

**Schulverweigerndes Verhalten-Sozialpädagogische
Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern.**

Diplomarbeit an der
Hochschule Neubrandenburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2008-0493-3

Vorgelegt von:
Franziska Kandula
Studiengang Soziale Arbeit
(11. Fachsemester)
im Wintersemester 2009/2010

Erstkorrektor: Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister

Zweitkorrektor: Prof. Dr. phil. Ulrike Hanke

1. Einleitung	4
2. Schulverweigerung	6
2.1 Definitionen von Schulverweigerung	6
2.2 Erscheinungsformen/Begriffsbestimmungen	8
2.3 „totale“ Schulverweigerung	14
2.4 Risikofaktoren als mögliche Ursachen.....	17
2.4.1 Individuelle und biographische Faktoren	18
2.4.2 Familiäre Faktoren.....	19
2.4.3 Gesellschaftliche Faktoren und Milieufaktoren	23
2.4.4 Schulische Faktoren	25
3. Schulsystem	33
3.1 Aufgaben und Funktionen des Schulsystems.....	38
3.2 Definitionen der Institution Schule	42
3.3 Aufgaben der Institution Schule.....	44
3.4 Handlungsprinzipien der Institution Schule.....	46
4. Schulsozialarbeit	50
4.1 Definitionen von Schulsozialarbeit.....	51
4.2 Rechtliche Rahmenbedingungen.....	53
4.2.1 Kooperation zwischen Jugendhilfe/Schulsozialarbeit und Schule	57
4.3 Präventive und intervenierende Arbeit der Schulsozialarbeit	60
4.3.1 Elternarbeit	63
4.4 Methodisches Arbeiten und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit	65
5. Sozialpädagogische Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern	70
5.1 Strategien sozialpädagogischen Handelns.....	72
5.2 Theoretische Leitlinien sozialpädagogischen Handelns	74

6. Außerschulischer Lernort am Beispiel einer Schulstation	78
6.1 Profilerstellung der Schulstation „ <i>Wirbelwind</i> “	81
6.2 Profil der Schulstation „ <i>Wirbelwind</i> “	82
7. Schlussbetrachtung	88
8. Quellenverzeichnis	90
9. Anhang	94

1. Einleitung

Mehr als zehn Millionen Kinder und Jugendliche besuchen täglich die Schule. Für sie ist die Schule ein Ort der Bildung, der Erziehung, der Orientierung und einer, an dem sie positive sowie negative Erfahrungen für ihr Leben sammeln. Auch die Persönlichkeit jedes Einzelnen wächst und wird geprägt durch schulinterne Erlebnisse (vgl. Thimm 1998, S. 7). So werden zum Beispiel im Kunstunterricht durchaus die Weichen für eine spätere Ausbildung im künstlerischen Bereich oder dem Studium der Architektur gestellt. Einige der Kinder werden dort vielleicht auch ihre erste große Liebe treffen.

Das Vermitteln von Wissen, ein Hauptanliegen von Schule, prägt und bereitet die Absolventen auf ihre berufliche Zukunft vor und schafft die Basis, das Fundament, auf dem das Leben eines jeden Menschen aufgebaut ist.

Doch was passiert mit Kindern und Jugendlichen, die diesen Ort verweigern, an dem sich Wege für ihr Leben bauen, Freundschaften aber auch Feindschaften schließen, soziale Kompetenzen erlernen und erweitern?

Wann beginnt eigentlich Schulverweigerung? Ist das unregelmäßige, hin und wieder Fehlen schon Schulschwänzen oder gar das Abfallen von Schulnoten, das Sinken von Schulleistungen der Beginn von Schulverweigerung (Landesinstitut für Schulentwicklung (www.ls-bw.de)[18.03.2009])?

Ebenso, gilt es als fast selbstverständlich, dass es Phasen gibt, in denen jedes Kind die Schule gern besucht und dann wiederum welche, an denen sie sich weigern in die Schule zu gehen. Doch ist dies wirklich als selbstverständlich anzusehen oder kann das schon der Anfang einer „Schulverweigererkarriere“ sein?

Ausgehend von den vorherigen Fragen möchte die Verfasserin (ich) sich speziell mit dem Thema „*Was kann/sollte getan werden, wenn Kinder und Jugendliche, trotz der gesetzlichen Schulpflicht, der sie noch unterliegen, den Besuch jener Einrichtung „total“ verweigern*“, im folgenden Verlauf ihrer Arbeit auseinandersetzen.

Durch Praktika, beim Amt für Jugend und Soziales (Jugendamt) und in der Förderschule sowie durch die Teilnahme am Bundeskongress „*Die 2. Chance* -

Schulverweigerung“ 2007 wurde mein Wissen erweitert und der Ehrgeiz sich intensiver mit diesem Thema zu befassen geweckt. Davon ausgehend möchte ich mich im ersten Teil ihrer Arbeit auf das Thema Schulverweigerung eingehen und verschiedene Definitionen sowie Begriffsbestimmungen und Erscheinungsformen aufzeigen und erläutern. Des Weiteren wird auf die Begrifflichkeit der „totalen“ Schulverweigerung Bezug genommen und das Feld der Ursachen näher betrachtet.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit wird speziell auf die sozialpädagogische Arbeit sowie präventive als auch methodische Vorgehensweisen und Aspekte eingegangen und beleuchtet. Am Ende des zweiten Teils erfolgt, konkret an einem Beispiel, eine Profilerstellung einer Schulstation mit der daraus folgenden detaillierten Auseinandersetzung.

2. Schulverweigerung

„Ein Schüler fehlt jeweils in den Unterrichtsstunden eines bestimmten Lehrers oder meidet verschiedene Fächer. Ein anderer ist bereits seit einem halben Jahr nicht mehr in der Schule. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die besuchen regelmäßig die Schule, sind dort jedoch passiv und „schalten“ im Unterricht einfach „ab“.“

„Eine weitere Schülerin ist offiziell über eine lange Zeit des Schuljahres durch Krankschreibung oder Entschuldigungen der Eltern und anderer Erwachsener vom Unterricht befreit, obwohl tatsächlich keine erkennbare Krankheit vorliegt. Schließlich findet man auch jene, die in der Schule präsent sind, aber den Unterricht massiv stören (Zitat aus der Arbeitsgruppe „Schulverweigerung“ im Landkreis Lörrach (www.loerrach-landkreis.de)[18.03.2009]).“

Dieses Zitat und sowie weitere Definitionen (u. a. von Dr. Karlheinz Thimm, Autor, Lehrer und Diplom- Pädagoge mit vieljähriger Praxis in der Jugendhilfe) bezeichnet *„Schulschwänzen als ein zeitweiliges oder anhaltendes Nicht-Besuchen der Schule, um während der Unterrichtszeit „angenehmeren Beschäftigungen“ und zwar im außerschulischen Bereich und ohne Wissen der Eltern, nachzugehen“* (Thimm 2000, S. 103). Es verdeutlicht sich, wie vielfältig die Erscheinungsformen und Wege aussehen können, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher die Schule verweigert.

2.1 Definitionen von Schulverweigerung

Wird nun *„Schulverweigerung“* in der allgemeinen Literatur nachgeschlagen, wird er als ein Oberbegriff für einen bestimmten Kreis von Versäumnisarten angesehen (vgl. Thimm 2000, S. 102/2004, S. 530). Doch wird tiefgreifender und themenbezogener Lektüre auf die Spur gegangen, lassen sich folgende Definitionen finden:

„Schulverweigerer werden diejenigen bezeichnet, deren Schulabwesenheit, den Eltern bekannt ist und deren Verhaltensprobleme sich im emotionalen Bereich so verdichten, dass das Nicht-zur-Schule-gehen-können mit auffälligen psychogenen psychosomatischen (körperlichen) Veränderungen einhergeht“ (Thimm 2000, S. 104).

Eine weitere Definition beschreibt Schulverweigerung *„als die dauerhafte, schwer umkehrbare Abwesenheit auf Grund von prägenden Erfahrungen in der Schule beziehungsweise Familie, um während der Schulzeit anderen Beschäftigungen nachzugehen. Diese Form beginnt mit „einfachem“ Schwänzen* (Thimm 1998, S. 44).“ Kurz gesagt wird unter Schulverweigerung eine Form des häufigen, über längere Zeit andauernden unentschuldigtem Fernbleibens von der Schule (ungefähr 20 Tage im Schuljahr) verstanden.

In den zuvor aufgezeigten Definitionen als auch in der themenbezogenen Literatur wird deutlich, dass die Begrifflichkeit der Schulverweigerung komplex ist und es keine konsensfähigen Begriffsverwendungen existieren. Mit Begriffen, wie Schulversäumnissen, Schulschwänzen, Schulabsentismus, Schulphobie, um nur einige von ihnen aufzuzählen, geht Schulverweigerung einher (vgl. Thimm 2009, S. 311/2004, S. 531).

In den Kontext der Definitionsrecherche gehörte auch das Nachschlagen im ICD 10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) dazu, um der eventuellen Vermutung, dass es sich bei dem Thema Schulverweigerung um eine Krankheit handelt, auf den Grund zu gehen. Um dann dies gegebenenfalls mit in die Arbeit einfließen zu lassen. Im Folgenden wird dargestellt, was im ICD 10 zu dem Thema festlegt wurde.

„Schulverweigerung stellt keine diagnostische Entität (Sachverhalt) dar, sondern ist ein Symptomenkomplex mit vielfältigen Bedingungsfaktoren. Mit einer Prävalenz (Häufigkeit) von circa 5% aller Schulkinder lassen sich 3 typische Gruppen differenzieren: Kinder mit Trennungsangst, mit einfacher und sozialer Phobie sowie mit ängstlichem und/oder depressivem Verhalten ... (www.springerlink.com)[22.04.2009].“

Diese Aussagen fanden ebenfalls in weiterer, herangezogener Literatur Bestätigung (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 167f.).

Wie die vorherige Erläuterung zeigt, handelt es sich keineswegs um eine Krankheit und deshalb erhält diese Vermutung auch im weiteren Verlauf der Arbeit keine weitere Beachtung.

Wie bereits bei der Definitionsanalyse erwähnt, wird der Begriff „*Schulverweigerung*“ mit anderen Bezeichnungen konfrontiert, worauf im kommenden Teilabschnitt noch näher Bezug genommen wird.

2.2 Erscheinungsformen/Begriffsbestimmungen

Egal welche der folgenden Erscheinungsformen aufgezeigt werden, keine gibt eine ausführliche Auskunft darüber, welche Beweggründe dazu geführt haben, dass das Kind oder der Jugendliche der Schule fernbleibt.

Beim **Schulschwänzen**, wie schon im Punkt 2 beschrieben, handelt es sich um ein zeitweiliges oder anhaltendes Fernbleiben der Schule, in der die Schüler und Schülerinnen während der Unterrichtszeit einer angenehmeren, außerschulischen Tätigkeit nachgehen, unabhängig davon, ob sie es mit der Kenntnis oder der Erlaubnis der Eltern tun und durch eine „*Entschuldigung*“ legitimiert wird (vgl. Thimm 2000, S. 103/2004, S. 531). Das Schulschwänzen kann in verschiedenen Steigerungen/Stadien zur Differenzierung führen. Bevor ich zur Konkretisierung komme, gelten für die Stadien verschiedene Differenzierungsmerkmale: Intensität der inneren Entfernung von Schule sowie der äußeren Entfernung und der Grad der Verfestigung der Bewältigungsform (vgl. Thimm 2009, S. 312).

Zum einen dem **Kurzzeitschwänzen** oder auch **Gelegenheitsschwänzen** genannt, wobei es sich bei dem Schwänzen um einige Stunden aber auch um mehrere Tage handeln kann. Das **Eckstundenschwänzen** wird als sporadisches Schwänzen von Einzelstunden vor allem bei unbeliebten Lehrkräften beziehungsweise Fächern vollzogen (vgl. Thimm 2000, S. 162/2009, S. 311). Meistens handelt es sich um Einzelstunden, die am Anfang, am Ende oder nach Freistunden im Stundenplan integriert sind.

Gefolgt von dem **Intervallschwänzen**, wobei sich dies um einen längeren Zeitraum des Wegbleibens bei nicht bewältigten Konflikten mit Mitschülern sowie

mit Lehrer/-innen handeln kann. Bei dieser Form des Schwänzens kann der Wiedereinstieg problembehaftet vonstattengehen. Die vorletzte Steigerung des Schwänzens wird als **ständiges Schwänzen** betitelt, was sich dann bis hin zur Schulverweigerung entwickeln kann. Dabei kommt es zum sporadischem Auftauchen der Kinder und Jugendlichen im und um das Schulgelände. Dieses unregelmäßige Erscheinen dient der Kontaktaufnahme zu Mitschüler/-innen und vereinzelt zu Lehrkräften oder den Schulsozialarbeitern (vgl. Thimm 1998, S. 47).

Des Weiteren gibt es die **Schulversäumnisse**, die bedingt durch Lustlosigkeit und mangelnde Motivation auf entschuldigter und unentschuldigter Weise vonstattengehen. Diese Art des Fernbleibens vom Unterricht ist in der Vorgehensweise sowie Verlaufsdynamik ähnlich wie beim Kurzzeitschwänzen.

Schulabsentismus, eine weitere Form, die mit dem Begriff der Schulverweigerung im Zusammenhang steht, wird dadurch definiert, dass die Schüler und Schülerinnen dauerhaft in der Schule abwesend sind. Gründe können prägende Geschehnisse und Erfahrungen in- und außerhalb (z.B. im familiären) des schulischen Milieus sein. Während der Unterrichtszeit sind sie weder im Klassenzimmer, noch in der Schule oder in der näheren Umgebung des Schulgebäudes anzutreffen (vgl. Thimm 2000, S. 164).

Wurde bis jetzt von einem zeitweiligen, hin und wieder Fernbleiben vom Schultrakt ausgegangen, handelt es sich bei der kommenden Form um einen längeren Zeitraum.

Die angekündigte Form, wird als **Schulphobie** bezeichnet, die als eine „*klinische Sonderform der Schulverweigerung*“ erscheint und wegen geringer Auftretenswahrscheinlichkeit an den Allgemein Bildenden Schulen weitgehend zu vernachlässigen ist (vgl. Thimm 2000, S. 104). Unter anderem geht diese Form mit einer zwanghaften Vermeidung und der kompletten Nicht-Auseinandersetzung mit dem Thema Schule einher (vgl. Thimm 1998, S. 75). Im Weiteren bezieht sich das Nicht-zur-Schule-gehen auf das Ergebnis großer Ängstlichkeit vor schulinternen Aspekten, die auch hier mit somatischen Symptomen begleitet werden können (vgl. Thimm 2000, S. 112). Bei der letzten Steigerungsstufe handelt es sich um den „**totalen**“ **Ausstieg**, der im weiteren Verlauf noch erläutert wird.

Diese unterschiedlichen Erscheinungsformen sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, da die Übergänge fließend sind. Dennoch erscheint es als notwendig, klare Definitionen zu formulieren um frühzeitig beziehungsweise rechtzeitig handeln und somit Verfestigungen von schulvermeidendem Verhalten verhindern zu können (vgl. Michel 2006, S. 69).

Ebenso lässt sich nicht genau pauschalisieren in welcher Schulform Schulverweigerer vorrangig anzutreffen sind, da alle Schulformen von ihnen betroffen sein können. Aber in Bezug auf die Erfahrung, die ich in meinen Praktika bisher gesammelt habe und was zugleich durch verschiedenste Literatur Bestätigung fand, sind Schulverweigerer vermehrt in Hauptschulen, gefolgt von Sonder- und Förderschulen anzutreffen (vgl. Schreiber 2006, S. 153).

Um noch weiterführend auf die unter Punkt 2.1 erläuterten Definitionen von „**Schulverweigerung**“ einzugehen, wird im folgenden Verlauf sowohl auf vereinfachte Formen, in Bezug einer weiteren Differenzierung, als auch auf verschiedene Typologien, die zum Einstieg in die Schulverweigerung führen könnten, hingewiesen.

In die ersten Gruppe gehören vor allem Jungen, die schon vor ihrem Fehlen im Unterricht auffällig sind, stören und schlechte Schulleistungen erbringen. Sie betreten das Schulgelände hauptsächlich nur, um ihre gleichaltrigen Freunde zu treffen, mit denen sie dann ebenso ihre freie Zeit, an verschiedenen Orten verbringen. Dabei geraten sie in Illegalitätsdynamiken. Eine zweite Gruppe, zu der überwiegend Mädchen aber auch Jungen gehören, werden lange nicht wirklich wahrgenommen. Sie sind im Unterschied zu der vorherigen Gruppe weniger auffällig und zeigen trotz der Fehlstunden, zum Erstaunen der Lehrkräfte akzeptable Schulleistungen. Manche von ihnen verbringen ebenfalls die Zeit mit Freunden aber viele von ihnen, sind weniger an öffentlichen Orten zu finden oder sie bleiben gleich ganz im Bett liegen. Durch die hohe Anzahl von Fehlzeiten, fühlen sie sich nicht mehr in das Klassenkollektiv integriert und sind von der Angst begleitet, bei falschen Antworten, schlechten Leistungen sich zu blamieren. Diesbezüglich lassen sie dann schließlich den Versuch ganz sein, wieder in die Schule zu gehen. Trotzdem äußern sie den Wunsch nach einem Abschluss sowie einer beruflichen Ausbildung. Sie sind auch der festen Überzeugung den Wiedereinstieg in die Schule zu schaffen und lehnen deshalb lange Hilfe ab. Zur dritten Gruppe gehören junge Menschen, die Opfer von Gewalt, Bedrohungen und

Demütigungen sind. Es sind Mitschüler/-innen, die sie ausgrenzen und das Lernen und Leben in der Klasse für sie qualvoll gestalten. Oft gehen Appetitlosigkeit, Kopf- und Magenschmerzen als auch das unruhige Schlafen, als Selbstschutz von Passivität einher (vgl. Thimm 2004, S. 532f.).

Thimm, ein Spezialist auf diesem Gebiet, beschrieb in seinem Buch *„Schulverweigerung- Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule“* folgende Typen:

1. Bewältigung von schulbezogener Bedrohung, Angst und Misserfolg

In dieser Kategorie sind Schüler und Schülerinnen angesiedelt, die schulinterne Probleme, wie Leistungsniederlagen, Leistungsschwierigkeiten, Beziehungs-enttäuschungen oder Konflikte mit Mitschülern und/oder Lehrer/-innen haben und diesem durch das Fernbleiben der Schule derzeit aus dem Weg gehen beziehungsweise sich vor dieser Auseinandersetzung momentan abwenden können.

2. Flucht als Kapitulation vor außerschulischer Überlastung

Hier handelt es sich um Kinder und Jugendliche, bei denen der psychische Druck und eine regelrechte psychische Unordnung vorherrschend, dass eine Auseinandersetzung mit schulischen Erwartungen nicht möglich ist. Die familiären Ereignisse sind zu präsent und bestimmen den Lebensalltag.

3. Protest, Lust, Autonomie beziehungsweise Souveränitätsbeweis

Allgemein gesagt, lehnen diese Jugendlichen jegliche Art von Anpassung ab, je länger und ausgiebiger sie schwänzen. Sie wollen durch ihr Verhalten ständige, gewohnheitsmäßige Selbstbestimmung und Unabhängigkeit demonstrieren und Impulse der Rebellion gegebenenfalls gegen die Eltern-Kind-Beziehung setzen.

4. Aggressive Rache, reaktive Vergeltung

Hier geht es den Schülern darum, die Eltern sowie die Lehrkräfte, die *„es verdient haben“*, abzustrafen.

5. Konsequente Umsetzung der nüchternen Einsicht in die Unerträglichkeit und Sinnlosigkeit ohne Chancen auf eine Wende beziehungsweise ein Berechtigungszertifikat

In dieser Kategorie siedelt sich der Totalausstieg an, in der sich die Erschließung der Schule weder gegenwärtig noch zukünftig als nützlich erweist (vgl. Thimm 2000, S. 318f.).

Um die Bandbreite noch etwas zu erweitern und einen anderen Blickwinkel zu ermöglichen, möchte ich in Form eines kleinen Exkurses über den Besuch des Bundeskongress „*Die 2. Chance - Schulverweigerung*“ 2007, der schon in der Einleitung erwähnt wurde, berichten. Dieser Bundeskongress ist eine Initiative von JUGEND STÄRKEN des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Im Rahmen dieses Projektes wurde ein ESF-Programm (Europäischer Sozialfonds für Deutschland) „*Kompetenzagenturen*“ an verschiedenen Standorten durchgeführt. Unter anderem wurde auf dieser Tagung auch auf die Shell-Studie von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann (Erziehungswissenschaftler und Soziologe an der Universität Bielfeld) Bezug genommen.

Bezüglich der Typologien, um nun den vorherigen Faden wieder aufzugreifen, möchte ich auf die Kategorien, wie sie Hurrelmann beschrieben hat, näher eingehen.

Der erste Typ wird als „**Macher**“ bezeichnet. Er ist durch Fleiß gekennzeichnet, strahlt Sicherheit aus, ist ein Verfechter von alten Werten und Normen, aktiviert diese und gibt dadurch sein ganzes Potential zur Schau. Aber auch das so genannte „*Ellenbogen zeigen*“ liegt ihm nahe. Dieser Typ tritt circa zu 20% in der Bevölkerung auf.

Ein weiterer Typ, der ebenso zu 20% vorherrschend ist, ist der „**Pragmatische Individualist**“. Er zeichnet sich durch viel Engagement, Teamfähigkeit und Offenheit bezüglich konstruktiver Kritik aus und hat nebenbei eine positive Sichtweise in die Zukunft. Überwiegend sind Frauen in dieser Kategorie angesiedelt.

Den nachfolgenden Typ, der zu ungefähr 40% auftritt, bezeichnet Hurrelmann als „**Skeptiker**“. Menschen, die dieser Kategorie angehören, sehnen sich nach einem

Lebensstandard, nach Toleranz und Akzeptanz ihrer Situation, da sie sich zu keiner Zeit mit ihrer Situation kritisch auseinandersetzen.

Des Weiteren gibt es einen letzten Typ, der überwiegend von Männern dominiert wird und zu circa 20% in der Bevölkerung anzutreffen ist. Kennzeichen dieses Typus ist geringes Durchhaltevermögen. Die momentane Situation ist den Angehörigen dieses Typus unangenehm, bis hin zu peinlich. Sie „kleben“ quasi an dem traditionellen „Männerbild“, um der derzeitigen Konfrontation mit ihrer Situation aus dem Wege zu gehen. Diese Personengruppe wird als „**Materialisten**“ bezeichnet und stehen in der Entscheidung Kompromisse eingehen zu müssen. Wohingegen Frauen, die in dieser Kategorie zu finden sind, weniger bereit sind Kompromisse einzugehen. Für sie gibt es entweder Karriere oder Familie. Die „**Materialisten**“, wie das Wort schon verrät, sind Menschen bei denen der Stellenwert eines Gegenstandes höher ist, als der zum Beispiel einer Freundschaft. Alles wird mit Hilfe von Materialien gemessen. Demzufolge verfügen sie kaum über soziale Kompetenzen, sind weniger teamfähig und können sich selten an Verbindlichkeiten halten.

Dies sind ebenfalls typische Eigenschaften von Schulverweigerern, worauf im späteren Verlauf detailliert Bezug genommen wird. In diesem Typus sind überwiegend Schulverweigerer angesiedelt. Sie erhalten Aufmerksamkeit, in dem sie sich eine Gegengesellschaft, wie die einer Peer-Group (gleichaltrige-jugendkulturelle Gruppen) aufbauen. Welches ein weiteres Merkmal ist, das Schulverweigerer charakterisiert. Wird nun von der Prozentzahl ausgegangen, gehen circa 20% der Bevölkerung einer „*Schulverweigererkarriere*“ nach. Nun ist in den Typologien von Hurrelmann von Männern und Frauen die Rede und nicht von Kindern und Jugendlichen. Aber wird der Komplex im Kontext einer Familie betrachtet, um einen Zusammenhang herzustellen, liegt es wohl auf der Hand, dass Eltern, also Mann und Frau ihre Eigenschaften, Wert- und Normvorstellungen an ihre Kinder, später dann Jugendlichen weitergeben. Sie haben eine Vorbildfunktion und demnach verinnerlichen die Kinder das, was ihnen vorgelebt wird. Und somit beginnt sich hier augenscheinlich der Kreis zu schließen. Wenn schon ein Elternteil, ein so genannter „**Materialist**“ ist, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass auch das Kind auszugsweise diese Charaktereigenschaften annimmt und nach diesem Muster sein Leben gestaltet.

Ob aber nun alle Schulverweigerer aus dieser Kategorie stammen, sei dahin gestellt.

Laut Aussage von Hurrelmann, gibt es zur Zeit 300.000-500.000 Schulverweigerer und jährlich ungefähr 100.000 Schüler und Schülerinnen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen.

Die anderen erwähnten Typen, da sie keinen genauen Bezug zur Thematik Schulverweigerung beinhalten, dienen diesbezüglich der Korrektheit des gesamten Beitrages.

Um eine kurze Bilanz zu ziehen: Diese detaillierten Erläuterungen, der Zwischenstufen bezüglich der Begrifflichkeit der „*Schulverweigerung*“, dienen dafür, einen kleinen Einblick beziehungsweise Überblick zu geben, worum es sich eigentlich bei dieser Thematik dreht.

Als ein kleiner bildhafter Exkurs, um sich nun vollkommen dem Thema widmen zu können, dient die Metapher folgender Kette.

So wird zum Beispiel das **Kurzzeitschwänzen** und **Eckstundenschwänzen** mit dem Anfang, mit dem ersten Glied einer Kette verglichen, die von weiteren Kettengliedern, dem **Intervallschwänzen**, dem **ständigen Schwänzen**, den **Schulversäumnissen**, gefolgt vom **Schulabsentismus** und der **Schulphobie** bis hin zum letzten Glied der Kette, dem „*totalen*“ **Ausstieg**, führt. So wird deutlich, dass sich auch in dieser Thematik irgendwann der Kreis zu schließen beginnt und augenscheinlich kein Ausweg in Sicht ist.

Ausgehend von der bildhaften Beschreibung, möchte ich mich im weiterführenden Verlauf mit dem Themenfeld der „*totalen*“ Schulverweigerung auseinandersetzen und später Varianten aufzeigen, die das eventuelle „*Ausbrechen*“ aus diesem Kreis ermöglichen.

2.3 „*totale*“ Schulverweigerung

Wird sich nun mit dem Thema der „*totalen*“ Schulverweigerung beschäftigt, wirft sich die Frage auf, was bedeutet eigentlich „*total*“ in diesem Kontext? Ist mit diesem Wort der Prozess oder die Zeit gemeint, in der das Kind oder der Jugendliche der Schule, dem gesamten Schulkomplex fernbleibt? Oder ist damit,

wie bei dem erwähnten bildhaften Beispiel, das letzte Glied der Kette gemeint, die komplette körperliche sowie auch geistige Distanzierung mit und von dem Thema Schule? Also, dass einfach GAR NICHT-MEHR-ZUR-SCHULE-GEHEN?

Eine genauere, detaillierte Definition zu der Thematik zu finden, erweist sich als schwierig, da vielfältige Wege aufgezeigt werden, wie es zum „totalen“ Ausstieg kommen könnte.

Nichtsdestotrotz ist in dem Buch *„Schulverdrossenheit und Schulverweigerung“* von Karlheinz Thimm eine ansatzweise Erläuterung zu finden.

„... Eine Minderheit Jugendlicher gerät jedoch durch ein Wechselspiel von (häufiger) Erwartungswidrigkeit des Verhaltens und schulischer Reaktion in die Gefahr, total abzubrechen. In langen Prozessen der Eskalation mit verschiedenen Zwischenetappen des Daseins und des (auch verordnet) Wegbleibens geraten sie in die Lage, zunächst für unbelehrbare Unterrichtsverweigerer und vielleicht dann für unbeschulbar gehalten zu werden (Thimm 1998, S. 8).“

Wie schon bei der Recherche der zuvor aufgezeigten Definitionen, geht auch hier mit dem Begriff der „totalen“ Schulverweigerung eine andere Begrifflichkeit, nämlich der, der „Unbeschulbarkeit“ einher.

Wird nun der Fokus auf die „Unbeschulbarkeit“ gelegt, erscheint der Begriff der Hochbegabung nicht weit entfernt. Benötigen demzufolge diese Kinder und Jugendlichen einfach nur ein anderes Setting von Schule? Viele Schüler und Schülerinnen, die einen überdurchschnittlichen Intelligenzquotienten haben, kommen für gewöhnlich in dem „normalen“ Schulgeschehen nicht zurecht. Sie haben sich im Unterricht gelangweilt, nehmen nur passiv, auf träumerische Weise am Unterricht teil oder sie sind ebenso der Schule ferngeblieben.

Gehe ich nun der Auffassung nach, dass es sich bei „unbeschulbaren“ Schülern um hochbegabte Kinder und Jugendliche handelt, lassen sich nur wenige Gemeinsamkeiten im Verhalten, der beiden genannten Wesenstypen beobachten. Dazu gehören: Das Nicht-Stillsitzen können im Unterricht, das aktive Stören durch Äußerungen oder gar das einfache Absitzen ohne jegliche Mitarbeit (www.eltern.de [7.05.2009]). Auf Grund dieser Tatsache wird sich nun mit dem Wort der „**Unbeschulbarkeit**“ beschäftigt.

„Unbeschulbarkeit“ ist das Produkt eines jahrelangen Prozesses, in denen die Schüler und Schülerinnen als „böswillig“, „nicht Herr ihrer selbst“ gesehen werden und aus dem Nicht-Können ein absichtsvolles Nicht-Wollen interpretiert wird.

Diese Schüler sorgen dafür, dass der Unterricht nur noch unter extremen Bedingungen stattfinden kann und die Mitschüler einerseits mitgezogen werden aber auch massiv darunter leiden. Sie bestimmen so zu sagen das Unterrichtsgeschehen. Ihnen ist jegliche Art von „Bestrafung“, Konsequenz egal. Sei es die Folge einer schlechten Zensur, Elternbenachrichtigungen, das Verlassen beziehungsweise der Rauswurf aus dem Unterrichtsgeschehen oder gar das Sitzen bleiben. Einerseits wird bei der „*Unbeschulbarkeit*“ von einem Gebilde, Zusammenspiel der Herausforderung der Schüler und Schülerinnen als besonders schwieriger Fall deklassiert zu werden, gesprochen und andererseits von dem Aufgeben, dem „*Nicht mehr können*“ der Lehrkräfte (vgl. Thimm 2000, S. 287). Diese Jugendlichen versuchen mit, für sie neuen Herausforderung eine neue andere Lebensform zu gestalten (vgl. Thimm 2000, S. 316).

Da diese Arbeit nicht den Titel der „*Unbeschulbarkeit*“ trägt, wird folgerichtig nun wieder der Fokus auf die „*totale*“ Schulverweigerung gelegt. Diese kurze Erörterung diene der vielfältigen Betrachtungsweise dieses Themas, um allen gegenwärtigen Begrifflichkeiten ihre Aufmerksamkeit zu widmen.

Um sich im Folgenden auf die Antwort der Frage, die am Anfang dieses Themenbereiches, der „*totalen*“ Schulverweigerung gestellt wurde zu konzentrieren, worum es sich eigentlich bei dem Wort „*total*“ in diesem Kontext handelt, bin ich der Ansicht, dass beide Varianten möglich sind. Sei es das Fernbleiben vom Schulgeschehen für einen gewissen Zeitraum, Zeitspanne oder die komplette Distanzierung von und mit dem Thema Schule. Ausgehend von dieser Tatsache und dem Fakt, dass Schulverweigerung vermehrt in der Altersgruppe der 13 bis 16 Jährigen zu beobachten ist, ist der Begriff der Pubertät (Adoleszenz), nicht zu vergessen (vgl. Schreiber 2006, S. 153). Doch ist es wirklich so einfach, diese Problematik damit zu begründen? Um dieser Behauptung auf den Grund zu gehen, wird im kommenden Abschnitt das Feld der verschiedenen, unbegünstigenden Faktoren beziehungsweise der möglichen Ursachen beleuchtet.

Das Spektrum der Ursachen des Problems der Schulverweigerung ist vielfältig und lassen sich in verschiedene Wirkungsräume bestimmen sowie keineswegs auf eine reduzieren. Wie schon erwähnt handelt es sich hierbei um einen Prozess, bei dem unterschiedlichste Entstehungsfaktoren wirken (vgl. Thimm 2009, S. 313).

2.4 Risikofaktoren als mögliche Ursachen

Bevor ich konkreter auf verschiedene Bereiche eingehe, folgen vorweg ein paar einleitende Worte.

Zum Anfang des Prozesses der Schulverweigerung können Mutproben der Clique, Leistungsprobleme, situative Versagensangst, Schwierigkeiten in der Familie oder Konflikte mit den Lehrern stehen und zu einem situativen Fernbleiben führen. Dieses Erleben löst bei den Schülern und Schülerinnen eine momentane Entspannung aus und wird mit dem positiven Gefallen daran zu einer regulären Option des Nicht-Gehens beziehungsweise des Nicht-Daseins. Lügen und Ausreden werden benötigt und so erfolgreich eingesetzt, dass der Anschluss am schulischen Alltag ins Wanken gerät. Das Auftreten von Schuldgefühlen, das Verdrängen von Ängsten, geht mit der Erkenntnis einher, dass das Fernbleiben von Mitschülern als Erleichterung erlebt wird und zum Unverständnis sowie zur Resignation aller Beteiligten führt. Die Schaffung eines „*Alternativherdes*“ schreitet voran. Dazu gehört ebenso der Aufenthalt an sozialen Orten im außerschulischen Bereich, als auch das Finden von Gleichgesinnten. Nun wird die positive Entspannung von einem Gefühl der Chancen- sowie Hilflosigkeit überrollt und die resignative Stimmung wird bewusst durch aktionsreiche Erregung versucht zu kompensieren.

Dies verdeutlicht, dass eine mögliche Ursache eine andere mit sich zieht und der so genannte „*Dominoeffekt*“ in Gang gesetzt wird (vgl. Thimm 1998, S. 62f.).

Welchen Einfluss haben nun Schule, Familie und andere gesellschaftliche Bereiche auf die Entstehung von Schulverweigerung?

Allgemein werden soziale beziehungsweise gesellschaftliche sowie familiäre Bereiche als Entstehungsbedingungen oder Auslöser genannt, da die persönliche Entwicklung eines jeden davon abhängig ist (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 138).

Im Folgenden Abschnitt wird sich tiefgreifender mit dem Themenkomplex der Ursachenforschung beschäftigt. Dazu dient die Einteilung beziehungsweise die Betrachtungsweise verschiedener sozioökonomischer und soziokultureller Bedingungen (vgl. Thimm 2004, S. 538).

2.4.1 Individuelle und biographische Faktoren

In diesem Bereich siedeln sich persönliche Brüche und Instabilitäten, die die Kinder und Jugendlichen in ihrem Umfeld erlebt haben, an. Dazu zählt auch, dass diese Erfahrungen und Erlebnisse, die sie außerhalb von der Schule gemacht haben, die schulischen Lernprozesse, das schulische Lernen zu stark abstrahieren. Des Weiteren wirkt ein mehrfacher Schul- oder Klassenwechsel, aus welchen Gründen auch immer, als nicht förderlich. Oft verfügen die Schüler und Schülerinnen über ein geringes, mangelndes Selbstvertrauen und haben ein negatives Selbstkonzept, was häufig als negative Persönlichkeitsressource ein Leben lang weiter bestehen wird. Sie wissen nichts mit ihrem Leben anzufangen, Langeweile und Lustlosigkeit gestalten ihren Tagesablauf. Angst und Verunsicherung hinsichtlich ihrer Zukunft und das Fehlen einer Bezugsperson im schulischen sowie familiären Kontext macht sie zu einem einsamen Wesen (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 139ff.). Die Kinder und Jugendlichen erleben ihr eigenes Verhalten als unzufrieden und schätzen ihre schulischen Fähig- und Fertigkeiten als tendenziell niedrig ein (vgl. Thimm 2000, S. 131/2004, S. 540). Es handelt sich bei schulverweigernden Kindern und Jugendlichen oft um Schüler und Schülerinnen mit bruchstückhaftem Wissen, rasch nachlassendem Interesse, schwachem Durchhaltevermögen sowie Misserfolgsangst und den daraus resultierenden Verweigerungs- und Vermeidungsstrategien. Diese angesprochenen jungen Menschen weisen neben den aufgeführten Wesenszügen oft auch einen Mangel an sozialen Lernerfahrungen sowie sozialen Kompetenzen auf (vgl. Schreiber 2006, S. 153). Ebenso fällt es ihnen schwer ihrem Leben eine Fassung zu geben, ihr Leben zu organisieren und „geordnete Rhythmen“, wie Zeiten für das Schlafen, Essen oder des Entspannens zu regeln. Des Weiteren haben sie Probleme mit gültigen Normen, institutionellen Anforderungen und Rollenverhalten, wie die eines „braven“, anständigen und fleißigen Schülers. Traditionelle, gesellschaftliche Werte machen für sie kaum Sinn. Diese Regeln stellen eine Bedrohung dar und werden als Herausforderung zum Überschreiten erlebt. Ihre Gefühle und Emotionen, wie Kränkung, Angst, Trauer und Wut werden weder als solche wahrgenommen noch mitgeteilt, sondern eher verschlüsselt „durch die Blume“ ausgedrückt. Deshalb wirken sie äußerlich gleichgültig, hart und großspurig. Sie „panzern“ sich, um sich davor zu schützen, etwas zu verlieren

oder wieder einmal mehr der Spielball anderer zu sein. Auch das Verlangen nach Zärtlichkeit, Liebe und Geborgenheit wird häufig getarnt und durch Härte, auch gegen sich selbst, verherrlicht. Innerlich sind sie misstrauisch und verunsichert, geben wenig von sich preis, was gegen sie verwendet werden könnte, denn auch sie wollen nur ihr Leben leben. Neben dem Überleben, sind die Verwertbarkeit und Brauchbarkeit für ihr gegenwärtiges Leben ihr Hauptanliegen. Sie nehmen wahr, was sie toll, lustig, stark und „geil“ finden. Ihre Perspektiven wechseln, wirken diffus und ihre Vorgehensweise, ihre Handlungen erscheinen oft spontan, planlos und sprunghaft (vgl. Thimm 1998, S. 64ff.). In der schon erwähnten Altersgruppe, von 13 bis 16 Jahren, befinden sich die jungen Menschen in der Orientierungs-/Übergangsphase in die Welt der Erwachsenen, in der sie sich auf ihre zukünftige Arbeitswelt vorbereiten sollen. Zum anderem werden sie in dieser Zeit mit dem Thema der Geschlechteridentität konfrontiert, die für viele eine schwer zu bewältigende Schwelle darstellt (vgl. Schreiber 2006, S. 153f.).

Trotz der kurzen Zeit, in der sie erst klare Gedanken fassen können und Erlebnisse ihr bisheriges Leben geprägt haben, sind sie mit der Bewältigung ihres Lebens schon überfordert und benötigen stückweise intensivere Begleitung und Unterstützung.

Doch ist diese Begleitung und Unterstützung nicht immer durch das System Familie gewährleistet? Sollte die Familie, die Eltern, nicht der Ort beziehungsweise die Personen sein, von denen Kinder und Jugendliche diese Art von Unterstützung und Begleitung erfahren und erhalten? Um sich mit dieser Behauptung auseinanderzusetzen, dient im Folgenden die Betrachtung der familiären Einflussfaktoren.

2.4.2 Familiäre Faktoren

Wird die Familiengeschichte eines jeden kurz vergegenwärtigt, fällt auf, dass wenn ein Kind nach seinem späteren Berufswunsch gefragt wird, es meist mit der Antwort, *„ich will das werden, was mein Papa oder meine Mama ist“* jedem Elternteil ein glückliches, strahlendes Lächeln ins Gesicht zaubert. Dies zeigt vermehrt, dass in vielen Familien, die Eltern oder auch Verwandte eine Vorbildfunktion haben und wichtige Bezugspersonen für sie sind.

Die familiäre Sozialisation und die Einstellung der Eltern zur Institution Schule haben schon frühe Auswirkungen im kindlichen Dasein. Eltern besitzen eine gewisse Erwartungshaltung, dass es ihre Kinder „in der Schule zu etwas zu bringen“; denn schließlich wollen alle Eltern nur das Beste für ihr Kind. Den Kindern eine gute Startposition zu ermöglichen, ist die Grundbemühung eines jeden Elternteils. Das heißt also, dass Eltern alles menschenmögliche tun würden um dieses Ziel zu erreichen. Aber was passiert mit Schüler/-innen, denen die Orientierung an diese familiären Vorbilder, Leit- oder Identifikationspersonen fehlen beziehungsweise nicht ausreichend (alleinerziehendes Elternteil) vorhanden sind (vgl. Thimm 2004, S. 539/2009, S. 314)? Oder wie sieht es mit den Erziehungskompetenzen der Eltern aus? Wird zum Beispiel eine Buchhandlung betreten, so strahlen einen etliche Familienratgeber an, was sich bis hin zu Fernsehshows durchzieht. Kann Erziehung also demnach gelehrt werden und wenn ja, kann sie es dann auch? Durch die Gesellschaft gibt es keine vorgegebene Kultur von Erziehung, sie unterliegt allein der Veränderung und Entwicklung (vgl. Schreiber 2006, S. 182). Auch die Tatsache, dass andere Faktoren, damit Eltern ihren Kindern eine vorbildhafte Stütze und Motivator sein können, ausschlaggebend sind für das Funktionieren der Schülerrolle, macht diese Situation, die Bemühungen der Eltern nicht leichter. Die Eltern brauchen ein sicheres, ausreichendes Einkommen, was sich in der momentanen Arbeitsmarktsituation auch als Erschwernis zu verzeichnen lässt. Weiterhin ist genügend Wohnraum, sei es zum Spielen, zum Arbeiten oder als Rückzugsmöglichkeit sowie Gesundheit und Erholungsmomente, kognitive und soziale Anerkennung und Selbstvertrauen erforderlich. Im gleichen Atemzug ist die Einstellung der Eltern zur Schule, die Erfahrungen, die sie während ihrer Schullaufbahn gesammelt haben zu erwähnen und als ein weiterer ausschlaggebender Punkt für das Gelingen beziehungsweise Misslingen der Bildungskarriere ihrer Kinder zu betrachten (vgl. Thimm 2000, S. 216f.). Tiefgreifender heißt das, je ausgeprägter die schulischen Negativerfahrungen der Eltern sind und je weniger die Kinder und Jugendlichen animiert werden ein positives Begabungsselbstbild zu entwickeln, umso wahrscheinlicher wird das Abgleiten in die Schulverweigerung. Ebenso spielt die familiäre Kommunikation und das Eltern-Kind-Verhältnis eine dominante Rolle. Wie schon erwähnt wurde, geben die Eltern ihr Möglichstes, um ihren Kindern ein gutes Vorbild zu sein. Doch

wie gestaltet sich dieser Aspekt, wenn nur ein Elternteil vorhanden ist? Betrachtungsweise ist der Zeitfaktor sowie der finanzielle Spielraum ein ganz anderer, was soviel bedeutet, dass die Kinder häufig auf sich allein gestellt beziehungsweise in Pflichten (z.B. häusliche) stark involviert sind. Das Fehlen eines Elternteils, was durch den vorhandenen Teil nicht ersetzt werden kann, könnte sich problematisch auf den Verlauf des Entwicklungsprozesses auswirken. Auf Grund der Tatsache, dass der alleinerziehende Elternteil, den Druck verspürt, Arbeiten gehen zu müssen, um Geld zu verdienen, belastet den Sorgeberechtigten sowie das Kind gleichermaßen und kristallisiert sich als ein ständiges Problem für familiäre Spannung heraus. Die Kinder und Jugendlichen erfahren sich, solange diese Situation gegeben ist als „Mitarbeiter“, die mit ihren eigenen Bedürfnissen hinten anstehen (vgl. Thimm 2000, S. 218f.). Ist von Alleinerziehenden die Rede, sind kritische Lebensereignisse, wie Trennung, Scheidung der Eltern, Tod, Gewalt oder sexueller Missbrauch, die als Ursache hervorgehen können, nicht außer Acht zu lassen (vgl. Thimm 2004, S. 539/2009, S. 314).

Wird nun der Fokus wieder darauf gerichtet, dass beide Elternteile vorhanden sind, können weitere Ursachen zu einem schulverweigernden Verhalten führen. Je niedriger der Lebensstandard der Familie durch Arbeitslosigkeit ist, je geringer die Chance besteht wieder in Arbeit zu kommen und es dadurch zu finanziellen Engpässen und Armut kommt, desto weniger lässt sich die daraus folgende Scham mit Minderwertigkeitserleben nicht mehr verdrängen. Je mehr die Rede von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Vernachlässigung ist, sei es durch die große Geschwisteranzahl, durch die Überforderung der Eltern mit ihren eigenen Problemen oder je unverständener, ungeliebter sie sich im familiären System fühlen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie zu Schulverweigerern werden. Die körperlichen sowie psychischen Grundbedürfnisse, wie Essen, Schlafen, Sauberkeit, Liebe, Geborgenheit, Sicherheit und Gewolltsein haben keinen Rhythmus und Einklang mehr. Dementsprechend wird das schulische Lernen durch das Engagement der jungen Menschen, wieder Teil der Familie zu sein, anerkannt und wahrgenommen zu werden, ersetzt. Des Weiteren reiht sich in diesen Ursachenbereich, das mangelnde Verständnis der Eltern für die Probleme ihrer Kinder sowie das nicht ausreichende Erlernen von Lernstrategien, wie Leistungsmotivation,

Selbstdisziplinierung, das Auseinandersetzen mit den Zukunftsperspektiven, um da nur einige zu nennen, mit ein. Wenn die Erziehungsberechtigten mit der Situation konfrontiert werden, dass ihre Kinder schlechte Noten mit nach Hause bringen, reagieren sie oftmals zuerst mit Sorge, Strenge und dann folgen meist aus Hilflosigkeit negative Sanktionen, wie Hausarrest, Taschengeldkürzung, Fernsehverbot oder Liebesentzug. Oft versuchen sie dadurch eine Verbesserung zu erzielen und zwingen ihre Kinder sich intensiver mit der Schule zu befassen, da sie die schlechten Leistungen auf mangelnde Anstrengung zurückführen. Meist haben die Eltern in ihrer Kindheit, Jugendzeit selbst keine anderen Methoden erfahren (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 192).

In den vorherigen Zeilen, wurde sich mit der Ansicht befasst, dass die Eltern wenig Interesse an dem Leben ihrer Kinder zeigen und hilflos erscheinen. Doch auch hinter dieser Tatsache verbirgt sich eine Kehrseite. Was passiert mit den jungen Menschen, in der die Schule auf druckvolle, ehrgeiziger Art und Weise zum wichtigsten Bereich durch die aufstiegsorientierten Eltern, erklärt wird und sie umgangssprachlich „überbehütet“ werden (vgl. Thimm 2004, S. 539)? Die Eltern stecken ihre Kinder von einer in die nächste Nachhilfe und sorgen dafür, dass sie auch außerhalb der eigentlichen Schulzeit mit Schule konfrontiert werden. In diesem Fall, wird Schulverweigerung nicht als Hilferuf, wie bei den vorherigen Beispielen verstanden, sondern als Waffe im Ablösungskampf sowie als Autonomiebeweis. Je mehr Schule als Thema im familiären Machtkampf verwendet wird und Kinder und Jugendliche das Gefühl entwickeln, sich an ihren Eltern rächen zu müssen beziehungsweise sie dadurch bestrafen wollen, desto präsenter wird das Thema Schulverweigerung (vgl. Thimm 1998, S. 71). Durch die Einengung, die rigide (steife, starre) Zuschreibung durch die Eltern, fühlen sich die jungen Menschen nicht im Stande dazu „*alleine*“ Entscheidungen zu treffen. Der familiäre Lebensstil ist gekennzeichnet mit Werten wie Leistung, Status, Unauffälligkeit, Aufstiegskarriere und einem hohen Maß an Ehrgeiz. Diese Kinder und Jugendlichen dürfen nicht so sein, wie sie eigentlich sein wollen. Sie empfinden diese übergestülpte Persönlichkeit als Falschheit, als Heuchelei und versuchen auf protestierende Weise ihre Sicht der Wahrheit, der Autonomie Ausdruck zu verleihen (vgl. Thimm 2000, S. 239).

Bilanzierend, ist deutlich geworden, wie prägend und Einfluss nehmend der Kontext der Familienbeziehung ist, denn das am jungen Menschen auftretende Problem spiegelt oft die Familienthematik wider.

Wie dargestellt wurde, sind die familiären Verhältnisse sehr ausschlaggebend für die Schullaufbahn eines jeden Kindes. Doch wie sieht es mit dem Bereich, der den Kreis der Familie umgibt, also dem sozialen beziehungsweise gesellschaftlichen Bereich aus? Erwachsene leben und Kinder wachsen in einem bestimmten sozialen Umfeld, Milieu, auf. Sie gehen dort zur Schule oder in den Kindergarten und finden Freunde. Für viele Eltern ist es vielleicht nicht nur der Ort in dem sie wohnen, sondern auch der Ort in dem sie arbeiten. Ist es nicht so, dass die persönliche Entwicklung insbesondere im Kinder- und Jugendalter durch oder von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist?

2.4.3 Gesellschaftliche Faktoren und Milieufaktoren

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen können die momentane Arbeitsmarktlage, die Bildungsreform, die vorherrschenden Lebensbedingungen, die kulturelle, politische Einstellung oder der Einfluss der Medien sein. Alles was einen täglich konfrontiert, wirkt meist nie direkt, aber über Umwege auf das Tun, Handeln oder Unterlassen der Menschen ein (vgl. Thimm 1998, S. 48). Ebenso sorgt die soziale Ungleichheit von Lebens-, Lern- und Erwerbschancen beeinträchtigend (vgl. Thimm 2000, S. 219). Wird das Feld der derzeitigen Arbeitsmarktlage und zusätzlich das Fernsehprogramm nun einmal näher betrachtet, wird deutlich, dass eine Auswanderung die nächste jagt. Viele Familien und im Schlepptau ihre Kinder wandern dort hin, wo es Arbeit gibt, aus Angst in die Arbeitslosigkeit zu geraten. Sie verlassen ihre gewohnte Umgebung, meist verbunden mit der Konfrontation einer neuen Sprache, was sich unter anderem als schwieriger Prozess bei den Kindern zu verzeichnen lassen könnte. Für die jungen Menschen heißt es aber nicht nur das, nebenbei verlassen sie ihre Freunde, Schulkameraden, den Ort in dem sie mit Freunden „abhängen“. Die bisherigen sozialen Kontakte werden beendet oder stehen nicht mehr zur Verfügung. Sie verlassen meist den Ort, an dem sie aufgewachsen sind und müssen sich auf die Suche nach einem neuen sozialen Netz, in einem fremden Land oder in einer fremden Stadt begeben. Der ständige Wechsel, da nicht

garantiert ist, für wie lange die Eltern „*arbeitstechnisch*“ eingebunden sind, hat nicht nur verheerende Folge für die persönliche Entwicklung des jungen Menschen, sondern kann sich auch negativ auf die Schullaufbahn auswirken. Die Kinder und Jugendlichen sind ständig gezwungen bestehende Beziehungen zu beenden und neue zu gestalten. Auch der vermehrte Schulwechsel und die damit verbundene Integration in neue, unbekannte Schularrangements, sowie der häufige Wechsel des Lebensfeldes können förderlich zum schulverweigernden Verhalten beitragen (vgl. Thimm 1998, S. 71).

Im Falle der Arbeitslosigkeit, verdeutlicht folgendes Zitat: „*Je niedriger der soziale Status, umso geringer die Schulfreudigkeit*“ den Ernst der Lage (Thimm 2000, S. 129). Ausgegangen von der Tatsache, dass die Familie in die Armut abrutscht und der Fakt, dass sich der ständige gesellschaftliche Wandel negativ auf die Familie auswirkt. Das es dadurch zum Verlust der schulischen Bildung für das Leben kommt und die Arbeit an Bedeutung verliert und je mehr das Scheitern von Lebensentwürfen zu verzeichnen ist und keine Hilfe angenommen wird, desto wahrscheinlicher ist das Abgleiten in die Schulverweigerung (vgl. Thimm 1998, S. 72).

Vermehrt ist bei der Recherche bezüglich der Ursachenforschung der Begriff der Jugendkultur beziehungsweise der der Clique, in Verbindung mit Schulverweigerung erwähnt worden. Da Cliquen meistens im sozialen Milieu, in dem die Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind, vorherrschend sind, möchte ich mich diesem Aspekt widmen.

Die Frage stellt sich, was macht eine **Gruppierung** von Kindern und Jugendlichen für Schulverweigerer so interessant? Sie zeichnet das gemeinsame Gruppeninteresse, eigene Denkmuster, Rituale und Handlungsweisen aus. Sie können zu einer Primärgruppe und gleichzeitig zum Ersatz der Familie werden. Durch die enorme Gruppenbindung können zentrale Bedürfnisse infolge der Abkoppelung von Schule befriedigt werden und eine entscheidende Rolle spielen. Gefühle wie Angst, Unsicherheit und Verzweiflung können durch Mut, Anerkennung, durch die Gemeinsamkeit bewältigt und ersetzt werden. Je größer der Abstand zur Schule und der damit verbundene soziale und emotionale Druck, umso wichtiger wird die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv. Die Gruppe, vor allem die der Gleichaltrigen sind in der Lage das verletzte Kind/den verletzten Jugendlichen wieder zu stabilisieren und das verunsicherte Selbst aufzuwerten. Je

mehr die jungen Menschen durch die Regeln, die Alltagsgestaltung der Clique geprägt und involviert werden, desto wahrscheinlicher verliert die Schule an Bedeutung (vgl. Thimm 2000, S. 199ff.). Allgemein gesagt, je präsenter und attraktiver die Peer-Group im Leben der Kinder und Jugendlichen wird und im außerschulischen Bereich als Rückzugsmöglichkeit vorhanden ist, desto mehr wird die Schule verweigert. Ebenso verringert sich die Chance zum Schulalltag zurückzukehren erschwerend (vgl. Thimm 1998, S. 72).

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde der Begriff der Schule, ob nun als Wort an sich oder in verschiedenen Kombinationen verwendet. Doch was steckt eigentlich hinter dem Wort, der Institution Schule? Es scheint von vorne herein klar zu sein, dass Schule, wie schon zu Beginn in der Einleitung erwähnt, nicht nur ein Ort der Bildung ist, sondern wahrscheinlich der prägendste Ort, neben der Familie, für Kinder und Jugendliche. Demzufolge möchte ich anschließend den schulischen Gegebenheiten, den Bedingungen und der eventuellen Einflussmacht der Institution Schule und vor allem der Position der Lehrkräfte auf den Zahn fühlen.

2.4.4 Schulische Faktoren

Jeder Mensch hat während seiner Schulkarriere, egal wie lange sie andauerte, Erfahrungen gesammelt, von denen er seiner nachfolgenden Generation berichten wird. Waren es positive, werden sie gerne und bestimmt auch des Öfteren weitergetragen, doch was ist mit solchen Erfahrungen, an die sich weniger gern erinnert wird? Erfahrungen, die so prägend waren, dass sie bis heute noch Gegenstand des täglichen Lebens sind? Es ist die Rede von verletzenden, kränkenden, entmutigenden bis hin zu selbstanzweifelnden Erfahrungen. Erfahrungen, die gerade für solche Kinder und Jugendliche, Schüler und Schülerinnen, die fehlende außerschulische Anknüpfungsmöglichkeiten und mangelnden familiären Rückhalt erhalten das Leben zusätzlich belasten. Für sie ist das System Schule, als Gruppenverband eine Möglichkeit, ein sozialräumlicher Ausweg, um aus der Alltagsdynamik heraus zu kommen (vgl. Thimm 2000, S. 242). Wie soll dies funktionieren, wenn sie auch dort Ablehnung erfahren? Schule ist der Ort, neben der Familie, in der sie ein Drittel ihres Tages verbringen. Während des Schulgeschehens bauen sie soziale Kontakte auf, Freundschaften zu Mitschüler/-innen und Kontakte zu den Lehrkräften gestalten sich. Doch was

kennzeichnet eigentlich ein Lehrer-Schüler-Verhältnis oder anders gesagt, wie sollten die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aussehen? Sollte das Verhältnis nicht durch Vertrauen, Verstehen, Hilfestellung und gerechter Behandlung geprägt sein (vgl. Thimm 2000, S. 310)? In den meisten Fällen und diese Erfahrung haben sicherlich viele erlebt, wurde die Kontaktaufnahme zu den Lehrern und Lehrerinnen, sei es nach dem Unterricht, in der Pause oder beim zufälligen Begegnen auf dem Schulgelände durch ein klares „*ich habe jetzt keine Zeit*“ vertröstet. Ist diesbezüglich davon auszugehen beziehungsweise ist es damit zu entschuldigen, dass sie einfach zu wenig Zeit haben oder liegt es nicht doch vielleicht am mangelnden Interesse? In der Literatur finden beide Varianten ihre Aufmerksamkeit. Einerseits beschwerten sich die Lehrkräfte über die schlechten Rahmenbedingungen, die es erschweren, aber nicht unmöglich machen, sich intensiv Zeit für Schüler/-innen zu nehmen, andererseits bestätigt sich, dass durch gute schulische Leistung oftmals das Interesse eines Lehrers, einer Lehrerin wächst. Das bedeutet soviel, dass wenn ein Schüler oder eine Schülerin durch Mitarbeit, Engagement und gute Zensuren sowie durch aktives Zuhören und durch das Nicht-Stören den Unterricht einer Lehrkraft mitgestaltet, als Individuum, Persönlichkeit eher wahrgenommen wird (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 145ff.). Daraus folgt, je enger das Feld für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Begabungen und Neigungen ist, je weniger sie in ihren Fähigkeiten und Stärken gesehen und ermutigt werden, desto wahrscheinlicher besteht die Gefahr eines schulverweigernden Verhaltens. Weiterhin trägt die Starrheit des Systems Schule als auch das starre Abarbeiten des Lehrplans und der damit verbundene geringe Raum für Flexibilität und Attraktivität bezüglich der Unterrichtsgestaltung nicht förderlich dazu bei. Ebenso können innerschulische Prozesse und Strukturen, wie Unterricht und Schulklima, eine Folge von Schulverweigerung sein. Das Schulsystem erreicht viele Schüler/-innen nicht, da der Unterricht weder attraktiv noch kompatibel an die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen anknüpft (vgl. Mann 2006, S. 70). Je reduzierter die Lücken zur eigenen Mitgestaltung und Kreativität sind, je schwächer die Wünsche und Interessen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt werden, desto demotivierter, desinteressierter werden sie. Dieses gilt im gleichen Atemzug auch für die Lehrerschaft. Denn wie soll ein/e überlastete/r, abgestumpfte/r, humorlose/r Lehrer/in, den wissenshungrigen Kindern und Jugendlichen die Chancen, die sie

durch einen guten Schulabschluss haben vermitteln, wenn sie selber unzufrieden sind (vgl. Thimm 1998, S. 70)? Ein weiteres Erschwernis, was junge Menschen zum schulverweigernden Verhalten veranlasst, ist der Umgang mit Schüler/-innen, die Klassen wiederholen sowie die Übergangsgestaltung dessen. Die abgebende und aufnehmende Schule kooperieren in den wenigsten Fällen miteinander. Die Kinder und Jugendlichen werden vor veränderte Bedingungen gestellt (vgl. Mann 2006, S. 72). Das Wiederholen von Jahrgangsstufen als Maßnahme zur Korrektur von Leistungsversagen oder Leistungsschwäche ist im deutschen Schulsystem keine Seltenheit. Die Frage stellt sich, ob dieser Aspekt der Klassenwiederholung tatsächlich geeignet scheint, um die Leistungen des betroffenen Schülers zu fördern (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 157). Im Vorhinein hat der junge Mensch mit seiner Position als Neuling (milde ausgedrückt), als Sitzenbleiber oder Außenseiter genug Ballast, mit dem er sich auseinandersetzen und konfrontieren muss. Wäre es da nicht sinnvoller, die Schüler/-innen könnten nach eigenem Ermessen, mit beratender Unterstützung der Eltern und des Klassenmentors/der Klassenmentorin im gemeinsamen Diskurs diese Entscheidung fällen? Und wäre damit nicht gleichzeitig auch ein positiver Verlauf dieses Prozesses gewährleistet? In wie weit sich dies realisieren lässt, bleibt unter diesem Gesichtspunkt offen. Ein weiterer Aspekt, der zum Überdenken anregt, ist die Integration solcher Schüler und Schülerinnen. Je ablehnender, allein gelassener und unreflektierter mit dem Rückkehrversuch umgegangen wird und sie dadurch eine Stigmatisierung erfahren, desto unwahrscheinlicher verläuft dieser Weg erfolgversprechend (vgl. Thimm 1998, S. 70). Ebenso sollte die Klassenstärke ins Visier genommen werden. Bei einem Klassenvolumen von ungefähr 25 bis 30 Schüler/-innen, ist zum einen schon bei einem oder zwei störenden Schülern die Konzentration eingeschränkt und zum anderen ist der individuelle Bezug zum Einzelnen gleichermaßen beeinträchtigt (vgl. Thimm 2000, S. 132). Der folgende Betrachtungspunkt dreht sich um das Alter der Lehrkräfte und die damit verbundene geringe Bereitschaft sich außerschulisch weiterzubilden. Die Lehrer/-innen, die schon ein Alter, nahe der Pensionierung erreicht haben, damit möchte ich keineswegs diskriminierend sein, haben aus eigener Erfahrung weniger Lust sich erzieherisch während ihres Berufsleben kontinuierlich weiter- und fortzubilden. Sie sind Verfechter der alten DDR Schule, was ihnen auch nicht zum Vorwurf gemacht werden soll, aber erzieherische Methoden, Handlungsstrategien,

die zu dieser Zeit ihre gewünschte Wirkung erbracht haben, sind heute im 21. Jahrhundert überholt und nicht mehr auf die gegenwärtigen Umstände anzuwenden. Daher sollte mehrheitlich darauf geachtet werden, dass einerseits Fortbildungsmaßnahmen als Pflicht in der jeweiligen Schulordnung integriert sind, was zum Beispiel im Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern unter § 100 Abs. 5 und § 101 Abs. 4, Nr. 4 seine Pflicht erfüllt. Andererseits sollte ein Gleichgewicht von jungen und den vorweg angesprochenen Lehrkräften Gegenstand des heutigen Schulsystems sein. Schließlich kann ein gegenwärtiger und zukünftiger Erfahrungsaustausch beider Parteien nur förderlich sein und die Institution Schule bereichern (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 148f.).

Ebenfalls ist deutlich geworden, dass es sich um einen Ursachenkomplex handelt, also weder der Schule, noch den Eltern allein die Verantwortung für die Problematik der Schulverweigerung zugeschrieben werden kann. Daraus ergibt sich folgerichtig, dass beide Parteien hinsichtlich der Prävention und Intervention von Schulverweigerung an sich selbst und zusammenarbeiten müssen.

Im letzten Teilabschnitt wurden schulbezogene Ursachen untersucht und dargestellt. Um nun verstehen zu können, wie aus ersten wahrgenommenen Verweigerungsanzeichen durch schulisches Handeln manifeste Ausstiege (Totalausstiege) entstehen können, dient im Folgenden die Betrachtungsweise der Verlaufsdynamik und die sekundäre Verstärkung, die von Karlheinz Thimm dargestellt wurde.

Die erste Etappe bezeichnet Thimm als **Permanente Ratlosigkeit**. Sie führt auf Grund früher familiärer Störungen zu Problemen in der Rollenzuweisung und Rollengestaltung sowie in der Funktionsausfüllung seit dem Kindergartenalter. Der junge Mensch wird schon in der Unterstufe als störend empfunden und es erscheint, dass schulische Anforderungen ihn fast zum letzten Glied der Leistungshierarchie machen. Sie werden als unaufmerksam, ängstlich/gehemmt und angespannt wahrgenommen. Leistungsversagen, Schulangst und Ein- und Unterordnungsverweigerung bedingen ihren Schulalltag. Es kommt zur Abkopplung vom Lernniveau der Gruppenmehrheit und sie entwickeln sich zum Außenseiter. Die Lehrkräfte warten ab, schauen zu und entdramatisieren die Situation und versuchen nicht zu stigmatisieren. Obwohl sie wissen, dass der Versuch es nicht zu tun, dies schon zu einem Stigma werden lässt. Sie sind Wiederholungstäter von Jahrgangsstufen, werden von Klasse zu Klasse, dann von

Schule zu Schule weitergereicht, bis letztendlich in einer Förderschule oder einer Sonderschule oftmals ihre Reise endet.

Die nächste Stufe wird als **schleichend- langfristige Eskalation des Schwierigkeitsgrades beziehungsweise Anforderungserleben** betitelt. Hier finden sich lernbeeinträchtigte und leistungsbenachteiligte sowie auch durchschnittliche Schüler und Schülerinnen wieder. Im Lehrererleben werden sie als „*immer schlimmer*“ werdend wahrgenommen. Aus einem leicht unangepassten, auffälligen Kind während der Grundschulzeit, wird am Ende in den Jahrgangsstufen fünf bis sechs und darüber hinaus, ein störendes, sporadisch schwänzendes Kind mit schlechten Schulnoten. Erhöhte Aufmerksamkeit und schulpädagogische Eingriffe scheinen das vorherrschende schulische Scheitern und die Gleichgültigkeit nicht mehr stoppen zu können. Da stellt sich nun die Frage, ob früheres Eingreifen dies verhindern hätte können? Die Schule kann bei diesen jungen Menschen auf Grund früher Abkopplung von Autorität und Normalität, ihrer Autonomiebedürfnisse und ihrer Selbst- und Fremddachtung als Reaktion auf die erfahrenden Misserfolge wenig bieten und ausrichten.

Die letzte Etappe wird als **plötzlich auftretende institutionelle Hilflosigkeit** bezeichnet. Durch vermehrte kritische Lebensereignisse, wie Gewalt, Desillusion (Enttäuschungen) und Missbrauch auf familiärer und schulischer Seite kombiniert mit Selbstentwürfen und Überforderungspassagen aus der Schulzeit als Grund- und Sekundarschüler/-in sowie als Kind und Jugendlicher geraten sie aus der Bahn. Durch diese belastenden Erfahrungen weisen sie eine besondere Beziehungssensibilität und Verwundbarkeit auf. Nicht verarbeitete Enttäuschungen und Überforderungen im schulischen und außerschulischen System sowie das Fragen nach dem „*Anders-Sein*“ und der Normalität ihres Lebens, kann durch die Schule nicht konstruktiv bearbeitet und beantwortet werden (vgl. Thimm 1998, S. 61f.).

Überleitend bezüglich der Verlaufsdynamik möchte ich zusammenfassend auf die schulischen Faktoren, die zu einem Totalausstieg führen können, übergehen.

Faktoren, wie eine unklare Definition der Zuständigkeit sowie das unterschiedliche Verständnis von Bildung und Erziehung gehen in den jeweiligen Schulen vorstatten. Je weniger didaktisch- methodisch die Organisation des Unterrichtes verläuft, desto wahrscheinlicher kommt es zum Totalausstieg. Ebenso wirkt sich eine Selektierung der leistungsschwächeren und sozial auffälligen Schüler und

Schülerinnen und die damit verbundene Konfrontation mit ihrer Zukunftslosigkeit nicht förderlich aus. Je geballter sie auftreten, desto verheerender entwickelt sich diese Situation. Auch die geringe Rücksichtnahme, was Tempo und Zeit der Stoffbearbeitung anbelangt und je mehr die äußerlichen Zeitrhythmen dominieren, umso schneller geraten sie in die Gefahr des Totalausstieges. Auch hier sei der Aspekt, der individuellen Wahrnehmung und Förderung bezüglich ihrer Interessen, Fähigkeiten und Wünsche als wichtiger Punkt zu erwähnen. Wenn das familiäre Milieu soziokulturell mit Schule nicht parallelisierbar ist und die damit verbundenen Impulse prägender sind, ist eine negative Prognose oder Verlauf schwer vermeidbar. Je mehr sie in dem bestärkt werden, was sie nicht können, Erfolgserlebnisse ausbleiben und sie allein gelassen werden mit ihren Problemen, umso garantierter ist der Ausstieg. Weiterhin seien die geringen Partizipations-, Dialog- und Aushandlungsstrukturen an einer Schule und die damit verbundene Auseinandersetzung mit dieser Problematik als Erschwernis zu nennen. Je geringer die Bereitschaft der Lehrkräfte ist, auch externe Hilfen ins Haus zu holen beziehungsweise erst einmal anzunehmen, desto vorprogrammierter ist der Totalausstieg (vgl. Thimm 2000, S. 244ff.).

Aber im eigentlichen Sinne, bestimmt nicht der Kontext Schule die Handlungen einer Person, sondern der Prozess der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und deren Einflussfaktoren in Bezug auf diesen Kontext. Jedes Individuum nimmt in einem Kontext unterschiedliche Informationen wahr, verarbeitet sie und entwickelt daraus Schlussfolgerungen und produziert Handlungen. Dieser Prozess, mit all seinen Erfahrungen, wird zum Ort der Konstruktion von Wirklichkeit, die durch die Wahrnehmungen und Handlungen des jungen Menschen geprägt werden. Die wahrgenommenen Informationen werden verarbeitet, indem sie Bedeutungszuweisungen erhalten und sie im Folgenden zum Tun oder Unterlassen animieren (vgl. Thimm 2000, S. 273). Des Weiteren stellt sich die Frage, warum der Tatbestand, das Schulverweigerung durch den Schüler, die Schülerin mit Schulverweigerung durch die Schule bestraft wird? Anfangs entscheidet sich das Kind, der Jugendliche dem Unterricht, der Schule fernzubleiben, danach beschließt die Schule, dass der Schüler/die Schülerin dem Unterricht fernbleiben muss. Diesbezüglich liegt es doch auf der Hand, dass diese Reaktion der Schule die jeweiligen Kinder und Jugendlichen in ihrem Verhalten bestärken und sie somit noch mehr ins Hintertreffen geraten. Womit das Thema

der Wahrnehmung wieder als Betrachtungsaspekt zu erwähnen wäre (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 183f.).

Bilanzierend möchte ich feststellen, dass gleich welche Faktoren als Ursache, Anlass oder Auslöser auch vorherrschend sind und wirken, die Vorstellung alle Kinder, Jugendliche gleich zu behandeln, obwohl jedes von ihnen einzigartig und anders ist, der Grund allen Anfangs sein könnte.

War anfangs von Schulverweigerung mit den dazu gehörenden Begrifflichkeiten und weiterführend von schulischen Einflussfaktoren, die zur Schulverweigerung, dem Totalausstieg führen können die Rede, ist es jetzt vom Schulsystem und den damit verbundenen Funktionen.

Schule heutzutage ist ein multikulturelles Gemenge, eine Mischung von verschiedenen Normen, Regeln, dem Miteinandersein, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber den schulischen Bedingungen. Sie gestaltet sich zu einem Wirrwarr der kulturellen Stile, obwohl sie strukturell einheitlich und gefestigt ist. Wie schon erwähnt, ist Schule der soziale Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche. Sie ist ein Ort des Wohlfühlens, der Förderung, der Bildung und Erziehung, ein Lebensort in dem Schulklima, Lehrerhandeln, Klassengemeinschaft und Kontakt zu Eltern eine wichtige Rolle spielen. Die Schule ist zu einem festen und prägenden Bestandteil im Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen geworden. Weiterhin ist sie die Einführungsinstanz ins kulturelle Leben und die Lenkungsvariable der Zukunftsbestrebung junger Menschen. Trotz dieser augenscheinlichen Vielgestaltigkeit ist diese Institution bestimmt von durchgehenden Aufgaben mit Pflichtcharakter. Der Schulzwang, die Schulpflicht und die engen gesetzlichen, bürokratischen Vorgaben, machen sie zu einem der mächtigsten Systeme. Neben diesen vielzähligen Aufträgen geht es der Schule unter anderem auch um die Erfüllung des Sozialisationsauftrages. Womit Integration und Bewältigung des Lebens gemeint sind, die sich mit Hilfe der Qualifikation, Allokation (Zuweisung von finanziellen Mitteln) und Enkulturation verwirklichen lassen. Es ist klar, dass unter diesem Aspekt die Schule nicht nur als strategisches Feld, auf Grund der vielen vorbeugenden Unterstützungsaufträge verstanden werden darf, sondern selbst Adressat von eingreifender Gestaltung ist. Die Frage des guten Willens alleine reicht deshalb nicht (vgl. Thimm 2000, S. 410ff.).

Ist Schule trotz der vorweg aufgeführten Gesichtspunkte in der Lage, Probleme, die die Schüler/-innen mit in die Schule bringen und auch derartige, die in der Schule entstehen zu bewältigen, zu bearbeiten und Lösungen gemeinsam zu entwickeln? Sicherlich muss bei dieser Beantwortung der Frage nach dem jeweiligen Schultyp, Schülerklientel, Umfeld, Tradition, Schulphilosophie und Ausstattung der Schule unterschieden werden. Der Schlüssel liegt hinter einer gut funktionierenden Kooperation mit außerschulischen Arrangements begraben. Denn in der Tat wären die Lehrkräfte völlig überfordert sich neben ihrem eigentlichen Aufgabenbereich noch intensiv um die Elternarbeit und Einzelfallhilfe zu kümmern. Deshalb ist eine Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften unverzichtbar. Natürlich verbirgt diese Offenheit und Betrachtungsweise Veränderungen und wie allzeit bekannt ist, tun sich Menschen damit schwer. Doch auf der Schülerseite würde sich alles nur zum Positiven hin entwickeln. Die Schüler/-innen würden sich vom Objekt zum Subjekt, von der Rezeption zur Produktion und von der Passivität zur Aktivität verändern. Wichtig dabei ist, dass sich auf ein positives Ziel gemeinsam verständigt werden muss, gefolgt von den entsprechenden Weichen und dem gemeinsamen ersten Schritt (vgl. Thimm 1998, S. 88f.).

Seit Schulen und damit Einrichtungen systematischer institutioneller Erziehung existieren, gibt es junge Menschen, die diesen Ort des Lernens nicht annehmen können oder wollen. Mit der gesetzlichen Verankerung der Schulpflicht wird versucht, auch gegen den Willen der Kinder und Jugendlichen, die institutionelle Erziehung für Alle durchzusetzen. Es gibt keine gesicherte Variante, dies wirklich für Alle umzusetzen, obwohl eine Integration jeglicher Art in die Gesellschaft ohne Schule kaum denkbar erscheint (vgl. Puhr u. a. 2001, S. 10).

Wird nun das Schulsystem unter diesen Aspekten genauer betrachtet, was im Folgenden detailliert passieren wird, fällt auf, dass diese Flexibilität, wie sie dargestellt wurde utopisch ist. Auf Grund struktureller Gegebenheiten wird dieses wahrscheinlich nur eine Wunschvorstellung bleiben. Um diesem Blickpunkt auf den Grund zu gehen und weitere Tatbestände ans Licht zu rücken, folgt im weiteren Verlauf eine ausführliche Aufarbeitung dieser Thematik.

3. Schulsystem

Wird sich nun zum einen das Schulsystem, das den Anspruch des Bildungsrechts für junge Menschen realisieren soll näher beleuchtet, ergibt sich durch aus auch eine pädagogische Verpflichtung zur Förderung. Demzufolge hat jedes Kind und jeder Jugendliche das Recht auf Bildung und unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verpflichtung zur Förderung, ist der Staat auch daran gebunden beziehungsweise besteht darin die Aufgabe zur Erfüllung, Realisierung dieser Pflichten (vgl. Puhr 2006, S. 165). Diese Tatsache wird zugleich auch durch die Schulgesetze der jeweiligen Länder bestätigt. In Bezug auf diese Thematik wird sich in der Diplomarbeit nur auf das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern (M-V) bezogen. In diesem Fall findet § 4 Abs. 7, Satz 1 sowie § 52 Abs. 2 des Schulgesetzes M-V seine Bestätigung. Das deutsche Schulwesen laut Grundgesetz (vgl. Art. 72- 75 GG) liegt in der Verantwortung der 16 Bundesländer. Auch die gesamten inhaltlichen und organisatorischen Gestaltungen, die Regelung der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die Einstellung des Lehrpersonals liegen in ihrer Verantwortung. Während das Kultusministerium auf Länderebene für die inneren Schulangelegenheiten (Fragen bezüglich des Unterrichts, der Ziele, der Inhalte und Organisation) verantwortlich ist, liegt die Zuständigkeit für äußere Schulangelegenheiten (Fragen zur Finanzierung und Ausstattung von Schule) bei den Kommunen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 437).

Wie schon in den vorherigen Zeilen erwähnt, ist im System Schule der zentrale Bezugspunkt die Schulpflicht, die als Zwangsnorm eine unbedingte Verhaltensanforderung an die Schüler und Schülerinnen beinhaltet (vgl. Puhr u. a. 2001, S. 11). Doch wie sieht es eigentlich hierzulande aus, wenn Schüler und Schülerinnen es zu einer Pflichtverletzung oder zu einer Nichterfüllung der Schulpflicht kommen lassen? Die Handlungsoptionen von den Lehrkräften beziehen sich auf formal- rechtliche Ordnungsmaßnahmen in Verbindung mit pädagogischen Interventionen beziehungsweise Erziehungsmitteln. Bei weniger schwerwiegenden Vorkommnissen, wie einmaliges Schwänzen wird zunächst versucht durch erzieherisches Handeln, wie Ermahnung, Nachsitzen oder

ähnliches, eine Einsicht des Fehlverhaltens zu erreichen (vgl. § 60 SchulG M-V). Führen diese Handlungen nicht zum gewünschten Erfolg oder sind sie der Schwere der Pflichtverletzung nicht angemessen, greifen Lehrer und Lehrerinnen mit Unterstützung der Schulleitung zu drastischeren Maßnahmen. Es folgt ein Verweis, eine Abmahnung bis hin zur Suspendierung vom Unterricht, was sich dann gegebenenfalls bis zum „*Rausschmiss*“ aus der Schule steigern kann (vgl. § 60a SchulG M-V). Folgerichtig stellt sich hier nun die Frage, ob es sinnvoll erscheint, manifeste Schulverweigerer von der Schule zu suspendieren? Während dieses Verlaufes, liegt es natürlich am pädagogischen Interesse einer Lehrkraft Kontakt zu den Eltern oder Erziehungsberechtigten aufzunehmen (vgl. § 60a Abs. 7). Denn schließlich liegt es in ihrer Verantwortung und Pflicht laut § 49 Abs. 3 Nr. 3 und § 53 Abs. 2, Satz 3 Schulgesetz M-V ihre Kinder zum regelmäßigen Schulbesuch aufzufordern. Dauert trotz der versuchten Möglichkeiten das unentschuldigte Fehlen an, wird in weiteren Schritten das Schulamt, das Ordnungsamt sowie das Jugendamt in Kenntnis gesetzt. Dieser folgende Schritt kann mit einer Ordnungswidrigkeit für den Erziehungsberechtigten, als Verantwortlicher und ab dem 14. Lebensjahr auch dem Schüler, der Schülerin, mit der Androhung einer Geldbuße einhergehen (vgl. § 139 SchulG M-V). Des Weiteren ist es laut § 140 des Schulgesetzes M-V bei wiederholter Nichterfüllung eine Straftat und kann mit einer Freiheitsstrafe oder Jugendarrest Ausdruck finden (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 119f.).

Dieser kleine Exkurs in die Welt der Gesetzmäßigkeit zeigt, dass menschliches Handeln von kulturellem Sinn geleitetes Handeln, geprägt durch Gesetze, Normen und Konventionen (Regel des sozialen Umgangs) ist und durch dies gesteuert wird. Somit wäre, um es beispielhaft zu erklären, das Verhalten im Straßenverkehr völlig unverständlich, wenn einem die Verkehrsregeln nicht bekannt wären. Analog dazu lässt sich also feststellen, dass Lehrerhandeln regelgeleitetes und sinngesteuertes Handeln ist, was zugleich aber auch durch die Persönlichkeit und Kompetenz der Lehrperson beeinflusst wird (vgl. Fend 2008, S. 188). Regeln im Schulwesen befinden sich unter anderem in der Schul- sowie Prüfungsordnung. Ist die Rede von Regeln im Schulwesen (auch Schulsystem genannt), ist die Betrachtung dessen wohl unvermeidbar.

Wird nun das deutsche Schulsystem näher betrachtet und die eigenen Erfahrungen vergegenwärtigt, fällt auf, dass sich zu dem damaligen dreigliedrigen

Schulsystem nicht sehr viel verändert hat. Das dreigliedrige Schulsystem beinhaltet Hauptschule, Realschule und Gymnasium, was heutzutage auch noch der Fall ist. Aber durch die Einführung der Gesamtschule beziehungsweise der Einrichtung von Sekundar-, Regel- und Regionalschule, in denen die Sonder-Förderschule und berufliche Schule integriert sind, wurde aus dem dreigliedrigen ein gegliedertes Schulsystem. Das gegliederte Schulsystem bedeutet grundsätzlich das System der Allgemeinbildenden weiterführenden Schule (www.wikipedia.org)[25.06.2009]. Stellt sich nun die Frage, welches der Systeme am erfolgreichsten und als das Richtige zu bezeichnen ist, kann diesbezüglich nur ein Zitat von Helmut Fend (Autor, Erziehungswissenschaftler, Professor und Begründer der Fend Studie (LIFE)) Auskunft darüber geben. „*Welches Schulsystem eine Region braucht, solle vor Ort nach demographischen Gesichtspunkten entschieden werden*“ (www.fr-online.de)[25.06.2009]. Demographische Gesichtspunkte können unter anderem die Bevölkerungsentwicklung sowie deren zahlenmäßige Veränderung sein.

Wie das deutsche Schulsystem grob aufgebaut ist, wurde aufgezeigt, doch wie sieht es aus, wenn ein Blick hinter die strukturelle Fassade riskiert wird? Schnell wird deutlich, dass es mehr Feinde als Freunde und sich die Begeisterung bezüglich des derzeitigen Schulsystems in Grenzen hält. Während der Recherchearbeit kommt es oft zur Konfrontation mit dem Begriff der Selektion (Aussortierung). Was macht diese Begrifflichkeit so erwähnenswert und vor allem, was verbirgt sich dahinter?

Das momentane deutsche Schulsystem stellt die Weichen falsch und setzt eher auf das Aussortieren, als auf die Begleitung und Förderung von Schülern und wirbt für seine begabungsgerechte Differenziertheit (Unterschiedlichkeit). Diesbezüglich sieht Helmut Fend eine zentrale Aufgabe des Schulsystems in der Auslese. Es gibt keine „*Einheitsschule*“, sondern für jeden einzelnen genau das Richtige oder passende? Auf den Unterschied, den es festzustellen gilt, kommt es im heutigen Schulsystem an. Ebenso kommt es auf den Umgang mit Unterschieden hierzulande an, was weder der Pädagogik der Vielfalt, noch sonstigen pädagogischen Prinzipien entspricht. Die Unterschiede beginnen schon beim Eintritt in die Sekundarstufe eins, was sich auf den Schulabschnitt nach der Grundschule bezieht. Das Ziel ist es, für jeden Schüler oder jede Schülerin die richtige Schule zu finden. Es sind die Schüler und Schülerinnen mit denen sich

richtig Unterricht machen lässt, die einem die richtigen Antworten geben und den Lehrkräften das Gefühl geben selbst an der richtigen Schule zu sein. Und falls es dann doch nicht mit dem Unterricht klappt, liegt es wohl an den falschen Schülern. Mit falsch ist ein/e Schüler/-in gemeint, der/die nicht zur Schulform passt, in der er/sie sich gerade befindet. Hierzulande orientiert sich nämlich nicht die Schule an den Lernbedürfnisse der jungen Menschen, sondern die Schüler/-innen müssen nachweisen, anhand von Leistungen, dass sie zur Schule passen. Demnach ist es utopisch zu behaupten, dass das Passende für jeden einzelnen gesucht wird. Was wiederum heißt, dass der junge Mensch sich passend zu machen hat. Ebenso wird deutlich, dass Schüler/-innen auch je nach Schultyp entsprechende Typen sein müssen. Damit ist gemeint, sie sind entweder ein Hauptschultyp, ein Realschultyp oder ein/e Gymnasiast/-in. Und wer dann trotz allem nicht in die augenscheinliche Dreigliedrigkeit passt, findet einen Platz in der Sonderbeziehungsweise Förderschule, in denen es auch noch zu Unterschieden kommt. Also egal wo und wann ein jeder mit dem Schulsystem konfrontiert wird, stehen Unterschiede unmittelbar dahinter. Diesbezüglich dürfte es auch nicht verwunderlich sein, dass sich die Schüler/-innen an ihrer Schule als nicht willkommen erfahren und erleben. Eigentlich an einem falschen Ort zu sein, an dem junge Menschen ein Drittel des Tages verbringen und an dem über die eigenen Lebenschancen maßgeblich entschieden wird, wirkt sich hinsichtlich dieser Tatsache für einige, die ausgesondert, abgeschoben werden, traumatisch aus. Durch diese Betrachtungsweise wird eine der Schwächen des deutschen Schulsystems deutlich. Unter diesem Aspekt fällt auf, dass der letzte erwähnte Gesichtspunkt eine weitere Schwäche beherbergt. Die Schulen werden aus der Verantwortung entlassen, sich um „*schwierige*“ Schüler und Schülerinnen zu kümmern. Wie schon formuliert, werden sie ausgesondert, abgeschoben oder einfach abgeschrieben. Sie werden allein gelassen und dem Zufall überlassen. Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten beim Lernen haben und sich zusätzlich noch als ungewollt erleben, werden allzu oft zu Schülern, die die Schule verweigern. Wo sich der Kreislauf wieder zu schließen oder zu beginnen vermag und die Problematik ans Tageslicht rückt. Auch im Schulgesetz M-V findet dieser Gesichtspunkt wenig Aufmerksamkeit (vgl. § 49 Abs. 1, Nr. 3 und § 59a Abs. 2). Und genau dies vergräbt ein weiteres Defizit im Schulsystem. Denn eine Schule, die als reine „*Unterrichtsschule*“ gekennzeichnet ist, die weder darauf ausgerichtet

ist, pädagogisch mit Schwierigkeiten vielfältiger Art, die die Kinder und Jugendlichen mit der Schule haben und die Schule mit ihnen hat, adäquat und professionell zu beheben (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 410). Der Einzelne wird auf Grund der Tatsache, dass Lernen im deutschen Schulwesen eine Massenveranstaltung ist, mit seiner Individualität nicht wahrgenommen. Ebenso zeigt sich, dass die angebliche Durchlässigkeit des Schulsystems überwiegend nur in eine Richtung gut funktioniert, nämlich die nach unten (vgl. Thimm 2004, S. 536). Folgerichtig ist es auch nicht von der Hand zu weisen, dass ein selektives Schulsystem, wie es nun einmal vorherrschend ist, auch selektionsfixierte Personen, Lehrer und Lehrerinnen hervorbringt. Sie werden von ihrem Lehrplan dominiert, der ebenso auf die selektionsorientierte Struktur der Schule aufgebaut ist. Ein weiterer Punkt, der zum Überdenken anregt, ist der Gesichtspunkt, dass Kinder, die das Schuleintrittsalter erreicht haben gar nicht abschätzen können, welche Bedeutung Bildung in einer Welt voller Ressourcenknappheit hat. Demzufolge liegt es in der Verantwortung der Eltern, eine Bildungsentscheidung für ihre Kinder zu treffen. Doch sind wiederum einige oder gar viele Eltern nicht in der Lage diese Entscheidung zu fällen, tritt das Schulsystem sowie die Bereitschaft von Pädagogen in Vordergrund. Und ob sich diese Variante als richtig erweist, sei fraglich (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 136).

Wird nun ein tiefgreifender Blick in die einschlägigen schultheoretischen und organisationssoziologischen Studien geworfen, kristallisieren sich vor allem sechs Punkte heraus, die die institutionelle Verfasstheit des deutschen Schulwesens charakterisieren.

Zum einen unterliegt das Schulsystem dem Prinzip der Staatlichkeit (vgl. Art. 7 Abs. 1 GG). Des Weiteren basiert der Besuch des Schulwesens nicht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, sondern dem der Schulpflicht. Das heißt, jedes Kind ist dazu verpflichtet ab dem sechsten Lebensjahr, mit Ausnahmen auch ein Jahr später, die Schule neun beziehungsweise zehn Jahre aufzusuchen. Die Verletzung kann, wie schon detailliert aufgezeigt wurde mit Sanktionen bestraft werden. Ebenso ist die institutionelle Ordnung des Schulwesens durch das Prinzip des Universalismus (Allgemeinheit vor Individualität) charakterisiert. Schule sortiert ihre Mitglieder nach Alter und Leistung. Der vierte Aspekt ist, dass institutionelle Ordnung auch auf dem Leistungsprinzip basiert und Situationen

schaft, in denen die Aktivitäten nach einem Leistungsstandard organisiert sind und Zertifikate für individuelle Leistungen in Form von Noten und Abschlusszeugnissen vergeben werden. Des Weiteren baut schulisches Lernen auf die simulierten und pädagogisch aufbereiteten Erfahrungen der Menschen auf. Die Schule stellt eine Einrichtung dar, in der überwiegend kognitive und verbale Aktivitäten eine Rolle spielen. Die Schüler und Schülerinnen lernen sich selbst sowie die natürliche, die kulturelle und die soziale Welt kennen. Und ihnen wird früher oder später bewusst, dass in der Schule kein wirkliches Leben stattfindet, sondern pädagogische Ziele verfolgt werden. Der letzte Punkt beinhaltet, dass die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit gekennzeichnet ist (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 435f.).

Um kritisch zu bilanzieren, wird deutlich, dass das stark stratifizierte (geschichtete) deutsche Schulsystem einen Teil der Schüler und Schülerinnen zu früh aussortiert und relativ hohe, pädagogisch weniger sinnvolle Sitzenbleiberquoten produziert. Ebenso gelingt es dem System Schule nicht eine hinreichende Grundbildung im Bereich der Sprache, der Naturwissenschaften, der Lesekompetenzen und der personalen Kompetenzen zur Lebensbewältigung für alle Schüler/-innen zu vermitteln. Auch die sogenannte Öffnung zu außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsarrangements ist nur punktuell vorhanden (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 212).

Kam es im vorderen Abschnitt zu einer umfangreichen Auseinandersetzung den defizitären Bedingungen des Systems Schule und der Charakterisierung dessen, kommt es im weiteren Verlauf zur Betrachtung der Aufgaben beziehungsweise der Funktionen des deutschen Schulsystems. Folgerichtig ist fraglich, welche Kriterien machen ein Schulsystem zu einem System, das jungen Menschen den Weg in eine berufliche Zukunft ermöglichen?

3.1 Aufgaben und Funktionen des Schulsystems

Um diesem Gesichtspunkt gerecht zu werden, wird das Buch „*Neue Theorie der Schule*“ von Helmut Fend zu Rate gezogen.

Zweifellos sieht Fend eine der wichtigsten Aufgaben des Schulsystems in der Rechtfertigung der demokratischen Ordnung. Ebenso ist in der Konkurrenzfähigkeit in einem internationalen Umfeld ein zu rechtfertigbares Interesse zu sehen, was zugleich mit einer offenen Angebotsstruktur einhergeht.

Um weiterführend auf die Aufgaben einzugehen, ist die Betrachtung der Funktionen unumgänglich, denn Funktionen ermöglichen erst die Bewältigung von Aufgaben. Aus der Literatur heraus ergeben sich vor allem zwei Funktionen, die die Bedingungen im Schulwesen erfüllen, die **Reproduktion** (Wiederholung) und die **Innovation** (Erneuerung). Sie beziehen sich auf die Strukturen einer Gesellschaft und der Kultur und dienen dem biologischen Austausch der Mitglieder in ihnen. Jede neue Generation erreicht über das Schul-/Bildungswesen den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte, der zum Fortbestehen notwendig ist. Und durch den ständigen Wandel, die die Gesellschaft und die Kulturen mit sich bringen, wird das Bildungswesen selbst zu einem Instrument des sozialen Wandels. Die Funktion der **Reproduktion** hat die Aufgabe kulturelle Sinnsysteme zu institutionalisieren. Sie reicht von der Beherrschung elementarer Symbolsysteme, wie Sprache und Schrift bis hin zur Internalisierung essentieller Wertorientierung, wie die moralische Vernunftfähigkeit eines Individuums. Die **Reproduktionsfunktion** wird in drei Teilfunktionen untergliedert. Bevor es zur Anschauung der Untergliederung kommt, soll darauf hingewiesen werden, dass die **Reproduktionsfunktion** auch als **Enkulturation** bezeichnet wird. Die **Enkulturationsfunktion** bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und Verständnisformen der Welt sowie der Person. Kurz gesagt, geht es um kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität.

Um der Konkurrenzfähigkeit, auch bezeichnet als wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, gerecht zu werden, gibt es die **Qualifikationsfunktion** als erste Unterfunktion. Sie soll als Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen verstanden werden, in der der Zusammenhang der Entwicklung in einer Kultur und ihre Überlieferung den Schülern und Schülerinnen nah gebracht wird.

Der Aspekt, dass sich Funktionen auch auf Strukturen der Gesellschaft beziehen findet in der kommenden Unterfunktion die Aufgabe. Die Rede ist von der **Allokationsfunktion**, die sich mit der sozialen Gliederung einer Gesellschaft, nach Bildung, Einkommen und Kultur beschäftigt. Dabei ist das System der Positionsverteilung, das verschiedene Qualifikationen erfordert, wichtig. Das heißt,

die Aufgabe besteht darin, die Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen sowie die Stellung in der schulischen Leistungshierarchie sicherzustellen.

Die letzte untergliederte Unterfunktion ist die **Integrations- und Legitimationsfunktion**. Da jedes Schulsystem ein Instrument der gesellschaftlichen Integration ist, darf dieser Faktor nicht außer Acht gelassen werden. Sie dient der Stabilisierung der politischen Verhältnisse und ermöglicht die Schaffung einer kulturellen und sozialen Identität.

Wurden anfangs die Funktionen aus dem gesellschaftlichen Blickwinkel betrachtet, so wird nun versucht dies auf die Schülersicht zu übertragen. Die **Enkulturationsfunktion** bietet den Schülern und Schülerinnen die Chance, die Autonomie der Person im Handeln und Denken zu stärken.

Die **Qualifikationsfunktion** ermöglicht die Chance, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die dann zu einer beruflichen Lebensführung realisiert werden können.

Durch die **Funktion der Allokation** wird die Möglichkeit geboten, den beruflichen Aufstieg, Werdegang durch eigene Lernanstrengungen und Leistungen in die Hand zu nehmen. Demnach wird das Schulsystem zum Kontext der Planung individueller Bildungs- und Berufsbiografien.

Die **Integrationsfunktion** entspricht der Chance mit kulturellen Traditionen und bietet gleichzeitig die Grundlage für soziale Identitätsbildung und Identifikation sowie für soziale Bindungen (vgl. Fend 2008, S. 35ff.).

Angesichts dieser Betrachtungsweise ist klar geworden, welche Einflussnahme und Bedeutung das Schulsystem für die Laufbahn junger Menschen hat. Denn nicht die Menschen erziehen in Schul-/Bildungssystemen, sondern die vorherrschenden Strukturen und die damit einhergehenden institutionellen Reglemente erziehen die in ihnen implizierten Werte und Normen. Letztlich wird die Haltung von Schüler/-innen nicht von dem geprägt was sie hören, sondern von dem, was sie erfahren (vgl. Fend 2008, S. 77).

Wenn das verbreitete Klima des Misstrauens nicht in eine Lern- und Arbeitskultur der Anerkennung und des Dazugehörens verwandelt werden kann, wird sich voraussichtlich wenig an dem derzeitigen Schulsystem ändern.

Zum Beispiel die Erhöhung der Chancengleichheit und der sozialen Gerechtigkeit, die Stärkung und Förderung der Integration in ein Gemeinwesen sollten wichtige

sozialpolitische Ziele im Schulsystem sein. Ebenso müsste das Thema der gezielten Frühförderung und Unterstützung als fester Bestandteil im Schulwesen verankert sein. Außerdem dürfen die Bemühungen der bildungsmotivierenden Elternhäuser nicht außer Acht gelassen werden. Des Weiteren sollte die Hilfe für jene Eltern und Kinder, die die Chancen des Bildungswesens nicht nutzen oder nicht nutzen können im Vordergrund stehen. Letztendlich muss es das Ziel sein, dass es allen Kindern gut gehen kann, gleich welchen Schulabschluss sie anstreben oder für sie realisierbar erscheint. Was gebraucht wird, ist ein Schulsystem, das jedes einzelne Kind und jeden einzelnen Jugendlichen mitnimmt, optimal fördert und sich nicht auf der Auslese ausruht. Deshalb steht die Frage im Raum, ob eine Selektion nach der Grundschule, auf Grund der genannten Aspekte förderlich erscheint? Denn je früher eine Selektion vonstattengeht, umso weniger Zeit hat die Schule um die Bildungsnachteile einzelner Kinder zu korrigieren (www.hasi.s.bw.schule.de)[25.06.2009]. Ebenso sollte an der Transparenz aller Beteiligten, sei es das Ministerium, das Schulamt, die Jugendhilfe, die Schule selbst und viele weitere, die eine Veränderung bewirken könnten, gearbeitet werden. Das Schulwesen soll sichtbar machen, wie das System Schule zu gestalten ist. Jede kommende Generation kann eine Weiterentwicklung bewirken. Und wenn schon die Rede von einer Weiterentwicklung durch die folgende Generationen ist, dann liegt es nahe, dass sich die schulischen Prozesse an die gegenwärtigen Handlungen der Schüler und Schülerinnen anzupassen haben. Denn dadurch könnten die Weichen für ein praxis- und gestaltungsrelevantes Schulsystem gelegt sein. Werden diese niedergeschriebenen Gesichtspunkte verinnerlicht, wird deutlich, dass mit Hilfe eines Wortes oder besser formuliert mit Hilfe einer Tätigkeit, nämlich die der Kommunikation behoben werden könnte. Alleine schon eine gut funktionierende, harmonische Schüler-Lehrer-Beziehung oder Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch Kommunikation erreichbar und wäre ein Lichtblick in Richtung Veränderung (vgl. Thimm 2004, S. 537). Aber nicht nur das könnte der Weg zu einem selektionsfreien Schulsystem sein. Auch die bestehenden situativen Handlungsbedingungen, wie Klassengröße und Klassenkonstellationen sind Gegebenheiten, die zum Überdenken anregen (vgl. Fend 2008, S. 121ff.). Des Weiteren wäre es eine Überlegung wert, sich von dem mehrgliedrigen Schulsystem zu entfernen und zu einem zweigliedrigen Schulsystem umzusatteln,

wie es in Finnland und in anderen Ländern schon für eine Erfolgsquote sorgt hat. Dies war unter anderem auch Thema beim Bundeskongress „Die 2. Chance - Schulverweigerung“ 2007. Diese Variante würde auf der einen Seite die Selektion eindämmen und auf der anderen Seite den Eltern bei ihren Entscheidungen hilfreich sein.

Abschließend bleibt nur noch zu sagen, dass der Anfang für eine Veränderung auf Grund der zahlreichen Auseinandersetzungen, Diskussionen und Ideenvorschläge gemacht ist. Jetzt liegt es in der Verantwortung eines jeden dies zu realisieren und in Taten zu verwirklichen.

Wurde sich nun umfassend mit dem deutschen Schulsystem auseinandergesetzt, kommt es im Folgenden zu einer Betrachtung der Institution, die dem Schulsystem unterliegt beziehungsweise die diese beschriebenen Aspekte ausführt, verwirklicht, umsetzt und durchsetzt, die Institution Schule.

Zu erwähnen sei, dass in diesem Kapitel nur auf die Definitionen, Aufgaben und Handlungsprinzipien eingegangen wird, da eine ausführliche Auseinandersetzung schon unter Punkt 2.4 schulische Faktoren erfolgte.

3.2 Definitionen der Institution Schule

Schule führt Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters, unterschiedlichster Herkunft mit verschiedensten Interessen und Fähigkeiten sowie Fertigkeiten für eine lange Zeit des Tages und in der Regel für mindestens neun Jahre zusammen. Sie ist durch eine klare Zielsetzung definiert: abschluss- und leistungsbezogene Bildung. Darüber hinaus und wie schon bereits erwähnt, ist Schule ein Ort der Bildung und Erziehung, so zu sagen ein Lern- und Beziehungsort, der zugleich durch Rituale und Auslese sowie durch das Herstellen von Kontakten kennzeichnet ist. Sie ist auch ein Ort des Schutzes, in dem Kinder und Jugendliche einer sinnvollen Aufgabe nachgehen und sich vorerst keine Gedanken darüber zu machen brauchen, was sie als nächstes tun könnten. Sie sind für diesen Tagesabschnitt strukturell in „festen Händen“ und erfahren Sicherheit und Kontinuität. Geprägt durch einen Repressionskatalog anhand von

Gesetzen und Noten vermittelt sie kognitives Lernen und bietet eine Integration in Ausbildung (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 270).

Ist die Rede von Gesetzen, wird sich die kommende Definition auf das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern beziehen. *„Schulen im Sinne dieses Gesetzes sind für Dauer bestimmte Unterrichtseinrichtungen, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler allgemein bildender oder berufsbildender Unterricht in mehreren Gegenstandsbereichen einer Mehrzahl von Schülerinnen und Schüler planmäßig erteilt wird (§ 138 SchulG M-V).“* Ebenso haben Schulen, laut des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern den Auftrag, Wissen und lebensweltliche Orientierung zu vermitteln. Auch angesichts der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche zunehmend einer Informationsflut ausgesetzt sind, stellt die Befähigung zu einem kritischen und konstruktiven Umgang einen weiteren zentralen Faktor dar. Das Ziel der Schulen ist es, den jungen Menschen den bestmöglichen Schulabschluss und damit eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen. Dazu gehören neben der Bildung in den jeweiligen Unterrichtsfächern auch eine umfassende Werte- und Demokratieerziehung. Deshalb stehen im Mittelpunkt der Entwicklung jeder Schule die Verbesserung der Qualität von Bildung und Erziehung sowie die individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen (www.regierung-mv.de)[28.06.2009].

Die im vorherigen Abschnitt veranschaulichten Gesichtspunkte und die Tatsache, dass Schulen eine durch Regeln und Gesetze konstruierte Ordnungsinstanz sind sowie dass sie sich an Kinder/Jugendliche in einem beeinflussbaren Alter richten, verdeutlichen, welche enorme potenzielle Bedeutung von ihnen ausgeht. Damit wird zugleich aber auch ihre große Verantwortung sichtbar (vgl. Fend 2008, S. 165).

Durch die verschiedenen aufgezeigten Definitionen wird ein Bild darüber gegeben, welche Aufgaben die Institution Schule mit sich bringt. Um aber aus diesem Bild einen festen Bestandteil dieser Arbeit werden zu lassen, erfolgt im nächsten Abschnitt die Betrachtung der Aufgaben.

3.3 Aufgaben der Institution Schule

Die Schule stellt, wie schon erwähnt einen Teil der gesetzlichen Ordnung dar. Um sich nun tiefgreifender mit den Aufgaben von Schule beschäftigen zu können, ist es erforderlich, sich mit den gesetzlichen Grundlagen auseinanderzusetzen. In der Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LVMV) sowie des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG) finden sich erste konkrete Angaben dazu. Laut Artikel 8 der LVMV, in Verbindung mit Artikel 2 und 3 des GG, hat jedes Kind und jeder Jugendliche ein Recht auf eine chancengerechte Bildung, unabhängig von Geschlecht, religiöser Herkunft, Sprache oder von der religiöser sowie politischer Anschauung. Auch die wirtschaftliche und soziale Lage der jungen Menschen darf nicht beeinträchtigend wirken. Ebenso ist neben der föderalen Struktur der staatlichen Schulaufsicht auch der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates geregelt. Dieser Aspekt ist dem elterlichen Erziehungsrecht gleichgestellt und hat das Ziel, neben der Wissensvermittlung, die Entwicklung zur freien Persönlichkeit sowie die Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen zu tragen (vgl. Art. 15 LVMV/Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 426/§ 2 SchulG M-V). Des Weiteren kommt es unter § 3 und § 4 des SchulG M-V zu einer detaillierten Ausführung, die sich nicht nur auf die Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen bezieht, sondern auch auf eine angemessene Förderung der Interessen und Neigungen sowie auf die Unterstützung bei individuellen Problemen in der Persönlichkeitsentwicklung abzielt. Schule ist demzufolge nicht nur für die Erfüllung des Bildungsauftrages verantwortlich, sondern zu gleichen Teilen auch für die Erfüllung des Erziehungsauftrages. Wobei die Schule bei der Erfüllung dieser Aufträge Unterstützung vom Land, den kommunalen Gebietskörperschaften und den freien Trägern erhält. Sie sind verpflichtet mit allen Beteiligten der Institution Schule sowie mit den Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten. Ist von einer angemessenen Förderung der Interessen und Neigungen die Rede, gehört folgerichtig auch die Förderung des sozialen Lernens dazu. Zu dieser Förderung gehört aber nicht nur die Aneignung von sozialverträglichen Verhaltensweisen, wie Höflichkeit, Ordnung, Sauberkeit Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Disziplin dazu, sondern auch das Antrainieren sozialer Umgangsformen wie Lob, Tadel und das

Miteinander-Leben und -Lernen. Ebenso geht es in diesem Zusammenhang um die Vermittlung von Werten (Ehre, Leistungsbereitschaft, Pflichterfüllung, Freiheit, Gerechtigkeit und Optimismus) (vgl. Braun/Wetzel 2000, S. 128ff.). Eine weitere Aufgabe der Schule, die bisher nur oberflächlich erwähnt wurde, ist es dafür zu sorgen, dass heranwachsende Kinder und Jugendliche in ihrer Kultur keine Fremden bleiben und zwar so, dass sie in ihr „zu Hause“ sind. Dabei handelt es sich um die Vermittlung von Kulturen, kulturellen Deutungssystemen als auch kulturellen Kompetenzen. Kurz gesagt die Schule hat diesbezüglich eine Integrationsaufgabe. Diese besteht darin, die Wahrung der kulturellen Identität der jungen Menschen mit ihren Familien, die verschiedener Bevölkerungsgruppen sowie das Zusammenleben der Kulturen zu fördern (vgl. Fend 2008, S. 48ff.).

Zusammenfassend soll die Institution Schule einerseits Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbstständigem und kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen und andererseits zu Freiheit und Demokratie sowie zur Toleranz, Achtung vor der Würde anderer Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen. Im gleichen Atemzug ist die friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung zu wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte zu veranschaulichen und verständlich zu machen. Auch die Bereitschaft zu sozialem Handeln und politischer Verantwortung, die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft und über die Bedingungen der Arbeitswelt zu informieren, sind weitere Gesichtspunkte, die sich in die Aufgabenliste der Schule mit einreihen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 427). Doch um diesem Aufgabenherd gerecht zu werden, ist sie implizit und explizit auf andere Bildungsorte, Lebenswelten und außerschulische Angebote angewiesen. Sei es auf das soziale Netz der Familie, die Unterstützungsarbeit von pädagogischen Fachkräften oder auf Vereine jeglicher Art, die die Schüler/-innen in ihrer Entwicklung fördern.

Wie schon bei dem System Schule, wo Funktionen zur Bewältigung von Aufgaben benötigt werden, ist es in diesem Fall ähnlich. Hier sind es Handlungsprinzipien, die die Institution Schule für sich in Anspruch nimmt, um das Aufgabenfeld verwirklichen zu können.

3.4 Handlungsprinzipien der Institution Schule

Mit Handlungsprinzipien sind in diesem Sinne Prinzipien gemeint, die sich aus der Umsetzung der vorhandenen Mittel ergeben und bei der Entscheidung für die Erfüllung der Ziele Orientierung bieten. Sie sind so zu sagen eine Art Werkzeug und zeigen, welche Art von Handlungen erfolgversprechend sind und welche nicht. Deshalb finde ich es um so interessanter, mal einen Blick hinter die Kulisse der Institution Schule zu werfen, um eventuell hier einen weiteren Grund für das starre, selektionsreiche Schulwesen zu finden.

Schon während der Auseinandersetzung mit der Thematik Schule ist zunehmend aufgefallen, dass die Schule sich vor allem, durch die Vermittlung von Wissen an Leistungen orientiert. Demzufolge wird das erste Handlungsprinzip **Leistungsprinzip** genannt. Durch dieses Prinzip ermöglicht die Schule die Entfaltung individueller Unterschiede in den Leistungen der Kinder und Jugendlichen und fördert dadurch ihre Individualität. Die Frage, die sich diesbezüglich stellt, ist ob es wirklich durch die Schaffung dieses Unterschiedes zu einer Förderung der Individualität kommt. Das **Leistungsprinzip** findet sich auch in den schulischen Lern- und Prüfungssituationen wieder, in denen eine hohe Bewertung von Leistung eingebaut ist. Jungen Menschen wird schon im frühen Schulalter bewusst gemacht, dass gute schulische Leistungen, vor schlechten ausgezeichnet werden. Sie werden quasi tagtäglich damit konfrontiert und mit Hilfe von Übungen wird versucht ihnen dies „*einzutrimmen*“. Das zweite Prinzip der **Universalität** basiert auf Leistungen, die nach einem objektiven Maßstab bewertet werden und zu gleichen Anteilen an Schüler und Schülerinnen angelegt sind. Als Beispiel sei die Anzahl an Rechtschreibfehlern in einem Diktat zu nennen. Wie wahrscheinlich jedem Schüler, jeder Schülerin bewusst ist, stehen erbrachte Leistungen ganz allein in der Verantwortung jedes Einzelnen. Schüler/-innen erhalten auf Grund der Tatsache, dass sie neben einem Schüler sitzen, der gut abgeschnitten hat, keine bessere Note. Daraus ergibt sich diesbezüglich das dritte Prinzip, das **Unabhängigkeitsprinzip**. Mit diesem Prinzip ist gemeint, Dinge selber zu erledigen, persönliche Verantwortung zu übernehmen und sich auf sich selbst zu verlassen. Liegt die Verantwortung für erbrachte Leistungen bei einem selbst, muss sich dementsprechend auch die Leistungsbeurteilung auf eine Person beschränken. Die Lehrkräfte, um das Beispiel des Diktates nochmal

aufzugreifen, dürfen mit ihrer Beurteilung des Rechtschreibdiktates keine umfassende Persönlichkeitsbeurteilung vollziehen. Sie müssen sich einzeln, spezifizierend, auf die Leistung der Schüler/-innen beziehen und nicht auf die des Gesamten. Im Vordergrund steht oft die Leistung und nicht die Persönlichkeit. Demzufolge heißt das letzte und vierte Handlungsprinzip **Spezifizitätprinzip**.

Das Prinzip der **Universalität** und das der **Spezifität** stehen im engen Zusammenhang, denn sie repräsentieren die Werte der Gleichbehandlung und bewahren die Unversehrtheit der eigenen Person. Die Schule als Institution hat die Pflicht, nur das Kriterium der Leistung zu bewerten, unabhängig von Herkunft, Sympathie oder Hautfarbe (vgl. Fend 2008, S. 78ff.).

Angesichts der zum Anfang dieser Thematik aufgestellten Frage lässt sich folgendes bilanzieren. Die Handlungsprinzipien können sich, so wie sie hier erläutert wurden, als sehr hilfreich erweisen, vor allem eine Veränderung bewirken, wenn sie realitätsnah wären. Aber aus meinen eigenen Erfahrungen, die ich selbst während meiner Schullaufbahn gesammelt habe und weiterführend durch mehrere Praktika in der Institution Schule, finden diese Prinzipien nicht die verdiente Realisierbarkeit. Die Lehrkräfte, auch wenn sie das Gegenteil behaupten, fällen einige ihrer Entscheidungen unter subjektiven Gesichtspunkten. Nicht umsonst gibt es den Titel der „*Lieblingsschüler*“. Und diese Schüler/-innen sind diejenigen, die nicht durch aktives Stören, passives „*Absitzen*“ der Unterrichtsstunden oder durch das Schwänzen von Schulstunden bis hin zum Verweigern der Schule auffallen. Wodurch die eigentliche Problematik wieder zum Vorschein kommt.

Die Handlungsprinzipien können ein guter Anfang für ein weniger selektives Schulwesen aber mit der Erkenntnis, dass Leistungen nicht alles sind, worauf sich gestürzt werden sollte. Die Gefahr, die dabei entstehen könnte, wäre, dass die Schüler und Schülerinnen mit ihren individuellen Problemen verloren gehen und es wahrscheinlich doch wieder zu einer Unterschiedcharakterisierung zwischen den Leistungsstarken und Leistungsschwächeren kommen würde. Allgemein gesagt müsste sich das pädagogische Netz erweitern und explizit in die Institution Schule und dem dazu gehörigen Schulalltag integriert sein.

Zusammenfassend bezüglich dieses Themas sollen im folgenden Abschnitt weitere eventuelle Lösungsansätze, Verbesserungsvorschläge, wie die Schule sich verändern kann, aufgezeigt werden.

Beginnend mit der Tatsache, dass Schule und Familie zu gleichen Teilen an dem Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen ausschlaggebende Faktoren sind, wie schon im Verlauf dieser Arbeit verdeutlicht wurde, zeigt wo ein erster Ansatz von Nöten wäre. Zum Beispiel an den Stellen, an denen Entscheidungen mit Risikocharakter getroffen werden, müssen die Ressourcen der Familie zum Tragen kommen. Der Zusammenarbeit mit Eltern sollte ein hoher Stellenwert zu geschrieben werden, denn oftmals sind sie Dreh- und Wendepunkt für Kinder. Sie sollten als gleichberechtigte Partner zusammenarbeiten und auf gegenseitige Unterstützung plädieren. Damit geht auch der rechtzeitige Informationsaustausch einher. Wenn es schon auf der einen Seite gesetzlich geregelt ist, dass die Eltern die Pflicht haben ihre Kinder zum Schulbesuch und zur Teilnahme am Unterricht anzuhalten, besteht auf der anderen Seite ebenso die Pflicht der Schule, die Eltern frühzeitig umfassend zu informieren und zu beraten (vgl. Puhr 2006, S. 188). So wie eine konstante, stabile Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften vorhanden sein sollte, sollte sie auch Bestandteil zwischen allen Beteiligten der Institution Schule sein. Ein weiterer Ansatz, der mit der Öffnung der Beziehungsbereitschaft einhergeht, ist die Zuständigkeits-, Vertrauens- und Verantwortungserweiterung. Den Schülern und Schülerinnen sollte die Verantwortung für bestimmte Aufgabenbereiche des schulischen Zusammenlebens, -lernen und -arbeiten und darauf bezogene Entscheidungsbefugnis übertragen werden (vgl. Thimm 2009, S. 317). Klein angefangen mit der Versorgung von Pflanzen und Tieren im Schulgebäude bis hin zur Organisation von kleinen Veranstaltungen. Auch die Schüler-Partnerschaften, in denen jüngere Schüler/-innen von älteren betreut werden, können eine gute Variante für die Gestaltungen von Beziehungen sein (vgl. Braun/Wetzel 2000, S. 128ff.). Wenn die Rede von Beziehungen ist, spielt die Kooperation zu außerschulischen Arrangements eine Rolle. Eine Kooperation zu Betrieben, zu Sportvereinen, zu Vereinen der Kinder- und Jugendhilfe und die allgemeine Öffnung zum Stadtteil sowie der Aspekt der Lebenswelt-, Freizeit- und Sozialraumorientierung können eine Verbesserung der derzeitigen Situation ermöglichen (vgl. Michel 2006, S. 67). Die unterschiedlichen Bildungsorte und Lernwelten sollten so miteinander verbunden sein, dass kulturelle, soziale und personale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in umfassender Weise sowie lebenslagen- und altersadäquat gefördert werden. Damit es zu einer angebrachten Förderung kommt, zum

Beispiel bei Schulschwänzern, sollten die Anzeichen bei einer Abwendung von der Schule nicht dramatisiert, aber wahrgenommen werden. Diesbezüglich ist auch eine Öffnung der Schule nach innen erforderlich. Ein ständiger klassen- und fallbezogener Austausch zwischen den Lehrkräften sowie mehr kollegiale Gespräche können zentrale Elemente für eine Weiterentwicklung der Schule sein. Diesbezüglich sind natürlich Fort- und Weiterbildungen der Lehrer und Lehrerinnen notwendig und ebenso könnten regelmäßige Supervisionen angeboten werden. So wie die Lehrkräfte brauchen vielleicht auch die Schüler und Schülerinnen ein erweitertes Lernkonzept, wie das der praxisbezogenen Projektarbeit (bauen eines Schulgartens in der Grundschule, Stadtführungen, Werk-, Kreativ- und Sozialprojekt) und der Berufsfrühorientierung (vgl. Thimm 2009, S. 317). Sie benötigen ein greifbares Ziel, um den Sinn des Lernens nachvollziehbar zu machen.

Aber für jegliche Umsetzung dieser Lösungsvarianten ist von zentraler Bedeutung, dass dies nur durch die Schule selbst initiiert werden kann. Dies erweist sich als große Herausforderung, aber mit Hilfe der erwähnten Kooperation und des Engagements sowie die Öffnung ans wirkliche Leben der jungen Menschen, ist dieses Ziel nicht unerreichbar (vgl. Mann 2006, S. 75f./Thimm 2000, S. 529f.).

Ein weiterer Gesichtspunkt, der als Lösungsvariante seine Aufmerksamkeit verdient und in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit immer mehr zur Diskussion aufruft, ist die Notwendigkeit von pädagogischen Fachkräften in der Institution Schule. Mit diesem Thema kommt es aber nicht nur in der Öffentlichkeit zur Konfrontation, sondern schon bei der Frage der Kooperation mit außerschulischen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe tritt es in Erscheinung. Doch oft wird von Seiten der Schule diese eventuelle Notwendigkeit mit der mangelnden Bereitschaft, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen zu sozialem Lernen begründet (vgl. Braun/Wetzel 2000, S. 128). Denn die Kombination außerschulischer, sozialpädagogischer Angebote, die mit einer freiwilligen Teilnahme verbunden sind, liegt nun wahrlich nicht im Interesse der Schule. Sie sieht sich durch die, mit dieser Entwicklung verbundenen Veränderung in ihrem Erziehungsauftrag behindert. Doch was ist, wenn der Druck auf die Lehrperson steigt und sie auf Grund gekürzter Mittel ihren Aufgaben nicht mehr gerecht wird und hinzu vermehrt soziale Probleme auftreten. Dann

steigt verständlicherweise die Bereitschaft, Leistungen anderer Fachleute in Anspruch zu nehmen. Dabei sei noch zu erwähnen, dass die Bereitschaft vor allem dann wächst, wenn die Tätigkeit der herangezogenen pädagogischen Fachkraft wenig mit der eigenen Arbeit zu tun hat. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn sich die sozialpädagogische Fachkraft der Kinder annimmt, die bestimmte Probleme haben, die sich negativ auf ihre Schulleistungen oder auf ihr Verhalten im Unterricht auswirken. Diesbezüglich ist es nicht verwunderlich, dass in erster Linie die sozialpädagogischen Fachleute als „*soziale Feuerwehr*“ gefragt sind. Bei diesen genannten Personen handelt es sich, in diesem Zusammenhang um die Schulsozialarbeiter/-innen. Fraglich ist jetzt nur, ob das eine begünstigende Voraussetzung ist, wenn die Schulsozialarbeiter/-innen nur wichtig erscheinen, wenn es „*brennt*“ (vgl. Hafen 2005, S. 62ff.).

Aus diesem Grund, möchte ich mich im anschließenden Teil dieser Frage widmen und das Rahmenkonzept für die Problematik der „*totalen*“ Schulverweigerung, dass durch die Ursachenforschung, die Auseinandersetzung mit dem deutschen Schulsystem sowie der Institution Schule an sich gestellt wurde, erweitern. Diesbezüglich folgt eine Betrachtung des Arbeitsfeldes der Schulsozialarbeit. Es werden präventive und intervenierende Aspekte aufgezeigt, die vor allem eine Veränderung hinsichtlich der Problematik der Schulverweigerung viel bewirken können. Zugleich wird der Behauptung, dass diese sozialpädagogischen Fachkräfte am Ort Schule, als „*soziale Feuerwehr*“ bezeichnet werden und nur zum Einsatz kommen, wenn es „*brennt*“ auf den Zahn gefühlt.

4. Schulsozialarbeit

In Anbetracht der Tatsache, dass Schule nicht nur ein Lernort, sondern auch ein Lebensort für Schüler und Schülerinnen ist und neben dem Bildungsauftrag ein Erziehungsauftrag zu erfüllen ist, kann Schule Unterstützungshilfe gebrauchen. Die Schule will sich reformieren, Schüler/-innen nicht allein als Lernende und damit ausschließlich in ihrer Schülerrolle zu begreifen. Sie sind immerhin auch

Kinder und Jugendliche, also Menschen mit verschiedenen Interessen und Bedürfnissen, mit unterschiedlichen sozialen Bezügen, die mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben und Problemen der Lebensbewältigung konfrontiert werden. Und hinsichtlich dieser Herausforderung, dies realisieren zu wollen, empfiehlt sich die Integration der Schulsozialarbeit am Ort Schule.

Stellt sich nun anschließend die Frage, was verbirgt sich hinter der Begrifflichkeit der Schulsozialarbeit?

Vorweg sei festzuhalten, dass diese Bezeichnung einen Wandel in den Zeiten der Entwicklung durchlebt hat und vor allem durch drei Entwicklungsschübe gefördert wurde. Ein erster Entwicklungsschub ergab sich durch ein verändertes Verständnis von Jugendhilfe und Schule sowie die Öffnung beiderseits. Der zweite Schub ist auf eine Schulentwicklungs-, Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte im schulischen Bereich als auch auf eine Veränderung der Aufgaben von Schule und Lehrpersonal zurückzuführen. Der dritte Entwicklungsschub ergab sich durch die Landesprogramme zur Schulsozialarbeit in fast allen ostdeutschen Bundesländern Mitte der 90er Jahre (vgl. Speck 2006, 19f.).

4.1 Definitionen von Schulsozialarbeit

Für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit gibt es gegenwärtig unterschiedlichste Definitionen als auch Verständnisse. Es existieren, neben dem von mir verwendeten Begriff für ein zumindest ähnlichen Arbeitsbereich, neben den genannten Unterschieden auch noch verschiedenste Bezeichnungen. Wie die der „schulbezogenen Jugendarbeit“, „schulbezogenen Jugendsozialarbeit“, „schulbezogenen Jugendhilfe“, „Sozialen Arbeit an Schulen“ oder „Jugendarbeit an Schulen“. Bezüglich dieser Begriffsvielfalt ist es nicht verwunderlich, dass es zum ständigen fachlichen Austausch zwischen den Professionen kommt und dadurch eine Durchsetzung des Arbeitsfeldes in der Öffentlichkeit erschwert wird. Trotz allem lässt sich diese Begrifflichkeit wie folgt definieren:

„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um jungen Menschen in ihrer

individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigten und Lehrer/-innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. ... (Speck 2006, S. 23).“

Ergänzend wird dies durch den „12. Kinder- und Jugendbericht“ erweitert. Die Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung, die gekennzeichnet sind durch Erlebnis-, Arbeits-, Medien- und Sozialpädagogik als auch durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, spielen zentrale Rollen in der Arbeit der Schulsozialarbeit. Je mehr sich die Komplexität der Bildungsvoraussetzungen verdichten und die klassischen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule auf Unterstützung durch außerfamiliäre- schulische Hilfen angewiesen sind, desto zwingender ist Arbeit von sozialpädagogischen Fachkräften in der Schule. Wie schon erwähnt nimmt die Schulsozialarbeit in der Regel ein umfassendes ganzheitliches Bildungsverständnis für sich in Anspruch. Das heißt, sie sieht sich verpflichtet einen Zugang zur Bildung, unabhängig von Geschlecht und Herkunft zu ermöglichen. Der lebensweltorientierte Ansatz fördert die personalen und kommunikativen Kompetenzen. Demnach versperrt sich die Schulsozialarbeit auch gegen die Ansicht, Schule nur als Bildungsort zu sehen. Die Palette von freiwilligen Angeboten und die Maßnahmen zur Sicherung des Schulerfolgs sowie die Vorbereitung in Ausbildung und Beruf sind weitere Handlungsfelder mit denen die Schulsozialarbeit konfrontiert wird. Auch das Thema der Schulverweigerung hat einen immer präsenteren Bereich in der Arbeit eingenommen. Sie versucht diesbezüglich Anschlüsse an Schule und Ausbildung wiederherzustellen und diese Problematik ins Schulgeschehen zu integrieren und durch Sensibilisierung das Thema zu öffnen. Worauf später aber noch detaillierter eingegangen wird. Des Weiteren ist die Schulsozialarbeit durch die Mitarbeit in schulischen Gremien, als Ko-Akteur in der Schulentwicklung als auch durch eine Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen gekennzeichnet. Die Schulsozialarbeit wendet sich überwiegend an die Primärgruppe der Schüler und Schülerinnen, vor allem die der Benachteiligten, die aus individuellen oder sozialen Gründen an der gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt oder gehindert sind. Aber auch an alle anderen Adressaten im Schulareal, wie das Lehrpersonal, die Eltern und

Personen und Institutionen des schulischen Umfeldes fallen in ihren Zielgruppenbereich (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 407ff.).

Zusammenfassend ist Schulsozialarbeit der Definition zufolge eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe und kein schulisches Angebot. Sie erbringt ihre Leistungen am Ort Schule und verfolgt in erster Linie sozialpädagogische Ziele im Sinne einer Förderung der Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung. Ebenso geht hervor, dass Schulsozialarbeit über einen breiten Angebots- und Hilfskatalog verfügt. Werden alle Aspekte unter einen Nenner gebracht, wendet die Schulsozialarbeit nicht nur die Methoden der Prävention, Intervention, Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit an, sondern deckt auch innerschulische Gremien- und Kooperationsarbeit ab.

Aus den Definitionen heraus lassen sich wesentliche Aufgaben, Handlungsprinzipien, Methoden sowie Rahmenbedingungen erschließen, die im folgenden Verlauf ihre Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Speck 2006, S. 23f.).

Die Suche nach Gründen, warum so eine Begriffs- und Definitionsvielfalt vorherrschend ist, erweist sich als nicht kompliziert. Wegen der umfassenden Palette an Aufgabenbereichen, fehlt der Schulsozialarbeit ein eindeutiges Selbstverständnis und die fehlende, explizite Erwähnung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), auch das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII), genannt. Um diese Tatsache mit Beweisen zu unterlegen, folgt im kommenden Abschnitt die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2007, S. 23).

4.2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Auf Grund dessen, dass die Schulsozialarbeit auf schulischer Ebene, also am Ort Schule stattfindet, wird zunächst das **Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern** (SchulG M-V) bedeutsam. Hier ist es ebenso der Fall, dass die Suche nach einer expliziten Formulierung vergeblich ist. Trotzdem lassen sich die Paragraphen §§ 34, 40 und § 59a SchulG M-V als Beweislage heranziehen. Sie besagen einerseits, dass Kinder und Jugendliche, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen auch eine sozialpädagogische Begleitung in Anspruch nehmen können.

Andererseits ist die Öffnung der Schule, durch eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe förderlich. Des Weiteren können in Schulen im Einvernehmen der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe kooperative Erziehungs- und Bildungsbereiche eingerichtet werden. Die schulgesetzlichen Regelungen haben die allgemeine Funktion, der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und die der rechtlichen Absicherung, Förderung und Stabilisierung. Auch das **Kinder- und Jugendförderungsgesetz** (KJfG M-V) verankert unter §§ 3 und 4 implizite Erwähnungen. Im § 3 KJfG M-V können im Sinne des § 13 KJHG/SGB VIII neben sozialpädagogisch begleiteten Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen in der Schule auch sozialpädagogische Hilfen angeboten werden. Der § 4 KJfG M-V weist auf eine eindeutige Aufforderung zum Schutze der Kinder und Jugendlichen vor Gefahren, auf die Entwicklung von pädagogischen Angeboten, auf beratender und informeller Weise in Schulen hin.

Dienen die vereinzelt Gesetzeserwähnungen als kleiner Einstieg in diese Thematik, kommt es im Folgenden zu einer tiefgreifenden Betrachtung der gesetzlichen Regelungen im **Kinder- und Jugendhilfegesetz** (KJHG)/**Achte Sozialgesetzbuch** (SGB VIII).

Mit einer Rechtsgrundlage geht zum einen in der Regel eine Klärung der finanziellen Absicherung des Arbeitsfeldes einher und zum anderen kann dies selbst als ein Qualitätskriterium bezeichnet werden. Zugleich verdeutlicht sie auch das konzeptionelle, zielgruppenspezifische und inhaltliche Profil eines Aufgabenfeldes. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz bietet mehrere Stellen der Verknüpfungsmöglichkeit und -vorschriften zur Institution Schule/Schulsozialarbeit. Ebenso beschreibt das KJHG/SGB VIII auch leistungsübergreifende Qualitätskriterien auf der Struktur-, Prozess- und Ergebnisdimension, die in der Schulsozialarbeit Beachtung finden. Zum Beispiel wäre da der § 4 KJHG/SGB VIII zu erwähnen, in dem die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der freien und öffentlichen Jugendhilfe sowie der bedingte Vorrang der freien Jugendhilfe beschrieben wird. Das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten im § 5 KJHG/SGB VIII als auch das Mitspracherecht der Kinder und Jugendlichen im § 8 KJHG/SGB VIII sind weitere Kriterien für die Schulsozialarbeit. Auch die Beachtung der verschiedenen Lebenslagen und die Förderung der Gleichberechtigung zwischen Mädchen und Jungen in § 9 KJHG/SGB VIII und die Förder-/Anerkennungs-voraussetzungen für freie Träger §§ 74 und 75 KJHG/SGB

VIII sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Bei genauer Betrachtung gibt es augenscheinlich anhand des KJHG/SGB VIII zahlreiche Qualitätskriterien, die für die Schulsozialarbeit bedeutsam sind. Bevor es jetzt zur Konkretisierung der einzelnen Paragraphen kommt, sollte noch darauf hingewiesen werden, dass in der Schulsozialarbeit, neben den gesetzlichen Regelungen zum Schutz von Privatgeheimnissen (Schweigepflicht) nach § 203 des Strafgesetzbuches (StGB) und der Aufsichtspflicht nach § 832 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) noch andere Vorschriften eingehalten werden müssen. Die Rede ist von den umfangreichen Gesetzmäßigkeiten zum Schutz von Sozialdaten nach §§ 61ff. KJHG/SGB VIII in Verbindung mit § 35 SGB I (Sozialgeheimnis) und §§ 67 bis 85a SGB X (Datenschutz), die ebenso zur Einhaltung plädieren.

Vor allem von Bedeutung für die Schulsozialarbeit sind die Paragraphen § 1, §§ 11 und 13 sowie die §§ 80 und 81 des KJHG/SGB VIII. Beginnend mit dem § 1 KJHG/SGB VIII, der die grundsätzliche Zielrichtung der Kinder- und Jugendhilfe benennt und auf die Förderung von jungen Menschen, die Erziehung zu einer *„eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* sowie auf den Abbau von Benachteiligung, die Erziehungsberatung für Eltern/Erziehungsberechtigte und auf den Kinder- und Jugendschutz eingeht. Demzufolge lässt sich aus dem § 1 KJHG/SGB VIII eine Anwaltsfunktion der Schulsozialarbeit für Schüler und Schülerinnen als auch eine *„Einmischfunktion“* in die Institution Schule erkennen, insofern sich diese auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen auswirken. Dieser Paragraph ist zwar für die Schulsozialarbeit von Bedeutung, jedoch lässt sich keine Rechtsgrundlage daraus ableiten. Bevor es zu den §§ 11 und 13 des KJHG/SGB VIII, die zugleich die wichtigsten und bedeutsamsten Paragraphen sind, kommt, werden die §§ 80 und 81 KJHG/SGB VIII näher beleuchtet. Die beiden Paragraphen beinhalten vor allem inhaltliche Aussagen zur Jugendhilfeplanung und zur Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit anderen Institutionen sowie der Schule. Weiterhin werden die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Kooperation mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung verpflichtet. Also lässt sich zusammenfassen, dass es zwar eine Verpflichtung zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gibt, jedoch die Schulsozialarbeit weder in § 80 noch in § 81 KJHG/SGB VIII ausdrücklich erwähnt wird und damit wieder keine Rechtsgrundlage bietet. Die Bedeutung des § 11 KJHG/SGB VIII für die Schulsozialarbeit liegt in der Erwähnung einer

ausgerichteten schulbezogenen Jugendarbeit. Der Paragraf beinhaltet Schwerpunkte der Jugendarbeit, wie die der außerschulischen Jugendbildung und die der arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit. Ebenso sollen die jugendspezifischen Ansätze und Methoden als ein eigenständiger Bildungsauftrag wahrgenommen und präventive schulbezogene Angebote ermöglicht werden. Dabei geht es um inner- und außerschulische Angebote, in Form von Freizeit, Bildung, Unterstützung und Beratung sowie Hausaufgabenbetreuung und die Bewältigung von Konflikten. Dies sind ebenfalls Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit und verdeutlichen, dass sie wieder mal nur implizite Aufmerksamkeit erhält. Im § 13 KJHG/SGB VIII findet wie im § 11 KJHG/SGB VIII keine explizite Erwähnung der Schulsozialarbeit statt. Trotzdem werden einige Gründe aufgezeigt, die eine hohe Bedeutung für die rechtliche Absicherung der Schulsozialarbeit haben könnten. In diesem Paragrafen geht es um individuelle Beeinträchtigung in erhöhtem Maße, worauf auf Unterstützung durch sozialpädagogische Hilfen hingewiesen wird. Die sozialpädagogischen Hilfen beziehen sich außerdem auf die Förderung der schulischen und beruflichen Ausbildung, auf die Eingliederung in die Arbeitswelt als auch auf die soziale Integration. Damit wird deutlich, dass die schulbezogene Jugendarbeit in § 13 KJHG/SGB VIII nicht auf alle Kinder und Jugendlichen abzielt, sondern vor allem auf die benachteiligten und beeinträchtigten. Wenn davon ausgegangen wird, dass unter anderem auch Schulverweigerer diese unterstützende Hilfe benötigen, gewinnt die Schulsozialarbeit in diesem Paragrafen demnach an Zugehörigkeit. Diesbezüglich kann sich die Jugendhilfe der Problematik der Schulverweigerung und dem Totalausstieg von Kindern und Jugendlichen auf Grund der gesetzlichen Verankerung und der geforderten Kooperation mit Schule nicht entziehen. Sie sind beide, die Jugendhilfe und die Schule, dafür verantwortlich, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, geeignete Strategien zu entwickeln und Angebote anzubieten (vgl. Thimm 1998, S. 158). Ebenfalls bietet der Paragraf eine rechtliche Absicherung für Projekte von Jugendhilfe und Schule und damit auch für die Schulsozialarbeit. Nichtsdestotrotz ist die Schulsozialarbeit nicht ausdrücklich als Leistung benannt und damit aus rechtlicher Sicht fraglich, ob der § 13 KJHG/SGB VIII tatsächlich eine Rechtsgrundlage darstellt. Auf Grund dessen, ist auch in Zeiten, in denen Gelder knapp sind, eine Kürzung in diesem Arbeitsfeld wahrscheinlich.

Demzufolge fehlt der Schulsozialarbeit möglicherweise nicht nur ein angemessener Stellenwert im KJHG/SGB VIII, als eigenständige Leistung, sondern ebenfalls und das ist umso bedeutender, eine rechtliche Absicherung. Ebenso scheint eine alleinige Ausrichtung der Schulsozialarbeit auf den § 13 KJHG/SGB VIII wenig sinnvoll, weil es den Anspruch einer lebensweltorientierten sowie präventiv agierenden Jugendhilfe in Frage stellt (vgl. Speck 2006, S.181ff./2007, S. 49ff.).

Also stellt sich die Frage, welche rechtlichen Grundlagen sind für die Schulsozialarbeit bedeutsam?

Klar ist, dass sich die Schulsozialarbeit nicht nur ausschließlich auf die intervenierenden und präventiven Leistungen der Jugendhilfe beschränken kann, sondern über eine Bandbreite von Jugendhilfeleistungen am Ort Schule verfügen muss. Eine Lösungsmöglichkeit wäre, wenn die Schulsozialarbeit ihren eigenen Leistungsparagrafen im KJHG/SGB VIII erhalten würde. Darüber hinaus wäre es ebenso förderlich, wenn in den Schulgesetzen der jeweiligen Länder die Schulsozialarbeit eine angemessene Berücksichtigung finden würde (vgl. Speck 2006, S. 234).

Bei der Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit ist zum Vorschein gekommen, dass einige der erwähnten Paragrafen auch eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, demzufolge auch mit der Schulsozialarbeit, beherbergen. Dieser Gesichtspunkt findet im folgenden Abschnitt seine Aufmerksamkeit.

4.2.1 Kooperation zwischen Jugendhilfe/Schulsozialarbeit und Schule

Im Laufe dieser Arbeit wurde deutlich, dass Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstanz nicht mehr in der Lage ist, ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden und die Erfüllung allein zu bewerkstelligen (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 269f.). Deshalb kann es doch nur umso förderlich sein, eine Kooperation mit einer Instanz einzugehen, die ähnliche Interessen verfolgt, wie die eigenen. Sie unterstützen beide Kinder und Jugendliche in ihrer

Entwicklung, fördern Bildungsprozesse und helfen ihnen bei der Integration in die Gesellschaft. Weder Schule noch Jugendhilfe sind alleine dazu fähig die Ganzheitlichkeit ohne den jeweiligen anderen zu verwirklichen. Die Kooperation kann durch eine Integration der Schulsozialarbeit in der Institution Schule erhebliche Problematiken schneller und präventiver bewältigen. Wird zum Beispiel das Thema der Schulverweigerung aufgegriffen, können auf Grund der Kompetenzen, die die Schulsozialarbeit mit sich bringt, frühzeitige Anzeichen wahrgenommen und möglicherweise durch rechtzeitige Prävention und Intervention eine Verfestigung dieser Problematik verhindert werden. Die Schulsozialarbeit dient nebenbei als Bindeglied zwischen den beiden Systemen und ermöglicht auf schnellen kurzen Wegen präventiv zu handeln (vgl. Mann 2006, S. 68f.). Des Weiteren ermöglicht die Kooperation eine neue Positionierung im Gemeinwesen und unterstützt die Öffnungsprozesse der Schule sowie die Sozialraumorientierung der Jugendhilfe. Schule ist nicht mehr nur auf den Vermittlungsprozess von Wissen beschränkt und die Jugendhilfe nicht allein auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Um der Herausforderung gerecht zu werden und dem Zusammenhang von Sachlernen und sozialem Lernen herzustellen, müssen beide ihre Rollen als Begleiter dieser Prozesse stärker wahrnehmen und weiterentwickeln. Dies kann nur erreicht werden, indem sie Themen aus dem „echten“ Leben aufgreifen, dialogisch erschließen und gemeinsam mit den Schülern, Kindern und Jugendlichen in Projekten bearbeiten. Um diese Umsetzung realisieren zu können, werden zwischen der Schulleitung und dem Träger der Jugendhilfe Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen, die dann verbindlich eingehalten werden müssen (vgl. Kooperationsauszug der Hansestadt Rostock 2003/Thimm 2004, S. 545f.). Auch das Entwickeln von funktionierenden Mechanismen zur Überprüfung der Anwesenheitszahlen der Schüler/-innen sollte Bestandteil der gemeinsamen Arbeit sein (vgl. Thimm 2009, S. 319). Vor allem ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Schulsozialarbeitern enorm wichtig, was durch die § 59 SchulG M-V, § 27ff. Hilfe zur Erziehung sowie § 78 Berücksichtigung von Schule bei der Jugendhilfeplanung und § 81 Kooperationsverpflichtung mit Schule unter anderem die Bestätigung erhält. Denn schließlich sind sie diejenigen, die direkt mit den Schülern arbeiten und dadurch in hohem Maße mitverantwortlich für eine erfolgreiche Kooperation sind.

Doch was kennzeichnet eigentlich eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern? Vorweg sei zu sagen, dass auf der Basis von Gleichberechtigung und der grundlegenden Kooperationsbereitschaft dieser Parteien gemeinsam etwas entwickeln und bewirkt werden kann, was allein nicht zu schaffen wäre. Unter Gleichberechtigung in diesem Sinne ist zum einen die Anerkennung der Differenzen und unterschiedlicher Profile sowie das Erkennen und Benennen gemeinsamer Themen und Schnittpunkte gemeint. Zum anderen ist das Bewusstsein, dass gemeinsames Handeln stark macht und Erfolge für einen selber und vor allem für die Kinder und Jugendlichen mit sich bringt, der richtige Weg in Richtung gut funktionierende Kooperation. Ebenso ist es wichtig zu Beginn der Kooperation über ausreichende Kenntnisse, wie Strukturaufbau, Handlungsprinzipien, Funktionen und rechtliche Grundlagen des jeweiligen anderen Partners zu verfügen. Daher ist das gegenseitige Bereitstellen von Informationen, die gleichzeitig Raum für Rückkopplungen lassen zu sorgen. Zugleich erweist sich auch eine frühzeitige Abstimmung der gegenseitigen Erwartungen sowie die rechtzeitige Thematisierung von Barrieren als hilfreich. Im gleichen Atemzug gestaltet sich das Durchführen von gemeinsamen Projekten innerhalb und außerhalb des Unterrichts als förderlich (vgl. Speck 2006, S. 265ff./Thimm 2004, S. 545f./2009, S. 328).

Schule/Schulsozialarbeit und Jugendhilfe haben das Ziel, Kinder und Jugendliche stark zu machen. Stark genug, um in einer Welt, die immer mehr Herausforderungen und Anforderungen an sie stellt, zurecht zu kommen. Ebenfalls stark genug dafür, um sich aktiv in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten zu beteiligen und einzubringen sowie stark genug zu sein, um den zivilisatorischen und kulturellen Standard zu halten und auf einer wünschenswerten Weise zu verändern und zu verbessern (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 271ff.).

Abschließend sei noch zu erwähnen, dass es nicht immer nur darum geht, wie schlecht etwas funktioniert oder nicht funktioniert beziehungsweise einem die negative Sicht der Dinge vor Augen gehalten wird. Womit nicht gemeint ist, alles schön zu reden aber manchmal erweist es sich als förderlich, wenn nur eine positive, veränderbare Sicht mit Ideenvorschläge als Betrachtung herangezogen wird.

Wie durch die vorherigen Zeilen implizit veranschaulicht wurde, versucht die Schulsozialarbeit im Sinne der Prävention und Intervention zu handeln. Einige Aspekte, was sich hinter diesen Begrifflichkeiten und der dazu gehörigen Arbeit verbirgt, lassen sich erahnen. Doch um dies mit einem hohen Grad an Wichtigkeit zu versehen, folgt im Weiteren die Betrachtung der präventiven und intervenierenden Arbeit der Schulsozialarbeit unter anderem mit Schülern, die Anzeichen von schulverweigernden Verhalten aufzeigen.

4.3 Präventive und intervenierende Arbeit der Schulsozialarbeit

Mit dem Begriff der Prävention gehen landläufig Aktivitäten in vorbeugender und unterstützender Absicht einher, um die Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen gar nicht erst zur vollen Entfaltung kommen zu lassen. Bei der Intervention geht es darum, mit helfender, unterstützender aber auch gegenwirkender - verhindernder Absicht ebenso Auffälligkeiten, Benachteiligungen zu mindern und möglichst zu beseitigen, nachdem deren Existenz festgestellt wurde. Augenscheinlich sind kaum Unterschiede zu erkennen, obwohl es sie gibt. Kurz gesagt, Prävention geht vor Reaktion und steht als vorbeugende Maßnahme zur vorausschauenden Problemvermeidung. Wohingegen die Intervention das Eingreifen in bestimmte Problemlagen meint (vgl. Thimm 2000, S. 525ff.). Bezogen auf die Problematik der Schulverweigerung geht es präventiv um die Sensibilisierung dieser und intervenierend um die Entwicklung auf schulischer Ebene, die eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik ermöglichen. Die Prävention beim schulverweigernden Verhalten ist sekundär, da bereits schon Anzeichen vorhanden sind. Es ist erforderlich mehr Offenheit und Öffentlichkeit bezüglich der Problematik in die Schulen zu tragen. Ein nächster Aspekt, der bei der Prävention und Intervention mit schulverweigernden Schülern und Schülerinnen nicht zu unterschätzen ist, ist die Schumatmosphäre beziehungsweise das erlebte Schulklima oder auch der Ethos (Bewusstsein sinnlicher Werte) (vgl. Thimm 2004, S. 537). Das Ziel der präventiven Arbeit an Schulen und in Projekten mit Kindern und Jugendlichen, die die Schule verweigern ist die individuelle

Förderung in Verbindung mit einer rechtzeitigen und wirkungsvollen Bearbeitung der Probleme (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 80f.). Doch wann ist eigentlich der rechtzeitige Zeitpunkt für präventive Maßnahmen? Laut Literatur, und meiner Auffassung nach, die auf eigenen Erfahrungen beruht, wäre der rechtzeitige Zeitpunkt beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zu nennen (vgl. Thimm 2009, S. 319). Die Prävention sollte des Weiteren darauf abzielen, die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, das Erreichen ihres Schulabschlusses als wichtig anzuerkennen und dieses auch langfristig zu verfolgen. Ebenfalls sollte die Förderung der Lernmotivation sowie die Bearbeitung von schulverweigernden Verhaltensformen und das Füllen von Lücken bei der Unterrichtsbewältigung im Mittelpunkt stehen. Nebenbei sollte aber nicht die Hilfestellung bei persönlichen Problemen als auch die Bearbeitung von Konflikten durch schulinterne und außerschulische Projekte, wie das der Schüler-Streitschlichtung außer Acht gelassen werden. Der Schulsozialarbeit geht es in der präventiven Arbeit mitunter um die Förderung der sozialen Kompetenzen sowie um das Stärken von Ressourcen, Interessen und Fähigkeiten (vgl. Michel 2006, S. 67ff.).

Um ein genaueres Bild von der präventiven Arbeit der Schulsozialarbeit zu bekommen, dient im Folgenden die Darstellung einer Verlaufsdynamik im Idealfall. Bevor präventiv und dann interveniert werden kann, sind zuerst die Art und Form, Häufigkeit und Dauer der Schulversäumnisse zu klären. Dazu gehört auch die Frage, was diesbezüglich schon unternommen wurde? Als zweiter Schritt sind Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen zu führen, in denen die subjektive Wirklichkeit und Vertrauensbildung im Vordergrund stehen. Der nächste und dritte Punkt bezieht sich auf die Kontaktaufnahme zu den Eltern. In den Gesprächen soll geklärt werden, was die Eltern bereits über das Fehlen im Unterricht wissen und ob sie Unterstützung benötigen. Unter viertens wird der Alltag des jeweiligen Schülers näher beleuchtet. Es werden Erfahrungen außerhalb des Klassenzimmers eingeholt und erforscht, was der junge Mensch den „*lieben langen Tag*“ so erlebt. Als fünfter Schritt folgt die Betrachtung der schulischen Gegebenheiten. Wie konkret reagiert die Schule auf Verweigerung, gibt es Beziehungs- und Integrationsfunktionen? Des Weiteren wird die Klasse, die Mitschüler/-innen befragt, was sie gegen diese Problematik tun könnten (vgl. Thimm 2004, S. 542/2009, S. 319f.).

Kurz zusammengefasst, muss die Situation definiert und die Umstände (Alter der Kinder/Jugendlichen, biografische Erfahrung und Entwicklungsstand, Schulform und Bildungsgang, Lebensort und Lebenssituation sowie Ausmaß der Schulverweigerung) bestimmt werden. Dann müssen Hypothesen über die Problemstellung und -aufrechterhaltung gebildet als auch gemeinsame Ziele entwickelt werden. Ebenso ist das Auflisten der bisherigen Lösungen mit jeweiligem Erfolg zu analysieren. Während der ganzen Zeit ist eine ständige Reflektion und Auswertung der Arbeit erforderlich (vgl. Thimm 1998, S. 93ff./2004, S. 541). Wenn dann alle Fakten eingeholt sind, beginnt erst die eigentliche präventive und intervenierende Arbeit. Oft findet der einzige Zugang der Schulsozialarbeit in niedrigschwelligen Projekten oder Angeboten statt, die die Lebensweise der jungen Menschen akzeptiert und permanenten Aufenthalt und individuelle Beziehungen anbietet. Die Rede ist von allgemeinen Freizeitangeboten, wie Spielenachmittag, Bastelstunde, Kickerturniere oder das gemeinsame Kochen lernen. Aber auch Projekte zu den Themen Gesundheit, Gewalt, Sucht und Mobbing gehören dazu (vgl. Pühr u. a. 2001, S. 64ff.).

Wird sich bei der Intervention wie bei der Prävention nach dem rechtzeitigen Zeitpunkt gefragt, lässt sich dies nicht genau benennen, da es von der jeweiligen Verfestigung der Problematik abhängig ist. Demzufolge kann ein rechtzeitiger Zeitpunkt unter anderem vor der Verfestigung liegen, etwa bei den ersten wahrgenommenen Anzeichen, bei der Wiedereingliederung in die Schule oder außerhalb, während der unterrichtsfreien Zeit. Diesbezüglich ist das Ziel der Intervention von Schulsozialarbeit mit schulverweigernden Schülern die Reintegration in den Regelunterricht als auch die persönliche Stabilisierung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte in der Schule. Intervention bewegt sich im Spektrum der offenen Gesprächs- und Betreuungsangebote im Vormittagsbereich aber auch während beziehungsweise an Stelle von Unterricht sowie in offenen Angeboten der Freizeitgestaltung am Nachmittag. Dazu zählt eine längerfristige Einzelfallhilfe, durch fest vereinbarte regelmäßige Gesprächsangebote unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes (Elternhaus, Freunde und andere Institutionen) dazu (vgl. Thimm 2004, S. 542/2009, S. 319). Neben der erwähnten Einzelbetreuung geht es in der intervenierenden Arbeit auch um sozialpädagogische Gruppenarbeit mit themenbezogenen Gesprächsrunden, gemeinsamer Freizeitgestaltung und erlebnispädagogischen Angeboten.

Intervenierende Angebote zielen auf den Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligung, auf die Abmilderung von Problemen und auf die Integration von Schülern mit persönlichen und sozialen Problemlagen.

Trotz der differenzierten Betrachtung erscheint es sinnvoll, präventive und intervenierende Angebote miteinander zu verbinden. Denn schließlich benötigen die Kinder und Jugendlichen auch dann Hilfe und Unterstützung, wenn die Angebote auf reiner Erlebnisbasis beruhen (vgl. Thimm 2009, S. 320).

Sowohl seitens der Schule als auch seitens der Schulsozialarbeit selbst muss akzeptiert werden, dass Präventions- und Interventionsmöglichkeiten auch begrenzt sind. Schulverweigerung zu vermeiden ist Aufgabe, die nur gemeinsam mit Schule gelöst werden kann und nicht nur an die Schulsozialarbeit delegiert werden darf. Der Schlüssel der Prävention und Intervention von Schulverweigerung liegt beim Verhalten der Lehrkräfte, dass mit Hilfe der Schulsozialarbeit durch Sensibilisierung im Allgemeinen und für Indikatoren sowie eine Öffnung bezüglich dieser Thematik beeinflusst werden kann (vgl. Thimm 1998, S. 166).

So wie die unmittelbare Reaktion von Lehrern und Lehrerinnen, bei Anzeichen von schulverweigernden Verhalten von Bedeutung ist, erweist sich die umgehende Kontaktaufnahme zu den Eltern als ebenso wichtig. Wenn das Elternhaus gerade auch für schulverweigernde Kinder und Jugendliche eine so große Bedeutung hat, scheint der Einbezug, trotz eventueller Probleme miteinander, ein wesentlicher Aspekt pädagogischer Präventions- und Interventionsangebote zu sein.

4.3.1 Elternarbeit

Vorweg sei zu sagen, wenn der Erziehungsauftrag der Schule erfolgreich sein soll, ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule zu unterstützen. Schulsozialarbeit hat dabei eine Vermittlerrolle oder aber ist direkter Ansprechpartner mit eigenen Zielen und Herangehensweisen.

Der Versuch seitens der Schulsozialarbeit und der der Eltern gegenseitige Akzeptanz und Verständnis füreinander aufzubringen sowie verbindliche Vereinbarungen zu treffen, scheinen ein Weg zu sein, diesen Schülern und Schülerinnen den Zugang zum schulischen Lernen zu erleichtern. Voraussetzung

dabei ist, dass die Eltern dieses Problem auch als solches wahrnehmen und erleben. Bei der Elternarbeit ist es wichtig, sie nicht nur anlass- und problembezogen, bei so genannten „*Missetaten*“ in das Geschehen in der Schule einzubeziehen, sondern sie als gleichberechtigter Partner im Prozess der Gestaltung des Schullebens zu integrieren. Sinnvoll und notwendig erscheint es, die Eltern als Kooperationspartner zu sehen und nicht als Gegner oder Schuldige für die Probleme ihrer Kinder (vgl. Thimm 2009, S. 318). Eine solche Zusammenarbeit ist keineswegs selbstverständlich. Sie muss von den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit initiiert werden und geschieht auf verschieden Art und Weise. Elterngespräche, Elternabende, Projektarbeit, in denen die Eltern mit einbezogen werden und Hausbesuche gehören zum Beispiel dazu. Hier gilt, wie bei der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen das Prinzip „*Beziehung und Vertrauen aufbauen geht vor Methode*“ (vgl. Thimm 1998, S. 97). Beziehung und Vertrauen wird unter anderem durch das Signalisieren von Interesse und Verständnis für ihre Problemlagen als auch durch die „*offene Tür*“ für die Eltern aufgebaut. Das Hauptanliegen in der Elternarbeit sollte sein, sie nicht aus ihrer Verantwortung zu entlassen, sondern sie stückweise zu unterstützen, zu befähigen und Hilfe anzubieten, ihrer Eigenverantwortung gegenüber ihren Kindern gerecht zu werden. Eine erfolgreiche Elternarbeit ist nicht ganz einfach, es benötigt viel Zeit, Einfühlungsvermögen und Gesprächskompetenz. Weiterhin gestaltet sich das „*Ziehen an einem Strang*“ beider Parteien als förderliche Handlungsmaxime. Neben den vielzähligen erwähnten Wegen präventiv und intervenierend zu handeln, fungiert die Schulsozialarbeit auch als Beratungs- und Vermittlungsinstanz. Sie berät Eltern in kritischen Lebenssituationen, bietet Hilfestellung und Begleitung bei Besuchen verschiedener Institutionen, wie beim Arbeitsamt oder Jugendamt an und vermittelt bei Bedarf die Eltern an externe Hilfestellen weiter. Eine gut funktionierende Elternarbeit kann eine Bereicherung, enorme Unterstützung und Entlastung für alle Beteiligten im Schulalltag sein.

In Form von Supervision kann Elternarbeit in der eigenen Arbeit thematisiert, besprochen und bearbeitet werden, um gegebenenfalls andere Sichtweisen, Anregungen und Vorgehensweisen einzuholen. Wie schon erwähnt, ist die Beziehungsarbeit, das schrittweise Aufbauen von Vertrauen und das gemeinsame Aufstellen von Handlungsansätzen als auch die Aktivierung der Eltern an Projekten mitzuarbeiten eine Basis für erfolgreiche Elternarbeit. Es ist aber vor

allein die Basis, um eine Rückführung der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. Schreiber 2006, S. 183ff./Thimm 2004, S. 542). Die Schulsozialarbeit versucht unter dem Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe zu agieren sowie Handlungsalternativen den Schülern aufzuzeigen. Diesbezüglich arbeitet sie je nach Situation mit unterschiedlichen Methoden, die dann durch bestimmte Prinzipien zu Handlungen führen.

Deshalb scheint es als sinnvoll, um zugleich die Schulsozialarbeit mit der nötigen Profession und der Wichtigkeit zu versehen, sich dem methodischen Arbeiten als auch den Handlungsprinzipien zu widmen.

4.4 Methodisches Arbeiten und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Bis heute gibt es laut Literatur wenige Beiträge über das methodische Arbeiten der Schulsozialarbeit. Ein Grund hierfür könnte sein, dass sie über keine grundsätzlich anderen Methoden verfügt, wie die systematisch übergeordnete Soziale Arbeit. Demzufolge muss es zu einer Anpassung an die Anforderungen und Adressaten der Schulsozialarbeit, an die vorhandenen Methoden der Sozialen Arbeit kommen. In Anlehnung dessen, lassen sich vier Gruppen des methodischen Arbeitens unterscheiden.

Die erste Gruppe ist die **direkte einzelfall- und primärbezogene** Methode, die durch einen direkten Interventionsbezug eine gezielte und überprüfbare Intervention zwischen Schulsozialarbeit und den jungen Menschen anstrebt. Zum Einsatz kommen unter anderem die Einzelfallhilfe, sozialpädagogische und klientenzentrierte Beratung, die Fallarbeit oder die Familientherapie. Die Kennzeichen der zweiten, die **direkte sekundärgruppen- und sozialraumbezogene** Methode, ähneln vom Interventionsbezug der Erstgenannten. Sie bezieht aber dabei das Netzwerk der Kinder und Jugendlichen sowie das Gemeinwesen stärker mit ein. Zu diesem methodischen Arbeiten zählt zum Beispiel die soziale Gruppenarbeit, die genannte Gemeinwesen- und Netzwerkarbeit und die Erlebnispädagogik. Als dritte lässt sich die **indirekte interventionsbezogene** Methode benennen, die dazu dient, der Schulsozialarbeit

eine Möglichkeit zu bieten, ihre sozialpädagogische Arbeit, ihr konkretes Arbeitsfeld systematisch zu reflektieren und dann gegebenenfalls ihre eigenen Handlungen zu verbessern. Dies geschieht unter anderem durch Supervision und Selbstevaluation. Die **struktur- und organisationsbezogene** Methode, die als vierte und letzte Gruppe zu unterscheiden gilt, zielt auf die Planung und Abstimmung vor der eigentlichen Intervention ab. Hier handelt es sich um die Bereitstellung der Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit, die durch das Sozialmanagement und der Beteiligung an der Jugendhilfeplanung zum Ausdruck kommen. Wichtig dabei ist, dass nur dann Erfolge zu verzeichnen sind, wenn gleichzeitig das soziale und kulturelle Umfeld angemessen mit einbezogen werden. Um die Angebotspalette schülerfreundlicher zu gestalten, folgt die Anpassung an die erwähnte Erlebnispädagogik sowie an die Interaktionsmedien der Soziogramme und Rollenspiele (vgl. Speck 2007, S. 63ff.).

Ähnlich wie beim methodischen Arbeiten, unterliegt die Schulsozialarbeit auch bei der folgenden Thematik, die der Handlungsprinzipien einer höheren, übergeordneten Instanz. Da Schulsozialarbeit, als ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen ist, kann sie nicht losgelöst von deren Grundsätzen und Handlungsprinzipien betrachtet werden. In diesem Fall wird sich nur auf die allgemeinen Handlungsprinzipien bezogen. Bezüglich der Formulierung dessen, wird laut Literatur auf das Konzept der Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe, des achten Jugendberichtes verwiesen.

Das Handlungsprinzip der **Prävention** beinhaltet einen präventiven Auftrag, den sie selbst offensiv übernehmen muss und der zugleich in umfassender Weise, auf einen persönlichen Eigenwert sozialpädagogischer Angebote für junge Menschen abzielen sollte. Die Angebotsgestaltung verfolgt eine niedrigschwellige Ausrichtung. Weiterhin bedeutet dies für die Schulsozialarbeit, sich in der Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit Lehrkräften für positive Lebensbedingungen von Schülern einzusetzen und Rahmenbedingungen zur Erleichterung ihrer Lebenssituation zu schaffen. Das nächste Handlungsprinzip der **Dezentralisierung/Regionalisierung** ist wie kaum ein anderes Arbeitsfeld der Jugendhilfe strukturell umgesetzt. Die Schulsozialarbeit ist hinsichtlich der Dezentralisierung am Ort Schule gebunden und durch die Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Partnern als auch bei der Einbettung ihrer Angebote in der Region, kommt es zur Erfüllung des Regionalisierungsprinzips. Ein weiteres

Handlungsprinzip der **Alltagsorientierung** bezieht sich auf die Angebotsgestaltung mit Orientierung an den Alltag als auch auf die Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen, mit einem ganzheitlichen Verständnis. Einerseits sollen diese Angebote für jedermann (Kinder, Jugendliche und Eltern) im Alltag leicht zugänglich sein und andererseits das umfangreiche soziale System (Sichtweisen, Beziehungsgestaltungen und Alltagsverständnisse) der Beteiligten im Schulalltag in der sozialpädagogischen Arbeit der Schulsozialarbeit Berücksichtigung finden. Mit dem folgenden Handlungsprinzip, der **Integration/Normalisierung** sollte die Schulsozialarbeit darauf ausgerichtet sein, für prinzipiell alle jungen Menschen, Eltern und dem gesamten Lehrpersonal zur Verfügung zu stehen sowie besonderen Strategien zur Lebensbewältigung und Lebenseinstellung offen gegenüberzustehen. Ebenso ist das Erkennen, Thematisieren und Beheben von Integrationshemmnissen und unangebrachten Anpassungserwartungen zu beachten. Die Schulsozialarbeit selbst muss darauf achten, dass sie mit ihrem Leistungsprofil und ihrer Leistung nicht ausgrenzend wirkt. Das vorletzte Handlungsprinzip der **Partizipation** beschreibt die Wahrnehmung der Adressaten als Subjekt ihres Lebens und nicht als passiver Empfänger der sozialpädagogischen Leistungen am Ort Schule. In diesem Sinne müssen Formen der Mitbestimmung der jungen Menschen sowie die Mitgestaltung bis hin zur Selbstbestimmung und -verwaltung beachtet werden. Dem letzten Handlungsprinzip der **Hilfe und Kontrolle** kann sich die Schulsozialarbeit nicht entziehen, denn sie ist durch den widersprüchlichen öffentlichen Auftrag zur Hilfe und Kontrolle geprägt, der an ihrem Arbeitsplatz allgegenwärtig ist. Die Schulsozialarbeit soll einerseits Hilfe bereitstellen und andererseits unterliegt sie den kontrollierenden Erwartungen von Gesellschaft, Politik und Schule. Laut § 8a KJHG/SGB VIII sind sie sogar explizit dazu verpflichtet, das Risiko einer Kindesgefährdung abschätzen und dann gegebenenfalls zu handeln. Für das Bereitstellen von Hilfe ist es wichtig, dass die Schulsozialarbeit unabhängig arbeiten kann und der Fachlichkeit allein verpflichtet ist. Auf Grund der hohen Verantwortung scheint die Reflexion der eigenen Arbeit, durch Supervision und Kollegiale Beratung für die Schulsozialarbeit unerlässlich zu sein.

Da diese detaillierten allgemeinen Handlungsprinzipien in Anlehnung an die der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt wurden, scheint es hilfreich, ableitbare

spezielle Handlungsprinzipien für die Schulsozialarbeit zu formulieren. Erwähnenswert wären hier vor allem die verlässliche Präsenz der Schulsozialarbeit am Ort Schule, das eigenständige Jugendhilfeangebot, die Umsetzung eines schülerorientierten und anwaltschaftlichen Handelns sowie die präventive und die schon genannte niedrigschwellige Ausrichtung der Angebote. Diesbezüglich sei auch die Flexibilität der Durchführung und Planung der Angebote nicht zu vergessen. Wie ebenfalls schon erwähnt, entscheiden die Kinder und Jugendlichen freiwillig, ob und in welchem Umfang Kontakte entstehen und sie die Angebote in Anspruch nehmen. Auch die ganzheitliche Betrachtung und Orientierung an den Lebenslagen der Adressaten, fand im Verlauf dieser Arbeit schon seine verdiente Aufmerksamkeit. Die Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern als auch der vertrauliche Umgang mit Gesprächsinhalten und persönlichen Daten reihen sich in die speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit mit ein.

Die aufgezeigten allgemeinen und speziellen Handlungsprinzipien erweisen sich als Maßstab für ein professionelles Handeln und Arbeiten der Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2007, S. 67ff.).

Als Fazit zu dieser Thematik möchte ich anhand von Begründungsmustern, dem hohen Maß an Wichtigkeit einer Integration der Schulsozialarbeit in die Institution Schule Ausdruck verleihen.

Die Begründungsmuster stellen eine pragmatische Grundlage für die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit dar.

Schulsozialarbeit wird oft mit dem **Abbau von Verhaltensauffälligkeiten** und der **Problematik der Schulverweigerung** begründet. Da Schule zeitlich nicht mehr in der Lage ist, sich zunehmend um die davon betroffenen Schüler und Schülerinnen adäquat zu kümmern, bedarf es hier einer Unterstützung durch die Schulsozialarbeit. Ebenso ist mit einer Integration sozialpädagogischer Fachkräfte auch eine **Absicherung für die Freizeitangebote und Nachmittagsbetreuung** legitimiert. Sie erhält gleichzeitig dadurch einen konkreten Auftrag und einen großen Gestaltungsspielraum. Ein weiterer Begründungsaspekt ist die gesellschaftliche Veränderung in Familie, Freizeit, Schule und Beruf, die je nach Sichtweise und Lebenssituation zu problematischen und defizitären Sozialisationsbedingungen und stärkeren Belastungen für Kinder und Jugendliche führen können. Aus diesem **sozialisations- und modernisierungstheoretischen**

Begründungsmuster wird unter anderem ein Bedarf für die Schulsozialarbeit abgeleitet. Es geht darum mit Hilfe der Schulsozialarbeit junge Menschen in ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, sie bei der Lebensbewältigung zu unterstützen sowie soziale Kompetenzen zu fördern. Weiterhin gibt es ein **schultheoretisches** Begründungsmuster, welches ebenfalls wie das Vorherige veränderte Lebensbedingungen der jungen Menschen anerkennt. Diese Veränderung haben Auswirkungen auf die Institution Schule, die zu komplexen Herausforderungen für die Schule und der Lehrkräfte führen. Aus der Sicht der Schulsozialarbeit geht es um die Wirkungen für das Schulsystem, die dann wieder den Schüler/-innen einen Nutzen bringen sollen. Zugleich ist es Aufgabe der Schulsozialarbeit aktiv an der schulischen Reform und Prozessen der Schulentwicklung mitzuwirken. Unter dem nächsten, dem **transformations-theoretischen** Begründungsmuster verbirgt sich die Unsicherheit, die Risiken als auch abweichende Verhaltensweisen und Probleme, die die Kinder und Jugendlichen durch gesellschaftliche Prozesse (Transformationsprozesse) erleben. Es geht darum, dass die Schulsozialarbeit Unterstützung und Orientierungshilfe bei der Bewältigung anbietet und versucht auf das abweichende Verhalten angemessen und sozialpädagogisch zu reagieren. Ebenfalls versucht sie ein Gleichgewicht zwischen den Erziehungs- beziehungsweise Sozialisationsinstanzen (Schule/Eltern und Jugendhilfe) zu erreichen und gegebenenfalls zu vermitteln. Der letzte Begründungsaspekt findet unter dem **rollen- und professionstheoretischen** Begründungsmuster seine Aufmerksamkeit. Mit diesem Punkt ist die unzureichende Tragfähigkeit der sozialpädagogischen Profilierung der Lehrer und Lehrerinnen gemeint. Dadurch, dass das Lehrpersonal nicht in der Lage ist, sozialpädagogische Funktionen und Tätigkeiten angemessen wahrzunehmen sowie nicht über genügend Kenntnisse verfügt, geraten sie an ihre Grenzen der Belastbarkeit. Um diese Überforderung der Lehrkräfte zu vermeiden und gleichzeitig entlastend zu arbeiten, ist die Kooperation mit der Schulsozialarbeit unerlässlich (vgl. Speck 2007, S. 35ff.). Die Schulsozialarbeit stellt in jedem Fall eine Bereicherung für jeden Schultyp dar. Insbesondere durch die Kompetenzen, was die benachteiligten Kinder und Jugendliche betrifft, die soziale, familiäre, individuelle Probleme haben und intensive Unterstützung und Hilfestellung benötigen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 156).

Um das Handlungsspektrum zu erweitern und einen tiefgreifenderen sowie themenspezifischeren Einblick bezüglich des roten Fadens der Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit zu bekommen, dient die Betrachtung der sozialpädagogischen Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern.

5. Sozialpädagogische Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern

Das Problem der Schulverweigerung von jungen Menschen hat in den letzten Jahren drastisch zugenommen und an Aufmerksamkeit gewonnen. Wie die bisherigen Zeilen gezeigt haben, basiert diese Problematik auf einer Vielzahl von Gründen. Wegen diesem Faktum muss sich die Palette der vorhandenen Angebote, wie sie schon vereinzelt vorherrschend sind, erweitern und sie müssen sich weiterentwickeln. Es muss mehr versucht werden, dem Prozess der Abkehr von Schule präventiv und sozialpädagogisch zu begegnen. Ebenfalls sollte es als Auftrag an die Schule selbst, als auch an die Kinder- und Jugendhilfe, in Kooperation mit der Schule, gesehen werden. Die erwähnten außerschulischen Arrangements mit der Schule beziehungsweise die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule können eine geeignete und erfolgreiche Variante für eine gemeinsam gestaltete Arbeit mit Schulverweigern sein (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2005, S. 227f.). Wurde sich im vorherigen Kapitel mit dem Thema der Schulsozialarbeit auseinandergesetzt und verschiedene Aspekte aufgezeigt, wie förderlich ihre Arbeit, vor allem für die Problematik der Schulverweigerung ist, wird sich in diesem Abschnitt speziell der sozialpädagogischen Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern gewidmet. Dies wird einleitend an einer gesetzlichen Grundlage festgehalten.

„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligung oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe

sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern (§ 13 Abs. 1 KJHG/SGB VIII).“

Im Gesamtablauf der sozialpädagogischen Arbeit sowie den Hilfe- und Unterstützungsangeboten, steht das soziale Lernen. Das Hauptanliegen dieser Arbeit besteht darin, von einer Defizitorientierung zu einem ressourcenorientierten, entwicklungsfördernden als auch prozessorientierten Ansatz überzugehen. Dabei soll dies individuell auf jeden Einzelnen ausgerichtet sein (vgl. Schreiber 2006, S. 154). Sozialpädagogische Ambitionen sind wie schon erwähnt auf den Einzelfall bezogen unterschiedlich und können bei dem einen Erfolge erzielen und bei einem anderen ins Gegenteil umschlagen. Wichtig dabei ist, dass es differenzierte Auffanginstrumente, Begleitangebote und Deutungshilfen gibt, die abhängig von Lebenslage und -geschichte, Bildungsbiographie, Störungsmuster, Kompetenzen und Ressourcen sowie vom Alter und Entwicklungsstufe sind. Die Pädagogen sollten auf der einen Seite, engagiert, optimistisch und zuverlässig, gepaart mit partnerschaftlicher, liebevoller und solidarischer Haltung, aber auf der anderen Seite gegebenenfalls streng und Grenzen aufzeigend sein. In diesem Zusammenhang brauchen sie einen langen Atem und hohe Ausdauer und sie müssen, so komisch es klingt, Kinder und Jugendliche „mögen“, einen Draht zu ihnen haben. Ebenso müssen sich die professionellen Pädagogen auf die jugendliche Sicht der Wirklichkeit einlassen und mit Interesse wahrnehmen. Dazu gehört auch das Einlassen auf die Sprache, denn eine einfache, auch emotionale und bildhafte Sprache kann den Kontakt erleichtern. Auf Grund der Erfahrungen, die die Kinder und Jugendlichen in ihrem jungen Leben schon gesammelt haben, brauchen sie Entlastung, explizite Unterstützung und Hoffnung. Unter diesem Aspekt wäre auch eine „*eins zu eins Betreuung*“, die durch kleine Reisen und gemeinsame Aktivitäten, wie Eisessen im Café oder das Besuchen eines Fußballspiels aber auch der gemeinsame Gang zum Arzt, hilfreich (vgl. Thimm 1998, S. 189/2000, S. 553). So schön das alles klingen mag, erweist sich dies als ein anstrengendes Unterfangen. Denn nicht selten kommt es zu Regelverstößen, seitens der Kinder und Jugendlichen, die von Beleidigungen bis hin zur Bedrohung, manchmal auch Schlägen reichen. Es müssen bestimmte und bestimmbare Schwellen und Grenzen aufgestellt sowie aufgezeigt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt liegt in der Zielvereinbarung. Die Ziele sollten zum einen

gemeinsam entwickelt werden und zum anderen überschaubar und erreichbar sein. Grundlegende Ziele für die sozialpädagogische Arbeit, die für die einzelnen Kinder und Jugendlichen auf Grund ihrer individuellen Probleme und Schwierigkeiten eine unterschiedliche Gewichtung und Wertigkeit haben, lassen sich anhand der schon niedergeschriebenen Aspekte erahnen. Trotzdem möchte ich explizit diese kurz benennen.

Die Ziele beruhen einerseits auf der Unterstützung des Aufbaus eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstbildes. Andererseits auf der Stabilisierung der emotionalen Befindlichkeit sowie der Verbesserung des Zugangs zu eigenen Gefühlen und der Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit. Weiterhin ist das Schaffen von Klarheit über personale Handlungsabsichten und die Entwicklung einer realistischen Eigen- und Fremdwahrnehmung zu nennen. Bestrebenswert ist außerdem die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere als auch der Aufbau eines positiven Kontakt- und Beziehungsverhaltens. Nebenbei wird auf eine Verbesserung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit gezielt. Auch der Erwerb adäquater Konfliktlösungsstrategien und zugleich der sozialen Fähigkeiten (Kooperationsbereitschaft, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Toleranz) ermöglichen unter anderem positive Gruppenerfahrungen und reihen sich damit in die Zielformulierung mit ein. Des Weiteren ist die Vermittlung und der Erwerb von Strategien zur Verbesserung der Lernmotivation und -organisation sowie der Konzentration und Aufmerksamkeit zu erwähnen. Die Ressourcen der Eltern zu aktivieren und für den Hilfeprozess nutzbar zu machen, sei ebenfalls als Ziel zu nennen (vgl. Thimm 2009, S. 321ff.). Bei der pädagogischen Arbeit geht es nicht vorrangig um das Bekämpfen von Symptomen, sondern es wird versucht, mit den jungen Menschen einen Alltag zu organisieren und das Gelingen zu ermöglichen.

Um konkreter in die Arbeit mit Schulverweigern einzusteigen, lassen sich folgende Strategien als hilfreich für das sozialpädagogische Handeln benennen.

5.1 Strategien sozialpädagogischen Handelns

Anfangen mit der Strategie der **Förderung eines positiven Selbstkonzeptes** der Kinder und Jugendlichen, dass mit der Wahrnehmung der Stärken als auch

mit dem Stärken der Ressourcen an sich einhergeht. Weiterführend ist die **Vermeidung von Schuldzuweisungen** zu benennen. In Hinblick auf diese Strategie soll darauf geachtet werden, dass eine wechselseitige Schuldzuweisung vonstattengeht und auf die einseitige Schuldverteilung verzichtet werden sollte. Anschließend folgt die Strategie des **Aufschließens von Realitätskonstrukten**, in der der subjektive Sinn nicht vordergründig in der Ursachenforschung liegt, sondern ebenso in der Stärkung der Weltbilder, Glaubenssätze sowie in der kommunikativen Bedeutung derer. Die nächste Strategie verweist auf das **Verstehen von Handlungen in bestimmten Kontexten und Umständen**, wie die Familie, die Clique, das Leben auf der Straße und das der Partnerschaft. Wenn die Rede von Handlungen in bestimmten Umständen ist, dann ist damit auch die **Abkehr von Stigmatisierungen** gemeint. Nicht die jungen Menschen sind „gestört“, sondern die erwähnten Handlungen in situieren Umständen passen nicht. Jedes Verhalten hat Gründe und sollte im Kontext gesehen werden. Beide sind gleichrangige potenzielle Veränderungs- und Entwicklungsräume. Zu einer professionellen pädagogischen Arbeit, gehört es auch, eigene, also die der Sozialpädagogen, **Unterstützungsbedürftigkeit zu akzeptieren**. Denn auch hier können andere Fachkräfte zur Entlastung und Perspektiverweiterung hilfreich sein. Wie allgemein in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bekannt ist, heißt es in der folgenden Strategie, den **Geschlechterbezug wahrzunehmen**. Die Jungen und Mädchen brauchen getrennt voneinander ihre eigenen Orte und Ansprechpartner ihres Geschlechtes. Eine weitere und letzte Strategie, die ebenso schon angesprochen wurde, ist das **Beziehen, Einnehmen von Standpunkten**, die vor allem agierende Kinder und Jugendliche beantwortet haben wollen. Dabei dürfen transparente Forderungen und mitgeteilte Grenzen ihren Platz nicht verlieren (vgl. Thimm 2000, S. 553f.).

Zusammengefasst beinhaltet die sozialpädagogische Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern eine Orientierung an den Kindern und Jugendlichen, die durch abwechslungsreiche Beziehungspädagogik mit Nützlichkeit, Akzeptanz und Gegenwirkung gestaltet ist. Die Arbeit ist ausgerichtet an Stärken und Erfolgsmöglichkeiten, in dem der Handlungsbezug des Lernens durch eine Vielfalt an Methoden und Sozialformen sowie durch eine Öffnung nach Außen, dem Lernen vor der Tür, gewährleistet wird. Auch die Beteiligung und Mitverantwortung, das Einbeziehen in verschiedene Planungen der jungen

Menschen, die eine attraktive Alltags- und Tagesablaufgestaltung ermöglichen, stehen im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Arbeit. Ebenso bewährt sich eine ständige Überprüfung durch das Abholen, dort wo die Kinder und Jugendlichen stehen. Weiter gestaltet sich eine konkrete Förderplanung mit den jungen Menschen, in der Fragen nach ihren Zielen, Wünschen gestellt werden, also das Aufstellen von Nah-, mittelfristigen und Fernzielen, als hilfreich. Dadurch erhalten sie einen bildlichen und realistischen Bezug zu dem, was sie eventuell in einem halben Jahr erreicht haben. Auch das Einführen von Ritualen am Morgen, beim Umgang mit Störungen, bei der Aufnahme von Neulingen, bei Ämtergängen sowie Riten bei Geburtstagen oder das Feiern von Erfolgen, haben sich in der Arbeit als feste Prinzipien bewährt. Ein freundschaftlicher Umgang, das gemeinsame Suchen nach Lösungen, das Hinterherlaufen bei Abbrüchen, die nicht vorhandene Hierarchie jugendlicher Statussymbole, sind weitere Kriterien, die die sozialpädagogische Arbeit kennzeichnen. Aber auch der geringe Leistungsdruck, das langsame Lerntempo, wie auch das Ausprobieren in lebenspraktischen, handwerklichen Bereichen, spielen eine unverzichtbare Rolle (vgl. Thimm 1998, S. 196ff.).

Um die sozialpädagogische Arbeit noch mehr zu einem professionellen sozialpädagogischen Handeln werden zu lassen, folgt im nächsten Schritt die Betrachtung theoretischer Leitlinien.

5.2 Theoretische Leitlinien sozialpädagogischen Handelns

Die **erste Leitlinie** beinhaltet, dass sich das sozialpädagogische Handeln auf die Normalität des Unterschiedes einstellen muss, da jedes Kind, jeder Jugendliche in seiner Individualität und Subjektivität anders und auch dort aufzusuchen ist. Jeder junge Mensch bringt seine eigene Bildungsgeschichte, seinen spezifischen Lebensstil und die dazu gehörenden eigentümlichen Lösungsstrategien mit. Die **zweite Leitlinie** besagt, dass sich der junge Mensch auf seine Weise bildend verändert. Damit ist die individuelle Entwicklungsdynamik gemeint, die sich nur durch einen Maßstab eigener Differenzen verändern kann. Die

sozialpädagogischen Fachleute allein können nicht die Probleme der Kinder und Jugendlichen lösen. Sie benötigen die Öffnung von Situationen, wofür die jungen Menschen selbst verantwortlich sind. In der **dritten Leitlinie** werden mit Hilfe der Pädagogen neue Lernorte geschaffen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen als Individuum erfahren und wahrgenommen fühlen. Es entstehen neue Chancen zur Bewältigung ihrer Probleme als auch neue, geöffnete Settings und Beziehungen, die durch Anerkennung und Achtung gekennzeichnet sind. Ebenso werden kleine Plätze und Räume zur Verfügung gestellt, an welchen die jungen Menschen selbst die Gleise legen können, auf denen sie sich bewegen wollen. Das sozialpädagogische Handeln in der **vierten Leitlinie** zielt nicht nur auf die Bewältigung des alltäglichen Lebens ab, sondern auch auf das methodische Arbeiten der Fachkräfte. Das heißt, dass die Pädagogen sich methodisch in das Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen instrumentieren müssen und sie als handelnde Personen an der derzeitigen Situation teilhaben lassen und sich dessen auch bewusst sind. Wichtig dabei ist, dass sie sich selbst reflektieren und beobachten. Sozialpädagogisches Handeln muss schulverweigerndes Verhalten zulassen und annehmen, aber nicht schlicht erdulden. Im Vordergrund selbst steht das, was die betroffenen jungen Menschen als gelungenen Alltag, lohnenswertes Leben und annehmbare Zukunft definieren. Was nicht bedeutet, dass nicht interveniert wird. Es wird zusammen die konkrete Wirklichkeit erforscht, darüber nachgedacht und ausgehandelt. Dies kennzeichnet den Inhalt der **fünften und letzten Leitlinie**.

Die Aufgabe des sozialpädagogischen Handelns ist die Förderung des Prozesses des Subjektivitätsgewinns. Was als Möglichkeit selbstbewusster und selbstbestimmter Lebensgestaltung unter dem Aspekt der individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation (Verselbstständigung, Befreiung) verstanden und gefasst wird. Des Weiteren gehört das Anstoßen der biographischen Selbstthematisierung im Zusammenhang der Identitätsarbeit und die Begleitung dessen zum Aufgabenbereich der Arbeit mit „totalen“ Schulverweigerern dazu (vgl. Thimm 2000, S. 557ff.).

Lohnende, unterstützende Beziehungen und eine innere Haltung zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den Kindern/Jugendlichen sowie die Zugehörigkeit in die Gemeinschaft der lernenden Gruppen gibt den jungen

Menschen Sicherheit und Schutz. Das Lernen in Art und Tempo, das Fortschritte ermöglicht und die Teilhabe und Mitwirkung an umfassenden Entfaltungs- und Betätigungsmöglichkeiten, sind unerlässliche Prinzipien für alle Beteiligten in dieser Arbeit. Es zählen die Interessen und Wünsche der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Einerseits muss Platz und Raum, für Improvisation, Flexibilität und Individualität vorhanden sein. Andererseits muss aber eine äußere Haltung durch schützende Strukturen, überschaubare Abläufe und verlässliche Rhythmen sowie Regeln und Grenzsetzung gegeben sein. Dieser Balanceakt ist erforderlich, um professionell und erfolgversprechend mit „totalen“ Schulverweigerern zu arbeiten. Die Anleitung, wie auch die Führung und Kontrolle, sollten einen systematischen Platz in der sozialpädagogischen Arbeit erhalten, um das Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu fördern oder auch zu missbilligen.

Die sozialpädagogische Arbeit ist mitunter in der Projektarbeit, Produktives Lernen, Produktionsschulen und den Werk-statt-Schulen auf Grund der Problematik der Schulverweigerung ein fester Bestandteil. Mit diesen Varianten, die inner- und außerhalb von Schule praktiziert werden, wird unter anderem versucht, das Problem stückweise einzudämmen und die Chancen einer sozialen und beruflichen Integration in die Gesellschaft für die Betroffenen zu erhöhen. Die Angebote sind kennzeichnet durch eine Kombination von praktischen und theoretischen Lernen sowie Allgemeinbildung und Berufsorientierung. Die Jugendlichen sind in Praxisplätzen, Arbeitsbereichen (u. a. Holz, Garten, Hauswirtschaft, Kfz, Büro und Kommunikation) entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten, die zugleich ihre Lebenslagen in ihrer Komplexität berücksichtigen, beschäftigt. Einerseits wird durch das praxis- und lebensweltorientierte Arbeiten versucht ein erweitertes pädagogisches Handlungsrepertoire zu entwickeln und andererseits das Selbstwertgefühl zu stärken. Je nach bevorzugter Variante der Schule finden diese Projekte oder Angebote innerhalb der Schulwoche, anstelle von Unterricht oder im Nachmittagsbereich statt (vgl. Gentner/Mertens 2006, S. 277ff./Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 207ff.). Innerhalb dieser Arrangements herrscht eine „familiäre“ Atmosphäre als auch harmonische Beziehungen zwischen den Schüler/-innen und den Pädagogen (Sozialpädagogen und Lehrkräften). Denn nur wenn alle Professionen mit im Boot sitzen, können die Projekte und Angebote erfolgversprechend durchgeführt werden. Auch die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern verbesserten sich durch

diese Gestaltung von Unterricht, da auch Eltern einen festen, wichtigen Platz erhalten. Die Jugendlichen erleben und loben zugleich, in dieser Arbeitsform die partizipative Wissensvermittlung und die, durch die Reduzierung der Gruppen-/Klassengrößen, intensivere Einzelförderung. Sie fühlen sich unterstützt und motiviert, denn auch die „*leistungsschwächeren*“ Schüler und Schülerinnen werden gefördert (vgl. Thimm 1998, S. 201/2009, S. 325ff.).

„Die Schulverweigerer brauchen weniger die Freiheit von, sondern die Freiheit zu etwas, ein zuspätspielen von Chancen, Selbstwirksamkeits- und Sinnpotenzialen (Thimm 2009, S. 328).“

Allgemein gesagt, lässt sich die sozialpädagogische Arbeit durch verschiedene Polaritäten beschreiben. Es handelt sich dabei um *„Freiheit und Bildung, Gegenwart und Zukunft, Lust und Versagung, Zuwendung und Distanzierung, Stoppen und Geschehen lassen, Orientierungsanspruch und Partnerschaft, Selbstbildung und Instruktion (Thimm 1998, S. 202).“*

Die beschriebenen Strategien, Leitlinien und Zielformulierungen erweisen sich keineswegs als Patentlösungen. Sie dienen als Anregung, Ideenvorschlag auf Grund der Tatsache, dass sie sich in der Gegenwart als hilfreiche Varianten in der Arbeit mit „*totalen*“ Schulverweigerern erwiesen haben. Diesbezüglich sei es auch utopisch an perfekten Lösungsstrategien zu arbeiten oder danach zu suchen, denn jedes Kind und jeder Jugendliche ist auf seine Art und Weise immer speziell und einzigartig.

Einleitend in das Thema der sozialpädagogischen Arbeit mit „*totalen*“ Schulverweigerer war die Rede von einer Erweiterung der Palette von Angeboten für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Dies erhielt schon implizit im Verlauf dieser Thematik ihre Aufmerksamkeit, wird aber an einem konkreten Beispiel im Folgenden, ausführlich noch mal aufgegriffen.

Das nachstehende aufgeführte Zitat verrät ansatzweise, auf welche Angebotsvariante im nächsten Abschnitt der Fokus gelegt wird.

„Für einzelne Kinder und Jugendliche wissen wir in der Schule manchmal keinen Ausweg mehr. Wir müssen deshalb, nach Möglichkeit mit ihnen selbst, neue, alternative Wege in organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Hinsicht suchen und schaffen. Das erfordert ein hohes Maß an Beweglichkeit, Ansätze und Lösungsversuche sind keine Patentrezepte, sondern immer experimentell und

ergebnisoffen, sie bedürfen der Überprüfung und Fortschreibung, wobei der Netzwerkgedanke nicht vernachlässigt werden darf (Thimm 2000, S. 512f.).“

Was sich hinter diesem Zitat verbirgt, sind Lernorte, die sich ebenfalls außerhalb von Schule befinden. Damit sind aber nicht die Orte, wie Natur und Umwelt gemeint, sondern ein anderes Setting von Schule. Die Bezeichnung solcher außerschulischen Arrangements beruft sich mitunter auf die der Schulstation. Sie bietet für viele schulverweigernde Kinder und Jugendliche die letzte Chance, zukünftig am beruflichen Leben teilzunehmen. Mit diesem Lernort wird sich unter anderem am Beispiel einer Schulstation „*Wirbelwind*“ in der Hansestadt Rostock, in Form einer Profilerstellung auseinandergesetzt.

6. Außerschulischer Lernort am Beispiel einer Schulstation

Um einen Einblick zu erhalten, wird im ersten Schritt allgemein auf die Begrifflichkeit der Schulstation eingegangen, der dann, durch das Heranziehen eines Beispiels an Bedeutung gewinnt.

Die Schulstation ist weitgehend ein außerschulisches Angebot, das Unterschiede zur herkömmlichen Institution Schule aufweist. Bei diesem Lernort handelt es sich um eine Kombination von sozialpädagogischer Betreuung und Förderung durch Sozialpädagogen. Dem schulischen Lernen in den Unterrichtsfächern und dem berufsorientierten Lernen, in Form von Praktika und Werkstattarbeit widmen sich Sonderpädagogen. Eine Einheit wird durch die Verbindung von arbeits- und sozialpädagogischer Betreuung und Förderung, dem schulischen Lernen, dem Wechsel zwischen Theorie und Praxis, von Lernen und Arbeiten in Kombination mit erlebnispädagogischen Aktivitäten, gebildet. Diese unterschiedlichen verbundenen Elemente stellen ebenso eine begünstigende Voraussetzung für das Bilden intensiver stabiler Beziehungen dar. Des Weiteren sind nicht nur die

Lernkonstellationen ein erwähnenswerter Unterschied zur Institution Schule, sondern auch die Größe der Klasse, die maximal 10 Schüler/-innen beinhaltet. Wichtig bei der Arbeit mit Schulverweigerern in diesen außerschulischen Angeboten ist, dass den Kinder und Jugendlichen das systemische Lernen ermöglicht wird, unabhängig von den Gegebenheiten, die zum Schulabbruch geführt haben. Trotzdem möchte ich diesen Zeitpunkt noch mal nutzen, um auf eventuelle Gründe einzugehen, die dazu führen können, dass junge Menschen in außerschulischen Lernorten beschult werden.

Gründe können unter anderem sein, wenn Schwänzen in resignativer oder sogar „*lebensverneinender*“ Sorgfalt auftritt oder den Jugendlichen in ihrem „*Erleben*“ „*alles egal*“ ist. Wenn die Familie schwer einzubeziehen ist und sogar mit dem Verhalten ihrer Kinder „*sympathisiert*“ und sie keine Befriedigung ihrer existenziellen Bedürfnisse (Sicherheit, Zugehörigkeit und Gewolltsein), von Seiten des Elternhauses und der der Schule erfahren. Dabei sei auch der fehlende „*Anker*“ in der Klassengemeinschaft als Grund zu nennen. Weiterhin sei ein völlig abgerissener Kontakt zur Schule und der Sog eines alternativen Wirkungsraumes mit positiven Erfahrungen, anstelle der Schule zu erwähnen. Ebenso spielen frühkindliche erlebte massive Probleme mit Rollenerwartungen in Institutionen ein erhebliche Rolle. Auch wenn Jugendliche in einer Veränderung nur Aufwand/Kosten und keinen Gewinn oder Sinn sehen, kann dies zu einer Beschulung in solche Lernorte führen (vgl. Thimm 2009, S. 320).

Die Ausführung der einzelnen vorher genannten Elemente ist individuell veränderbar und abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen die die Zielgruppe mit sich bringt. Ausgehend von diesen Gesichtspunkten, ermöglicht diese Art von Beschulung den jungen Menschen eine umfassende Perspektiventwicklung und individuelle Förderung. Die Grundlagen dieser Beschulungsvariante bilden in der Regel das KJHG/SGB VIII sowie die Schulgesetze der jeweiligen Länder. Das wichtigste Hauptanliegen dieses Lernortes ist, dass die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen auf freiwilliger Basis beruht. Wie schon bei der Schulsozialarbeit, spielt auch hier das Thema der Kooperation eine wichtige, fördernde und tragende Rolle. Die Zusammenarbeit mit dem ehemaligen Lehrpersonal, freien Trägern, die unterstützend zur Seite stehen, mit Behörden und Ämtern als auch zu Betrieben aus dem Stadtteil, aus der Region, ist begünstigend für einen erfolgversprechenden Verlauf. Denn auch

in diesem Fall, kann eine frühzeitige, individuelle Hilfe und Unterstützung der schulverweigernden jungen Menschen, die Vermeidung einer Verfestigung der Problematik verhindern. Eine Kontaktaufrechterhaltung zur vorherigen Schule der betroffenen Schüler/-innen ist deshalb erforderlich, da die Option zur Reintegration in die Schule ermöglicht und offen gehalten wird. Leider wird oft aber festgestellt, dass der „*Eintritt*“ in die Beschulungsvariante zu spät erfolgt, da sich die Probleme schon manifestiert haben und eine Rückführung in die ehemalige Schule, selten bis gar nicht möglich ist. Wie schon erwähnt, ermöglichen diese außerschulischen Lernarrangements Kindern und Jugendlichen, die über einen längeren Zeitraum der Schule ferngeblieben sind, wieder in eine Regelmäßigkeit und aktive Teilnahme am Lernprozess heranzuführen. Auch wenn ich mich mit dieser Aussage wiederhole, je früher und rechtzeitiger präventiv und intervenierend agiert wird, desto größer besteht die Chance auf einen Wiedereinstieg ins schulische Leben (vgl. Schreiber 2006, S. 154ff.).

Wurde nun verdeutlicht, was hinter der Begrifflichkeit eines außerschulischen Lernortes steckt, wird in den folgenden Abschnitten, wie schon angekündigt, ein Beispiel in Form einer Profilerstellung einer Schulstation, zur Konkretisierung dieser Thematik herangezogen.

Die Profilerstellung erfolgt auf der Basis eines von mir geführten Interviews mit einer Mitarbeiterin (Sozialpädagogin) der Schulstation „*Wirbelwind*“. Das Interview, als klassisches Instrument der empirischen Sozialforschung, dient der systematischen Erhebung von Daten über Einstellung, Meinung, Wissen und Verhaltensweisen von Menschen. Dabei lassen sich zwei Verfahren unterscheiden. Einerseits das quantitative Verfahren, welches mit standardisierten Daten arbeitet und leicht auswertbar ist. Andererseits das qualitative Verfahren, welches mir als Arbeitsgrundlage dient. Diese Form läuft in der Regel auf ein normales Gespräch oder ein offenes Interview hinaus. Wobei sich soziale Strukturen und Prozesse tiefgreifender erkunden lassen. Ebenfalls bezieht sich dieses Verfahren auf nicht vorab formulierte Hypothesen, was die Verarbeitung erschwert aber die Möglichkeit bietet, Erkenntnisse besser zu erfassen. In Anbetracht dessen erfolgt die Auswertung dieses Interviews in Form eines Profils (www.pze.at)[27.07.2009].

6.1 Profilerstellung der Schulstation „*Wirbelwind*“

Im ersten Schritt möchte ich kurz auf **prägnante Kennzeichen** eingehen.

Träger dieser Schulstation ist der Schulverein „*Wirbelwind*“ e.V., welcher auf Grund von förderwürdigen pädagogischen Projekten im Jahre 1996 in der Hansestadt Rostock gegründet wurde. Der Schulverein ist ein gemeinnütziger und anerkannter Träger der Kinder- und Jugendhilfe der Stadt Rostock. Er wird durch Beiträge, Spenden und Fördermitteln vom Amt für Jugend und Soziales (Jugendamt) und dem Institut Lernen und Leben e.V. in Bezug auf verschiedene Projekte finanziell getragen. Auf Vorschlag des Amtes für Jugend und Soziales der Hansestadt fand die Projektidee eines alternativen Bildungs- und Erziehungsangebots seine Verwirklichung. Seit 2005 findet dieses alternative Bildungs- und Erziehungsangebot „*Schulstation*“ im Rahmen der Initiierung und Förderung von Schulsozialpädagogik und sozialer Gruppenarbeit seine Erfüllung. Die Schulstation „*Wirbelwind*“, die in Dierkow, einem Stadtteil der Hansestadt Rostock ihren Sitz hat, ist wie schon erwähnt, ein ganztägiges alternatives Bildungs- und Erziehungsangebot in Kooperation von Jugendamt und Schule für Kinder und Jugendliche mit schulvermeidendem Verhalten.

Im Weiteren folgt die **Darstellung von Kriterien** in Verbindung mit **Zielgruppenbenennung**.

Schüler dieser Schulstation wird, wer nicht ohne die ganztägige schulische und sozialpädagogische Förderung die Regelbeschulung oder die Integration in berufliche Bildung erreicht sowie einen bewilligten Antrag auf Hilfe zur Erziehung laut § 29 KJHG/SGB VIII (soziale Gruppenarbeit) als auch eine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vorzulegen hat. Zielgruppe dieser Beschulungsvariante sind 13 bis 17 jährige Mädchen und Jungen mit Schulmeidungs-/Schulverweigerungsverhalten, die sich im letzten oder vorletzten Schulbesuchsjahr befinden und unter den gegenwärtigen familiären Bedingungen nicht die notwendige Förderung und Unterstützung erhalten, um den Anforderungen der Schulpflicht gerecht zu werden.

Das Ziel, was sich schon grob erahnen lässt, ist die Rückführung in eine der bestehenden Regelschulformen beziehungsweise die Begleitung beim Übergang von Schule in die berufliche Bildung.

Nun möchte ich zur **Darstellung des Profils** der Schulstation „*Wirbelwind*“ kommen.

6.2 Profil der Schulstation „*Wirbelwind*“

Wie verdeutlicht wurde, handelt es sich bei dieser Art von Beschulung um ein ganz anderes Setting von Schule, als es unter Punkt 3 zum Beispiel der Fall war. Es ermöglicht den schulverweigernden Kindern und Jugendlichen einen räumlichen Abstand zur vorherigen Schule, den sie als Ort ihres bisherigen Versagens, Scheiterns kennen, zu gewinnen und nebenbei trotzdem zu lernen und zu arbeiten.

Im Folgenden möchte ich gegebene **Rahmenbedingungen** näher beleuchten. Mit Blick auf die Schwerpunktproblematik des Schulverweigerungsverhaltens kooperiert die Schulstation mit dem Förderzentrum für Erziehungsschwierige Rostock, der für diese Kinder und Jugendlichen in der Hansestadt zuständigen Bildungseinrichtung. Die Zusammenarbeit mit dieser Bildungseinrichtung und weiteren, an der Zahl zwei andere Schulstationen kann jeder Jugendliche ganzheitlich betreut werden. Darüber hinaus bietet das bestehende Netzwerk an Allgemeinbildenden Kooperationsschulen die Möglichkeit einer flexibel gestalteten und individuell abgestimmten Reintegration. Grundlage dieser Arbeit ist einerseits die Realisierung einer individuellen Entwicklungsförderung und andererseits ergeben sich aus dem Schulgesetz des Landes Mecklenburg- Vorpommern, laut § 59a und den §§ 27, 29 und § 36 KJHG/SGB VIII rechtliche Grundlagen. Die Schulstation wird durch den Schulverein „*Wirbelwind*“ e.V., die Sonderpädagogen durch das Schulamt und die Sozialpädagogen durch öffentliche Zuwendungen sowie durch die Kooperation zwischen dem Amt für Jugend und Soziales und dem Schulamt finanziert. Weitere, als die bisher genannten Kooperationspartner sind das Jobcenter/Arbeitsamt, Ärzte und Institutionen (Betriebe) aus der Umgebung sowie Bildungsträger. Natürlich spielt die Zusammenarbeit mit den Eltern und Freunden ebenso eine wichtige Rolle.

In der Zeit der Beschulung durchläuft der Schüler, die Schülerin verschiedene Phasen (**Verkaufsdynamik**), die ich kurz in Erwähnung ziehen möchte. Angefangen mit dem Clearing, in der es zu einer sozialpädagogischen Anamnese

mit einhergehender Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kommt. Anschließend folgt eine Probephase (4-6 Wochen), in der die jungen Menschen die Möglichkeit haben, sich mit der Struktur der Schulstation vertraut zu machen. Die Dauer der nächsten, der Arbeitsphase ist abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand des Jugendlichen und kann bis zu zwei Jahre dauern. Eine weitere, ist die Phase der Bewährung, in der die Schüler die Möglichkeit, im Rahmen von 3 Monaten zu einer behutsamen Reintegration in die Regelschule, bekommen. Bei einer unzureichenden Bewährung erfolgt die Rückführung in die Arbeitsphase. In der letzten, der Ablösungsphase geht es um die Nachbetreuung des jungen Menschen und dessen Eltern durch einen Sozialpädagogen des Teams. Diese Phase kann ungefähr, je nach Bedarf bis zu sechs Wochen aufrechterhalten werden. Hier sei zu sagen, dass die Länge der Phase dem sozialpädagogischen Anspruch der Pädagogen in der Schulstation nicht gerecht wird. Aber auch sie unterliegen den strukturellen Gegebenheiten.

Des Weiteren werden vorhandene **Grundstrukturen** aufgezeigt und **Wesenszüge** benannt. Zur Zeit werden in dem alternativen Bildungs- und Erziehungsangebot 6 junge Menschen, im Alter zwischen 13 und 16 Jahren von einer Sonderpädagogin, die hauptsächlich für die Unterrichtsgestaltung zuständig ist und zwei Diplom Sozialpädagoginnen unterrichtet und betreut. Die Jugendlichen, die in der Schulstation beschult sind, kommen aus unterschiedlichen Schultypen, von Förderschulen, Regelschulen und Gesamtschulen, was einmal mehr verdeutlicht, dass die Problematik der Schulverweigerung vor keiner Schulform Halt macht. Genauso wie die jungen Menschen aus unterschiedlichen Schultypen kommen, so verschieden sind auch ihre Gründe, die zu einem schulverweigernden Verhalten geführt haben. Hier soll jedoch nicht vermehrt auf Gründe Bezug genommen werden, sondern auf die Wahrnehmung und das Erleben der Jugendlichen durch die Pädagogen vor Ort. Während den ersten Wochen wird schon sichtbar, dass es den Jugendlichen schwer fällt sich zu konzentrieren, geschweige denn sich für etwas konkretes zu entscheiden. Sie wollen viele Dinge auf einmal und sind dabei auf Grund ihrer mangelnden Aufnahmefähigkeit wenig belastbar. Ihr geringes Durchhaltevermögen spiegelt sich auch in der Gestaltung von Beziehungen und Freundschaften wieder. Die freundschaftlichen Beziehungen sind, wenn überhaupt nur für den Schulalltag relevant und verlieren an Bedeutung, je näher dieser endet. Diesbezüglich liegt es auf der Hand, dass sich die Beziehungen zu den

Pädagogen ähnlich gestalten. Es benötigt viel Zeit, Einfühlungsvermögen und Vertrauen, um eine Beziehung auch als solche zu benennen. Auch das Benennen und Einschätzen ihrer eigenen Stärken stellt sich für die Kinder und Jugendlichen als schwierig da. Sie beschreiben ihre Stärken mit sozialen Fähigkeiten wie „gut zuhören können“, „lustig sein“, „tierlieb“ oder „gute Stimmung machen können“. Diese augenscheinlich „oberflächigen“ Wesenszüge spiegeln sich bei der täglichen „Feedbackrunde“, am Ende eines jeden Schultages ebenso wieder. Das Erkennen von Schwierigkeiten einerseits und das darüber Reden andererseits sowie das Verteilen von Loben und Komplimenten läuft sehr materiell ab. Zum Beispiel werden Äußerungen wie, „Danke für die Zigarette“, „will meinen Stift wieder“ oder „dein Handy ist Kacke“ getätigt. Dies zeigt, dass tragfähige Beziehungen und mangelnde Artikulationsmöglichkeiten über eigene Bedürfnisse und soziale Fähigkeiten nicht relevant für sie sind. Des Weiteren wird ein unrealistisches Selbstkonzept und eine Verschiebung der Selbst- und Fremdwahrnehmung beobachtet. Bei vielen von ihnen besteht schon der Wunsch nach Beendigung dieses Angebotes aber konkrete Berufsorientierungen sind eher selten. Und wenn, dann haben die Schüler und Schülerinnen utopische Vorstellungen bezüglich ihres späteren Berufs oder allgemein über ihre berufliche Zukunft. Im Sinne von unrealistischen Traumvorstellungen, äußern sie Berufe wie, Ärztin, Fotograph, Architektin oder ähnliche, die einen anderen Abschluss erfordern, als den Ihren. Diesbezüglich hat Arbeit in der Sozialisation der meisten jungen Menschen schon einen Stellenwert, in Form materieller Standards und Statussymbole aber in Anbetracht der Arbeit, was dafür zu tun, eher weniger. Daraus lässt sich erahnen, dass es keinen zwingenden Zusammenhang zwischen Arbeit und Leben gibt. Um noch einmal auf die verschobene Wahrnehmung zurück zu kommen, beschreiben beziehungsweise bauen und reden die Kinder und Jugendlichen sich ihre derzeitige Lebenssituation unter anderem im familiären Bereich „schön“. Sie sehen und wollen nicht wahrhaben, dass dort bestehende Probleme dazu geführt haben.

Aufbauend darauf möchte ich zu den **Zielen** kommen. Angefangen um dem Verweigerungsverhalten entgegen wirken zu können beziehungsweise einer Verfestigung vorzubeugen, muss jeder einzelne Fall gesondert betrachtet werden. Jede Erscheinungsform einer Schulverweigerung besitzt ihr ganz spezifisches, individuelles Ursachengeflecht und bedarf deshalb einer jeweils gesonderten

Bewertung und Bearbeitung. Ziel der Arbeit der Schulstation ist die positive Veränderung von Verhaltensweisen, Eigenschaften und Einstellung der Schüler und Schülerinnen unter Berücksichtigung ihrer bisherigen Lebensumstände. Es ist ein Lernumfeld zu schaffen, welches frei von Konkurrenzdruck gegenüber anderen Kinder und Jugendlichen ist und individuelle Fortschritte reell würdigt und anerkennt. Dadurch wird versucht, die Persönlichkeit der Schüler/-innen zu stärken und zu stabilisieren sowie tragfähige Identitäten zu entwickeln und Lebensprobleme zu bewältigen. Durch das Aufstellen von gemeinsamen Regeln (von Pädagogen und Schülern), das klare Formulieren von Absprachen, die verbindlich eingehalten und behandelt werden, wie ein „*offenes Buch*“, werden durch die Verantwortlichkeit der Jugendlichen selbst gewählt. Dies vermittelt ihnen Verantwortungsbewusstsein für sich und andere sowie das Einhalten von Verbindlichkeiten.

Als primäres Ziel sei das Erreichen von Bildungsabschlüssen, im Rahmen der schulischen Reintegration und/oder der Eingliederung in die berufliche Bildung. Die Frage die sich mir hier stellt ist, da in solchen außerschulischen Lernorten kein Abschluss möglich ist, ob es sich bei dieser Art von Beschulung nur um die Erfüllung der Schulpflicht handelt? Dies lässt sich mit der Antwort belegen, dass die Schulstation „*Wirbelwind*“ der letzte Weg ist, für Schulverweigerer in eine berufliche Maßnahme zu kommen. Denn nach der Beendigung folgt ein Wechsel oder eine Integration in berufliche Vorbereitungsmaßnahmen, wie Berufliche Schule der HRO (BSA), dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) sowie die des Projektes Produktives Lernen, die dann die Türen für eine berufliche Ausbildung öffnen.

Um dies aber gewährleisten zu können, erfolgt ein relativ grob strukturierten **Schulalltag**, den ich im Folgenden näher erläutern möchte.

Angefangen mit dem Schulbeginn um 8.00 Uhr, finden nach dem morgendlichen „*gemeinsamen Ankommen*“, ähnlich zu verstehen wie ein Morgenkreis, die täglichen Übungen von 8.00 Uhr bis 8.30 Uhr statt. In dieser Zeit können die Schüler und Schülerinnen einen Punkt erwerben. Diese Variante wurde als „*Belohnungsinstanz*“, mit dem Sammeln von Punkten in einem Heft eingeführt. Nach einer gewissen Anzahl gesammelter Punkte, können sich die Kinder und Jugendlichen was bestimmtes, was realisierbar ist, wünschen. Dies bewährte sich als eine motivierende Variante, der derzeitigen Schulklasse. Der Unterricht dauert

in der Regel 35 Minuten und findet in gemischten Gruppen statt, was heißt, dass Jungs und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden. Dies kann aber je nach Wunsch und Bedarf in Bezug auf verschiedene Projekte (u. a. Babybedenkzeit oder beim Thema Sexualität) verändert werden. Wie schon erwähnt steht der Tagesablauf in groben Zügen, was zum einen, einen festen Tagesrhythmus bietet, den die jungen Menschen auch benötigen, um der meist vorhandenen mangelnden Alltagsstruktur entgegen zu wirken. Zum anderen bietet er aber auch genügend Freiraum (Lücken), die je nach Bedarf flexibel und individuell verändert werden können. Der Stundenplan beinhaltet die üblichen Fächer (Mathe, Deutsch, Englisch und Hauswirtschaft) sowie die der sozialen Gruppenarbeit, Freizeitpädagogik, Einzelgespräche und Berufsorientierung und ist wie ebenso schon verdeutlicht auf jeden Einzelnen individuell abgestimmt. Dazu zählt auch das morgendliche Abholen zur Schule bei Bedarf.

Eine exemplarische Wochenstruktur ist als Anlage unter Punkt 9 der Arbeit beigefügt.

Der Stundenplan enthält unter anderen auch Projekttag, in denen einerseits die Schüler und Schülerinnen praktisch in verschiedenen Betrieben tätig sein können aber andererseits auch die Option bietet, Projekte durchzuführen. Solche wie, Konfliktschlichtung („*Erwachsen werden*“), Stadtrallye, die genutzt wird, damit sich die Jugendlichen raus aus ihrem Stadtteil bewegen, was privat sonst selten der Fall ist, oder Themen über Gewalt, Aufklärung, Gesundheit sowie das der Knicke (Benimmregeln). Eine beliebte Aktion der jungen Menschen ist auch das jährliche Gestalten, Umgestalten des Vorraums. In diesem Atemzug sei auch erwähnt, dass das Einbeziehen der Eltern oder Erziehungsberechtigten in Projekten von bedeutender Wichtigkeit ist.

Daraufhin möchte ich kurz auf die **Elternarbeit** in diesem Zusammenhang eingehen. Die Elternarbeit benötigt wie die Beziehungsarbeit zu den Kindern und Jugendlichen intensive Pflege, Vertrauen und Einfühlungsvermögen. Die Kontaktaufnahme erfolgt einerseits durch das schon genannte Einbeziehen in Projekten sowie durch das gemeinsame Aufstellen von Zielen und andererseits durch Hausbesuche, Telefonate (beliebteste Variante der Eltern), Beratungsgesprächen und die wöchentliche Elternsprechstunde. Anfangs sind die Eltern bezüglich dieser Beschulungsform skeptisch und misstrauisch, da ihre Kinder dort keinen Abschluss erhalten und kooperieren dementsprechend nur bei den

notwenigsten Angelegenheiten. Aber mit der Zeit sehen sie, wie ihre Kinder sich zum Positiven verändern und fassen Vertrauen. Die Erziehung liegt auch hier in der Verantwortung der Eltern, in der die Pädagogen jeder Zeit unterstützend zur Seite stehen. Trotzdem erweist sich dieser Prozess als schwierig und könnte in punkto Kooperation mit anderen Trägern flächendeckend in Angriff genommen werden.

Stellt sich nun abschließend die Frage, nach dem dieses alternative Bildungs- und Erziehungsangebot ausführlich dargestellt wurde, wie es mit den Erfolgchancen aussieht, wenn sich überhaupt dies an Erfolgen messen lässt?

Dies wird wie folgt beantwortet, dass jeder Jugendliche nach Beendigung der Schulstation untergebracht sei und einer beruflichen Maßnahme nachgehe. Falls das nicht der Fall sein sollte und die Eltern ihre Kinder dazu nicht anhalten, dem nachzugehen, wird Druck durch das Jobcenter in Form einer Arbeitslosengeld II-Kürzung (ALG 2), was die Eltern für ihre Kinder erhalten, ausgeübt. Demzufolge „wiegen“, um es überspitzt auszudrücken, die Pädagogen sich in Sicherheit, weil sie von der Gewissheit ausgehen können, dass nach ihrer „Station“ eine weitere folgt. Hinter diesem Aspekt verbirgt sich ein leichter Beigeschmack bezüglich der Motivations- und Evaluationsfrage, dem ich hier auf Grund meines geringen Erlebens in der Schulstation nicht auf den Zahn fühlen kann. Bezüglich der Evaluationsfrage, die vierteljährlich mit dem gleichen Ziel ausgewertet und beantwortet werden kann, nämlich der der Integration in eine berufliche vorbereitende Maßnahme halte ich unter dem vorherigen Aspekt für überdenkenswert.

Bilanzierend möchte ich feststellen, dass das Führen des Interviews und die daraus resultierende Profilerstellung kein leichtes Unterfangen war. Ich bin der Ansicht, dass ich durch einen intensiveren Einblick in die Arbeit, den Alltag und das Leben und Lernen in der Schulstation noch tiefgreifendere Erkenntnisse erlangt hätte. Nichtsdestotrotz finde ich dieses alternative Bildungs- und Erziehungsangebot als eine gelungene Variante der Problematik der Schulverweigerung auf den Zahn zu fühlen und eine stückweise Veränderung in Richtung Sensibilisierung, Behebung und Beseitigung bewirkt. Obwohl ich der Meinung bin, dass eine vollständige Beseitigung dieser Problematik nur eine Wunschvorstellung bleiben wird.

7. Schlussbetrachtung

Schulverweigerung ist eine Problematik, die an Aufmerksamkeit gewinnt und immer mehr zum Thema im heutigen Schulsystem sowie in der Öffentlichkeit wird. In Auswertung meiner Arbeit und den gesammelten praktischen Erfahrungen sowie wissenschaftlichen Veröffentlichungen, ist das Auftreten eines schulverweigernden Verhaltens eher das Resultat eines multifaktoriell bedingten Ursachengeflechts, als das Produkt einer einzelnen Ursache. Von großer Relevanz ist die Bindung des Schülers an die Schule und seine persönliche Wertigkeit im Zusammenhang der schulischen Attraktivität. Das heißt, wenn die Schule an Attraktivität gewinnt und von der kompakten Struktureinheit, in der sie noch zu sehr „gefesselt“ ist, sich stückweise löst, fällt es den Schülern leichter, anderen Reizen zu widerstehen.

Greife ich nun einerseits die in der Einleitung gestellten Fragen auf, komme ich zu der Schlussfolgerung, dass Kinder und Jugendliche, die den Ort der Schule, an denen sie Wege für ihr Leben bauen, ein prägender Bestandteil ihres Lebens darstellt und ohne ihn eine gesellschaftliche Teilnahme, wie sie es sich vielleicht wünschen, kaum realisierbar wäre. Andererseits ist eine frühe, rechtzeitige Wahrnehmung sowie das darauf folgende präventive Handeln auf einer Wichtigkeitsskala sehr hoch, sollte aber bei den ersten Anzeichen nicht überdramatisiert werden. In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche auf Grund der vielfältigen Probleme schulverweigerndes Verhalten an den Tag legen und sie nicht ausreichend in der Lage waren, dies zu artikulieren und ebenso die Erwachsenenwelt, vor allem die Schulen nicht adäquat reagiert haben, umso manifestierter wurden die Anzeichen der Schulverweigerung. Denn oft sind es erst die schuldzuweisenden Reaktionen der Erwachsenen, die ein weiteres Abgleiten und eine Verfestigung in den Verhaltensweisen begünstigen. Was jetzt nicht bedeutet, dass die Schulverweigerer für ihr Verhalten nicht zur Rechenschaft gezogen werden sollen, aber schuldzuweisende Reaktionen der Erwachsenen lösen die Probleme in der Regel selten. Ebenso dürfen Schüler und Schülerinnen nicht deshalb als „schwierig“ eingestuft und deklassiert werden, weil Eltern und Lehrkräfte, sie beziehungsweise ihre Probleme nicht verstehen oder

entsprechende Lösungen nicht vorhanden sind. Diesbezüglich werden Verfahren benötigt, die Schulverweigerertendenzen frühzeitig erkennen und bearbeiten. Je früher dies passiert, desto eher können präventive und intervenierende Hilfsmaßnahmen greifen. Eine Möglichkeit der Verbesserung könnte in der Zusammenarbeit der beiden Parteien (Eltern und Lehrkräften) sowie in der Stärkung pädagogischer Kompetenzen hinsichtlich der lebensweltlichen Herausforderung ihrer Kinder und Schüler liegen.

Von gleicher Wichtigkeit ist die strukturelle Veränderung des Schulsystems mit dem Ziel, dass alle Kinder und Jugendliche, egal mit welchen Voraussetzungen, die Möglichkeit erhalten, einen qualifizierten Schulabschluss zu erlangen. Hierzu ist ein verändertes Schulsystemverständnis erforderlich, das die außerschulische Lebenswelt der jungen Menschen mit schulischer Wissensvermittlung verknüpft. Es ist wichtig die Kinder und Jugendlichen in ihren sozialen und lebensgeschichtlichen Bezügen zu betrachten. Diesbezüglich sind außerschulische Kooperationspartner in unmittelbarer Umgebung sowie eine verbindliche Kooperationsbeziehung zur Kinder- und Jugendhilfe erforderlich. In diesem Zusammenhang darf die Kooperation zu außerschulischen Lernorten, die sich speziell der Problematik der Schulverweigerung widmen, nicht vergessen werden. Denn sie sind oftmals der letzte „Halt“ für schulverweigernde Kinder und Jugendliche auf dem Weg in eine Zukunft ohne Beruf.

Schüler und Schülerinnen sollen freiwillig und gerne in die Schule gehen. Dies sollte das Ziel sein, wofür sich alle Anstrengung lohnen sollte. Der Ausbau der Schulsozialarbeit bietet dafür eine verknüpfende Möglichkeit.

Es geht um jeden Einzelnen jungen Menschen, um seine Chance und um die Entwicklung seiner Persönlichkeit.

8. Quellenverzeichnis

Achtes Sozialgesetzbuch (SGB VIII): Kinder- und Jugendhilfe. Vom 08. Dezember 1998, zuletzt geändert 08. September 2005.

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied, Krißel 2000.

Bundeskongress: Die 2. Chance – Schulverweigerung. ESF-Modellprogramm. Berlin 2007.

Deutsches Jugendinstitut: 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. München 2005.

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2008.

Gentner, Cortina/Mertens, Martin (Hg.): Null Bock auf Schule. Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster 2006

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin 1998.

Hafen, Martin: Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern, Zentralschweiz 2005.

Kinder- und Jugendförderungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern (KJfG M-V). Vom 07. Juli 1997, zuletzt geändert 19. Dezember 2005.

Kooperationsvereinbarung Jugendarbeit – Schule in der Hansestadt Rostock.
Rostock 2003.

Mann, Andrea: Berufsorientierung und Praktikumsvermittlung mit Schulverweigerinnen. In: Deutsches Jugendinstitut. Chancen für Schulumüde. München/Halle 2006.

Michel, Andrea: Den Schulausstieg verhindern. Strategien einer frühen Prävention von Schulumüdigkeit. In: Deutsches Jugendinstitut. Chancen für Schulumüde. München 2006.

Puhr, Kirsten: Alternative Beschulungsformen unter dem Anspruch von Bildungsrecht und Schulpflicht. In: Deutsches Jugendinstitut. Chancen für Schulumüde. Halle 2006.

Puhr, Kirsten u. a.: Pädagogisch - psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „*Ich hab' es angehalten, das Rad, das Schulschwänzen heißt*“. Halle 2001.

Schreiber, Elke: Eltern fördern und fordern – Stärkung der Erziehungskompetenzen durch kooperative Elternarbeit. In: Deutsches Jugendinstitut. Chancen für Schulumüde. Halle 2006.

Schreiber, Elke: Wege aus dem Abseits – Alternative Beschulungsformen für Schulferne Jugendliche. In: Deutsches Jugendinstitut. Chancen für Schulumüde. Halle 2006.

Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike: Abgeschrieben. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München 2002.

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V).
Vom 13. Februar 2006, geändert durch Gesetz vom 16. Februar 2009.

Schulverein „Wirbelwind“ e.V.: Konzept Alternatives Bildungs- und Erziehungsangebot. Rostock 2007.

Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006.

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München/Basel 2007.

Thimm, Karlheinz: Schuldistanzierung. In: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. Wiesbaden 2009.

Timm, Karlheinz: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Potsdam 1998.

Timm, Karlheinz: Schulverweigerung als Gegenstand der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin 2004.

Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verständnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster 2000.

URL 1: Landesinstitut für Schulentwicklung: Projekt gegen Schulverweigerung http://www.lsbw.de/allg/ab2_schulentwicklung/ab2_schulentwicklung_beispiele/schulverweigerung [18.03.2009]

URL 2: Landkreis Lörrach: Signale um Schulverweigerung zu erkennen www.loerrach-landkreis.de/.../Handlungsempfehlung%20zum%20Umgang%20mit%20Schulverweigerung [18.03.2009]

- URL 3: Lehmkuhl, U./Lehmkuhl, G.: Schulverweigerung – Ein heterogenes Störungsbild <http://www.springerlink.com/content/v481f8kw79hppcug/>
[22.04.2009]
- URL 4: Familiennetz für Eltern: <http://www.eltern.de/foren/hochbegabung/398968-homeschooling.html> [07.05.2009]
- URL 5: Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Gegliedertes_Schulsystem
[25.06.2009]
- URL 6: Frankfurter Rundschau: FR-online.de http://www.fr-online.de/in_und_ausland/wissen_und_bildung/aktuell/?em_cnt=1691031&
[25.06.2009]
- URL 7: Frankfurter Rundschau: Vortrag von Eiko Jürgens
<http://www.hasi.s.bw.schule.de/lehr386.htm> [25.06.2009]
- URL 8: Das Regierungsportal: Schule – Mecklenburg-Vorpommern
http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Themen/Schule/index.jsp [28.06.2009]
- URL 9: Seel, Andrea: Einführung in die qualitative Forschung
http://www.pze.at/typo3/fileadmin/user_upload/ife-dokumente/Qualitative_Forschung_Homepage.pdf [27.07.2009]

9. Anhang

Exemplarische Wochenstruktur

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00-9.30	Soziale Gruppenarbeit (rotierende Teilnahme an der kooperativen Dienstberatung)	Unterrichtseinheit	Unterrichtseinheit	Soziale Gruppenarbeit	Unterrichtseinheit
9.30-10.00	Gemeinsames Frühstück	Gemeinsames Frühstück	Gemeinsames Frühstück	Gemeinsames Frühstück	Gemeinsames Frühstück
10.00-12.00	Unterrichtseinheit	Unterrichtseinheit	Unterrichtseinheit	Projekttag	soziale Gruppenarbeit/ Wochenauswertung
12.00-13.00	Soziale Gruppenarbeit	Soziale Gruppenarbeit	Soziale Gruppenarbeit	Projekttag	Teambberatung
13.00-14.00	Kooperative Beratungen/ einzelfallbezogene Arbeit	Soziale Gruppenarbeit	Soziale Gruppenarbeit	Vorbereitung der Gruppenangebote/Verwaltungsarbeit	bei Bedarf Sozialpädagogische Dienstberatung/Vorbereitung der Gruppenangebote/Verwaltung
14.00-15.00	Kooperative Beratungen/ einzelfallbezogene Arbeit	Soziale Gruppenarbeit	Soziale Gruppenarbeit	Sozialpädagogische Dienstberatung (bis 16.00)	Vorbereitung der Gruppenangebote/Verwaltungsarbeit

- 1 x im Schuljahr: Bildungsfahrt mit Team und Jugendlichen
 - 2 x monatliche Exkursion in Form von Betriebsbesichtigungen und öffentlicher Einrichtungen:
- <Töpferwerkstatt (z.B. Universität Rostock), kulturelle Einrichtungen (Theater, Kino, Museen etc.), Aufsuchen kooperieren-der (Sport)Vereine, Bundesagentur für Arbeit, Sozialamt>
- alltagsorientierte fächerübergreifende Projektarbeit mit dem gesamten Pädagogenteam
 - halbjährliche thematische Elternkreise

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Rostock, den 14.08.2009

Franziska Kandula