

1 Einleitung

Der Fall Lara

Lara ist 13 Jahre alt und besucht die 7. Klasse einer Oberschule. Sie lebt mit ihrer alleinerziehenden Mutter in ländlicher Gegend unweit der Kreisstadt. Zum Vater hat sie sporadisch Kontakt. Mehrfach kam bereits die Frage auf, ob nicht eine Beschulung am Gymnasium für sie möglich und angemessen sei. Denn sie verfügt über eine mindestens durchschnittliche Intelligenz und kann in den sprachlichen Fächern gute bis sehr gute Leistungen erzielen, ohne sich besonders anstrengen zu müssen. Diese Potenziale bilden sich in den Noten auf dem Zeugnis jedoch nur eingeschränkt ab, denn dort ist auch zu lesen, dass sie im letzten Halbjahr 31 Tage gefehlt hat (da dieses Schulhalbjahr 100 Schultage umfasst, ist 31 auch ihre prozentuale Fehlquote). Ihre beträchtlichen Versäumnisse hinterlassen tiefe Spuren in ihrem Leistungsprofil und sorgen dafür, dass sie immer wieder Schwierigkeiten hat, in der Klasse sozial Anschluss zu finden. Die Versäumnisse umfassen (häufig entsprechend ihrer Stimmungslage) Blöcke von ein bis zwei Wochen, teilweise entschuldigt, teilweise nicht entschuldigt. Zwischenzeitlich gelang es Lara, sich vormittags in ihrem Zimmer zu verstecken, da die Mutter im Schichtdienst arbeitete. Mittlerweile wurde eine Attestpflicht durch die Schulleitung erlassen. Die Klassenlehrerin Frau Sonthofer kennt Lara nun schon zwei Jahre lang und verfügt über weitreichende Kenntnisse in Bezug auf die Hintergründe, die immer wieder ihre einschneidenden Fehlzeiten bedingen. Sie hat den Eindruck, es gibt wiederkehrende Phasen in Laras Leben, in denen ihr alles zu viel ist. Schon das morgendliche Aufstehen stellt eine Herausforderung dar, dann das Ankleiden, das Entscheidungen fordert, der Weg zur Schule scheint unendlich und schließlich ist die Zeit in der Schule, in der Klasse mit all den anderen Kindern für sie kaum zu ertragen. Die

Pausen verbrachte sie bis vor kurzem allein an die Wand der Pausenhalle gelehnt oder auf der Toilette. In letzter Zeit öffnet sie sich leicht und spricht mit Kindern, die sie aus der Tagesgruppe kennt. Im Unterricht verhält sie sich in der Regel teilnahmslos, zeigt Meidungsverhalten, wenn sie exponiert wird und vor den anderen sprechen soll. Ein Toilettengang während des Unterrichts dauert oft mehr als 15 Minuten. Schriftliche Aufgaben in Einzelarbeit erledigt sie allerdings problemlos. Um diese beunruhigenden Vorgänge abzuklären, wurde sie vor einem Jahr in der ambulanten Diagnostik einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie vorstellig. Der Befund lautete: Kombinierte Angststörung und Depression. Nun gab es eine Erklärung für die antriebslosen Zeiten, ihr Verhalten und die Versäumnisse in der Schule. Laras Mutter eröffnete in einem Gespräch mit der Klassenlehrerin, dass sie an einer ähnlichen Symptomatik leide und die Probleme des Kindes gut nachvollziehen könne. Frau Sonthofer erreichte in der Folge eine Intensivierung der Beziehung zur Mutter und zu Lara. Um dem Meidungsverhalten entgegenzuwirken, konfrontiert sie die Schülerin in regelmäßigen Abständen und in moderater Form mit den Reizen, die üblicherweise gemieden werden, z. B. sich im Unterricht zu melden und etwas zu sagen oder ein kurzes, zweiminütiges Referat zu halten. Probleme bespricht sie mit Lara in Ruhe nach dem Unterricht. Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zur Mutter und das Treffen von Vereinbarungen haben erheblich dazu beigetragen, die Fehlzeiten zu senken.

Das Beispiel Lara zeigt, dass eine spezifische Problematik zu häufigen Schulversäumnissen führen kann. Dabei ist sie nur eines von vielen Kindern und Jugendlichen, deren Schulbesuch nur unregelmäßig stattfindet. Jedes von ihnen lebt und handelt – wie Lara – in einem spezifischen Gefüge von Bedingungen und Rahmungen, die einmalig und individuell sind. Sehr unterschiedliche Lern- und Lebensbedingungen können zu problematischen Fehlzeiten in der Schule führen. Dieser Fall macht sowohl die Notwendigkeit deutlich, aus pädagogischer Perspektive genau hinzusehen, als auch die Bedeutung einer professionellen Haltung, der Klärung des Falles und des Einsatzes hilfreicher Maßnahmen offenkundig. So besteht der

Gegenstand des vorliegenden Werkes in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern wie Lara, die deutliche Schwierigkeiten mit einem regelmäßigen Schulbesuch aufweisen. Der Fachbegriff Schulabsentismus kennzeichnet dabei Verhaltensmuster nicht autorisierter Fehlzeiten unabhängig vom Umfang und dem Grund der Versäumnisse. Dieses Thema stellt ein bedeutendes Themenfeld im Bildungsalltag dar, das eine erhebliche Gefährdung für den noch jungen Menschen in sich trägt und auch eine erstrangige schulische wie auch bildungspolitische Herausforderung verkörpert. Unerlaubte Fehlzeiten implizieren nicht nur einen Verstoß gegen die in allen Bundesländern geltende Schulpflicht, sondern zeichnen für die Betroffenen auch einen Weg in die Zukunft vor, der mit vielen Belastungen gepflastert ist. Versäumen Schülerinnen und Schüler in gewohnheitsmäßiger oder chronischer Form Unterricht oder verlassen ein für alle Mal die Schule vorzeitig, besteht eine beträchtliche Gefahr für soziale Devianz, schwere persönliche Probleme und Armut (Beekhoven & Dekkers, 2005; Epstein et al., 2020).

Dauerhaftes Fernbleiben von der Schule ist eine komplexe Angelegenheit und entsteht erst durch vielschichtige Wechselwirkungen zwischen den Verhaltensdispositionen eines Schülers oder einer Schülerin und dessen bzw. deren Umweltbedingungen (Ricking & Hagen, 2016). Es kann somit als multikausal bedingtes Verhalten eingeordnet werden, auf das v. a. familiäre, schulische und individuelle Risiken Einfluss nehmen. Insbesondere die dadurch entstehende Komplexität der Risikogefüge, wie auch die hoch variablen Ausdrucksformen im Alltag, bereiten den schulischen Akteuren erhebliche Probleme und bilden oft schwierige pädagogische Aufgaben. Das erweist sich auch in Bezug auf die Häufigkeit als richtig. Melfsen, Beyer und Walitza (2015, 357) differenzieren zwischen »Gelegentlich«: Stunden oder einzelne Tage werden vermieden; »Mittlere Häufigkeit«: Die Schule wird regelmäßig wiederkehrend vermieden; »Massiv«: Die Schule wird sehr häufig oder gewohnheitsmäßig vermieden.

Im Feld des fachlichen Umgangs mit illegitimen Schulversäumnissen sind hilfreiche Aktivitäten zunächst einem präventiven Ansatz

zuzuordnen (Kearney, 2016; Ricking & Albers, 2019). Schulen sollten demgemäß ihre Energie darauf verwenden, Bedingungen zu schaffen, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen und dafür sorgen, dass sich Kinder und Jugendliche in der Schule sicher und wohl fühlen, zufrieden und erfolgreich lernen können und in der Konsequenz zu meist gerne zur Schule gehen (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001). Erziehungsberechtigte haben in diesem Kontext die Aufgabe, ein angemessenes Umfeld zu schaffen, in dem die unterrichtlichen Lernprozesse unterstützt und eine zielführende Kooperation mit der Schule umgesetzt werden. Wirksame Prävention senkt das Absentismusaufkommen in einer Schule (Sälzer, 2010; Ricking & Hagen, 2016). Doch es ist nicht unwahrscheinlich, dass es auch unter wirksamen präventiven Vorzeichen in der Praxis zu nicht autorisierten Fehlzeiten kommt. Auf diese Problemlagen müssen die professionellen Akteure einer Schule und das erweiterte Umfeld angemessene Antworten finden. Da die Motive und Problemlagen, die zum Schulabsentismus führen, nicht zu vereinheitlichen sind, ist eine gründliche Fallklärung vor der Intervention angezeigt – die Einzelfallperspektive rückt dabei in den Mittelpunkt. Fehlzeiten, die schulischen Frustrationen in Verbindung mit aversiver Meidung zuzurechnen sind, erfordern andere Zugänge und Maßnahmen als Problematiken, in denen Angst oder Depression im Kontext einer emotionalen Störung eine große Rolle spielen. Insofern ist der Spezifik des Einzelfalls Rechnung zu tragen und eine subjektorientierte Blickrichtung einzunehmen.

In der schulischen Gesamtbetrachtung des Umgangs mit der Problematik Schulabsentismus sind prioritär vorbeugende Bedingungen und Vorkehrungen ins Auge zu fassen, darauf aufbauend ein Konzept für pädagogisches Handeln, wenn Fehlzeiten aufgetreten sind. Dabei spielen auch Ansätze eine Rolle, die »distanzierte« Schülerinnen und Schüler wieder an die Schule heranführen. Bleiben schulische Maßnahmen ohne ausreichenden Erfolg, sind unterstützende Dienste (z.B. Hilfen zur Erziehung, Psychotherapie) kooperativ einzubeziehen. Im Prozess können rechtliche Sanktionen dahingehend geprüft werden, ob sie Sinn ergeben, geeignet und zielführend sind.

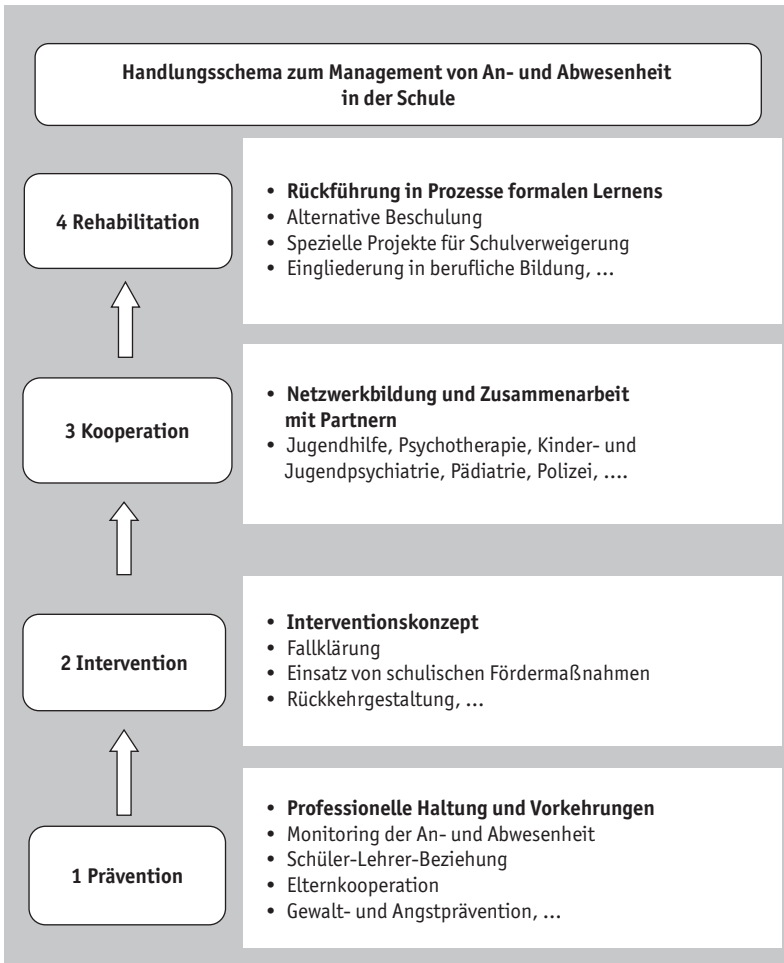


Abb. 1: Handlungsschema

Schließlich verfolgt ein rehabilitativer Prozess die schulische Reintegration von entkoppelten Jugendlichen, die oft monatelang oder mehr als ein Jahr nicht mehr in der Schule waren. So ergibt sich ein abgestuftes System von Handlungsoptionen, die durch Schulbehör-

den und Schulen konzeptionell verankert das Management von Schulabsentismus leiten sollten (► Abb. 1).

Planvolles und theoriegeleitetes Handeln im Rahmen wirksamer Intervention basiert auf Analysen, in denen es darum geht, das Kind bzw. die Jugendliche/den Jugendlichen im eigenen Umfeld zu betrachten und dabei die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Einflussfaktoren und dem schulmeidenden Verhalten besonders zu fokussieren. So soll der subjektorientierte Blick auf die Problematik in diesem Werk besondere Aufmerksamkeit erfahren. Im zweiten Teil dieses Buches werden Einzelfälle ausführlich vorgestellt, die die Möglichkeit bieten, die theoretischen Ausführungen zu illustrieren und die Problematik in konkreter Form zu erarbeiten. Der Leser bzw. die Leserin kann dadurch einerseits die alltägliche Lebenswelt des Kindes nachvollziehen, Verhaltensmotive und Interaktionsmuster erfahren und andererseits Muster der Meidung erkennen, die von weitreichender Relevanz sind (Oehme, 2007).

2 Charakteristika des Schulabsentismus

Schulabsentismus ist ein komplexes Phänomen, das durch eine Vielzahl unterschiedlicher Bedingungsfaktoren beim Individuum, in der Familie, in der Schule und/oder in Bezug auf die Peers hervorgerufen und aufrechterhalten wird. Es lässt sich folgendermaßen definieren:

»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, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen« (Ricking & Hagen, 2016, 18).

2.1 Formgruppen

Schulabsentismus lässt sich grundlegend in drei Erscheinungsformen kategorisieren: (1) Aversives Schulschwänzen, (2) Angstbedingte Schulmeidung, (3) Elternbedingte Schulversäumnisse/Zurückhalten, bei dem die Fehlzeiten von Eltern herbeigeführt oder toleriert werden (Ricking, Schulze & Wittrock, 2009; Lenzen et al., 2013; Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2013).

Die Formgruppe des Schulschwänzens basiert auf schulaversiven Gefühlen und Befindlichkeiten, bei der die Schule als Ganzes, Unterricht oder Lehrerinnen und Lehrer dauerhaft und nicht selten nachdrücklich abgelehnt werden und dies auf der Verhaltensebene

durch Fernbleiben vom Unterricht, Zuspätkommen, geringe Intensität der Mitarbeit zum Ausdruck gebracht wird (Henry, 2007). Hiermit werden Schulversäumnisse gekennzeichnet, die auf Betreiben des Schülers oder der Schülerin zurückgehen, von denen die Erziehungsberechtigten mitunter keine Kenntnis haben und bei denen die Schülerinnen und Schüler während des Vormittags einer attraktiveren Beschäftigung nachgehen. Für manche dieser Schülerinnen und Schüler sind die Online-Spiele am Computer, das eigene Bett oder die belebten Plätze der Stadt attraktive Alternativen zur negativ erlebten Unterrichts- und Schulsituation. Diesen motivationalen Aspekt unterstreicht schon Nissen (1972, 187), als er Schulschwänzen als »Vermeiden der unlustgetönten schulischen Leistungssituation und Überwechseln in lustbetonte Verhaltensweisen« definierte.

Die zweite Formgruppe bildet die Schulverweigerung, bei der Furcht und Angst von wesentlicher Relevanz sind, die sich in Merkmalen wie depressiver Verstimmung, Traurigkeit, Rückzug aus sozialen Bezügen und auch extremen emotionalen Ausbrüchen vor Schulbeginn niederschlagen können. Hinzu kommen regelmäßig Klagen des Kindes über körperliche Beschwerden, die während der Ferien oder am Wochenende verschwinden. Schulverweigerer aus Angstgründen suchen keine außerschulischen Aktivitäten höherer Attraktivität, sondern bleiben bei ihren Eltern, die häufig beträchtliche Probleme damit haben, den Schulbesuch durchzusetzen (Kearney, 2016). Die Angstquellen können sowohl in der Schule liegen (z. B. Schulangst) als auch in der Familie (z. B. Trennungsangst) (Reissner & Knollmann, 2020).

Geht die Initiative für die Schulversäumnisse von den Erwachsenen aus oder wird durch ein diskretes Übereinkommen zwischen Eltern(-teil) und Schülerin oder Schüler bedingt, ist das Zurückhalten angesprochen. Als kausale Einflussgrößen werden verschiedene Problemstellungen in der Literatur benannt, die dazu führen, dass eine regelmäßige Beschulung des Kindes nicht realisierbar wird (Albers & Ricking, 2018). In einem Fall beeinträchtigt eine körperliche oder psychische Erkrankung eines bzw. einer Erziehungsberechtigten

einen regelmäßigen Schulbesuch (Lenz & Kuhn, 2011; Kaiser, Schulze & Leu, 2018). In einem anderen ist das Zurückhalten dadurch zu erklären, dass das eigene Kind als zu verletzlich, z.B. wegen frühkindlicher gesundheitlicher Problematiken, angesehen und daher der schulischen Situation nicht ausgesetzt wird. Daneben werden wiederholt kulturell oder religiös bedingte Zurückweisungen der Schulpflicht verzeichnet, sodass die Erziehungsberechtigten die curriculare Ausgestaltung des Schulalltags als unvereinbar mit eigenen Grundsätzen betrachten (Achilles, 2007). Es wird deutlich, dass das Verhalten der Erziehungsberechtigten eine aktiv-zurückhaltende, eine reaktiv-billigende oder eine eher passive Tendenz aufweisen kann. Sie überlassen so die Entscheidung, ob die Schule besucht wird, den Kindern, tolerieren stillschweigend die Unwilligkeit des Kindes zum Schulbesuch (eher passiv), animieren das Kind zum Versäumnis oder halten es zurück, obwohl es zur Schule gehen möchte (eher aktiv) (Albers & Ricking, 2018).

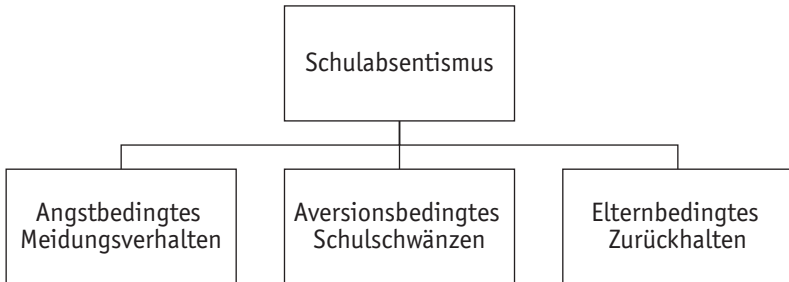


Abb. 2: Drei Wege zum Schulabsentismus

2.2 Risiken und Bedingungsfaktoren

Vorliegende Forschungsergebnisse weisen eindeutig darauf hin, dass Schulabsentismus nicht als monokausales Phänomen verstanden

werden kann, sondern diverse Einflüsse in unterschiedlichen Settings Wirkungen auf den Schulbesuch freisetzen (Gubbels, van der Put & Assink, 2019; Corville-Smith et al. 1998). Es wird somit deutlich, dass die Entstehung und Ausformung als sehr komplexer Prozess verstanden werden kann, der von vielen inneren wie äußeren Faktoren abhängig ist, die sich in folgenden Bereichen manifestieren (Hillenbrand & Ricking, 2011; Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007):

- ♦ psychosoziale Dispositionen der Schülerin bzw. des Schülers (Rothman, 2001),
- ♦ familiäre Interaktions- und Lebensbedingungen (Dunkake, 2010),
- ♦ schulische Rahmenbedingungen und Beziehungen (Sälzer, 2010),
- ♦ die Gleichaltrigen(gruppe) (Samjeske, 2007) sowie
- ♦ der Bereich der Freizeit und Medien (Rehbein, Kleimann & Mößle, 2009).

Insofern ist auf multikausal bedingte Beeinträchtigungen Bezug zu nehmen, bei denen Wirkungen aus unterschiedlichen Lebensräumen in fließendem Interaktionszusammenhang stehen. Im Rahmen multipler Risikobelastungen bei Kindern und Jugendlichen führt die Anhäufung von individuellen und umfeldbezogenen Risikofaktoren zumeist zu einer Verstärkung der pädagogisch ungünstigen Wirkungen, die die Wahrscheinlichkeit von Lern- und Verhaltensstörungen in der Entwicklungskonsequenz steigen lässt (Beelmann, 2006; Ihle & Esser, 2008). Ob und wie Lebens- und Lernbelastungen verarbeitet werden können, ist auch stark abhängig von den zeitlichen Ausmaßen, in denen die Heranwachsenden ihnen ausgesetzt sind, wie auch von ihrer eigenen Vulnerabilität. Häufig wiederkehrende und langandauernde Negativeinflüsse (persistente im Gegensatz zu situativen Risikofaktoren) sind nur schwer konstruktiv zu verarbeiten, wirken sich am massivsten aus und überfordern mitunter die Möglichkeiten der konstruktiven Bewältigung (Beelmann & Raabe, 2007). Dabei ist auf kritische Phasen erhöhter Vulnerabilität hinzuweisen, auf Entwicklungsstadien, die besonders sensibel erfahren werden: Übergänge/Transitionen (z.B. zwischen Zuhause und