



Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang Soziale Arbeit

Schulsozialarbeit und Schulabsentismus

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von:

Annika Matthes

Erstprüfer: Prof. Dr. Markert

Zweitprüferin: Dipl. - Soz. - Päd. Schwartz

URN-Nummer: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2023-0427-7

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Schule.....	3
2.1	Schule und ihre gesellschaftliche Funktion.....	3
2.2	Schule aus Sicht der Sozialarbeit.....	6
2.3	Schulpflicht und Schulzwang .....	7
3	Schulabsentismus.....	8
3.1	Begriffsbestimmung .....	8
3.2	Schulabsentismus als abweichendes Verhalten und theoretische Ansätze .....	10
3.3	Erscheinungsformen .....	16
3.3.1	Schulschwänzen .....	17
3.3.2	Angstbedingte Schulmeidung .....	19
3.3.3	Elternbedingte Schulversäumnisse oder auch das Zurückhalten von Schülern .....	20
3.4	Dropout .....	23
3.5	Rechtliche Grundlagen .....	25
4	Schulsozialarbeit .....	27
4.1	Rechtliche Neuerungen.....	28
4.2	Schule und Schulsozialarbeit .....	30
4.3	Möglichkeiten von Schulsozialarbeit.....	32
4.4	Grenzen und Forderungen der Schulsozialarbeit .....	33
5	Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit.....	34
5.1	Prävention und frühe Intervention .....	35
5.2	Interventionen mit den Eltern .....	40
5.3	Schülerfirma als Möglichkeit des Lernens und Arbeitens an der Schule .....	42
5.4	Reintegration durch alternative Beschulungseinrichtungen .....	43
5.5	Schulsozialarbeit als Ressource beim Problem Schulabsentismus.....	45
6	Fazit.....	47
7	Literaturverzeichnis .....	54
	Anhang .....	58

# 1 Einleitung

Den ersten Kontakt mit schulaversivem Verhalten hatte ich vor ungefähr 4,5 Jahren. Da war dieser Junge aus meiner Klasse, der erst nur ab und zu fehlte, dann aber vom zweiten Halbjahr nur noch eine Woche anwesend war. Er wechselte daraufhin die Schulform. Vor mehr als 3 Jahren kümmerte ich mich, zusammen mit dem Sonderpädagogen, um einen Jugendlichen aus der siebten Klasse. Nach Durchsicht seiner Schulakte stellte ich fest, dass er insgesamt ca. 900 Fehltage hatte. Es fing bereits in der Grundschule an und zog sich immer weiter. Mal war er entschuldigt, mal nicht. Mal suchte die Mutter Hilfe bei der Schulleitung, mal war dieselbe an allem schuld. Der Junge hat inzwischen ohne Abschluss die Schule verlassen.

Dann kam die Corona Pandemie. Im Zuge von Lockdown, homeschooling und Distanzbeschulung gab es Jugendliche, die während der Präsenzzeit nicht wieder erschienen sind, entschuldigt und unentschuldigt. Manche waren irgendwann wieder da, andere dagegen bis heute nicht.

So keimte die Frage in mir auf, wie kann ich als Schulsozialarbeiterin bei Schulabsentismus intervenieren? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es? Um diese Fragen zu beantworten, müssen mehrere Seiten betrachtet werden.

Beginnend mit dem Kapitel der Institution Schule. Im ersten Unterkapitel werden Funktionen, die das System Schule für unsere Gesellschaft hat, aus der Sichtweise des Soziologen Helmut Fend betrachtet. Im Anschluss daran wird ein Blick aus der Sozialpädagogik Richtung Schule geworfen. Beendet wird das Kapitel mit den rechtlichen Vorgaben den Schulbesuch betreffend. Jedes Kind in Deutschland muss ab dem 6. Lebensjahr eine öffentliche oder staatlich anerkannte Schule besuchen. Nach Artikel 7 (1) GG wird das Schulwesen vom Staat geregelt. Alle bezugnehmenden Gesetze darüber hinaus sind in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer verankert. Die daraus resultierende gesetzliche Schulpflicht gibt es in dieser Form seit ca. 100 Jahren. Auf dieser Grundlage kann es überhaupt zum Phänomen Schulabsentismus kommen.

Daraus schlussfolgernd beschäftigt sich das nächste Kapitel mit Schulabsentismus. Der Begriff wird im Allgemeinen erläutert. Da es sich bei Schulabsentismus um einen multikausalen Bedingungskomplex handelt, wird darauf eingegangen, warum von einem Abweichenden Verhalten gesprochen wird. Verschiedene theoretische Ansätze, wie der lerntheoretische oder auch der Bewältigungsansatz nach Böhniisch, werden als Erklärung für dieses Verhalten aufgezeigt. Im Anschluss daran folgt eine ausführliche Beschreibung der drei unterschiedlichen Erscheinungsarten von Schulabsentismus, dem Schulschwänzen, der angstbedingte Schulmeidung und der Zurückhaltung durch Eltern. Jede der drei unterschiedlichen Ausprägungen der Schulmeidung hat dieselbe Konsequenz, die Kinder und Jugendlichen besuchen die Schule nicht mehr. Die ausschlaggebenden Gründe dafür können jedoch nicht unterschiedlicher sein.

In einer Fragebogenerhebung von 2016 wurden 872 Jugendliche aus 3 niedersächsischen Sekundarschulen unter anderem über ihre Gründe für das Fernbleiben befragt. 66% der Befragten gaben unautorisierte Gründe an, die man dem Schulschwänzen zuordnen kann. Ca. 33% der Jugendlichen gaben an, aus angstbedingten Gründen gelegentlich nicht zur Schule zu kommen. 40% versäumen manchmal den Unterricht, weil sie innerhalb ihrer Familie pflegende Tätigkeiten übernehmen müssen oder auch aktiv durch ihre Eltern zurückgehalten werden (vgl. Rogge/Koglin 2018, S. 49). Als negativste Konsequenz im Bereich Schulabsentismus kann es zum Verlassen der Schule ohne Abschluss, dem sogenannten Dropout, kommen. Laut dem Statistischen Bundesamt verließen im Schuljahr 2020/2021 47490 Jugendliche in Deutschland die Schule ohne Abschluss ([destatis 2023, Internetquelle](#)). Dieser Punkt wird in dieser Arbeit ebenso betrachtet. Als Abschluss des Kapitels werden die rechtlichen Grundlagen beschrieben. Da Schulabsentismus eine Ordnungswidrigkeit darstellt, kann und darf die Schule mit diesem Problem nicht hinter verschlossenen Türen agieren.

Durch den §13a SGB VIII, in Kraft getreten am 10.Juni 2021 im Rahmen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes, tritt Schulsozialarbeit (im Folgenden mit SchuSo abgekürzt) erstmals rechtlich auf Bundesebene auf. „Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die junge Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen (...“ (§13a SGB VIII). Alles weitere ist in den Gesetzen der einzelnen Bundesländer geregelt. Dadurch ist aber eindeutig geregelt, dass Kinder- und Jugendhilfe nicht mehr nur von außen, sondern auch innerhalb der Schule agieren soll. Auf das Arbeitsfeld SchuSo wird deshalb der Fokus im nächsten Kapitel gelegt. Mit Hilfe von verschiedenen Autoren wird das Zusammenspiel von Schule und Sozialarbeit untersucht. Des Weiteren werden die Möglichkeiten, die SchuSo im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die schulvermeidendes Verhalten zeigen, in einem Unterkapitel dargestellt. Zum Ende dieses Kapitels werden die Grenzen und Forderungen im Umgang mit schulmeidenden Kindern und Jugendlichen der SchuSo noch einmal genauer betrachtet und dargelegt.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wird die leitende Frage betrachtet, wie Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus intervenieren kann. Es werden Möglichkeiten dargelegt, wie Kinder und Jugendliche, die teils seit Wochen und Monaten der Schule fernbleiben, zurückgeholt werden können und ob sie eine Chance haben, doch einen Schulabschluss zu machen. Ebenso werden Mittel der Prävention und Intervention erläutert und die Wichtigkeit von Netzwerkarbeit erläutert. Dafür wird grundlegend das Baustein-Konzept dargestellt, als ein wichtiges Konzept, Schulabsentismus zu vermeiden und Schule als Lebens- und Lernort für alle Beteiligten positiv zu gestalten. Anschließend wird betrachtet, wie die Zusammenarbeit mit Elterngestaltet werden kann, da Eltern einen maßgeblichen Anteil an schulaversivem Verhalten haben, aber auch den Erfolg von Maßnahmen der SchuSo beeinflussen. Danach wird das Konzept der

Schülerfirma erläutert, als eine spezifische Maßnahme, Kindern und Jugendlichen Lern- und Arbeitsmöglichkeiten an der Schule anzubieten.

Nicht immer ist eine Rückführung an die Schule möglich. Deswegen werden im Unterkapitel 5.4 alternative Einrichtungen der Beschulung betrachtet. Abschließend wird SchuSo in ihrer Bedeutung und Wichtigkeit zusammengefasst.

Mit einem Fazit wird die Arbeit abgeschlossen und weiterführende Gedanken aufgegriffen.

## 2 Schule

Damit sich diese Bachelorarbeit mit dem Thema Schulabsentismus auseinandersetzen kann, muss an erster Stelle das System Schule genauer betrachtet werden. In diesem Kapitel wird die gesellschaftliche Funktion der Schule und die Schule aus der Sicht der Sozialpädagogik dargelegt. Schulpflicht und Schulzwang, die die Grundlage für den Absentismus bilden, beenden die Ausführungen.

### 2.1 Schule und ihre gesellschaftliche Funktion

Schule als Institution ist ein gesellschaftliches Gebilde, das nach Meinung von Fend zur Lösung grundlegender Probleme des gesellschaftlichen Lebens dient. Schulsysteme definiert Fend folgendermaßen: „unter Schulsystemen sollen Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation verstanden werden“ (Fend 1980, S. 2). Die Notwendigkeit und gleichzeitig auch Möglichkeit von Erziehung, ergibt sich im humanistischen Bereich unter anderem aus der angeborenen Instinktarmut, der Weltoffenheit und der Lernfähigkeit des menschlichen Wesens. Die Erziehung steht aber auch als Voraussetzung zur Bewahrung des sozialen Lebens der Menschheit. Bildungssysteme sind der institutionalisierte und organisierte Bestandteil des Bestrebens von Erwachsenen, Erziehung anzuwenden (vgl. ebd., S.2).

Die Bildungssysteme sollen das Problem der gesellschaftlichen Reproduktion lösen. Um den gewünschten Zustand einer Gesellschaft zu erhalten, muss es zu einem Austausch von gesellschaftlichem Handeln kommen. Das heißt, jede neue Generation muss bspw. Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, damit sie nicht in einem primitiveren Entwicklungsstand verharrt. Unter anderem benötigen gesellschaftlich angeeignete Technologien ausgebildete Techniker, um weiter Bestand haben zu können (vgl. ebd., S. 3).

Schulsysteme gelten als sekundäre Sozialisationsinstanz, hinter der Familie als primäre Instanz. Fend definiert Sozialisation wie folgt: „Mit Sozialisation wird dann jener Prozeß bezeichnet, durch den gleichzeitig die Persönlichkeit von Heranwachsenden konstituiert und gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert werden“ (ebd., S. 6). In diesen Prozess greifen die Schulsysteme ein. Ohne diesen Eingriff wäre

das einzelne Individuum handlungsunfähig und die Gesellschaft könnte nicht überdauern. Es sind Einrichtungen, die überall dort benötigt werden, wo die Teilhabe am sozialen Leben innerhalb der Familie nicht ausreichend ist und sind dann erforderlich, um die benötigte gesellschaftliche Reproduktion sicherzustellen. Es handelt sich hierbei aber nicht nur um die bloße Wiederholung, wie bei traditionellen Gesellschaften üblich. Sondern in den modernen Gesellschaften finden auch elementare Veränderungen statt. Meist wird aber mehr erhalten, als verändert (vgl. ebd., S. 7). Fend spricht von der „systematischen Resubjektivierung kultureller Objektivationen“ (ebd., S. 7). Kulturelle Fertigkeiten sterben aus, wenn sie sich niemand aneignet. Das gleiche gilt für Wissensbestände. Sie verschwinden, wenn sie von Keinem übernommen werden. Soziale Systeme lösen sich auf, wenn die Autoritätsvorstellungen, auf denen sie basieren, keinen Respekt mehr erfahren. Des Weiteren wirken die Bildungssysteme auf die Handlungsfähigkeit des einzelnen Menschen ein. So entsteht eine Doppelfunktion, die wechselseitig wirkt und sich bedingt (vgl. ebd., S.7).

Fend ordnet der Schule vier grundlegende Aufträge oder auch Funktionen zu. Qualifikation, Selektion oder auch Allokation, Legitimation und kulturelle Reproduktion. Diese werden im Folgenden zusammengefasst. Hatte Fend in seinem Werk von 1980 noch der Qualifikation die wichtigste Funktion von Schule zugeordnet, so revidiert er dies 2006 und sieht nun die Enkulturation an erster Stelle (vgl. Fend 2008, S.50).

Die kulturelle Reproduktion steht für die Vermittlung von Sprache und Schrift sowie der fundamentalen Werteorientierung der Gesellschaft. Letztere beinhalten unter anderem die individuelle Vernunftsfähigkeit und auch die moralischen Grundsätze. Dieser Prozess wird auch Enkulturation genannt. Im Fokus steht dabei die Vermittlung „grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (ebd., S. 49). Besonders sichtbar werden die kulturellen Unterschiede beim Vergleich der Auslebung von Religionen. Durch die Enkulturation werden Kinder in ihre ansässige Kultur eingeführt und finden darin ihre Heimat, mit vertrauten Symbolen (vgl. ebd., S.49).

Die Qualifikation meint die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, in Vorbereitung auf die berufliche Rolle. Die Schule gilt als wichtigste Voraussetzung für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes (vgl. Fend 1980, S.19ff). In der „Moderne“ (Fend 2006, S. 50), erhalten Qualifikationen, die zur Instandhaltung und Überarbeitung beitragen und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit erhöhen, besondere Bedeutung. Der Zusammenhang zwischen dem Ausbau von Wissen und Fähigkeiten innerhalb einer Kultur und deren Vermittlung und Aneignung ist von großer Wichtigkeit (vgl. ebd., S. 50).

Selektion oder auch Allokation bezieht sich auf die Sozialstruktur innerhalb einer Gesellschaft. Darunter wird die gesellschaftliche Einteilung von Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen verstanden. Das Bildungswesen ist hierbei verantwortlich für Positionsverteilungen, welche unterschiedliche Qualifikationen erforderlich macht. Durch das Prüfungswesen werden Zuordnungen zwischen den Leistungen des einzelnen Individuums und der beruflichen Karriere geknüpft. Trotz aller Offenheit der Bildungswege bleibt, der empirischen Bildungsforschung zufolge, dieser Prozess abhängig von der sozialen Lage des Elternhauses. Fend spricht bei dieser Funktion von Allokation, da er mit

dem Begriff der Selektion die Aussortierung aus verschiedenen Bildungslaufbahnen verbindet. Ziel sollte es aber sein, eine Zuordnung von Individuen mit gewissen Qualifikationen zu Aufgaben mit den entsprechenden Anforderungen zu finden (vgl. ebd., S. 50).

Die Legitimation oder auch Integration soll dem inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft dienen sowie der Sicherung und Stärkung der politischen Verhältnisse. Durch die Schulsysteme werden die Normen, Werte und Weltsichten der Gesellschaft reglementiert und reproduziert, um diese Zwecke zu erfüllen. Die Bildungssysteme geben zum einen das Gerüst, um eine kulturelle und soziale Identität aufzubauen. Zum anderen soll eine Zustimmung zum politischen Regelsystem und das damit verbundene Vertrauen in dessen Träger stabilisiert werden. Fend spricht hier auch von einer Friedenssicherung (vgl. ebd., S.50).

Diese vier Funktionen äußern sich in den Bildungssystemen also wie folgt, Enkulturation durch Sozialisation und kulturelle Initiation, Qualifikation durch Lehre und Unterricht, Allokation mittels Prüfungen und Berechtigungen und Integration in Folge von politischer Bildung und Vermittlung von Regelsystemen und Herrschaftsformen (vgl. ebd., S. 51).

Nach Baumann und Götz hat die Schule noch weitere Funktionen inne. Eine davon ist die kustodiale Funktion. Es handelt sich hierbei um den Bereich der Aufbewahrung bzw. Aufsicht (vgl. Baumann/Götz 2016, S. 47). Diese Funktion basiert auf der Grundlage der Kontingenzstundentafeln, die jedes Schuljahr vom zuständigen Schulrat für jede einzelne Schule ausgerechnet und freigegeben wird. Für Mecklenburg- Vorpommern findet man die dazugehörige Verordnung mit ihren Paragraphen auf der Internetseite „Landesrecht M-V“, öffentlich einsehbar für alle (Justizministerium Mecklenburg- Vorpommern 2023, Internetquelle). (Anm.d.A.: Die jeweilige Stundenanzahl muss von der Schule gegenüber den Kindern und Jugendlichen gewährleistet werden, sofern genügend Lehrkräfte vor Ort sind. Nur in Ausnahmefällen dürfen die Kinder und Jugendlichen vorzeitig aufgrund von Ausfallstunden nach Hause geschickt werden). Auf die genaue Berechnung der Stundenanzahl wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Des Weiteren gibt es eine Verwaltungsvorschrift des Landes Mecklenburg- Vorpommern, gültig seit dem Jahr 2000 „Hinweise zur Schulorganisation für allgemein bildende Schulen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2023, Internetquelle). Punkt 8 dieser Vorschrift beinhaltet die Aufsichtspflicht der Lehrkräfte. Die rechtliche Grundlage für diese Pflicht liegt im §61 SchulG M-V.

Bildung soll in eine bessere Welt führen. Raus aus Enge, Armut und althergebrachten Traditionen hinein in eine Welt von Klarheit, Wissen, besseren Lebensbedingungen und eigener Souveränität. Diesen Eindruck von Abenteuer vermittelt Schule. Sozialpädagogik hat die gleichen Ziele: Kinder und Jugendliche unterstützend begleiten auf ihrem Weg in die Erwachsenenwelt (vgl. Thiersch 2014, S. 133). Mit diesem Hintergrund beschäftigt sich Thiersch aus sozialpädagogischer Sicht mit Schule und wird im Folgenden Punkt weiter erläutert.

## 2.2 Schule aus Sicht der Sozialarbeit

Trotz des gemeinsamen Erziehungsauftrags herrschen strukturelle Unterschiede zwischen beiden Professionen, Schule und Sozialpädagogik, die hier aus der Vogelperspektive und nur in pauschalisierten Rahmenfragen betrachtet werden sollen. Schule besteht aus einer Vielseitigkeit an Institutionen mit Grundschulen, Gymnasien, Sonderschulen, Haupt-, Real- und Berufsschulen. Sozialpädagogik aus unzähligen Aufgabenbereichen wie bspw. Jugendarbeit und -beratung, Straßenarbeit, Projekte mit jungen arbeitslosen Menschen, Sozialhilfe und Drogenberatung. Man kann daher nicht von der Schule oder der Sozialpädagogik sprechen (vgl. Thiersch, 2014, S.134). Schule ist ein überschaubarer, einheitlich durchgegliederter Bereich, bestimmt durch durchgehende Aufgaben und verankert in beständiger, öffentlich akzeptierter Tradition. Sozialarbeit dagegen ist ein vielschichtiger Bereich, durchzogen von Trägerschaften, die unterschiedlichste, meist aktuelle Aufgaben, zu lösen hat. Die Traditionen in diesem Bereich sind eher vage und werden von der Öffentlichkeit nur beschränkt akzeptiert. Dadurch wird er nicht geschützt und macht ihn empfindsam für Änderungen und Krisen (vgl. ebd., S. 135).

Aufgrund der veränderten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Aufgaben, die an Sozialpädagogik gekoppelt sind, betrachtet, nach Thiersch, Sozialarbeit Schule aus einem teils ratlosen, teils wütenden Blickwinkel. Oft trägt das System Schule eine Mitschuld an den Problemen der jungen Menschen. So erscheint Schule als eine Einrichtung, die Probleme hat im Umgang mit ihrem Bildungsauftrag und den damit verbundenen Erziehungsauftrag nur vage wahrnimmt oder gar weiterschiebt. Das obengenannte Abenteuer kann nicht stattfinden, da die Verknüpfung von Wissen und Leben nicht erreicht wird. Drilling zitiert dazu Thimm: „Schule langweilt Kinder mit totem Stoff. Sie versucht, schulisches und ausserschulisches Lernen zu trennen“ (Thimm zit. nach Drilling 2009, S. 10). Der Umgang von Schule mit den Kindern und Jugendlichen sollte jedoch lebensweltorientiert sein. Das geschieht, wenn sie die Probleme und Situationen des Alltags wahrnimmt (vgl. ebd., S.10). Der Umgang der Schule mit den veränderten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen bereitet der Sozialpädagogik ebenso Schwierigkeiten, wie der Stand der Schule als pädagogisch gerechte Einrichtung (vgl. Thiersch 2014, S. 137f). Dieser Blick wirkt böse. Da aber die Sozialpädagogik einen Großteil der Probleme teilt, können die Mitarbeitenden oft nicht verstehen, warum keine Hilfe erfolgt. Die Mitarbeitenden der Sozialpädagogik wissen aber genau, dass auch sie Kinder und Jugendliche an Normen und Verhaltenserwartungen messen. Auch in ihrer Profession wird nicht immer so gearbeitet, wie es richtig erscheint. Oft werden auch von ihrer Seite Betroffene wegdeligit. Auch hier gibt es interkollegiale Probleme zwischen den einzelnen Einrichtungen (vgl. ebd., S. 138f).

In Anbetracht der Erfahrungen, die Sozialpädagogik vorweisen kann, ergeben sich folgende Vorschläge bzw. Fragen die Thiersch zur Diskussion freigibt. Die Klassenstärken sollten, gerade im Bereich der 12–15-Jährigen aufgrund auftretender Lebensphasenprobleme reduziert werden. Inwiefern sind traditionelle Handlungsformen im Umgang mit Rollendefinitionen und die Erwartungen der Generationen daran noch zeitgemäß und überhaupt praktikabel (vgl. ebd., S. 141)? Aufgrund dessen kommt es nach

Thiersch zu einer Diskrepanz zwischen schulischen Möglichkeiten und den heutigen Voraussetzungen. Er schlägt daher vor, bewährte Arbeitskonzepte und auch Arbeitsselbstverständlichkeiten aus der Sozi-alpädagogik zu übernehmen (vgl. ebd., S. 145). Das System Schule braucht einen neuen Status, eine Überarbeitung zugunsten der neuen Selbstverständlichkeit der Jugendkultur, zurückführend auch auf die verlängerte und intensivierte Schulzeit gegenüber den Anfängen der Schule (vgl. ebd., S. 146). Nach Ansicht der Funktionen und der sozialpädagogischen Sicht auf Schule nach Thiersch wird im Folgenden die Schulpflicht und der daraus resultierende Zwang betrachtet, die die rechtliche Grundlage für Schulabsentismus darstellen.

### 2.3 Schulpflicht und Schulzwang

Die Schulpflicht, gültig für alle Kinder vom 6. bis zum 18. Lebensjahr, ist verankert in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer. „Über die Länderhoheit hinaus untersteht das Schulwesen nach §7 Abs. des Grundgesetzes der Aufsicht des Staates“ (Dunkake 2007, S.13).

Mit dem Reichsschulgesetz von 1919 wurde die Schulpflicht zum ersten Mal rechtlich verankert. Bereits damals kam es zu einer Missbilligung von außerschulischen Lernmöglichkeiten wie z.B. Hauslehrern. Die Institution Volksschule stand als Bürg für die Vermittlung von allgemeinem Wissen in den ersten vier Schuljahren. Durch § 146 Abs. 1 der Weimarer Reichsverfassung von 1920 durfte der Unterricht der sogenannten Primarschule nicht mehr durch außerschulische Institutionen ersetzt werden und wurde zur Pflicht für alle Kinder. 1938 wurde die Volksschulpflicht auf 8 Schulbesuchsjahre erweitert und der Zeitpunkt der Einschulung, die Vollendung des 6. Lebensjahres zum 30. Juni, wurde festgelegt. Des Weiteren gab es nun die Pflicht zum Besuch einer Berufsschule im Anschluss an die Volksschule. Im Rahmen des Reichsschulpflichtgesetzes wurden auch Strafen für die Nichteinhaltung der Schulpflicht eingeführt (vgl. ebd., S. 16).

In der heutigen Zeit besteht die Pflicht für Kinder und Jugendlichen vom 6. Lebensjahr an, eine staatlich anerkannte Schule für bis zu 12 Jahre zu besuchen. Im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern ist diese Pflicht verankert in § 41 SchulG M-V. Es herrscht eine Vollzeitzeitschulpflicht von 9 Jahren und einer anschließenden Pflicht zum Besuch einer beruflichen Schule. Dieses hat auch Pflichten von Eltern und Lehrkräften zufolge, wie bspw. die Anwesenheit der Kinder in der Schule zu kontrollieren und diese gegebenenfalls von ihnen einzufordern. Fehlzeiten sind nur in begründeten Ausnahmen gestattet, unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht verstößt gegen gesetzliche Grundlagen. Es handelt sich hierbei um eine Ordnungswidrigkeit und wird geahndet. Es kann zu Bußgeldern und Zwangszuführung durch die Polizei und zu Arreststrafen in schweren Fällen führen (vgl. Ricking/Hagen 2016, S.17).

Die Begriffe Schulpflicht und Schulzwang unterscheiden sich folgendermaßen: in der gesetzlichen Verpflichtung der Kinder und Jugendlichen zum Schulbesuch, gemeinsam mit ihren Erziehungsberechtigten, die sie zum Schulbesuch anhalten sollen. Der Zwang ergibt sich aus den fortlaufend einzusetzbaren Sanktionen, die bei Nichteinhaltung der Pflicht eingesetzt werden (vgl. Ricking 2003, S. 33f).

Ricking stellt die Frage: „Muss ein Staat, der die Schulpflicht erlassen hat – auch letztlich mit Gewalt – in der Lage sein, sie durchzusetzen?“ (Ricking 2003, S. 37). Das Recht auf Bildung für jede Person und auch das Interesse der Allgemeinheit an Folgekosten, die durch fehlende Bildung entstehen können, sowie das Bedürfnis an Sicherheit und Ordnung, nennt er als Begründung. Er erläutert auch, dass Sinn und Notwendigkeit der Schulpflicht heutzutage nur selten angezweifelt wird und fester Bestandteil vom schulischen Erziehungsprozess und der Institution Schule gilt. Trotz steter Veränderung der Gesellschaft mit Normen und Werten, wird die Schulpflicht nie angezweifelt. „Dies deutet auf einen hohen Geltungsgrad der Norm hin, deren Bedeutung abhängig ist von der des Schulwesens in der Gesellschaft. Dessen Relevanz speist sich fortwährend durch den Zwang zur Aus- und Weiterbildung der Bevölkerung, die als Säulen des Wohlstands unserer Gesellschaft betrachtet werden“ (Ricking 2003, S. 38).

Nur durch die gesetzlich betrachteten Hintergründe, die im System Schule verankert sind, kann es zu den Folgen, die im nächsten Kapitel beschrieben werden, kommen.

### 3 Schulabsentismus

Einige Hauptfiguren aus Kinderbüchern wie Pippi Langstrumpf und auch Tom Sawyer sind bekannt und beliebt. Sie werden als abenteuerlustige Personen, die ihr Leben allein meistern, ohne Eltern und vor allem ohne Schulbesuch dargestellt. Vielfach werden sie bewundert für ihr scheinbar autonomes Leben. Was in der klassischen Literatur belustigend, anregend und erstrebenswert erscheint, hat in der heutigen Zeit eine andere Gewichtung (vgl. Dunkake 2010, S. 17).

Durch das Schulgesetz von 1919 ist es eine gesetzliche Pflicht für alle Kinder und Jugendlichen, die Schule zu besuchen. Kommen sie dieser unentschuldigt nicht nach, wird umgangssprachlich von „Schulschwänzen“ gesprochen. Was Schulabsentismus ist, welche Formen es gibt und was die Auslöser sein können, wird ebenso wie rechtliche Grundlagen in diesem Kapitel betrachtet.

#### 3.1 Begriffsbestimmung

Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schulschwänzen, Schulverweigerung, Schuldistanz, Schulunlust, Schulaversion, Schulpflichtverletzung, Schulphobie, Schulangst, dies sind nur einige der Begriffe, die genutzt werden, wenn Kinder und Jugendliche der Schule fernbleiben. Mit dem Oberbegriff Schulabsentismus, welcher 1999 von Heinrich Ricking aus der englischsprachigen Forschung übernommen wurde (vgl. Sälzer 2010, S. 14), werden alle Formen und Intensitäten illegitimer Schulversäumnisse umfasst.

Es handelt sich hier um ein facettenreiches Phänomen. Dieses tritt mit Beginn der Schulzeit auf und hat viele verschiedene Ursachen, Ausmaße und Auswirkungen. Es kann wie folgt definiert werden: „Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und

langfristiger Genese mit Einflussfaktoren in der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringerer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen“ (Ricking, Albers, Dunkake 2016, S. 147). Schulabsentismus wird in die Bereiche Schulschwänzen, angstbedingte Schulmeidung und Zurückhaltung durch die Eltern aufgeteilt, die im Unterpunkt 3.3 näher dargelegt werden.

Kann auch ein Zusammenhang zwischen Absentismus und Leistungen innerhalb der Schule existieren? Bisher gibt es nur wenige Untersuchungen zu diesem Thema. Nach einer empirischen Studie von Margit Stamm ist erhoben, dass ein gar nicht unerheblicher Teil massiver Schulschwänzer gute Noten hat. Sie stellt die These auf, dass diese Kinder und Jugendlichen aufgrund von Langeweile und Unterforderung die Schule nicht besuchen. Es muss also in Erwägung gezogen werden, dass Schulabsentismus nicht nur im Zusammenhang mit schlechten Leistungen in der Schule steht. Bei ebendieser Studie konnte ein Zusammenhang von der Intensität des Absentismus und Delinquenz nicht hergestellt werden. Es wird aber ein hohes Gefährdungspotential aufgewiesen. 43%-73% der Intensivschwänzer haben Diebstähle und Körperverletzungen begangen und auch die Unterschriften der Erziehungsberechtigten gefälscht. Bei Gelegenheitsschwänzern waren es zwischen 5% und 38%. Daher steht auch hier eine Gegenthese, dass Intensivschwänzen auch ohne delinquentes Verhalten möglich ist (vgl. Stamm u.a. 2009, S. 19f).

Schulabsentismus ist ein Bedingungskomplex, der aus vielen einzelnen Komponenten besteht. Zum einen aus der allgemeinen schulischen Sozialisation, mit den Mechanismen des schulischen Alltags. Zum anderen aus den individuellen Schüler- und Familienmerkmalen. Es gibt also zwei verschiedene Sichtweisen für die Entstehung von schulverweigerndem Verhalten. Die eine als traditionelle, dominante Antwort. Hier liegt die Verantwortung beim Jugendlichen und dessen Familie. Absentismus gilt hier meist als freiwilliger Akt und ist das Ergebnis individueller Nachlässigkeit und Pflichtverletzung. Im Fokus der zweiten Sichtweise steht die Organisation Schule mit dem Recht auf Bildung für alle Kinder. Oft haben die Schulen einen großen Anteil am Verhalten ihrer Schützlinge. Sie können die aversiven Verhaltensweisen herausbilden und verfestigen. Jedoch durch ihr Verhalten auf der anderen Seite auch minimieren. Das erklärt, warum bei verschiedenen Schulen die Absentismusquoten sehr unterschiedlich ausgefallen sind, auch ohne den Hintergrund vom Bildungs- und Herkunfts niveau der Schulkinder. Demnach wirken Schulen durch ihre Struktur und Organisation auch unterstützend auf schulmeidende Verhaltensweisen ein. Als neues Qualitätsmerkmal sollten daher nicht mehr Schulleistungen im Vordergrund stehen, sondern vielmehr eine niedrige Quote im Bereich Schulabsentismus. Begründend dafür kann man die Leistungsvergleichsmessungen nehmen, die ein falsches Signal für gefährdete Kinder geben können und zu noch mehr Entfremdung und Distanzierung führen können. Die Problemlösung liegt aber nicht allein bei den Schulen. Sie sind nicht in der Lage, das Problem zu eliminieren, sondern können ihren Beitrag leisten, um es zu minimieren. Primär sind Erziehungsberechtigte dafür verantwortlich, dass ihre Kinder der Schulpflicht nachkommen. Schulen brauchen des Weiteren fachliche und

sozialpädagogische Unterstützung. Zuallererst muss die Thematik Schulabsentismus enttabuisiert, als Problem anerkannt und als bildungspolitische und pädagogische Aufgabe bekämpft werden (vgl. ebd., S. 21ff).

### 3.2 Schulabsentismus als abweichendes Verhalten und theoretische Ansätze

Wenn von Schulverweigerung gesprochen wird, handelt es sich um ein unentschuldigtes, absichtliches, um ein gesetzlich nicht vorgesehenes Fernbleiben der Schulkinder aus dem Unterricht. Es wird nicht unterschieden, ob die Abstinenz einzelne Schulstunden oder ganze Tage umfasst (vgl. Stamm u.a. 2009, S. 17). Es bedeutet aber auch nicht zwingend körperliche Abwesenheit, geistige Abwesenheit und boykottieren des Unterrichts in jeglicher Form zählt ebenso dazu.

„Schulverweigerung ist damit auch der Widerstand gegen Anforderungen und Bedingungen, die als sinnlos, bedrohlich oder einfach nur als lästig erlebt werden. Der Betreffende geht nicht in die Schule oder stört durch sein Verhalten die Klasse erheblich“ (Platzer 2001, S. 332, zit. nach Popp 2006, S. 175). Hier wird deutlich, dass für Kinder und Jugendliche Schule eine Bedrohung darstellen kann und sie deshalb vermieden wird. Ebenso kann auch störendes soziales Verhalten zutage treten. Entsteht solch eine Vermeidung durch Gründe, die in schulischem Zusammenhang stehen, kann auch von einem abändern schulischer Probleme gesprochen werden, welches sich durch Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit und allgemeiner Schulaversion äußert. Schulverweigerung ist eine Auffälligkeit und gilt als normabweichendes Verhalten, da der Schulbesuch als gesellschaftliche Norm gesetzt ist. Dieses Problem wird von der klassischen Schulpolitik kaum beachtet, sondern fast komplett der Sozial- und Sonderpädagogik überlassen (vgl. Popp 2006, S. 175 f).

Die Autoren Schulze und Wittrock leiteten gemeinsam ein Forschungsprojekt zum Thema „Schulaversive Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen“ an der Universität Rostock für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Im Zusammenhang mit störendem Verhalten während des Unterrichts sprechen sie von Unterrichtsvermeidung. Dabei handelt es sich um das breite Feld vom gelegentlichen Unterrichtsabsentismus, bis hin zu dauerhaftem schulaversiven Verhalten. Unterrichtsmeidung ist kein unentwegtes Verhalten, sondern eine Entwicklungstendenz, welche individuell durch Risikofaktoren geprägt ist. Durch Früherkennung kann mit Hilfe von pädagogischen Interventionen die Tendenz noch unterbrochen oder auch gemindert werden. Jedoch werden Überlegungen zur Hilfe meist erst angestellt, wenn das Kind nicht mehr im Unterricht erscheint und für die Lehrkräfte kaum noch erreichbar ist. Ohne entsprechende Interventionen, diese werden in Kapitel 5 besprochen, kann sich aus Auffälligkeiten im Verhalten ein handfestes entwicklungs hemmendes Verhaltensmuster bilden. Als gravierendste Folge von innerem Ausstieg oder auch permanenter Abwesenheit kann dieses Verhalten zu einer dauerhaften sozialen Ausgrenzung führen (Schulze/Wittrock 2004, S. 32f).

Die beiden Autoren unterscheiden Unterrichtsvermeidung, in früheren Jahren auch „Lernprotest“ genannt, in zwei Kategorien. In beiden Fällen sind die Kinder und Jugendlichen physisch anwesend im

Unterricht, die Verhaltensweisen aber sind völlig unterschiedlich, jedoch beide normabweichend. Zum einen wird der Unterricht durch Herumlaufen, störende Geräusche oder auch aggressives Verhalten gegenüber anderen Klassenmitgliedern oder Lehrkräften massiv und mit Absicht gestört. Zum anderen basiert die Vermeidung auf psychischer Abwesenheit durch nichtstörende Beschäftigungen während des Unterrichts wie bspw. Malen, Tagträumen und auch Nicht-Teilhabe hinter einer aufgesetzten Fassade. Dieses Verhalten wird auch „Aus-dem-Felde-gehen“ genannt und das Prekäre hier ist, dass sich die Lehrkräfte in ihrer Schulstunde nicht gestört fühlen. Das Verhalten wird oft erst durch Leistungsrückgang oder wie oben bereits erwähnt, einen sozialen Ausgrenzungsprozess bemerkt. Beide Verhaltensänderungen können auch gemeinsam auftreten (vgl. Schulze/Wittrock u.a. 2001, S. 40f).

Diese Verhaltensweisen können eine Gefährdung der sozialen und emotionalen Entwicklung, der Bildungsmöglichkeiten und auch der gesellschaftlichen Teilhabe darstellen. Erkannte Signale dürfen nicht übersehen, sie müssen wahr und auch ernst genommen werden. Die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die im Unterricht körperlich aber nicht geistig anwesend sind, immer weniger kommunizieren und sich immer mehr innerschulisch abgrenzen scheint zuzunehmen, was aber 2001 wissenschaftlich noch zu beweisen war (vgl. Schulze/Wittrock 2004, S. 33).

Für junge Menschen, die aus dem System Schule aussteigen, bedeutet das oft Ausgrenzung. Sie bleiben in einer Abhängigkeit zu ihrer Familie und haben dabei vermehrt soziale und psychische Probleme. Ihre Erfahrungswelt bleibt eingeschränkt, da es an sozialen Rollenvorbildern fehlt, die zu Partizipation befähigen (vgl. Thimm 2012, S. 153).

Schulische Probleme und Verweigerung müssen nicht zwingend Haupt- oder Folgeprobleme des jungen Menschen sein, oftmals treten sie nur als Begleiterscheinungen für sonstige Schwierigkeiten auf. Es gibt keine isolierbaren Ursachen, stets sind es verschiedene Bedingungs-, Auslösungs- und Verfestigungsfaktoren. Nur sehr selten tritt Fehlzeitenverhalten plötzlich und intensiv auf. Ursachen und erste Verhaltensänderungen finden schon vorher statt (vgl. ebd., S. 154f). Ricking schreibt dazu: „Schulabsentismus ist nicht als homogenes Verhaltensmuster zu verstehen, die beobachtbaren Phänomene und Verhaltensmuster zeigen eine hohe Varianz. Es bildet die Ausdrucksform und Folge ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen zwischen Umfeld und innerem System des Schülers ab“ (Ricking 2005, S. 171).

Mit der Verweigerung von Schule entziehen sich Kinder und Jugendliche der Vorbereitung auf ihren weiteren Lebensweg, auf ihre soziale und berufliche Zukunft. Damit bilden sie absichtlich oder von ihnen unbewusst gewählt eine Form von Widerstand gegen gesellschaftlich geltende Normen und Verhaltensweisen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 38).

Erklärungsansätze für Schulabsentismus als abweichendes Verhalten werden von vielen Autoren aufgegriffen (Ricking, Thimm, Stamm u.a.). Sie werden aus psychologischer, sozialpsychologischer und soziologischer Sicht betrachtet. Die klassischen Theorien wie z.B. Kontroll- oder Modelllernen werden meist im Zusammenhang mit Delinquenz erklärt, (siehe Stamm u.a. 2009). Dunkake legt 2010 ihr Hauptaugenmerk auf die Familie als Einflussfaktor. Sie geht unter anderem auf die Erweiterung der

Kontrolltherapie von Sampson und Lauber ein. Einen Blick auf sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze aus verschiedenen Sichten widmet Thimm 2000 ein komplettes Kapitel.

Abweichendes Verhalten kann unterschiedlich definiert werden. Im Bereich der Delinquenz spricht man von kriminellen Handlungen. Im Bereich der sozialen Abweichung ist es nicht so einfach, Definitionen zu finden. Lange wurden hier Aussagen mit professionellen Rationalisierungen getroffen, die wenig mit den realen Lebensumständen der Menschen gemein haben. Diese Menschen werden als asozial tituliert, wenn sie nicht den althergebrachten Mustern entsprechen. Sie werden sozial ausgegrenzt, sollten sie sozial oder kulturell nicht mithalten können oder in ihrer Biografie scheitern (vgl. Böhnisch 2018, S. 25).

Treten solche Verhaltensweisen innerhalb der Institutionen Schule und Jugendhilfe auf, gelten sie als institutionell gebundenes Abweichendes Verhalten. Dieses liegt im Vordergrund der Interessen von Sozialpädagogik. Oft ist es sozial nicht durchgängig und wird nur von der entsprechenden Institution gemäßregelt. Außerschulisch kann das an den Tag gelegte Verhalten jedoch entgegengesetzt soziale Bedeutung erlangen. Durch subkulturelle Dynamiken können sie positive Rückmeldungen ihrer Peergroup, auch Gleichaltrigengruppe oder Clique genannt, erfahren. Viele antisoziale Handlungen kommen durch Gruppenzugehörigkeiten und Identifikation mit dieser zustande (vgl. ebd., S. 25f).

Abweichendes Verhalten kann ebenso „...als gesellschaftliche Projektionsfläche für soziale Unsicherheit und Angst in der konformen Mehrheit der Bevölkerung“ (ebd., S.26) dienen. So kann mit Hilfe von härteren geforderten Sanktionen (bspw. in der Jugenddelinquenz), von der eigenen Unsicherheit abgelenkt und die Illusion von sozialer Kontrolle aufrechterhalten werden (vgl. ebd., S. 26).

Böhnisch ist der Meinung, dass aufgrund des komplexen Bedingungsgefüges bei abweichendem Verhalten die Sozialarbeit einen eigenen modellhaften Zugang benötige. Dort sollen Bezüge aus psychologischer, soziologischer, kriminologischer und sozialpolitischer Sicht zusammengefasst und evaluiert werden. In sozialpädagogischen Fachdiskussionen wurde der „...interdisziplinär angelegte Bewältigungsansatz“ (ebd., S.27) positiv aufgenommen.

Der Ansatz vertritt die Annahme, dass sich hinter Abweichendem Verhalten Signale der Betroffenen verbergen, die auf kritische Lebenssituationen hinweisen. Kommt es zur Störung des psychosozialen Gleichgewichts eines Individuums, bestehend aus den aufeinander aufbauenden Bestandteilen Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit, wird die Situation als kritisch empfunden. Die bisher abrufbaren Ressourcen zur Situationsbewältigung sind nicht mehr verfügbar. Mit Abweichendem Verhalten versucht eine Person, situative und biografische Handlungsfähigkeit zu erlangen, in einer für sie kritischen Lebenssituation. Es gibt für sie keine übereinstimmenden Mittel mehr, um die Erläuterung und auch damit verbundene Zugänge zu Beratung und Unterstützung abzurufen. Abweichendes Verhalten als „Handlungsfähigkeit um jeden Preis“ (ebd., S. 27), wenn auch abseits der geltenden Norm, wird angestrebt und als Bewältigungsverhalten bezeichnet. Dementsprechend schaut die Sozialarbeit hier nicht in erster Linie auf den Normenbruch, sondern auf die biografischen Betroffenheiten und die sozialen Umstände, aufgrund dessen sich das Verhalten erklären ließe (vgl., ebd. S. 27).

Aus der soziologischen Sicht des Bewältigungsmodells wird vor allem auf die Probleme der sozialen Desintegration geschaut, die sich durch die Umstände im Hintergrund als Abweichendes Verhalten dann entwickeln kann, wenn die betroffene Person in einer psychosozialen Lage befindet, in der sie nicht mehr normgerecht handeln kann. Hierbei kann der unbedingte Wille, Handlungsfähigkeit zu erlangen, tiefenpsychische Ausmaße entwickeln, die die Ausprägung des Abweichenden Verhaltens untermauern. Der Blick ist ebenso auf geschlechterspezifische Bewältigungsmuster zu legen, wie auch auf gesellschaftliche Deutungs- und Kontrollmuster auf die Verläufe von Devianz, die genauso einfließen (vgl. ebd., S. 27).

Um die Frage zu beantworten, wie betroffene Personen die Gesellschaft erleben und wie diese sie im Umgang mit kritischen Lebenssituationen sozial beeinflusst und formt, wirft Böhnisch seinen Blick auf sozialstrukturelle und sozialinteraktive Hintergründe. Zu diesen gehören auch die soziologischen und sozialpsychologischen Theorien (vgl. ebd., S. 28).

Bis heute gilt die Anomietheorie von Durkheim als weitgehendste gesellschaftliche Hintergrundtheorie bei Abweichendem Verhalten. Anomische Neigungen können infolge von ökonomischen Krisen aber auch wirtschaftlichem Aufschwung auftreten. Bei Betroffenen können dadurch kulturelle und auch soziale Anpassungskrisen auftreten, die als Abweichendes Verhalten von Kriminalität bis hin zu Suizid reichen. Der Widerspruch von dem, was verlangt wird und was die betroffene Person imstande ist zu leisten, kann zur Anomie, also dem Verlust der Bindung an die Gesellschaft führen. Das wiederum hat das Abweichende Verhalten zufolge. Ein neuer Anomiediskurs wurde durch die Integrationskrise postmoderner Gesellschaften ausgelöst. Der Blick richtet sich dabei auf das Auseinanderdriften von lebensweltlichen Kontexten und zunehmenden sozialen Dynamiken (vgl. ebd., S. 28).

In Bezug auf Schulabsentismus erklären Schreiber-Kittl und Schröpfer die Anomische Theorie wie folgt: „Nach dieser Theorie entsteht Schulschwänzen aufgrund von sozialer und ökonomischer Ungleichheit. Weil die so benachteiligten Jugendlichen nicht über die Voraussetzungen verfügen, ihre Ziele (z.B. Ansehen, Erfolg) mit legitimen Mitteln zu erreichen, greifen sie zu regelverletzenden Verhaltensweisen“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 55).

Besonders bei Jugendlichen kann sich unter dem Druck der Peergroup Abweichendes Verhalten herausbilden. Man spricht hier von den Theorien der Subkultur. Subkulturen bieten die Möglichkeit, dass mehrere, teils widersprüchliche, sich auf gleicher Ebene ausschließende Normen, trotzdem bestehen können (vgl. Böhnisch 2018, S. 28).

Im Bereich der Jugend herrschen Subkulturen, die abweichend der Normen, Werte und auch Verhaltensweisen von der in der Erwachsenenwelt herrschenden Kultur liegen. Während sie gesellschaftlich abweichen, wird ihr Verhalten innerhalb der Peergroup geteilt und positiv verstärkt (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 56).

Die Jugendlichen sehen im Vordergrund nicht den Normbruch, sondern die Unterstützung und Werteschätzung, die ihnen innerhalb der Gruppe entgegengebracht wird. Für sie hat in dem Moment die

Gruppenzusammengehörigkeit einen höheren Stellenwert als das vermeintlich devante Verhalten (vgl. Böhnisch 2018, S. 28).

Im Kontext Schule kann man durch den Blick auf die Schulkasse und die außerschulische Peergroup solche Subkulturen entdecken. Während im Klassenzimmer die Anpassung an schulische Leistungs- und Verhaltensnormen gilt, spielen dieselben im außerschulischen Bereich kaum eine Rolle und das Abweichende Verhalten dagegen hat einen hohen Stellenwert (vgl. ebd., S. 29).

Sowohl an der Anomie- wie auch der Subkulturtheorie kann man erkennen, dass der Mensch nicht von Grund auf normabweichend oder kriminell ist. Das Konstrukt muss erst aufgebaut werden. Der junge Mensch bspw. wird als kriminell dargestellt, da seine Tat eine Klassifizierung als kriminelle Handlung bekommt. Die gesellschaftlichen Kontrollinstanzen entscheiden über eine mögliche Stigmatisierung der betroffenen Person (vgl. ebd., S. 29).

Unter dieser Voraussetzung wurde der Etikettierungsansatz oder auch labeling approach herausgearbeitet. Es wurde aufgezeigt, dass innerhalb von Institutionen und gesellschaftlichen Zusammenhängen gleiche Verhaltensweisen unterschiedlich bewertet werden. Damit tauchen institutionelle und sozialstrukturelle Bedingungen auf, unter denen die Einen als Abweichler deklariert werden und Andere für vergleichbare Verhaltensweisen nicht. Die betroffene Person kann dadurch so unter Druck geraten, dass sie wider der eigenen Einstellung die Etikettierung übernimmt, sich aneignet und, wie von den Kontrollinstanzen vorausgesagt, auch auslebt. So ist aus dem Menschen das geworden, was prognostiziert wurde: das kriminelle Individuum, das ewig scheitert und in der Schule hoffnungslos versagt (vgl. ebd., S. 30).

Am folgenden Beispiel kann man erkennen, dass sich Etikettierung nicht nur im strafrechtlichen Bereich abspielen kann, sondern genauso im sozialen und institutionellen Alltagsbereich. Kommt es zur Stigmatisierung eines jungen Menschen als „Schwänzer“, weil er einmal eine Unterrichtsstunde geschwänzt hat, so kann durch die Etikettierung das eigentlich ungewünschte, abweichende Verhalten, nämlich die Abwesenheit vom Unterricht, verstärkt werden (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 56).

Neukäter und Ricking stellen durch ihre Forschungen fest, dass die Wechselwirkungen vieler Faktoren Art und Umfang des Schulabsentismus steuern. Mit Bronfenbrenners „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ sehen sie eine Theorie, in der sie die verschiedenen Variablen in ein systemisch-ökologisches Gebilde fassen können (Ricking/Neukäter 1997, S. 68).

Dieser theoretische Ansatz sieht das Individuum in einer Verschachtelung von Systemen, die alle untereinander agieren. Die Person an sich gilt als psycho-physisches System. Das Mikrosystem, auch innere Sphäre genannt, ist der unmittelbare Handlungsraum einer Person. Hier finden Wechselbeziehungen durch direkten Kontakt mit Interaktionspartnern statt. Sie bilden als Paar die einfachste soziale Beziehung, Dyade genannt. Bronfenbrenner unterscheidet in 3 verschiedene Dyaden: Beobachtungsdyaden, Dyaden gemeinsamer Tätigkeiten und Primärdyaden. Die Interaktionspartner stehen in einer engen Beziehung zueinander.

Damit eine Realitätskonstruktion einer Person erfasst werden kann, braucht es die Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen, die im Mikrosystem stattfinden (vgl. Ricking/Neukäter 1998, S. 23). Das Mesosystem, die innere Sphäre, umfasst die wechselseitige Interaktion zwischen unmittelbaren Lebensbereichen des Individuums, z.B. Elternhaus – Schule. Die Verbindung kann sowohl direkt (bspw. Kind), aber auch indirekt durch Kommunikation oder auch nur durch Kenntnisbesitz über den anderen Lebensbereich entstehen. Die Bündel an Verhaltenserwartungen beider Systeme sind gleich isomorph. In den sogenannten Exosystemen finden Handlungszusammenhänge statt, zu denen die Person nicht direkt zählt. Diese beeinflussen jedoch die Handlungsräume der Interaktionspartnern (bspw. der Arbeitsplatz der Eltern). Die äußere Sphäre, das Makrosystem, bilden soziale und kulturelle Einheiten, die innerhalb einer Kultur für die Normen- und Wertegebung verantwortlich sind. Sie umschließt alle anderen und ihre Handlungen kontrollieren und beeinflussen alle innenliegenden Systeme (bspw. Institution Schule) (vgl. ebd., S. 23).

Das Kind als Partner seiner Eltern, der Lehrkraft und auch der Schulkameraden handelt dadurch in mehreren Mikrosystemen. Gleichzeitig wird er durch die Mesosysteme von Schule und Elternhaus beeinflusst. Hier sind auch die Einflüsse der Exosysteme bemerkbar. Das Kind ist auch direkt oder indirekt den normativen Kräften des Makrosystems ausgesetzt. Der Einfluss, den die äußeren Systeme auf die inneren besitzen, ist größer als der Einfluss von innen nach außen. Folgt man diesem Modell, ist Schulabsentismus das Resultat eines komplex vernetzten Feldes vielfältiger Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen. Alle stehen miteinander in Interaktion und sind abhängig von den Systemen des Makrosystems. (vgl. ebd., S. 24).

Der Ansatz in seiner Flexibilität, da er weder personen- noch umweltorientiert handelt, kann andere Ansätze integrieren oder mit ihm kombinieren. Er eignet sich gut, um die verschiedenen Perspektiven, Hintergründe und Ursachen, die mit Schulabsentismus in Verbindung stehen, zu beleuchten, zu analysieren und zu erklären (vgl. ebd., S. 25).

Abschließend für dieses Unterkapitel soll noch der lerntheoretische Ansatz im Zusammenhang mit Schulabsentismus vorgestellt werden. Er ist spezialisiert, auf das Verhalten des Kindes im Umgang mit positiven und negativen Verstärkern einzugehen. Auf Grund von Beobachtungen, die im Umgang mit Verstärkern gemacht wurden, lassen sich vier Verhaltensprofile herauskristallisieren:

- **Vermeidung:** Das Kind meidet angstauslösende Situationen und Personen in der Schule. Das Verhalten ist dicht an sozialer Phobie angesiedelt.
- **Flucht:** Das Kind vermeidet gewisse Leistungssituationen wie lautes Vorlesen oder auch Klassenarbeiten. Hier findet das aversive Verhalten nur partiell statt, wenn eine solche Situation ansteht.
- **Aufmerksamkeit:** Das Kind hat Trennungsangst, es führt eine klammernde Beziehung mit seiner primären Bezugsperson. In diesem Fall bekommt das Kind noch positive Zuwendung für sein aversives Verhalten.

- Belohnung: Das aversive Verhalten wird aufrechterhalten, wenn das Kind dadurch eine Belohnung in Form sozialer Zuwendung durch seine Peergroup bekommt. Oder durch die Zeit zuhause zusätzliche Zeit am Computer verbringen kann u.ä. (vgl. Linderkamp 2012, S. 192).

Lernprozesse finden hier durch operantes Konditionieren statt. Durch das aktive Verhalten einer Person entsteht eine Umweltreaktion, die auf das Verhalten der Person zurückwirkt. Es handelt sich hier um Lernprozesse, die durch Konsequenzen für gezeigtes Verhalten entstehen. So entstehen Verstärker, die zur Erhöhung oder auch Verminderung eines, in diesem Fall, unerwünschten Verhaltens führen können. Für diese Verstärker können Belohnungen und Bestrafungen eingesetzt werden. Da es durch Bestrafung für gewöhnlich keine Veränderung des Verhaltens gibt, hier am Beispiel von Schulbesuch statt Schulvermeidung, ist diese Form in der Schule unangebracht. Steht eine Belohnung an, tritt das Verhalten häufiger auf, im genannten Fall wäre die Belohnung mehr Computerzeit und das Kind würde häufiger fehlen. Das gleiche gilt für den Wegfall eines unangenehmen Reizes. Durch die Schulmeidung kommt das Kind in keine ihm angsteflößenden Situationen und bleibt dadurch der Schule öfter fern (vgl. ebd., S. 193f).

Nachdem hier einige Erläuterungen wie es zu abweichendem/schulvermeidendem Verhalten kommen kann und theoretische Ansätze näher betrachtet wurden, widmen sich die nächsten Unterkapitel den drei unterschiedlichen Erscheinungsformen des Schulabsentismus, wobei auch Mischformen möglich sind (vgl. Ricking 2020, S. 8). Diese Mischformen werden in dieser Arbeit nicht explizit erläutert.

### 3.3 Erscheinungsformen

Um sich dem Thema Schulabsentismus gegenüber gut aufzustellen, sollten Lehrkräfte sich mit dieser vielschichtigen Erscheinung tiefgründig befassen, da eine Diagnose nicht einfach zu treffen ist. Es handelt sich hierbei um ein Zusammenwirken von unterschiedlichen Bedingungsfaktoren aus Jugendlichen, deren Familien und Peers, sowie der Schule selbst, die im Endeffekt zur Schulmeidung führen. Weitere Risiko- bzw. Einflussfaktoren können ein Wechsel des Wohnorts oder auch nur der Schule sein, genauso wie Beeinträchtigungen des Lernens oder Verhaltens, in manchen Fällen gekoppelt und auch psychische Störungen. Hinzu kommen die durch Krankheit legitimen Schulversäumnisse. Ein Phänomen mit hoher Dunkelziffer, denn in diesem Zusammenhang stehen oft fingierte Entschuldigungen, die meist erst auf Nachfrage bei der Schule gemeldet werden. Beurlaubung oder Suspendierung seitens der Schule zählen auch zu legitimen Schulversäumnissen. Grundsätzlich wird Schulabsentismus in drei Erscheinungsformen unterschieden. Ihre Klassifikation stützt sich auf die ursächlichen Faktoren, werden legitimiert durch deutlich unterscheidbare Bedingungen und sind international anerkannt (vgl. Ricking/Albers, S. 11f). Es wird unterschieden in Schulschwänzen, angstbedingte Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. Im Folgenden wird auf die drei Formen genauer eingegangen.

### 3.3.1 Schulschwänzen

Schulschwänzen wird umgangssprachlich oft benutzt. Im Zusammenhang dieser Arbeit beschreibt der Begriff rechtswidrige Schulversäumnisse, die eigens von den Kindern und Jugendlichen ausgehen. Meist wissen die Eltern nichts davon und die schulfreie Zeit wird für einen angenehmeren Zeitvertreib genutzt (vgl. Ricking/Schulze/Wittrock 2009, S. 14). Viele Jugendliche probieren es aus, doch es bleibt meist bei einer Einmaligkeit und sie gehen verantwortungsvoll damit um und übertreiben es nicht, es bleibt bei einem sogenannten Bagatelldelikt. Für einen gewissen Teil der Schülerschaft bleibt es jedoch nicht bei dieser Bagatelle, denn bei ihnen herrscht eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule als Ganzes, dem Unterricht und auch zur Missbilligung von einzelnen Lehrkräften. Diese äußert sich durch Fernbleiben, Zuspätkommen oder einem geringen Grad an Mitarbeit. Oft suchen sich die Jugendlichen eine attraktive Alternative außerhalb der Schule. Sie bleiben aber auch gerne auf dem Schulgelände und nutzen dieses als sozialen Raum, um den Kontakt mit Gleichaltrigen zu halten, nicht aber als Bildungseinrichtung. Die Erziehungsberechtigten haben meist keinerlei Kenntnis davon. Die Jugendlichen haben eine negative Einstellung zur Schule entwickelt, sie fühlen sich unwohl und sehen keine Sinnhaftigkeit im Besuch, alles andere ist für sie subjektiv lohnender (vgl. Ricking 2014, S. 14). „Es geht beim Schulschwänzen folglich nicht allein um das Meiden des Unterrichts, sondern es schließt oft auch das in dieser unbeaufsichtigten Zeit Neue, Mögliche und Erlebbare ein. Die Vermeidungs- oder Fluchtreaktion besitzt eine psychisch entlastende Funktion und befreit unmittelbar von Angst, Unsicherheit, Hilflosigkeit oder Langeweile“ (Ricking 2014, S. 15). Den Kindern fehlt es oft schon bei Schuleintritt an den erforderlichen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen. Die Ursachen können fehlende Beaufsichtigung und Kontrolle, sowie keine ausreichende Hilfe und Unterstützung bei schulischen Aufgaben sein, häufig stehen Erziehungsprobleme und auch mangelnde Bildungsambitionen im Vordergrund. Risikofaktoren, die mit Schulschwänzen in Verbindung stehen sind:

- schlechte Schulleistungen (bspw. Schulnoten oder auch Wechsel des Bildungszweiges)
- vom Lernenden wahrgenommener autokratischer Erziehungsstil des klassenverantwortlichen Lehrkörpers
- Erziehungsprobleme, aber auch mögliche Trennungen von einem oder beiden leiblichen Elternteilen, im extremen Fall als Heimaufenthalt oder in einer Pflegefamilie
- ein niedriger sozioökonomischer Standard der Erziehungsberechtigten, bspw. durch Bezug von Bürgergeld
- familiale Erschwernisse in Form von Erziehungsproblemen, aber auch Gewalt und Ablehnung innerhalb der Familie
- soziale Verstärkung durch Peergroups
- deviantes Verhalten der Kinder und Jugendlichen
- intensiver Zeitvertreib mit Computer, Handy und weiteren Medien

- schulische Merkmale und Eigenarten, oft wird die psycho-soziale Risikolage, hervorgerufen durch dauerhaftes soziales und leistungsmäßiges Versagen der Kinder und Jugendlichen, nicht wahrgenommen (vgl. Ricking 2014, S. 16; vgl. Ricking/Albers 2019, S. 15).

Die Institution Schule steht als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration und Aufstieg, kann aber auch unter den obengenannten Grundlagen das Gegenteil bewirken. Es gibt dabei Einflussgrößen, die sowohl veränderbar wie auch unveränderbar sind. Unveränderbare strukturelle Gegebenheiten sind die Lage im städtischen oder ländlichen Bereich, das soziale Gefüge im Einzugsbereich und die Nähe zu attraktiven Zielen für die Kinder und Jugendlichen bspw. Einkaufszentren. Von der Schule veränderbare Komponenten finden wir in der Qualität des schulischen Angebots, der konzeptionellen Ausrichtung auf das Schülerklientel und einem konkreten Management von An- und Abwesenheit auf Handlungsebene. Bei vielen Schulen herrschen ungünstige Lernbedingungen, ein schlechtes Schulklima und oft auch aktives herausdrängen oder Abschieben von Jugendlichen, die für die Lehrkraft vermeintlich unangenehm sind. Schule im Ganzen könnte eine unterstützende Ressource sein mit Schutz vor Fehlentwicklungen. Dafür muss aber allen Beteiligten seitens der Schule bewusst werden, dass nicht nur abrufbares Leistungsniveau als relevantes Qualitätsmerkmal gelten kann, sondern auch eine niedrige Absentismus- oder auch Dropoutquote sowie eine hohe Anwesenheits-, Partizipations- und Abschlussquote nötig ist (vgl. Ricking 2014, S. 16f).

Von schulischer Desintegration bedrohte Jugendliche entgleiten der Schule häufig, da keine soziale Bindung vorhanden ist und sie Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene haben. Hohe Säumnisquoten kommen vor allem zustande durch Probleme mit Lehrkräften, Langeweile im Unterricht, Abneigung gegen die Schule allgemein und die Gesellschaft von Gleichgesinnten. Laut internationalen Studien ist wiederkehrendes Schwänzen zurückzuführen auf häufiges schulisches Versagen. Diese ständigen negativen Rückmeldungen werden im psychischen System verdichtet und es kommt zu einer Änderung der Handlungsbereitschaft, mit Auswirkungen auf die Handlungsregulation. Eine entscheidende Rolle spielt die Schulzufriedenheit. Sie fördert die psychische Belastung und das Meidungsverhalten. Kommen nun Peergroups ins Spiel, in der sich Jugendliche mit vergleichbarer Lebenssituation und Einstellung befinden und dadurch eine Gruppenidentität entsteht, kann die Schulunlust noch verstärkt werden. In einer Gruppe fällt ein Regelverstoß wesentlich leichter, die Peer gilt also als soziale Verstärkung für Fehlverhalten. Oft kommt dann der Genuss von alkoholischen Getränken dazu und Fachleute weltweit warnen, dass im Zusammenhang mit Schulschwänzen Delinquenz, Alkohol- und Drogenmissbrauch und auch aggressive Konfliktlösungen stehen und notorisches Schwänzen Vorstufe der Kriminalität sein kann (vgl. ebd., S. 16f). „STAMM (2007) sieht im Schulschwänzen den wichtigsten Faktor zur Vorhersage von Kriminalität und abweichendem Verhalten im Erwachsenenalter“ (ebd., S. 17).

Anders als die Kinder und Jugendlichen, die aus freiem Willen die Schule nicht besuchen, können die Betroffenen des nächsten Unterkapitels die Schule oft nicht besuchen, auch wenn sie es gerne möchten.

### 3.3.2 Angstbedingte Schulmeidung

Unterricht mit einer bestimmten Lehrkraft, eine Klassenarbeit steht an oder auch die Konfrontationen mit Jugendlichen auf dem Schulhof, die einen bedrohen. Stehen diese mit Schule negativ assoziierten Gedanken im Vordergrund, handelt es sich im Gegensatz zu den Schulschwänzern um eine angstbedingte Schulmeidung. Diese Kinder und Jugendlichen verweigern im schlimmsten Fall die Schule aus anderen Gründen und nicht aus freiem Willen. Diese Kinder und Jugendlichen haben Furcht und Angst vor der Schule bzw. vor bestimmten Personen oder Situationen, sie weisen Merkmale wie Traurigkeit und Unsicherheit auf, sie ziehen sich aus sozialen Bezügen zurück und es kann zu ausgeprägten emotionalen Ausbrüchen vor Unterrichtsbeginn kommen (vgl. Ricking 2014, S. 20). Schulangst äußert sich in körperlichen Beschwerden, Kinder, die an ihr leiden haben oft Defizite in sozialen Kompetenzen (vgl. Petermann, 2010, S. 391). Angst ist laut allgemeiner Definition „ein negativ empfundener emotionaler Zustand, der auf eine bedrohlich erlebte Situation zurückzuführen ist und in der Folge das Verhalten nachhaltig beeinträchtigt“ (Ricking 2014, S. 20). Sie ist ein Teil der menschlichen Biografie und in der Entwicklung jedes Menschen im Kindes- und Jugendalter unvermeidbar, genauso wie die nachfolgende Meidung des angstauslösenden Reizes. Hier müssen folgende Begriffe unterschieden werden, auch wenn sie häufig in einem Atemzug genannt werden. Die Angst an sich ist die Reaktion auf eine subjektiv erlebte Bedrohung. Als Ängstlichkeit wird die Empfindsamkeit, wie schnell und intensiv jemand auf Angst reagiert, bezeichnet. Furcht ist die nüchterne Reaktion, immer situationsspezifisch, auf eine konkrete Gefahrensituation. Die vermeintlich höchste Stufe von Angst wird als Phobie bezeichnet. Sie beinhaltet eine für Außenstehende oft unlogisch extreme, langlebige Angst vor gewissen Situationen, Personen aber auch Bedingungen. Ist diese Stufe erreicht, tritt Vermeidung auf (vgl. ebd., S. 20). Innerhalb der Schulangst muss unterschieden werden zwischen schulbezogenen und nichtschulbezogenen Ängsten. Schulbezogene Ängste treten oft infolge von Anforderungen auf, die an ein Kind gestellt werden, in Form von leistungsbezogenen Ängsten, aber auch sozialen Ängsten. Sie werden im Gegensatz zu nicht schulbezogenen Ängsten nur als Syndrom bezeichnet und haben keine eigenständige Diagnosekategorie im ICD-10 Katalog (Internationale Klassifikation von Krankheiten). Kinder mit Schulangst haben signifikant häufiger Ängste und Sorgen, körperliche Beschwerden, Schlafstörungen und Probleme mit Gleichaltrigen, als Kinder, die aus nichtangstbezogenen Gründen die Schule verweigern (vgl. Petermann 2010, S. 393).

Grund für nicht schulbezogene Ängste, die zur Verweigerung führt, kann unter anderem Trennungsangst sein. Diese wird im ICD- 10 Katalog als emotionale Störung geführt (ICD-10 F93.0). Auslöser dieser Störung ist die Angst des Kindes vor der Trennung zur Hauptbezugsperson. Im Kleinstkindesalter entwiclkungsangemessen, kann dieses Verhalten sich durch die tiefe emotionale Verunsicherung in zunehmendem Alter zu einer enormen emotionalen Störung entwickeln (vgl. Ricking 2014, S. 22; vgl. Ricking/Albers 2019, S. 17). Hier treten häufig körperliche Beschwerden auf, wie Bauch- und Kopfschmerzen, teilweise mit Übelkeit und Erbrechen, um die körperliche Trennung zu verhindern. Oft sind

Eltern dadurch verunsichert und aus dem Wunsch ihre Kinder zu schützen heraus, unterstützen sie oftmals die Vermeidung. Werden die Kinder trotzdem in die Schule geschickt oder die Eltern verbleiben bei ihren Kindern, lassen die körperlichen Symptome meistens nach. Häufig liegen bei Kindern mit Trennungsangst problematische Familienkonstellationen vor und die Kinder erfahren ihre Eltern als ängstliches, soziales Modell innerhalb eines überbehüteten Erziehungsstiles und entwickeln ein darauf aufbauendes Interaktionsmuster. Die Außenwelt wird als bedrohlich wahrgenommen, die eigene Sicherheit und die der Familie scheint gefährdet. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie auch die Selbstständigkeit wird daraufhin eingeschränkt und emotionale Störungen können entstehen (vgl. Schneider/In-Albon 2004, S. 108f).

Werden Kinder und Jugendliche Opfer von Gewalt jeglicher Art innerhalb der Schule, spricht man von Mobbing oder auch Bullying. Sie sind Opfer immer wiederkehrender direkter Aggressionen oder in Gefahr, wiederholt drangsaliert oder verprügelt zu werden. Ein weiterer Aspekt der Schulangst. Diese Handlungsmuster erzeugen Stress beim Opfer, die wiederum psychosomatische Symptome hervorrufen können, wobei die innere Anspannung, wann kommt wo der nächste Übergriff, von den Opfern als besonders belastend beschrieben wird. Primär suchen sie die Probleme bei sich selbst und wenden sich erst sehr spät an Erwachsene. Die angenommene Dunkelziffer an Opportunisten solcher Geschehnisse ist erschreckend groß. Mobbing und Bullying kann erst durch Schweigen vieler solche Ausmaße annehmen. Mit diesem Hintergrund sollten Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte stets auf Verhaltensmuster achten, die sich als Indikatoren heraustranslasiert haben. Kinder und Jugendliche reagieren mit psychosomatischen Reaktionen, es kann zu unerwarteten schulischen Leistungseinbrüchen kommen, sie haben Einschlaf Schwierigkeiten, ziehen sich sozial komplett zurück, meiden die Schule und es können sogar Suizidgedanken entstehen (vgl. Ricking 2014, S. 24f). Im allerschlimmsten Fall werden diese ausgelebt. Lehrkräfte sollten die Hintergründe von Mobbing kennen und eventuelle Anzeichen und Gefährdungspotenziale beachten, aber auch innerhalb des Kollegiums, der schulischen Mitarbeiter und der Klassen ansprechen, so dass sich gefährdete Kinder und Jugendliche überwinden und ihre Situation, aber auch Beobachtungen zur Sprache bringen.

Im Kontrast zu Kindern und Jugendlichen, die aus angstbedingten Gründen die Schule vermeiden, stehen die Adressaten der folgenden Erscheinungsform.

### 3.3.3 Elternbedingte Schulversäumnisse oder auch das Zurückhalten von Schülern

„Von Zurückgehaltenwerden ist zu sprechen, wenn ein Kind wider seinen Willen oder ohne dazu befragt zu werden durch die Erziehungsberechtigten von der Schule ferngehalten wird“ (Sander 1979, S.27). Dieser Bereich des Schulabsentismus ist noch wenig untersucht, aber Wissenschaftler und Praktiker gleichermaßen sind sich einig, dass ihm ein hoher Stellenwert zuteilwerden muss. Eine große Zahl der Versäumnisse geschieht durch das aktive Fernhalten der Kinder (auch gegen deren Willen) oder auch durch passives gewähren lassen. Das bedeutet, dass die Eltern das Fernbleiben ihrer Kinder von der

Schule dulden und sie stillschweigend nach außen hin gewähren lassen, wobei hier die Dunkelziffer, durch bspw. das nachträgliche Einreichen von Entschuldigungen, extrem hoch ist (vgl. Ricking 2014, S. 26). Es handelt sich in jedem Fall um eine bewusste Verletzung der Schulpflicht. Im Schulgesetz der einzelnen Bundesländer ist verankert, dass eine Schulpflichterfüllung nicht nur seitens der Kinder und Jugendlichen besteht, sondern auch seitens der Erziehungsberechtigten. Im Schulgesetz des Landes Mecklenburg -Vorpommern ist unter §49 niedergeschrieben: Erziehungsberechtigte „(...) unterstützen sie, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrem Sozialverhalten dahingehendentwickeln, dass sie zu einer Teilnahme am Schulleben befähigt werden und ihre schulischen Pflichten erfüllen, ...“ (§49 Absatz 1 Nr.2 SchulG M-V).

Es sind unterschiedlichste Gründe, warum Erziehungsberechtigte ihre Kinder der Schule fernhalten. Ein äußerst großes Problem ist die erzieherische Einflussnahme. Es herrscht ein großer Zusammenhang zwischen dem elterlichen Erziehungsstil und Schulabsentismus. Oft ist eine erzieherische Überforderung vorhanden und die Eltern sind unfähig, den Schulbesuch sicherzustellen. Diese Probleme beginnen oft bereits in der häuslichen Organisation. Ein weiterer großer Einflussfaktor ist die Einstellung der Erziehungsberechtigten gegenüber dem System Schule. Es herrscht eine gewisse Gleichgültigkeit in Richtung Schule und der schulischen Leistungen ihrer Kinder. Schulmeidung ist oft generationenübergreifend in einzelnen Familien sichtbar und damit fest im Wertesystem verankert. In diesen Fällen unterstützen Eltern das ablehnende Verhalten ihrer Kinder gegenüber der Schule und bestärken damit das bildungsaversive Sozialisationsmuster. In manchen Familien sind die schulischen Anforderungen nicht vereinbar mit der familiären Lebenssituation. Die Kinder müssen dort ihren Beitrag zum Lebensunterhalt leisten und zur finanziellen Unterstützung beitragen. Da sie oft zur Mitarbeit angehalten werden, zählt es auch zur elternbedingten Schulabstinenz. Kinder und Jugendliche übernehmen bei überforderten Eltern die Verantwortung für den Haushalt, begleiten ihre Eltern aber auch teilweise zum Arzt, verabreichen Medikamente und kümmern sich um jüngere Geschwister. Sie werden „young carers“ (Wimmer 2013, zit. nach Albers/Ricking 2018, S.19) genannt. Es gibt keine adäquaten Aussagen über solche Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihre schulischen Leistungen, da bei manchen das Niveau trotz der Doppelbelastung nicht absinkt. Defacto ist nur zu sagen, dass diese Aufgaben und Verantwortungen, die diese jungen Menschen tragen, altersinadäquat sind. Die „young carers“ treten oft in Familien mit mindestens einem psychisch erkrankten Elternteil auf. Hinzu kommt noch, dass in dieser Konstellation die Eltern nicht imstande sind, ihre Kinder bei Problemen mit dem Schulbesuch zu unterstützen (vgl. ebd., S.19). Hier können Probleme im Erziehungsverhalten durch fehlende elterliche Zuwendung und Aufmerksamkeit entstehen. Vernachlässigung und Misshandlung gehören auch in die Liste der Ursachen und Motive. Die Rede ist hier von andauernder und wiederholter Unterlassung fürsorglichen Handelns, das gilt sowohl körperlich wie seelisch. Ein Hintergrund des Zurückhaltens kann hier das Verbergen von Verletzungen und auch das Verhindern von Aussagen der Kinder sein (vgl. Ricking 2014, S. 28). Typische Kennzeichen auf Seiten der Eltern sind unzureichende Beaufsichtigung und Akzeptanz des Schulschwänzens. Bei den Kindern und Jugendlichen spielt in diesen Fällen oft Kriminalität und Alkohol eine

wichtige Rolle. Es sind weiterhin Entwicklungsrückstände und ein Mangel sozialer Kompetenzen sichtbar. Elternbedingte Schulversäumnisse tauchen auch im Zusammenhang mit religiösen und kulturellen Hintergründen auf. Hier kommt es zur Missbilligung unterschiedlicher Lerninhalte, z.B. des Sexualkundeunterrichtes im Fach Biologie, hin zur generellen Kritik oder Ablehnung der Schulpflicht. Je nach familiärem Hintergrund nehmen die Eltern im aversiven Schulverhalten ihrer Kinder verschiedene Rollen ein, von der aktiv- zurückhaltenden, über eine reaktiv- billigende bis hin zur passiven Rolle. Manche überlassen ihren Kindern die Entscheidung komplett, ob sie die Schule besuchen, andere dulden stillschweigend, die dritte Kategorie wiederum animiert zur Schulmeidung, auch wenn das Kind eigentlich am Unterricht teilnehmen möchte (vgl. Ricking/Albers 2018, S. 16f; Ricking/Albers 2023, Internetquelle, S. 11f)

Durch die teils tolerierende, teils aktive Erlaubnis der Erziehungsberechtigten zum Schulversäumnis verliert die gesetzliche Schulpflicht ihre Tragkraft in den Augen der Kinder und Jugendlichen und untergräbt damit gleichzeitig die schulischen Interventionsversuche.

Ein häufiges Auftreten von elternbedingter Schulmeidung ist das eigenmächtige Verlängern von Ferien durch die Erziehungsberechtigten. Dieses scheint für sie eine Bagatelle zu sein, genauso wie das gelegentliche Schwänzen von Jugendlichen. Schwerwiegender sind jedoch die Fälle, in denen die Erwachsenen dem Schwänzverhalten ihrer Kinder gleichgültig und dabei der Schule ablehnend und feindlich gegenüberstehen (vgl. Ricking 2014, S. 27). „Einen besonders ungünstigen Entwicklungsrahmen schaffen degenerierende Familien, in denen kaum noch Gemeinsamkeit erlebt wird, in denen Kinder nicht ausreichend versorgt werden und selten positive Beziehungsangebote bekommen, stattdessen unangemessene Erfahrungsangebote über die Medien. [...] Diese Vernachlässigung kann u.a. auch den Schulbesuch betreffen“ (ebd., S. 28).

In der Coronapandemie kam es in der Lockdown Phase zu einem staatlich sanktionierten Schulabsentismus (vgl. Ricking 2020, Vorbemerkung). Der daraus entstandene „Plan für Infektionsschutz und Hygienemaßnahmen für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“ des Bildungsministeriums M-V ist zu einer Art staatlichen Unterstützung der elterlichen Zurückhaltung geworden. Unter Punkt 6c steht geschrieben, dass alle „Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen, die zu einer der Personengruppen mit erhöhtem Risiko für einen schweren Verlauf einer COVID-19-Erkrankung (gemäß RKI) gehören, können auf Antrag bei der unteren Schulbehörde vom Besuch der Schule befreit werden (§48 Absatz2 SchulG M-V). [...] Gleichermaßen gilt, wenn im Haushalt Personen (Erziehungsberechtigte, Geschwisterkinder etc.) mit einem höheren Risiko für einen schweren Krankheitsverlauf leben. Bereits bestehende Anträge können durch die zuständige Schulbehörde fortgeschrieben werden“ (Plan für Infektionsschutz und Hygienemaßnahmen für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, 07.03.2022). So konnten Erziehungsberechtigte mit Hilfe eines einfachen Attestes ihre Kinder komplette Schuljahre von der Präsenzpflicht am Schulstandort befreien lassen. Diese Regelung wurde aus dem überarbeiteten Plan vom 01.04.2022 kommentarlos gestrichen und ist als Regelung des Ministeriums einzeln an die

Schulleitungen verschickt worden. Am 05.08.2022 gab es ein Hinweisschreiben an die Schulen, dass diese Regelung endgültig entfällt und dass für die Kinder und Jugendlichen ab dem Schuljahr 2022/2023 wieder volle Präsenzpflicht herrscht (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung M-V 2023, Internetquelle). Nur zwei Wochen später, zu Beginn des neuen Schuljahres wurde diese Pflicht jedoch wieder zurückgenommen, bezugnehmend auf §48 Absatz 2 SchulG M-V. Obwohl es laut Bundesregierung keine Pandemie mehr gibt und auch sonst alle Maßnahmen zurückgenommen wurden, dürfen Eltern weiterhin staatlich unterstützt ihre Kinder von der Schule fernhalten. Die obengenannten Schreiben und Verordnungen befinden sich teilweise im Anhang, da auf der Internetseite des Ministeriums nur die aktuelle Verordnung zu finden ist. Dies ist nur eine kleine Exkursion, mit Hinblick darauf, dass auch der Staat Zurückhaltung durch die Eltern vermeintlich unbewusst fördern kann.

Durch Prävention und Intervention inner- und außerhalb der Schule ist es möglich, Kinder und Jugendliche, die in den drei genannten Erscheinungsfeldern wiedergefunden wurden, in das System Schule zu reintegrieren und auf den Weg des normalen Schulabschlusses zu bringen. Dazu erfolgen Ausführungen im Kapitel 5. Dies gelingt jedoch nicht immer und aus den unterschiedlichsten Gründen. In diesen Fällen wird vom Dropout gesprochen.

### 3.4 Dropout

„Wenn der Schüler die Schule überhaupt nicht mehr besucht, sei es als extreme Form des Schulschwänzens oder des Zurückhaltens, führt dies dazu, dass kein Schulabschluss erreicht wird. Selbst in geringerer Ausprägung bestehen möglicherweise Zusammenhänge: Häufiges Fehlen impliziert geringere Chancen eines erfolgreichen Schulabschlusses“ (Hillenbrand et. al 2012, in Ricking/Hagen 2016, S. 47).

Im deutschsprachigen Diskurs steht das Wort Schulddropout für das Verlassen einer allgemeinbildenden Schule ohne Abschluss. Diese kurze Darlegung des Begriffes stellt die kleinste Gemeinsamkeit bei der Diskussion um den Begriff Dropout dar. Im englischsprachigen Raum wird jedoch vom Herausfallen aus allgemein- und berufsbildenden Schulen gesprochen, damit auch Rausfallen aus dem kompletten Bildungssystem, auch wenn bereits eine formale Qualifikation vorhanden sein sollte. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch auch hier beim allgemeinen Verlassen ohne Abschluss (vgl. Seeliger 2016, S. 25).

Meist wird Schulabsentismus gleichgesetzt mit Schulabbruch. Das ist ein großes Problem, da die Schulmeidung nicht zwangsläufig den Abbruch dieser nach sich zieht. Seeliger sagt dazu „Der Begriff Schulddropout ist damit ein Oberbegriff, der noch keine Rückschlüsse auf die Art des Ausscheidens aus und die Ursachen für das Verlassen einer Schule zulässt“ (ebd., S.26).

Spricht man von Jugendlichen, die ohne Abschluss der Sekundarstufe I die Schule verlassen, fallen die Begriffe Schulabbrecher und Schulabgänger. Diese sind wie folgt definiert. „Als Schulabbrecher gelten Schülerinnen und Schüler, die noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne Schulabschluss die Schule verlassen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S.XI). „...Abgänger:innen sind Personen, die die allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne zumindest

den Ersten Schulabschluss verlassen...“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.VII). Im Volksmund werden diese beiden Gruppen in einem Atemzug genannt, aber laut Definition handelt es sich um zwei unterschiedliche und eigenständige Kategorien. Im Jahr 2010 taucht im Nationalen Bildungsbericht, der regelmäßig im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Forschung erscheint, zum letzten Mal der Begriff der „Schulabbrecher“ auf, ab 2012 kann man nur noch von „Abgänger“ lesen. Schulaversive Kinder und Jugendliche wiederholen oft eine oder mehrere Klassenstufen, damit wird die Vollzeitschulpflicht gewährleistet, so dass man im wissenschaftlichen Kontext hauptsächlich noch von Schulabgängern spricht. Der Begriff Schulabgänger gilt auch für Kinder und Jugendliche, die eine Förderschule besucht haben. In der EU werden alle Personen, die den Gruppierungen der Schulabbrecher, Schulabgänger, Schulabsolventen und Ausbildungsabbrecher angehören, als „frühzeitige Schulabgänger“ bezeichnet (vgl. Ricking/Hagen 2016, S. 49).

Im Jahr 2012 lag die Quote der Schulabgänger im Bundesdurchschnitt bei 5,9% im Bereich der 15-17-Jährigen, das entspricht ca. 47600 Jugendlichen. Jedoch gab es große Unterschiede innerhalb der Bundesländer. In Mecklenburg-Vorpommern waren es 12,6%, in Baden-Württemberg dagegen nur die Hälfte mit 6,3% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 91 u. 247). Im Jahr 2020 gab es Sonderregelungen bei Versetzungen (der Corona Pandemie geschuldet) und der Bundesdurchschnitt lag erneut bei 5,9%, in Zahlen ausgedrückt ca. 45000 Jugendliche. Im Jahr 2021 erfolgte ein leichter Anstieg der Prozentzahl auf 6,2%, diese entspricht aber annähernd der gleichen Anzahl an Jugendlichen wie 2012, nämlich ca. 47500. Die Bundesländer haben sich jedoch angenähert, während Baden-Württemberg mit 5,8% relativ gleichgeblieben ist, sank die Prozentzahl in Mecklenburg-Vorpommern auf 8,1% (statista 2023, Internetquelle). Trotz allem ist die Zahl der Jugendlichen, die einen Schulabschluss in Deutschland erwerben, im internationalen Vergleich relativ hoch.

Ricking und Hagen berufen sich in ihrem Buch auf Zahlen aus dem Jahr 2011, welche wirtschaftlichen Folgekosten für Jugendliche ohne Schulabschluss auflaufen. Sie schreiben hier bezugnehmend auf Allmendinger et.al. von geschätzten 150000 Jugendlichen, die jedes Jahr ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben eintreten. Die öffentlichen Haushalte haben Einbußen durch fehlende Einnahmen durch niedrige Lohnsteuern und Beiträge zur Arbeitslosenversicherung und einen Mehraufwand an Sozialleistungen. Pro Altersjahrgang entstehen dem Staat schätzungsweise 1,5 Mrd. Euro an Kosten. Man geht 2011 bereits von ca. 7 Millionen erwerbstätigen Personen ohne Schulabschluss aus. So entsteht eine Umlage der Bildungsarmut pro Kopf mit einem Betrag von ca. 22000€ (vgl. Ricking/Hagen 2016, S. 52).

Weiterhin schreiben sie von variablen Faktoren, die als Risikofaktoren individuell auf jedes Kind einwirken und bis hin zum Schulddropout führen können. Als ein variabler Faktor wird die Erziehungskompetenz der Eltern genannt. Diese Variablen haben einen bedeutenderen Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen als stabile Faktoren, bspw. gesellschaftliche Rahmenbedingungen, und unterliegen einem ständigen Wandel durch die individuelle Entwicklung. Durch gezielte Förderung sind diese Faktoren jedoch austauschbar und bei gezielter Prä- und Intervention muss der Fokus auf sie gerichtet sein.

Erkenntnisse über den aktuellen Stand der internationalen Dropout Forschung sind:

- Dropout steht im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren, die in vier verschiedene Bereiche unterteilt sind: Individuum, Familie, Schule und gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- ein einzelner Risikofaktor kann nicht isoliert werden
- die Genauigkeit der Prognosen hinsichtlich des Dropouts steigt mit Anhäufung verschiedener Risikofaktoren
- betroffene Kinder bilden keine homogene Gruppe, sie bilden unterschiedliche Subgruppen, jeweils basierend auf der vorliegenden Kombination aus Risikofaktoren
- es besteht eine komplexe Wechselwirkung zwischen identifizierten Faktoren, die in unterschiedlichen Bereichen entstehen und sich auf verschiedene Lebensbereiche auswirken
- die Abkopplung aus der Schule ist ein langwieriger Prozess, der bereits mit der Einschulung beginnen kann (vgl. ebd., S. 60f).

Welcher Faktor für den Verbleib oder das Verlassen der Schule verantwortlich ist, bleibt bislang ungeklärt. Häufig ist die Rede von einer erfahrungsbedingten Schulaversion. Die Kinder und Jugendlichen machen sich keine Gedanken über langfristige Folgen ihres Handelns und konzentrieren sich auf die aktuelle Situation. Das Fernbleiben des Unterrichts ist eine emotionale Entlastung, gepaart mit einem positiven Freizeiteffekt (vgl. ebd., S. 65).

Beenden Jugendliche die Schule ohne Schulabschluss oder die für den Stellenmarkt geforderten Mindestbedingungen, gelten sie als Hochrisikogruppe für soziale Devianz und auch Armut (vgl. Ricking/Schule/Wittrock 2009, S. 24).

### 3.5 Rechtliche Grundlagen

Dass Schulabsentismus ein rechtliches Problem darstellt, liegt an der allgemeinen Schulpflicht als rechtliche Grundlage in der Bundesrepublik Deutschland (sh. Kapitel 2.3).

Durch die Schulpflicht besteht auch der Anspruch auf kostenfreie Bildung, die als Grundlage für die Qualifizierung in unserer Gesellschaft gilt. Gleichzeitig sind die Kinder und Jugendlichen gezwungen, eine öffentliche oder staatlich anerkannte Schule zu besuchen und auch an schulischen Aktivitäten außerhalb der Schule teilzunehmen. Die Rede ist hier unter anderem von Praktika, Ausflügen und Klassenfahrten (vgl. Ricking/Albers 2019, S. 27).

In anderen Ländern (wie bspw. Großbritannien und Spanien) herrscht meist nur eine Bildungspflicht, was bedeutet, dass der Unterricht auch außerhalb von Schulen geleistet werden kann (vgl. ebd., S. 27). Von einer Schulpflichtverletzung wird nicht nur bei unentschuldigtem Fehlen gesprochen, sondern auch, wenn Eltern ihre Kinder nicht an einer Schule anmelden, ihre Teilnahme an Klassenfahrten verhindern oder auch schon vor Beginn der Ferien in den Urlaub fahren oder diesen nach hinten verlängern. Die

Rechtslage in Deutschland bestimmt maßgeblich, dass der Schulbesuch Teil der gemeinsamen Erziehungsaufgabe von Erziehungsberechtigten und Schule ist. Das bildet den Handlungsrahmen für die Ausgestaltung der erzieherischen Kooperation, die dem Kindeswohl, sprich der positiven Entwicklung des Kindes zum verantwortlichen Mitglied des Staates, dienen soll. Somit entsteht die Forderung an die Erziehungsberechtigten, ihre Unterstützungsleistungen zur Stärkung der Funktionsfähigkeit von Schule, durch den regelmäßigen Besuch der Kinder zu leisten. Dem gegenüber steht die Pflicht der Schule, die Erziehungsberechtigten über den Entwicklungs- und Leistungsstand ihrer Kinder regelmäßig zu informieren und gegebenenfalls beratend zur Seite zu stehen. Oft besteht jedoch keine Partnerschaft, sondern das Verhältnis ist vergiftet durch Konkurrenz und Ablehnung. Versuche, die Schulpflicht privat zu umgehen, enden in Deutschland meist vor Gericht und werden auf Grundlage des Anspruches der Absolutheit der Schule abgelehnt (vgl. ebd., S. 28).

Wie bereits oben genannt handelt es sich bei einer Schulpflichtverletzung um eine Ordnungswidrigkeit und hat Konsequenzen. Die Handlungsoptionen von Lehrkräften sind geformt von formalrechtlichen Ordnungsmaßnahmen und pädagogischen Interventionen. Hier gilt der Leitsatz, vor allem bei weniger schweren Fällen, eine Verbesserung der Situation durch erzieherisches Handeln zu erreichen. Die Nutzung von beeinflussbaren Faktoren (familiär, individuell, peerbezogen) und relevante schulische Bedingungen sollten dabei fokussiert werden (Ricking 2014, S. 32).

Bevor Zwangsmaßnahmen angeordnet werden, sollten die Schulen laut Ricking folgende Fragen überprüfen:

- ist zuvor eine kompetente Falleinschätzung vorgenommen worden und eine psychische Störung als Grund ausgeschlossen?
- sind pädagogische Maßnahmen ausgeschöpft?
- sind sie entsprechend der Falleinschätzung angemessen?
- sind die Eltern für die Versäumnisse verantwortlich? (vgl. ebd., S. 33)

Für Mecklenburg-Vorpommern gibt es eine Handlungsabfolge mit dazugehörigem Maßnahmenkatalog. „Schulabsentismus. Ein Handlungsleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer“ heißt dieser und ist auf der Seite des Bildungsministeriums Mecklenburg-Vorpommerns frei zugänglich. Seit dem Schuljahr 2017/2018 wird dieser regelmäßig evaluiert. Momentan findet eine Überarbeitung statt (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung MV 2023, Internetquelle).

Eine kritische Analyse aller vorgesehenen juristischen Folgen deckt allerdings auf, dass diese die Reduzierung des schulaversiven Verhaltens nachhaltig belasten kann. Das Verhältnis Schule /Eltern kann negativ belastet werden, was die Unterstützungsleistung seitens der Eltern mindern kann. Die vorgegebenen Verfahren dauern viel zu lange. Aus lerntheoretischer Sicht ist eine längere Abwesenheit inakzeptabel und bereits vorhandene Probleme werden verstärkt. Aus pädagogischer Sicht ist der Einsatz von Konsequenzen nur dann effektiv, wenn sie direkt erfolgen. Der Einsatz einer Geldbuße ist bei Eltern,

die den erzieherischen Kontakt zu ihren Kindern stark eingebüßt oder bereits verloren haben, nicht adäquat (vgl. Ricking 2014, S. 34).

Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen unterscheiden sich folgendermaßen. Erziehungsmaßnahmen, auch pädagogische Maßnahmen genannt, zielen auf das einzelne Individuum ab. Es soll eine Verhaltensveränderung erreicht werden. Hier liegen keine rechtlichen Grundlagen vor. Die Verantwortung liegt hierbei in der Hand der Klassenlehrkraft. Maßnahmen und Durchführung liegen in ihrem Arbeitsbereich. Beim Einsatz von Ordnungsmaßnahmen ist das Ziel die Wiederherstellung der schulischen Ordnung und der Schutz von Personen und Sachen. Der rechtliche Bezug liegt für Mecklenburg-Vorpommern im § 60a des SchulG M-V. Es handelt sich hierbei um einen Verwaltungsakt. Die Verantwortung trägt die Klassenkonferenz. Es gibt festgelegte Maßnahmen, die mit einem festgelegten Verfahren durchgeführt werden müssen. Bei Ordnungsmaßnahmen gilt der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit und nicht darum, ein abschreckendes Beispiel zu konstruieren (vgl. ebd., S. 35).

In diesem Kapitel wurden Schulabsentismus allgemein definiert, unterschiedliche Erscheinungsformen und Ursachen dargelegt und rechtliche Grundlagen erläutert.

Vor allem die Folgen von Schulabsentismus und von Schulabgängern für die einzelne Person und für die Gesellschaft, begründen die Bedeutung und Wichtigkeit von SchuSo für Kinder und Jugendliche. Es folgt ein Blick auf den Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit, der mittlerweile auch im Bereich der Schulvermeidung einer großen Bedeutung nachkommt. Diese noch unterbesetzte Sparte gewinnt immer mehr an Raum. Vor kurzer Zeit kam es zu einer Gesetzeserweiterung im SGB VIII, um die Wichtigkeit und die Bedürftigkeit an Schulen zu untermauern.

## 4 Schulsozialarbeit

Wer kümmert sich um die Fernbleiber innerhalb der Schule, meist ist die Schule selbst überfordert. Lernende, die die Schule nicht besuchen, bedeuten oft „weniger Arbeit“ und deshalb erkennt man klar eine Tendenz zum Verschweigen des gesamten Themas. Die Handlungsweisen der Schulen können entweder pädagogisch oder autoritär sein. Wobei es hierbei über Ermahnungen und Sanktionen bis hin zum Jugendarrest führen kann, dabei aber weder auf die Hintergründe oder Ursachen eingegangen wird (vgl. Grams 2017, S. 227). Ob das der richtige Weg ist, bezweifelt auch die niedersächsische Justizministerin Antje Niewisch-Lennartz, wie sie in einem Interview 2015 äußert: „Die These, Jugendliche ließen sich zum Schulbesuch bewegen, wenn man sie auf diese Weise erschreckt, ist nicht belegt. [...] Das Land könnte diese bundesgesetzliche Maßnahme zwar nicht grundsätzlich verhindern, aber Schulen müssten zusammen mit Jugendämtern und Jugendrichtern andere Möglichkeiten finden, um Verweigerer zum Schulbesuch anzuhalten. Schule müsse so gestaltet werden, dass Jugendliche nicht mehr schwänzen wollten. [...] Zwar sei es die Pflicht der Gesellschaft, für einen geregelten Schulbesuch der Jugendlichen zu sorgen, aber ohne den Schrecken des Arrests“ (Heinzel/Brunnert 2015, zit. nach Grams 2017, S. 227).

Um solche Maßnahmen verhindern zu können, kann die SchuSo eine einflussreiche Position einnehmen. Sie bindet die aktuellen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen in ihre Aufgaben mit ein und versucht sie zu aktiver Teilhabe samt ihrem sozialen Umfeld in die eher lernorientierten Institutionen zu integrieren (vgl. Hollenstein/Iser/Nieslony 2012, S. 280f).

In diesem Kapitel soll es um die Rechtlichen Neuerungen, SchuSo im Allgemeinen, aber auch um die Grenzen und Möglichkeiten hinsichtlich schulverweigender Kinder und Jugendliche gehen.

#### 4.1 Rechtliche Neuerungen

In Deutschland gilt ab dem Schuljahr 2026/2027 ein Rechtsanspruch für jedes Kind auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule. Ab diesem Zeitpunkt gilt es für das erste Schuljahr, ab 2029 für alle Grundschulkinder, so sieht es das Ganztagsförderungsgesetz des Bundes vor (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023, Internetquelle). Laut der Kultusministerkonferenz steigen die Schulen und Schülerzahlen im Ganztagsbereich kontinuierlich. Bei der letzten Zählung in der Zeit des Schuljahres 2019/2020 nahmen 47,9% aller Schüler am Ganztagschulbetrieb teil, Mecklenburg-Vorpommern belegt dort den dritten Platz mit 58,9% (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023, Internetquelle). Unter diesem Aspekt wirken die Worte von Peter Balnis aus dem Jahr 2006 bedeutsamer denn je: „Gerade, weil das Leben an Ganztagschulen weit mehr als Unterricht umfasst, brauchen Kinder und Jugendliche mehr Rechte, das Schulleben mitzubestimmen. Deshalb muss Wert daraufgelegt werden, Schülern Verantwortung für bestimmte Bereiche des Schulalltags zu übertragen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sie nach eigenen Vorstellungen zu gestalten [...]. Ihre Interessenvertretung muss stärkeres Gewicht bekommen und eigenverantwortliches gesellschaftliches und politisches Handeln [...] müssen ihren Platz haben. Es handelt sich hierbei um echte Aufgaben, um ein Lernen in der Realität und nicht nur durch Vermittlung. Durch eigenverantwortliches Handeln können Schüler ihre eigenen Ideen entwickeln, Vorhaben gemeinsam planen und durchführen, aus Fehlern lernen und dabei ihre Kompetenzen entfalten.“ (Balnis 2006, S.60, zit. nach Grams, 2017, S. 226).

SchuSo ist hier eine direkt unterstützende Profession bei der Umsetzung dieser Ziele, im Bereich der Jugendhilfe vor Ort. Ein dauerhafter Einsatz, mit fachgerechten Methoden, die den Kindern und Jugendlichen einfachen und freien Zugang gewähren (vgl. Drilling 2009, S. 12). Allzu oft werden die Mitarbeitenden der SchuSo jedoch als Feuerwehr und Super Nanny, oder auch zur Entlastung von Lehrern und Schulleitungen verschlissen. Dieses Missverständnis entsteht, weil Stellen für SchuSo nur dann entstehen, wenn dringend Personal gebraucht wird, aber häufig unter schlechten Rahmenbedingungen, mit viel zu wenig Stellen für diesen wichtigen Bereich für die Kinder- und Jugendhilfe, aber auch für Bildung (vgl. Grams 2017, S.226).

Mit Inkrafttreten des §13a SGB VIII soll sich dies jetzt ändern. Vormals nur als Unterfall der Jugendsozialarbeit in §13 SGB VIII wurde 2021, nach langer Forderung von Verbänden der Jugendhilfe und auch Persönlichkeiten der Wissenschaft, die Schulsozialarbeit als solche gesetzlich verankert. Dies

geschah im Zuge der Ausweitung des Jugendstärkungsgesetzes. Die Autoren Bassarak und Eckert betrachten in ihrem Aufsatz die vier Sätze des neuen Paragraphen genauer.

- Satz 1

Der rechtliche Handlungsspielraum bietet Platz, um fast alle Jugendhilfeleistungen, die am Standort Schule stattfinden, unter dem Mantel der Schulsozialarbeit zu vereinen. Die von den Autoren erhoffte „klarstellende Regelung und Rechtssicherheit für die Jugendhilfeträger“ (Bassarak/Eckert 2021, S. 470f) scheint dadurch zu verschwimmen. Es besteht die Befürchtung, dass bestehende Aufgaben aus §13 SGB VIII entweder verschoben oder gar verdrängt werden (vgl. ebd., S. 470f).

- Satz 2

Die Konkretisierung der strukturellen Zusammenarbeit zeigt, wie wichtig das Ineinandergreifen beider Systeme ist. Damit durch diese partnerschaftliche Arbeit Bildung und soziale Integration erfolgreich gelingen kann, liegt die Verantwortung bei den einzelnen Bundesländern und ihren Kommunen, auch hier ist eine gute Zusammenarbeit von hoher Bedeutung. Die Autoren würden auch eine einheitliche Regelung der Schulgesetze aller Bundesländer befürworten (vgl. ebd., S. 471).

- Satz 3

Der bisherige Flickenteppich bleibt bestehen. Es werden keine bundesweiten Qualitätsstandards oder vergleichbare SchuSo angestrebt, da dieser Teil der Gesetzgebung im Kompetenzbereich der Bundesländer verbleibt. Es werden keine weiteren Bundesmittel zur Verfügung gestellt, dadurch wird es weiterhin vielerorts bei befristeten und finanziell insuffizienten Modellen bleiben. Dadurch kann es bundesweit nicht zu gleichen Zugangsvoraussetzungen für die Angebotspalette der SchuSo kommen. Damit entsteht bundesweit eine Chancen- und Bildungsungleichheit (vgl. ebd., S. 471f).

- Satz 4

Dieser steht für die Öffnung der SchuSo in den schulischen Bereich. Damit soll der Bereich nicht nur von der Jugendhilfe geregelt werden, sondern explizit auch die Schulministerien mit ihren Gesetzen in die Pflicht genommen werden. Hier besteht die Befürchtung von Experten, aufgrund von Erfahrungen, dass dadurch die SchuSo den Status als „Erfüllungsgehilfe“ (ebd., S. 472) der Schulen behält, wie bereits eingangs erwähnt (vgl. ebd., S. 472).

Nach Meinung der Autoren, kann es mit dem §13a SGB VIII zu einer fachpolitischen und rechtlichen Stärkung der Jugendhilfe kommen, basierend auf der Grundlage, dass der Bund eindeutig klar ausgedrückt hat, dass die Länder sich auch im finanziellen Sektor bewegen und Änderungen einbringen können. SchuSo hat nach wie vor den Anspruch, das Beste für Kinder und Jugendliche im Bereich Sozialisation und Bildung zu erlangen. Sie ist sich der Anforderungen und Erwartungen bewusst (vgl. ebd. S.472).

Die nachfolgende Literatur wurde vor der Einführung von §13a SGB VIII geschrieben, so kann es sein, dass eventuelle Forderungen, die hier beschrieben werden, bereits eingelöst wurden.

## 4.2 Schule und Schulsozialarbeit

Absentismus ist kein rein schulisches Problem. Die Organisation Schule kann aber in ihrem Rahmen Anwesenheit und Teilhabe beeinflussen und Negativfolgen minimieren. Es bedarf dabei pädagogischer Qualität, aversive Schüler zurückzuholen, dabei aber auch leistungsschwächere und schwierige Schüler einzubinden und Spaß, Erfolg und Bestätigung zu vermitteln. Jedes Kind und jeder Jugendliche will in der Schule respektvoll und freundlich behandelt werden, sie benötigen Lernerfolge und wollen vollwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft sein. Ziel einer jeden Lehrkraft sollte es sein, alle Mitglieder seiner Klasse im Boot zu behalten (vgl. Grams 2017, S. 228f).

Die SchuSo steht streng genommen im völligen Widerspruch zur Funktion von Schule. Während die eine Seite für freie Entscheidungen, bessere Lebensgestaltung und soziale Gerechtigkeit steht, wird auf der anderen Seite selektiert und versucht, Menschen in die bestehende Gesellschaft einzufügen. Für Florian Baier gibt es 2007 zwei diskutablen Herangehensweisen von Sozialer Arbeit: Affirmative Soziale Arbeit, welche Benachteiligten helfen soll, ohne dabei jedoch die benachteiligenden Strukturen zu ändern. Dem gegenüber die Transformative Soziale Arbeit, deren Ziel es ist, die strukturellen Ursachen von Ungerechtigkeit zu analysieren und zu bearbeiten (vgl. Grams 2017, S. 229). Unter diesen Betrachtungen sollte SchuSo kämpfen, als eigene Profession innerhalb der Organisation Schule wirken zu können, da stets die Gefahr herrscht „[...] dass das, was Schule anfasst, zur Schule wird“ (Honisch 2013 zit. nach Grams 2017, S. 229).

Kinder und Jugendliche brauchen verlässliche Personen an ihrer Seite. Sie haben Anspruch auf Rat und Unterstützung mit Zeit und Geduld. Die SchuSo besitzt professionelle Kompetenzen, kann die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen erkennen, auch in deren Umfeld. Sie kann beraten, begleiten und vernetzen. Karsten Speck nimmt 2006 auf die Jugendhilfe Bezug und definiert SchuSo, sowie ihre Ziele und Aufgaben folgendermaßen, welche aber gleichwertig für eine schulische Trägerschaft mit den §§11, 13 und 81 aus dem SGB VIII einsetzbar ist: „Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beitragen, Bildungsbeteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung

in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen“ (Speck 2006, S. 23).

Grundlegend ist der Bildungsauftrag, auf den sich die SchuSo bezieht, im Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes verankert. Für Mecklenburg-Vorpommern ist es der § 2 des SchulG, in dem es um den Erziehungs- und Bildungsauftrag geht. Hier finden wir folgendes:“ [...] Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen. (2) Die Schule soll den Schülerinnen und Schülern Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen mit dem Ziel vermitteln, die Entfaltung der Persönlichkeit und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen so zu fördern, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, aktiv und verantwortungsvoll am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben teilzuhaben.“ Die Verwirklichung des Bildungsauftrages sollte das Ziel aller Beteiligten in Schule sein. Diese sollten laut Allmendinger 2012 „Demokratie lehren und lernen, Werte, kulturelle und soziale Kompetenzen vermitteln und die Bereitschaft schulen, Verantwortung zu übernehmen“ (Grams 2017, S. 231). Um eine leistungsfähige Schulkultur zu erreichen, sollte eine positive Umgebung gestaltet werden, in der respektvoll und wertschätzend miteinander umgegangen wird (vgl. Ricking 2017, S. 296). „In einer schulischen Welt, der sie kaum persönlichen Wert zumessen und in der sie häufig keine angemessene Handlungskompetenz verspüren, wählen einige Schüler Verweigerung oder Flucht, um dem dauerhaften Zustand der Bedrohung und Unsicherheit zu entkommen [...] dass Schule im Verhältnis zum „schlechten Schüler“ noch keine zureichenden Antworten gefunden hat, um ihm jene Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz ausbilden zu lassen, die für ein möglichst selbstbestimmtes Leben sowie eine aktive und partizipierende Daseinsentfaltung benötigt werden“ (Ricking 2017, S. 298). Schulrealität muss an vielen Orten verbessert werden. Hierbei hat die SchuSo eine große Chance, einen gemeinsamen Weg mit den Kindern und Jugendlichen zu öffnen. Meike Grams nennt folgende Ziele der SchuSo:

- Stärkung des Selbstvertrauens der Jugendlichen
- Ausbau von Konflikt- und Teamfähigkeit
- Förderung von gewaltfreier Kommunikation
- Förderung der Selbsthilfe
- Förderung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Schule und Freizeit
- Aufklärung der Schüler über ihre Rechte und Möglichkeiten
- Erarbeitung von Lebens- und Handlungsperspektiven (vgl. Grams 2017, S. 232)

Lehrkräfte und Eltern sind unmittelbar an den Schulkindern dran. Sollte aversives Verhalten eintreten, ist sofortiges Handeln von Nöten. Für den ersten Schritt sind die Lehrer verantwortlich. Eine Intervention seitens der SchuSo soll hier weder Lehrern noch Erziehungsberechtigten die Arbeit abnehmen,

sondern vielmehr als Unterstützung dienen. Durch ihre Netzwerkarbeit hat sie die Möglichkeit, außerschulische Beratungsgespräche zu vermitteln, kann lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsangebote anbieten und die Kinder und Jugendlichen integrieren.

Als Fazit dieses Unterkapitels im Hinblick auf SchuSo und beginnendem Absentismus kann man folgendes sagen: „Neben der Pflicht zur Schule zu gehen haben junge Menschen auch ein Recht darauf, die Schule zu besuchen. Schulsozialarbeit kann einen Beitrag dazu leisten [...], wieder Zugänge zur schulischen Bildung zu eröffnen“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 292).

#### 4.3 Möglichkeiten von Schulsozialarbeit

Mit den Kernangeboten wie Beratung und Begleitung einzelner Betroffener, Gruppenarbeit, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, sowie der Mitwirkung bei schulischen Projekten und in schulischen Gremien (vgl. Speck 2022, S. 83), verfügt die SchuSo über eine Binde- und Haltefunktion bzw. befindet sich in einer Mittlerrolle (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 293). Die SchuSo kann präventiv agieren und akut bei Krisen intervenieren, sie berät niedrigschwellig und kann bei Bedarf langfristig begleiten. Mit guter Netzwerkarbeit vermittelt die SchuSo außerschulische Beratungsangebote und bringt bei Bedarf alle an einen Tisch, Jugendliche, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte und entwickelt gemeinsame Lösungswege. Mitarbeitende der SchuSo sind präsent in der Kommune, machen Hausbesuche oder treffen sich mit den Heranwachsenden an ungewöhnlichen Orten und klären sie über ihre Rechte und Möglichkeiten auf. Sie kann bei der Rückführung in die Schule unterstützen, aber auch bei der Suche von Praktikums- und Ausbildungsbetrieben helfen und vermitteln. SchuSo kann Perspektiven schaffen, die Schule nach außen öffnen und ist präsent in ihren Netzwerken. Im Gegensatz zu den Lehrkräften muss SchuSo nicht benoten und kann sich so viel Zeit für ihre Arbeit nehmen, wie es braucht, da sie nicht unter dem Druck des Lehrplans zu leiden hat. Alles in allem ist die SchuSo eine eigenständige Profession, die gleichzeitig Bestandteil der Schule ist. Sie ist auf der gleichen Ebene wie Schulleitung und Lehrkräfte tätig. Steht diesen dabei gleichzeitig aber auch beratend zur Seite (vgl. Grams 2017, S. 233f).

Heranwachsende haben oft andere Ziele, Wünsche und auch Probleme als ihre Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten. Mitarbeitende der SchuSo sind hier unabhängig, nicht bewertend, haben eine Schweigepflicht und besitzen Kompetenzen in Kommunikation und Netzwerkarbeit. Sie können die Kommunikation unter den Beteiligten fördern und gegebenenfalls auch vermitteln. Gemeinsam mit allen Akteuren kann ein kleinschrittiger Handlungsplan ausgearbeitet werden, der überprüfbar ist und damit eine Verbindlichkeit entstehen lässt. (vgl. ebd., S. 233f).

#### 4.4 Grenzen und Forderungen der Schulsozialarbeit

Mit Blick auf die das zurückliegende Kapitel sollte man davon ausgehen, dass jedes Schulkind ein Anrecht auf SchuSo haben sollte. Die Realität sieht jedoch ganz anders aus. Seit dem Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 steht die Forderung im Raum, pro 150 Kinder eine Vollzeitstelle zu schaffen. Mit dieser Forderung ist eine Diskrepanz von ca. 60.000 Stellen bundesweit vorhanden. Ein weiteres Problem stellt die Eigenständigkeit dar. Schaut man sich die Verträge, Einkünfte und auch Weisungsbefugnisse an, so wird schnell deutlich, dass die SchuSo nur in wenigen Fällen als eigenständige Profession gesehen wird. Meist gibt es keine gesetzliche Verankerung dieses Arbeitsfeldes. Oft ist eine Stelle befristet oder mehrere Schulen teilen sich eine Vollzeitstelle. Sind diese Hürden genommen und eine Stelle ist besetzt, kommt es nun auf die Freiwilligkeit aller anderen Akteure an, von der die SchuSo abhängig ist. Was passiert, wenn bspw. die beschäftigte Person keinen Zugang zu den jungen Menschen findet (vgl. Grams 2017, S.234). Karlheinz Thimm sieht schon 2012 ein Ressourcenproblem, durch die Spannung zwischen der Moderationsfunktion und der anwaltlichen, kleinschrittigen Stützung junger Menschen: „Wie viele Einzelfälle kann eine Schulsozialarbeiterin verkraften“ (Thimm 2012, S. 164)? Von Schule zu Schule ist der Auftrag der SchuSo unterschiedlich, genau wie die Zuarbeit der Lehrkräfte und andere Faktoren. So spricht man immer von Schulsozialarbeit, egal ob ein Team von 3 Leuten in einer Schule mit 1000 gute Arbeit leistet oder aber auch eine Person auf 3 Schulen aufgeteilt ist, „Schulsozialarbeit ist ein dauerhaftes, institutionelles Auswärtsspiel in massiver Unterzahl“ (Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 16).

Um dauerhaft gute Arbeit zu leisten, müssen längerfristig, flächendeckend Stellen ausgebaut werden, in Vollzeit und unbefristet. Des Weiteren ist eine wertschätzende Bezahlung notwendig, damit Fachkräfte gehalten werden. Fachberatung und regionale Koordinierungsstellen mit Fach- und Dienstaufsicht, sowie eigenes Büro und Budget innerhalb der Schulen, als auch Supervision und regelmäßige Fortbildungen sollten fester Bestandteil innerhalb der Arbeitszeit sein. Um die Ressource SchuSo auch im Kampf gegen Schulverweigerung effektiv nutzen zu können, ist Investition in Nachhaltigkeit, Kontinuität und Qualität unumgänglich (vgl. Grams 2017, S. 235).

Zum Abschluss dieses Kapitels werden noch einmal zentrale Merksätze der SchuSo zum Thema Schulabsentismus aufgeführt:

- **Hinsehen und aktiv werden!** Schulverweigerung muss offen in der Schule kommuniziert werden und dabei individuell und effektiv behandelt werden.
- **Haltung!** An Schüler, ihre Familien und deren Umwelt respektvoll und empathisch herantreten und dabei lösungs- und ressourcenorientiert handeln.
- **Anspruch!** Um Lösungen für jedes Kind und jeden Jugendlichen kämpfen, keiner wird allein gelassen.

- **Prävention durch authentische Beziehungsarbeit, ein freundliches und offenes Klassen- und Schulklima und Mitbestimmung!** Mit diesen Attributen in allen schulischen Bereichen kann Identifikation mit derselben stattfinden, gleichzeitig werden Teamarbeit und solidarisches Handeln gefördert.
- **Vertrauen schaffen!** Niederschwellige Beratungsangebote anbieten.
- **Elternarbeit!** Türöffner schaffen, Seite an Seite mit ihnen arbeiten, auch mit der Elternvertretung.
- **Regionale Vernetzung und Konzept!** Das Regionalkonzept auf die eigene Schule anpassen und gegebenenfalls ergänzen. Transparenz ist wichtig!
- **Transparenz und Verbindlichkeit!** Schulregeln mit Leitbild und auch Verfahrensabläufe bei Schulverweigerung sichtbar machen, ggf. in verschiedenen Sprachen, auch auf der Homepage der Schule, evtl. schon bei der Anmeldung einen Vertrag zwischen Kindern, Erziehungsberechtigten und Schulleitung zur Einhaltung der Regeln abschließen.
- **Vermeidung von Exklusion, gegen Ausgrenzung und Diskriminierung!** In jedem Einzelfall entgegentreten, Kooperationen und Projekte ins Leben rufen. (vgl. Grams 2017, S. 235ff)

„Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften – mit dem Ziel, „Anschlussfähigkeit“ zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen“ (Pötter 2014, S. 23)

SchuSo kann immer nur so gut sein, wie die Schule, in der sie stattfindet, es ermöglicht. Denn oft finden Kinder und Jugendliche erst den Weg zu Angeboten der SchuSo, wenn eine Lehrkraft Auffälligkeiten am Verhalten feststellt (vgl. Drilling 2009, S. 13).

Nach dem Blick auf die Schulsozialarbeit, wird sich das folgende Kapitel auf deren Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Systems Schule beziehen.

## 5 Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit

Bisher hat sich diese Arbeit mit den verschiedenen Akteuren, Umständen und Erscheinungsformen rund um das Thema Schulabsentismus befasst. In diesem Kapitel wird die Thematik betrachtet, wie SchuSo bei Schulabsentismus intervenieren kann. Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurde, hat die SchuSo in Deutschland momentan noch keinen besonders großen Handlungsbereich. Hier werden nun verschiedene Interventionskonzepte aufgezeigt, an denen die Mitarbeiter der SchuSo aktiv mitwirken können und solche, wo ihre Stellung als Netzwerkpartner von großer Bedeutung sein kann. Bisher spielt die Kinder- und Jugendhilfe eine große Rolle außerhalb der Schule. Dieses soll sich nun im Zuge des

neuen §13a SGB VIII und verschiedenen Verordnungen in den einzelnen Bundesländern ändern und den Handlungsbereich der Sozialpädagogik in der Schule etablieren.

Die Übergänge von Prävention und Intervention sind fließend und greifen ineinander. Autoren, die sich aus den verschiedensten Professionen mit dem Thema Schulabsentismus beschäftigen sind sich einig, dass Prävention und frühe Intervention wichtig zur Verhinderung dieses Verhaltens sind (vgl. Ricking 2014, S. 39). Thimm stellt die Forderung, dass jede Schule zur Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit schulmeidendem Verhalten ein eigenes Handlungskonzept im Sinne ihres Schulprogrammes benötigt. In Deutschland gibt es das bisher nur selten. Er stellt in den Raum, dass die Präsenzrate einer Schule als Qualitätsmerkmal gelten sollte und entweder mit Druck und/oder Unterstützung in Form von Sonderressourcen positive Ergebnisse erreicht werden sollen. Das Engagement müsse sich lohnen für die Schulen (vgl. Thimm 2004, S. 219).

Als Interventionsmöglichkeiten gelten auch Ordnungsstrafen, die verhängt werden können, z.B. wenn die Schule die Aufgabe der Disziplinierung weitergibt an die Ordnungsbehörden oder auch an das Jugendamt wie z.B. in Handlungsleitfäden festgeschrieben. Welche Wirkungsweise die Ordnungsmaßnahmen haben und ob sie überhaupt einen Erfolg erzielen, ist nicht bekannt (vgl. Ricking/Kastirke/Thimm 2006, S. 120). Deshalb werden sie in diesem Kapitel nicht genauer betrachtet, zumal beim Einsatz dieser Möglichkeiten die SchuSo ihre Aufgabe abgibt.

Für Ricking ist die Resilienzförderung hinsichtlich der Verhinderung von schulmeidendem Verhalten zum Aufbau einer psychischen Widerstandsfähigkeit, um erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen, von großer Bedeutung. Festgestellt werden kann diese Widerstandsfähigkeit nur, wenn das Kind für sich eine deutliche Bedrohung seiner Entwicklung erfolgreich allein bewältigen kann. Nur wenn es in Besitz dieser Widerstandsfähigkeit ist, kann es Entwicklungsrisiken mindern, den Aufbau von Lern- und Verhaltensproblemen verhindern und sich gesundheitsförderliche Kompetenzen aneignen (vgl. Ricking 2014, S. 39). Eine herausragende Rolle bei der Resilienz spielt eine positive Eltern-Kind-Beziehung, die unter anderem zuverlässig, liebevoll, wertschätzend und in einem organisierten Umfeld stattfinden sollte. Je sicherer gebunden ein Kind ist, umso problemloser ist seine Auseinandersetzung mit der Umwelt. Für unsicher gebundene Kinder ist eine pädagogische Förderung im Sinne des Resilienzkonzepts wichtig. Sie soll Kindern und Jugendlichen helfen, mit der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lebens, möglichst effektiv umzugehen und selbständig Handelnde aus ihnen zu machen. Die Resilienzförderung kann eine gute Grundlage für die Vorgehensweise von Präventionen und Interventionen an Schulen und andere Fördereinrichtungen bilden (vgl. ebd., S. 42).

## 5.1 Prävention und frühe Intervention

Um nicht zwingend auf schulrechtliche und ausschließende Maßnahmen zurückgreifen zu müssen, sollten im Vorfeld alle pädagogischen Mittel, die im schulischen Rahmen möglich sind, ausgeschöpft

werden (vgl. Ricking 2007, S. 44). In diesem Zusammenhang baut Ricking auf pädagogische Prävention und Intervention. Maßgeblich an der Entwicklung des „Baustein Konzepts“ beteiligt, geht es ihm darum, den Kindern und Jugendlichen in der Schule einen Lern- und Entwicklungsort zu schaffen. Dieser soll geprägt sein durch positive Beziehung und einer stimulierenden Umgebung (vgl. ebd., S. 44). „Eine Schule, in die alle an ihr Beteiligten (Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, Hausmeister, Sekretariat etc.) gerne gehen, sich gerne aufhalten, sich angenommen, involviert und geschätzt fühlen, wirkt vor allem präventiv auf die Problematik ein“ (Ricking/Kastirke/Thimm 2006, S.121).

Das oben erwähnte multimodale Modell basiert auf zehn Bausteinen, verteilt auf drei Ebenen. Es zeigt Präventions- und Interventionsstrategien für die jeweiligen Handlungsbereiche. Nicht alle Schulen besitzen die gleichen Ausgangslagen und Entwicklungsstufen im Bereich des Schulabsentismus und bei jedem Kind sind die Hintergründe für sein Verhalten unterschiedlich und komplex. Mit Hilfe dieses Modells lassen sich situationsabhängig Konzeptteile entnehmen und in das eigene, individuelle Schulsystem einbringen (vgl. Ricking 2007, S. 44).

Die Bausteine verteilen sich auf die Ebenen Schule, Klasse und System und basieren auf Vorarbeiten von Ricking, Kastirke und Thimm. In gemeinsamen Schriften haben diese bspw. 2004 in „Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus“ und 2006 in „Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus“ bereits Grundsteine gelegt, die in dem Konzept zum Tragen kommen. Im Folgenden werden die drei Ebenen genauer dargelegt.

## **Ebene Schule**

### Baustein 1: Pädagogische Perspektive und offene Haltung

Die Schule muss sich öffnen bzw. offen sein gegenüber dem Thema Schulabsentismus. Die Haltung der Lehrer, ob sie dem Problem der Schulvermeidung pädagogisch begegnen oder sie es nicht zu ihrem Aufgabenbereich zählen, ist von immenser Bedeutung. Nach wie vor wird das Thema oft schweigend verdrängt, jedoch verlieren immer mehr Schulen ihre Gleichgültigkeit. Schulleitungen erkennen, dass eine hohe Quote von Schulbesuchen einen höheren Stellenwert im Bereich Schulqualität hat als Leistungsquoten. Einzelne Lehrkräfte sehen die Herausforderungen in diesem Bereich nicht nur als rechtliche Notwendigkeit, sondern als pädagogische Aufforderung. Wichtig ist, dass die Schule über Sachkenntnisse verfügt, die bspw. mögliche schulische Prä- und Interventionen einschließen. Der professionelle Umgang mit den verschiedenen Einflussfaktoren sollte vorhanden sein, um auf die einzelnen Situationen gerecht eingehen zu können. Praktische Handlungskompetenzen müssen aufgebaut bzw. erweitert werden. Ricking schlägt vor, eine Person innerhalb des Kollegiums zu benennen, die sich explizit mit dem Thema auseinandersetzt und dadurch Fachwissen erlangt, um die anderen zu unterstützen und gegebenenfalls anzuleiten (vgl. Ricking 2007, S. 45).

## Baustein 2: Fehlzeiten wahrnehmen und registrieren

Eine zentrale Rolle in der Prävention von Schulabsentismus spielt die Kontrolle der Fehlzeiten. Es herrscht eine große Dunkelziffer, da Klassenbücher oft nicht richtig geführt werden und die Abwesenheit nicht immer ordentlich kontrolliert wird. Anhand detaillierter Auflistung lässt sich eine Häufigkeit in Prozent erstellen (Fehlquote) und es kann eine Verteilung auf Klassen und Jahrgänge erstellt werden. Darüber hinaus lässt sich genau ablesen, ob die Fehlquote bei bestimmten Lehrkräften oder Fächern höher ist als bei anderen (Fehlstruktur). Die Daten sollen dokumentiert und ausgewertet werden, um sie dann innerhalb von Konferenzen zu besprechen, Hypothesen über das Zustandekommen zu bilden und beraten, wie man den Umstand ändern kann. Es sollte eine einheitliche Regelung an der Schule geben, bis wann erkrankte Kinder und Jugendliche von den Erziehungsberechtigten am selben Tag abgemeldet sein sollen. Ist bis zu diesem Zeitpunkt weder das Kind noch eine Entschuldigung an der Schule eingetroffen, kann die betroffene Lehrkraft oder das zuständige Schulpersonal, bspw. die Fachkraft der Schulsozialarbeit, zeitnah reagieren. Das bedeutet, dass Fehlzeiten registriert und ausgewertet werden, am besten in einem formell standardisierten Prozess, um schnell und effektiv damit arbeiten zu können (vgl. ebd., S. 45).

## Baustein 3: Sicherheit in Klasse und Schule

Kinder und Jugendliche müssen sich innerhalb der Schule sicher und wohl fühlen, das ist ein zentraler Punkt im Umgang mit Schulabsentismus. Oft wird Mobbing als Prozess anhaltender Herabwürdigung und Ausgrenzung einer einzelnen Person von den Lehrkräften übersehen. Meist finden diese Handlungen versteckt statt, da sie nicht bemerkt werden sollen. Die Dunkelziffer von Mobbingopfern ist sehr hoch, da sich viele Kinder und Jugendlichen Erwachsenen gegenüber nicht öffnen, aus Angst, dass sich ihre Situation verschlimmert. Die Erscheinungsformen können unterschiedlich sein und verbal, in Handgreiflichkeiten oder als Cybermobbing auftreten. Der dadurch ausgelöste psychische Druck ist für die Opfer immens. Lehrkräfte sollten sensibilisiert sein, um Signale frühzeitig zu erkennen, sie im Kollegium und in der Klasse zu thematisieren. Kinder und Jugendliche sollen durch die offene Darlegung des Problems ermutigt werden, offen über Vorfälle zu sprechen und sich Hilfe zu suchen (vgl. ebd., S. 46).

## Baustein 4: Soziales Lernen fördern

Auch wenn nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen, ist für Ricking der Einfluss auf das soziale Klima innerhalb der Schule ein wichtiger Punkt zur Vermeidung von Schulabsentismus. Das Schaffen einer positiven Lernatmosphäre, Gerechtigkeit der Lehrkraft gegenüber dem Einzelnen und der Gruppe ist dabei genauso wichtig wie gegenseitiger Respekt und das Einhalten von Regeln. Der positive Umgang miteinander und mit Konflikten sind nur einige Zielkriterien. Kinder und Jugendliche mit schulmeidendem Verhalten sollten Beratungsangebote erhalten, die Angst der Rückkehr ihnen genommen werden, z.B. durch das Unterbinden von gehässigen Kommentaren oder auch Nichtbeachtung

durch Mitlernende. Dabei sollten Kinder und Jugendliche in mediative Konfliktlösestrategien eingebunden werden (vgl. ebd., S. 46).

## Ebene Klasse

### Baustein 5: Beziehungsangebote für Schüler

Hier steht die Beziehung der Lehrkraft zu den Kindern und Jugendlichen, die von schulischer Ausgrenzung bedroht sind, an oberster Stelle. „Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Klasse und in der Schule eine Heimat, keiner darf verloren gehen“ (ebd., S. 47) muss sich jede Schule auf die Fahnen schreiben, die gegen Schulabsentismus vorgehen möchte. Direkte Beziehungsarbeit ist ausschlaggebend. Durch positive Rückmeldungen, freundliches Miteinander und auch Zuverlässigkeit wird diese unter anderem erreicht. Daneben sollten die Lehrkräfte aber auch deutlich machen, welches Verhalten sie in bestimmten Situationen erwartet. Sie sollten gefährdeten Kindern und Jugendlichen regelmäßig Gespräche und Unterstützung bei Lernproblemen anbieten. Häufig ist dafür kein Platz während der regulären Schulzeit. Hier unterstützt das Klassenlehrerprinzip die Lehrkraft, um möglichst viele Stunden gemeinsam mit der Klasse verbringen zu können (vgl. ebd., S. 47).

### Baustein 6: Lernen fördern

Regelmäßiges Scheitern in Leistungssituationen, keine Unterstützung aus dem Elternhaus oder auch extreme Belastungen durch dieses, veranlassen Kinder und Jugendliche immer wieder zu schulvermeidendem Verhalten. Geringes Selbstwertgefühl ist oft ein Begleiter dieses Umstandes. Gepaart mit gesunkenner Lernmotivation kommt es zu psychischen Prozessen, die zum Rückzug vom Lernen, zu lethargie und auch Vermeidungsstrategien führen. Unabhängig von ihrem Leistungsvermögen sollten die Gefährdeten zu schulischen Erfolgen geführt werden, um oben genannte Aspekte wieder positiv gestalten zu können. Aufgrund des Notensystems hat die Lehrkraft nur einen geringen Handlungsspielraum. Hier sollten Differenzierung, kurzfristige Änderung der Bewertungskriterien, aber auch intensives Arbeiten in Kleingruppen oder auch Einzelunterstützung in dafür vorgesehenen Förderstunden genutzt werden (vgl. ebd., S. 47).

### Baustein 7: Kontakt herstellen und halten

Die Lehrkraft muss klar zeigen, dass Schulabsentismus in keiner Weise geduldet wird. Es muss eine sofortige Reaktion auf derartiges Verhalten erfolgen, bspw. durch einen Anruf bei den Erziehungsbe rechtigten. Neben der schnellen Kontaktaufnahme muss dieser zur gefährdeten Person auch gehalten werden. Die Wichtigkeit der Anwesenheit wird ihr von der Schule demonstriert, indem diese den Wiedereintritt begleitet und die gefährdete Person nicht aus ihrem Blick gerät. Frühe Warnsignale müssen ernst genommen werden. Auch andere Kinder und Jugendliche müssen die klare Haltung erkennen können. Gleichgültigkeit dem Unterricht und Leistungssituationen gegenüber sind genauso erste Anzeichen

für den inneren Ausstieg wie vermehrtes Zuspätkommen oder auch Unterrichtsstörungen. Lange Fehlzeiten bei vermeintlich nichtigen Krankheiten können auf eine schulisch bedingte Angstmeidung hinweisen (vgl.ebd. S. 47f).

#### Baustein 8: Förderung der Selbstregulation

Wie in Kapitel 3 schon erwähnt, ist Schulabsentismus auch lerntheoretisch erklärbar. Dieses Konzept ist auch geeignet zur Veränderung des gelernten Verhaltens oder auch zum Verlernen.

Hier werden externe Verstärker eingesetzt, um die Selbststärkung der gefährdeten Person wieder zu aktivieren. Im Zuge von Verhaltensverträgen, die als Ziel Kontrolle und Verstärkung haben, bauen viele Programme auf (vgl. ebd., S. 48)

Es können unterschiedliche Verstärker eingesetzt werden. Materielle Verstärker in Form von Süßigkeiten oder Spielsachen sind für die Schule eher ungeeignet. Soziale Verstärker, verbal in Form von Lob oder auch in nonverbalen Gesten, gemeinsame Aktivitäten, wie Basteln oder Lesen, stellen die Handlungsverstärker dar. Eine Verstärkung erfolgt, wenn ein direkter Bezug von Verhaltensweise und Konsequenz besteht. Die Konsequenz muss immer inhaltlich auf das Kind angepasst und in seiner Intensität angepasst, also authentisch stattfinden. Das erwünschte Zielverhalten muss immer für das Kind erreichbar und genau festgelegt sein. Bei Bedarf müssen Zwischenziele eingebaut werden. Bei jüngeren Kindern in der Grundschule ist das Token System bspw. mit Smileystickern effektiv. Ziel ist immer, dass bei sich einstellenden Lernfortschritten die externen Verstärker durch Selbstverstärkung abgelöst werden können, dass es zum Selbstlob des Kindes kommt (vgl. Linderkamp, 2012, S. 196).

Soziale Ängste und auch Verhaltensprobleme entstehen durch nicht oder falsch erlernte soziale Fertigkeiten. Hier liegt meist ein Kompetenzdefizit vor, als Lernrückstand der Sozialentwicklung aufgrund mangelnder Entwicklungsförderung. Größtenteils besitzen diese Kinder und Jugendlichen ein gewisses Maß an sozialen Fertigkeiten, sind aber nicht in der Lage, diese vollständig abzurufen. Hier spricht man vom Performanzdefizit. Der Erwerb neuer oder Ausbau bereits vorhandener sozialer Fertigkeiten kann über Training erreicht werden. Das Rollenspiel gilt als Standardmethode und die Wirksamkeit ist empirisch belegbar. Dieses Training kann von der Schulsozialhilfe übernommen werden (vgl. ebd., S. 197).

#### Ebene System

#### Baustein 9: Kooperation mit Eltern

Positiver Kontakt und Kooperation mit den Eltern, der primären Sozialisationsinstanz, ist äußerst wichtig. Eine Reduzierung des Problems der Schulvermeidung allein auf die Familie durchzuführen wäre falsch, da auch hier ein komplexes Geflecht von Einflussfaktoren wirkt. Oft wissen Eltern gar nicht, dass ihre Kinder die Schule nicht besuchen und können durch schnelle Kontaktaufnahme positiv auf ihre Kinder einwirken. Es muss ein positives Miteinander zwischen Erziehungsberechtigten und Schule hergestellt werden, um gefährdete Kinder zu reintegrieren. Ein reger Austausch über Fehlzeiten, aber auch

gegenseitige Unterstützung, sollte regelmäßig stattfinden. Bei tiefergehenden Problemen sind die Familien auch an außerschulische Hilfesysteme weiterzuleiten (vgl. Ricking 2007, S. 49).

#### Baustein 10: Netzwerk der Hilfen

Durch Prävention und frühe Intervention kann die Schule viel bewirken im Hinblick auf das Schulbesuchsverhalten der Kinder und Jugendlichen. In manchen Fällen, evtl. schon weit fortgeschrittene Vermeidung, muss auch sie sich Unterstützung von außerschulischen Kompetenzen holen. Ein gutes Netzwerk zu Ämtern, Jugendhilfe, Erziehungsberatung, therapeutischen Einrichtungen und auch zu alternativen Beschulungsprojekten ist für jede Schule wichtig, um Schulabsentismus und all seinen Komplexitäten auf ganzer Linie entgegenstehen zu können (vgl. ebd., S. 49).

Schulen müssen in Zukunft die Fähigkeit und die Bereitschaft besitzen, ihr pädagogisches Angebot in Richtung Lernende und deren Bedürfnisse auszurichten. Eigene Konzepte sind auf Prävention und frühe Intervention zu richten, um so auf die Teilhabe und Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen einzuhören (vgl. ebd., S. 49).

### 5.2 Interventionen mit den Eltern

Wie schon mehrfach aufgeführt, kann es durch ein komplexes Gebilde an Zugehörigkeiten, Problemen und fehlenden Lösungsstrategien bei Kindern und Jugendlichen zum ungewünschten Verhalten des Schulmeidens führen. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Geflecht das Elternhaus. Nicht immer ist Unkenntnis über das Verhalten ihrer Kinder vorhanden. Die Dunkelziffer der Kinder, die durch ihre Eltern aktiv oder passiv von der Schule zurückgehalten werden, ist hoch. In diesem Abschnitt wird auf die Möglichkeiten von Kooperation zwischen Eltern und Schule eingegangen.

In der Beziehung zwischen Schule und Eltern wird beiderseits oft von Hindernissen und kaum überbrückbaren Differenzen gesprochen. Trotz allem kann es gelingen, gemeinschaftlich zu arbeiten und ein professionelles Bündnis zu schaffen, um die Kinder zu unterstützen (vgl. Hagen u.a. 2018, S. 257).

Durch die vielschichtigen und markanten Risikofaktoren im Lebensbereich der Kinder und Jugendlichen, vor allem auch im Bereich der elterlichen Zurückhaltung benötigt es Maßnahmen, die als erfolgversprechend gelten. Sie müssen vielschichtig sein, in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen wirken und immer auf die Ausgangslage und aktuelle Situation eingehen können (vgl. ebd., S. 258). Der Ansatz der multisystemischen Therapie, kurz MST; ist hier ein gut einsetzbares Modell, auch als Intervention im Jugendalter (vgl. ebd., S. 246). Im deutschsprachigen Raum steckt diese Therapieform noch in den Anfängen. Sie bietet den Familien viele Möglichkeiten, als gelingende Unterstützung sich zu entwickeln. Ziel soll es sein, dem heimischen System eine Anleitung für selbstständige und effektive Handlungsstrategien zu bieten. Hilfe zur Selbsthilfe, sogenanntes Empowerment, ist das gewünschte Ziel, welches die Familien nachhaltig unterstützen kann. Die MST hat ihren Ursprung bei der Lösung von

schweren Störungen im Sozialverhalten. Ziel war es, diese therapeutisch verändern zu können, inzwischen ist sie auch an andere Problemstellungen angepasst (vgl. ebd., S. 258).

Die Familie steht immer im Mittelpunkt der Arbeit von SchuSo und gefährdeten Kindern und Jugendlichen, Hauptansprechpartner sind die Eltern. Das betroffene Kind selbst und sein direktes Umfeld werden direkt kontaktiert und eingebunden in den Prozess von Handlungsstrategien, auf dem Weg zum gewünschten Verhalten. In den Anfängen der MST war das vorrangige Ziel, Kinder innerhalb ihres Familiensystems zu halten. In Verbindung mit der Zurückhaltung durch die Eltern ist ein anderes Ziel in den Vordergrund gerückt. Es soll eine Lösung für eine Stabilisierung der Familie gefunden werden und das Kind dabei mit stärkenden Handlungsstrategien im akademischen und sozialen Bereich ausrüsten (vgl. ebd., S. 258f).

Auf schulischer Ebene ist solch eine therapeutische Leistung für Mitarbeitende nicht leistbar. Ihre Aufgabe ist es zu hinterfragen und herauszufinden, was die Gründe für das meidende Verhalten sind, um dann neue Handlungsstrategien zu finden, die die gleiche Funktion einnehmen, aber eine positive Zukunftsgestaltung zulassen. Die Verwirklichung der neuen Strategien sollen die Mitarbeitenden unterstützen, einfordern und bei Bedarf verstärken. Durch diese systemtheoretische und sozialökologische Sichtweise kann es zu einer langfristigen Veränderung des Kindes und seiner Umwelt führen. Vordergründig sind die positiven Beziehungen der betroffenen Person und den Personen in deren Bezugsystemen. Hier wird sich auf die Beziehungen innerhalb und zwischen den einzelnen Systemen konzentriert. Das dichte und unterstützende System des Qualitätsmanagements gilt als wichtiger Hauptpunkt der Theorie, zu dem auch die Überprüfung der richtigen Anwendbarkeit gehört (vgl. ebd., S. 259). Auf die Behandlungsprinzipien nach Swenson und Henggeler wird an dieser Stelle nicht genauer eingegangen.

In Zusammenhang mit der systemtheoretischen und der sozialökologischen Sichtweise sind therapeutische und auch pädagogische Interventionen möglich. Kognitiv- behaviorale und systemische Maßnahmen bieten eine große Möglichkeit, die Verhaltensweisen zu beeinflussen. Die Eltern müssen als pädagogische Verbündete in das Handeln einbezogen werden, um ihre Verantwortlichkeit, die sie gegenüber ihren Kindern haben, zu stärken. Ihre Unterstützung in Bezug auf das System Schule, um dadurch langfristige Risiken hinsichtlich des schulmeidenden Verhaltens auszuschließen, sind Hauptziele der Maßnahmen (vgl. ebd., S.261).

Der Aufbau einer gelingenden Partnerschaft zwischen Eltern und Schule, vor allem im Hinblick auf Zurückhaltung ist besonders schwierig, aber unabdingbar für den Erfolg der Maßnahmen. Des Weiteren ist für diese therapeutische Arbeit ein multiprofessionelles Team unentbehrlich (vgl. ebd., S. 262).

### 5.3 Schülerfirma als Möglichkeit des Lernens und Arbeitens an der Schule

Seit Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts gibt es in Deutschland Schülerfirmen. Die Ideen dafür kommen aus dem angelsächsischen Raum. Dort wird dieses Konzept schon seit Jahrzehnten ausgeübt. Schülerfirma ist ein weitgedehnter Begriff, bei dem es beträchtliche Unterschiede sowohl in der organisatorischen Umsetzung als auch in der pädagogischen Qualität geben kann. Vor der Gründung sollte man Kontakt aufnehmen zu erfolgreichen Praxisprojekten und sich mit deren Konzept befassen (vgl. Henze/Geier 2006, S. 307).

Ziel einer Schülerfirma ist es, durch praxisnahe Lernen Schlüsselkompetenzen, die für den Übergang Schule/Beruf wichtig sind, zu erlangen. Die dadurch gewonnene arbeitsbezogene Allgemeinbildung ist von hohem pädagogischem Wert. Schülerfirmen sind keine Wirtschaftsunternehmen. Sie gelten als Schulprojekte mit pädagogischen Zielsetzungen. Den rechtlichen Schutzraum bildet die Ausweisung als Schulveranstaltung. Sie unterliegen Geringfügigkeitsgrenzen bezüglich Umsatzes und Gewinn (vgl. ebd., S. 307).

Die nachfolgenden Punkte müssen bei einer Gründung berücksichtigt werden, da hier mit echten Firmenstrukturen gearbeitet werden muss. Die Firma muss sich an einer realen Rechtsform orientieren. Den Jugendlichen obliegt die Hauptverantwortung. Die Lehrkräfte fungieren nur beratend und unterstützend. Es muss eine Satzung geschaffen werden, welche die Angelegenheiten der Firma regelt. Des Weiteren muss ein Geschäftsbericht erstellt werden. Die Arbeit ist in verschiedene Abteilungen zu verteilen. Jüngere und ältere Kinder und Jugendliche sollen gemeinsam arbeiten, damit eine Langfristigkeit entstehen kann. Im Ganzen ist es eine pädagogische Veranstaltung, die echte Waren für echtes Geld veräußert und mit realen Lieferanten, Kunden, eventuellen Sponsoren und außerschulischen Partnern verhandelt werden muss. Schülerfirmen gibt es sowohl in allgemeinbildenden Schulen wie auch in außerschulischen Projekten und Berufsschulen, immer angepasst auf das jeweilige Konzept (vgl. ebd., S. 308).

Unter rechtliche Aspekte bei der Gründung einer Schülerfirma fallen die Namensgebung und auch die Wahl der Unternehmensform. Sämtliche Vorgänge müssen buchhalterisch festgehalten und versicherungstechnische Fragen vorab geklärt werden. Für die Rechtsgeschäfte steht stellvertretend die projektbezogene Lehrkraft, die jedoch die Mitarbeiter der Firma in Planung, Handlungen, Organisation und Kaufgeschäfte integriert. Nach außen hin gilt es als Wirtschaftsunternehmen ohne eigenen Rechtsstatus, ist umsatzsteuerbefreit bis zu einem jährlichen Umsatz von 17500€ und darf einen Reingewinn pro Jahr bis maximal 3835€ erzielen, sonst fällt Körperschaftssteuer an (schuelerfirmen.com 2023, Internetquelle). Die Firma kann auch unter dem Dach des Fördervereins der Schule oder in Partnerschaft einer Firma oder Institution ihre Geschäfte verwalten (vgl. Henze/Geier, 2006, S. 308f).

Die Schülerfirma kann im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts oder auch des Faches AWT in den Regelunterricht einbezogen werden. Fächerübergreifend arbeiten kann man auch bspw. in dem Fach Mathematik. Sie kann aber auch als Arbeitsgemeinschaft im Nachmittagsunterricht einer Ganztagschule oder

auch als Ausnahme im Freizeitbereich außerschulisch betrieben werden. Etabliert haben sich diese Schulprojekte vor allem in den Bereichen Einbau von Nachhaltigkeit in den Unterricht und als Chance, Kinder und Jugendliche mit schulvermeidendem Verhalten wieder für die Schule zu interessieren (vgl. ebd., S. 309).

Anerkannt als moderne Unterrichtsmethode werden Ziele wie z.B. erhöhte Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch die Arbeit mit Praxisbezug verfolgt und die berufliche Orientierung unterstützt. Ebenso wird kaufmännisches Wissen vermittelt. Durch die Arbeit in der Schülerfirma kann eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln, verbunden mit einem gesteigerten Selbstwertgefühl, erreicht werden. Es findet eine Stärkung von sozial ökologischem und unternehmerischem Verantwortungsgefühl statt und das Denken in Zusammenhängen wird trainiert. Ein weiteres Ziel ist der Erwerb von Arbeitstechniken und der Umgang mit neuen Medien, sowie die Vermittlung und Förderung von Team-, Kritik- und Kooperationsfähigkeit (vgl. ebd., S. 309f).

Schülerfirmen gelten als neue Möglichkeit des Lernens und Arbeitens, da nicht nur abstrakte Strukturen herrschen, sondern lebensecht in Problemzusammenhängen gelernt und verfahren wird. Kinder und Jugendliche sind gleichberechtigte Partner mit den Lehrkräften. Es gibt keine Hierarchie. Sie arbeiten in Eigenverantwortung und die Erwachsenen handeln nur in beratender Funktion und als Moderatoren. Das gilt auch als Motivation, genau wie die Entdeckungsfreude und Erlebnislust, was wiederum zur Steigerung des Selbstwertes führt. Die Schülerfirma steht zur Vermittlung für Schlüsselkompetenzen, wie vernetztes Denken, aber auch verlässliches Arbeiten im Team und Aufbau der Kommunikations- und Kooperationskompetenz. Diese Firmen sind geeignet für Schulen, die ihre Kinder und Jugendlichen mit Kompetenzen ausstatten und ihnen die Chance geben möchten, aktiv und eigenverantwortlich an ihrer Zukunftsgestaltung mitzuarbeiten (vgl. ebd. S.310f).

## 5.4 Reintegration durch alternative Beschulungseinrichtungen

Jugendliche, die ein ausgeprägtes schulmeidendes Verhalten an den Tag legen oder bereits den kompletten inneren Schulausstieg vollzogen haben, sind Zielgruppe für diese Art von Beschulung. Sie laufen als Werkstattschulen, Fernschulen, Schulstationen für Schulverweigerer oder auch Angebotsschulen für Straßenkinder. Diese Orte gibt es seit Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts und gelten als „neutraler Ort“ für die Rückkehr (vgl. Ricking 2012, S. 242).

Die Rede ist von intensivpädagogischen Kleinstschulen, in denen Unterricht und auch außerschulische Förderung stattfindet, innerhalb eines individualisierten Ansatzes von Sonder- und Sozialpädagogik, gepaart mit weiteren Professionen. Der Förderbereich dieser Jugendlichen liegt meist in emotional-sozialen Entwicklungsstörungen und Lernen. Für viele ist die alternative Beschulung die letzte Chance. Es handelt sich um einen rehabilitativen Ansatz bei tief verwurzeltem schulmeidendem Verhalten. Es gilt als pädagogische Alternative zu rechtlichen Zwangsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 243).

Solche Einrichtungen haben es sich zur Aufgabe gemacht, stark verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche aufzunehmen und schaffen damit eigens dafür individuelle Gegebenheiten. Den Betroffenen soll so die Chance ermöglicht werden, erneut Lern- und Entwicklungsprozesse zu durchlaufen, indem sie ein hohes Maß dessen bieten können, was allgemeinen Schulen fehlt. Diese Maßnahmen können auf die individuellen Bedürfnisse der Betroffenen eingehen durch eine pädagogisch-didaktische Ausrichtung, gepaart mit sonder- und sozialpädagogischen Kompetenzen. Die Mitarbeitenden solcher Einrichtung zeigen großes Engagement. Durch diese Komponenten kann eine Reintegration der Kinder und Jugendlichen gelingen (vgl. ebd., S. 244).

Zuerst gab es Modellprojekte für diese Art von Wiedereingliederung, die von Städten oder auch privaten Trägern der Jugendhilfe getragen wurden. Die Projektschulen basieren auf sonder- und sozialpädagogischen Ansätzen und haben es sich zur Aufgabe gemacht durch eine Kombination von Unterricht und Betreuung, Schulabrecher wieder zu reintegrieren. Meist befindet sich der Standort außerhalb, bspw. in Bauernhäusern. Dort gibt es 10-15 Plätze für Kinder und Jugendliche, die von einem Team von 3-4 Lehrern und Sozialarbeitern betreut werden. Für die Dauer von 1-2 Jahren besuchen die Betroffenen das vom Jugendamt formalisierte Verfahren, meist ist auch ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert (vgl., ebd. S. 245).

Leitziel außerschulischer Einrichtung ist die schulische und soziale Reintegration. Dabei geht es nicht nur um die physische Anwesenheit der Betroffenen. Das Erleben von positiven Beziehungen und das Angebot an stimulierenden Lernangeboten soll Entwicklungsprozesse ermöglichen. Weitere Ziele sind die Persönlichkeitsstärkung, die Stabilisierung und weitere Förderung. Versagensängste und Lerndefizite sollen abgebaut und Lernmotivation aufgebaut werden. So soll eine sichere Ebene erreicht werden, die es den Betroffenen ermöglicht, versäumten Unterrichtsstoff nachzuholen und Kulturtechniken zu festigen. Sie sollen Kompetenzfortschritte und emotionale Stabilisierung erlangen. Gemeinschaftsfähigkeit muss aufgebaut werden, um soziale und berufliche Eingliederung meistern zu können. Ein weiterer Punkt ist das Herauslösen aus Gruppen, welche negativen Einfluss auf das gewünschte Verhalten ausüben können (vgl. ebd., S. 246).

Durch eine enge Bindung an das pädagogische Personal werden Zugänge geöffnet, die Voraussetzung für die Reintegration sind. Die Jugendlichen sind meist im Alter von 12-14 Jahren bei Aufnahme. Oft sind Rückführungen am Ende des Projektes in die allgemeinen Schulen nicht sinnvoll oder umsetzbar. Teilweise sträuben sich die Jugendlichen aufgrund ihrer Erlebnisse zu einer Rückkehr. Das Erreichen eines Abschlusses ist oft nicht möglich durch zu große Wissenslücken, bedingt durch die Fehlzeiten. Dadurch ist bei diesen Projekten meist die berufliche Integration das Ziel (vgl. ebd., S. 247).

Diese Projekte arbeiten mit einem dreigliedrigen Förderansatz. Hierbei gibt es drei verschiedene Ebenen auf denen gearbeitet wird: der sozialpädagogischen, der lernpädagogischen und der berufspädagogischen Ebene. Der sozialpädagogische Bereich ist geprägt durch Gesprächsrunden, Einzelgespräche, Kriseninterventionen und Förderplangespräche zum Aufbau von Sozialkompetenzen. Im lernpädagogischen Bereich werden individuelle Lern- und Lehrpläne erstellt, um Wissenslücken zu füllen und auch

zur Entdeckung neuer Fähigkeiten. Die Vermittlung handwerklicher Grundlagen, das Entdecken von Interessen und die Vorbereitung zum Übergang ins Berufsleben ist Aufgabe der berufspädagogischen Arbeit (vgl. ebd., S. 248).

Aufgrund der positiven Beziehungsarbeit öffnen sich die Betroffenen dem pädagogischen Personal und sprechen klar über ihre Zukunftspläne im Bereich Beruf und Familie. In vielen Fällen hängt die schulische Abneigung der Jugendlichen nicht mit Schule per se oder dem Lernen zusammen. Sie möchten nur nicht zurück an den Ort, an dem sie ihr bisher größtes vermeintliches Versagen erlebt haben. Das Personal orientiert sich an den vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen und schafft so eine Grundlage, die auf Vertrauen und Respekt basiert. Die Betroffenen gestalten ihre Lern- und Handlungsräume durch ihre Möglichkeiten und Interessen mit. Vieles wird hier durch Handeln und Praxiserfahrung vermittelt. Das kommt den Jugendlichen, die vielfach negative Erfahrungen mit theoretischem Lernen gemacht haben, sehr entgegen (vgl. ebd., S. 249).

Um möglichst weit aufgestellt zu sein gibt es Kooperationen mit Schulen, meist Berufsschulen, mit Ausbildungsbetrieben, therapeutischen und psychiatrischen Einrichtungen, der Jugendhilfe, den Eltern, der Agentur für Arbeit und auch der Jugendberufshilfe (vgl. ebd., S. 253). Diese Kooperationen sind wichtig in Richtung regelmäßigen Schulbesuchs, aber auch für den Übergang Schule/ Beruf, um einen Abschluss erlangen zu können (vgl. ebd., S. 255).

Auch wenn nicht immer eine Reintegration mit erfolgreichem Abschluss an einer allgemein bildenden Schule gelingt, so greifen diese Einrichtung oft als letzte Instanz bei extrem schulabsentem Verhalten. Sie sind daran beteiligt, „dass so genannte Verlierer des Schulsystems wieder zu Gewinnern des eigenen Lebens und der eigenen Zukunft werden können“ (ebd., S. 256).

Deutschlandweit gibt es viele dieser Einrichtung in den verschiedensten Arten, bspw. „Das Baumhaus“ in Stralsund, „Auszeit“ in Osnabrück, um nur zwei zu nennen. Teilweise sind solche Projekte gefördert vom Europäischen Sozialfonds (ESF). Mitarbeitende der Schulsozialarbeit leisten im Vorfeld Arbeit, indem das Netzwerk aktiviert wird und sie die Jugendlichen überzeugen, diese außerschulischen Einrichtungen als Chance zu nutzen.

## 5.5 Schulsozialarbeit als Ressource beim Problem Schulabsentismus

Zur Stärkung erzieherischer Funktionen und nutzbringender Entwicklungsbedingungen in der Schule ist SchuSo geschaffen. Inzwischen fachlich etabliert, bietet sie Raum für sozialpädagogische Maßnahmen (vgl. Ricking, 2014, S.46).

„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen

Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule“ (Drilling, 2009, S. 95).

Die veränderten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, der zunehmende Verlust von familialen Strukturen, wachsende Förderbedarfe und eine drastisch steigende Zahl an Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen macht SchuSo mittlerweile unabdingbar. Nicht zuletzt auch durch den Ausbau von Ganztagschulen (vgl. Ricking, 2014, S. 46).

SchuSo unterstützt Schule im Bereich Integration, indem sie Kinder und Jugendliche mit Benachteiligungen und Beeinträchtigungen sozial fördert und sie dadurch bessere Chancen auf Erfolg erwarten können. Die Verbindung von individuellem Ansatz und indirekten Maßnahmen mit Blick auf den Sozialraum, gleicht schulische Defizite aus und leistet Schule eine Zuarbeit, dass diese ihren Verpflichtungen nachkommen kann (vgl. ebd., S. 47).

Lehrkräfte besitzen nachweislich erzieherische Aufgaben, sind aber kein sozialpädagogisches Personal. Sie geraten dadurch fachlich an ihre Grenzen und benötigen Unterstützung. Der Erfolg dieser Zusammenarbeit ist maßgeblich an das Verhältnis von Lehrkräften und Mitarbeitenden der SchuSo gekoppelt. Nicht immer scheint alles miteinander vereinbar, da das pädagogische Selbstverständnis, die Rahmenbedingungen und Methoden sehr unterschiedlich sind. Die Arbeitskraft der SchuSo geht von der Lebenswelt der betroffenen Person aus und versucht durch individualisierte und kompetenzorientierte Ansätze sie auf einen Veränderungsprozess mitzunehmen und sie dabei in die Selbstständigkeit zu führen. Lehrkräfte dagegen haben Gruppen zu unterrichten, müssen sich an Lehrplänen orientieren, die sie zügig abzuarbeiten haben und können dabei leicht den Blick auf das einzelne Individuum verlieren (vgl. ebd., S. 47).

Eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit der beiden Professionen kann gelingen, wenn beide Seiten über die Grundlagen und Handlungsformen der Gegenseite Bescheid wissen. Sie müssen die Unterschiede ihrer beiden beruflichen Kulturen akzeptieren, dabei die eigene Rolle und die des Gegenübers mit Optionen und Grenzen reflektieren und durch Abbau bzw. Nichtentstehenlassen von Vorurteilen eine partnerschaftliche Arbeit ohne Hierarchien gestalten (vgl. ebd., S. 47).

Unter Berücksichtigung dieser Punkte, kann eine gelingende Arbeit mit schulmeidenden Kindern und Jugendlichen gestaltet werden. Effektive Ziele können erreicht werden bei sinnvoller Ergänzung der Kompetenzen (vgl. ebd., S. 48).

Ricking nennt an dieser Stelle Förderoptionen im Handlungsbereich der SchuSo bei Schulabsentismus. Dazu gehört die Weiterentwicklung der Schule zu einem lebenswerten und erfahrungsreichen Ort im Sinne der Prävention. Des Weiteren sind Netzwerke aufzubauen und Beratung von Kindern und Jugendlichen, sowie deren Eltern und auch Lehrkräften anzubieten. Eine aktive Pausengestaltung ist zu übernehmen. Bei Hilfeplanung und Durchführung von Interventionsmaßnahmen ist Mithilfe wichtig und dabei die bedarfsgerechte Förderung der Kinder und Jugendlichen zu beachten. Ebenso sind Projekte zu entwickeln und durchzuführen und bei Klassenräten mitzuarbeiten. Konflikte sind zu erkennen und zu bekämpfen durch Krisenintervention und Mediation. Auch sind soziale Kompetenzen zu stärken und

damit vorzubeugen, dass aus ungelösten und schlecht begleiteten Konflikten schulvermeidendes Verhalten entsteht (vgl. ebd., S. 48).

Mit Vorstellung dieser Handlungsmöglichkeiten wurde ein kleiner Teil der Möglichkeiten beleuchtet, wie Schule in Verbindung mit SchuSo dem Problem Schulabsentismus begegnen kann. Weitere Möglichkeiten wie Schülercafès, Produktionsschulen und auch „Werk-statt-Schulen“ existieren deutschlandweit. Sie werden durch ortsgebundene Modellprojekte wie bspw. „Schulvermeider im Lahn-Dill-Kreis“ ergänzt.

## 6 Fazit

Schulabsentismus - wenn Kinder und Jugendliche die Schule nicht mehr besuchen. Das kann viele Gründe haben. Die Betroffenen wieder zurückzuholen an den Standort Schule muss das Ziel sein, denn die sozialen und finanziellen Folgen können für sie und gesellschaftlich immens sein. Die Lehrkräfte allein können die Arbeit nicht leisten und manche möchten das unter Umständen gar nicht, denn Abwesenheit bedeutet, keine Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen zu haben. Des Weiteren sind sie eingespannt in ihre Lehrpläne und müssen diese einhalten. Das ruft die Schulsozialarbeit auf den Plan. Welche Handlungsmöglichkeiten besitzt die Schulsozialarbeit, wie kann sie intervenieren? Das ist die Frage, die diese Bachelorarbeit begleitet.

Um diese Frage beantworten zu können, müssen mehrere Sichtweisen betrachtet werden.

Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz ist verantwortlich für den Erhalt und die stetige Weiterentwicklung unserer Gesellschaft. Es handelt sich hierbei um die Vermittlung von Wissensbeständen und kulturellen Fähigkeiten. Vorherrschende Autoritätsvorstellungen müssen weitergegeben werden, da sich soziale Systeme sonst auflösen. Die Bildung von Handlungsfähigkeit des einzelnen Individuums gehört genauso dazu. Der Schule werden seit mehr als 40 Jahren vier grundlegende Aufträge aufgrund ihrer ursprünglichen Bedeutung zugeordnet. An diesen Aufträgen wird bis heute festgehalten. Sie beinhalten die Enkulturation, zur Einführung in die vorherrschende Kultur. Weiterhin die Qualifikation zur Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten in Vorbereitung auf das Berufsleben. Im Bereich der Allokation findet durch das Prüfungswesen innerhalb des Systems Schule eine Positionsverteilung im Hinblick auf die zukünftige berufliche Karriere statt. Die vierte Aufgabe ist für den inneren Zusammenhalt der Gesellschaft verantwortlich. Bei der Legitimation geht es um die Normen- und Wertevermittlung und bildet damit das Grundgerüst, um eine eigene kulturelle und soziale Identität, sowie Zustimmung für das politische Regelsystem zu erlangen. Spätestens durch die Corona Pandemie ist die Bedeutsamkeit einer weiteren Funktion bewusst geworden, die vorher selbstverständlich war, die kustodiale Funktion. Den Auftrag der Betreuung wird der Schule zugesprochen. Eine bestimmte Stundenanzahl pro Woche müssen die Kinder und Jugendlichen in der Schule verbringen und die Schule muss diese Anzahl gewährleisten, bspw. durch Vertretungsstunden. Während der Pandemie, als diese Funktion durch

homeschooling ausgesetzt wurde, gerieten viele Eltern in Not. Die Kinder waren alle zuhause und sie selbst konnten aufgrund dessen nicht arbeiten gehen.

SchuSo blickt durchaus kritisch auf das System Schule. Sie sieht sie als Institution, die Probleme hat, mit den neuen Herausforderungen umzugehen. Diese entstehen durch die veränderten Lebenswelten und Anforderungen für Kinder und Jugendliche. Durch die Vermittlung von lebensfernem, teils veraltetem Lernstoff ist kein ordentlicher Umgang mit dem Hier und Jetzt möglich. Wissenschaftler der SchuSo raten dem System Schule zu einer Überarbeitung, vor allem im Bereich des Jugendalters, wo die Lebensphasenprobleme am größten sind. Sie raten, bewährte Arbeitsformen und Konzepte der Sozialpädagogik zu übernehmen.

Als Grundlage, damit Schulabsentismus überhaupt entstehen kann, muss natürlich die Schulpflicht in Betracht gezogen werden. Sie besteht in ihrer Form seit über 100 Jahren und besagt, dass jedes Kind in Deutschland eine allgemeinbildende oder staatlich anerkannte Schule besuchen muss. Eine Beschulung zuhause durch Privatlehrer oder einer anderen Einrichtung ist nicht möglich. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern, wie z.B. Großbritannien und Spanien, in denen meist nur eine Bildungspflicht herrscht. Das bedeutet, dass dort Bildung auch außerschulisch erfolgen kann. Die Schulpflicht ist gesetzlich in den einzelnen Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Unter Schulpflicht ist aber nicht nur der Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, sondern auch die Eltern werden mit in die Pflicht genommen, indem sie ihre Kinder veranlassen, in die Schule zu gehen. Die Lehrkräfte auf der anderen Seite haben den Auftrag den Schulbesuch zu kontrollieren. Wenn Kinder und Jugendliche unentschuldigt die Schule nicht besuchen, begehen sie eine Ordnungswidrigkeit. Schulpflicht und Schulzwang werden oft in einem Atemzug benutzt. Schulzwang bezieht sich aber nur auf die Durchführung von Ordnungsmaßnahmen bzw. Sanktionen. Trotz steter Veränderung der Gesellschaft wird an der Schulpflicht in ihrer Ursprungsform festgehalten.

Durch Greta Thunberg und die „Fridays for future“ Bewegung wurde eine neue Diskussion über die Verletzung der Schulpflicht entfacht. Schulleitungen, die das Problem Schulabsentismus und die dazugehörigen Zahlen oft nicht ans Licht der Öffentlichkeit geraten lassen, sind nun angehalten, sich mit dem Thema aktiv auseinanderzusetzen. Durch die oben erwähnte Schulpflicht kann das Phänomen Schulabsentismus erst entstehen. Hierbei handelt es sich um illegitime Schulversäumnisse, sowohl unentschuldigte wie auch entschuldigte. Schulabsentismus ist der in Deutschland verwendete Oberbegriff für alle Arten von Schul- und Unterrichtsversäumnis. Darunter fällt nicht nur die physische, sondern auch die psychische Abwesenheit, sowie das Stören von Unterricht. Da dieses Verhalten von der allgemeinen Norm abweicht und sich auf den Bereich Schule bezieht, spricht man von einem institutionell gebundenen Abweichenden Verhalten. Es handelt sich um einen Bedingungskomplex, basierend auf vielen unterschiedlichen Faktoren. Diese Faktoren sind eine Mischung aus eigener Persönlichkeit, Familie, schulischem Alltag und dem eigenen Umfeld. Oft tritt das Verhalten als Begleiterscheinung für andere Probleme auf und ist gar nicht das Hauptproblem der Kinder und Jugendlichen. Es existiert kein

homogenes Verhaltensmuster, kein Fall ist mit einem anderen vergleichbar. Wird das Verhalten nicht bemerkt oder ignoriert, kann es zum Dropout führen. So bezeichnet man die Situation, wenn die Schule ohne Abschluss verlassen wird. Durch viele Fehlzeiten kann es bei den einzelnen Kindern und Jugendlichen zur Gefährdung von sozialer und emotionaler Entwicklung, Bildungsmöglichkeiten und gesellschaftlicher Teilhabe kommen. Sie entziehen sich so der Vorbereitung auf ihren weiteren Lebensweg und leisten bewusst oder unbewusst Widerstand gegen gesellschaftliche Normen und Werte. Um dieses Abweichende Verhalten erklären zu können, werden Erklärungsansätze aus psychologischer, soziologischer und auch sozialwissenschaftlicher Sicht betrachtet. Die Peergroup als Subkultur bspw. ist ein wichtiger Ansatz für das Verhalten im Jugendalter. Schulabsentismus ist in drei Erscheinungsformen unterteilt. Alle drei haben unterschiedliche Bedingungen und sind vielschichtig. Es treten auch Mischformen auf, welche in dieser Arbeit aber nicht berücksichtigt worden sind.

Das Schulschwänzen findet freiwillig statt und oft haben die Eltern keine Kenntnis davon, bis die Schule sie informiert. Die Kinder und Jugendlichen entwickeln eine ablehnende Haltung gegenüber der Schule als Ganzes, oder auch nur gegenüber einzelnen Lehrkräften oder Unterrichtsfächern. Meist finden sie eine außerschulische attraktive Alternative, um den Vormittag zu verbringen. Ein Teil hält sich aber auch auf den Schulgeländen auf, um den Kontakt zu den Mitlernenden zu halten. Im Schulbesuch selbst sehen sie oft keinen Sinn mehr. Schulschwänzen kann man oft zurückführen auf erzieherische Probleme innerhalb der Familie. Dort herrschen auch häufig mangelnde Bildungsambitionen und die Betroffenen erhalten wenig bis gar keine schulische Unterstützung von zuhause. Ungünstige Lernbedingungen innerhalb der Schule und ein schlechtes Schulklima können aber auch konträr zum eigentlichen Auftrag der gesellschaftlichen Integration wirken. Schulunzufriedenheit fördert dabei auch psychische Belastungen und Meidungsverhalten. Kommen dann noch vermeintliche Vorbilder in Gruppen mit vergleichbaren Lebenssituationen hinzu, wird das vermeidende Verhalten noch verstärkt.

Angstbedingte Schulmeidung ist die zweite Form. Im Gegensatz zum Schulschwänzen, findet das Fehlen hier nicht auf freiwilliger Basis statt. Die Betroffenen kommen aus Furcht und Angst nicht zur Schule, oft basiert die Angst auf einer subjektiv erlebten Bedrohung in Form von Mobbing oder Bullying. Häufig äußert sich die Angst in körperlichen Beschwerden. Es muss jedoch getrennt werden zwischen schulbezogener und nicht schulbezogener Angst. Schulbezogene Ängste entstehen aufgrund von Anforderungen, die an das Kind gestellt werden. Sie können sowohl als leistungsbezogene, wie auch als soziale Ängste auftreten. Kinder und Jugendliche mit diesem Hintergrund leiden häufiger an Sorgen und auch Schlaflosigkeit als Gleichaltrige. Bei einer nichtschulbezogenen Angst handelt es sich in den meisten Fällen um Trennungsangst. Die Kinder tragen hier Sorge vor der Trennung von ihren Hauptbezugspersonen, was im Kleinkindalter noch normal ist, und wird im ICD-10 als emotionale Störung klassifiziert. Diese Kinder haben häufig körperliche Beschwerden, die allerdings verschwinden, wenn sie entweder doch in der Schule sind oder zu Hause bei ihren Bezugspersonen bleiben dürfen. Für die Betroffenen wirkt die Außenwelt äußerst bedrohlich. Diese Trennungsangst, die oft auf einem überbehütenden

Erziehungsstil basiert, schränkt die Entwicklung von sozialen Kompetenzen ein, genauso wie die Selbstständigkeit.

Elternbedingte Schulversäumnisse haben einen hohen Stellenwert, auch wenn sich bisher wissenschaftlich nicht viel darum bemüht wurde. Die Eltern können sich der Schulvermeidung gegenüber aktiv zurückhaltend, reaktiv billigend oder passiv verhalten. Mit Blick auf die Schulpflicht, können hier auch die Eltern rechtlich in die Pflicht genommen werden. Grund für diese unterstützende Handlungsweisen kann ein überbehütender Erziehungsstil, aber auch eine erzieherische Überforderung sein. Oft tritt dieses Verhalten generationenübergreifend auf, ist verankert im familiären Wertesystem und es herrscht eine Gleichgültigkeit in Richtung Schule. In manchen Fällen sind die schulischen Anforderungen aber auch nicht vereinbar mit der familiären Lebenssituation. So genannte young carers müssen im Haushalt helfen, ihre Eltern bei Arztbesuchen begleiten, übernehmen Aufgaben von Erwachsenen oder müssen teilweise sogar Geld verdienen. Bei den Betroffenen ist meist mindestens ein Elternteil psychisch erkrankt. Durch Zurückhalten der Eltern können auch Misshandlungen vertuscht werden. Auch kulturelle und religiöse Hintergründe, wie bspw. Die Missbilligung von Lehrinhalten, können Eltern dazu bringen, ihre Kinder von den Schulen fernzuhalten. Als Bagatelle aus Sicht der Eltern handelt es sich bei der „Verlängerung der Ferien“, gilt aber offiziell schon als abgeschwächte Form der Zurückhaltung. Durch diese Bagatellisierung und auch die anderen Formen der Zurückhaltung verschwindet in den Augen der Kinder die Tragkraft der Schulpflicht und untergräbt damit auch schulische Interventionsversuche.

Das Verlassen der Schule ohne Abschluss wird national und auch international als Dropout bezeichnet. Dropout kann, muss aber nicht zwingend eine Folge von Schulabsentismus sein. Wie beim Schulabsentismus selbst, wirken hier auch unterschiedliche Risikofaktoren, die stabile Faktoren des Individuums abschwächen und zum Verlassen der Schule bzw. zum Schulabgang führen. In Deutschland verlassen im Schuljahr 2021/2022 5,9% der schulbesuchenden Kinder und Jugendlichen die Schule ohne Abschluss. Für die Betroffenen selbst hat dies soziale und wirtschaftliche Folgen, aber auch die Wirtschaft leidet darunter. Es fehlen Fachkräfte und durch fehlende Einnahmen von Lohnsteuer, Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung u.a., entsteht ein finanzieller Schaden.

Rechtliche Grundlagen im Umgang mit Schulabsentismus findet man für Mecklenburg-Vorpommern in einem Handlungsleitfaden. Solche Handlungsleitfäden gibt es in unterschiedlicher Form für jedes Bundesland. Des Weiteren sind die Eltern rechtlich verpflichtet, die Funktionsfähigkeit von Schule zu unterstützen, indem sie ihre Kinder anhalten, diese zu besuchen. Auf der anderen Seite ist die Schule verpflichtet, die Eltern regelmäßig über den Entwicklungs- und Lernstand ihrer Kinder zu informieren. Bevor Ordnungsmaßnahmen getroffen werden, kann die zuständige Klassenlehrkraft erzieherische Maßnahmen durchführen. Der Unterschied ist hierbei, dass die erzieherische Maßnahme eine Verhaltensänderung herbeiführen soll. Beim Einsatz von Ordnungsmaßnahmen, die gesetzlich festgehalten sind, geht es um die Wiederherstellung der Ordnung.

Da sich diese Arbeit mit Handlungsmöglichkeiten von Schulsozialarbeit in Bezug auf Schulabsentismus befasst, muss natürlich auch die Schulsozialarbeit selbst, als direkte Form der Jugendhilfe vor Ort, betrachtet werden. Seit 2021 findet sich SchuSo in einem eigenen Paragraphen, auf Bundesebene gesetzlich verankert, im SGB VIII wieder. Trotzdem bleibt Deutschland ein Flickenteppich auf diesem Gebiet, da keine neuen Gelder freigegeben werden und die Bundesländer letztendlich die Entscheidungsgewalt haben. Dadurch kann es zu keiner einheitlichen Chancen- und Bildungsgerechtigkeit kommen. SchuSo befindet sich im Widerspruch zum System Schule. Der Fokus liegt auf freien Entscheidungen, besserer Lebensgestaltung und sozialer Gerechtigkeit. Das System Schule dagegen muss selektieren und versuchen, die Menschen in die Gesellschaft einzufügen. Die SchuSo soll als Angebot der Jugendhilfe mit sozialen Fachkräften permanent vor Ort sein, um Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden. Sie soll junge Menschen individuell, schulisch, sozial und bei der beruflichen Entwicklung unterstützen. Darüber hinaus können die Mitarbeitenden der SchuSo Lehrkräfte erzieherisch beraten und unterstützen und in schulischen Gremien mitarbeiten. Sie kann Einzel- und auch Gruppengespräche durchführen, dabei an der Stärkung und Förderung von Selbstvertrauen und Selbsthilfe mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten. Gemeinsam können sie Lebens- und Handlungsziele erarbeiten, indem lösungs- und ressourcenorientierte Angebote erfolgen. Der Aufbau eines Netzwerkes und die Arbeit darin ist wichtig als Unterstützung bei Interventionen. Des Weiteren kann SchuSo präventiv agieren und auch zu Kriseninterventionen bereitstehen. Dabei steht sie auf der gleichen Ebene wie Lehrkräfte und Schulleitung und hat den Vorteil, nicht bewertend, unabhängig und zeitlich relativ frei zu arbeiten. Das vorherrschende Problem, was auch durch §13a SGB VIII gelöst werden soll, liegt darin, dass zu wenige Stellen besetzt sind, sie meist befristet sind und die Mitarbeitenden oft auf mehrere Schulen aufgeteilt sind. Darüber hinaus ist sie, wenn sie denn vor Ort präsent ist, auf die Freiwilligkeit aller Akteure angewiesen.

Die Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten sind durch oben genannte Probleme teilweise eingeschränkt. Oft wird die Jugendhilfe nur außerschulisch eingesetzt, auch weil keine Fachkräfte vor Ort sind. Seit Jahren steht die Forderung nach eigenen Handlungskonzepten für jede Schule, um individuell reagieren zu können, im Raum. Der Aufbau von Resilienzkräften bei Kindern und Jugendlichen ist genauso wichtig wie Prävention und frühe Intervention zur Bekämpfung von Schulabsentismus. Hier kann die SchuSo einen großen Beitrag leisten. Es gibt verschiedene Konzepte, die alle auf Wertschätzung und auf Schule als einen positiven Lern- und Lebensort abzielen. Je nach Erscheinungsform des Absentismus gibt es verschiedene, individuelle Interventionskonzepte, bspw. In Zusammenarbeit mit den Eltern. An dieser Stelle kann die SchuSo oft nur als Vermittler tätig werden und ihr Netzwerk nutzen, da solche meist therapeutischen Leistung innerhalb der Schule nicht leistbar sind. Das Konzept einer Schülerfirma kann innerschulisch stattfinden in Verbindung mit dem Netzwerk und arbeitet berufsorientiert, was auch zur Profession der SchuSo gehört. Bei Jugendlichen, die entweder physisch, aber auch psychisch schon komplett ausgestiegen sind, gibt es die Möglichkeit, außerschulische Angebote der Jugendhilfe, in Form von Einrichtungen zu besuchen. Die Mitarbeitenden der SchuSo stehen hier als Mittler und Bindeglied zur Schule beratend zur Seite. Die SchuSo sollte mit ihrer Fachlichkeit als Ressource innerhalb des

Systems Schule genutzt werden. Wichtig ist dabei die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Mitarbeitenden, ein gegenseitiges fachliches Verständnis ist Voraussetzung. Eine weitere Möglichkeit, um eine positive Beziehung zwischen Kindern und Jugendlichen und den Mitarbeitenden der SchuSo aufzubauen, ist die Gründung eines Schülercafés. Dort können Gespräche in angenehmen Ambiente innerhalb der Schule stattfinden, ohne die typische Klassenzimmer- oder Büroatmosphäre.

Anhand dieser Arbeit ist erkennbar, dass SchuSo permanent vor Ort sein sollte, als Unterstützer und Mitstreiter, um Kindern und Jugendlichen bestmögliche Chancen im beruflichen und sozialen Bereich zu ermöglichen. Dies ist aber nicht die einzige Komponente. Mit Blick auf die Funktionen des Systems Schule ist erkennbar, dass diese nicht mehr zeitgemäß sind und einem Wandel unterzogen werden sollten. Der zu vermittelnde Stoff im Bereich der Qualifikation geht meist an der realen Lebenswelt der Jugendlichen vorbei und es findet keine wirkliche Vorbereitung auf das Berufsleben statt. Der Ruf nach Veränderung von Seiten der Sozialwissenschaftler wird immer lauter. Mit den Abschlussprüfungen wird eine Momentaufnahme der Prüflinge aufgenommen und es werden damit weder das Individuum selbst, noch seine Fähigkeiten widergespiegelt. Aber diese Zeugnisse sind größtenteils verantwortlich für die berufliche Zukunft. Auch dieses sollte überdacht werden, um den Jugendlichen nicht Türen zu versperren, die sie von selbst öffnen könnten, wenn der schulische Druck von Ihnen abfällt. Oft kann man sehen, dass in der Praxis gut gearbeitet wird, auch wenn die Schule schlecht abgeschlossen wurde oder in der Berufsschule Probleme auftraten. Die oben erwähnte kustodiale Funktion der Schule rückt immer mehr in den Vordergrund. Die Corona Pandemie hat gezeigt, wie abhängig auch die Wirtschaft von der Unterbringung von Kindern ist. Im Schuljahr 2026 wird der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder gültig. Damit bekommt die Aufbewahrungsfunktion einen neuen Stellenwert. Gut für die Wirtschaft, da Eltern arbeiten gehen können. Jedoch um welchen Preis? Oft werden Stunden innerhalb der Schulen mit sinnlosem Stoff gefüllt, es werden Vertretungsstunden gehalten, nur um die Stunden abzuhalten, ohne Mehrwert für die Kinder. Momentan verbringt ein Kind ca. 20000 Stunden in der Schule, bevor es diese verlässt. In den oberen Klassen kommt es häufig zu Stundenausfall bzw. zu Füllstunden ohne gesellschaftliche Funktion. Für Kinder mit schulabsentem Verhalten kann sich das durchaus unterstützend auf ihr Verhalten auswirken. Um Schulabsentismus besser bekämpfen zu können, bzw. ihn von vornherein gar nicht entstehen zu lassen, muss sich die Schulqualität ändern, im Hinblick auf die Bindung an die Schule. Schulen, an die Kinder und Jugendliche gerne gehen, wo sie wertschätzend behandelt werden, wo sie merken, dass ihre Probleme erkannt, ernst genommen und ihnen im besten Fall geholfen werden kann, diese zu beseitigen, besitzen eine niedrigere Absentistenquote oder Anzahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss. Können sich Kinder und Jugendliche mit ihrer Schule identifizieren, verbessert sich das schulische Engagement. Dieses führt zu besseren Lernsituationen und damit steigt auch das Leistungsniveau. In diesem Zusammenhang kann die SchuSo unterstützend eingreifen. Die Mitarbeitenden können als Experten ausgebildet und eingesetzt werden. In internen Schulungen können alle Mitarbeitenden am Standort für das Thema sensibilisiert werden, damit Warnsignale früh erkannt werden. Lehrkräfte profitieren durch ihre Anwesenheit, bspw. indem sie die morgendliche

Kontrolle der Anwesenheit übernehmen und Elternanrufe tätigen. Aktive Elternarbeit ist wichtig. Gemeinsam sollte man den Jugendlichen das Fehlen so unangenehm wie möglich machen. Natürlich sind die Mitarbeitenden der SchuSo nicht nur für den Bereich des Schulabsentismus wichtig, darauf liegt in dieser Arbeit aber das Hauptaugenmerk. In weiteren Tätigkeitsbereichen der SchuSo sind die Mitarbeitenden Ansprechpartner für alle Kinder und Jugendlichen der Schule, in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Sie wirken unterstützend bei der Bewältigung ihrer Lern- und auch Lebensprobleme, der Stärkung ihrer Persönlichkeit und der Erschließung ihrer sozialen Ressourcen. Des Weiteren steht SchuSo bei den Übergängen von Kindergarten zu Schule, von der Grundschule in die weiterführende Schule und auch von der Schule in Berufsleben beratend zur Seite.

Als weiterführenden Gedanken, der sich aus dieser Arbeit ergibt, kann die Schulpflicht in ihrer jetzigen Form in Frage gestellt werden. Die Corona Pandemie hat gezeigt, dass auch Onlineunterricht möglich ist, durch virtuelle Klassenzimmer oder Lernplattformen, ohne Präsenz vor Ort. Aber was passiert, wenn Kinder nur noch zu Hause sind, keine sozialen Vorbilder außerhalb der Familie erleben? Die sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen würden größtenteils entfallen, was wären die Auswirkungen? Dieses soll an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Für diese Arbeit bleibt festzuhalten, dass Jugendhilfe vor Ort, in Form von Schulsozialarbeit für alle Schulformen wichtig ist. Das Verhältnis zwischen den Mitarbeitenden und den Lehrkräften sollte dabei offen, ehrlich und partnerschaftlich sein. Gemeinsam kann eine gute Atmosphäre zum Lernen und Leben hergestellt werden und den Kindern und Jugendlichen wird vermittelt, dass jeder Einzelne wichtig ist und keiner zurückgelassen wird.

## 7 Literaturverzeichnis

- Albers, Viviane/Ricking, Heinrich: Elternbedingter Schulabsentismus-Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik „Zurückhalten“ im Kontext von Schulabsentismus. In: Ricking, Heinrich/Speck, Karsten: Schulabsentismus und Eltern. 1. Auflage. Wiesbaden 2018. S. 9-26.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven im demografischen Wandel. Bielefeld 2010.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld 2014.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022.
- Bassarak, Herbert/ Eckert, Dieter: Erfüllt sich für die Schulsozialarbeit ein Traum? Was ändert sich für die Schulsozialarbeit durch den neuen § 13a SGB VIII? In: Jugendhilfe. 59. 5 (2021): S. 466-472.
- Baumann, Johannes/Götz, Thomas: Schulen verstehen und entwickeln. In: Lehren & Lernen. 42 (2016), 8/9, S. 46-51.
- Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München 2018.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Neue KMK-Statistik für Ganztagsschulen 2019/2020.  
URL: <https://www.ganztagsschulen.org/SharedDocs/Kurzmeldungen/de/m-o/neue-kmk-statistik-fuer-ganztagsschulen-2019-2020.html> [Stand 12.06.2023]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz-GaFöG). URL:  
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966> [Stand 12.06.2023]
- Destatis: Absolventen und Abgänger: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Schulabschlüsse.  
URL: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?language=de&sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21111-0004#abreadcrumb> [Stand 12.06.2023]
- Drilling, Matthias: Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 4. Auflage. Bern 2009.
- Dunkake, Imke: Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. 1. Auflage. Weinheim und München 2007. S. 13-36.
- Dunkake, Imke: Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens. 1. Auflage. Wiesbaden 2010.
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. 1.Auflage. München, Wien, Baltimore 1980.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2008.
- Grams, Meike: Schulsozialarbeit-Anwältin für Kinder und Jugendliche, die nicht zur Schule gehen?! Möglichkeiten und Grenzen von Sozialer Arbeit in Schule zum Thema Schulverweigerung. In: Weckel, Erik/Grams, Meike (Hrsg.): Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim 2017. S. 226-237.

Hagen, Tobias u.a.: Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zur Prävention und Intervention bei Schulabsentismus und Zurückhalten. In: Ricking, Heinrich/Speck Karsten (Hrsg.): Schulabsentismus und Eltern. 1. Auflage. Wiesbaden 2018. S. 245-266.

Heiser, Marianne: Das Modellprojekt „Schulvermeider“ im Lahn-Dill-Kreis. In: Genter, Cortina/Mertens, Martin (Hrsg.): Null Bock auf Schule? 1. Auflage. Münster 2006. S.287-298.

Hollenstein, Erich/Iser, Angelika/Nieslony, Frank: Neue Entwicklungen im Schulsystem als Herausforderung für die Praxis der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. 1. Auflage. Baltmannsweiler 2012. S.272-294.

Justizministerium Mecklenburg-Vorpommern: §1 Allgemeine Grundsätze zur Handhabung der Kontingentstundentafeln. <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-KontASchulStT-VMVV1P1> [Stand 12.06.2023]

Linderkamp, Friedrich: Ein lerntheoretischer Zugang zu schulvermeidendem Verhalten. In: Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela (Hrsg.): Schulabbruch-ohne Ticket in die Zukunft? 1.Auflage. Bad Heilbrunn 2012. S. 191-201.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg- Vorpommern: Befreiungsmöglichkeiten vom Präsenzunterricht. 1. Hinweisschreiben Schuljahr 2022/2023. URL: <https://www.re-gierung-mv.de/Landesregierung/bm/Schule/Schulorganisation/Regelungen-f%C3%BCr-den-Schulbetrieb/> [Stand 12.06.2023]

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern: Schulabsentismus. Ein Handlungsleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. URL: <https://www.bildung-mv.de/lehrer/schule-und-unterricht/schulabsentismus/> [Stand 12.06.2023]

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern: Hinweise zur Schulorganisation für allgemein bildende Schulen. URL: [www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Schulorganisation\\_VW.pdf](http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Schulorganisation_VW.pdf) [Stand 12.06.2023]

Petermann, Franz/Petermann, Ulrike: Schulangst. In: Monatsschrift Kinderheilkunde. 4 (2010). S. 391-399.

Popp, Kerstin: Schulverweigerung aus Sicht unterschiedlicher Professionen. In: Gentner, Martina/Mertens, Martin (Hrsg.): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. 1.Auflage. Münster 2006. S. 163-188.

Pötter, Nicole: Reformen des Übergangs von der Schule in den Beruf – neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. In: Pötter, Nicole (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. 1. Auflage. Wiesbaden 2014. S. 7-21.

Ricking, Heinrich: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. 1. Auflage. Oldenburg 2003

Ricking, Heinrich: Prävention und frühe Intervention bei Schulabsentismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 56 (2005), S.170-179.

Ricking, Heinrich: Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 2 (2007), S. 42-50.

Ricking, Heinrich: Schulabsentismus. 1. Auflage'. Berlin 2014.

Ricking, Heinrich: Schulversagen und Absentismus. In: Hollenstein, Erich u.a. (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. 1. Auflage. Weinheim 2017. S.291-298.

Ricking, Heinrich u.a.: Jeder Schultag zählt. Praxishandbuch für die Schule zur Prävention und Intervention bei Absentismus. 1.Auflage. Hamburg 2020.

Ricking, Heinrich/Albers, Viviane: Schulabsentismus. Intervention und Prävention. 1. Auflage 2019. Heidelberg 2019.

Ricking, Heinrich/Albers, Viviane: Grundlagen zum Schulabsentismus. URL: <https://schule-zaeht.de/onewebmedia/Grundlagen%20zum%20Thema%20Schulabsentismus.pdf> [Stand 12.06.2023]

Ricking, Heinrich/Albers, Viviane/Dunkake, Imke: Schulabsentismus als Gegenstand der Jugendhilfe? In: Unsere Jugend. 68 (2016), S. 146-157.

Ricking, Heinrich/Hagen, Tobias: Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen-Diagnostik-Prävention. 1. Auflage. Stuttgart 2016.

Ricking, Heinrich/Thimm, Karlheinz/Kastirke, Nicole: Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus. In: Herz, Birgit/Puhr, Kirsten/Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. 1. Auflage. Bad Heilbrunn 2004.

Ricking, Heinrich/Kastirke, Nicole/Thimm, Karlheinz: Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und Möglichkeiten der Beeinflussung. In: Gentner, Cortina/Mertens, Martin (Hrsg.): Null Bock auf Schule? Schulumüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage. Münster 2006. S. 119-139.

Ricking, Heinrich/Neukäter, Heinz: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. In: Heilpädagogische Forschung. Band XXIII, 2 (1997). S. 50-70.

Ricking, Heinrich/Neukäter, Heinz: Schulabsentismus im Rahmen einer ökologischen Erziehungswissenschaft- heuristisches Modell und Intervention. In: Die neue Sonderschule. 43 (1998). S.20-38.

Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred: Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In: Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. 1. Auflage. Paderborn 2009.

Rogge, Jana/Koglin, Ute: Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhaltung durch Eltern. Eine explorative Studie zu den Auftrittshäufigkeiten von Schulabsentismusformen in niedersächsischen Sekundarschulen. In: Ricking, Heinrich/Speck, Karsten (Hrsg.): Schulabsentismus und Eltern. 1.Auflage. Wiesbaden 2018. S. 49-69.

Sander, Alfred: Das Problem der Schulversäumnisse. In: Hildeschmidt, Anne u.a. (Hrsg.); Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. 1. Auflage. Weinheim 1979. S.15-67.

Sälzer, Christine: Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten. 1. Auflage. Wiesbaden 2010.

Schneider, Silvia/In-Albon, Tina: Störung mit Trennungsangst. In: Schneider Silvia (Hrsg.): Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung. 1. Auflage. Heidelberg 2004. S. 105-131.

Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. 1. Auflage. München 2002.

Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred: Schulaversives Verhalten. Abschlussbericht zum Landesforschungsbericht. Band 1. Rostock 2001.

Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred: Unterrichtsabsentismus als Signal-Unterrichtsabsentismus als Signal zum (sonder-) pädagogischen Handeln? In: Herz, Birgit/Puhr, Kirsten/Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. 1. Auflage. Bad Heilbrunn 2004. S. 31-43.

Schuelerfirmen.com: Steuern und Gesetze. URL: <https://schuelerfirmen.com/index.php/darf-mandas/steuern-und-gesetze/> [Stand 12.06.2023]

Seeliger, Sandra: Schulabsentismus und Schulpotential. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens. 1. Auflage. Wiesbaden 2016.

Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. 1. Auflage. Wiesbaden 2006.

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München 2022.

Stamm, Margrit: Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. In: Die deutsche Schule. 99. 1 (2007). S.50-61.

Stamm, Margrit u.a.: Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. 1. Auflage. Wiesbaden 2009.

Statista: Anteil der Schulabgänger/-innen ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Bevölkerung in Mecklenburg-Vorpommern von 2007-2021. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/256096/umfrage/anteil-der-schulabgaenger-innen-ohne-hauptschulabschluss-in-mecklenburg-vorpommern/> [Stand 12.06.2023]

Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie: Lehrbuch Schulsozialarbeit. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim 2017.

Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 9. Auflage. Weinheim 2014.

Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. 1. Auflage. Münster 2000.

Thimm, Karlheinz: Handlungsebenen und Handlungsstrategien für die Arbeit mit Schuldistanzierte. In: Herz, Birgit/Puhr, Kirsten/Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. 1. Auflage. Bad Heilbrunn 2004. S.213-225.

Thimm, Karlheinz: Schulabsentismus-Erklärungsmodelle und Handlungsstrategien. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. 1. Auflage. Baltmannsweiler 2012. S. 151-166.

## Anhang

Auf den folgenden Seiten sind ein

**Auszug aus dem „Plan für Infektionsschutz und Hygienemaßnahmen für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“**

und das

**Rundschreiben an die Schulleitungen vom Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung vom 19.08.2022**

zusammengestellt. Diese wurden im Kapitel 3.3.3 angeführt.

# **Plan für Infektionsschutz und Hygienemaßnahmen**

## **für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern**

### **(Hygieneplan für SARS-CoV-2)**

**mit Wirkung ab 07.03.2022**

#### **INHALT**

1. Wichtigste Hygienemaßnahmen
2. Raumhygiene
3. Hygiene im Sanitärbereich
4. Infektionsschutz in den Pausen
5. Infektionsschutz beim Sportunterricht, Musikunterricht und Darstellenden Spiel
6. Personen mit einem höheren Risiko für einen schweren COVID-19-Krankheitsverlauf
7. Allgemeines

#### **VORBEMERKUNG**

Alle Schulen verfügen nach § 36 i. V. m. § 33 Infektionsschutzgesetz (IfSG) über einen schulischen Hygieneplan, in dem die wichtigsten Eckpunkte nach dem Infektionsschutzgesetz geregelt sind, um durch ein hygienisches Umfeld zur Gesundheit der Schülerinnen und Schüler und aller an Schule Beteiligten beizutragen. Der vorliegende Hygieneplan für SARS-CoV-2 dient als Ergänzung des schulischen Hygieneplans.

Alle Beschäftigten der Schulen, die Schulträger, alle Schülerinnen und Schüler sowie alle weiteren regelmäßig an den Schulen arbeitenden Personen sind darüber hinaus gehalten, sorgfältig die Hygienehinweise sowie gegebenenfalls weitergehende Maßnahmen der zuständigen Gesundheitsbehörden zu beachten.

#### **1. WICHTIGSTE HYGIENEMAßNAHMEN**

Das neuartige Coronavirus ist von Mensch zu Mensch übertragbar. Der Hauptübertragungsweg ist die Tröpfcheninfektion. Dies erfolgt vor allem direkt über die Schleimhäute der Atemwege. Darüber hinaus ist auch indirekt über Aerosole oder Hände, die dann mit Mund- oder Nasenschleimhaut sowie der Augenbindehaut in Kontakt gebracht werden, eine Übertragung möglich.

Eine Verlängerung dieser Regelung oder eine andere Regelung ergeht durch Hinweisschreiben oder geänderten Hygieneplan.

Bei der sonstigen Nutzung von Räumlichkeiten außerhalb des Schulgebäudes (z. B. Turn- und Schwimmhallen, Konzerträume, Musikstudios) gelten die dort beauftragten Hygieneregeln.

Soweit durch Hinweisschreiben keine anderen Regelungen getroffen wurden, kann Musikunterricht sowie der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel innen und im Freien ohne Auflagen stattfinden.

Folgende Hygienemaßnahmen empfehlen sich für den Umgang mit Blasinstrumenten:

1. Die Instrumente sollen mit Einwegtüchern gereinigt werden. Die Tücher sollten von jedem persönlich entsorgt werden.
2. Das Kondenswasser ist individuell und verbreitungssicher aufzufangen (eigenes Behältnis, z. B. mit Einwegtüchern ausgelegt).
3. Das Durchblasen der Instrumente, z. B. zur Säuberung, sollte in der Häuslichkeit vorgenommen werden.

## **6. PERSONEN MIT EINEM HÖHEREN RISIKO FÜR EINEN SCHWEREN COVID-19-KRANKHEITSVERLAUF**

Bei bestimmten Personengruppen ist das Risiko für einen schweren COVID-19-Krankheitsverlauf höher (siehe Hinweise des RKI unter: [https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges\\_Coronavirus/Risikogruppen.html](https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Risikogruppen.html) sowie für Kinder und Jugendliche auch unter den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Kinder und Jugendmedizin (DGKJ) [https://www.dgkj.de/fileadmin/user\\_upload/Meldungen\\_2020/200506\\_SN\\_SchulbefreiungRisikogruppenfinal\\_akt\\_2805.pdf](https://www.dgkj.de/fileadmin/user_upload/Meldungen_2020/200506_SN_SchulbefreiungRisikogruppenfinal_akt_2805.pdf)).

Jegliche Angebote für die Corona-Schutzimpfungen sind schulorganisatorisch nach örtlichen Gegebenheiten soweit wie möglich zu unterstützen. Eine hohe Durchimpfung in der erwachsenen Population ist unter Beachtung der aktuellen epidemiologischen Situation eine hoch wirksame Präventionsmaßnahme.

Gemäß den Empfehlungen der Ständigen Impfkommission (STIKO) wird in diesem Jahr vor allem für die genannten Risikogruppen die Grippeschutzimpfung besonders empfohlen. Eine hohe Durchimpfung kann eine schwere Grippewelle verhindern und so das Gesundheitswesen bei einem möglichen Anstieg von COVID-19-Infektionen entlasten. Die Impfung ist bei niedergelassenen Ärztinnen und Ärzten, Betriebsärztinnen und Betriebsärzten sowie in den Gesundheitsämtern möglich. Nach den Empfehlungen des RKI kommt es immer auf das individuelle Risiko an, welches von verschiedenen Faktoren abhängt, vor allem von Vorerkrankungen.

Der Schutz aller Beschäftigten sowie der Schülerinnen und Schüler genießt höchste Priorität. Vor diesem Hintergrund werden auf Basis der bisher zur Verfügung stehenden Daten und nach Konsultation des Ministeriums für Bildung und Kindertagesstätten mit dem Landesamt für Gesundheit und Soziales sowie führenden Wissenschaftlern der Universitätsmedizin Rostock folgende Maßgaben erlassen:

- a) Für das pädagogische Personal des Landes besteht grundsätzlich die Pflicht zur Erteilung des Präsenzunterrichts. Die Zugehörigkeit zu einer so genannten Risikogruppe und etwaige Schutzmaßnahmen des Arbeitgebers oder des Dienstherrn sind jeweils im individuellen Einzelfall auf Antrag durch den betriebsärztlichen Dienst zu bestimmen. Es ist ab dem Schuljahr 2021/2022 zu beachten, dass diese Möglichkeit nunmehr infolge flächendeckender Impfangebote nur noch für die Beschäftigten mit Risikogruppenzugehörigkeit besteht, die sich aufgrund einer nachzuweisenden medizinischen Indikation nicht impfen lassen können. Diese Indikation ist unter Einbeziehung des Hausarztes nachzuweisen. Auf dieser Grundlage erfolgt das Angebot einer weiteren Einzelfallberatung zum konkreten Einsatz durch die Betriebsärzte des AMD TÜV Rheinland. Auf Basis einer durch diese Beratung resultierenden Empfehlung durch den Betriebsarzt entscheidet die zuständige Schulaufsicht über einen Einsatz im Homeoffice. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dabei allein die gegen eine Impfung sprechende Indikation kein ausreichender Grund für einen Einsatz im Homeoffice ist. Soweit sich dadurch eine nicht nur befristete Einsatzbeschränkung ergibt, prüft die zuständige Schulaufsichtsbehörde ggf. die Verpflichtung zu einer weiteren Beratung bis hin zur amtsärztlichen Untersuchung zur Frage der Dienstfähigkeit.

Schwangeres pädagogisches Personal ist besonders zu schützen. Der Einsatz Schwangerer erfolgt nach Maßgabe der Gefährdungsbeurteilung und den Empfehlungen des Betriebsarztes des Arbeitsmedizinischen Dienstes (AMD TÜV Rheinland). Vom Präsenzdienst ist aus Sicht der zuständigen Arbeitsschutzbehörde (Schreiben des Landesamtes für Gesundheit und Soziales vom 16.06.2021) abzusehen. Auch eine freiwillige Übernahme ist hier nicht möglich, da die Freiwilligkeit dem Präventionsgedanken des Mutterschutzgesetzes widerspricht (weiterführende Informationen sind dem nachfolgenden LAGuS-Merkblatt zu entnehmen unter: <https://www.lagus.mv-regierung.de/Arbeitsschutz/>)

- b) Schwangere Schülerinnen fallen ebenso wie Beschäftigte im Sinne des § 7 Abs. 1 SGB IV unter das Mutterschutzgesetz und sind daher gleichermaßen zu schützen. Insofern sind sie im Distanzunterricht zu beschulen. Mit Blick auf praktische Tätigkeiten dürfen nur solche Tätigkeiten ausgeführt werden, für die die erforderlichen Schutzmaßnahmen im Sinne einer wirksamen

Risikominimierung getroffen werden können. Weitere Informationen sind dem oben genannten LAGuS-Merkblatt zu entnehmen.

Von praktischen Tätigkeiten mit vermehrtem und engem Personenkontakt ist, wegen der im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung tätigkeitsbedingt erhöhten Infektionsgefahr, abzuraten.

- c) Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen, die zu einer der Personengruppen mit erhöhtem Risiko für einen schweren Verlauf einer COVID-19-Erkrankung (gemäß RKI) gehören, können auf Antrag bei der unteren Schulbehörde vom Besuch der Schule befreit werden (§ 48 Absatz 2 SchulG M-V). Diese Schülerinnen und Schüler werden in Distanz beschult. Die Zugehörigkeit zu einer so genannten Risikogruppe ist glaubhaft zu machen. Im Zweifel kann die Vorlage eines ärztlichen Attestes verlangt werden. Gleches gilt, wenn im Haushalt Personen (Erziehungsberechtigte, Geschwisterkinder etc.) mit einem höheren Risiko für einen schweren Krankheitsverlauf leben. Bereits bestehende Anträge können durch die zuständige Schulbehörde fortgeschrieben werden.
- d) Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen, die zu einer der Personengruppen mit erhöhtem Risiko für einen schweren Verlauf einer COVID-19-Erkrankung (gemäß RKI) gehören, können auf Antrag bei der zuständigen Schulbehörde vom Besuch der Schule befreit werden (§ 48 Absatz 2 SchulG M-V). Diese Schülerinnen und Schüler werden in Distanz beschult. Die Zugehörigkeit zu einer so genannten Risikogruppe ist glaubhaft zu machen. Im Zweifel kann die Vorlage eines ärztlichen Attestes verlangt werden. Gleches gilt, wenn im Haushalt Personen (Erziehungsberechtigte, Geschwisterkinder etc.) mit einem höheren Risiko für einen schweren Krankheitsverlauf leben.

## 7. ALLGEMEINES

Der Hygieneplan der Schule ist den örtlich zuständigen Gesundheitsämtern zur Kenntnis zu geben (§ 36 Absatz 1 Infektionsschutzgesetz). Abweichungen von den vorstehenden Regelungen, die sich aufgrund der örtlichen Situation an der konkreten Schule ergeben, sind vor Inkraftsetzung durch die Schulleitung mit dem Gesundheitsamt abzustimmen.

Sport- und Musikgymnasien, Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder körperliche und motorische Entwicklung, Hören sowie Schulen für Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, berufliche Schulen und Schulen mit mehr als 400 Schülerinnen und Schülern (i. d. R. dreizügige Schulen) können von dem Hygieneplan für SARS-CoV-2 in der jeweils gültigen Fassung abweichen. Hierzu ist eine Abstimmung mit dem jeweils zuständigen Gesundheitsamt erforderlich.



Mecklenburg-Vorpommern  
Ministerium für Bildung und  
Kindertagesförderung

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung  
Mecklenburg-Vorpommern · D-19048 Schwerin

An die Schulleiterinnen und Schulleiter der öffentlichen  
allgemein bildenden und beruflichen Schulen in M-V

bearbeitet von: VII 400  
Telefon: 0385 / 588-7401  
AZ: VII-320-Rf500-2021/057-012

Schwerin, 19.08.2022

- über die Staatlichen Schulämter Schwerin, Rostock,  
Greifswald, Neubrandenburg und VII 220 -

## Rundschreiben an Schulen – 19.08.2022

**Thema 1): Mittlere-Reife-Prüfungsverordnung**

**Thema 2): Befreiung vom Unterricht für Schülerinnen und Schüler (bzgl.  
Corona/Risikogruppe)**

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter,

1. wie im 29. Hinweisschreiben vom 27.06.2022 und im Rundschreiben vom 12.08.2022 angekündigt, erhalten Sie erste Hinweise zur neuen Verordnung über die Durchführung von Prüfungen zum Erwerb der Mittleren Reife in allen Bildungsgängen (Mittlere-Reife-Prüfungsverordnung) sowie die daran anknüpfenden Verordnungen über den Erwerb von Abschlüssen im Sekundarbereich I an Freien Waldorfschulen, an Volkshochschulen sowie durch Nichtschülerinnen und Nichtschüler.

Es ist geplant, die vorgenannten Verordnungen in einer Gesamtverordnung unter dem Titel „Verordnung zum Erwerb von Schulabschlüssen im Sekundarbereich I – Schulabschlussverordnung“ zusammenzufassen.

Da die Berufsreife der erste anerkannte Schulabschluss ist, sollen entsprechende Passagen zum Erwerb der Berufsreife aus der „Verordnung über die Versetzung, Kurseinstufung und den Wechsel des Bildungsganges sowie über die Berufsreife an allgemein bildenden Schulen“ in die neue Verordnung übernommen werden. Des Weiteren sollen die Zulassungsvoraussetzungen zum Erwerb der Berufsreife sowie zur Mittleren Reife-Prüfung vereinheitlicht werden.

**Hausanschrift:**  
Ministerium für Bildung und  
Kindertagesförderung  
Mecklenburg-Vorpommern  
Werderstr. 124 · D-19055 Schwerin

**Postanschrift:**  
Ministerium für Bildung und  
Kindertagesförderung  
Mecklenburg-Vorpommern  
D-19048 Schwerin

Telefon: +49 385 588-0  
Telefax: +49 385 588-7082  
poststelle@bm.mv-regierung.de  
www.bm.regierung-mv.de

Zum Erwerb der Mittleren Reife sollen sich die Schülerinnen und Schüler drei schriftlichen und mindestens einer mündlichen Prüfung stellen.

Zur Sicherung der Anerkennung der Abschlüsse werden die Zugangsvoraussetzungen für den Übergang in die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe nach erfolgreich bestandener Mittlerer Reife-Prüfung an die vorgesehenen Regelungen der KMK-Vereinbarung („Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i. d. vorläufigen Fassung vom 13.06.2022) angepasst. Diese Regelungen entsprechen den derzeit bereits gültigen Bedingungen der genannten KMK-Vereinbarung für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

Mit diesem Rundschreiben wird bekannt gegeben, dass die Jahresarbeit gemäß § 15 Absatz 4 der „Verordnung über die Durchführung von Prüfungen zum Erwerb der Mittleren Reife in allen Bildungsgängen“ vom 24. Juli 2020, berücksichtigte Änderung: § 21a neu gefasst durch Artikel 7 der Verordnung vom 1. Februar 2022 (Mittl.bl. BM M-V S. 6 / GVOBI. M-V S. 160) als Bestandteil einer mündlichen Prüfung entfällt. Damit entfallen auch komplizierte Berechnungsgrundlagen zur Ermittlung von Prüfungsergebnissen. Unabhängig davon, dass die Jahresarbeit kein Bestandteil der Mittlere-Reife-Prüfung ist, wird es den Schulen künftig freigestellt, ob sie die Jahresarbeiten schreiben oder nicht.

Die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungs- oder Sorgeberechtigten sind umgehend über diesen Sachverhalt zu informieren. Die Aussagen zur Jahresarbeit wurden mit dem Bildungsrat abgestimmt. Das Anhörungsverfahren zu dieser Verordnung wird zeitnah beginnen.

Für Rückfragen stehen im Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Frau Ada Quade (0385-588 7200) oder Herr Dr. Maik Richter-Rost (0385-588 7201) zur Verfügung.

**2.** Nach dem RKI besteht bezüglich einer Ansteckung mit dem COVID-19-Virus auch die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler diese über die Schule in den häuslichen Bereich übertragen könnten. Um diese Personengruppe von Risikopatienten, die schulpflichtige Kinder haben, zu schützen, besteht die Möglichkeit einer Befreiung vom Präsenzunterricht nach § 48 Schulgesetz MV.

Somit können Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen, die zu einer der Personengruppen mit erhöhtem Risiko für einen schweren Verlauf einer COVID-19-Erkrankung (gemäß RKI) gehören, auf Antrag bei der unteren Schulbehörde vom Besuch der Schule befreit werden (§ 48 Absatz 2 SchulG M-V). Diese Schülerinnen und Schüler werden in Distanz beschult. Die Zugehörigkeit zu einer sogenannten Risikogruppe ist glaubhaft zu machen. Im Zweifel kann die Vorlage eines ärztlichen Attestes verlangt werden. Gleichermaßen gilt, wenn im Haushalt Erziehungsberechtigte, Geschwisterkinder etc. mit einem höheren Risiko für einen schweren Krankheitsverlauf leben. Bereits bestehende Anträge können durch die zuständige Schulbehörde fortgeschrieben werden. Dies ist im Einzelfall durch die zuständige Schulaufsichtsbehörde zu prüfen.

Mit freundlichen Grüßen  
Im Auftrag  
gez. Dietrich Schwarz