

Schulverweigerung. Ist unsere Schule noch kinder- und jugendgerecht? (Karlheinz Thimm)

Der Titel könnte falsche Erwartungen wecken. Deshalb vorweg erstens: Mein enges Verständnis von Schulverweigerung führt in der Konsequenz zu der Frage, wie Interventionen, aber auch eine bekömmliche Schule für diese Minderheit zu gestalten wären. Ich sehe die Schulverweigerer nicht als Seismographen, als Avantgarde von agierter Schulkritik. Zwar weisen die Themenelemente "Schulverweigerung" und "kinder- und jugendgerechte Schule" eine Schnittmenge auf. Sie sind aber nicht ineinander überführbar. Ausnahmsweise möchte ich hier Gieseckes Einwand beipflichten: Probleme von Minderheiten sind nicht einfach Mehrheiten zuzuschreiben. Zudem reduziere ich: Es böte sich an, das Thema der Schulverweigerung zur Kooperation mit der Jugendhilfe hin zu öffnen und die Frage nach einer kinder- und jugendgerechten Schule auch aus sozialpädagogischer Perspektive aufzugreifen. Beides geht nicht nebenher. Ich bleibe bei Schule und Schulpädagogik und erlaube mir damit den Mut zur Lücke. Dritte Vorbemerkung: Empirische Sicherheiten gibt es für das Thema sowieso nicht. Aber mir ist auch keine Studie bekannt, die Absentismus, Schulverweigerung usw. an Ganztagschulen untersucht hat. Kontrastierungen zur Halbtagschule sind mir nicht möglich.

Genug der einschränkenden Vorrede. Handelt es sich in den Reden über Schulverweigerung nun um eine beinahe verschwindende Minderheit? Ja, die Verhärtungsvarianten umfassen nur wenige Prozent der vollzeitschulpflichtigen Schüler/innen. Nein, denn die Zahl der inneren Emigranten, der von Schule in ihren sozialen Lebenslagen nicht Abgeholt, der emotional nicht Erreichten kann auf ein Zehntel, ein Fünftel oder gar ein Viertel der Schülerschaft beziffert werden. In den bildungspolitischen Zentralkursen ist Schulaversion allerdings ein Thema "unter ferner liefen". Solange die Zahlen unter der kritischen 5%-Marke bleiben, erzeugt die Gruppierung keine erhebliche Beunruhigung. Vorspiele zu harter Verweigerung sind jedoch jenseits des Gymnasiums alltäglich erfahrbar. Hier Ignoranz walten zu lassen demontierte nicht nur den pädagogischen Kern von Schule-Veranstalten. Sie würden auch soziale Risiken übersehen, eine gewichtige Zahl von Jugendlichen ins Chancenabseits gestellt und Lehrerleid aus dem öffentlichen Diskurs verbannt.

2. Gesichter von Schwänzer/innen und Schulverweigerern

- Der Sechstklässler Ralf (13 Jahre) braucht Action. Er schafft in der Schule Situationen, die Aufmerksamkeit erzeugen, Gefahren und Aufregung bergen. Manchmal schwänzt er "bei blöden Lehrern" und "in sinnlosen Fächern", manchmal macht er Mist, bis die Lehrerin kocht und er rausfliegt. Ralf hält sich öfter im Gebäude oder auf dem Hof auf, ohne den Unterricht zu besuchen. Der Junge sucht den Machtkampf mit Lehrkräften. In der Folge ist er in der Schule häufiger Verdächtigungen ausgesetzt, wird unnachgiebiger kontrolliert und schärfer sanktioniert. Die Mutter tut notgedrungen, was Ralf will. In der Selbstdarstellung der Alleinerziehenden heißt es: "Auch ich war kein Schulkind." Bei den Telefonaten mit der Schule gibt es fast immer Schlechtes zu hören. Im letzten Zeugnis hatte Ralf 33 Fehlstunden und sieben Fehltage. Oft schrieb die Mutter Entschuldigungen, um ihre Einflusslosigkeit zu verdecken. Bei einer Jahresbilanz hatte er in seinem "Vorkommnis"-Buch 38 Eintragungen, davon 36 negative. Ralf ist hintergründig hungrig nach Kümmern, Zuwendung, Fürsorge. Dafür käme auch eine Lehrkraft in Frage ...Aber wer im schulischen Milieu entziffert, wer will und wer schafft diesen Sonderarbeit produzierenden Jungen?
- Yvonne 14 Jahre alt, 7. Klasse Hauptschule, geht sporadisch zur Schule und ist in eine Clique eingebunden. Die Eltern haben sich vor einem Jahr getrennt. Yvonne kann es ihrer Mutter nicht verzeihen, dass sie mit dem Vater nicht mehr leben wollte. Die Clique war für den Übergang ein bisschen „Ersatzfamilie“. Allerdings wird sie dort sexuell genötigt, fühlt sich zum Drogenkonsum gedrängt und will eigentlich von den Leuten weg.
- Der Förderschüler Mehmet (16 Jahre), 9. Klasse, spricht (immer noch) gebrochen Deutsch. Er erlebt sich in der Polarität zwischen „westlichem Lebensstil“ und dem elterlichen Kulturkreis zerrieben. Fast alle älteren Freunde und Verwandten sind arbeitslos. Außerdem hatte Mehmet jüngst einen als unüberwindbar erlebten Konflikt mit einer Gruppe von jugendlichen Spätaussiedlern. Zwei aus dieser Gruppe gehen in seine Schule. Es soll um Schulden, Mädchen, Beleidigungen u.a.m. gehen. Seit einer Woche ist Mehmet nicht mehr zur Schule gegangen. Er hat Angst: vor seinen Eltern, die noch nichts vom Schwänzen wissen; vor den Jugendlichen, mit denen er Stress hat; vor den Lehrer/innen, weil er nicht einschätzen kann, ob er vielleicht sogar von der Schule fliegt.

- Emine, 13 Jahre, schwänzt Randstunden, kommt morgens öfter später, inzwischen ist auch Tagesschwänzen nicht selten. Sie ist in der Klasse etwas isoliert, ist gar ein gehänseltes Kind, das auch wegen der gelegentlichen Schwänzerei zum Außenseiter wurde. Das Mädchen muss zu Hause die Mutterrolle für zwei kleinere Geschwister übernehmen. Sie stiehlt sich die Schulzeit, um auch mal in Geschäften „rumzuhängen“; denn ansonsten hat sie keine freie Zeit. Emine möchte mit ihren Eltern reden, weiß aber nicht, wie. Und wie man eine Freundin in der Klasse findet, würde sie auch gerne wissen.
- Anja, 15 Jahre, Gesamtschülerin, lebt seit einigen Wochen „auf der Straße“. Damit war nicht zu rechnen. Ihre Eltern haben beide weiterführende Schulen besucht, sind beruflich erfolgreich, sehr ehrgeizig – wenn auch aus Anjas Sicht ein bisschen spießig. Das „Mitkommen“ in der Schule bereitete keine erheblichen Schwierigkeiten. Vor zwei Monaten lernte sie einen Jungen kennen, der sich früh von seinen Eltern löste, Drogen nahm, krumme Dinger drehte. Mit ihm zog sie rum, schlief hier und dort. Glücklicherweise ist Anja nicht. Das Mädchen fühlt sich zerrissen und hat zu nichts mehr Lust. Sie weiß zur Zeit nicht, wohin ihre Reise geht.
- Wenn die Sekundarschülerin Sabrina (15 Jahre) einige Tage fehlt, bringt sie manchmal eine Entschuldigung oder Atteste von Ärzten. Das Jugendamt ist schon länger drin. Es spricht von einer verstrickten Mutter- Tochter-Familie. Sabrina hat die Planstelle für Kontrolle und Sorge, sie ist Beschatterin und Beschützerin ihrer Mutter, die mit Geld nicht klar kommt und oft kränkelt. Ein Bußgeldverfahren droht. Es dauert Wochen, bevor man im Jugendamt zu einem Gespräch zusammentrifft. Bis dahin gibt es zwei nicht wahrgenommene Termine durch Mutter und Tochter, dreizehn erfolglose Telefonversuche seitens des Jugendamtes, einen erneuten Umzug, einen Krankenhausaufenthalt der Mutter und einen der Tochter. Beide erscheinen plötzlich unangemeldet im Jugendamt. Die Mutter berichtet von allerlei Problemen. Die Dinge werden neu verabredet – nichts wird eingehalten. Eine Beratungsbeziehung gelingt nicht. Sabrina besucht keine Schule mehr.

Die Schlaglichter sind exemplarisch. Deutlich wird an allen Fallskizzen, dass das Bild von fröhlichen, übermütigen Schwänzer/innen ein Mythos ist.

Die Schlaglichter sind exemplarisch. Deutlich wird an allen Fallskizzen, dass das Bild von fröhlichen, übermütigen Schwänzer/innen ein Mythos ist.

3. Begrifflichkeit und Formen von Schulverweigerung

Derzeit existiert keine konsensfähige Begriffsverwendung. Als Oberbegriffe, die auch starke Regelverstöße in Schule und Unterricht eingemeinden, werden Schulverweigerung, schulaversives Verhalten und Schuldistanzierung gebraucht. Das unentschuldigte Fernbleiben von Schule wird als Schulbummelei, Schwänzen, unregelmäßiger Schulbesuch, Schulpflichtversäumnis und Absentismus bezeichnet. Ich entscheide mich für folgende Sprachregelung (zur Begründung Thimm 2000). Spielarten von Schulverdrossenheit als Sammelterminus für Massenphänomene fallen für mich nicht in das semantische Revier des schweren Begriffs Schulverweigerung. Verdrossenheit umfasst Handlungsvarianten von Entwertung und Gleichgültigkeit, z. B. Formen der inneren Emigration im Unterricht, gezeigte Lernunlust, dosierte Nichterfüllung von Erwartungen ohne massive Abkoppelung. Allerdings finden sich in diesen passiveren, verdeckteren Formen des "inneren Ausklinkens" oder auch in verlängerten Krankschreibungen deutliche Warnsignale für unregelmäßigen Schulbesuch. Schulverweigerung zeigt sich auf der Phänomenebene in diesen Spielarten:

1. Agierte, offene Unterrichtsverweigerung als Mitarbeit-, als Leistungsverweigerung mit schweren Regelverstößen, zu denen auch Schwänzen gehört. Unterrichtsausschluss und Schulwechsel sind in der Zuspitzung nicht selten.
2. Vermeidende Schulverweigerung (Absentismus) mit den Steigerungsstufen: a. Gelegenheitsschwänzen mit Verspätungen und punktuellen Schwänzen; b. Regelschwänzen, das auch tageweises Fernbleiben umfasst; c. Massiv- oder Intensivschwänzen als stillschweigende Ausschulung. Ab wann der Terminus Schulverweigerung verwendbar ist – etwa bei 5 oder bei 10% Abwesenheit im Schuljahr -, wird immer umstritten und willkürlich bleiben. Differenzierend könnte man noch Unterrichts- und Schulabsentismus unterscheiden.
3. Schulausstieg / Schulabbruch als kalkulierte, eher affektarme Entscheidung der Älteren, einen öden, sinnlos gewordenen Ort nicht mehr zu besuchen.

Legt man die Intensität der inneren Entfernung und den Umfang von Abwesenheit als Strukturierungsmerkmale zu Grunde, sind diese Verlaufsstadien und Gruppen zu differenzieren:

A. Auffällige mit ersten Anzeichen wie Fehlen von Stunden.

B. Gefährdete, die teilweise nicht mehr in die Schule kommen, noch familial orientiert oder im Heim verankert sind, aber schon über festere Bezüge zu schuldistanzierten Cliques verfügen. Für diese Schüler/innen ist Gehen oder Nicht-Gehen, Bleiben oder das Feld verlassen eine tägliche Entscheidungsfrage.

4. Quantitatives Ausmaß

Eine ältere Untersuchung im Land Brandenburg aus dem Jahr 1993 (vgl. Dietrich u. a. 1993) erbrachte diese Ergebnisse: Ein gutes Fünftel der (Gesamt)Schüler/innen gab an, in der Schule meistens nur die Zeit abzusetzen und manchmal stundenweise Schule zu schwänzen. Knapp 8% der Befragten erlebten Schule damals als nutzlos und suchten nach Wegen, ihr zu enttrinnen. Diese nicht landesspezifischen und m.E. nicht umbruchgezeichneten Werte signalisieren ein erhebliches schulisches Sinn-, Akzeptanz- und Integrationsdilemma bei einer bedeutsamen Minderheit. Als gesichert gilt: Der Verweigerungsgipfel liegt bei den Vollzeit-Schulpflichtigen in der siebenten und achten (teilweise neunten) Jahrgangsstufe. Die Mehrzahl der akut Ausstiegsgefährdeten ist 14 oder 15 Jahre alt. Eine neue Studie für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 aller Schulformen in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Schulze / Wittrock 2001) verweist auf einen Satz von 3% der Schüler/innen, die mindestens sieben Stunden pro Woche unentschuldigt fehlen. Eigene durchschnittsbildende (Schulformspezifiken vernachlässigende) Hochrechnungen auf Grund verstreuter regionaler Erhebungen führen zu Schätzungen von 1 bis 2 % von Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen, die dem Formenkreis der verfestigten Schulvermeidung zuzuordnen sind. Bis zu 2 % der Schüler/innen können als Regelschwänzer/innen und maximal weitere 2 % als erhebliche Gelegenheitsschwänzer/innen vermutet werden. An Hauptschulen und Sonderschulen fehlen durchschnittlich zwischen 10 und 20 % mehrere Wochenstunden unentschuldigt. Die Zahl von offensiv störenden Unterrichtsverweigerern in unteren und mittleren Schulformen könnte bundesweit bei 5, 10 oder 20 % liegen – je nachdem, wie „offensive Unterrichtsverweigerung“ definiert wird.

Mehr als 80.000 Schüler/innen, also circa 9 % eines Altersjahrgangs, verlassen die Schulen jährlich ohne Abschluss. 35.000 von ihnen kommen aus Sonderschulen. Weniger als die Hälfte der Gesamtgruppe holt den Abschluss außerschulisch nach. Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist etwa im Vergleich zu Hochschulabsolvent/innen mehr als sieben Mal höher. Gehäufte Schulversäumnisse führen in der Regel zu sinkenden Schulleistungen und oft zu fehlenden Schulabschlüssen. Soziale Integration und Teilhabe durch Erwerbsarbeit sind hoch gefährdet.

5. Hintergründe und Bedingungen – Der systematische Draufblick

Die isolierbare Ursache für Schulverweigerung, die im Einzelfall „wie der Blitz einschlägt“, gibt es selten. Einzelne Variablen werden fast immer von einer großen Zahl anderer beeinflusst; wechselseitige Aufzichtung und Verstärkung sind wirksam. Kein Schulverweigerer ist wie der andere, hinsichtlich der Hintergründe und Motive, der Faktorenmischungen, der Verläufe, des Selbsterlebens, der Zugänglichkeit. Mit Abstand betrachtet ist Schulverweigerung meist Ergebnis eines langen Prozesses des Hineinschlitterns mit möglichen Wendepunkten, an dessen Zustandekommen mehrere Systeme beteiligt sind. Ich wähle aus dem Gemenge an Risikofaktoren aus:

1. Wirkungsraum soziale Benachteiligung. Schule und Jugend gibt es nur im Plural. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen kann relativ verantwortungs- und pflichtenfrei, durchaus verwöhnt, jenseits von Schule eine sorgenfreie Konsumexistenz führen. Andere verfügen über geringere Spielräume. Zu gerne wird Jugend immer noch assoziiert mit Vorstellungen von einer einheitlichen Generation, die die Abstufungen und Gegensätze der Status- und Einkommengesellschaft übergreift. Die Unterscheidung in den Chancen aber zeigt sich entlang der drei Kategorien regionale Herkunft, soziale Herkunft und Geschlechterzugehörigkeit. Kinder und Jugendliche sind immer auch Mädchen und Jungen, leben in den neuen Bundesländern oder im Westen, sind Flüchtlinge und Angehörige von Minderheiten oder gehören zur Mehrheit, werden umworben oder sitzen auf dem Abstellgleis, kommen aus Anerkennungs- oder Entwertungs- und Resignationsmilieus usw. Je stärker materielle, soziale, kulturelle Armut mit Wohnen in Problemverdichtungsgebieten, je mehr Schwänzen und Verweigerung. Die harten familialen Benachteiligungsfaktoren machen Schwänzen und vor allem Schulverweigerung wahrscheinlicher: Eltern ohne Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit, hohe Geschwisterzahl, geringes Einkommen. Beim massiven Schwänzen sind doppelt so viele sozial unterprivilegierte Jugendliche auszumachen (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut 1999). Die eklatante soziale Ungleichheit spiegelt sich im Verweigererthema. „Edelaussteiger/innen“ landen vielleicht im Medien- oder Kulturgeschäft. Die Mehrheit der Verweigerer aber sind Verlierer. Wer (im Zuge regionaler Unterschiede insbesondere nördlich des Mains und im Osten des Landes) wenig zu erwarten hat, hat auch wenig zu verlieren. Der Besuch einer Haupt-, einer Förderschule (ggf. durch angeordnete Herunterstufung) und eines Auffanglehrgangs an einer berufsbildenden Schule erhöht das Risiko der Abkoppelung auf das 5-

bis 10fache. Schule gleicht Herkunftsbenachteiligung unzureichend aus, funktioniert sie doch nachgewiesen tendenziell gemäß des „Matthäus-Prinzips“: „Wer hat, dem wird gegeben.“

Für ältere Schuldistanzierte ist die Kluft zwischen ihren Lebens- und Überlebens-Welten hier und der Schule dort oft besonders groß. Vielfach haben diese Jugendlichen derart gehäufte, mehr oder weniger selbst eingebrachte Schwierigkeiten zu bewältigen, dass eine innere Bereitschaft für das Lernen fehlt: Aufenthalts- und Sprachprobleme, fehlende Unterstützung im Elternhaus und Jobprioritäten, Lernschwierigkeiten und Ärger mit der Polizei, frühe Mutterschaft und massivste Selbstzweifel, Handy-bedingte Schulden und Drogenkonsum.

In einer Nürnberger Zufallszählung war die Hälfte der in Polizeikontakt geratenen Schwänzer/innen nichtdeutscher Herkunft. Eingebürgerte Jugendliche stellen einen überdurchschnittlichen Teil an den Massivschwänzer/innen (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut 1999).

Ich kann auf kulturell-ethnische Gesichtspunkte nur kurz eingehen. Zuerst: Viele Jugendliche mit Eltern nichtdeutscher Herkunft leben konform. Zu unterscheiden sind allerdings diese Risikogruppen: 1. Kinder von Asylbewerber/innen mit Sprach- und Übergangstatus-Problemen. 2. Sinti- und Roma-Kinder. 3. Deutschstämmige Spätaussiedler/innen. Schlüsselvariablen sind hier Entwurzelung, eine Zerrissenheit zwischen Kulturen, Sprachprobleme, Fremdheit gegenüber schulischen Erwartungen und Üblichkeiten, berufliche Einmündungsprobleme. 4. Ein Teil der hier geborenen Kinder von Migrant/innen, die als Mädchen entweder im „Schoß der Familie“ verschwinden oder die als Jungen schon früh zum Lebensunterhalt beitragen bzw. kostenträchtige Lebensstile haben. Kinder von Eltern nichtdeutscher Herkunft werden nicht selten zu Hause gehalten, um bei Behördengängen oder Arztbesuchen zu übersetzen. Besonders Mädchen werden benutzt, um der Mutter im Haushalt zu helfen oder auf jüngere Geschwister aufzupassen.

In der Benachteiligungsperspektive ist Schulverweigerung Begleiterscheinung von außerschulischer Ungewissheit, Chancenverengung oder gar Desintegration.

2. Wirkungsraum Familie. Hinter Schwänzer/innen stehen oft Mütter und Väter in Not. Schulverweigerung ist – so gesehen – Folgesymptom, eher eine sekundäre Auswirkung familial bedingter Lebens- und Entwicklungsschwierigkeiten. Einzelfalluntersuchungen zeigen: Überzufällig häufig in Verweigerungskontexten anzutreffen sind psychosoziale Probleme wie Verlust elterlicher Bezugspersonen durch deren Trennung, Todesfälle oder Inhaftierung, psychische Elternprobleme, Rhythmusstörungen in der Tagesstrukturierung, Einbindung der Kinder in die häusliche Versorgung, Missbrauch (Leipziger Studie von Franzke / Oehme 2001: 13 %), Opfer von familialer Gewalt (Leipzig: 17%) und Sucht in der Familie. Einige weitere illustrierende Zahlen: Beim Gelegenheitsschwänzen gibt es nur ein schwaches Plus von Kindern aus Eineltern-Familien. Der negative Begünstigungszusammenhang steigt aber beim Regel- und Intensivschwänzen auf das Drei- bis Fünffache. Über 50% dieser Schwänzer/innen leben – so eine Magdeburger Untersuchung (vgl. Pühr u. a. 2001) – mit einem allein erziehenden Elternteil bei einem Bevölkerungsanteil allein Erziehender im Bundesland von circa 15 %. Nur drei von 21 befragten harten Schulverweigerern in Halle und Umgebung lebten noch in ihrer ursprünglichen Herkunftsfamilie; ein Fünftel (Leipzig) bzw. ein Drittel (Halle) erlebte den Tod eines Elternteiles, 50% (vgl. Pühr u. a. 2001) der harten Verweigerer erfuhr Gewalt, Vernachlässigung, Ausschluss aus der Familie. (Kleine Stichproben: Halle N=21, Leipzig N=52!)

Gültige Ergebnisse über den Zusammenhang von Erziehungsstilen und Schwänzen liegen nicht vor. Allerdings zeigen sich in vielen Einzelfällen folgende Defizite: elterliche Kontrollschwächen; Ausfall von Unterstützung; Orientierungsprobleme durch ungünstige Grenzsetzung und bildungsferne Elternmodelle. Hinderliche Erziehungsstile sind u.a.: hilflose Bagatellisierung des unregelmäßigen Schulbesuchs mit „unbeabsichtigten“ Laisser faire- Elementen; Autoritätslücken bis hin zum Rollentausch; starke Unstetigkeit und Unberechenbarkeit im elterlichen Handeln. Befunde deuten darauf hin, dass elterliches Interesse, Unterstützung und Kontrolle positiv mit Anwesenheit, Schulerfolg und Schulzufriedenheit der Kinder korrespondieren. Aber Achtung, hören wir auch die Selbstaussagen, ohne diese absolut zu setzen: Drei Viertel von 21 befragten Massivschwänzer/innen aus Sachsen-Anhalt benannten die Eltern (vor allem Mütter) als wichtige Bezugspersonen, zwei Drittel erlebten sich in ihrem Leben insgesamt von den Eltern hinreichend unterstützt. Schon hier sei festgehalten: Lehrkräfte sprechen die Schülerperson und die Familie verantwortlich und sehen hier auch Interventionsfelder, Eltern und Jugendliche verankern die Abkoppelungsgründe eher im schulischen Milieu (bei den Angeboten, der Lehrperson, den Mitschüler/innen, den Noten).

Nachgewiesen hochriskant sind negative Schulerfahrungen der Eltern und daraus resultierende Zwiespältigkeit gegenüber dem Schulbesuch. Schuldistanzierte Einstellungen der Eltern und mit schulischen Erfordernissen schwer vereinbare familiäre Lebensverhältnisse sind das breite. Hintergrundthema. Allerdings entwickelt sich Schulverweigerung hin und wieder auch durch Überanpassung von Eltern an Schule in rigiden, leistungsehrgeizigen Familien. Dort regiert die heimliche Tauschformel „Noten gegen

Akzeptanz und Liebe". Dabei entstehen ggf. dramatische Ablösungskrisen mit Schulschwänzen als Leit- oder Nebensymptom, anders: als Waffe gegen besonders wunde Elternstellen.

3. Wirkungsraum Schule. Sicherlich schwappen Lebensprobleme der jungen Menschen von draußen in die Schulen. Schule selbst ist aber als Belastungen erzeugender Raum nicht auszublenden. Aus Schülerperspektive betrifft dies:

1. bedrohlichen Unterricht: Leistungsüberforderungen und Versagensängste entstehen u. a. durch das Vermittlungstempo und stoffliche Schwierigkeitsgrade – mehr als die Hälfte der Schwänzer/innen musste eine Klasse wiederholen (vgl. auch Puhr u.a. 2001); zwei Drittel von 21 befragten Schulverweigerern äußerte massive Schulleistungsprobleme – allerdings ist die Frage von Ursache und Folge beim Zusammenhang von Schwänzen und Schulleistungen nicht beantwortbar. Immerhin schätzen 57 % der befragten Magdeburger Lehrkräfte ein, Schwänzer/innen blieben hinter ihren Lernmöglichkeiten zurück;
2. gestörte Beziehungen durch unbearbeitete Konflikte zwischen Schüler/in und Lehrkraft;
3. ungelöste Schüler-Schüler-Konflikte; Rückhalt- und Integrationsprobleme in der Klasse. Vereinfacht lässt sich diese Folie spannen: Dramatisch gefährdet sind Schüler/innen,
 - denen Bindung zu Lehrkräften und Mitschüler/innen und demgemäß Integration in ein prosoziales Klassen- und Schulleben fehlen,
 - die nicht aktiv an Schule partizipieren und von Schule nicht profitieren,
 - die dann in der Folge nicht an den persönlichen Nutzen von Schule glauben. Ergänzend hinzuweisen ist auf diese Risikofaktoren:
 1. An prominenter Stelle stehen Überalterungsprobleme.
 2. Schule ist aus Sicht vieler Schulverweigerer erschreckend langweilig und wird als sinnlos erlebt. Die Ausblendung der außerschulischen Welt wird von vielen Schulverweigerern in Befragungen stark moniert.
 3. In einer kleineren Zahl von Ausstiegen lässt sich rückblickend unerkannter sonderpädagogischer Förderbedarf nachweisen (Studie Halle: 10 % der harten Schulverweigerer, vgl. Puhr u.a. 2001). Ebenso problematisch wirkt oft ein Abschieben von schulisch schwierigen Kindern bzw. von Schüler/innen nichtdeutscher Herkunft mit Sprachproblemen in Lernbehinderten-Schulen mangels wirksamer Alternativen.
 4. Übergangssituationen (Kita – Schule; Schulform- und Schulstufen-Wechsel; Übergang Schule – Beruf) erweisen sich als besondere Gefährdungsphasen.
 5. Manchmal stehen am Anfang nur „Kleinigkeiten“ wie die Unverträglichkeit mit einer Lehrkraft oder Disziplinprobleme, die ungünstig oder gar nicht bearbeitet wurden und die im Nachhinein fast überraschend als Keim des Abkoppelungsprozesses gelten können.

Aus Schulperspektive sind drei Entstehungsmuster zu rekonstruieren, deren Auftreten empirisch noch nicht ausgezählt: Erstens permanente Ratlosigkeit von der Kita bis zum Sekundargipfel; zweitens schleichende Eskalation bis zur Klassenstufe 7; drittens plötzliches Auftreten. Erste Zahlen deuten darauf hin, dass die Kategorie des Auftretens von einem Tag auf den anderen auf höchstens 20 % aller Fälle von Schulverweigerung (vor allem jene in mittleren und höheren Schulformen) zutreffen könnte. In mindestens 50 % aller Verläufe sind in der Grundschule Symptomatiker erkennbar, die von Lehrkräften durchaus wahrgenommen, wenn auch nicht erfolgreich beantwortet werden konnten. Warnsignale liegen in Zuspätkommen, „Schulversagen“, Mitgliedschaft in einer schuldistanzierten Clique, beeinträchtigter Schüler-Lehrer-Beziehung, unangemessen langen Fehlzeiten bei Bagatellerkrankungen, auffälliger Passivität, Rückzug. Noch einmal: Dauerhaftes Schwänzen entsteht selten „über Nacht“, sondern ist meistens das Ergebnis eines Prozesses zunehmender Entfremdung mit vielen Zwischenstationen.

4. Alternative Wirkungsräume. Parallel zum Fernbleiben greift bei manchen der Sog des alternativen Wirkungsraumes: Menschen wie Freundin oder Freund, die komplizierte Heimunterbringung oder die abgerutschte Heimgruppe, die Modalität Straße, losgelöste Kameraden, Drogen, die illegale Geldbeschaffung, soziale Räume wie Abrisshaus, Bahnhof, Kaufhäuser oder Spielotheken. Hauptbeschäftigungen der Abwesenden sind anfangs: öffentliche Untertauchmöglichkeiten und Ablenkungsreize suchen, Schlafen, Videogucken und „Leute treffen“. Ambivalenzen sind belegt:

-Fast immer ist einerseits das Tag-Rumbringen ein Kraftakt, Elemente von Langeweile statt Dauergenuss treten auf. Gefahren der sozialen Isolation drohen, Geldmangel ist Dauerthema: für Videos, Telefonieren, Bus und Bahn, Kino, Getränke und Snacks, Zigaretten und Spielautomaten. Ist eine Gelderwerbs-Quelle gefunden, rückt Schule in noch weitere Ferne.

-Andererseits bietet der Tag ggf. auch Bewegung, Selbstständigkeit, Erlebnisse, Gruppenerfahrung Drogenmissbrauch ist besonders bei jungen Menschen, die nicht mehr in der Familie leben, Bewältigungsmittel und schwer wiegender Belastungsposten. Aber nachweisbar bleibt selbst im Stadium der Straße das unerledigte Geschäft Schule jugendliches Thema.

5. Wirkungsraum Gleichaltrige. In die Klasse integrierte Schüler/innen haben in der Regel eine positivere Einstellung zum Schulbesuch. Ist jemand desintegriert bzw. wird von Problemen überwältigt, sucht er sich die "passenden Leute". Die schulaversive Clique am Ort Schule oder außerhalb – eher nicht ursächlich als Verführungskraft am Anfang stehend, sondern Verfestigungszusammenhang – dient u.a. dazu, Kränkungen zu wenden, Ängste zu bearbeiten, sich im Nein zu stärken. Starke Schulversäumnisse führen zum Verlust der (konformeren) Schuljugendlichen als Bezugsgruppe. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, sich gegen- und außerschulischen Gruppen anzuschließen. Circa die Hälfte wird als cliquenorientiert eingeschätzt (vgl. Schulze / Wittrock 2001, 121; Reißig 2001). Bei Einzel- und Paarschwänzer/innen dominieren eher resignative Verarbeitungsformen und negative Selbstkonzepte. Immerhin jede/r vierte Schwänzer/in wird von einer Gruppe von Schulsozialarbeiter/innen in Mecklenburg-Vorpommern und von „Magdeburger Lehrer/innen (hier 27 %) der Rubrik „Außenseiter / sozialer Rückzug“ zugeordnet. 45 % der Massivschwänzer/innen wird von Magdeburger Lehrkräften ein guter Kontakt zur Klasse zugeschrieben. Knapp 30 % der vom Deutschen Jugendinstitut befragten 346 jugendlichen Schulverweigerer nannten selbst Konflikte mit Mitschüler/innen als mit Ausschlag gebende Gründe für die Entfernung von der Schule (vgl. Reißig 2001). Sowohl Täter- als auch Opferkonstellationen dürften eine Rolle gespielt haben. 10 % (plus/minus) aller Schüler/innen und möglicherweise 10 bis 20% der Schwänzer/innen – so meine Schätzung – sind Opfer von Gewalt oder Bedrohung. Mädchen und Jungen in Opferrollen zeigen z.B. in den Pausen, aber auch schon morgens Fluchttendenzen, um nicht in Kontakt mit aggressiv einschüchternden oder auch „nur“ hänselnden Schüler/innen (oft aus anderen Klassen) in Kontakt zu kommen. Die jungen Menschen verspüren schon morgens keinen Appetit, haben Kopf- und Magenschmerzen, wählen immer wieder neue "unlogische" Wege zur Schule, schlafen unruhig, bleiben weg. Die Aggressoren beschwichtigend werden Dinge wie Geld oder Zigaretten geliefert. Diese fast immer gleichgeschlechtlich bedrohten Mädchen und vor allem Jungen gehören zu den 10 bis 20 % Jugendliche, die keine Menschen kennen, denen sie sich anvertrauen möchten.

6. Wirkungsraum Person. Diese personnahen Faktoren spielen eine bemerkenswerte Rolle als Risikofaktoren:

- Handicaps (Behinderungen, Teilleistungsstörungen, Körperbild ...),
- häufige Erfahrungen von Nicht-Gelingen und Nicht-Genügen,
- hohes Maß an Kränkbarkeit und Verletzbarkeit,
- Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation (Arbeitsabläufe, Kontinuität, Pflichten, Konzentration ...),
- kein „magnetisches“ Zukunftsbild,
- übersteigerte Aufladung des Autoritätsthemas, starke Kick-, Autonomie-, Grenzüberschreitungs-Suche,
- Drogengebrauch.

Schulverweigerung ist oft auch ein Problem fehlender personaler und sozialer Bewältigungsstrategien von Belastungen. Circa 10 % der harten Schulverweigerer fanden z. B. den Wiedereinstieg nach langen Krankheitsphasen nicht (Studie Halle, Puhr u. a. 2001). Eine nicht bezifferbare Zahl ist von (z. T. verdeckter) Angst geleitet: soziale Ängste (besonders Exponier- und Rivalitätsangst), Versagensängste, Zukunftsangst. Bezüglich der Variable Selbstkonzept lässt sich für etwa 50% der starken Schwänzer/innen ein eher niedriges Selbstkonzept (mit Unwirksamkeits- und Misslingenserleben) sowie ein eher niedriger Rangstatus in der Klasse verzeichnen. Positive Beziehungen und sozial verträgliche Aktivitäten und Fähigkeiten sind gesicherte Schutzfaktoren (vgl. auch Wittrock / Schulze 2001).

Die Studie aus Sachsen-Anhalt erbringt diese Lehrereinschätzungs-Werte: In 47 % aller Fälle schreiben die Lehrer/innen den Jugendlichen auf die Frage nach den Ursachen Gleichgültigkeit, Desinteresse, Faulheit zu; in 14% seien Unwohlsein in der Klasse, Überalterung, Schulwechsel ursächlich; nur in 4 % stehe Schulangst an der Wiege schulischer Abkoppelungsgefährdung. Lehrkräfte beschreiben 35 % der unregelmäßigen Schulbesucher/innen als ruhig, zurückhaltend, schüchtern sowie 13 % als hilfsbereit, kameradschaftlich, freundlich. Diese jungen Menschen können eher Hilfe erwarten als jenes Drittel, das als aggressiv, provozierend, egoistisch, uneinsichtig, dominant eingeschätzt wird (vgl. Puhr u.a. 2001).

Welche Rangliste stellen Gelegenheits- und Regelschwänzer/innen (nicht die harten Verweigerer) in ihren Selbstaussagen auf? Wie in allen Aussagen über eigene Motive ist ein möglicher Hang zu veredelnder Verschleierung und Rationalisierung nicht ausgeschlossen: 1. Langeweile-Erwartung, keine Lust; was unternehmen; 2. Freunde machen das (ansteckend wirkt besonders „Abklemmen“ von letzten Stunden); 3. Drohende Leistungskontrollen; 4. Erwartung von Konflikten mit Lehrkräften; 5. Erwartung von Konflikten mit Schüler/innen; 6. Verschlafen der ersten Stunden (Ausschlafen). (Vgl. Dietrich u.a. 1993; Kriminologisches Forschungsinstitut 1999)

Beim Schwänzen, bei der Schulvermeidung nähern sich die Mädchen- und Jungenanteile an. Plus/minus 35% wird als Mädchenquote genannt. Je agierender und je öffentlicher Schulverweigerung erscheint, um so höher ist der Anteil der Jungen. In Nürnberg lag der Jungen-Satz an den polizeilich Aufgegriffenen bei 85%.

Am Anfang von Verweigerungsentwicklungen stehen für Mädchen eher Befreiungsthemen und Angst vor Leistungsversagen. Bei Jungen sind neben der Verdeckung von drohenden Leistungsniederlagen (also des Konfliktes zwischen demonstrierter Können-Attitude und realem Leistungsvermögen) Mut- und Machtmotive sowie als bedrohlich erlebte Konflikte (mit Fluchtfolgen) erkennbar.

7. Wirkungsraum Prozess. Der erste Schwänztage mag geprägt sein durch Anlässe wie Langeweile, Unlust, Konfliktvermeidung, Mitlaufen in der Gruppe, Angstthemen u.a.m.. Die Reaktion der Umfeldler auf erste Anzeichen kann verfestigende oder sogar eskalierende Konsequenzen haben. Entstehen an und durch Schule Abstoßungs- und Isolationsgefühle, wird in anderen Wirkungsräumen – bei den womöglich bedürftigen, lebensüberforderten, halb bewusst "werbenden" Eltern, in alternativen Milieus und unter außerschulischen Peers – nach Anziehungsreizen und Bindungseffekten gesucht (vgl. dazu Wittrock / Schulze 2001). Fehlende Hilfen nach dem ersten Schwänzen oder gar ein negativ verlaufender Rückkehrtage begünstigen schleichendes Hineinschlittern. Kaum ein Schwänzer hatte ursprünglich vor, ein Schulverweigerer zu werden. Verweigerung ist seltener eine selbst gewählte Modalität, sondern ein Leben entwickelt sich dahin – im Sinne des Nicht-Bleiben-Könnens, des Nicht-Hinfindens, des Nicht-Wieder-Hinfindens.

6. Fazit

Ich fasse vier zentrale Erkenntnisse zusammen:

1. Die Gesamtzahl der Schulschwänzer/innen und Schulverweigerer ist in den letzten Jahren jedenfalls nicht dramatisch, wohl eher leicht angestiegen.
2. Das Problem des unregelmäßigen Schulbesuches ist vor allem eines der unteren Schulformen und es manifestiert sich dort durch die Möglichkeit der Problemweitergabe durch Herunterstufung im gegliederten Schulsystem.
3. Unregelmäßiger Schulbesuch ist eine Resultante von sozial-ökologischen Umgebungen. Abrutschende Quartiere, insbesondere hohe Arbeitslosigkeitsraten und eine große Zahl von Bürger/innen nichtdeutscher Herkunft, strahlen auf Schule und Schulbesuchsverhalten aus.
4. Trotz empirischer Dürre weiß man aus gut unterrichteten Kreisen: Schulschwänzen und Schulverweigerung sind auch ein Problem auf der Ebene der einzelnen Schule. Gut geleitete Schulen mit präventiven und interventiven Konzepten und motivierter Lehrerschaft sind weniger als andere von Schulabsentismus betroffen. Die Unterschiede zwischen vergleichbaren Schulen einer Schulform sind erheblich.

Praxisbezogen sinnvoll ist die Unterscheidung verschiedener "Typen" von Schulschwänzer/innen. Eine vereinfachte Aufgliederung nach Kernproblemen und Motiven könnte so aussehen – eingedenk, dass Verwicklungen und Verschachtelungen aus dem Blick geraten:

Schule

1. Überforderung und Leistungsmisserfolge
2. Sinnverlust in Bezug auf Schule; Null Bock
3. Unterforderung bzw. Fehlforderung bei besonderen Begabungen
4. Oppositionsreicher Machtkampf; Eskalation durch Nicht-Intervention bzw. Hinwegwünschen in Schule

Familie

5. Schulprobleme als Ablösungsthema
6. Schulprobleme als Übertragungsthema / Verdrängungsthema
7. Fehlende emotionale Grundausstattung aus lebensgeschichtlich früher familialer Vernachlässigung und anderen Disfunktionen in der Familie
8. Überwältigung durch akute Lebensprobleme
9. Hinderliche Erziehungsstile
10. Kein soziokultureller Gleichklang von Familien- und Schulkultur

Person

11. Besondere Verwundbarkeit, "Supersensibilität"
 12. Soziale Ängstlichkeit, Integrationsprobleme unter Gleichaltrigen
- Schule verweigerndes Handeln ist subjektiv ein Problem lösendes Handeln – auch wenn dadurch neue Probleme heraufbeschworen werden. Erleben Jugendliche ihre Bewältigung als passend, lohnend, spannungsmildernd, verbindungs- und statussteigernd, erfolgreich bei der Angstbewältigung und der Gewinnung von Selbstwirksamkeit, kann aus Regelverstößen Verweigerung werden. Dabei geht es häufig nicht um Wegbleiben-Wollen, sondern um Nicht-da-sein-Können. So gesehen ist Schwänzen fast immer ein Schutz vor Selbstwertbedrohung oder gar -zusammenbruch. Krankschreiben-lassen, vermeiden, weglaufen, sich demonstrativ verweigern erscheinen als die weniger schädliche oder einzig mögliche Alternative. Fatal ist, wenn sich der Bruch mit Schule als Glied in einer Kette nicht gelungener Bearbeitungsversuche darstellt. Das Herausfallen aus Schule enthält im Kern die Enttäuschung über das Nichtgelingen des Schüler-Seins.

Im Prinzip suchen Minderjährige die Schülerrolle. Sie ist kulturelles Muster und eingemeindende soziale Identität. Junge Menschen, mindestens jene vor dem Verhärtungsstadium brauchen und sie wollen dies: keinen Dauerstress mit den enttäuschten Eltern, Zugehörigkeit zur Klasse, einen Abschluss, Annahme durch die Lehrer/innen, eine Tagesstruktur als ohne eigenes Zutun wiederkehrendes Gerüst.

7. Blicke auf Kinder und Jugendliche

Kinder und Jugendliche streben auch in der Schule nach erlebnisintensiver Gegenwart und nach Nützlichkeit. Junge Menschen möchten weder ständig einem Risiko- und Defizitblick noch einem Entwicklungsblick unterworfen sein, sondern wollen mit ihren Emotionen und ihrer leiblich-sinnlichen Präsenz im Hier und Jetzt zu ihrem Recht kommen. Und sie wollen ernst genommen werden. Schule war einerseits, historisch betrachtet, bei den Lernenden in der Schülerrolle noch nie so recht begehrt und beliebt – und sie kann es wohl auch nur begrenzt werden. Jeder weiß aber andererseits, dass Schule selbst bei Sekundarjugendlichen nicht nur negative Bilder hinterlässt, also unterschiedlich erlebt wird:

- als ereignisarmer Ort, den man zu vermeiden trachtet oder als anregender Platz mit passabler Gesellschaft in sonst trister Landschaft des übrigen Alltags;
- als Terrain, auf dem man zäh arbeitet oder wo man taktisch dosiert mit geringem Einsatz über die Runden kommt oder wo man sich durch den Wechsel von Stoßarbeit und Ruhephasen konjunkturell engagiert;
- als gleichgültig absolvierte Periode, als Vormittag, der Erfolg und Bestätigung ermöglicht, oder als drohend herannahender, Qual versprechender und bereitender Schultag, den man nicht taktisch mal eben „mit links“ bewältigen kann;
- als Befreiung aus familialer Enge oder bedrohliche Szenerie mit harter Geltungskonkurrenz unter Gleichaltrigen (vgl. Spies 1987).

Was wünschen sich Kinder und Jugendliche von der Schule? Die im Rahmen einer Berliner Studie mit Heimkindern formulierten Veränderungsideen der befragten jungen Menschen, darunter 60% mit Schwänzerfahrung, waren in der Reihenfolge der Bedeutung: 1. Verkürzung der Unterrichtszeit, mehr Pausen; 2. bessere Freizeitmöglichkeiten in der Schule; 3. Verschönerung der Schule (in einer Untersuchung aus Thüringen steht dieser Schülerwunsch mit 71 % sogar an der Spitze); 4. Lehrer/innen zugewandter, demokratischer; 5. weniger Leistungsdruck (vgl. Egel / Rieth 1996). Andere Studien zeigen: Positive Bezüge erleben Jugendliche in informellen Randsektoren wie schulische Freizeit, Gemeinschaftsveranstaltungen, dem Verhältnis zu Gleichaltrigen, aber auch in unterrichtlichen Abwechslungen wie Projektwochen, individuelle Lernformen (Freiarbeit, Wochenplan-Arbeit oder Gruppenunterricht) sowie „Lesen im Wald“ und „Biologie am Wasser“. Deutlich zeigt sich in Befragungen, dass Schüler/innen hinaus aus den Klassenzimmern drängen. Kleinere, über mehrere Jahre stabile Lerngruppen sowie aktivierende Mitwirkung und mehr Selbstbestimmung über Ziele, Inhalte und vor allem Wege des Lernens (z.B. im Rahmen von Erkundungsaufgaben) werden aus Interviews als die Lernbereitschaft vermutlich steigernd gesichert. Thematisch vermisst die Hälfte auf ihr Selbst bezogene Themen wie „Leben bewältigen“, „Miteinander reden lernen“, „Gespräche führen“. Verwertbarkeit für das eigene Leben und Ernst-Projekte werden angemahnt – etwa im Rahmen von Tierhaltung, Gartenbau oder der Reparatur von elektrischen Geräten, durch die Herstellung von Produkten oder die Erbringung sozialer Dienstleistungen. Zeit zu haben und zu spielen sowie genereller die Verfügung über Experimentierräume stehen hoch im Kurs. Schüler/innen verteidigen – so zeigen Erfahrungen mit reformpädagogischen Schulprojekten – eher den Raum freier Bewegungen und die Atmosphäre als irgendeine einzelne Errungenschaft, ein Angebot, das sie besonders lieben. Zu berücksichtigen ist auch der Befund, dass Personen die wohl nachhaltigste Erfahrung in der Schule sind. Es folgen mit großem Abstand Gedanken und Gegenstände, die durch Personen, Texte und Unterrichtsprojekte vermittelt wurden. Mehr als die Hälfte von Schüler/innen in Thüringen imaginiert mehr Lehrer/innen, die ein offenes Ohr für Fragen und Probleme der Schüler/innen und die nicht nur Leistung im Kopf haben sowie „mehr Lockerheit und Spaß im Unterricht“. Weniger Gewalt ist vor allem das Interesse eines großen Teils der jüngeren Schüler/innen (vgl. Seite 1998, 199).

Im letzten Teil meiner Ausführungen möchte ich drei Perspektiven nebeneinander stellen: eine kindzentrierte; eine eher nüchtern analytische und eine die Zielgruppe der Schulverdrossenen und Schulverweigerer speziell thematisierende Blickrichtung.

8. Fragen grundsätzlicher Schulkritik

Von hier wird gefragt, wie sich Schule verändern muss, um den Kindern gerecht zu werden. Einige Fragen sind:

- Gibt es in der Schule breite Chancen, Respekt vor jedem einzelnen Kind wach zu halten?
- Wie kommen wir aus der zeitlichen und räumlichen Einführung von Regelschule heraus?
- Wie kann sich die neue Lernkultur durchsetzen, mit Elementen wie Selbstlernen, Lernen durch Handeln, Lernen durch Fehlermachen, Lernen von Gleichaltrigen, besser: funktional Gleichen ...?

- Wissen junge Menschen durch Schule besser über die für sie bedeutsame Welt Bescheid? Fühlen sie sich vorbereitet, nächste Entwicklungsschritte zu gehen? Bleibt etwas in ihrem Besitz, was sie nicht nach dem nächsten Test abhalftern?
- Gibt es Alternativen zur heutigen Prüfungs- und Benotungspraxis?
- Wie können Verantwortungsgefühl, sozialer Kompetenzerwerb, Kreativität, Kooperation, vernetztes Denken, Problemlösefähigkeit in Schulen arrangiert werden?
- Welche Wege gibt es, Schüler/innen mehr Erfahrungen mit der wirklichen Welt zu ermöglichen?
- Wie kann der Verschiedenheit von Kindern in der Schule Rechnung getragen werden?
- Aber auch: Wie können schulmüde und schulerfolglose Jugendliche trotzdem einen Platz in der Schule und in der Gesellschaft finden?
- Und: Wie können Lehrkräfte trotz unproduktiver Zumutungen und Gefühlen von Unerträglichkeit im Beruf älter werden, ohne zu erkranken oder sich negativ infizieren zu lassen?

9. Der analytische Blick -Widersprüche und objektive Probleme

Schule ist faktisch

- Milieu für defizitorientierte Beurteilung und für Rollenhandeln mit Distanz und für die Erwartung freundlichen Umgangs mit Nähe, mindestens Ermutigung und Förderung;
- Platz für sachbezogene Bildungsprozesse mit der Zumutung abstrakter Sachen und für Beziehungswünsche;
- Gegenwart und Zukunftsvorwegnahme;
- Stätte der Bedürfnisbefriedigung, der Vitalität und Ort für Formatierung, Training von Verzicht und Einordnung;
- System mit Vorgaben, Verregelung und Dialogfeld für Aushandlung, Neigungsbeachtung, Wahlmöglichkeiten;
- Lernort und Lebensraum;
- Kontext für den Erwerb von Berechtigungen (mit beschränkten Verwertungsmöglichkeiten vor allem für nicht schulgerechte junge Menschen) und jugendliche Bühne.

Achtung: Weitgreifenden Sollensvorstellungen über Schule vereinigen alles Gute, Schöne, Wünschenswerte und missachten, Schule als Entwicklungsziel nur das zuzuschreiben, was sie leisten kann. Bridgeclubs wollen keine Kegelveereine sein. Schule soll nicht zum Erlebnisraum, zur Jugendkultur werden. Sie kann keine falschen Freiwilligkeits- und keine illusionären Näheversprechen geben. Die schulischen Kernfunktionen sind traditionell: 1. Qualifikation (Wissen und Können vermitteln); 2. Selektion (Auslese) und Allokation (Zuweisung von gesellschaftlichen Plätzen); 3. Kulturelle Integration und Legitimation einschließlich des Aufbaus von Werten und Einstellungen. Allerdings würde die Reduzierung auf diese objektiven Funktionen bedeuten, sich von der Pädagogik und einem Teil der hier in Rede stehenden Schüler/innen zu verabschieden. Pädagogischen Aufgaben sind nicht in die gesellschaftlichen Funktionen überführbar, etwa Persönlichkeitsentwicklung oder Erfahrungsort in der Gegenwart zu sein. Jede Funktion ist schon komplex, ja widersprüchlich in sich; die Funktionen sind spannungsreich miteinander verbunden. Vollends ambivalenzreich, einem Geröllfeld gleich wird das Anforderungsprofil, wenn wir die pädagogischen Aufgaben dazu denken. Die Komposition von Funktionen und Aufgaben unterliegt einer Entwicklungsdynamik und im umrissenen Rahmen den Entscheidungen vor Ort. Die Lehrkräfte sind es, die Akzente setzen, aber dabei auch alltägliche Überbrückungs- und Einmittungsarbeit leisten müssen.

10. Handlungsrichtungen im Schulbereich zur Bearbeitung von Schwänzen und Schulverweigerung

Die Komplexität des schulischen Alltags und starke Problemüberwältigung aus den Umfeldern machen das Unterrichten störanfällig. Entlastung von Lehrkräften geschieht durch Fremdattribuierung. So werden Probleme mit Schüler/innen oft zu Problemen von Schüler/innen. Lehrkräfte sind gegenüber Troublemachern – menschlich verständlich – „schüleraversiv“ (M. Wittrock). Zweifellos sind fast alle meist regelrecht erleichtert., wenn „bestimmte Leute“ nicht kommen. Folgende Reaktionen von Lehrkräften auf das Fehlen und erhebliche Regelverstöße sind nachweisbar: Hilflosigkeit; Kränkung; persönliche Imageprobleme; Tabuisierung als Schule; Gleichgültigkeit; Genugtuung; Entlastung; Zuständigkeitsdelegation. Mit Benachteiligten parteiliche Schulkritik muss zwar strukturell, nicht an die einzelnen Lehrenden adressiert sein. Aber es muss Ziel pädagogischer Professionalitätsentwicklung sein, schulische Abkoppelung als Signal zu entziffern, statt Schulschwänzen als persönlichen Angriff, als Faulheit, Desinteresse, Böswilligkeit oder Ausdruck anderer negativer Persönlichkeitseigenschaften der Schüler/innen abzubuchen.

Was tun? Man kann schul- und sozialpädagogisch, präventiv und interventiv

- in Schulen und außerschulisch mit Einzelnen arbeiten
- am System Schule ansetzen,
- mit Bezug auf die Klasse und die Mitschüler/innen intervenieren,
- die einzelne Lehrkraft und die Interaktion Lehrkraft / Schüler/in fokussieren,
- die Familie (oder Erziehungshilfe-Einrichtung) als Handlungsfeld ausmachen,

- juristisch-polizeilich Druck ausüben,
- auf der Ebene von Vernetzung und Kooperation etwas tun,
- Schulverweigerer-Projekte gründen.

Für jede der Ebenen kann man ein Bündel von zehn oder 20 Orientierungen, Wegen und Schritten formulieren. Ich beschränke mich auf Handlungsrichtungen für den Schulbereich.

Zunächst: Gute Chancen für pädagogisches Handeln bei Schwänzen bestehen, wenn

- schnell und früh eingesetzt wird (um Verfestigung durch Selbstverstärkung zu verhindern);
- das Schwänzen vorrangig schulische Gründe hat;
- Schwänzen als eine klare Reaktion auf ein abgrenzbares Problem deutbar ist, gar eine gezielt "strafende" Absicht auf Schülerseite erschlossen werden kann;
- eine positive Einstellung in der Klasse zum Schulbesuch herrscht und an soziale Beziehungen in der Lerngruppe angeknüpft werden kann;
- Eltern Schwänzen als Problem erleben;
- Kontaktaufnahme – Zeit nehmen, Geduld, Zuhören – von den Jugendlichen nicht abgelehnt wird und die Fähigkeit, Beziehungen aufzunehmen, nicht grundlegend gestört ist. Erfahrungen zeigen, dass eine einzelne Schule allein – u.a. wegen der Aufgabenvielfalt und ihrer Strukturen – überfordert ist, wenn bei „hartnäckiger“ Schulverweigerung
- die Familie schwer einzubinden ist und sogar mit dem Kind kollaboriert;
- Schwänzen mit resignativer oder sogar „lebensverneinender“ Sogkraft auftritt;
- Jugendliche in der Klassengemeinschaft keinen „Anker“ haben;
- der Kontakt zur Schule völlig abgerissen ist und im Sog des alternativen Wirkungsraumes positive Erfahrungen „statt Schule“ eintreten;
- ein von Schule abgekoppeltes Werte- und Bezugssystem entstanden ist;
- existenzielle Bedürfnisse (Sicherheit, Zugehörigkeit, Gewollt-Sein ...) nicht befriedigt sind;
- Jugendliche in einer Veränderung nur Kosten und keinen Gewinn / keinen Sinn sehen.

1. Schule hat die Zuständigkeit für Prävention. Ziel muss es sein, Schulakzeptanz und Identifikation mit der Schule zu erhöhen, um damit die Attraktivität von Fernbleiben zu dämpfen. Als strukturelle Veränderungen für die Steigerung der Bekömmlichkeit von Schule und als Einsprengsel von lebensweltlichen, sozialemotionalen, jugendkulturellen Zugängen werden vorgeschlagen:

- organisatorische Flexibilität: hinsichtlich Lerngruppenzusammensetzung, Studentafel, Ressourceneinsatz ...,
- überschaubare Systeme / Teiligkeit, einfache, klare Strukturen mit Elementen von Partizipation und guter, vordefinierter Ordnung,
- kommunikatives, von Aufmerksamkeit gezeichnetes Schulklima,
- stärkere Bezugspersonenprinzipien / wenige Lehrkräfte in den Klassen, Lehrerrolle mit der Prioritätenreihenfolge „Erziehen“, Unterrichten, Beraten (auch mit „charmanter Autorität“),
- Auftauen von rigiden Zeitdiktaten und Raumkonzepten,
- Ausrichtung von Lerninhalten auch an Verwendungsbezug, Interessen und Lebenswelten (in alten und neuen Unterrichtsfächern),
- Zulassen von Individuation,
- Berücksichtigung biografischer Hintergründe bei den Anforderungen und Unterstützungsangeboten
- Berücksichtigung der vor dem Unterricht stehenden sozialen, emotionalen, kommunikativen, körperlichen Belange der Schüler/innen,
- außer – und nebenunterrichtliche plurale Selbstwertangebote und Erfahrungsfelder (Schülerfirma, Schülerclub, stadtteilbezogene Aktivitäten, Praktika, innerschulische Verantwortungsstellen ...),
- Anreicherungsfelder: Betreuung / Kümern, Krisenintervention, Erholung, soziale Bewältigungsfähigkeiten, Entwicklungsbegleitung, Konflikt-Kultur, soziales Lernen entlang der Ernstfälle im Schulleben / aus dem außerschulischen Leben (auch in Kooperation mit Jugendhilfe),
- Öffnung der Schule nach außen / Vernetzung mit Partnern und außerschulische Lernorte,
- die Selbsttätigkeit steigernde Lernformen- und Methodenwahl entlang der Lernvoraussetzungen und kommenden Lebensrealitäten (Gruppenlernen, Einzellernen, Produktorientierung, Projekte, Handlungsorientierung, Draußen-Lernen, mündliche Kommunikation, Dritte, PC-Einsatz ...),
- besondere Lernhilfen,
- Berufsorientierungskonzepte.

2. Auf der Ebene von Schulaufsicht und administrativer Steuerung sind folgende Schritte angezeigt (vgl. auch Ricking 1999):
 - Abforderung der systematisch erfassten Absentismuszahlen von Einzelschulen und Vergleich der Schulen im Aufsichtsbezirk.
 - Einführung eines Berichtssystems besonders betroffener Schulen.
 - Regionale Ortskommissionen "Verlorene Schüler/innen".
 - Ermöglichung einer aufsuchenden, nachgehenden Arbeit im Feld durch Schulsozialarbeit bzw. Lehrkräfte in diesem Bereich potenzieller Mehrfachzuständigkeit, die häufig in Nicht-Zuständigkeit mündet.

3. Tritt Schwänzen an der Einzelschule auf, ist zu fragen: Macht es Schule etwas aus, wenn auch weniger passförmige, ja Schwierige nicht kommen? Das Desinteresse von Schüler/innen an der Schule müsste auf großes Interesse der Schule an diesen Schüler/innen stoßen ...Zu einem umfassenden Programm könnte gehören:

Ebene von Schulleitung und Schulorganisation

1. Beachtung von Übergängen und Zuarbeit von Informationen über „Risikokinder“ (Zusammenarbeit von abgebender und aufnehmender Schule zum Beispiel beim Schulstufen- und Schulformwechsel).
2. Unterrichts- und Tagesstruktur auf Schwänzen fördernde Bedingungen untersuchen.
3. Schwänzen zu einem schulöffentlichen Thema machen, Ermutigung zur Veröffentlichung.
4. Registratur der Versäumnisse (Ausmaß, Art, Dauer, Verteilung auf Tageszeiten, Fächer, Wochentage, Personen ...), um auf Schul-, Jahrgangs-, Klassen, Lehrerebene Transparenz zu schaffen.
5. Motivieren von Lehrkräften, die integrieren und dranbleiben und Schule präventiv gestalten.
6. Erarbeitung von Interventionsstrategien als schuloffizielle Verfahrensorientierung (Rahmenkonzept).
7. Entwicklung einer Konfliktkultur mit Orten der Moderation.

Lehrerverhalten

1. Positives Modellverhalten von Lehrkräften.
2. Intensive Kontaktpflege mit Eltern von "Risikokindern".
3. Soziale Kontrolle; einheitliche und sorgfältige Eintragung im Rahmen der Anwesenheitskontrolle.
4. Warnsignale ernst nehmen.
5. Zeitnahe, zügige Reaktion auf Versäumnisse durch Lehrer/innen mit "Dranbleiben" (Signalisierung der Bedeutung von Anwesenheit, von Kenntnis, von klarer Haltung).
6. Beziehungsaufnahme, Zuwendung; Signale an den jungen Menschen, dass sein Fehlen bemerkt und im Prinzip bedauert wird (statt Teufelskreise anzuheizen).
7. Einladende, Konflikte aufarbeitende, stützende Wiedereingliederung bzw., Rückkehr (auch Funktion von Schulleitung).

Elternarbeit

1. Gezielte Information der Eltern (über Fehlzeiten und Verbesserung der Anwesenheit).
2. Einbindung der Eltern in Kontrakte.
3. Bei den Schulbesuchen verhinderndem negativen Bindungsverhalten der Eltern und gravierenden familialen Funktionsausfällen Einschaltung des Jugendamtes.

Schülerorientierte Intervention

Die schülerorientierten Interventionen sind abhängig von Hintergründen und Motiven des besonderen Falles. Ein schulisches Opfer braucht etwas anderes als ein „Null Bock“-Jugendlicher, ein sexuell missbrauchtes Kind etwas anderes als der 14jährige Partnerersatz der Mutter oder das fehlgeforderte Schulkind mit besonderer Begabung. Immer aber stärken vorurteilsfreie Gespräche zwischen Pädagog/innen und Schüler/in mit der Erhöhung von Interesse und Zuwendung die Beziehung. Besonders bei Jüngeren sind Verstärkungsprogramme in Kooperation mit Eltern manchmal aussichtsreich. Pädagogisch zentrale Wirkposten sind Anerkennung; Emotionalität; Verantwortung übertragen, einbeziehen; Vorgehensweisen miteinander erdenken; Ressourcenkommunikation statt Defizitfokussierung. Aber, je nach individueller und schulbiografischer Geschichte, je nach Motiven, Gründen, Umständen können auch Formen des Bedrängens, des Druckausübens – eingebettet in Unterstützungsangebote – letztlich hilfreich wirken. Folgende Geländergedanken können hilfreich sein:

1. Nichtproblematische Kontakterfahrungen sind Brücke.
2. Motive verstehen.
3. Konflikte und Beziehungsenttäuschungen besprechen.
4. Lebensverhältnisse der Schwänzerinnen und Schwänzer erkunden.
5. Verflechtungen zwischen Schwänzen und Lernen erforschen.

6. Interesse an der Geschichte zeigen – Abwendung von Schule als subjektiven Ausweg respektieren, aber nicht hinnehmen.
7. Abwehr gegenüber Manipulation, moralischen Vorhaltungen, hämmernder Überredung akzeptieren.
8. Eigenziele anstoßen (Willst du wieder Schüler/in werden?).
9. Jungen Menschen als Akteur der eigenen Entwicklung achten.
10. Verträge / Vereinbarungen stärken Selbstverantwortung.

Wenn die schulischen Schritte erfolglos bleiben, müssen Lehrkräfte den Fall bei Schulangst und Schulphobie an psychologische Fachkräfte und in allen Fällen an das Jugendamt, die Schulaufsicht und ggf. schließlich an die Ordnungsbehörden abgeben.

Bilanz

Soziale Desintegration ist eine reale Gefahr für 15 oder 20 % der Schülerschaft, für die die Wissens- und Informationsgesellschaft nicht unbedingt Plätze vorhält. Schüler/innen sind vom Umtausch ausgeschlossen.

Was ist also mit Blick auf den Ort Schule zu tun?

1. Überfällig sind ein erweiterter Bildungsbegriff und eine neue Lernkultur.
2. Der Ort Schule muss Hilfen zur Lebensbewältigung speziell für sozial Benachteiligte parat halten. Eine große Zahl von Risikokindern ist schon früh identifizierbar. Es besteht kein Wahrnehmungs-, sondern ein Umsetzungsproblem. Hier liegt auch ein Betätigungsfeld für unverzichtbare Schulsozialarbeit. Hilfreich wäre es, wenn Schulen, die Schwierige nehmen und halten, belohnt würden.
3. Die bildungspolitisch fälligen Lernkultur- und Leistungsdiskurse erzeugen in ihrer Dominanz eine Schiefelage. Das weitere unabweisbare bildungspolitische Zentralthema hat Schule als jugendkultureller Ort und sozialer Raum zu sein. Die Lehrerbildung schreibt die anachronistische Lehrerrolle und tote Stoffvermittlung bisher fort. Sozialpädagogische Verstehens- und Handlungskompetenzen sind für die neu einzustellende Lehrergeneration deutlich höher zu gewichten. Mittelfristig könnten diese zweifellos utopisch anmutenden Orientierungsgrößen gesellschaftspolitisch weiter denkende Kräfte bündeln: 20 % des Personals an Schule sind keine Lehrer/innen; 20 % der Lernzeit wird nicht in der Schule verbracht, sondern am anderen Ort; 20 % der Zeit, die Lehrkräfte und Schüler/innen miteinander teilen, wird nicht mit Unterricht, sondern mit anderen Formen des Umgangs gefüllt; 20 % des Geldes, über das Schulen perspektivisch verfügen, wird für den Einkauf von Projekten (z. B. bei der Jugendhilfe) verwendet; 20% der Lehrerarbeitszeit wird für Konzeptionierung, Beratung, Kooperation mit außerschulischen Partnern verrechnet.

Die drei gültigen Ziele von Bildung sind: die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Vorbereitung auf den Beruf für alle. Sich darauf zu einigen könnte ein Schritt zu einem gesellschaftspolitischen und pädagogischen Programm sein. Uns wäre in der Tat gedient, wenn auch unsere Regierung Inklusion zum ersten Thema machen würde. Denn was bedeutet dies in Großbritannien? 1. Inklusion ist Gemeinschafts-, Community- Aufgabe. Die Kultur des Hinschauens und der Mitverantwortung könnte dann alle Bürger/innen eingemeinden. 2. Inklusion heißt, im Gegensatz zu anpassender Integration, dass nicht nur irrende, abweichende Kinder und Jugendliche, sondern auch Profis und Institutionen etwas lernen müssen. 3. Offizielle Aufmerksamkeit bedeutet dort „harte Ware“: neben Vernetzung, Konzepten, Qualifizierung der Profis auch Geld für Benachteiligte, für Sonderprojekte, für Grundschule, für Prävention.

Die Lehrerrolle wird widersprüchlich bleiben. Leistungen verlangen, Noten vergeben, über Berechtigungen entscheiden und menschliche Beziehungen gestalten, als gut und als böse erlebt werden, hart und weich sein, gewinnen und verlieren ...Die Kunst liegt darin, hier nicht zu einseitigen Auflösungen zu kommen. Schulen müssen sich anrufen lassen: Schaut, wie die jungen Menschen leben. Tauscht euch aus. Achtet auf Stärken und Leidenschaften der Menschen. Erlaubt Unterschiede, achtet auf lokale Besonderheiten. Fragt Mädchen, fragt Jungen. Öffnet euch ihnen gegenüber, wertet aus: An welchen Erfahrungen fehlt es? Was sind ihre Fragen? Die Belastung der Lehrerschaft ist endlich. Die Grenze der Anreicherung von Schule im Interesse von Kindern ist noch nicht erreicht.

Literatur

Dietrich, Peter u.a. / Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung: Schulverweigerung von Jugendlichen in Brandenburg. Potsdam 1993 (Hektographiertes Manuskript)

Franzke, Michael / Oehme, Anja: Take off. Jugendwerkstatt für Schulverweigerer. Leipzig 2001

Kriminologisches Forschungsinstitut / Wetzels und Wilmers: Absentismus an Schulen in Delmenhorst. In: Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverweigerung – Absentismus – Schulschwänzen. Hannover 1999 (Hektographiertes Manuskript)

Puhr, Kirsten: Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. Halle 2001 Reißig, Birgit: Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Deutsches Jugendinstitut München / Leipzig Arbeitspapier 5/2001

Ricking, Heiner: Schulabsentismus. In: Schulleitung 11/1999 Spies, Werner: Die Gestalt unserer Schule. Stuttgart 1987
Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule. Münster 2000
Wittrock, Manfred / Schulze, Gisela: Schulaversives Verhalten. Rostock 2001 (Hektographiertes Manuskript)

Verfasser: Dr. Karlheim Thimm