

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

**Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Gymnasien im Fach Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften,
eingereicht dem Amt für Lehrerbildung – Prüfungsstelle Kassel-**

Fachbereich 01 – Institut für Erziehungswissenschaft

Gutachterin: Dr. Melanie Fabel-Lamla

Sommersemester 2009

Ursachen von Schulverweigerung und lokale Lösungsansätze in der Region Kassel

Verfasserin:

Ann Kathrin Rudzick

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Begriffsklärung	9
3. Ursachen von Schulverweigerung	15
3.1 Negative Grundhaltung gegenüber der Institution Schule	18
3.2 Mangelnde Unterrichtsqualität	21
3.3 Instabilität sozialer Strukturen	24
3.4 Soziale Benachteiligung	27
4. Präventions- und Reintegrationsprojekte in der Region Kassel	29
4.1 Methodisches Vorgehen	29
4.2 „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“	33
4.3 Projekt zur Förderung abschlussgefährdeter Jugendlicher: Produktionsschule BuntStift GmbH - Modellprojekt „Auf Kurs“	36
4.3.1 Vorstellung von Produktionsschule und Modellprojekt	36
4.3.2 Fallbeispiel	44
4.3.3 Interview mit Projektplaner und pädagogischem Leiter	46
4.3.4 Interview mit Koordinatorin und Lehrerin an der EKS	51
4.3.5 Interview mit dem Hauptschulzweigleiter der MPS	56
4.3.6 Das Projekt „Auf Kurs“ aus drei Perspektiven	62
4.4 ESF-Modellprogramm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“	64
4.4.1 Vorstellung des bundesweiten Modellprogramms	64
4.4.2 Projekte des Landkreises und der Stadt Kassel	69
4.4.3 Interview mit zwei Mitarbeitern der Koordinierungsstelle	70
4.4.4 Interview mit einem Mitarbeiter der Koordinierungsstelle	78
5. Fazit	83
6. Bibliographie	88

„Schule macht überhaupt keinen Spaß ... ist immer dasselbe. Man kann die Schule nicht ändern, egal was du machst, die bleibt so wie die ist.“

(Aussage eines Teilnehmers am Modellprojekt „Auf Kurs“ der Kasseler Produktionsschule Buntstift GmbH)

1. Einleitung

Die Einführung einer gesetzlichen Schulpflicht in Deutschland bedeutete gleichermaßen die Existenz einer Vorgabe, dass die Teilnahme am Bildungssystem eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft darstellt. Offiziell gibt es in Deutschland seit Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung von 1919 die Verpflichtung zum Schulbesuch. Neben den schulinternen Sanktionen, die fernbleibende SchülerInnen¹ zu fürchten hatten, konnten die Eltern ab diesem Zeitpunkt mit Strafmaßnahmen belegt werden. Es gab „Absentlisten“ und bei Schulversäumnissen wurden die Eltern mit Schulversäumnisstrafen belegt. Im Deutschen Reich wurde am 6. Juli 1938 das Reichsschulpflichtgesetz erlassen, das den Schulbesuch vorschrieb. Sanktionsmöglichkeiten wie Geld- und Haftstrafen wurden eingeführt. Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ist seit 1949 vermerkt, dass das gesamte Schulwesen sich unter der Aufsicht des Staates befindet.²

Generell gelten in Deutschland alle Kinder und Jugendlichen als schulpflichtig, deren Aufenthaltsort sich im Land befindet. Weiterhin gilt die Verpflichtung zum Schulbesuch für alle „bildungsfähigen“ Kinder. Der Sachverhalt der Schulverweigerung, der in Kapitel 2 und 3 zu erläutern ist, kann nur in einer Gesellschaft vorliegen, in der ein Schulbesuch gesetzlich festgelegt ist. In diesem Zusammenhang wird in Deutschland zwischen den schulpflichtigen Schülern, die in der Regel für neun Jahre die Schule besuchen müssen, und den freiwilligen Schülern, die sich nach Erfüllung der eigentlichen Schulpflicht für eine Weiterführung der schulischen Bildung entscheiden, unterschieden.³

Die Schulpflicht verpflichtet die Kinder und Jugendlichen zunächst zum pünktlichen und regelmäßigen Erscheinen in der Institution. Weiterhin wird von ihnen erwartet, dass sie aktiv am Unterricht teilnehmen, ihre Hausaufgaben erledigen, die schulischen Leistungsnachweise erbringen und an schulinternen Veranstaltungen mitarbeiten. Entbunden sind Kinder und Jugendliche von diesen Pflichten nur dann,

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit werde ich im Folgenden jeweils nur die männliche Form verwenden, die stellvertretend für beide Geschlechter in den Altersgruppen gilt, die die Schule besuchen.

² Vgl.: Möhring, Hauke (1999): „Schulabsentismus – Ein Problem unserer Zeit. Bestandsaufnahme und Vergleiche von Konzepten“, Viademica - Verlag, Berlin, 2. Auflage, 2007, S. 47 und S. 7-9, sowie Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 117.

³ Hessisches Kultusministerium (HSchG), siehe Anhang, S. 2, und ebd., S. 10, sowie Möhring, Hauke (1999), S. 47 und S. 7-9.

wenn sie nachweisen können, dass sie durch Krankheit oder andere unvorhersehbare Gründe für die Teilnahme daran verhindert sind. Der Nachweis über diese Gründe ist nur dann rechtskräftig, wenn die Eltern oder gegebenenfalls der volljährige Schüler die Schule spätestens am zweiten versäumten Tag schriftlich über den Grund des Fehlens informiert. Laut Paragraph 23 und 24 des Hessischen Schulpflichtgesetzes kann, ab dem fünften unentschuldigtem Fehltag, ein Ordnungswidrigkeitsverfahren eingeleitet werden, welches ein Bußgeld zur Folge haben kann.⁴

Im Bezug auf die Zahlen der Fälle von Schulverweigerung in der Bundesrepublik Deutschland gibt es zurzeit keine repräsentativen Untersuchungen. Das liegt primär daran, dass solche Zahlen nach keinem einheitlichen System erfasst oder ausgewertet werden. Weiterhin verfährt jede Einzelschule bei der Klassifizierung von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen oder der Ansicht, ab wann ein Schüler nicht mehr nur gewöhnliche Fehlzeiten aufweist, sondern die Schule verweigert, anders. Erhebungen auf Landesebene beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Aussagen der Schüler selbst oder Daten, wie Schülerakten oder Zeugnisdaten, die an der Schule vorhanden sind. Die Erfassung von Fehlzeiten hängt folglich größtenteils davon ab, ob und wie der Lehrer fehlende Schüler registriert und den Grund des Fehlens klassifiziert. Es stellt ein Problem dar, diesbezüglich empirisch eindeutige Zahlen zu erlangen, da das Schwänzen nicht von allen Lehrern gemeldet wird und auch längere Fehlzeiten häufig durch ärztliche Atteste gedeckt werden.⁵

Im Jahr 1999 lag die Zahl der Verletzungen der Schulpflicht in Hessen, laut Kultusministerium, bei 4.417. Hierbei handelt es sich allerdings nur um Fälle, bei denen ein Ordnungswidrigkeitsverfahren eingeleitet wurde also nicht um Schulversäumnisse, die von Eltern oder Ärzten entschuldigt wurden. Dies zeige allerdings, dass das Phänomen der Schulverweigerung in den letzten Jahren, gerade

⁴ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 10, Kultusministerin Karin Wolff: Pressemitteilung vom 09.01.2008, siehe Anhang, S.3-4, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, In: Bojanowski, Arnulf/ Ratschinski, Günther/ Strasser, Peter (Hrsg.): „Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung“, Bielefeld, 2005, S. 162.

⁵ Vgl.: Goethe, Franziska (2007): „Zum Ausmaß des Schuleschwänzens – Eine Darstellung der neueren empirischen Untersuchungen und ihrer Methoden“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 65 und Henseler, Joachim (2007): „Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?“, In: ebd., S. 106.

in den Klassen 7 bis 9 stetig zugenommen habe. Generell gehe man diesbezüglich davon aus, dass gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben von der Schule im Jugendalter als entwicklungstypisch eingestuft werden könne. Oppositionelles und autoritätssuchendes Verhalten in der Adoleszenzphase sei als 'normale' Entwicklungsstufe anzusehen und kann sich in schulabsentem Verhalten äußern. Schulverweigerung im Sinne einer Aufmerksamkeitsstörung bezüglich eines psychosomatischen Krankheitsbildes tritt vorwiegend im Alter von 12 bis 14 Jahren auf.⁶

Darüber hinaus veröffentlichten die Hertie- und die Bertelsmann-Stiftung im Jahr 2002 in einer Presseinformation, dass es in Deutschland etwa 500.000 Schulschwänzer gebe. In diesem Zusammenhang würden etwa 10% bis 15% der Schüler in der Bundesrepublik die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen, was in Zahlen ausgedrückt knapp 83.000 Kinder und Jugendliche bedeute. Von diesen Zahlen geht auch das Deutsche Jugendinstitut aus.⁷

Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Kinder und Jugendliche können unter Umständen, geprägt von ihrem sozialen Umfeld, die Bedeutung von Schule als Zugang zur Wissensgesellschaft falsch einschätzen und ihr deshalb fernbleiben. Weiterhin können Schwierigkeiten mit der Institution Schule und ihren Anforderungen auftreten, deren Sinnhaftigkeit für sie nicht erkennbar ist. Neben der Wissensvermittlung stellt der Besuch der Schule einen wichtigen Aspekt der Sozialisierung dar, die Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft integriert. Die Partizipation an Schule bedeutet also einerseits den Zugang zu Bildung und andererseits zu einem Leben innerhalb der Gesellschaft. Die erlangte Bildung eines Individuums während seiner Schul- und Ausbildungszeit entscheidet maßgeblich

⁶ Vgl.: Gentner, Cortina/ Kul, Dilek/ Mertens, Martin (2005): „Auf Kurs“: Ein Bildungsangebot der Kasseler Produktionsschule BuntStift - Förderung schulverweigernder HauptschülerInnen durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens, S. 1-2 (siehe Anhang, S.), Möhring, Hauke (1999), S. 62-63, sowie Gentner, Cortina (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 214 und Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (2007): Vorwort zu: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 7.

⁷ Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 114 und Schreiber-Kittl, Maria (2000): „Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten“, Forschungsbericht. München [u.a.]: DJI, S. 5, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 151-152.

über den späteren Status in der Gemeinschaft. Schlechte Schulleistungen, ein niedriger oder gar kein Schulabschluss und damit ein erschwerter Berufseinstieg sind schwerwiegende Folgen einer Abkopplung vom Bildungsprozess. Der enge Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss als Zugang zum Beschäftigungssystem und beruflicher Qualifikation ist in der aktuellen Arbeitsmarktsituation deutlicher geworden. Die Übertragung einer ablehnenden Haltung gegenüber der Institution Schule auf die spätere Ausbildungs- und Berufswahl wäre in diesen Zusammenhängen fatal. Dies macht die Wiedereingliederung der als unbeschulbar geltenden Kinder und Jugendlichen in das System dringend notwendig, um ihnen eine erfolgreiche und perspektivenreiche Zukunft zu gewährleisten.⁸

Aktuell hat die Thematik der Schulverweigerung und deren Auswirkung auf das Erwerbsleben der betroffenen Kinder und Jugendlichen eine hohe Relevanz, da sich die Risiken für den Zugang zum Beschäftigungssystem der Schüler, die keinen Schulabschluss erreichen, im letzten Jahrzehnt enorm erhöht haben. Laut statistischem Bundesamt verließen in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2000 etwa 86.000 Jugendliche die Schule ohne einen Schulabschluss. Die Zahl arbeitsloser Jugendlicher liegt in diesem Jahr bei mindestens einer halben Million. Eine Eingliederung gering qualifizierter junger Menschen in das Beschäftigungssystem gilt als erschwert. Diese Lage erfordert eine Reaktion auf das soziale Problem der Schulverweigerung, denn „Bildungschancen sind Lebenschancen“.⁹

Aufgrund der Tatsache, dass eingeleitete Bußgeldverfahren zur Sanktion von Schulverweigerung als administrative Maßnahme hauptsächlich an die Eltern gerichtet sind, ist eine schülerzentrierte Intervention, die auf die Arbeit mit dem Schüler und seinen individuellen Ängsten abgestimmt ist, zunächst nicht existent.

⁸ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 47 und 82, sowie Stamm, Margit (2007): „Schulabsentismus – Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung“, In: Die Deutsche Schule, 99. Jg. 2007, H. 1, S. 50-51, sowie Gentner (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 151.

⁹ Vgl.: Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, In: Bojanowski, Arnulf/ Ratschinski, Günther/ Strasser, Peter (Hrsg.): „Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung“, Bielefeld, 2005, S. 152-154 und S. 156.

Es fehlt primär an einer persönlichen Zuwendung zum speziellen Problemfeld des Schulpflichtigen.¹⁰

In der Region Kassel existieren zurzeit zwei Projekte zum Umgang mit und der Prävention von Schulverweigerung. Durch das bundesweite „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ koordiniert wurde der 2005 ausgelaufene Modelversuch „Auf Kurs“ der Kasseler Produktionsschule BuntStift GmbH, evaluiert und ins Regelsystem übernommen. Das Projekt „Schulverweigerung - Die 2. Chance“, ausgehend vom Europäischen Sozialfond, läuft in Kassel seit 2007 beziehungsweise 2009 und beinhaltet eine Koordination von Schule und Jugendhilfe. Anknüpfend an das Prozedere bei Erkennung eines Falls von Schulverweigerung ist zu untersuchen, inwiefern und mit welchen Zielsetzungen die Reintegrationsprojekte in der Region Kassel die Ursachen von Schulverweigerung aufgreifen. In diesem Zusammenhang steht eine Kontaktaufnahme mit dem Planer des Projektes „Auf Kurs“ von BuntStift, der Max-Planck-Schule¹¹ (MPS) und der Erich-Kästner-Schule¹², zwei Kooperationsschulen des Projekts, sowie der Jugendfürsorge von Landkreis und Stadt Kassel, die im Rahmen des Projektes „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ mit Schulen und Gemeinden zusammenarbeiten. Ziel beider Projekte ist es, Schülern den Zugang zu sozialen Kompetenzen, der Bereitschaft zur Leistungsentfaltung und der Fähigkeit sich dauerhaft Lehr- und Lerninhalte anzueignen zu verschaffen. Die Darstellung der projektinternen Interventions-, Präventions- und Reintegrationsmaßnahmen vor dem Hintergrund der vielfältigen Ursachen von Schulverweigerung bilden den Schwerpunkt dieser Arbeit. In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, inwiefern die Projekte Ursachen von Schulverweigerung präventiv und produktiv aufgreifen, um Schülern einen erfolgreichen Wiedereinstieg in das Bildungssystem zu ermöglichen und welche Rolle die Kooperation zwischen Schulen, Jugendhilfe und Eltern in dieser Hinsicht spielt.¹³

¹⁰ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 56 und S. 63, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 162.

¹¹ Name der Schule wurde verändert.

¹² Name der Schule wurde verändert.

¹³ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 56.

2. Begriffsklärung

Der aus dem englischen Sprachraum stammende Begriff Schulabsentismus (*school absenteeism*) bezeichnet das Gesamtphänomen der Abkehr von der Institution Schule und ihren Inhalten. In diesem Zusammenhang geht es um eine Wiederkehr unerlaubten Fernbleibens vom Unterricht, sowohl durch passives als auch durch aktives Handeln durch den Schüler. Die Suche nach Ursachen dafür, die allein beim Schüler liegen, war lange Zeit verbreitet.¹⁴

Das Fernbleiben von der Schule kann vielfältige Formen annehmen. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe Schulschwänzen, Schulverweigerung, Schulvermeidung, Schulflucht, Schulverdrossenheit und Schulmüdigkeit in der Regel weitestgehend synonym verwendet.¹⁵

Die Unterschiede zwischen Schulschwänzen, Schulverweigerung, Zurückhaltung und einer krankhaften Schulphobie bezüglich ihrer individuell zugrunde liegenden Problematik müssen allerdings in Betracht gezogen werden.¹⁶

Das Schulschwänzen (*truancy*) bezeichnet beispielsweise den Zustand des Fernbleibens vom Unterricht, der sich ohne das Wissen der Eltern ereignet und eher zeitweise auftritt. Häufig handelt es sich hierbei um „Eckstundenschwänzen“, wobei als überflüssig erachtete Unterrichtsstunden, beispielsweise bei eher unbeliebten Lehrkräften, vom Schüler aus dem Stundenplan verbannt werden. Mit diesem Phänomen geht häufig die Tatsache einher, dass die Schüler der unangenehmen Unterrichtssituation ausweichen und, nach ihrer Ansicht, angenehmeren Beschäftigungen außerhalb der Schule nachgehen. Die Initiative für das Schulschwänzen liegt also eindeutig beim Schüler selbst. Dieser hat unter Umständen Versagenerfahrungen in dem speziellen Fach gemacht und versucht nun, eine Wiederholung derer zu vermeiden. Er ist in diesem Fall nicht fähig, sich an die unangenehme Situation anzupassen. Das Schulschwänzen wird daher als eine Verhaltensstörung aufgefasst.

¹⁴ Vgl.: ebd., S. 4 und S. 6, sowie Stamm, Margit (2007), S. 51.

¹⁵ Vgl.: Dunkake, Imke/ Wagner, Michael/ Weiss, Bernd/ Frings, Rebecca/ Weißbrodt, Thomas: „Schulverweigerung: Soziologische Analysen zum abweichenden Verhalten von Jugendlichen, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 24.

¹⁶ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 15.

Zusätzlich existiert eine ambivalente Verbindung zwischen dauerhaftem und wiederholtem Schulschwänzen inklusive eines Aufenthalts an öffentlichen Orten und der Straffälligkeit von Kindern und Jugendlichen.¹⁷

Über die ursächlichen Symptome des Schulschwänzens hinaus kann sich das Fernbleiben von der Institution Schule außerdem als vehemente Schulverweigerung (*school refusal*) äußern, welche eine weitere Form des unerlaubten Fehlens darstellt, die mit emotionalen Verhaltensstörungen korreliert. Hierbei liegt die Initiative ebenfalls beim Schüler selbst. Er verbringt die Zeit, die er ursprünglich in der Schule verbringen müsste allerdings nicht an öffentlichen Orten, sondern in der Regel zu Hause. Dadurch sind die Eltern in diesem Fall in den Prozess des Schulentzugs miteinbezogen und sind sich über das Fernbleiben ihres Kindes bewusst. Bei der Verweigerung des Schulbesuchs sind größere Ängste bezüglich der Inhalte von Schule, der Lehrer und der Mitschüler involviert, als beim gelegentlichen Schulschwänzen. Im Gegensatz dazu sind diese allerdings häufig nicht durch ein existierendes Schulversagen bedingt.¹⁸

Trotzdem gelten die Intentionen der Schulverweigerung als Vorstufe der Symptome von therapiebedürftiger Schulphobie. Die ausschlaggebendste Differenz zwischen Schulschwänzen und Schulverweigerung und schließlich Schulphobie ist die Tatsache, dass ersteres als Verhaltensstörung und mögliche Konsequenz von Verwahrlosung gilt, während letzteres als psychische Krankheit angesehen wird. In diesem Zusammenhang besteht die Annahme, dass Schulverweigerung keine Folge von intellektuellen Einschränkungen oder Minderbegabung ist. Vielmehr reagiert der Schüler auf Drucksituationen mit Vermeidung und Flucht. Bezüglich dieser Feststellungen lässt sich sagen, dass Schulverweigerung sowohl durch passive als auch durch aktive Verhaltensweisen praktiziert werden kann. Als passive Form der Verweigerung gilt beispielsweise inaktives Verhalten, wie träumen und abschalten während des Unterrichts. Passive Verweigerung von Schule ist nicht verhaltensauffällig, sie verläuft eher schulkonform und wird folglich häufig nicht als Form von Schulabkehr erkannt. Dazu gehört ebenfalls das wiederholte entschuldigte Fehlen auf der Basis von ärztlichen Attesten oder Entschuldigungen der Eltern, das als „verdecktes“ Schwänzen bezeichnet wird. Passive Schulverweigerung wird im

¹⁷ Vgl.: ebd., S. 16-19, 24 und Anhang, Tabelle 2, sowie Stamm, Margit (2007), S. 51 und Kultusministerin Karin Wolff: Pressemitteilung vom 09.01.2008, siehe Anhang, S.

¹⁸ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 21 und Anhang, Tabelle 1 und 2.

Großen und Ganzen eher von Mädchen praktiziert. Aktive Formen der Verweigerung sind wiederum beispielsweise dauerhafte Störungen des Unterrichts, um diesen auf alternative Inhalte umzustellen und andererseits die Flucht von der Schule durch die Verweigerung des Besuchs. Diese Verhaltensweisen sind eher nach außen gerichtet und zielen deshalb konkreter auf die Aufmerksamkeitserregung bei Eltern und LehrerInnen.¹⁹

Der Umgang mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen setzt generell Schwerpunkte im Bereich der Schüler, die unter Überalterung durch Klassenwiederholungen leiden, häufige Fehlzeiten aufweisen, Gefahr laufen, den Schulbesuch vor Erwerb eines Schulabschlusses vollständig abubrechen, geringe schulbezogene Unterstützung durch die Familie erhalten und die soziale und persönliche Probleme haben.²⁰

Ergänzend dazu geht Thimm beispielsweise von vier Verweigerungstypen aus:

- (1) Der „notorische, irreversible Schulverweigerer“, der eine schulfeldliche Haltung innehat und einen hohen Widerstand gegenüber dem Lernen äußert.
- (2) Der „permanente Langzeitschulverweigerer“, der sich, trotz der Entscheidung nicht am Unterricht teilzunehmen, häufig in der Nähe der Schule aufhält, um soziale Kontakte zu Mitschülern aufrecht zu erhalten.
- (3) Der „Intervallverweigerer“, der nach ungeklärten Konflikten mit Mitschülern oder Lehrkräften dem Unterricht fernbleibt.
- (4) Der „Kurzzeitverweigerer“, der regelmäßig ein oder mehrere Tage fehlt.²¹

In diesem Zusammenhang können Ängste, die einen geregelten Schulbesuch verhindern, situationsbezogen, personenbezogen oder dispositionell sein. Situationsbezogene Schulverweigerung bezeichnet die Furcht vor spezifischen Ereignissen in der Institution Schule, wie zum Beispiel Klassenarbeiten oder andere Prüfungen. Die personenbezogene Angst im Bezug auf Lehrkräfte, Mitschüler oder anderen Menschen, die an einer Schule ihren Arbeitsplatz haben kann in eine dispositionelle Angst münden, bei der die Schule als Institution umfassend als

¹⁹ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 21 und 23-26, sowie Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 18-19 und 23.

²⁰ Vgl.: Hofmann-Lun, Irene/ Michel, Andrea (2007): „Handlungsansätze im Praxisfeld Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 59.

²¹ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 21 und 23-26 (Thimm, 1995, S. 36 nach Möhring, 1999, S. 26).

bedrohlich empfunden wird. Geprägt von diversen Ängsten, die mit dem Schulbesuch konnotiert sind, intendiert der Schüler in diesen Fällen eine möglichst schnelle Beseitigung des Auslösers, die gegebenenfalls als Flucht und Verweigerung enden kann.²²

Eine weitere Form des Schulabsentismus ist das Zurückgehaltenwerden eines Schülers durch die Erziehungsberechtigten. Hierbei stellen die Eltern die ausschlaggebende Instanz dar, die den Schulbesuch verhindert und den Schulentzug vollzieht. Desinteresse oder sogar Aversion der Eltern bezüglich der Institution Schule veranlassen den Schüler zum solidarischen Fernbleiben. Im Folgenden wird dieser Aspekt unter dem Begriff der „Schulverweigerung als Protest“ betrachtet.²³

Bezüglich der Abgrenzung verschiedener Schulabsentismusformen lässt sich überblickend sagen, dass Schulschwänzen vorliegt, wenn Kinder und Jugendliche ohne das Wissen ihrer Eltern zeitweise die Schule nicht besuchen. Eine Schulverweigerung bezeichnet das häufig auftretende Schulschwänzen und äußert sich durch psychosomatische Veränderungen der jungen Persönlichkeit, die von den Eltern erkannt wird, weshalb sie die Verweigerung akzeptieren. Die Kinder und Jugendlichen weigern sich ihnen gegenüber meist offen die Schule zu besuchen. Schulverweigerung ist also „eine qualitative Steigerung des Schulschwänzens bis zu einem Verhalten, welches ein (unentschuldigtes) Fernbleiben vom Unterricht über einen längeren Zeitraum beschreibt“. Der Begriff der Verweigerung beschreibt die Haltung der betroffenen Schüler und den Tatbestand selbst in angemessener Form und wird daher in dieser Arbeit weiterhin vorwiegend verwendet.²⁴

Die darüber hinausgehende klinische Sonderform der Schulverweigerung, die Schulphobie, muss gegebenenfalls sogar psychiatrisch behandelt werden, um zu vermeiden, dass eine physisch geäußerte Unfähigkeit, die Institution Schule zu betreten, resultiert.²⁵

²² Vgl.: ebd., S. 30-31 und Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 116.

²³ Vgl.: ebd., S. 26 und Anhang, Tabelle 2 und Puhr, Kirsten/ Knopf, Hartmut/ Gallschütz, Christoph/ Häder, Katja/ Müller, Andrea G. (2001): „Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. Ich hab es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heißt“, Die Deutsche Bibliothek, Halle, 2001, S. 13.

²⁴ Vgl.: ebd., S. 43 und Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 115, sowie Gentner (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, S. 213-231.

²⁵ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 43 und Dunkake/Wagner/Weiss/Frings/Weißbrodt (2007), S. 24.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist eine Festlegung des Phänomens Schulverweigerung und eine daraus resultierende allgemeingültige Definition der Begrifflichkeiten schwierig, weil die Frage danach, wann und von wem ein Fernbleiben des Schülers vom Unterricht als Schwänzen oder Verweigerung definiert wird, von LehrerInnen und Schulleitern nicht einheitlich beantwortet wird.²⁶

Allgemein gesehen existieren mehrere Formen von Schulverweigerung, die sich in ihrer Intensität und ihren Auslösern unterscheiden. Unterrichtsstörungen passiver und aktiver Natur, sowie das letztendliche Fernbleiben vom Unterricht gelten gleichermaßen als Schulverweigerung. Neben dem Schüler, der mit der Schule konform ist, sich in ihrer Struktur zurechtfindet und die Schule nicht verweigert, gibt es noch vier weitere Formen der Schulverweigerung:

(1) Aktive Schulverweigerung

Der Schüler ist sich bewusst, dass Schulbildung eine Voraussetzung für das Erlangen einer beruflichen Position und von Anerkennung in der Gesellschaft darstellt. Er ist jedoch nicht in der Lage, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden, was eine Folge von sozioökonomischer Benachteiligung der Familie sein kann. Der Schüler sucht Alternativen zur Schule, um die gesellschaftlichen Ziele zu erreichen und verbringt seine Zeit beispielsweise mit Nebenjobs oder kriminellen Aktivitäten, die ihm den erhofften ökonomischen Wohlstand ermöglichen sollen und für ihn sinnvoller erscheinen, als der Schulbesuch.

(2) Passive Schulverweigerung

Der Schüler erkennt den Sinn und Zweck des Schulbesuchs nicht, besucht sie aber trotzdem. Dies tut er in erster Linie aus dem Grund, dass es zur Gewohnheit geworden ist und alle Bekanntschaften in seinem Alter das tun. Die Verweigerung ist somit als habituell zu bezeichnen. Seine Leistungen in der Schule sind auf das Mindeste reduziert und er nimmt nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teil.

(3) Schulverweigerung als Protest

²⁶ Vgl.: Gentner, Cortina/Kul, Dilek/Mertens, Martin (2005): „Auf Kurs“: Ein Bildungsangebot der Kasseler Produktionsschule BuntStift - Förderung schulverweigernder HauptschülerInnen durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens, Anhang, S. 5.

Der Schüler verweigert den Schulbesuch, weil er mit den bestehenden gesellschaftlichen Zielvorstellungen unzufrieden ist und daher nicht bereit ist, an ihnen teilzuhaben. Zurückhaltung durch die Eltern, die diese Einstellung zur Gesellschaft häufig initiiert haben, stellt einen Auslöser dieses Phänomens dar. Es handelt sich hier um das so genannte konformistische Schulschwänzen, bei der die Verweigerung auf einen persönlichen Rückzug von der Schule als Flucht aus der Schülerrolle fungiert.²⁷

(4) Totale Schulverweigerung (Sozialer Rückzug)

Der Schüler stellt sowohl die gesellschaftlichen Ziele als auch die Voraussetzungen für deren Erreichung in Frage. Er sucht weiterhin keine Alternativen und zieht sich völlig aus der Gesellschaft zurück. Dieses Verhalten ist oft eine Konsequenz aus Frustrationserlebnissen, aufgrund dieser sich der Schüler in eine Außenseiterposition begibt. Diese negativistische Schulverweigerung weist alle Erfolgs- und Leistungsnormen, die mit der Schule verbunden sind, zurück.²⁸

Die Tatsache, dass die verschiedenen Formen der Schulverweigerung häufig die Gemeinsamkeit aufweisen, dass der Schulverweigerer sich gelegentlich in der Nähe der Schule aufhält oder ab und zu mal dort auftaucht, indiziert, dass die Kinder und Jugendlichen ganz allgemein gesehen eigentlich zur Schule gehen und ein Teil der Gesellschaft sein wollen. Sie haben allerdings bestimmte Schwierigkeiten, aufgrund derer sie dies nicht können.²⁹

Die in diesem Kapitel dargestellte Einordnung von Schülerpersönlichkeiten in verschiedene Schulverweigerungsformen ist keineswegs allgemeingültig, sondern ist vielmehr als ein Ansatz zu sehen, die unterschiedlichen Intentionen und Auswirkungen des persönlichen Entzugs von Schule zu kategorisieren. Allgemein ist festzuhalten, dass die systematische Verweigerung des Schulbesuchs nicht mit der sporadischen Regelwidrigkeit gelegentlichen Schuleschwänzens in bestimmten Entwicklungsphasen gleichzusetzen ist. Neben Faktoren wie Instabilitäten bezüglich der Schülerbiografie, ausgedrückt durch häufigen Schul- oder Klassenwechsel,

²⁷ Das Fallbeispiel in Kapitel 4.3.2 greift diese Form der Schulverweigerung teilweise auf.

²⁸ Vgl.: Dunkake/Wagner/Weiss/Frings/Weißbrodt (2007), S. 27 und Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 115, sowie Pühr/Knopf/Gallschütz/Häder/Müller (2001): „Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus“, S. 13.

²⁹ Vgl.: Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 20.

spielen soziale und institutionelle Aspekte eine große Rolle. Präventions- und Reintegrationsmaßnahmen müssen daher an den Punkten greifen, an denen Schüler gefährdet sind, ihre Schulkarriere und die Erreichung eines Schulabschlusses durch Schulverweigerung zu zerstören und sich damit den Zugang zur Wissensgesellschaft zu versperren.³⁰

Schulverweigerung beruht auf einem Prozess aus einer Wechselwirkung psychosozialer Risiko- und Selbstschutzbedingungen. Bezüglich der Sensibilisierung für potentielle Fälle von Schulverweigerung und einer frühzeitigen Prävention können Indikatoren wie unerklärliche Leistungsveränderungen, häufige Fehlzeiten (entschuldigt und unentschuldigt), Veränderungen im Sozial- und Arbeitsverhalten oder auffällige Verhaltensweisen während des Unterrichts (passive und aktive Unterrichtsstörungen) beobachtet werden. Wird diesen dann nachgegangen, gilt es die individuellen Ursachen der Verweigerungshaltung des Schülers in Betracht zu ziehen, um ihm helfend zu begegnen.³¹

3. Ursachen von Schulverweigerung

Wie bereits einleitend vermerkt, stellt die Institution Schule eine zentrale Instanz der Wissensgesellschaft dar. Die Teilnahme an der schulischen Bildung ist daher prädestinierend für einen angesehenen Status als Mitglied dieser Gesellschaft. Die Ursachen der individuellen Schwierigkeiten eines Schülers, sich in einen geregelten Schulbetrieb zu integrieren sind daher von großer Bedeutung, um ihm einen Wiedereinstieg in das soziale Gefüge zu ermöglichen.

Die Auslöser für einen Schüler, sich der Institution Schule zu entziehen, sind vielfältig. Beim Fernbleiben von der Schule ist Krankheit häufig nur ein vorgeschobener Entschuldigungsgrund, obwohl der Schüler eventuell unter einem

³⁰ Vgl.: Michel, Andrea (2007): „Angst und Lernbarrieren verhindern: Frühe Prävention von Schulmüdigkeit“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 41 und 43.

³¹ Vgl.: ebd., S. 45-46 und Gentner, Cortina (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 219. -220.

psychischen Konflikt leidet. Demzufolge können gesundheitliche Symptome stellvertretend für die Schulverweigerung selbst auftreten. Die Krankheitssymptome sind in dem Fall nicht immer erfunden, sondern können psychosomatische Reaktionen auf die Anforderungen sein, die an den Schüler gestellt werden und denen er sich nicht gewachsen fühlt.³²

Eine Studie von Erziehungswissenschaftlern aus dem Jahr 2007 hat Merkmale untersucht, die in Zusammenhang mit Schulverweigerung stehen könnten. Mit dem Fokus auf den Übergang von Schule in Ausbildung und Arbeitsleben prüfte sie Merkmale wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft und Grundeinstellung zur Institution Schule von HauptschülerInnen auf ihren Einfluss zum Verweigerungsverhalten. Basis hierfür bildeten die eigenen Aussagen der SchülerInnen. Die Ergebnisse dieser Studie sollen im Zusammenhang dieser Arbeit dazu dienen, gewisse nahe liegende Merkmale von Schulschwänzern und Schulverweigerern für die weitere Betrachtung einzugrenzen und gegebenenfalls auszuschließen. Herausgefunden wird beispielsweise, dass es keine bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund zwischen Schulschwänzern und „Nichtschwänzern“ gibt. Im Gegensatz dazu zeigt die Studie, dass Schwänzen mit steigendem Alter tendenziell häufiger wird und die Vorkommnisse sich zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr sogar verdoppeln. Für den weiteren Schwerpunkt dieser Arbeit ist es von Bedeutung, die Ergebnisse im Bereich der Grundhaltung gegenüber der Schule näher zu beleuchten. Da eine positive Grundeinstellung zur Schule als wichtige Voraussetzung für die Leistungsmotivation und Bereitschaft zur Anstrengung gilt, ist es nicht verwunderlich, dass die Studie zu dem Ergebnis kommt, dass Schulschwänzer insgesamt weniger gern zur Schule gehen. Die Gründe für eine negative Auffassung des Klassen- und Schulklimas werden in Kapitel 3.1 näher erläutert.³³

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, hängt die Erhebung dessen, wie häufig Schüler dem Unterricht fernbleiben neben Faktoren wie dem Schulklima und dem sozialen Umfeld in hohem Maße von der Anwesenheitskontrolle durch den Lehrer

³² Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 15 und Schreiber-Kittl (2001): „Alles Versager?“, S. 19.

³³ Vgl.: Gaupp, Nora/ Hofmann-Lun, Irene (2007): „Wie bewältigen Hauptschüler ihr letztes Schuljahr? – Erste Ereignisse einer Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung schulmüder Jugendlicher“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 11 und 16-19, sowie Puhr/Knopf/Gallschütz/Häder/Müller (2001), S. 51.

ab. Diese und weitere Faktoren mangelnder Unterrichtsqualität werden in Kapitel 3.2 bezüglich ihrer Wirkung auf schulmüde Kinder und Jugendliche untersucht.³⁴

Darüber hinaus belegt die Studie, dass bezüglich der Teilnahme an Förderangeboten keine wesentlichen Unterschiede zwischen Schulschwänzern und Nichtschwänzern bestehen. Allerdings wird nicht thematisiert, ob es sich dabei um die Inanspruchnahme von schulinternen Förderprogrammen handelt, was die Zielgruppe der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen nicht zwangsläufig ansprechen würde. Interessant ist weiterhin, dass die befragten Jugendlichen, die häufiger die Schule nicht besuchen, angeben, dass sie von den Eltern keine Hilfe bei den Hausaufgaben bekommen. In Kapitel 3.3 wird der Einfluss instabiler sozialer Strukturen innerhalb und außerhalb der Familie im Detail thematisiert.³⁵

Allgemein lässt sich vorübergehend festhalten, dass die Verweigerung des Schulbesuchs, die zu keinem oder nur einem niedrigen Schulabschluss führen kann, für Kinder und Jugendliche eine soziale und ökonomische Benachteiligung zur Folge haben kann, die sie lebenslang begleitet. Eine Mündung in eine kriminelle Karriere ist aus diesem Grund wahrscheinlicher als bei Nichtschwänzern. Amerikanische Erziehungswissenschaftler gebrauchen in diesem Zusammenhang sogar den Ausdruck: „Truancy is a gateway to crime“.³⁶

Inwiefern soziale Benachteiligung außerdem die Haltung zur Schule beeinflussen kann wird in Kapitel 3.4 analysiert.

Die Ursachen von Schulverweigerung können zum einen psychogen sein, wie beispielsweise Versagensangst bezüglich der schulischen und elterlichen Leistungserwartungen, Unlust oder Aversion oder Angst bezüglich der Lehrkräfte und/oder MitschülerInnen. Zum anderen können sie exogener Natur sein, also von äußeren Faktoren, wie dem sozialen Milieu oder der Familie ausgehen. Schulschwänzen kann außerdem Ausdruck von psychischen Belastungen sein, die therapiebedürftig sind. Schulverweigernde Kinder und Jugendliche stellen keine homogene Gruppe dar, sondern reagieren unterschiedlich auf äußerst individuelle Merkmale und Bedingungen. Die ausgiebige Betrachtung der verschiedenen

³⁴

Vgl.: Goethe, Franziska (2007):

„Zum Ausmaß des Schulschwänzens“, S. 66 und Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 13.

³⁵ Vgl.: ebd., S. 19-20.

³⁶ Vgl.: ebd., sowie Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 116 und Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 29, sowie Stamm, Margit (2007), S. 52. Diese Angaben werden beispielsweise auch von einer Jugendrichterin des Stadtteils Berlin Neukölln in einer Ausgabe des Magazins Stern TV vom 08.04.2009 bestätigt.

Ursachen von Schulverweigerung ist daher unabdingbar für eine adäquate Diagnose und daraus folgende erfolgreiche, ganzheitlich greifende, reintegrative Maßnahmen.³⁷

Schulische, gesellschaftliche und familiäre Entstehungsbedingungen und Auslöser von Schulverweigerung existieren interdependent. Im Folgenden werden zunächst zwei vorwiegend psychogene Ursachen von Schulverweigerung erläutert. Im Anschluss daran befasst sich die Arbeit in Kapitel 3.3 und 3.4 mit exogenen Ursachen für das Fernbleiben von der Schule. Bei dieser Aufteilung handelt es sich nicht um eine Klassifizierung der Ursachen für Schulabsentismus. Die Ursachen stehen somit nicht für sich allein und die Existenz von Mischformen oder Grenzfällen sollte, aufgrund der Individualität jeder einzelnen Schülerpersönlichkeit, bewusst sein. Es handelt sich beim Phänomen der Schulverweigerung um einen Bedingungskomplex, der sich aus vielen interdependenten Komponenten zusammensetzt, wie im Folgenden gezeigt werden soll.³⁸

3.1 Negative Grundhaltung gegenüber der Institution Schule

Im Bezug auf das Initiieren von Schulverweigerung kann die Schule selbst sowohl als Problemverursacher als auch als Problemverstärker betrachtet werden. Die Institution Schule und der Schwerpunkt der Schulsozialarbeit kann in diesem Zusammenhang leichter verändert werden, als die eben erwähnten individuellen Merkmale, Erfahrungen und Situationen der Kinder und Jugendlichen, die bei ihnen schulabsentes Verhalten auslösen. Dazu ist es allerdings notwendig, dass die Schule Schulverweigerung nicht länger als ordnungspolitisches und schulrechtliches Problem der Konformität mit der Institution ansieht, sondern Prävention und Intervention von schulabsentem Verhalten als pädagogische Aufgabe betrachtet.

³⁷ Vgl.: Dunkake/Wagner/ Weiss/Frings/Weißbrodt (2007), S. 24 und Puhr/Knopf/Gallschütz/Häder/ Müller(2001), S. 12, sowie Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 15 und 35 und Stamm, Margit (2007), S. 58-59.

³⁸ Vgl.: Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 30 und Stamm, Margit (2007), S. 52.

Viele der Verhaltensmerkmale, die als (potentielle) Auslöser für Schulabsentismus gelten, sind durch die Schule selbst beeinflussbar.³⁹

Die Erfahrungen, die Schüler im Umgang mit Lehrern und Mitschülern, aber auch im Umgang mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen in der Schule machen, wirken sich auf ihre Grundhaltung gegenüber der Schule aus. In diesem Zusammenhang spielt auch das persönliche Interesse der Schüler an den Lerninhalten eine wichtige Rolle. Die in Kapitel 3 erwähnte Studie hat beispielsweise ebenfalls zum Ergebnis, dass Schulschwänzer aufgrund von mangelnder Identifikation mit Unterrichtsinhalten mit weniger eigenem Antrieb und Interesse lernen. Daher haben sie generell weniger Spaß an der Schule und sehen in deren Inhalten keine persönliche Relevanz. Zusätzlich geraten Schulverweigerer häufiger in Konflikte mit der Lehrkraft oder Mitschülern. Diese negative Grundhaltung gegenüber der Institution Schule resultiert allerdings nicht zwingend aus der Tatsache, dass Schulschwänzer niedrigere Leistungen erreichen als die Schüler, die die Schule regelmäßig besuchen oder daraus, dass sie häufiger dazu gezwungen sind, eine Klasse zu wiederholen. Es ist aber möglich, dass sie gelegentliche Misserfolgserfahrungen anders verarbeiten, als andere Kinder und Jugendliche. Schulschwänzer weisen demnach eine geringere intrinsische Motivation zum Lernen auf, haben häufiger Ärger mit anderen Schülern oder der Lehrkraft und gehen generell weniger gerne zur Schule. Daraus folgt die Feststellung, dass die individuellen, subjektiven Einschätzungen von der persönlichen Relevanz der Unterrichtsinhalte, der Wahrnehmung der eigenen Person durch andere und des Umgangs mit Misserfolgserlebnissen eine Ursache für die Verweigerung von Schule sein können.⁴⁰

Diesbezüglich hat ein Schüler, der generell keinen hohen Lernaufwand betreibt, also nicht viel in die Schullaufbahn investiert, nicht zu befürchten, dass eine Verweigerung des Schulbesuchs sich negativ auf seine Leistungen auswirkt. Zwar ist nicht erwiesen, dass Schulschwänzer immer auch schlechte Schüler sind, trotzdem sehen sie, wie bereits erwähnt, meist wenig Relevanz in der Beschäftigung mit den Unterrichtsinhalten. Daher können sie im Falle einer häufigen Abwesenheit nach ihrer Meinung nichts verpassen, was ihnen wichtig erscheint. Diese rationale

³⁹ Vgl.: Stamm, Margit (2007), S. 59 und Gentner (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, S. 221.

⁴⁰ Vgl.: Gaupp /Hofmann-Lun (2007), S. 19+21 und Möhring, Hauke (1999), S. 16.

Betrachtung der Kosten und des Gewinns von Schulverweigerung liegt der „Kontrolltheorie“ zugrunde, nach der der Schulverweigerer rational reflektiert ein abweichendes Verhalten an den Tag legt. Dieses Verhalten resultiert daraus, dass er lediglich über eine geringe Bindung an Bezugspersonen, Gruppen oder Institutionen verfügt und sich von Verlustängsten und Angst vor Enttäuschung geleitet von ihnen abgrenzt. Ein anderer Aspekt des Phänomens der Schulverweigerung, verursacht durch eine negative Grundhaltung gegenüber der Institution Schule ist der, dass die Schule möglicherweise Schwierigkeiten damit hat, die betroffenen Schüler wieder zu integrieren. Diese strukturellen Probleme wirken sich negativ auf die Bedeutungszusammenhänge aus, die der Schüler im Bezug auf die Schutzfunktion der Schule hat. Er fühlt sich nicht ausreichend unterstützend betreut und verweigert sich aus diesem Grund den innerschulischen Förderungsmaßnahmen.⁴¹

Eine Erwartungsangst bezüglich der Schule, bezogen auf schulische Leistungskontrollen, sowie eine geringe Frustrationstoleranz bei Leistungsanforderungen, die mit Misserfolgserlebnissen einhergeht, können Schulverweigerung hervorrufen. Schule sieht sich in dem Zusammenhang mit der Aufgabe konfrontiert, den Schülern in einer Gemeinschaft neben den curricularen Inhalten auch grundlegende Dinge über das Leben zu lehren, um eine Sozialisationsfunktion wahrzunehmen. Das daraus resultierende allgemeine Schulklima hat eine Auswirkung auf die Zufriedenheit des Schülers mit der Institution und umgekehrt, da Schulen über ihre Struktur und Organisation schulabsentes Verhalten initiieren können. Unzufriedenheit, sowie soziale und schulische Belastung drücken sich häufig in Leistungs- und Schulverweigerung aus. Als Konsequenz daraus kann das Schulklima als positiv gedeutet werden, wenn die Schule wenig Schul- und Leistungsverweigerer aufweist. Die Verbesserung des Schulklimas und die Gewinnung eines „Sozialraums Schule“ liegt sowohl im Ermessen jeder einzelnen Lehrkraft als auch der gesamten Schule. Im Allgemeinen gilt es das kindliche Selbstwertgefühl zu stabilisieren, um die Entwicklung sozialer Sicherheit und Angstbewältigungsstrategien zu fördern. Sollte ein Schüler, der bereits psychische Probleme mit seinem Selbstkonzept aufweist, die sich durch Probleme mit LehrerInnen oder Mitschülern in einer schulverweigernden Haltung äußern, einer Stigmatisierung zum Opfer fallen, könnte dies erneut eine

⁴¹ Vgl.: Dunkake/Wagner/Weiss/Frings/Weißbrodt (2007), S. 24-25 und S. 30, sowie Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 24.

Schulverweigerung zur Folge haben. Ein Schüler, dessen LehrerInnen von ihm ohnehin ein Fernbleiben von der Schule erwarten, kann dies wiederum als Anlass zum Schwänzen und/oder Verweigern interpretieren.⁴²

Aus diesem Kapitel geht hervor, dass die Wahrnehmung der Institution Schule neben dem Schulklima in erheblichem Maße mit der Wahrnehmung von Unterricht und dessen Inhalten zusammenhängt. Da Unterricht den qualitativ bedeutsamsten Teil von Schule ausmacht, der von den Schülern primär mit der Institution in Verbindung gesetzt wird, ist der Aspekt der Unterrichtsqualität im nächsten Kapitel gesondert zu betrachten.

3.2 Mangelnde Unterrichtsqualität

Aus den eben erwähnten subjektiven Wahrnehmungen resultierend wird die Schule generell mit negativen Bedeutungszusammenhängen konnotiert. Verstärkt wird diese Sichtweise unter Umständen durch eine mangelnde Schul- und Unterrichtsqualität. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich beim Unterricht größtenteils auf einen Wissensvermittlungsprozess stützen, werden Schüler, die von sich aus bereits eine negativ geprägte Einstellung zu den Unterrichtsinhalten haben, in ihrer Haltung bestätigt. Es fällt ihnen so sicherlich schwerer, einen persönlichen Bezug zum Lernen herzustellen.⁴³

Darüber hinaus kann ein, aus Sicht der Schüler, lebensferner Unterricht dazu führen, dass sie nicht motiviert sind, ihm überhaupt erst beizuwohnen oder aufmerksam zu folgen. Gerade Schüler, die die Relevanz von schulischer Bildung nicht als hoch einschätzen, erwarten Lerninhalte, die sie auf die eigenen Lebensbereiche beziehen können und bei denen sie eine Relation zwischen Gelerntem und dessen praktischer Anwendung erkennen können. Durch Desinteresse an isoliertem Fachwissen initiiert, verlieren diese Schüler den Anschluss an die Lerninhalte. Dies wiederum bewirkt, dass sie nicht mehr in der Lage sind, sich im Unterrichtsgeschehen einzufinden. Die Abstraktheit und Lebensferne der schulischen

⁴² Vgl.: Barth(2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 121 und 126-127, Henseler, Joachim (2007): „Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?“, S. 106-107 und Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 17, sowie Möhring, Hauke (1999), S. 58.

⁴³ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 17 und 57-60.

Leistungsanforderungen erschweren den Schülern eine begleitende Persönlichkeitsentwicklung innerhalb der Institution Schule. In diesem Zusammenhang besteht ebenfalls die Gefahr, dass sich Schüler, die aufgrund von mangelnder Qualität nicht am Unterricht teilhaben wollen und deshalb schlechte Noten zu erwarten haben, durch dieses Misserfolgserlebnis weiter von der Schule entfernen. So sind sowohl Demotivation aufgrund von fehlendem Realitätsbezug der Unterrichtsinhalte als auch Versagensängste und Leistungsdruck Aspekte, die die Verweigerung des Schulbesuchs zur Folge haben können. In diesem Zusammenhang sollte auch das Klassenklima erneut als Faktor aufgegriffen werden. Die eigene Klasse hat für den Schüler im Schulalltag eine Auffangfunktion. Er sollte sich ihr zugehörig fühlen und von seinen KlassenkameradInnen Anerkennung erfahren, um auf der Basis der peer groups und sozialen Kontakte positive Bedeutungszusammenhänge mit der Schule zu verbinden. Eine mangelnde Integration in das Klassengefüge kann eine generelle Verweigerung des Schulbesuchs zur Folge haben. Die Bedeutung der Schule als „zentraler kindlich-jugendlicher Lebensort“ darf in diesem Zusammenhang folglich nicht unterschätzt werden.⁴⁴

Konsequenzen wie eine instabile Wahrnehmung der eigenen Person, daraus resultierende Depressivität und mangelnde Kontaktbereitschaft aus Angst vor Enttäuschung stellen diesbezüglich psychische Ursachen von Schulverweigerung dar.⁴⁵

Daran anknüpfend bin ich der Meinung, dass es erforderlich ist, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin, der/die eine Klasse unterrichtet, während des eigenen Unterrichts auf passive und aktive Symptome der Schulverweigerung achten muss, um eine frühzeitige Erkenntnis zu ermöglichen. Die Schwierigkeit, dass Lehrkräfte derselben Schule beispielsweise Fehlzeiten unterschiedlich dokumentieren, kann durch kollegiumsinterne Absprachen gedämmt werden. Außerdem sollte jede Lehrkraft im eigenen Unterricht Verantwortung für die Klasse und ihre Schüler übernehmen, um dem schulischen Erziehungsauftrag in angebrachter Form nachzukommen. Aus

⁴⁴ Vgl.: Michel, Andrea (2007), S. 44 und Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 32, sowie Gentner (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 153.

⁴⁵ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 19 und Wilkins, Julia (2008): School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. In: High school journal, Jg. 91, H. 3, S. 12–24.

diesem Grund ist dieser soziale Aspekt ebenfalls unter dem Punkt der Unterrichtsqualität zu fassen.

Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, ist die Verbesserung des Schulklimas aus meiner Sicht sowohl Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft als auch der Schule als Ganzes. Da Unterricht der größte Bestandteil von Schule ist, gilt die Institution in erster Linie als Bildungsort. Gerade die Jugendlichen, die sich in der Lebensphase befinden, in der Schulverweigerung überwiegend auftritt, der Adoleszenzphase, vor erheblichen persönlichen Entwicklungs- und Bewältigungsproblemen stehen, suchen in der Schule allerdings darüber hinaus einen Lebensort. In diesem Lebensort benötigen sie Hilfe und Anregungen für ihre individuellen Entwicklungsaufgaben, um eine eigene Persönlichkeit auszubilden. Kann Schule diesen Ort nicht bieten, läuft sie Gefahr ihre Schüler in dieser Phase an einen Ort zu verlieren, der ihnen in der Hinsicht hilfreiche Antworten verspricht. Die Erwartungen an einen Lehrer/eine Lehrerin liegen folglich in einer Gesamtaufgabe aus Unterrichten und Erziehen. Sie werden von den Schülern als FachlehrerInnen und somit ExpertInnen in einem Wissensgebiet wahrgenommen, die den Status einer Bezugsperson dadurch erreichen können, dass man sie in etwa jeden zweiten Tag sieht und sie somit Teil des Lebens sind.⁴⁶

Leidet der Schüler im Unterricht unter Antriebslosigkeit aufgrund des fehlenden Lebensweltbezugs der Unterrichtsinhalte und achtet der Lehrer oder die Lehrerin nicht auf ein ausgeglichenes Sozialklima in der Klasse, kann das die Entscheidung eines Schülers, sich der Schule zu entziehen, bestärken.⁴⁷

In Anbetracht der Inhalte dieses und des letzten Kapitels lässt sich allgemein festhalten, dass die Ursachen für Schulverweigerung nicht von Beginn an gegeben sind, sondern sich im Laufe des schulischen Miteinanders entwickeln können. Insbesondere die Personalitäten der LehrerInnen und Eltern und den dadurch vermittelten Qualitäten von Leben, der Einstellung zum Leben und der Lernbereitschaft haben Einfluss auf die Entwicklung einer ablehnenden Haltung gegenüber der Institution Schule.⁴⁸

⁴⁶ Vgl.: Henseler, Joachim (2007): "Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?", S. 97 und 100.

⁴⁷ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 19.

⁴⁸ Vgl.: ebd., S. 82.

3.3 Instabilität sozialer Strukturen

In Kapitel 3 wurde bereits angedeutet, dass Schulverweigerung eine Folge problematischer familiärer Verhältnisse sein kann. Dieser Sachverhalt kann verschiedenen Aspekten zugrunde liegen und unterschiedliche Ausmaße annehmen.⁴⁹

Generell lässt sich sagen: „Je stabiler das soziale Netzwerk eines Jugendlichen ist, desto größer sind auch seine Handlungsmöglichkeiten“⁵⁰ und „Je stärker materielle, soziale, kulturelle Armut und Wohnen in Problemverdichtungsgebieten, je mehr Chancenbenachteiligung und in der Folge Schulmüdigkeit und –absentismus“.⁵¹ In diesem Zusammenhang werden besonders Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien in der Schule häufig mit sozialen Erwartungen konfrontiert, die sie nicht erfüllen können, weil ihnen eine Vorprägung aus dem Elternhaus und dem heimischen Umfeld fehlt.⁵²

Wie bereits erwähnt, erfahren schulverweigernde Kinder und Jugendliche beispielsweise weniger Unterstützung bei Hausaufgaben oder anderen schulischen Verpflichtungen als solche, die regelmäßig zur Schule gehen. Das familiäre Desinteresse, auf das die Schüler in dem Zusammenhang stoßen, wirkt sich negativ auf die eigene Konzeption des Schülers bezüglich der Institution Schule aus. Die negative Einstellung der Eltern zur Schule, die sie in der eigenen Schulzeit eventuell selbst mit Schulverweigerung zum Ausdruck gebracht haben, führt dazu, dass der Schüler ebenfalls negative Bedeutungszusammenhänge mit der Institution verknüpft. Es existiert eine fehlende Akzeptanz der Eltern bezüglich der Schule als Lern- und Lebensraum, die sich als Aversion gegen die Institution ausdrückt, die eventuell aus eigenen negativen Erfahrungen resultiert. Der Schüler möchte sich in dem Fall nicht gegen die Eltern stellen und reagiert solidarisch. Weiterhin geht er bereits mit einer negativen Erwartungshaltung in die Schule, die er bei Konflikten mit LehrerInnen oder Misserfolgen in Leitungsnachweisen als erfüllt betrachtet. Ein darüber hinaus gehendes Desinteresse der Eltern an der Lebenswelt und den schulischen Leistungen des Kindes oder des Jugendlichen verstärkt das psychosoziale Konfliktpotential innerhalb der Familie in einem Ausmaß, in dem der

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 17.

⁵⁰ Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 16.

⁵¹ Thimm nach Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 163.

⁵² Vgl.: Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 16.

Schüler resigniert und sich der äußeren Lebenswelt, verkörpert durch die Schule, entzieht.⁵³

Ein weiterer familiärer Aspekt, der die Verweigerung des Schulbesuchs zur Folge haben kann, ist das Erlebnis von innerfamiliären Konfliktsituationen. Wie bereits in Kapitel 2 festgestellt, ist Schulverweigerung ein psychisches Krankheitsbild. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen reagieren auf Konfliktsituationen mit Flucht. Damit muss nicht immer gemeint sein, dass ein Konflikt in der Schule zu einer Flucht aus der Schule führt. Familiäre Konflikte können ebenfalls zur Folge haben, dass das Kind oder der Jugendliche sich der Öffentlichkeit, im betreffenden Alter häufig repräsentiert durch die Institution Schule, entzieht.⁵⁴

Wie sehr Schule und Familie im deutschen Bildungssystem verknüpft sind, zeigt bereits die in der Einleitung thematisierte Tatsache, dass die Eltern bei einer Schulpflichtsverletzung ihrer Kinder zur Rechenschaft gezogen werden. Die elterliche Verantwortung für Erziehung und die Supervision eines regelmäßigen Schulbesuchs ist folglich hoch angesetzt.⁵⁵

Die vorherrschende Lebenssituation im Elternhaus ist weiterhin relevant bezüglich der Verweigerung des Schulbesuchs, da Schulprobleme durch familiäre Probleme begünstigt werden können. Damit ist nicht ausschließlich die Problematik eines Migrationshintergrundes oder dem Entstammen aus einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund gemeint, sondern vielmehr die eventuelle Präsenz von innerfamiliären Problemen, die sich auf die Psyche des Kindes oder des Jugendlichen auswirkt. Beispielsweise ist eine mangelnde Konsequenz in der elterlichen Erziehung ein Indikator dafür, dass der Schüler sich mit den Grenzaufzeigungen innerhalb der Institution Schule nicht einverstanden erklärt.⁵⁶

Das Kind beziehungsweise der Jugendliche weist also ein mangelndes Verständnis für soziale Strukturen auf, das sich negativ auf den Bereich der Schule auswirkt. Konsequenz und Grenzaufzeigung werden von Schülern nicht akzeptiert. Verglichen mit der Situation zu Hause leidet der Schüler gewissermaßen unter einem Realitätsschock bezüglich sozialer Strukturen, den er nicht verarbeiten kann.

⁵³ Vgl.: Gaupp/ Hofmann-Lun (2007), S. 20, sowie Möhring, Hauke (1999), S. 17 und Puhr/Knopf/Gallschütz/Häder/Müller (2001), S. 20.

⁵⁴ Vgl. Möhring (1999), S. 17.

⁵⁵ Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 117-118.

⁵⁶ Vgl.: Michel, Andrea (2007): „Angst und Lernbarrieren verhindern“, S. 44 und Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 17.

Konsequenz daraus ist die Flucht vom Ungewohnten zum Bekannten, also von der Schule nach Hause. Eine mangelnde Kooperation zwischen Schule und Familie und ein fehlendes Kommunikations- und Interaktionsverhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern begünstigt diese Entwicklung signifikant. Die Wichtigkeit von Elternarbeit für die Prävention von Schulverweigerung wird durch diese Sachverhalte erneut betont.⁵⁷

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Instabilität sozialer Strukturen, die größtenteils aus der im Elternhaus angelegten Erziehung resultiert, dazu führen kann, dass die Kinder und Jugendlichen beispielsweise Probleme mit der Trennung von zu Hause aufweisen, weil sie sich in der Außenwelt auf der Basis der häuslichen Wertevorstellung nicht zurechtfinden. Weiterhin können die Schüler aus diesen Hintergründen Schwierigkeiten bei der Rhythmisierung des Tages, also mit einem geregelten Tagesablauf, haben. Die traditionellen sozialen Lebensformen wie Dreigenerationenfamilie und Ehe haben ihre Erziehungskraft verloren. Kinder und Jugendliche finden sich mit einer sich verändernden Wertegesellschaft konfrontiert, in der von ihnen erwartet wird, dass sie immer schneller erwachsen werden und Verantwortung für das eigene Leben übernehmen. Die geringe soziale Struktur und Kontrolle und die mangelnde familiäre Unterstützung können Schulverweigerung initiieren. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern, Lehrern und Schülern gilt daher als Basis für eine Prävention von und dem Umgang mit Schulverweigerung. Das Elternhaus und die Institution Schule dürfen nicht als konkurrierende Einheiten gesehen werden. Eltern, die das Fehlen ihrer Kinder schriftlich entschuldigen, um der eventuellen Geldstrafe zu entgehen, gefährden die Partizipation der Schüler an der Wissensgesellschaft und bringen sie darüber hinaus in eine innere Konfliktsituation, in der sie selbst entscheiden müssen, wie genau sie sich angemessen verhalten. Aufgrund der Tatsache, dass Schulverweigerung häufig als Hilferuf nach Aufmerksamkeit bezüglich der eigenen Probleme zu sehen sein kann, ist eine mangelnde Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus als zusätzliche Problematik zu verstehen. Die Betroffenen befinden sich häufig in einem Teufelskreis, aus dem sie aus eigener Kraft nicht herauskommen. Sowohl den Eltern als auch der Schule muss bewusst sein, dass die Kinder und Jugendlichen sich dem sozialen Bezugsraum der Schule nicht grundlos verweigern und sich aus der

⁵⁷ Vgl.: Möhring, Hauke (1999), S. 50-56, 58 und 60, sowie Henseler, Joachim (2007): "Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?", S. 100-101.

sozialen Instanz Schule in eine soziale Isolation begeben, sondern dass schwerwiegende Gründe sie dazu bewegen.⁵⁸

Der Aspekt der sozialen Benachteiligung, der häufig in eine Instabilität sozialer Strukturen mündet, ist in seinem Bezug zu Gesellschaft und Bildung im folgenden Kapitel explizit zu thematisieren.

3.4 Soziale Benachteiligung

Schulverweigerung ist ein soziales Problem. Es betrifft die Gesellschaft in zweierlei Weise: einerseits fehlt es den schulverweigernden Kindern und Jugendlichen an der Fähigkeit zur Integration in das Bildungssystem und die damit verbundenen sozialen Strukturen. Andererseits kann ein Mangel an sozialen Strukturen, wie in Kapitel 3.4 aufgezeigt, zur Verweigerung des Schulbesuchs führen.⁵⁹

Ein weiterer Aspekt, der den Zusammenhang zwischen Schule, Familie und Gesellschaft betrifft und sich auf die Wahrnehmung von Schule auswirken kann, ist der gesellschaftliche Wandel. Einerseits leben wir in einer Wissensgesellschaft, in der eine abgeschlossene Schulbildung entscheidend für die berufliche Zukunft ist. Schüler mit keinem, einem niedrigen oder schlechten Abschluss oder einer hohen Anzahl an unentschuldigtem Fehlterminen im Zeugnis müssen um ihren Platz in der Gesellschaft fürchten. Aus diesem Grund haben Misserfolgserfahrungen bezüglich schulischer Leistungsnachweise bei manchen Schülern große Selbstzweifel zur Folge. Berufliche Perspektivlosigkeit als Motiv von Schulverweigerung ist, gerade in Hauptschulen, äußerst verbreitet. Die Schüler befürchten, in der Gesellschaft ohnehin keinen zufrieden stellenden Status zu erreichen und verweigern sich daher der ersten gesellschaftlichen Institution, die sie auf diesen Weg führen sollte. Gerade die Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss absolvieren würden, erwarten geringere soziale und berufliche Perspektiven, denn je geringer die Bildungsanstalt einzuordnen ist, desto höher ist die aktive Verweigerungsquote ihrer Schüler. Darüber hinaus hängt die besuchte Schulform eng mit den späteren Ausbildungs- und Beschäftigungschancen zusammen. Als Konsequenz daraus verliert die Schule

⁵⁸ Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 121 und 126 und Möhring, Hauke, S. 22, S. 50 und 54ff, sowie Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 14, 28 und 31 und Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 153.

⁵⁹ Vgl.: Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 12, 24-25 und 36.

besonders für Hauptschüler und verhältnismäßig erfolglose Schüler an Wert. Die berufliche Perspektivlosigkeit stellt die Relevanz von Schule in Frage. Die Ungewissheit über den künftigen Status in der Gesellschaft wirkt sich demotivierend auf die Lernbereitschaft aus.⁶⁰

In diesem Zusammenhang sind zwei miteinander verknüpfte Strukturen zu erwähnen, aus denen die Gesellschaft besteht: Die „soziale“ und die „kulturelle Struktur“. Während die soziale gesellschaftliche Struktur die Muster sozialer Beziehungen vorgibt, die in Kapitel 3.3 thematisiert wurden, gibt die kulturelle Struktur gesellschaftliche Handlungsziele, wie zum Beispiel Wohlstand oder Ansehen, vor. Bildungserfolg und ökonomischer Wohlstand sind also erstrebenswerte und notwendige Handlungsziele für eine Teilhabe an der Gesellschaft. Diesbezüglich sind Schulleistungen, Bildung und Wohlstand in der Wissensgesellschaft eng miteinander verknüpft. Wenn ein Kind oder Jugendlicher eine mangelnde Ausprägtheit bezüglich der sozialen Beziehungen erfährt, wirkt sich das unter Umständen auf die Zugangschancen zu den gesellschaftlichen Handlungszielen auf. Diesbezüglich wird angenommen, dass ein niedriger sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie zu schwachen schulischen Leistungen führen kann, weil dem Schüler eine Integration in die Gesellschaft von vornherein erschwert erscheint. Diese Erkenntnis und die daraus resultierende Akzeptanz der Institution Schule als wichtiger Bestandteil der Gesellschaft wird als „Anomietheorie“ bezeichnet. Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, können schwache Schulleistungen dazu führen, dass der Schüler geneigt ist, Alternativen zur Schule zu suchen, um sich einen angesehenen Status in der Gemeinschaft zu erringen. Je intensiver diese Alternativen verfolgt werden, desto weniger Zeit und Motivation bleibt für den Schulbesuch.⁶¹

Der Zusammenhang von sozialer Benachteiligung und den schulischen Leistungen wurde insbesondere durch die TIMMS- und die PISA-Studie wieder aufgegriffen. Wie eben verdeutlicht, kann Schulverweigerung sowohl eine Ursache als auch eine Folge von sozialer und ökonomischer Benachteiligung sein. Allgemein und aus diesem sowie dem letzten Kapitel resultierend lässt sich also festhalten, dass Schulverweigerer häufig aus sozialen Risikogruppen stammen. Diese sind

⁶⁰ Vgl.: ebd., S. 15; 24-25; 50-56 und Michel, Andrea (2007), S. 49, sowie Henseler, Joachim (2007): „Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?“, S. 106-107 und Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 115.

⁶¹ Vgl.: Dunkake/Wagner/Weiss/Frings/Weißbrodt (2007), S. 26-28, 31 und 33.

beispielsweise sozial schwache Familien, Familien mit nur einem Elternteil oder Scheidungsfamilien und Familien mit Migrationshintergrund. So kann die Trennungserfahrung bei der Scheidung dazu führen, dass der Schüler Trennungsängste entwickelt und sich nicht mehr von zu Hause entfernen möchte. Eine soziale Unsicherheit bezogen auf das Zusammentreffen mit Gleichaltrigen aufgrund von Schamgefühlen oder Angst vor Enttäuschung beim Eingehen von sozialen Beziehungen beeinflussen Kinder und Jugendliche aus diesen familiären Hintergründen im Bezug auf den Schulbesuch.⁶²

Eine soziale Benachteiligung kann, wie eben dargestellt, verschiedene Formen annehmen und ist nach außen nicht immer gleichermaßen erkennbar. Der Einfluss einer benachteiligenden sozialen Situation, der in unterschiedlicher Art Auswirkungen auf die Lebenswelt des Schülers haben kann, kann als Ursache von schulverweigerndem Verhalten dienen und muss im Bewusstsein der beteiligten Instanzen als Risiko wahrgenommen werden, um präventiv reagieren zu können.

4. Präventions- und Reintegrationsprojekte in der Region Kassel

4.1 Methodisches Vorgehen

Nach einer einführenden Darstellung der Zielsetzung des „Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ des Deutschen Jugendinstituts, welches bundesweit als supervisionierende und koordinierende Instanz für Präventions- und Reintegrationsprojekte fungiert, werden zwei Projekte unterschiedlicher Träger exemplarisch beschrieben und evaluiert. Die Projekte „Auf Kurs“ und „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ werden vorgestellt und anschließend durch Interviews mit verschiedenen teilhabenden Instanzen analysiert. Bezüglich des befragten Klientels, welches zusätzlich zur Theorie aus der Fachliteratur authentische Informationen zu den Konzepten und dem Verlauf der beiden Projekte in der Region Kassels geben soll, habe ich mich für eine weitestgehend breite Fächerung entschieden. Generell habe ich mich zunächst an

⁶² Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 116 und 121, sowie Goethe, Franziska (2007): „Zum Ausmaß des Schuleschwänzens“, S. 75 und Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 24.

der Ausgangsinstanz des jeweiligen Projekts orientiert. Im Kontext des Projekts „Auf Kurs“ der Produktionsschule BuntStift GmbH bedeutet dies ein Gespräch mit dem pädagogischen Leiter der Produktionsschule und Planer des Projekts, Herrn X.. Von ihm erhoffe ich mir, neben einer generellen Einführung in die Arbeit der Produktionsschule, Auskünfte über die Kooperation des Projekts mit den Schulen der Region, sowie eine persönliche Einschätzung der Problematik des Schulabsentismus. Dadurch, dass Herr X. Mitgründer der BuntStift GmbH ist, ist diese Informationsquelle außerdem wertvoll, um einen Blick auf die historische Initiierung eines in Kassel ansässigen Trägers zu werfen, der sich aus einer lokalen Problematik heraus gegründet und an die lokale Entwicklung anknüpfend entwickelt hat. Daran anschließend habe ich zwei Schulen der Region herausgegriffen, die in der Literatur als Kooperationsschulen des Projekts „Auf Kurs“ bezeichnet werden und in sozialen Brennpunkten liegen. Zunächst hatte ich die Absicht, die Perspektive der Schulsozialarbeit an der Erich-Kästner-Schule in meine Recherche miteinzubeziehen. Aufgrund einer schweren Erkrankung des zuständigen Mitarbeiters, dessen Genesung leider nicht mehr im Zeitraum meiner Arbeit liegt, war dies jedoch nicht möglich. Ich beschränke mich folglich auf den Standpunkt eines Mitglieds der Schulleitung an der Max-Planck-Schule (MPS) in Kassel und auf die ambivalente Sichtweise einer Lehrerin an der Erich-Kästner-Schule (EKS), die gleichzeitig langjähriges und kritisches Mitglied des Vereins BuntStift GmbH ist. Sowohl der Hauptschulzweigleiter der MPS, Herr Z. als auch die koordinierenden Lehrerin betreffend der Zusammenarbeit mit BuntStift GmbH der EKS, Frau Y., sind diesbezüglich zu Interviews bereit. Von beiden erhoffe ich mir zunächst explizite Informationen zum Umgang mit Schulverweigerung an den Schulen selbst. Weiterhin möchte ich erfragen, wie die Kooperation innerhalb des Projekts „Auf Kurs“ aus der Sicht der Schulen angenommen und aufgefasst wurde. Somit verspreche ich mir, die theoretischen Erkenntnisse aus der Fachliteratur durch Berichte von praktischen Umsetzungen des Umgangs mit Schulverweigerern erweitern zu können. Der spezielle Bezug auf die Auswirkungen des BuntStift GmbH - Projekts an den beiden Produktionsschulen dient in diesem Zusammenhang dazu, zu ergründen, inwiefern das Bewusstsein der Problematik des Schulabsentismus sich durch Präventions- und Reintegrationsprojekte an meinem zukünftigen Arbeitsplatz verankert beziehungsweise verändert hat. Aufgrund der Tatsache, dass das Projekt „Auf Kurs“ bereits im Jahr 2005 abgeschlossen wurde

und die Produktionsschule selbst evaluierende Beiträge in einem Buch veröffentlicht hat, bietet sich diese retrospektive Vorgehensweise meiner Meinung nach an.

Das aktuell stattfindende Projekt „Schulverweigerung - Die 2. Chance“, finanziert und initiiert vom Europäischen Sozialfond (ESF), zeigt, verglichen mit dem Projekt „Auf Kurs“, Unterschiede im Bezug auf den Anknüpfungspunkt und die Zielgruppenorientierung. Da dieses Projekt mittlerweile über etwa 200 Träger verfügt, die bundesweit lokale Umsetzungen initiieren, ist eine klassifizierende Befragung mittels eines Interviews im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, beim Jugendamt des Landkreises Kassel anzuknüpfen, welches seit 2007 Träger eines Projektes ist. Die verantwortlichen MitarbeiterInnen der Koordinierungsstelle des Landkreises Kassel, Frau B. und Herr A., sind in diesem Zusammenhang einerseits als Informationsquelle dienlich, da Informationen über das Modellprogramm des ESF zum Zeitpunkt meiner Datenerhebung leider nur begrenzt und größtenteils fehlerhaft im Internet zu finden sind. Auf der Basis des von den beiden erhaltenen Informationsmaterials, welches von ihnen auch handschriftlich und mündlich kommentiert wurde, damit es den aktuellen Gegebenheiten entspricht⁶³, wird dann ein Interview mit ihnen stattfinden, in dem die konkrete Arbeit des Projekts „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ mit Kasseler Schülern thematisiert wird. Anschließend an diese Erkenntnisse wird ein Interview mit Herrn X stattfinden. Dieser ist einer der zuständigen Koordinatoren des Projekts im Rahmen des Jugendamtes der Stadt Kassel. Dessen Projekt läuft erst seit Januar 2009 und weist daher einen Status auf, der von dem des Landkreises abweicht. Es gilt herauszufinden, inwiefern beide Träger die formellen Vorgaben des Bundesministeriums und des ESF umsetzen und in der Praxis mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Wie bereits erwähnt, habe ich mich in allen Fällen für eine Befragung in einem Interview entschieden. Die Umsetzung ist einfach, ich komme persönlich mit den Befragten in Kontakt und kann mit ihnen in einer Situation ins Gespräch kommen, die einem Alltagsgespräch ähnelt. Auf der Basis meiner bisherigen Recherche habe ich diesbezüglich Leitfragen erstellt, die dem Interview eine Struktur verleihen sollen, die als Gesprächsbasis dient. Dabei lege ich besonderen Wert darauf, dass

⁶³ Siehe Anhang, S. 56-61.

die Befragten ausreichend Gelegenheit haben, eigene Schwerpunkte zu setzen und deren subjektive Deutungen einen Einfluss auf den Verlauf des Interviews haben können. Das übergeordnete Ziel ist in allen Fällen das Zustandekommen eines Gesprächs. Es handelt sich also um narrative Interviews, bei denen die Befragten dazu angeregt werden sozusagen *aus dem Nähkästchen zu plaudern*. Dies allerdings vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Leitfragen. Das Interview bietet weiterhin, sowohl für den Interviewer als auch für den Befragten/die Befragte, die Gelegenheit, bei bestimmten Dingen erneut nachzufragen oder bei besonders relevanten Darstellungen detailliertere Auskünfte anzufordern.⁶⁴

Zu der Befragung von Frau Y. ist zu sagen, dass ich hier gezwungen bin, in meiner Methodenwahl zu wechseln. Während der telefonischen Terminanfrage hat sich herausgestellt, dass ein Treffen vor und während der Schulferien nicht umsetzbar war. Daher bat mich Frau Y., ihr die Leitfragen per Mail zukommen zu lassen, damit sie diese bereits oberflächlich und so, wie sie diese in schriftlicher Form versteht, beantworten kann. Grund dafür war außerdem die Tatsache, dass ich so mit der Arbeit fortfahren konnte, während sie sich im Urlaub befand. Dieses Entgegenkommen von ihr befähigte mich weiterhin, mich auf das später erfolgende Interview nach den Osterferien expliziter vorzubereiten. Zwischen der spontanen Beantwortung meiner Leitfragen und einem ergänzenden, nachfragenden Interview nach etwa zwei Wochen liegt folglich ein Zeitraum, in dem beide Parteien erneut über Fragen und bisherige Antworten reflektieren können, um sich dann nochmals in einem persönlichen Gespräch damit auseinanderzusetzen.

Bezüglich der Auswertung der Interviews werde ich mich größtenteils auf das offene beziehungsweise konsensuelle Kodieren beschränken, in dem ich die Gespräche in Themen- und Sinneinheiten kategorisiere und analysiere.⁶⁵

Zusammenfassend erhoffe ich mir von den fünf narrativen Leitfadeninterviews Einblicke in die Arbeit der Präventions- und Reintegrationsprojekte der Region Kassel in der Praxis. Von besonderer Bedeutung ist diese Betrachtung einerseits an der Institution Schule, die meinen zukünftigen Arbeitsplatz darstellt und wo die Projekte unmittelbar am Probleminitiator greifen. Weiterhin wird zu klären sein,

⁶⁴ Vgl.: Hopf, Christel (2002): „Qualitative Interviews – ein Überblick“, In: Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.). Rowohlt, Hamburg 2000, S.97-100 und Schmidt, Christiane (2003): „‘Am Material’: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“, In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa, S. 544-568.

⁶⁵ Vgl.: Schmidt, Christiane (2003), S. 547, 551 und 557.

welche Funktion die Jugendsozialarbeit in Stadt und Landkreis Kassel bei dem Verlauf solcher Projekte innehat. Die Koordination durch das „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ des Deutschen Jugendinstituts ist als Rahmen dieser Recherchen zu betrachten, der der Vollständigkeit halber in Betracht gezogen wird. Im Fokus stehen allerdings der Ansatzpunkt, sowie die praktische Umsetzung der Projekte „Auf Kurs“ und „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ in der Region Kassel, über die ich mir durch die Kontaktaufnahme zu Produktionsschule, Kooperationsschulen, sowie Stadt und Landkreis Kassel eine differenzierte Quelle an Informationen erhoffe.

4.2 „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“

Das „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ arbeitet im Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ gefördert. Finanziert wurde es aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Laufzeit dieser Förderrichtlinien auf Landesebene war vom 01.11.2002 bis 31.10.2005.⁶⁶

Nach der Sichtung einer Vielzahl von Projekten zur Prävention von Schulmüdigkeit und Reintegration schulverweigernder Kinder und Jugendlicher geht die Arbeit des Netzwerks davon aus, dass sich etwa 5% aller Schüler der Bundesrepublik schulverweigernd verhalten, das heißt mehrwöchige Fehlzeiten aufweisen. Über 61% dieser Schüler befanden sich im Alter von 12 bis 14 Jahren. Weiterhin besuchten 54% aller Schulverweigerer, die im Rahmen des Netzwerks an Reintegrationsmaßnahmen teilgenommen haben, die Hauptschule. Auf der Basis dieser Daten versuchte das Netzwerk den umfangreichen Wirkungskomplex des Schulabsentismus in seiner gesellschaftlichen Relevanz zu fassen und eine bundesweite Koordination und Kommunikation zwischen einzelnen Projekten herzustellen.⁶⁷

⁶⁶ Vgl.: Hofmann-Lun/Michel (2007), S. 55.

⁶⁷ Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 114-115.

Ziel des Netzwerks ist es, „Informationen über Ansätze, Strategien und Methoden zur Prävention von Schulabbrüchen und Ausbildungslosigkeit zusammenzustellen und so aufzubereiten, dass sie von Politik und Praxis für wirksame Verbesserungen im schulischen Alltag genutzt werden können“. Der Wiedereinstieg in systematisches Lernen soll generell durch drei Module gelingen:

1. Die Identifikation und Weiterentwicklung innovativer Methoden und Strategien zur Prävention von Schulabbrüchen und Ausbildungslosigkeit in einem „lernenden Netzwerk“, basierend auf bundesweiter Recherche.
2. Die Evaluation ausgewählter Förderansätze, zum Beispiel die Rentabilität des Betriebspraktikums im letzten Hauptschuljahr bezogen auf die Berufsorientierung.
3. Die Aufbereitung von Informationen über produktionsorientierte Förderansätze, zu denen beispielsweise die Produktionsschule BuntStift GmbH zählt, die im Verlauf dieser Arbeit analysiert wird.⁶⁸

Von Zielen ausgehend, die die Zukunftsperspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher positiv beeinflussen sollen, erfasst und dokumentiert das Netzwerk also Praxisbeispiele aus Schulen, Gemeinden und Bundesländern systematisch. Es handelt sich um einen Sammelvorgang von unterschiedlichen Arbeitsansätzen zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen, die der Fachöffentlichkeit durch Fachveranstaltungen, Newsletter und Publikationen zugänglich gemacht werden. Durch diese Supervision einzelner Projekte werden Handlungsstrategien verglichen und weiterentwickelt. Eine solche bundesweite Publikmachung von Erfahrungen und Anregungen ist in diesem Problemfeld einzigartig.⁶⁹

Gemeinsamkeiten bezüglich der Arbeit in den verschiedenen bundesweiten Projekten liegen beispielsweise in der Zielsetzung, die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, die sich dem schulischen Lernen entzogen haben, zu erweitern, ihre Interessen zu wecken und individuelle Handlungskonzepte zu vermitteln. Voraussetzung dafür ist das Aufzeigen der Wichtigkeit eines Schulabschlusses und damit verbunden die Förderung von Lernmotivation. Das Leben nach der Schule soll greifbarer gemacht werden, um die Schüler wieder für das Lernen zu begeistern. Diesbezüglich muss gerade den Hauptschülern vermittelt werden, dass sie, trotz

⁶⁸ Siehe: Hofmann-Lun, Irene und Dr. Schreiber, Elke (Verantwortliche) (o.D.), <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=229>, Stand: 02.04.09.

⁶⁹ Vgl.: Hofmann-Lun/Michel (2007), S. 55.

eines relativ niedrigen Schulabschlusses, ihre Zukunft einmal selbst in der Hand haben werden und dazu fähig sind, diese zu beeinflussen.⁷⁰

In diesem Zusammenhang betreut das Netzwerk sowohl Projekte, die durch präventive Arbeit an Schulen versuchen, eine spätere Abkehr schulmüder Kinder und Jugendlicher von der Institution und dem Lerngeschehen zu verhindern als auch solche, die alternative Beschulungen für Schulverweigerer anbieten und besonders an berufsorientierende Maßnahmen angelehnt sind. Die Arbeit des Netzwerks besteht folglich aus einer wissenschaftlichen Begleitung verschiedener Formen von Modellprojekten, die evaluiert und weiterentwickelt werden.⁷¹

Auf diesem Weg finden betroffene Schulen und Kommunen Anregungen und Beispiele für Handlungsstrategien zum Umgang mit Schulverweigerung. Projekte zur Prävention von und dem Umgang mit Schulverweigerung stellen inszenierte Gemeinschaften dar, in denen die Schüler die Möglichkeit haben, Ängste und Lerndefizite in einem sicheren Raum zu äußern. Sie lernen in der Gruppe Konfliktlösungskompetenzen zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. Die Basis hierfür bilden feste Abläufe, Regeln und Grenzen. Zu den Konstitutionsprinzipien solcher schulinternen oder schulexternen Projekten gehört weiterhin eine Kombination von sozialpädagogischen, schulbezogenen und arbeitsweltorientierten Inhalten, die in einem sinnvollen Erlebniszusammenhang zwischen Theorie und Praxis erarbeitet werden. Die meisten Projekte sehen vor, für einen begrenzten Zeitraum schulische Aufgaben zu übernehmen, die durch sozialpädagogische Betreuung ergänzt werden. Andere bieten dauerhaften Ersatz der Schule durch alternative Beschulung. Zwei unterschiedliche Projekte mit Trägern im Landkreis und in der Stadt Kassel werden im Folgenden analysiert.⁷²

⁷⁰ Vgl.: Michel, Andrea (2007), S. 47 und 49.

⁷¹ Vgl.: Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager?“, S. 7.

⁷² Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 125, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 157.

4.3 Projekt zur Förderung abschlussgefährdeter Jugendlicher: Produktionsschule BuntStift GmbH - Modellprojekt „Auf Kurs“

4.3.1 Vorstellung von Produktionsschule und Modellprojekt

Wie in Kapitel 4.2 erwähnt, zeigt die Forschung, dass das Phänomen der Schulverweigerung verstärkt zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr auftritt. Daher ist es sinnvoll, dass Reintegrationsprojekte an der Schwelle des Übergangs von der Schule in das Berufsleben ansetzen, der sich bei Hauptschülern dieser Altersgruppe ankündigt. Wie bereits im Kontext des „Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ gezeigt, ist es in diesem Zusammenhang besonders wichtig, den Schülern die Bedeutung eines Schulabschlusses und einer Berufsausbildung deutlich zu machen. Durch eine Förderung der Jugendlichen in einem Verbund der Lernorte Schule und Betrieb, sowie einer Kooperation mit Jugendsozialarbeit und Eltern soll dieser Zusammenhang für sie sichtbar werden. Darüber hinaus zielen Projekte zur Förderung abschlussgefährdeter Jugendlicher darauf ab, dass die Schüler praxisorientiert lernen und ihre so gesammelten Erfahrungen auf die Theorie des Lernens übertragen. Häufig sind es die Schüler selbst, die Produkte und Dienstleistungen im Rahmen ihres berufsvorbereitenden Projekts erarbeiten und vermarkten. Durch Elemente schulischen Unterrichts, Werkstattarbeit und sozialpädagogische Betreuung werden fachtheoretischer Unterricht und Praxiserfahrungen so miteinander vernetzt, dass die Jugendlichen im Lernen eine Relevanz für die persönliche Lebenswelt erkennen. Sie können sich handwerkliche Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen aneignen, die sie auf die bevorstehende Berufswahl vorbereiten. Damit agieren Projekte zur Förderung abschlussgefährdeter Jugendlicher entgegen der in Kapitel 3.2 kritisierten Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem.⁷³

Aufgrund der Tatsache, dass die TeilnehmerInnen häufig die Schulpflicht von neun Jahren theoretisch bereits absolviert haben oder schlicht als überaltert eingestuft werden, ist eine Rückführung in die Schule bei Projekten zur Förderung

⁷³ Vgl.: ebd., S. 32, sowie Hofmann-Lun/Michel (2007), S. 58-61 und Pühr/Knopf/Gallschütz/Häder/Müller (2001), S. 65, sowie Mertens, M./Gümpel, M.(2006): „Die Kasseler Produktionsschule BuntStift GmbH“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 191-199.

abschlussgefährdeter Jugendlicher nicht immer möglich. Deshalb liegt ein besonderer Schwerpunkt hierbei häufig auf berufsvorbereitenden Maßnahmen.⁷⁴

Im Folgenden wird das Beispiel der Kasseler Produktionsschule BuntStift GmbH dokumentiert, die es sich von 2003 bis 2005 im Rahmen des Projekts „Auf Kurs“ zur Aufgabe gemacht hat, schulverweigernde Jugendliche zu schulischem Lernen zu motivieren, sozial zu stabilisieren und ihnen berufliche Perspektiven zu vermitteln.⁷⁵

Im Jahr 1983 wurde in Kassel als Reaktion auf die aufkeimende Alternativbewegung und die zunehmende Lehrstellenknappheit der Verein BuntStift gegründet. Bereits zu diesem Zeitpunkt war das übergeordnete Ziel die Förderung praxisorientierter Bildung und Ausbildung für sozial benachteiligte Jugendliche. Der Name des Vereins verdeutlicht die Kombination von Leben mit Bildung durch das Wort „Stift“, also der Lehrling, und das Wort „Bunt“ als Hinweis auf die innovativen Ansätze. In den 80er Jahren war BuntStift zunächst nur ein ausbildungsvorbereitender Betrieb im kaufmännischen Bereich. Anfang der 90er Jahre setzte sich der Verein allerdings mit der Tatsache auseinander, dass ein Bedarf an vorberuflichen Konzepten zur sozialen Integration und dem leichteren Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeitsmarkt bei der Zielgruppe vorherrschte. Die Idee einer Produktionsschule, also eines ausbildungsvorbereitenden Betriebs, in dem die Teilnehmer selbst Produkte herstellen oder Dienstleistungen anbieten, die auch tatsächlich von ihnen vermarktet werden müssen, fand ihren Ursprung im dänischen Bildungssystem und war bei der Gründung 1992 deutschlandweit einzigartig. Die Produktionsschule BuntStift GmbH in Kassel gilt als Einrichtung der berufsbezogenen Jugendhilfe, wobei Produktion und Arbeit das didaktische Zentrum bilden. Mittlerweile verfügt sie über Bildungs- und Berufsorientierungsangebote für Schüler ab der achten Klasse und alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 27 Jahren aus der Region Kassel. Diese Angebote bestehen in den Produktionsbereichen: Dienstleistungsbüro, Metallwerkstatt, Holzwerkstatt, Hauswirtschaft, Recyclingwerkstatt und EDV/Neue Medien. Im Zusammenhang mit der Vermittlung von einer Relevanz des Lernens für die subjektive Lebenswelt der

⁷⁴ Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 125.

⁷⁵ Vgl.: Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang S. 5-19 und Pühr/Knopf/Gallschütz/Häder/Müller (2001), S. 65.

TeilnehmerInnen in der Produktionsschule verfügt diese über folgende Grundregeln, die sich auf den Aspekt der Produktion beziehen:

- (1) Die TeilnehmerInnen arbeiten 35 Stunden in der Woche,
- (2) sie erhalten eine Vergütung, die ihnen ein „eigenständiges und existenzsicherndes Leben“ ermöglicht,
- (3) die hergestellten Produkte erfüllen professionelle Qualitätsansprüche und
- (4) verfügen über einen gesellschaftlichen Bedarf, an dem sich die Preise orientieren.

So arbeiten produktive Teams an realen Auftragsarbeiten, die somit nicht, wie Regelschule in den meisten Fällen, auf fiktiven Lernarrangements beruhen.⁷⁶

BuntStift GmbH verfügt über eine pädagogische Herangehensweise an Hilfen zur beruflichen Orientierung, sowie zu beruflicher und sozialer Integration und zur Stabilisierung der Persönlichkeit. Wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, werden Arbeiten und Lernen in einem ganzheitlichen Konzept so miteinander verknüpft, dass Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und eine Integration ins Erwerbsleben auf der Basis von Kooperation, klaren Regeln und Absprachen, sowie gegenseitigem Vertrauen gefördert werden.⁷⁷

„Eine aktivierende, die Jugendlichen akzeptierende und respektierende Pädagogik – das Prinzip des Kompetenzansatzes – setzt an den individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen an, ohne biografisch bedingte Wissenslücken zu ignorieren.“. Somit wird das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen der Jugendlichen so gestärkt, dass sie die Motivation Neues zu lernen entwickeln. In diesem Zusammenhang setzt es sich die Produktionsschule zum Ziel, ein einheitliches System sowohl aus Bildung und Wissensvermittlung als auch aus gemeinschaftlicher Erziehung zu schaffen. Mit Hilfe einer Potentialanalyse wird zu Beginn der Zusammenarbeit zwischen BuntStift GmbH und dem/der Jugendlichen ein Förderplan erstellt, der die Bildungsziele und den individuellen Lernprozess dokumentiert.⁷⁸

Im Jahr 2003 gab es in der Stadt Kassel 448 Ordnungswidrigkeitsanzeigen aufgrund von Verstößen gegen die Schulpflicht. Wie bereits in der Einleitung zu dieser Arbeit erwähnt, sagt dies keineswegs etwas über die Dunkelziffer der Kinder und

⁷⁶ Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 8-10, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 158.

⁷⁷ Vgl.: Mertens, M./Gümpel, M.(2006): „Die Kasseler Produktionsschule BuntStift GmbH“, S. 191-197 und S. 204-205, sowie Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 7-8.

⁷⁸ Vgl.: ebd., S. 199, 201 und 203.

Jugendlichen aus, die durch passive Schulverweigerung oder „verdecktes“ Schwänzen des Unterrichts dessen Inhalte versäumt haben. Da Schulverweigerung in den meisten Fällen einen kompletten Schulabbruch und daher das Versäumen eines Schulabschlusses zur Folge hat, hat es sich die Produktionsschule BuntStift GmbH zur Aufgabe gemacht, Jugendlichen, die als unbeschulbar eingestuft werden oder die Schule verweigern, den Weg zurück zur Bildung und somit zur Beruflichkeit aufzuzeigen.⁷⁹

Das Modellprojekt „Auf Kurs“ lief von März 2003 bis Dezember 2005 unter der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und im Rahmen des Programms zur „Beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm). Das Grundkonzept beinhaltet eine Beschulung außerhalb der Schule und richtet sich an schulpflichtige Hauptschüler der 8. und 9. Klasse aus der Region Kassel, die Schwierigkeiten mit schulischem Lernen haben, sich dem entziehen und Gefahr laufen, den Hauptschulabschluss an einer Regelschule nicht zu schaffen. Das Projekt wurde vom Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover wissenschaftlich begleitet und kooperierte mit insgesamt fünf allgemeinbildenden Schulen in Kassel.⁸⁰

Wie bereits in Kapitel 3.2 thematisiert, scheitern Jugendliche häufig an der Dominanz kognitiver Lernprozesse im Unterricht. Mangelnder Lebensweltbezug und daraus resultierende fehlende Relevanz der Inhalte von Schule äußern sich in schulverweigerndem Verhalten und münden in Defizite bezüglich der beruflichen Orientierung. Mit Hilfe ihrer vier pädagogischen Leitlinien⁸¹, der produktiven Arbeit in den Werkstätten, der Orientierung an der Realität der Arbeitswelt, dem Prinzip der Verknüpfung von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsbezogenen Lernprozessen und der Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen, versucht die Produktionsschule diesen Defiziten von schulischem Lernen zu begegnen. Im Vordergrund stehen hierbei die Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen, das Fördern von Interessen und

⁷⁹ Gentner, Cortina (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 213-215.

⁸⁰ Vgl.: Gentner (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, S. 216-217.

⁸¹ Siehe auch: Schaubild zur Konzeption der Produktionsschule im Anhang, S. 22 und Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 9.

individuellen Fähigkeiten und die Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten in einem Miteinander.⁸²

Das Modellprojekt „Auf Kurs“ ist ein so genanntes „Drop-out-Projekt“. Das heißt, die Beschulung der TeilnehmerInnen findet ausnahmslos in der Produktionsschule statt, die als alternativer Ersatz für die Regelschule fungiert. Das Projekt hatte insgesamt zwei Durchgänge (März 2003 bis Juli 2004 und Juni 2005 bis Juli 2005), an denen 21 Schüler im Alter von 14 bis 17 Jahren teilgenommen haben. 21 TeilnehmerInnen bedeuteten ebenfalls 21 Arten von Vermeidungsstrategien, Misserfolgserfahrungen, Biographien, Lebens- und Familiengeschichten und letztendlich individuellen Ursachen für Schulverweigerung. Es erfolgte zu Beginn folglich eine Bestandsaufnahme auf der Basis von biographischen Interviews, um eine individualisierte Förderung und Unterstützung zu gewährleisten, die auf „Lernverträgen“ basierte. Jugendliche aus sozial schwachen Familien, aus Zuwandererfamilien, Klassenwiederholer und Schüler niedrigerer Schulformen gelten als Risikogruppen bezüglich der Problematik des Schulabsentismus und sind gleichzeitig die Zielgruppe, die an der Produktionsschule besonders gefördert wird. Die TeilnehmerInnen des Projekts wurden zunächst von den eben erwähnten Kooperationsschulen an BuntStift übergeben. Das heißt, sie wurden von der Schule als „in der Regelschule unbeschulbar“ eingestuft, ausgeschult und es wurde mit dem Einverständnis von (Klassen-) LehrerInnen, Eltern und den Schülern selbst entschieden, dass sie ihre Schulpflicht an der Produktionsschule absolvieren. Nähere Informationen dazu finden sich beispielsweise in den Angaben des Hauptschulleiters der Max-Planck-Schule in Kapitel 4.3.5.⁸³

Trotz der jahrzehntelangen Erfahrung von BuntStift GmbH mit benachteiligten „Problemschülern“, erforderten die Rahmenbedingungen wie der entwicklungspsychologische Aspekt der Pubertät, eine erfahrene Überbehütung innerhalb der Familien, die negative Haltung gegenüber Lernen basierend auf der Erfahrung von sinnlosem Zeitabsitzen in der Schule und eine entwertende Haltung gegenüber der Arbeitswelt stärkere Beachtung als zuvor. Gelernt wurde innerhalb des Projekts in Gruppen mit 10 TeilnehmerInnen, die fast ausschließlich einen

⁸² Vgl.: Gentner (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, S. 217-218.

⁸³ Vgl. dazu auch Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 12, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 155-156.

Migrationshintergrund vorwies, und an zwei Tagen theoretischen Unterricht erhielten, sowie an drei Tagen im jeweiligen Arbeitsbereich der Produktionsschule arbeiteten. Die Gruppe bestand sowohl aus passiven als auch aus aktiven Schulverweigerern. Die verschiedenen Ausgangssituationen der TeilnehmerInnen reichten also von Desinteresse über gelegentliche Schulversäumnisse bis hin zu nach Außen gerichtetem problematischem Verhalten, das von Bewältigungs- und Verweigerungsstrategien, sowie tagweisem Entzug aus dem schulischen Alltag geprägt war.⁸⁴

Nachdem sich die Jugendlichen anfangs einen Arbeitsbereich aussuchen durften, wurde dieser alle vier Wochen gewechselt, um ein breites Spektrum an Interessen und Fähigkeiten zu offenbaren, bis jede/r den eigenen Wunsch-Arbeitsbereich gefunden hat. Allgemein gesehen kamen während der Arbeit in den Bereichen völlig andere Persönlichkeiten zu Tage, als aus der Schule gewohnt. Die Schüler arbeiteten aktiv und fast gänzlich störungsfrei mit, weil sie das Gefühl hatten, gebraucht zu werden, wie eine Teilnehmerin berichtet. Die sinnstiftenden Elemente basierend auf der Verknüpfung von Theorie und Praxis schienen sich positiv auf die perspektivlosen Schüler ausgewirkt zu haben. Auch die teilweise fehlende Kompetenz, sich an einen strukturierten Tagesablauf zu gewöhnen, die in Kapitel 3.3 thematisiert wurde, wurde mit Hilfe von geregelten Abläufen, Zeit- und Wochenplänen nach und nach aus dem Weg geräumt. Selbstverständlich fand dies in einem langwierigen Prozess statt, in dem die TeilnehmerInnen ihre Fehlzeiten schrittweise reduzierten. Diese und vergleichbare Einigungen und Regeln wurden zu Beginn in einem Vertrag festgehalten, den Produktionsschule, Eltern und Schüler unterzeichnet haben. Somit war die Kooperation mit den Eltern, die beispielsweise bei häufigen Fehlzeiten umgehend benachrichtigt wurden, ein wesentlicher Bestandteil des Projekts. Die Notwendigkeit von Elternarbeit im Zusammenhang mit Problemlösestrategien im Umgang mit Schulverweigerung wurde bereits in Kapitel 3.3 hervorgehoben.⁸⁵

⁸⁴ Vgl.: Gentner (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, S. 222-225, sowie Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 13.

⁸⁵ Vgl.: ebd., S. 222-225, sowie Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“: Ein Bildungsangebot der Kasseler Produktionsschule BuntStift - Förderung schulverweigernder HauptschülerInnen durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens, Anhang, S. 8.

Zwischenzeitlich stand das Projekt vor dem Problem, dass die TeilnehmerInnen den Eindruck hatten, schulisch geprägtes Lernen in einer Klassenzimmeratmosphäre außerhalb der Arbeitsbereiche nehme Überhand: Sie fielen daraufhin in ihre alten Verhaltensmuster zurück. Außerdem verbündeten sie sich in einer Gruppe, die sich nach außen hin isolierte. In der Evaluation wird dies darauf zurückgeführt, dass die schulähnliche Fixierung auf den Erwerb eines Hauptschulabschlusses bei den Jugendlichen auf Ablehnung gestoßen war. Die Produktionsschule hat sich darauf hin dazu entschlossen, sich wieder primär auf den praktischen Bereich der Ausbildungsvorbereitung zu besinnen und die festgefahrene Gruppenstruktur durch „Arbeitsbereichsteams“ aufzulockern, was auch seitens der Schüler positiv aufgenommen wurde. Die „Verweigerer-Klasse“ wurde aufgelöst. Die Arbeitsbereiche waren nun gleichzeitig Arbeits- und konkrete Lernorte, in denen den Jugendlichen LernbegleiterInnen zur Seite standen. Die Gruppe der TeilnehmerInnen hatte trotzdem noch die Möglichkeit, sich in Gruppenritualen zu Beginn und am Ende der Woche zu besprechen. Durch die Einführung der bereits erwähnten Lernverträge und die Anpassung des Wochenplans⁸⁶ an die neuen didaktisch-methodischen Ansätze brachten den erhofften Erfolg. Durch die feste Einbindung der TeilnehmerInnen in die Arbeitsbereiche wurde ihnen zusätzliche Verantwortung für sich selbst und die Produktion übertragen. Außerdem entwickelte sich ein positives Betriebsklima, in dem sich die Schulverweigerer als Kollegen ernst genommen fühlten und gleichzeitig durch Patenschaften von den erfahreneren Mitgliedern betreut wurden. Scheinbar befähigte das Lernen nach dem „ganzheitlichen Prinzip von kognitivem, emotionalem, sozialem und handlungsbezogenem Kompetenzerwerb in einer ernsthaften Alltagssituation“ die Schüler, in Bildung eine Relevanz für das Erwerbsleben zu entdecken. Durch das ständige Angebot an zusätzlichen fakultativen Lernarrangements entfielen Fragen wie „Wozu brauche ich das“, da die TeilnehmerInnen ihre eigene Entwicklung wahrnehmen konnten. Der Kenntniszuwachs bezüglich praktischer Fähigkeiten und das Zurechtfinden in lebensnahen beruflichen Zusammenhängen wurden von ihnen als Bestätigung ihres Weges gesehen, die ihnen völlig ohne Noten bewusst wurde. Neben einer neuen Motivation für Lernen und Arbeiten hat das Projekt „Auf Kurs“ das Nachholen persönlicher Entwicklungen und allgemeinbildender Kenntnisse,

⁸⁶ Siehe Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 15 für konkrete Inhalte des Wochenplans.

sowie den Einblick in Arbeits- und Betriebsabläufe mit Hilfe von praktischen, berufsqualifizierenden Fähigkeiten initiieren können. Die drei Kernbereiche der Berufspädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik werden in der Arbeit von BuntStift GmbH so miteinander verknüpft, dass Schüler, die aus der herkömmlichen Schule herausfallen, einen für sie sinnvolleren Zugang zur Wissensgesellschaft aufgezeigt bekommen. In diesem Zusammenhang beruft die Produktionsschule sich auf ihr didaktisches Zentrum aus Arbeit und Produktion, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich durch praktisches Lernen selbst zum Subjekt ihrer Lernprozesse zu machen. Dies wird erreicht, indem sie für sich selbst sinnvolle Kompetenzen erwerben und die eigenen Interessen und Fähigkeiten ausbilden. Die Jugendlichen erfahren in dem Zusammenhang, dass Gemeinschaftsfähigkeit, Kooperation, Vertrauen und Teamfähigkeit keine haltlosen pädagogischen Forderungen, sondern technische und soziale Notwendigkeiten sind, die sie ihr ganzes (Erwerbs-)Leben lang unter Beweis stellen müssen.

Die Bilanz beider Durchgänge des Projekts ist, dass 15 Schüler ihren Hauptschulabschluss erworben haben, während nur ein Teilnehmer sich auch dem alternativen Bildungsweg der Produktionsschule entzogen hat. Festzuhalten ist diesbezüglich, dass das Projekt, genauso wie die Partizipation in einer Regelschule, ein gewisses Maß an Bereitschaft zum Lernen und zur Anpassung an vorgegebene Strukturen voraussetzt. Es stellt zwar eine Alternative zum schulischen Lernen dar, lässt schulische Strukturen jedoch nicht gänzlich außer Acht. Nicht zuletzt um zu garantieren, dass die Jugendlichen ihren Weg zurück in die Wissensgesellschaft finden, in der sie durch Erwerbstätigkeit ihren Platz erlangen. In ihrer Arbeit geht die Produktionsschule in der Hinsicht über die der Institution Schule, wie in Kapitel 3.1 und 3.2 dargestellt, hinaus, indem sie die handwerklichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Stärken und Schwächen der TeilnehmerInnen für sie sichtbar in Beziehung zu ihrer beruflichen Entwicklung setzt. Weiterhin werden sie in die Evaluation der eigenen Lernprozesse so miteinbezogen, dass die individuellen Verhaltensstrukturen über deren Äußerung im Arbeitsalltag Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erfolgreich verändern können. Durch die LernbegleiterInnen in den jeweiligen Arbeitsbereichen wird die Verknüpfung der praktischen Arbeit innerhalb dieser mit theoretischen Fundierungen ermöglicht. Eine „Didaktisierung des Werkstattlernens“, basierend auf der Kooperation von MitarbeiterInnen der Arbeitsbereiche und LernbegleiterInnen verstärkt sichtbar die Relevanz des Lernens

für die Jugendlichen. Das Projekt „Auf Kurs“ stellte also einen Gegenentwurf zur gängigen Praktizierung von Unterricht in den Kasseler Regelschulen dar, der als adäquate Alternative zu schulischem Lernen etabliert wurde. Auch nach Beendung des Projekts im Jahr 2005 werden Schüler der Kooperationsschulen, die sich dem schulischen Lernen dauerhaft entziehen, an BuntStift GmbH „abgegeben“.⁸⁷

4.3.2 Fallbeispiel

Im Jahr 2003 veröffentlichte Cortina Gentner, die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Auf Kurs“ an der Universität Hannover, das Fallbeispiel einer Teilnehmerin am Projekt, um dessen betriebs- und produktionsorientierten Handlungsmöglichkeiten darzustellen. Die Teilnehmerin befand sich vor dem Projekt in der Ausgangsposition, dass sie 51 Schultage eines Schuljahres, teilweise entschuldigt, aber fast zur Hälfte unentschuldigt, versäumt hatte. Sie war Schülerin der Erich-Kästner-Schule, die großen Wert auf den Kontakt mit den Eltern legt. Schulinterne pädagogische Maßnahmen, wie beispielsweise Gespräche mit der Schulleitung, der Klassenlehrerin und der Mutter, wiederholte schriftliche Ermahnungen oder ein von Klassenlehrerin und Sozialpädagogen angeordnetes „Sozialtraining“ haben jedoch nicht gegriffen und zu keiner Verhaltensänderung geführt. Zu der familiären und sozialen Umgebung der Teilnehmerin ist zu sagen, dass sie mit ihren Eltern und drei Geschwistern in einem Wohngebiet lebte, in dem Arbeitslosigkeit sehr verbreitet ist. Die Schülerin teilte sich mit zwei Geschwistern ein kleines Zimmer (6 qm). Die Mutter ist Hausfrau und hat selbst keinen Schulabschluss, da sie früh Kinder bekommen hat. Der Vater lebte zwar mit im Haushalt, war aber arbeitslos und übernahm keine spürbare Verantwortung für die Familie. Die Schülerin selbst hatte in der Schule mit Hänseleien und Konflikten aufgrund ihrer Übergewichtigkeit zu kämpfen. Das Projekt „Auf Kurs“ hatte folglich an mehreren Baustellen zu greifen: Dem Problem der mütterlichen Schulaversion, die möglicherweise aus eigenen schlechten Erfahrungen mit der Institution heraus

⁸⁷ Vgl.: Gentner (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer?“, S. 213-229 und Stang, Henner (2006): „Supervision für Schulverweigerer? Arbeitsberatung Soziales (AB:S): ein soziales Antiblockiersystem – Element einer integrierten Sozialpädagogik an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: Gentner/Mertens (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, S. 233-253., sowie Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 7 und 13-18.

entstanden ist. Diese schulaversive Einstellung beeinflusste die Teilnehmerin hinsichtlich ihrer persönlichen Wahrnehmung von Schule. Die beengte Wohnsituation und die mangelnde Betreuung durch den Vater stellen eine weitere Problematik im Wirkungsraum Familie dar, dem sich das Projekt stellen musste. Die Konflikte mit LehrerInnen und Mitschülern innerhalb der Institution Schule, ein daraus resultierendes geringes Selbstkonzept und ein Mangel an sozialen Bewältigungsstrategien für diese Problematiken hatte ebenfalls Auswirkungen auf die Anknüpfungspunkte des Projekts „Auf Kurs“.

Im Projekt arbeitete die Teilnehmerin von Beginn an im Bereich Hauswirtschaft. Dort machte sie die Erfahrung, dass sich „verlässliche“ Erwachsene um sie bemühten, denen sie vertrauen konnte. Auf diesem Vertrauen aufbauend, das den sozialen Aspekt des Wirkungsraums Familie betraf, gelang ihr zunehmend die Gewöhnung an einen strukturierten Tagesablauf. Durch eine „aktive und aktivierende“ Elternarbeit, bei der diese beispielsweise bei Fehlzeiten sofort kontaktiert wurden, wurde der Teilnehmerin signalisiert, dass das Nichteinhalten von Regeln Konsequenzen hat. Im Abstand von zwei Wochen wurden zusätzlich mit der Teilnehmerin selbst „Lernverträge“⁸⁸ abgeschlossen, an die sich alle Beteiligten zu halten hatten. Die beidseitigen Absprachen bedeuteten für die Teilnehmerin Verbindlichkeit und Sicherheit, die auch in ihrer Verantwortung lagen. Die positive Auswirkung von Verantwortung spiegelte sich auch in ihrem Arbeitsbereich wieder. Der Hauswirtschaftsbereich der Produktionsschule hat die Aufgabe, die anderen Mitarbeiter in den Pausen zu versorgen. Dazu muss man pünktlich sein und sich teamintern auf jeden verlassen können. Die Erfahrungen von Anerkennung, Übernahme von Verantwortung, sowie die Erkenntnis der Ernsthaftigkeit und Sinnhaftigkeit von Lernen und Arbeiten hatten zur Folge, dass

⁸⁸ Diese Lernverträge beinhalteten persönliche Zielsetzungen und Daten der Überprüfung dieser Etappen, vgl. dazu auch Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“: Ein Bildungsangebot der Kasseler Produktionsschule BuntStift - Förderung schulverweigernder HauptschülerInnen durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens, Anhang, S. 14.

die Teilnehmerin an Selbstbewusstsein gewonnen hat. Außerdem entwickelte sie ein Verantwortungsgefühl für sich selbst und ihren Arbeitsbereich, dass darin gipfelte, dass sie ihr Schwänzverhalten gänzlich ablegte und dies mit der Aussage begründete: „Ich werde doch hier gebraucht“.⁸⁹

Das enge Betreuungsverhältnis, sowie die Arbeit an ernsthaften Aufgaben resultierten in einer Motivation zum Lernen und zur Teilnahme am Regelschulsystem, um durch einen Schulabschluss die Chancen auf Erwerbstätigkeit zu steigern.⁹⁰

An diesem Fallbeispiel lässt sich erkennen, welche Rolle die individuellen Schülerbiografien mit ihren Vermeidungsstrategien und Ursachen für das Verweigerungsverhalten im Bezug auf eine erfolgreiche Arbeit in einem Reintegrationsprojekt spielen. Die Relevanz einer „Förderkette“ zwischen Schulen, alternativen Lernangeboten, Jugendhilfe, Eltern und schließlich (Ausbildungs-)Betrieben als Voraussetzung für einen Erfolg der Kasseler Produktionsschule BuntStift GmbH spiegelt sich auch in den Angaben der Kooperationsschulen, die in Kapitel 4.3.4 und 4.3.5 thematisiert werden, wieder.⁹¹

4.3.3 Interview mit Projektplaner und pädagogischem Leiter⁹²

Aufgrund der Tatsache, dass ich einmal versetzt wurde, konnte das Interview mit dem pädagogischen Leiter der BuntStift GmbH, Herrn X., leider nicht wie geplant vor den Interviews mit den Kooperationsschulen stattfinden. Ich habe deshalb versucht, meine Vorkenntnisse aus den anderen beiden Interviews nicht einfließen zu lassen und auf einer neutralen Basis ein Gespräch zu ermöglichen.

X. ist Mitgründer der GmbH BuntStift, die vor „mehr als 25 Jahren“ war. Als ich ihn bitte, sich und seine Arbeit an der Produktionsschule vorzustellen, fällt auf, dass

⁸⁹ Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 165.

⁹⁰ Siehe Anhang, S. 22-26.

⁹¹ Vgl.: Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 18 und Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 160-165.

⁹² Diese Analyse basiert auf dem am 23.04.09 geführten Interview, Siehe: Anhang, S. 28-33.

er seinen eigenen beruflichen Werdegang seit dem Studium präsentiert. Das zeigt, dass seine persönliche Bildungsbiographie für ihn und sein Selbstkonzept von großer Bedeutung ist.⁹³

Herr X. sieht die Ursachen von Schulverweigerung relativ differenziert. Er unterscheidet beispielsweise zwischen passiver Verweigerung, die er eher Mädchen zuschreibt, und der aktiven Verweigerung, die meist durch Jungen ausgeübt werde. Es sei aber immer ein „Zusammenwirken verschiedenster Ursachen“.⁹⁴

Zum Stellenwert der Produktionsschule für die Berufsorientierung der Kasseler Kinder und Jugendlichen beschreibt Herr X., wie es sich im Laufe der 80er Jahre ergeben hat, dass die BuntStift GmbH ein Produktionsschulkonzept verfolgt. Der Verein habe schon immer betriebsnah und produktionsorientiert gearbeitet, habe aber erkannt, dass die Ausbildungsvorbereitung für die Zielgruppe eine erhebliche Rolle spielt. Aus diesem Grund haben sich die Verantwortlichen, wie bereits in Kapitel 4.3.1 erwähnt, bei dänischen Produktionsschulen inspirieren lassen und ein Projekt in „deutschen Verhältnissen“ aufgebaut. Zweifach werden von Herrn X. die individuellen Curricula und Rahmenpläne erwähnt, die in den einzelnen Arbeitsbereichen zielgerichtet entwickelt würden. Dies zeigt, dass er in seiner Position als pädagogischer Leiter der Einrichtung argumentiert und die Strukturiertheit und Greifbarkeit der Konzepte unterstreicht. Im weiteren Verlauf der Arbeit hat sich die Produktionsschule der „Zielgruppe“ der Schulverweigerer und schulumüden Kinder und Jugendliche „angenommen“. Prinzipiell hieß das, dass BuntStift sich zusätzlich einer jüngeren Altersgruppe gewidmet hat, um ihnen „bezogen auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses und der Schulpflichterfüllung eine Alternative zu ihrer Herkunftsschule geben zu können“.⁹⁵

Zur Zielgruppe des Schulverweigerer-Projekts ist weiterhin zu sagen, dass diese ausschließlich aus Kasseler Schulen stammt, die sich zwecks einer Übergabe betroffener Schüler an BuntStift wenden. Herr X. weist darauf hin, dass es die Kontakte zu den ortansässigen Haupt- und Gesamtschulen bereits seit etwa fünf Jahren gebe und dass er nun davon ausgehe, dass „alle Schulen über das Angebot Bescheid“ wüssten. Er sieht die aktive Position der Kontaktaufnahme ganz klar bei den Schulen und bewertet auch den Kontakt nach Übernahme der Schüler durch

⁹³ Siehe Anhang, S. 28, Z. 4-6.

⁹⁴ Siehe Anhang, S. 30, Z. 63-68.

⁹⁵ Siehe Anhang, S. 28-29, Z. 12-52.

BuntStift nicht als von großer Bedeutung. Vielmehr benennt er das Schulamt als zentralen Kooperationspartner, der „immer im Boot“ sein müsse. Bei der Anfrage einer Schule, ob es einen Platz für einen betroffenen Schüler gibt, steht das Schulamt in der Position zu klären, ob es einen „sonderpädagogischen Bedarf“ gibt. Den anschließenden Kontakt zu den Schulen, der über die erste Kontaktaufnahme hinaus geht, sieht er nicht als „überlebenswichtig“, da die Schulen nun nicht mehr verantwortlich für die Betreuung des Schülers seien. Sollte die Projektleitung noch Fragen haben, kenne sie ja ihre Ansprechpartner an den jeweiligen Schulen und umgekehrt. Der Fall einer erneuten Kontaktaufnahme könne höchstens dann eintreten, wenn der Produktionsschule entscheidende Informationen zur Erstellung des individuellen Förderplans fehlen, die sie gegebenenfalls vom Klassenlehrer/ von der Klassenlehrerin bekämen. Aus Herrn X.´ Sicht stellt die Produktionsschule folglich bereits eine Alternative zur Regelschule dar, sobald der Schüler und dessen Eltern sich für die Schulpflichterfüllung dort entschieden haben. Das bedeutet, dass für ihn auch auf struktureller Ebene keine Interdependenz feststellbar ist. Die Schulen geben ihre Verantwortlichkeit an BuntStift ab und werden ab dieser Entscheidung von ihrer Erziehungs- und (Aus-) Bildungspflicht entbunden.⁹⁶

Trotz dieser starken institutionalisierten Trennung sieht Herr X. die Übergabe der Schüler an BuntStift als „Prozess“. Seiner Meinung nach lebt Produktionsschule generell von einer emotionalen Bindung der Schüler an Vertrauenspersonen. Die Schüler müssten bei BuntStift „ankommen“. Der pädagogische Leiter ist sich in der Hinsicht bewusst darüber, dass viele Schüler bei dem Wechsel in ein anderes System eine „Gradwanderung“ darstellt, die für sie nicht von Anfang an reibungslos funktioniert („fluppt“). Es ist markant, dass Herr X., was die Schülerpersönlichkeiten angeht, Wert auf einen prozesshaften, sich entwickelnden Übergang legt, während seine Darstellung des institutionellen Übergebens der Schüler durch die Schule an BuntStift eher abrupt dargestellt wird. Die Betonung der Bindung, deren Wichtigkeit für den Befragten sich ebenfalls in einem impulsiven Gesprächston niederschlägt, weist darauf hin, dass Bindung, Vertrauen und Respekt für ihn den gleichen Stellenwert haben, wie die strukturellen

⁹⁶ Siehe Anhang, S. 30, Z. 70-74 und S. 32, Z. 122-144.

Rahmenrichtlinien, die von ihm zuvor in auffälliger Quantität beschrieben wurden.⁹⁷

Bezüglich der Zielsetzung, die Herr X. selbst an BuntStift hat, greife ich eine Äußerung auf, die er im Zusammenhang mit den Kontakten zu den abgebenden Schulen gemacht hat. Auf die Frage hin, wie die betroffenen Schüler ihren Weg an die Produktionsschule finden, wenn Schulmüdigkeit oder Schulverweigerung diagnostiziert wird, antwortete er:

„Es gibt die ein oder andere Schule, die das mehr nutzt, da kann man jetzt noch spekulieren, aus welchen Gründen..., dass sie ihre schlimmsten Kaliber weghaben wollen (...) keine Ahnung. Das ist auch relativ egal.“

Der pädagogische Leiter hinterlässt zu Beginn dieses Statements den Eindruck, er würde den Schulen vor, BuntStift als Auslagerungsstelle für Problemfälle zu nutzen. Möglicherweise findet er, dass die Schulen zunächst selbst die Initiative ergreifen und versuchen sollten, den Schülern wieder auf den richtigen Weg zu helfen. Trotzdem benutzt er im weiteren Verlauf des Gesprächs die Formulierung, dass man den Schulen nach der neuesten Aufstockung der Teilnehmerplätze von 10 auf 17 eine ganze Menge „abnehmen“ könne. Im Anschluss an die erste Aussage stellt er außerdem mit Überzeugung fest, dass es egal sei, aus welchem Grund oder nach wie viel eigener Anstrengung der Schulen die Schüler zu BuntStift kommen. Wie die Tatsache, dass BuntStift sofort nach Übernahme der Schüler die Verantwortung der Schule für deren Werdegang übernimmt, zeigt dies ebenfalls, dass die aktive Hilfestellung den zentralen Anknüpfungspunkt der Einrichtung darstellt. Es ist unerheblich, durch was der Schüler vorher an der Herkunftsschule auffällig war, es sei denn dies ist wichtig für den individuellen Förderplan innerhalb der Produktionsschule. Der Schüler bekommt also die Möglichkeit, einen Neustart zu praktizieren, bei dem seine Entwicklung lediglich von der Einhaltung der bei BuntStift festgelegten Regeln abhängig gemacht wird.⁹⁸

Wie bereits erwähnt, wurden die Plätze im Schulverweigerer-Projekt von BuntStift GmbH im Laufe der Zeit von 10 auf 17 Teilnehmer pro Jahr erhöht. Dies geschah im Rahmen der Übernahme eines Schulverweigerer-Programms in das Regelsystem der Produktionsschule. Nach 2-jähriger Erprobung des Konzepts im Modellprojekt „Auf Kurs“ wurde festgestellt, dass ein solcher Ansatz adäquat für die Zielgruppe

⁹⁷ Siehe Anhang, S. 31, Z. 92-101.

⁹⁸ Siehe Anhang, S. 30, Z. 74-79 und S. 33, Z. 155-156.

sei. Dafür spricht außerdem die Bilanz, die Herr X. auf die Frage hin zieht, wie die Erfolgserfahrungen mit dem Projekt bisher sind. Er konstatiert wenig Abbrecher, er könne sich sogar nur an „maximal drei“ erinnern. Allerdings bedeutet die Tatsache, dass die Mehrheit der Schüler bis zum Ende regelmäßig am Programm teilgenommen hat, nicht, dass alle das finale Ziel des Hauptschulabschlusses erreicht haben. In solchen Fällen evaluiert Herr X., dass sie das Angebot, die Teilnahme um ein weiteres Jahr zu verlängern, nicht angenommen hätten, da sie die Schulpflicht erfüllt hätten. Im Verlauf des gesamten Gesprächs spricht der pädagogische Leiter von einem Angebot, das BuntStift für die Zielgruppe darstellt. Dies spiegelt sich auch in diesem Kontext wider: aus seiner Sicht gibt es kein „Zwangsinstrument“, welches die Schüler nach Beendigung der Schulpflicht zu einer Teilnahme an Berufsorientierungsmaßnahmen zwingen kann. Das Angebot wird den Jugendlichen unterbreitet, der Schritt der Wahrnehmung muss allerdings von ihnen kommen. Die Freiwilligkeit spielt somit wieder eine Rolle für den erfolgreichen Aufbau einer Respekts- und Vertrauensbasis, die von Herrn X. als Basis für die Arbeit an einer Produktionsschule eingestuft wird.⁹⁹

Die Argumentation von Herrn X. im Verlauf des Gesprächs erfolgt im Wechsel aus der Position eines Mitgründers von BuntStift, der emotional sehr stark in das Konzept der Produktionsschule eingebunden ist, und als heutiger pädagogischer Leiter der Einrichtung, der mit curricularen Bestimmungen und finanziellen Aspekten der Arbeit in der GmbH vertraut ist. Die Zielsetzung, die er für sich im Rahmen des Schulverweigerer-Projekts formuliert, nämlich das Angebot einer praxis- und produktionsorientierten, sinnvollen Alternative zur Regelschule als Chance für die betroffenen Jugendlichen, zeigt seine Sensibilität für die Relevanz eines solchen Konzepts für die individuellen Schülerpersönlichkeiten, mit denen er täglich zu tun hat. Die Nennung des Schulamts als primärer Kooperationspartner und die Erwähnung finanzieller Abhängigkeit von potentiellen Auftraggebern weist auf die strukturelle Problematik hin, der er in seiner Position ebenfalls Aufmerksamkeit zumessen muss. Beispielsweise wird eine Kooperation mit dem aktuell laufenden Projekt der Stadt und des Landkreises Kassel,

⁹⁹ Siehe Anhang, S. 29, Z. 47-48 und S. 31, Z. 107-114.

„Schulverweigerung – Die 2. Chance“, von ihm umgehend mit der Tatsache in Verbindung gebracht, „dass das auch Geld kostet“.¹⁰⁰

Nach meiner Einschätzung stellt Herr X. den Alternativcharakter der Produktionsschule zur Regelschule als einen zentralen Punkt seiner Argumentation dar. Dies kann sich einerseits negativ auf eine weitere Kooperation mit Kasseler Schulen auswirken, die sich unter Umständen zu wenig eingebunden fühlen. Andererseits bietet diese Sichtweise den betroffenen Jugendlichen einen Einstieg in ein neues System, der nicht von vorangegangenen Stigmatisierungen geprägt ist.

4.3.4 Interview mit Koordinatorin und Lehrerin an der EKS¹⁰¹

Bei meiner telefonischen Anfrage bezüglich eines Interviews hat sich bei Frau Y. bereits herauskristallisiert, dass sie ein ambivalentes Verhältnis zur Produktionsschule BuntStift GmbH hat, da sie seit 1989 dort Mitglied ist und als Lehrerin an der Erich-Kästner-Schule die Entwicklungen der Kooperation seit Jahren verfolgt.

Durch die Problematik der Abwesenheit Frau Y.s für die Datenerhebung während der Osterferien haben wir die Lösung gefunden, dass sie ein paar generelle Fragen zunächst per E-Mail beantwortet und wir dann in einem Gespräch nach den Ferien erneut auf einzelne Punkte eingehen. Bezüglich der Formalia der Dokumentation von Fehlzeiten antwortet Frau Y. stellvertretend für das übliche Prozedere aller Lehrerteams an der EKS. Als Fachbereichsleiterin für das Fach Arbeitslehre und als Klassenlehrerin im Jahrgang 9 dokumentiert sie das Fehlen ihrer Schüler im Kursheft beziehungsweise im Klassenbuch. Ab dem Jahrgang 9 müssen alle eingereichten Entschuldigungen außerdem von allen LehrerInnen zur Kenntnis genommen und abgezeichnet werden. An der Erich-Kästner-Schule werde „schon immer“ so verfahren. Dazu gehört auch, dass bei häufigem Fernbleiben vom Unterricht die Erziehungsberechtigten davon telefonisch in Kenntnis gesetzt werden und man mit ihnen in den halbjährlichen Elterngesprächen, die zum Konzept der

¹⁰⁰ Siehe Anhang, S. 33, Z. 160-171.

¹⁰¹ Diese Analyse basiert auf den Angaben der Lehrerin in einer E-Mail vom 03.04.2009, siehe Anhang, S. 36-38, und im Interview vom 22.04.2009, siehe Anhang, S. 41-48.; Der Name der Schule wurde geändert.

Schule gehören, weitere Vereinbarungen zum Umgang mit den steigenden Fehlzeiten trifft.¹⁰²

Im Anschluss an die Auskünfte zur formalen Erfassung des Fernbleibens von der Schule zielt die Beantwortung der Fragen auf die Darstellung der Erfahrungen von Frau Y., was die Identifikation von schulverweigernden Verhaltensmustern angeht. Aus Frau Y.s Erfahrung heraus klassifiziert sie die Abwesenheit im beziehungsweise vom Unterricht als Schwänzen, wenn keine aktive Teilnahme am Unterricht vorliegt, die sich durch „permanente geistige Abwesenheit“ äußert, die „häufig mit körperlichen Beschwerden wie Kopf- und/oder Bauchschmerzen einhergeht. Die Fehlzeiten, die als Konsequenz daraus auftreten, seien jedoch fast immer von den Eltern entschuldigt. Damit schließt sich Frau Y. den Aussagen an, die in Kapitel 3¹⁰³ bezüglich der Kombination von schulverweigerndem Verhalten und physischen Krankheitssymptomen getroffen wurden. Frau Y. benennt bezüglich aktivem und passivem Verweigerungsverhalten beispielsweise die Angst ausgelacht zu werden, sieht aber generell weitreichende zusätzliche Ursachen, die, laut ihrer Aussage, häufig im familiären Bereich anzusiedeln sind.¹⁰⁴

Die Lehrerin sieht weiterhin eine Korrelation zwischen einer mangelnden Perspektive was Freizeitgestaltung im Stadtteil angeht und schulaversivem Verhalten. Die Tatsache, dass die Erich-Kästner-Schule nicht ausschließlich binnenzentriert arbeitet, macht diese Wahrnehmung möglich. Die starke Orientierung an der individuellen Lebenswelt der Schüler, in diesem Kontext verkörpert durch ihre Freizeitgestaltung, unterstreicht die Identifikation der Schule mit dem Stadtteil. Frau Y. betont in dieser Hinsicht außerdem die enge Bindung der Lehrer an der EKS zu Eltern und Schülern. Bei der Diagnose von Schulverweigerung spiele diese Bindung eine große Rolle, um die Schüler auf den für sie richtigen Weg zu bringen.¹⁰⁵

Als Ursachen von Schulverweigerung schließt Frau Y. den Migrationshintergrund kategorisch aus, bestätigt allerdings fehlende soziale Kontakte und Probleme mit Eltern, LehrerInnen und Mitschülern als Bedingungsfaktoren. Ergänzend nennt sie die „Außenseiterrolle“, sowie „psychische und physische Probleme“. Diese

¹⁰² siehe Anhang, S.36, Z. 1-13 und 25-30.

¹⁰³ Siehe Seite 13 dieser Arbeit.

¹⁰⁴ Siehe Anhang, S.37, Z. 39-42 und S. 42, Z. 46.

¹⁰⁵ Siehe Anhang, S. 46, Z. 180-185. Die enge Bindung zu Eltern und Schülern wird insgesamt drei Mal erwähnt: S. 41, Z. 24, S. 42, Z. 54 und S. 46, Z. 174.

Angaben implizieren, dass sie eine psychosomatische Symptomatik des Schulabsentismus erkennt und sich dieser in ihrer Arbeit als Lehrerin bewusst ist. Außerdem verdeutlicht sie, dass es eine Vielzahl von ursächlichen Faktoren gibt, die eine ablehnende Haltung zur Schule zur Folge haben können und die sich einzeln oder als Kombination auf die Sicht von Schule auswirken können. Sie geht allerdings ausschließlich auf die Faktoren ein, die den Schüler selbst betreffen, wie die mangelnden sozialen Kontakte oder „Probleme mit sich selbst“. Zwar verneint sie Probleme mit den Lehrern als Ursache für Schulverweigerung nicht, sie geht allerdings nicht weiter auf schulische Ursachen ein, die laut Kapitel 3.1 und 3.2 einen erheblichen Einfluss auf die Schülerpersönlichkeit haben können.¹⁰⁶

Besonders erheblich scheinen sich familiäre Einflussfaktoren für Frau Y. auf Verweigerungsverhalten auszuwirken. Eine Überforderung im Elternhaus oder beispielsweise eine Trennung werden von ihr exemplarisch genannt. Ähnlich wie der Hauptschulzweigleiter der MPS argumentiert Frau Y. aus einem konkreten Fallbeispiel heraus, welches sie zur Zeit in ihrer Klasse hat und auf das ich im Folgenden erneut zu sprechen kommen werde.¹⁰⁷

Auf die Frage nach einer Relation zwischen schlechten schulischen Leistungen und der Schulverweigerung antwortet Frau Y. diese gäbe es „nicht zwingend. Häufig haben sie (die Schulverweigerer) eine negative Notenentwicklung durch die Verweigerung/Schwänzen. Sie `leben` aber oft unter ihren intellektuellen Fähigkeiten. Sie könnten somit eigentlich viel mehr erreichen.“. Sie vermutet, dass die Schüler sich in einer „Spirale“ befinden, aus der sie dann aus eigener Kraft nicht mehr herauskommen. Die Hilfsbedürftigkeit der Schüler ist ihr folglich bewusst. Die Aussage, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen „eigentlich“ mehr Potential haben, als sie durch ein häufiges Fernbleiben vom Unterricht zum Vorschein bringen, lässt darauf schließen, dass Frau Y. generell eine Möglichkeit sieht, den Schülern das eigenen Potential sichtbar zu machen, diese allerdings nicht im Rahmen der Schule ansiedelt. Sie äußert dahingehend trotzdem den Vorschlag, die Schulsozialarbeit gerade in den höheren Jahrgängen stärker miteinzubinden. Diese sei in den Jahrgängen 5 und 6 konstant und in den Jahrgängen 7 und 8 durch Einzelaktionen präsent und könnten dort auch viel auffangen. In den Jahren, in denen eine mögliche Perspektivlosigkeit der Jugendlichen, bezogen auf ihren

¹⁰⁶ Siehe ebd. und Anhang, S. 42, Z. 45ff.

¹⁰⁷ Siehe Anhang, S. 42, Z. 44-57.

beruflichen Werdegang, nach außen deutlich wird, sollte, laut Frau Y., aber ebenfalls eine intensivere Betreuung durch die Schulsozialarbeiter stattfinden. Betreffende Konzepte sollten die Aspekte „Freizeitverhalten, Familienverhältnisse, Wünsche, Träume und mein Leben in Zukunft“ beinhalten. Ein ganz wesentlicher Punkt liege dabei ebenfalls in der Thematisierung des Miteinanders, auf das Frau Y. gerade in dieser Altersgruppe großen Wert legt.¹⁰⁸

Frau Y. erwähnt im Gespräch das Fallbeispiel einer Schülerin, die sich momentan in ihrer Klasse befindet und die durch passive Schulverweigerung auffällt. Diese äußere sich dadurch, dass die Schülerin in fast allen Fächern nicht an Unterrichtsgesprächen teilnimmt. Die schriftliche Leistung sei dabei durchweg befriedigend. Im konkreten Fall dieser Schülerin seien die Eltern mit der persönlichen Entwicklung ihrer Tochter überfordert und könnten nicht verstehen „warum das Kind so ist“. Die Schilderung des Fallbeispiels als Anhaltspunkt während des ganzen Gespräch impliziert, dass Frau Y. sich darüber bewusst ist, dass Schule nicht immer der richtige Raum für die Auslebung individueller Kompetenzen ihrer Schüler ist. Die betreffende Schülerin könne an der EKS nicht mehr aus ihrer Rolle herauskommen, da schon zuviel belastendes Vorwissen alle Parteien betreffend vorherrsche. Die bereits erwähnte enge Bindung von Lehrern zu ihren Schülern und deren Familien spüre ich während der Schilderung dieses Fallbeispiels sehr deutlich. Frau Y. schildert weiterhin, dass das Mädchen den Entschluss gefasst habe, an die K-Schule zu gehen und Frau Y. ist zuversichtlich, dass sie dort ihren Weg finden wird, weil dieser starke Wille da ist. Man spürt, wie sehr der Lehrerin daran gelegen ist, ihre Schülerin „gut aufgehoben“ zu wissen.¹⁰⁹

Bezüglich der Arbeit der Erich-Kästner-Schule mit der Produktionsschule BuntStift GmbH ist zunächst zu sagen, dass Frau Y. seit 1984 Mitglied bei BuntStift ist. Unabhängig davon hat sie seit ihrer Anstellung an der EKS vor 15 Jahren ein Berufsorientierungskonzept an der Schule aufgebaut. In Rahmen dieses Konzepts hielt sie es für sinnvoll, ortsansässige Träger, also auch BuntStift, in diese Arbeit miteinzubeziehen. Die Kooperation lief dann größtenteils darauf hinaus, dass die Schule abschlussgefährdete Schüler an Projekte von BuntStift weitergeleitet hat, um ihnen eine neue (berufliche) Perspektive aufzuzeigen. Anfangs gab es monatliche Treffen bei BuntStift, an denen sich die Schulen über den Werdegang ihrer Schüler

¹⁰⁸ Siehe Anhang, S. 47, Z. 203-213.

¹⁰⁹ Siehe Anhang, S. 42, Z. 40-45, Z. 56, S. 44, Z. 120-131 und S. 43, Z. 78.

an der Produktionsschule informieren konnten. Nach und nach beschränkten sich diese Treffen auf allgemeine Informationsveranstaltungen zwei bis drei Mal jährlich. Heute ist der Kontakt zwischen Schule und BuntStift auf die Phase begrenzt, an der die Übergabe stattfindet. Frau Y. scheint dies zu bedauern, bemerkt aber, dass es auch schwierig sei, die Schüler weiter zu begleiten, wenn „wir sie nicht mehr haben“. Außerdem wirkt Frau Y. enttäuscht darüber, dass ihr mehrmals die Rückmeldung gegeben würde, das BuntStift-Projekt sei „überfüllt“, wenn sie dort für einen Schüler nach einem Platz gefragt hatte. Es scheint also eine wellenartige Intensität der Kooperation vorzuliegen, die zu Beginn sehr stark, dann wieder schwächer und nun, durch die Anfrage der Projektleitung BuntStifts, ob es denn potentielle Teilnehmer gebe, wieder stärker zu werden scheint. Die Aussage, dass die Kooperation stark an Einzelpersonen gebunden ist und die dazugehörige Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Auf Kurs“, Frau Cortina Gentner, wird von Frau Y. bereits während meiner Frage in erheblichem Maße bestätigt. Die Lehrerin vermittelt ihre Zustimmung durch häufige bestätigende Zwischenbemerkungen, was zeigt, dass sie selbst den Verlauf der Zusammenarbeit kritisch betrachtet. In diesem Zusammenhang evaluiert Frau Y., dass das Lehrerteammodell, das an der EKS praktiziert wurde, einer allgemeingültigen Aussage über die Kooperation im Weg stünde. Dadurch, dass die LehrerInnen ihre Klassen immer von Jahrgangsstufe fünf bis 10 begleiten, bekommen LehrerInnen aus der fünften Klasse beispielsweise wenig davon mit, was in den höheren Jahrgängen bezüglich Schulverweigerungsverhalten oder Kooperation mit BuntStift passiert.¹¹⁰

Das zuvor erwähnte Fallbeispiel aus Frau Y.s Klasse dient im weiteren Verlauf des Gesprächs auch als exemplarische Darstellung einer Kritik an der Produktionsschule: Die mangelnde Transparenz des Konzepts für die Eltern. Sowohl die Eltern als auch die betroffene Schülerin konnten sich „nicht so richtig vorstellen“, was ein Übergang in die Produktionsschule für die Bildungsbiographie der Schülerin bedeuten würde.¹¹¹

Prinzipiell stellt das Angebot der Produktionsschule BuntStift GmbH einen Zusatz zum Berufsorientierungskonzept der EKS dar. Man kann also nicht sagen, dass sich an der Schule selbst direkt etwas im Umgang mit der Problematik verändert hat. Die

¹¹⁰ Siehe Anhang, S. 42-43, Z. 62-76, Z. 89-103 und S. 45, Z. 132-146 und Z. 156-165.

¹¹¹ Siehe Anhang, S. 44, Z. 109.

Erich-Kästner-Schule habe schon immer das Problem der Schulverweigerung „beobachtet, wahrgenommen und thematisiert“.¹¹² Die Angabe, dass die Problematik der Schulverweigerung nach Frau Y.s Einschätzung in den letzten Jahren stärker in den Blickpunkt geraten sei und ernster genommen würde, stellt sowohl in der E-Mail als auch im Gespräch die Basis der Angaben der Lehrerin dar. Außerdem ist eine enge Bindung der Lehrerin zu ihren Schülern und zur Erich-Kästner-Schule bemerkbar, die sich in ihrer Betroffenheit über den Werdegang ihres Fallbeispiels beziehungsweise ihrer positiven Darstellung des Berufsorientierungskonzepts und der Schulsozialarbeit ausdrückt. Bestätigt wird außerdem die ambivalente Haltung, die Frau Y. durch ihre jahrzehntelange Mitgliedschaft bei BuntStift zur Arbeit mit der Produktionsschule innehat. Sie argumentiert stark in ihrer Position als Lehrerin, die, wie bereits erwähnt, eine enge Bindung zu den Schülerpersönlichkeiten und deren individuellen Bedürfnissen aufbaut. Sie versteht sich selbst als Einzelperson, die auf BuntStift zugegangen ist und partiell von ihrem Kooperationspartner enttäuscht wurde. Sie steht jedoch gleichermaßen hinter dem Konzept der GmbH und ist an einer weitergehenden Zusammenarbeit im Sinne der Schüler interessiert, die in solch praxis- und produktionsorientierten Räumen, die die Schule selbst in diesem Rahmen nicht anzubieten vermag „aufblühen“.¹¹³

4.3.5 Interview mit dem Hauptschulzweigleiter der MPS¹¹⁴

Bereits beim Telefonat bezüglich der Vereinbarung eines Interviewtermins kristallisierte sich das Interesse am Thema des Hauptschulzweigleiters der Max-Planck-Schule (MPS), Herrn Z., heraus. Er lud mich zu einem Gespräch ein und kündigte bereits im Vorfeld an, dass er mir „einige Geschichten erzählen“ könne. Herr Z. ist insgesamt seit fünf Jahren Lehrer und ist seit zwei Jahren als Hauptschulzweigleiter, Stufenleiter der Jahrgänge 7 und 8 und Klassenlehrer einer Hauptschulklasse 8 an der MPS beschäftigt. Durch seine relativ überschaubare Berufserfahrung entdeckt er keine Veränderungen in der Problematik des

¹¹² Siehe Anhang, S. 46, Z. 171f.

¹¹³ Siehe Anhang, S. 48, Z. 249.

¹¹⁴ Diese Analyse basiert auf den Angaben des Hauptschulzweigleiters im Interview vom 08.04.2009, siehe Anhang, S.; Der Name der Schule wurde geändert.

Schulabsentismus in den letzten Jahren. Weiterhin hat er die Anfänge der Koordination mit dem BuntStift Modellprojekt „Auf Kurs“ folglich nicht mitbekommen, hat den engagierten Posten seiner Vorgängerin diesbezüglich jedoch übernommen.

Auf die formellen Fragen zur Dokumentation von Fehlzeiten hin argumentiert Herr Z. sehr stark auf der Ebene des Klassenlehrers. Dies wurde einerseits durch meine Frage indiziert, ob er Klassenlehrer ist, mit der ich bereits implizit angedeutet habe, dass ich selbst aus meiner Erfahrung als Schülerin davon ausgehe, dass einem Klassenlehrer bezüglich der Erfassung von Fehlzeiten eine spezielle Verantwortung zugewiesen wird. Andererseits lässt dies die Vermutung zu, dass Herr Z. sich selbst auch in erster Linie als Klassenlehrer und nicht als Mitglied der Schulleitung sieht, wenn es um die Diagnostik von Schulverweigerung geht. Generell wird an der MPS das Fehlen eines Schülers im Klassenbuch festgehalten und gegebenenfalls bei dem Erhalt einer Entschuldigung von den Eltern oder dem Arzt als entschuldigt markiert. Bei wiederholt auftretendem Fehlen oder auffällig häufigen Entschuldigungen werden die Eltern telefonisch benachrichtigt. Der Stellenwert der Kommunikation mit den Eltern würde in diesem Fall sehr hoch angesehen. Beispielsweise würde bei bekannten Problemfällen umgehend der Kontakt zu den Eltern gesucht, die Fragen zum Befinden des angeblich Kranken gestellt bekommen. Herr Z. betont in diesem Zusammenhang das, was bereits in der Einleitung¹¹⁵ bezüglich der Verlässlichkeit dieser Daten thematisiert wurde: die Abhängigkeit der Dokumentation und Klassifizierung von Fehlzeiten durch die Lehrkraft als Einzelperson. Die Problematik einer verzögerten Erkennung von Verweigerungsverhalten aufgrund unterschiedlicher subjektiver Auffassungen des Schwierigkeitsgrades der Lehrkräfte stellt allem Anschein nach folglich immer noch ein Hindernis für Prävention und frühzeitige Reintegration dar. Herr Z. sagt hierzu, dass in Schulen fast alles von „Einzelpersonen abhängig“ sei. Im Falle der Schulverweigerungsdiagnostik läge die erste Diskrepanz in der Unterschiedlichkeit der Dokumentation und Klassifizierung von Fehlzeiten.¹¹⁶

Hinsichtlich der Identifikation von schulverweigerndem Verhalten bezieht sich Herr Z. primär auf die Problematik des aktiven Schulverweigerens durch das Fernbleiben vom Unterricht. Die erfolgreiche Feststellung von Schwänzverhalten zählt für ihn zu

¹¹⁵ siehe S. 2 ff. dieser Arbeit.

¹¹⁶ Siehe Anhang, S. , Z. 15-17, 25-30 und 180-185.

den Aufgaben eines Klassenlehrers, deren Erfolg sehr stark von dem Umstand geprägt ist, wie nah dieser seinen Schülern ist und wie gut er diese kennt. Seine ironische Äußerung, dass er die Schüler, die als potentielle Schulschwänzer gelten, bereits „Aufm Kieker“ hat, impliziert einerseits, dass er einen ausgeprägten Zugang zu den Schülerpersönlichkeiten in seiner Klasse zu haben scheint. Andererseits ließe sich in diesem Zusammenhang vermuten, dass Herr Z. hier eine Stigmatisierung vornimmt. Sein Fokus bei der Identifikation von Schulverweigerung ruht auf bestimmten Schülern, bei denen er bereits einen Erfahrungswert in der Problematik aufweist. Die saloppe Schilderung, Herr Z. würde die Familien, bei denen er das Fehlen eines Jugendlichen von Anfang an als Schulverweigerung diagnostiziert, anrufen und vorgeben, sich über die angebliche Krankheit des „Sohnemanns“ zu erkundigen, impliziert eine gewisse Voreingenommenheit. Diese mag sicherlich häufig begründet sein, sollte allerdings nicht als voreilige Stigmatisierung erkennbar gemacht werden.¹¹⁷

Bezüglich der generellen Ursachen von Schulverweigerung schließt sich Herr Z. weitestgehend den Angaben von Frau Y. von der Erich-Kästner-Schule Kassel an. So sieht er ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Verweigerungsverhalten. Der Mangel an sozialen Kontakten und eine schulaversive Prägung durch das Elternhaus könnten eher einen negativen Einfluss auf den Schulbesuch haben. Diese beiden ursächlichen Faktoren beruhen primär auf den Erfahrungen des Hauptschulzweigeleiters mit den beiden „Extremschwänzern“ in seiner Klasse.¹¹⁸

In diesem Zusammenhang vernachlässigt Herr Z. kategorisch die subjektive Problematik des jeweiligen Schülers, da er die Eltern durchgängig als erste Hürde bezüglich des Schulverweigerungsverhaltens beschreibt. Beispielsweise nennt er das Elternhaus als den Aspekt, der Kinder und Jugendliche in ihrer Haltung, die Schule zu schwänzen, verstärken. Die Vermittlung eines mangelnden Pflichtbewusstseins in punkto Schulpflicht schreibt er ausnahmslos den Eltern zu. Die Ursache hierfür sieht er in der Überforderung der Eltern. Bei einem der beiden „Extremschwänzer“ aus seiner Klasse bewahrheitet sich diese Theorie, dieser Fall könnte folglich auch die Entstehung dieser Theorie verursacht haben. Der betroffene Schüler gilt als Spielsüchtig im Rahmen der Computerspiele, soziale Kontakte beschränken sich bei

¹¹⁷ Siehe Anhang, S. , Z. 20-25. Hierzu verweise ich auch auf Kapitel 3.1, Seite 18 dieser Arbeit.

¹¹⁸ Siehe Anhang, S. , Z. 43-49 und 67-79.

ihm auf „die Welt des Internets“. Seine Mutter stütze sein Schwänzverhalten durch das Schreiben von Entschuldigungen und die Organisation ärztlicher Atteste. Das unterstützende Verhalten der Mutter ist sicherlich als Problem anzusehen, welches durch aktive Elternarbeit gelöst werden sollte. Die Entscheidung des Schülers, sich der Schule zu entziehen, kann jedoch nicht zwingend auf deren mangelnde Konsequenz zurückgeführt werden. Herr Z. selbst erwähnt die diagnostizierte Spielsucht, weshalb bereits ein Suchtberater in die Familie gekommen ist. Die Probleme des Schülers scheinen also auf den ersten Blick tiefgründiger zu sein, als im Gespräch thematisiert. Sicherlich behindern unterstützende Aktionen seitens der Eltern die Arbeit der Schule an der Problematik, als Ursache ist sie in diesem Fall allerdings nicht zu sehen. Der Hauptschulzweigleiter erkennt die persönlichen Probleme des Jungen nicht als Ursachen für die Schulverweigerung und sucht auch keine ursächlichen Bedingungen in der Schule selbst. Die Ansätze zur Reintegration des Jungen, die auch im Rahmen des Projekts „Schulverweigerung – Schulverweigerung - Die 2. Chance“, welches im Moment in Kassel aktiv ist, stattfinden, sieht er durch die Mutter als gefährdet, weshalb dies im Gespräch als erste und entscheidende Hürde dargestellt wird.¹¹⁹

In Zusammenarbeit mit dem Reintegrationsprojekt „Schulverweigerung – Schulverweigerung - Die 2. Chance“ hat Herr Z. die Bitte um Zuführung beim Ordnungsamt gestellt, durch die der betroffene Schüler von Beamten zur Schule gebracht werden soll. Für ihn stellt dieser formelle Schritt den letzten Ausweg dar, den Schüler zum Schulbesuch zu bringen, da dieser der Schule seit Februar komplett fernbleibt. Leider habe ich nichts über eventuelle Maßnahmen in Erfahrung bringen können, die sich vor diesem Antrag bezüglich des Umgangs mit der subjektiven Problematik des Jungen ereignet hätten. Herr Z. erwähnte jedoch, der Schüler sei seit Februar doch einmal in der Schule gewesen, und zwar um sein Zeugnis abzuholen. Wie bereits in Kapitel 2¹²⁰ erwähnt, kann man davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche generell gern zur Schule gehen wollen, da Schule einen zentralen Lebensraum von ihnen und allen Gleichaltrigen darstellt. Das erklärt, meiner Meinung nach, warum der betroffene Schüler offenbar das Verlangen hatte,

¹¹⁹ Siehe Anhang, S. , Z. 67-99.

¹²⁰ Siehe Seite 11 dieser Arbeit.

sein Zeugnis abzuholen und so zu demonstrieren, dass er Teil dieses sozialen Raums sein möchte, es aber aus eigener Kraft nicht kann.¹²¹

Die Kooperation mit dem Projekt „Auf Kurs“ der Produktionsschule BuntStift GmbH hat Herr Z. leider nicht von Beginn an mitbekommen, da er, wie bereits erwähnt, erst seit zwei Jahren Lehrer an der MPS ist. Über Erfahrungen mit dem Projekt, an das die MPS „immer mal wieder“ Schüler abgegeben hat, die sich dem schulischen Lernen entzogen haben und bei denen vermutet wird, dass sie einen praktischen Zugang zum Lernen begrüßen würden wird berichtet, dass für diese die kleineren Lerngruppen und die Praxisnähe des Lernstoffes besonders hilfreich seien. Herr Z. klassifiziert die Perspektive potentieller BuntStift-Kandidaten mit den Worten „Kein Schulabschluss“, woraufhin die Schule dem jeweiligen Schüler und dessen Eltern die Empfehlung ausspricht, es mal bei BuntStift zu „versuchen“. Nun argumentierend in seiner Funktion als Hauptschulzweigleiter beschreibt er den Übergang von der Regelschule zur Produktionsschule als Vorschlag, den die Schule selbst den Betroffenen macht. Es folge ein Kennenlernetreffen in der Produktionsschule, an dessen Anschluss eine Schnupperphase erfolgt, nach der dann die Entscheidung der Produktionsschule, des Schülers und dessen Eltern erfolgen, ob er die verbleibende Schulpflicht dort absolvieren wird.¹²²

In diesem Zusammenhang macht Herr Z. auf ein Problem aufmerksam, das von ihm als Hindernis bezüglich der Kooperation mit BuntStift GmbH empfunden wird: Die Einstellung der Schüler und Eltern zur Alternative Produktionsschule. Der Hauptschulzweigleiter sieht es als verbesserungswürdig an, die Arbeit von BuntStift GmbH gerade für Eltern transparenter zu machen, um zu vermeiden, dass der Verein als „Spezialschule“ gilt, auf die Jugendliche gehen, weil sie dem Regelschulsystem nicht gewachsen sind. Die Kinder gehen also nicht mehr auf eine „normale Schule“. Die Eltern befürchten in diesem Kontext beispielsweise, dass die Jugendlichen mit einem Abschluss an der Produktionsschule nicht die gleichen Möglichkeiten hätten, wie mit einem Abschluss an einer Regelschule. Diesbezüglich wünscht sich Herr Z. „Instrumente“ zur Hand, mit denen er in Gesprächen die Produktionsschule besser und erfolgreicher präsentieren kann, als das bisher der Fall sei. Außerdem betont er den persönlichen Kontakt mit Mitarbeitern von BuntStift GmbH, um den er nach eigenen Angaben immer bemüht war und ist. Er versteht

¹²¹ Siehe Anhang, S. , Z. 100-104.

¹²² Siehe Anhang, S. , Z. 107-124 und 134-139.

sich als eine Einzelperson, die dafür zuständig ist, dass der Kontakt zur Produktionsschule nicht „abebbt“ und hat sich mit großem Verantwortungsbewusstsein in diese Rolle eingeföhlt. Im Gespräch kann man den Eindruck gewinnen, dass Herr Z. sich in seiner Rolle als Kooperationspartner partiell im Stich gelassen föhlt. Von der Produktionsschule würde man für das schulinterne Gespräch mit den Eltern nur „son Flyer in der Hand“ haben, mit dem die Überzeugungsarbeit erschwert wird.¹²³

Der Hauptschulzweigleiter beurteilt die Zusammenarbeit mit der Produktionsschule und deren Erfolg für schulmüde Regelschüler insgesamt als positiv. Er berichtet, dass Schüler, die die Alternative in Anspruch genommen haben, „aufgeblöhlt“ seien. Bezüglich einer Verbesserung des Ansatzes von Projekten zur Prävention und dem Umgang mit Schulverweigerung betont Herr Z. jedoch die Wichtigkeit von Heterogenität für ganzheitliches Lernen. Er fungiert bei der Beantwortung dieser Frage in hohem Maße in seiner Funktion als Hauptschulzweigleiter einer Gesamtschule, der es ablehnt, zu früh zu selektieren. Einerseits hält er Heterogenität im Klassenraum für sinnvoll, da die Schüler so gegenseitig von ihrer Unterschiedlichkeit profitieren können. Weiterhin spricht er sich dagegen aus, bei einem Schüler zu früh zu sagen: „Bei dir wird nie ein Abschluss bei rauskommen“. Er möchte den Schülern an seiner Schule die Möglichkeit geben, durch die Eigenschaften einer Gesamtschule ihre eigene Position im Regelschulbetrieb zu finden und dafür auch Zeit zu haben. Inwiefern potentielle Schulverweigerer an der Gesamtschule MPS während ihrer Regelschulzeit, aber vor dem Eintritt in ein alternatives Projekt gefördert werden, konnte ich allerdings nicht in Erfahrung bringen. Dagegen spricht allerdings seine Äußerung, man könne in einer Hauptschulklasse „mitschwimmen“, wenn man „ein gewisses Maß an Intelligenz“ mitbringt. Es scheint, als ob das Verständnis für schulverweigerndes Verhalten auf dem Leistungsniveau einer Hauptschulklasse begrenzt ist, was erneut darauf schließen lässt, dass schulische Ursachen für Schulverweigerung generell eher ausgeklammert werden.¹²⁴

Allgemein gesehen unterstützt Herr Z. die Arbeit der Produktionsschule BuntStift GmbH gemessen an den Intentionen der eigenen Schule. Entsprechend dem Gesamtschulkonzept wird generell zunächst versucht, keine voreilige

¹²³ Siehe Anhang, S. , Z. 125-130, 139-141, 170-172 und 179-206.

¹²⁴ Siehe Anhang, S. , Z.56-59, 136 und 190-199.

Stigmatisierung vorzunehmen. Zeigt es sich allerdings, dass ein Schüler sich im Regelschulsystem nicht gut zurechtfindet und sich diesem entzieht, wird ihm durch individuelle Beratung ein möglicher alternativer Weg aufgezeigt.

4.3.6 Das Projekt „Auf Kurs“ aus drei Perspektiven

In den letzten drei Kapiteln wurde das Modellprojekt „Auf Kurs“ und die weiterführende Arbeit mit Schulverweigerern der Produktionsschule BuntStift GmbH anhand der Kooperation mit zwei Kasseler Schulen in sozialen Brennpunkten thematisiert. Zu Tage gekommen sind in diesem Rahmen drei Perspektiven: die des pädagogischen Leiters von BuntStift, einer Lehrerin, die selbst langjähriges Mitglied bei BuntStift ist, und des Hauptschulzweigleiters und Klassenlehrers an einer anderen Schule. Alle drei Interviewpartner weisen eine unterschiedlich geprägte Sicht auf das Konzept der Produktionsschule auf. Sie sind geprägt vom eigenen beruflichen Werdegang, dem Konzept der eigenen Schule oder des eigenen Arbeitsplatzes und von persönlichen Wahrnehmungen und Schwerpunktsetzungen. Gemeinsam haben sie die Einschätzung, dass das Konzept von BuntStift für schulverweigernde Kinder und Jugendliche eine sinnvolle Alternative zur Regelschule darstellt. Im Folgenden werden die drei Perspektiven zusammenfassend in Beziehung gesetzt.

Wie aus der Analyse des Gesprächs im Kapitel 4.3.3 hervorgeht, steht der Alternativcharakter des Schulverweigerer-Projekts für den pädagogischen Leiter der BuntStift GmbH sowohl formal als auch konzeptionell im Vordergrund. Das Projekt stellt ein Angebot für Schüler, Eltern und Schulen dar, für das die Produktionsschule nach Annahme in jeglicher Form die Verantwortung übernimmt. Dabei spielt es keine Rolle, aus welchem Grund die betreffende Schule eine Abgabe an BuntStift in Erwägung gezogen hat. Zentral ist es, dass der betroffene Jugendliche eine emotionale Bindung zu seinem alternativen Weg aufbaut.

Die beiden Befragten an den Kasseler Schulen, der Erich-Kästner-Schule und der Max-Planck-Schule weisen im Großen und Ganzen eine ähnliche Haltung zur Problematik der Schulverweigerung und dem Konzept der Produktionsschule BuntStift GmbH auf. Beide Schulen liegen beispielsweise in sozialen Brennpunkten mit verbreiteter Arbeitslosigkeit und hohem Ausländeranteil. Der

Migrationshintergrund als Ursache für Schulverweigerung wird von beiden gleichermaßen ausgeschlossen. Weiterhin betrachten sie die schulischen Leistungen erst dann in Abhängigkeit von schulverweigerndem Verhalten, wenn die hohen Fehlzeiten Auswirkungen auf Noten und Leistungen haben. Sie sehen folglich die Ursachen der Verweigerung nicht in schulischem Versagen. Mit dieser Einschätzung wird bei beiden gleichermaßen die Schule als Einflussfaktor ausgeblendet, wobei Frau Y. zumindest ansatzweise feststellt, dass Schule nicht für alle Kinder und Jugendlichen der Raum ist, wo sie ihre Kompetenzen und ihr Potential ausleben können. Für die Schüler, die ihren Weg zu BuntStift finden, evaluieren beide, dass dieser praxis- und produktionsorientierte Ansatz zum Lernen die alternative Form ist, die die Schüler wieder zum Lernen und auch zur Teilnahme an den Lernangeboten motiviert. Interessant ist diesbezüglich, dass beide gleichermaßen den Wortlaut des *Aufblühens* für die Betroffenen benutzen. Ein Erfolg des Konzeptes aus Sicht der beiden befragten Schulen kann also konstatiert werden.

Zur kooperativen Arbeit mit der Produktionsschule selbst muss man hier allerdings die beiden individuellen Vorprägungen der Befragten einkalkulieren. Der Hauptschulzweigleiter der MPS ist erst seit zwei Jahren an der Schule und hat die Position des Kooperationspartners in ihrer jetzigen Form übernommen. Für ihn ist an Schule meist alles von Einzelpersonen abhängig, was er auch als Vorteil sieht, weil man dann eine Bindung zu einer einzelnen Bezugsperson aufbauen kann. Er beurteilt die Kooperation folglich als positiv und kann aus seiner Position heraus keine Verbesserung oder Verschlechterung feststellen. Frau Y. ist jedoch schon von Anfang an in die Strukturen von BuntStift eingeweiht und evaluiert, dass die Kooperation in den vergangenen Jahren insofern nachgelassen hat, als dass die Fülle an Informationen für die kooperierenden Schulen zu wünschen übrig lässt. Sie sieht allerdings auch – und da stimmt sie mit Herrn Z. überein –, dass dies damit zusammenhängen kann, dass an der EKS das Lehrerteammodell praktiziert wird, wodurch eine Kooperation mit BuntStift nicht an Einzelpersonen gebunden ist. Durch die wechselnde Verantwortlichkeit für die Zielgruppe der Schüler der höheren Jahrgänge, gibt es also keinen festen Ansprechpartner, der eine Zusammenarbeit konstant aufrechterhält.

Dadurch, dass Herr Z. nicht in dem Maße in die Strukturen von BuntStift eingearbeitet ist, wie Frau Y., wünscht er sich mehr Transparenz bezüglich der

Darlegung des Konzepts der Schulpflichterfüllung in der Produktionsschule für die Eltern betroffener Schüler. Dies ist für Frau Y. nicht erheblich, da sie selbst genügend Auskunft geben kann. Herr Z. ist jedoch auf kompakte Informationen angewiesen, die er Eltern übermitteln kann, um zu verhindern, dass die Produktionsschule in deren Augen einen Sonderschulcharakter hat. Es liegt also auf der Hand, dass die Arbeit der Produktionsschule sich nicht genügend an variablen Sachverhalten orientiert. Der pädagogische Leiter geht beispielsweise davon aus, dass nun alle in Kassel ansässigen Schulen über das Angebot Bescheid wüssten, berücksichtigt damit allerdings nicht die Tatsache, dass Schule eine gesellschaftliche Institution ist, die ständigen Veränderungen ausgesetzt ist, welche durchaus auch personeller Natur sein können. Eine konstante Bemühung um den Kontakt zu Schulen kann also nur im Interesse der Produktionsschule liegen.

4.4 ESF-Modellprogramm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“

4.4.1 Vorstellung des bundesweiten Modellprogramms

Bei der Betrachtung der Ursachen für Schulverweigerung ist deutlich geworden, dass außerschulische Faktoren in erheblicher Weise als Initiator für eine Entfernung von der Institution Schule wirken können. Soziale und persönliche Probleme beeinflussen die Psyche eines Schülers in einer Form, in der sie auf Regelmäßigkeiten und Bezugspersonen mit Flucht reagiert. Für die Umsetzung des Erziehungsauftrags der Schule sind sowohl die Probleme, die in der Schule selbst entstehen als auch die, die in die Schule importiert werden, von Bedeutung. Die Aufgabe, den Schülern individuelle Anregungen für ihre Entwicklungsprozesse zu geben, kann jedoch nicht allein von der Schule erfüllt werden. Schulsozialarbeit, also die Kooperation zwischen Schulen und Jugendhilfe, ist wünschenswert, um ein intensiveres und Vertrauen aufbauendes Eingehen auf den einzelnen Schüler möglich zu machen.¹²⁵

¹²⁵ Vgl.: Henseler, Joachim (2007): „Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?“, S. 99.

Teil solcher Projekte, die sich besonders auf Schulsozialarbeit stützen, sind sozialpädagogische, schulbezogene und arbeitsweltorientierte Inhalte, bei denen sich ein Sinnzusammenhang zwischen Theorie und Praxis herstellen lässt.¹²⁶

Das Modellprogramm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, sowie mit Unterstützung der Europäischen Union ins Leben gerufen und wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundes finanziert. Zusätzlich sind die einzelnen Projekte jedoch auf eine unterstützende anteilige Finanzierung durch die Träger an den jeweiligen Standorte angewiesen. Diese Ko-Finanzierung kann beispielsweise alternativ durch Personal- oder Sachleistungen¹²⁷ erfolgen. Der Initiierung des Programms liegt unter anderem die Tatsache zugrunde, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche Auswirkungen auf den Wirtschaftsstandort Deutschland haben können und die Sozialkosten der Bundesregierung in die Höhe treiben können. Anders als das Modellprojekt „Auf Kurs“ ist es also von der Bundesregierung selbst initiiert worden und ist nicht als Reaktion auf eine örtliche Problematik zu sehen, wie es beispielsweise bei der Gründung von BuntStift GmbH in Kassel der Fall war. Trotzdem zielt es ebenso auf „Chancengleichheit“ und die „Investition in Humanressourcen“, die beide zentrale Inhalte des Europäischen Sozialfonds darstellen. Die ausführenden Kräfte des von der Regierung ins Leben gerufenen Modells waren zu Anfang 67 Träger in allen Bundesländern. Generell werden so seit dem ersten September 2006 schulverweigernde Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, wieder regelmäßig die Schule zu besuchen und einen Schulabschluss zu machen. Diesbezüglich arbeiten die Träger Hand in Hand mit lokalen Koordinierungsstellen, in denen den betroffenen Schülern so genannte „Case-ManagerInnen“ zur Seite gestellt werden. Weitere Aufgabenschwerpunkte der Koordinationsstellen sind:

- eine zentrale Anlaufstelle am Standort darstellen,
- die Umsetzung des Reintegrationskonzepts koordinieren
- die Vernetzung mit der Öffentlichkeit,
- die Sicherung der Kontinuität und

¹²⁶ Vgl.: Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, S. 125.

¹²⁷ Sachleistungen sind beispielsweise Büroräume, Verwaltungskosten oder Geschäftsbedarfe, siehe Faltermeier, Josef (2006): "Schulverweigerung - Schulverweigerung - Die 2. Chance". Ein Modellprogramm der Bundesregierung und der EU. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, Jg. 86, H. 5, S. 262.

- die Fallverlaufs- und Erfolgskontrolle.¹²⁸

In der momentanen Förderperiode von 2007 bis 2013 besteht das Ziel, möglichst viele Schulverweigerer wieder in den Schulalltag zurückzuführen und ihnen den Erwerb eines Hauptschulabschlusses zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang existieren etwa 158 Projekte zum Umgang mit Schulverweigerung, die ihre Arbeit fortsetzen oder neu ins Leben gerufen wurden. Das Modellprogramm setzt, ähnlich wie das „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“, auf eine Bündelung der auf kommunaler Ebene bestehenden Konzepte und Initiativen und hat die Absicht, diese durch finanzielle und fachliche Unterstützung auszubauen.¹²⁹

Das ESF-Projekt „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ ist folglich nicht primär in dem Maße ortsgebunden, wie das Modellprojekt der Produktionsschule BuntStift GmbH es war. Durch die bundesweit angesiedelten Träger kann es übergreifender agieren und ist daher stärker am „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ orientiert. Die Darstellung des Projekts „Auf Kurs“ der Produktionsschule hat gezeigt, dass dies primär durch die Tatsache bedingt ist, dass BuntStift GmbH bereits vor der bundesweiten Reaktion auf die Problematik des Schulabsentismus im Bereich der Reintegration tätig war. Das Projekt „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ ist vor einem anderen Hintergrund ins Leben gerufen worden und weist daher Unterschiede in Ansatzpunkten und Umsetzung auf.

Aufgrund einer aktuellen Debatte innerhalb der Initiative „Jugend und Chancen – Integration fördern“ soll das ESF-Programm noch in diesem Jahr von derzeit 73 auf bundesweit 200 Standorte aufgestockt werden. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die durch „nachhaltiges schulaversives Verhalten besonderen Unterstützungsbedarf signalisieren“. Zu diesem Bedarf zählte bis vor kurzen noch in erster Linie eine Teilnahme an Maßnahmen zur Erziehungshilfe durch das

¹²⁸ Vgl.: ebd., S. 262.

¹²⁹ Vgl.: Zentrale Regiestelle "Schulverweigerung - Die 2. Chance" (2006): „ESF-Modellprogramm Schulverweigerung - Die 2. Chance“, http://www.zweite-chance.eu/content/alte_foerderperiode_bis_3182008/esf_modellprogramm/index_ger.html, Stand : 02.04.09, sowie Faltermeier (2006), S. 259 und 261-262.

Jugendamt. Dies ist mittlerweile allerdings keine zwingende Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt.¹³⁰

Die Durchführung des Programms wurde als Auftrag zunächst an den Deutschen Verein¹³¹ weitergegeben, obliegt aktuell allerdings dem Sozialpädagogischen Institut¹³² in Berlin. Zugrunde liegen dem Konzept die Materialien und Daten, die im Zusammenhang mit dem bundesweiten Praxisforschungsprojekt „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen“ erarbeitet wurden. In diesem Zusammenhang geht das Modellprogramm von einer Dunkelziffer von 300.000 bis 500.000 Kindern und Jugendlichen aus, die in regelmäßigen Abständen der Schule fernbleiben und somit Gefahr laufen, weder einen Schulabschluss, noch eine Berufsausbildung zu erreichen. Es erfolgte die Übernahme der bundesweiten Koordination durch das Sozialpädagogische Institut in Berlin. Die Schwerpunkte des Programms haben sich seit September 2008 außerdem insofern verändert, als dass beispielsweise keine Gymnasiasten mehr in die Projekte aufgenommen werden dürfen. Der allgemein angegebenen Zielgruppe (s.o.) gehören folglich nur Schüler der Haupt-, Real- und Gesamtschulen an.¹³³

Im Wesentlichen verfolgt das ESF-Programm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ drei Ziele:

- (1) Reintegration,
- (2) Weiterentwicklung kommunaler Strukturen zur Förderung und Bildung junger Menschen und Sicherung der Nachhaltigkeit,
- (3) Beteiligung der Schulen.

Die Reintegration soll durch ein Unterstützungsprogramm erreicht werden, welches sich auf das ganzheitliche Lernen stützt und dabei schulische, soziale und emotionale Förderung miteinander vereint. Mit dem Ziel der Vorbereitung auf berufliche Bildungsprozesse sollen die Schüler wieder an den Lernort Schule herangeführt werden. Dies soll unter anderem durch eine Kombination aus schulischen und sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen erreicht werden. Anders als bei der komplett außerschulischen Beschulung durch die

¹³⁰ Vgl.: ebd., S. 260.

¹³¹ Der Deutsche Verein ist der Zusammenschluss der öffentlichen und freien Träger sozialer Arbeit für öffentliche und private Fürsorge in Berlin, siehe: www.deutscher-verein.de.

¹³² „Das Sozialpädagogische Institut Berlin verfolgt die Ziele der Arbeiterwohlfahrt und soll mit dazu beitragen, eine Gesellschaft zu entwickeln, in der sich jeder Mensch in Verantwortung für sich und das Gemeinwesen frei entfalten kann“, siehe: www.stiftung-spi.de

¹³³ Vgl.: Faltermeier (2006), S. 260.

Produktionsschule BuntStift GmbH als Alternative zur Regelschule, findet die Durchführung der Projekte ergänzend zur Schule an außerschulischen Lernorten, angeboten durch den jeweiligen Träger, statt. Die Weiterentwicklung kommunaler Strukturen für eine bessere Förderung der Schulverweigerer bezieht sich auf eine stärkere Zusammenarbeit der Kooperationspartner Schule, Jugendhilfe, sozialen Einrichtungen und gegebenenfalls auch der Polizei. Die Zielsetzung der Beteiligung von Schulen ergibt sich aus der Anstrengung, die Schüler zu einem geregelten und regelmäßigen Schulbesuch zu bewegen, auch wenn sie vorübergehend durch außerschulische Projekte gefördert werden.¹³⁴

Die Teilnahme am Modellprogramm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ muss von einem potentiellen Träger direkt beim Sozialpädagogischen Institut in Berlin beantragt werden. Zu den für den Antrag notwendigen Unterlagen gehören:

- (1) Ein vollständig ausgearbeitetes Reintegrationskonzept inklusive der beabsichtigten Unterstützungs- und Interventionsverfahren.
- (2) Die schriftliche Kooperationszusage der örtlichen Schulen.
- (3) Die schriftliche Kooperationszusagen des öffentlichen Jugendhilfeträgers.
- (4) Die Bereitschaftserklärung zur Ko-Finanzierung durch die Standortträger, den öffentlichen Träger und des Schulamtes.
- (5) Die schriftliche Zusage zur Einrichtung einer Koordinierungsstelle inklusive der Einhaltung von personellen Vorgaben und der Erfüllung der Aufgabenschwerpunkte.

Daran anknüpfend erfolgt ein Auswahlverfahren, in dem die zentrale Regiestelle des Sozialpädagogischen Instituts die Projektträger nach fachlicher Begutachtung der eingereichten Unterlagen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorschlägt. Es besteht keine Chance auf Bewilligung des Antrags, wenn nicht alle oben genannten Unterlagen eingereicht wurden. Sollten sich mehrere Träger um ein Projekt in einer Region bewerben, erfolgt nach den Kriterien der Qualität des Reintegrationskonzepts, der fachlichen und personellen Ressourcen und der projektbezogenen Referenz des Trägers eine Auswahl.¹³⁵

In der Region Kassel kooperieren momentan zwei Projekte, deren Träger jeweils die Stadt beziehungsweise der Landkreis sind und welche sich eng an die Arbeit der ortsansässigen Jugendämtern angliedern. Die lokalen Netzwerkstrukturen der

¹³⁴ Vgl.: ebd., S. 261.

¹³⁵ Vgl.: ebd., S. 262-263.

Projekte werden im Folgenden anhand der Angaben von Mitarbeitern der beiden Koordinationsstellen erläutert.¹³⁶

4.4.2 Projekte des Landkreises und der Stadt Kassel

Die Beschulung von schulfernen Jugendlichen außerhalb der Schule hat das übergeordnete Ziel, die jungen Menschen wieder an einen geregelten Tagesablauf und strukturierten Alltag heranzuführen. Zusätzlich sollen sie lernen, sich (schwierigen) Anforderungen zu stellen, die sie auf den bevorstehenden Eintritt ins Arbeitsleben vorbereiten. Dafür werden in zentralen Unterrichtsinhalten Wissenslücken gefüllt, um den Schülern eine Reintegration in die Regelschule mit dem anschließenden Erwerb eines Schulabschlusses zu ermöglichen. Der Schwerpunkt einer außerschulischen Beschulung von Schulverweigerern in Form von Förderunterricht liegt meist in der Arbeit eines freien Trägers, wie es auch beim Landkreis und der Stadt Kassel der Fall ist, welcher mit dem Jugendamt des Landkreises und der Stadt je ein Projekt im Rahmen des ESF-Modellprogramms „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ anbietet.¹³⁷

Dieses Projekt beschränkt eine Teilnahme von betroffenen Kindern und Jugendlichen in der Regel auf 12 Monate, wobei sie die Möglichkeit haben, insgesamt zwei Mal einen Antrag auf eine 3-monatige Verlängerung stellen zu können. „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ im Landkreis und in der Stadt Kassel richtet sich an Schüler der Klassen fünf und sechs, die in der Schule eine auffällige Form der Leistungsverweigerung an den Tag legen, dass bis zu einem aktiven Fernbleiben des Unterrichts führen kann. Generell gilt, dass sich Schüler im Alter von 12 Jahren bis zu dem Zeitpunkt, zu dem sie sich in ihrem letzten Schuljahr befinden, an das Projekt wenden können. Wie im Rahmenplan des Modellprogramms erwähnt, setzt es sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche wieder in die Regelschule zurückzuführen und ihre Chancen auf einen Schulabschluss wiederherzustellen beziehungsweise zu erhöhen. Die Schüler, die in der Regel

¹³⁶ Diese Aussagen stützen sich auf telefonische Angaben von Frau B., Mitarbeiterin des Landkreises Kassel, vom 06.04.2009.

¹³⁷ Vgl.: Braun, Frank (2006): „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen bei Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 43-45.

zwischen 10 und 16 Jahren alt sind, fallen in der Schule durch aktives Schwänzen oder passives Verweigerungsverhalten auf und werden in das Projekt übernommen, wenn:

- Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Schulabschlusses vorliegen,
- die Verweigerung nachweislich nicht nur von einem Lehrer abhängig ist oder nur episodisch auftaucht und/oder
- die Verweigerungshaltung das Lernklima in der Klasse beeinträchtigt.

Ziel der Projekte ist es, einen ganzheitlichen und individuellen Förderungsprozess für die betroffenen Kinder und Jugendlichen einzuleiten. Dies erfolgt in der Absicht, die sozialen und personalen Handlungskompetenzen der Schüler zu erhöhen. Dazu gehört es, ihnen wieder Spaß am Lernen zu vermitteln, ihre Lern- und Leistungsmotivation zu steigern, die Übernahme von Eigen- und Fremdwahrnehmung und das Selbstbewusstsein zu fördern, ihnen Grenzen und Regeln zu vermitteln, sowie ihre Ausdauer und ihr Durchhaltevermögen zu erhöhen. Die Umsetzung dieser Ziele geht einher mit einer aktiven und motivierenden Elternarbeit, deren Wichtigkeit sich aus den vielfältigen Ursachen von Schulverweigerung, die laut Modellprojekt auch familiär bedingt sein kann, ergibt. Ein eigenständiger Mitwirkungsstatus der Eltern und eine partnerschaftliche Haltung zu ihnen als Vertrauens- und Bündnispartner bilden hierfür die Basis.¹³⁸

Generell folgen die Projekte zum Modellprogramm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ der Maxime: „So viel Regelunterricht in der Stammklasse wie möglich, so viele Alternativangebote wie nötig“, die im Folgenden anhand der Angaben des Landkreises und der Stadt Kassel konkretisiert wird.¹³⁹

4.4.3 Interview mit zwei Mitarbeitern der Koordinierungsstelle¹⁴⁰

Das Jugendamt kooperiert im Rahmen des Projekts „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ beispielsweise mit dem freien Träger VABIA Vellmar e.V. (Verein für

¹³⁸ Diese Informationen basieren auf Handzetteln, die ich von der zuständigen Koordinierungsstelle des Landkreises Kassel mit einigen aktuellen Anmerkungen der Sachbearbeiterin ausgehändigt bekommen habe, da die Informationen auf den Internetseiten teilweise veraltet und überholt ist., Siehe: Modellprogramm: „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ – Allgemeine Informationen, Anhang, S. 56-59.

¹³⁹ Vgl. Das ESF-Modellprogramm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, Kurzüberblick, Anhang, S. 60-61.

¹⁴⁰ Diese Analyse basiert auf den Angaben der beiden Case-Manager im Interview vom 28.04.2009, siehe Anhang, S. 63-75.

Ausbildung, Beratung, Integration und Arbeit) und verschiedenen Schulen des Landkreises. Angeboten werden in diesem Zusammenhang regelmäßige Nachmittagsangebote an den Schulen selbst, sowie an außerschulischen Lernorten. Projekttag mit Vereinen oder Betrieben oder Trainings in sozialen Umgangs- und Verhaltensweisen werden diesbezüglich zusätzlich zum Besuch der Regelschule initiiert.¹⁴¹

Das Interview, das ursprünglich mit einer Mitarbeiterin geplant war, stellte sich zum Zeitpunkt meines Erscheinens in der Koordinationsstelle als Partnerinterview heraus. Die beiden Case-Manager, die jeweils seit Januar, beziehungsweise seit Dezember 2008, im Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ tätig sind, teilen sich ein Büro und haben sich zusammen für das Interview zur Verfügung gestellt. Die ausgeprägte Teamstruktur lässt sich durch das ganze Gespräch hinweg dadurch bestätigen, dass beide sich in ihren Angaben ergänzen, sich jedoch nicht unterbrechen und stets übereinstimmende Aussagen treffen. Ich erfahre außerdem, dass es noch einen dritten Mitarbeiter und eine Projektleitung gibt, die beim Gespräch nicht anwesend sind. Meine beiden Gesprächspartner sind Diplomsozialpädagogen. Über die berufliche Vergangenheit eines Gesprächspartners erfahre ich, dass dieser zuvor beim Allgemeinen Sozialen Dienst in W. tätig war. Dort hat mein Gegenüber die Erfahrung gemacht, dass der Landkreis mit der Problematik der Schulverweigerung vor Eintreten in das Modellprojekt so verfahren sei, dass es eine Vereinbarung zwischen Schulen und Landkreis gab, die in Einzelfällen eine Arbeit zustande kommen ließe. Die flächendeckende Schulsozialarbeit sei außerdem ein wichtiger Bestandteil der Kooperation in dieser Problematik.¹⁴²

Zur Struktur des Projekts ist zu sagen, dass sich die Angaben im Gespräch größtenteils mit denen aus Kapitel 4.4.1 und 4.4.2 decken. Der Landkreis Kassel ist freier Träger des Projekts und verfügt über insgesamt 22 Plätze. Die Projekte würden vom Bundessozialministerium ausgeschrieben und freie Träger könnten sich bewerben, „insofern sie denn Eigenmittel zur Verfügung haben“. Diese Eigenmittel sind beispielsweise Büroräume. Grund für diese Voraussetzung sei die Tatsache, dass die „Sachen“ auch bezahlt werden müssten, da alles über ein Ko-

¹⁴¹ Siehe: Modellprogramm: „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ – Allgemeine Informationen, Anhang, S. 56-59.

¹⁴² Siehe Anhang, S. 63, Z. 15-1, S. 65, Z. 70-77 und S. 72, Z. 306-314.

Finanzierungsmodell läuft, bei dem der jeweilige Träger bestimmte Eigenleistungen übernehmen muss.¹⁴³ Die genehmigte Förderperiode des Projekts im Landkreis Kassel ist momentan bis 2011, es besteht allerdings die „Option“ auf 2013, wobei diesem Antrag noch nicht endgültig stattgegeben wurde. Bei diesen Angaben ist es von großer Bedeutung, dass meine Fragen nach möglicher Aufstockung des Projekts hier in der Region „unter Vorbehalt“ als „Fragen an die Regiestelle und das Bundesministerium“ bezeichnet werden. Das weist darauf hin, dass strukturelle Dinge von einer übergeordneten Instanz geregelt werden, auf die die freien Träger keinen erheblichen Einfluss haben. Bezüglich des Umfangs des Projekts ist es für eine der Befragten von Bedeutung zu erwähnen, dass auf der Regionalkonferenz in Hamburg Projekte vorgestellt worden seien, bei denen „nur fünf Schüler oder so“ betreut würden oder man „nur für eine Schule“ zuständig sei. Dahinter steht unter Umständen die Überzeugung, dass die Möglichkeiten im Rahmen des Projekts „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ im Landkreis Kassel so gut es geht erschöpft sind und man stolz auf diese Kapazitäten ist, die im nationalen Vergleich höher anzusiedeln sind, als die Zahl der 22 Plätze eventuell auf den ersten Blick vermuten lässt.¹⁴⁴

Bezüglich der Arbeit in der Koordinationsstelle erfahre ich, dass sie viel Zeit am Telefon umfasst. Die Organisation und Koordination von Terminen mit allen Beteiligten stehe häufig im Vordergrund, da man für alle der „Ansprechpartner“ sei. Die zentrale Aufgabe des Projekts wird darin gesehen, Möglichkeiten zu schaffen, Schüler in das Regelschulsystem zu reintegrieren. Zu diesem Zweck stünde zu Beginn eine Art Bestandsaufnahme, in der der Kontakt zum Schüler hergestellt würde und man ihn kennenlernt. Eine Aufnahme seiner „Ressourcen“ und „Interessen“ diene als Ansatzpunkt, aus der Kartei der Honorarmitarbeiter „passgenau“ einen auszuwählen, der die Betreuung des Schülers übernimmt. Wichtig sei hierbei in erster Linie, dass „die Chemie stimmt“. Die Angabe, dass von der gegenseitigen Sympathie viel abhängig sei, weist darauf hin, dass sich die Koordinatoren darüber bewusst sind, wie tief sie im Rahmen des Projekts in die Lebenswirklichkeit, das Umfeld und die Persönlichkeit des Teilnehmers eindringen und dass sie dies so komfortabel wie möglich gestalten wollen. Die Aufgabe der Honorarmitarbeiter liege einerseits darin, den Schülern regelmäßig oder an

¹⁴³ Ich verweise hierfür auf S. 68 dieser Arbeit.

¹⁴⁴ Siehe Anhang, S. 70, Z. 230-252.

speziellen „Lerntagen“ Förderunterricht zu geben, in dem teilweise „crashkursmäßig“ schulische Defizite aufgearbeitet werden sollten. Dafür stünden Räumlichkeiten in der Koordinationsstelle oder direkt bei den Schülern zu Hause zur Verfügung. Andererseits beinhalte die Arbeit der Honorarkräfte außerdem das Planen von schülerorientierten Freizeitaktivitäten. Die „Interessen und Neigungen“ des Teilnehmers würden „ausgelotet“ und dementsprechend würden Angebote durch den Mitarbeiter erfolgen, die sich daran orientieren. Das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ wird in diesem Zusammenhang als „schulzentriertes Jugendhilfeprojekt“ präsentiert.¹⁴⁵

Am Anfang der Arbeit des Projektes stünde die Entwicklung eines individuellen Förderplans. Diesem ginge eine Leistungserhebung durch einen projektinternen Leistungserhebungsbogen voraus, der Stärken und Schwächen der Schüler aufzeige. Parallel dazu laufe ein Gespräch mit den Lehrern, um die Erkenntnisse zu globalisieren. Bei den anschließenden Förderplangesprächen, bei denen Eltern, Koordinatoren, Mitarbeiter, Lehrer und gegebenenfalls die Schulsozialarbeiter „an einen Tisch geholt“ würden, um zu vereinbaren, welche Ziele erreicht werden sollen und wer die Verantwortung für welchen Aspekt übernehme. Dies beginne beispielsweise bei ganz banalen Regelungen, wie der, dass die Eltern den Schüler morgens wecken oder kontrollieren, dass der Schulranzen mit dem benötigten „Handwerkszeug“ für den Unterricht ausgestattet ist. Dies würde eine passive Schulverweigerung durch fehlende Unterrichtsmaterialien zumindest erschweren. Ein Verantwortungsbereich der Lehrer wäre beispielsweise die Erfragung der Leistungen des Schülers bei anderen Fachlehrern. Nach einem Vierteljahr würden die vereinbarten Teilziele in einem erneuten Förderplangespräch überprüft. Diese Gespräche seien eines der wichtigsten Instrumente der Arbeit der Koordinationsstelle. Auffällig ist das ausgeprägte Selbstverständnis der beiden Mitarbeiter als Koordinatoren. Es wird viel Aufwand betrieben, um alle Beteiligten zu versammeln und miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Mitarbeiter wollen es vermeiden, dass sie als automatische „Reparaturschleife“ angesehen werden und halten große Stücke auf die Aktivierung aller, die einen Einfluss auf das Leben des betroffenen Schülers haben können. Niemand könne sich so „rausreden“ oder eine Teilverantwortung von sich weisen und alle sind mit dem gemeinsamen Ziel, dem

¹⁴⁵ Siehe Anhang, S. 64, Z. 32-59 und S.

Schüler aus seiner Situation herauszuhelfen, aufeinander angewiesen. Im Vordergrund stünde bei den Förderplangesprächen das Suchen nach einem individuellen Ansatz, der speziell auf den Schüler zugeschnitten ist. Es wird betont, dass es kein Schema gebe, welches als Muster pro forma angewandt würde. Die Richtlinien für eine Förderung der Teilnehmer bestünden nur organisatorisch und beinhalteten die Aspekte des Kennenlernens, des Erstgesprächs, der Auswahl eines Honorarmitarbeiters und der Erstellung des Förderplans. Die Koordinatoren sehen das Besondere im Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ darin, dass es für alle Beteiligten möglich sei, individuell zu entscheiden, da es keine festen Vorgaben gebe. Zwar wurde der Eindruck von festen Rahmenrichtlinien bezüglich der Strukturen des Projekts zuvor bestätigt, es wird allerdings betont, dass sich diese Bestimmungen in keinsten Weise auf den Umgang mit den Schülern beziehen.¹⁴⁶

Bezogen auf die Ursachen von Schulverweigerung wird zunächst klar, dass die Koordinatoren zwischen passivem und aktivem Verweigerungsverhalten, sowie zwischen Verweigerung und Schulangst, beziehungsweise Schulphobie, unterscheiden. Interessant ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass auf meine neutrale Frage nach den Ursachen für Schulverweigerung, die den Koordinatoren bisher begegnet sind, in einer Hierarchie der Ursachen geantwortet wird, die für die Mitarbeiter am „unproblematischsten“ und am „günstigsten“ sind. Diese Formulierungen weisen darauf hin, dass die Problematik der Schulverweigerung zunächst sehr organisatorisch aufgefasst wird. Diesbezüglich ist zu sagen, dass mit dem Terminus „am günstigsten“ wahrscheinlich gemeint ist, welche Ursachen für Verweigerungsverhalten im Sinne der Betroffenen am wahrscheinlichsten zu bewältigen sind. Als Schwierigkeit, die verhältnismäßig einfach zu überwinden ist, wird die Angst vor dem Lernort Schule genannt, da man in diesem Fall relativ leicht eine Veränderung vollziehen könne, wie beispielsweise die Versetzung in eine andere Klasse oder an eine andere Schule. Man müsse in diesem Fall nach einem neuen „Bezugssystem“ suchen, das für den Schüler geschaffen werden solle. Weiterhin seien Schulschwänzer, die sich in der Adoleszenzphase¹⁴⁷ befinden und entwicklungsbedingt nach alternativen Attraktionen außerhalb der Schule suchen, Fälle, die „nicht so viel Mühe“ machten. Die Formulierung der „Mühe“, die bestimmte Gruppen von Schulverweigerern machen oder auch nicht, kann in diesem

¹⁴⁶ Siehe Anhang, S. 66, Z. 101-134, S. 77, Z. 152-159 und S. 75, Z. 390.

¹⁴⁷ Ich verweise hierfür auch auf S. 20 dieser Arbeit.

Zusammenhang erneut als ambivalent eingestuft werden. Es ist nicht klar, aus welcher Perspektive hier von Mühe und Aufwand gesprochen wird. „Schwieriger“ seien beispielsweise Fälle von Schulphobie bedingt durch eine Angst bezüglich des Verlassens des Elternhauses. Mein Gesprächspartner nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf zwei Fallbeispiele, bei denen die Mütter schwer krank sind und die Jugendlichen Angst haben, dass ihnen etwas zustößt, würden sie das Haus verlassen, um zur Schule zu gehen. Das schlechte Gewissen dieser beiden Schüler sei so ausgeprägt, dass es einen Schulbesuch quasi unmöglich macht. Angestrebt würde dann ein Wohngruppenaufenthalt, um die Betroffenen aus dem Umfeld zu nehmen und ihnen diese nicht zu stemmende Verantwortung von den Schultern zu nehmen. Die emotionale Schilderung dieser beiden Fälle durch den Koordinator spricht gegen eine an Aufwand und Mühe gebundene organisatorische Hierarchie der Ursachen für Schulverweigerung, wie zu Beginn angedeutet. Die Kollegin ergänzt noch mögliche Ursachen durch die Nennung von Trennungen und Scheidungen, sowie von Überforderung durch alleinerziehende Elternteile, die auf die Lebenswelt der Schüler einwirken und von ihnen nicht bewältigt werden könnten. Kinder und Jugendliche, die in „Beziehungskriegen“ hin und her gerissen würden oder keinen „konstant anwesenden Ansprechpartner“ bezüglich schulischer Unterstützung hätten, seien häufig Teilnehmer des Projektes. Ein interessanter und aussagekräftiger Aspekt in der Darstellung der Ursachen ist einerseits, wie bereits erwähnt, die Hierarchisierung verschiedener Faktoren. Andererseits spiegelt sich in den Angaben der beiden Koordinatoren ein großes Verständnis für unterschiedliche Familiensituationen wider. Die Zusammenarbeit mit den Eltern stünde in jedem Fall im Vordergrund, ein Übergehen dieser sei das „allerletzte“ Mittel. Wenn die Hilfen, die in Schule und Familie offeriert werden sollten, „nicht ausreichen“, übernimmt sie das Projekt mit individuell angepassten Hilfestellungen für alle Beteiligten, aber in erster Linie für die Schüler. Die Koordinatoren des Projekts „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ übernehmen dann die Verantwortung für „unsere Jugendlichen“. Das Bezugs- und Vertrauensverhältnis scheint intensiv und ausgeprägt, was durch diese Formulierung unterstrichen wird.¹⁴⁸

Bei der Darstellung des Schwerpunktes des Projekts ist auffällig, dass beide Koordinatoren einen großen Stellenwert in der Vernetzung der kommunalen

¹⁴⁸ Siehe Anhang, S. 66, Z. 117, S. 70, Z. 260-302 und S. 68, Z. 195.

Strukturen sehen. Quantitativ erscheint der Begriff der Vernetzung während des gesamten Gesprächs sogar neun Mal. Gemeint ist einerseits die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern, Schulsozialarbeit und den einzelnen Sachgebieten des Kreisjugendamtes, um eine ganzheitliche Betreuung der Teilnehmer des Projekts durch den Landkreis zu ermöglichen. Die Organisation der Vernetzung, wie sie zuvor bereits im Bezug auf die Förderplangespräche beschrieben wurde, stellt einen großen Teil der Arbeit der Koordinationsstelle dar. Außerdem dient die Vernetzung dazu, Absprachen zwischen dem Jugendamt und dem ASD zu erleichtern. Dies beinhaltet beispielsweise die Anwesenheit der Koordinatoren bei Hilfeplangesprächen des ASD oder die Kooperation des Projekts mit Aktionen und Maßnahmen von Jugendhelfern, die sich unter Umständen bereits in einigen Familien befinden. Durch diesen Aspekt der Vernetzung versprechen sich die Befragten einen Einblick in die Perspektiven der Kooperationspartner. Dies würde sich beispielsweise durch Dialoge darüber äußern, wie bestimmte Schwierigkeiten oder Sachverhalte von den verschiedenen beteiligten Instanzen gesehen werden. Laut einem der Koordinatoren hätte sich das System der aufeinander abgestimmten Maßnahmen inzwischen „ganz gut eingegrooved“. Andererseits beinhaltet die Vernetzung auch eine Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen des Landkreises. Beispielsweise war zeitweise eine Kooperation mit der örtlichen Polizei geplant, um den Teilnehmern eine konstante Information zum und Arbeit am Thema Gewaltprävention anzubieten. Dies sei bisher allerdings nicht zustande gekommen, da die Schüler in diesem Projekt nicht primär durch Gewaltverhalten auffällig seien. Die Netzwerkstruktur orientiert sich also an den speziellen Bedürfnissen der jeweiligen Teilnehmer. Aus diesem Grund existiere momentan eine Kooperation mit einer ortsansässigen Suchtberatungsstelle, da mehrere Teilnehmer ein Suchtverhalten bezüglich Computerspielen und Alkohol an den Tag legten. In diesem Zusammenhang wird noch mal die Rolle der Honorarmitarbeiter deutlich, die gegebenenfalls zusammen mit den Jugendlichen diese Beratungsstelle aufsuchen, um ihnen über diese „wahnsinnige Hemmschwelle“ hinweg zu helfen. Die Betonung der kommunalen Strukturen, Vernetzungen und Absprachen vermittelt das Bild einer ganzheitlichen Betrachtung der Schülerpersönlichkeit, bei

der an allen Stellen koordiniert und ineinandergreifend Hilfen zur Verfügung gestellt werden.¹⁴⁹

Im Zusammenhang der Frage nach möglichem Verbesserungsbedarf einiger Schwerpunkte des Projekts oder dem Umgang mit Schulverweigerern in der Region werden von beiden zunächst positive örtliche Entwicklungen genannt. Beispielsweise würde die Problematik des Schulabsentismus in allen Formen stärker thematisiert. Als Indikator hierfür zählte nicht nur das Projekt „Schulverweigerung - Die 2. Chance“, sondern auch diverse Formen der Berufseinstiegsbegleitung, schulexterne Lernwerkstätten, wie BuntStift und JAFKA¹⁵⁰ und die „außergewöhnliche“ flächendeckende Schulsozialarbeit. Der Bedarf einer Weiterentwicklung der bisherigen Ansatzpunkte sei jedoch immer da und solle gefördert werden. Auch in diesem Kontext fällt der Terminus der „Vernetzung“, die zu diesem Zweck immer enger und intensiver werden müsse, um alle beteiligten Instanzen noch stärker in Kooperation zu bringen. Einer der Befragten gibt weiterhin an, es sei nicht die Frage danach, was man in der Region noch verbessern könne, um Schulverweigerer „pädagogisch zu betreuen“, die im Zentrum stehen solle, sondern vielmehr die Frage danach, was man an Schule verändern kann, um der Problematik präventiv zu begegnen. Wenn man Schule mache, wie „vor 30 Jahren“, müsse man sich bewusst sein, „dass man damit die Schüler von heute kaum noch hinter dem Ofen hervorlocken kann“. Der Mangel an Praxisbezug im Schulunterricht wird weiterhin besonders kritisch beleuchtet. Zwar werden positive Entwicklungen, wie beispielsweise die Entstehung von SchuB-Klassen oder das Alternativangebot des Berufsvorbereitenden Jahrs für die Klasse neun, genannt und auch als „Wahnsinns-Schritt“ angesehen. Trotzdem sei der stärkere Praxisbezug das, was Haupt- und Realschüler „von heute“ in der Schule halten könne und „das Entscheidende, was fehlt“. Eine „Modifikation des Lehrangebots und der Art und Weise, wie Unterricht gemacht wird“ sei folglich ein Faktor, der für die Prävention von Schulverweigerung von erheblicher Bedeutung ist. Die kritische Haltung zur Schule, die hier an den Tag gelegt wird, zeigt deutlich den Status des Projekts „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ als übergreifendes Modell, welches nicht an einzelne Instanzen gebunden und daher allen gegenüber mit der gleichen

¹⁴⁹ Siehe Anhang, S. 66, Z. 99-101, S. 67, Z. 138 und 160-163, S. 68, Z. 171-182 und Z. 190 bis S. 69, Z. 208.

¹⁵⁰ JAFKA steht für: Jugendhilfeverein für Aus- und Fortbildung in Kassel, für Details siehe: <http://www.jafka.de/>, Stand: 01.05.09.

erforderlichen Skepsis und dem erforderlichen Abstand für eine möglichst neutrale Betrachtung der Problematik ist.¹⁵¹

Bezüglich der Zukunftsperspektive des Projekts ist zu sagen, dass es sich zum Ziel gemacht wurde, die lokale Vernetzung mit alternativen Angeboten zu intensivieren. Beispielsweise bestehe eine Absprache zwischen dem Projekt und dem neuen Berufseinstiegsbegleitungskonzept der BuntStift GmbH, die sich darauf beziehe, dass „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ sich eher den jüngeren Schülern einer Schule widmet, an der BuntStift ebenfalls arbeitet. BuntStift würde dann mit dem berufsorientierten Konzept übernehmen, damit für die Betroffenen eine Kontinuität herrscht, falls diese nach Teilnahme am Projekt „noch nicht so ganz stabil“ seien. Weiterhin wird über einen geplanten Verfahrensablauf berichtet, der von Schulamt und Landkreis angefertigt werden solle und der ein Konzept zum geregelten Ablauf enthält, welcher in Gang gesetzt würde, wenn ein Schüler die Schule verweigert. Projektintern entsteht momentan eine „Elterngruppe“ als Reaktion auf die partielle Unzufriedenheit mit der Elternarbeit und –Aktivierung. Viele Eltern seien, wenn es „um eigene Veränderungen“ ginge, nicht so kooperativ, wie sich die Koordinatoren das wünschen. Mit Elternversammlungen, bei denen sich die Eltern verpflichten an mindestens acht aufeinander folgenden Sitzungen teilzunehmen, hofft man diesem Problem adäquat zu begegnen.¹⁵²

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ im Landkreis Kassel den Stellenwert eines „schulzentrierten Jugendhilfeprojekts“ hat, welches auf die intensive Vernetzung aller beteiligten Instanzen setzt, um den betroffenen Schülern bezüglich der Problematik der Schulverweigerung Hilfemöglichkeiten aufzuzeigen. Die Vernetzung beruht in erster Linie auf einer in den Rahmenrichtlinien des Bundessozialministeriums festgelegten Verlaufsplanung, die durch die örtliche Koordinationsstelle ausgeführt und anschließend individuell auf die Schülerpersönlichkeit und deren soziales und schulisches Umfeld abgestimmt wird.

4.4.4 Interview mit einem Mitarbeiter der Koordinierungsstelle

Zunächst ist zu sagen, dass sich die Tatsache, dass ich das Interview auf einem Diktiergerät aufzeichnete, als kontraproduktiv erwiesen hat. Der Mitarbeiter, ein

¹⁵¹ Siehe Anhang, S. 72, Z. 321 bis S. 74, Z. 357.

¹⁵² Siehe Anhang, S. 69, Z. 210-224 und S. 74, Z. 385 bis S. 75, Z. 397.

Case-Manager der Koordinierungsstelle des Projekts „Schulverweigerung – die 2. Chance“ wirkte während des aufgezeichneten Gesprächs befangen. Als er das Diktiergerät vor dem Gespräch erblickte, wollte er nur einwilligen, das Interview aufzeichnen zu lassen, wenn er vorher erfährt, was er gefragt wird. Dies steht im Gegensatz zu seinem Auftreten beim kurzen Vorgespräch, sowie den Anmerkungen und Informationen, die ich bekam, sobald das Diktiergerät ausgeschaltet war. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Herr Y. erst seit Mitte Februar in die Arbeit am Projekt „reingerutscht“ ist, da sein Vorgänger dies kurzfristig verlassen hat. Seine Befürchtung, falsche oder fehlerhafte Informationen zu geben, da er sich noch nicht vollständig in die Strukturen einarbeiten konnte, war prägend für das Gespräch. Er ist sehr darum bemüht, mir für meinen Zweck ausreichende Informationen zu geben und fürchtet er könne diesem Anspruch nicht gerecht werden. Außerdem gibt er mir einen Handzettel mit den Kernkonzepten des Projekts, auf den er sich im Folgenden stellenweise beziehen wird. Aus der Kurzvorstellung erfahre ich, dass sich das Projekt der Stadt an Schüler zwischen 12 und 15 Jahren richtet, die aktiv oder passiv die Schule verweigern. Das übergeordnete Ziel ist eine Integration ins Regelschulsystem, möglichst ohne Klassen- oder Schulwechsel, welche in diesem Alter „noch möglich“ sei.¹⁵³

Das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ unterliegt einem öffentlichen Träger der Jugendhilfe. In der Koordinationsstelle wurden inhaltliche Aspekte des Antrags und der Bewerbung für das Projekt erarbeitet. Es verfügt über maximal 30 Plätze für Schüler der Haupt-, Real- und Gesamtschulen der Stadt Kassel.¹⁵⁴

Generell sind die Angaben des Koordinators stark an der Wirtschaftlichkeit des Projekts orientiert, die bereits in Kapitel 4.4.1¹⁵⁵ thematisiert wurde. Deutlich wird dies durch die Termini, die der Befragte im Laufe des Gesprächs bezogen auf den Umgang mit der Zielgruppe benutzt. Beispielsweise geht er mehrfach von einer „Nachfrage“ aus, die man „bedienen“ müsse. Außerdem verweist er ohne konkrete Frage meinerseits auf die umfangreichen administrativen Aufgaben, die man als Case-Manager zu bewältigen habe und die einen nicht zu unterschätzenden Teil der Arbeitszeit beanspruchten. In einem aufzählenden Tonfall nennt er zum Beispiel die zu führenden „Fallakten“. Der Zeitfaktor, der von diesen Tätigkeiten in Anspruch

¹⁵³ Der Handzettel befindet sich im Anhang, S. 76.

¹⁵⁴ Siehe Anhang, S. 77, Z. 14-15, S. 78, Z. 36-39 und S. 81, Z. 161.

¹⁵⁵ Ich verweise hierzu auf S. 68 dieser Arbeit.

genommen würde, spielt für den Befragten außerdem eine bedeutende Rolle. Seiner Meinung nach sei zwischen den administrativen Aufgaben und der „Nachfrage“ durch Interessenten des Projekts zu „mitteln“, damit man alles „hinbekommt“. Es wird deutlich, dass der Koordinator, der sich wie bereits erwähnt erst seit ein paar Wochen im Projekt befindet, das selbst erst seit Januar existiert, sich in der Vielfalt der Aufgaben zu diesem Zeitpunkt noch nicht gänzlich zurechtgefunden hat und daher überfordert erscheint.¹⁵⁶

In diesem Zusammenhang steht weiterhin die Tatsache, dass mein Gesprächspartner an sich selbst den Anspruch hat, mir „statistisch verwertbare“, „grundlegende“ und „globale“ Daten zu vermitteln, obwohl ich ihn mehrfach darauf hingewiesen habe, dass der Status des Projekts und konkrete beispielhafte Angaben im Fokus meines Interesses stehen. Der Eindruck bestätigt sich unter anderem zu dem Zeitpunkt, als die Frage nach Ursachen für Schulverweigerung im Raum steht, die dem Befragten bereits begegnet sind. Er berichtet lediglich über „individuelle Problemlagen“, geht auf diese allerdings auch nach Nachfrage meinerseits nicht weiter ein, da er sich nicht in der Lage sieht, die bisher bekannten Fälle in „Gruppen“ zusammenzufassen. Ein „interner Vergleich“ sei ihm zum momentanen Zeitpunkt seiner Tätigkeit nicht möglich. Ähnlich verhält es sich mit konkreten Angaben zu Fallbeispielen: er könne ein Fallbeispiel nenne, wisse aber nicht, inwiefern er dann gegen seine Schweigepflicht verstöße. Die Problematik der Schweigepflicht war mir bis dahin zugegebenermaßen selbst nicht bewusst, da ich ja nicht die Absicht hatte, persönliche Daten zu erfahren, sondern lediglich einen Einblick in den Umgang mit den Ursachen von Schulverweigerung bekommen wollte, der sich exemplarisch verdeutlichen ließe. Dies zeigt allerdings weiterhin, in welchem Maße der Case-Manager sich über die „übergeordneten Strukturen“ bewusst ist.¹⁵⁷

Die Wahrnehmung der jugendlichen Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ ist ebenfalls partiell noch auffallend vom administrativen und wirtschaftlichen Charakter der bundesweiten Rahmenrichtlinien geprägt. Beispielsweise könne die Frage nach der Anzahl der Schüler im Projekt nicht zuverlässig beantwortet werden, „weil die Kollegen jetzt grad vielleicht zwei neue auf den Tisch legen“. Mit „auf den Tisch legen“ sind wahrscheinlich die Anträge oder Fallakten gemeint, durch die die Schüler in erster Linie definiert

¹⁵⁶ Siehe Anhang, S. 78, Z. 39, S. 81, Z. 149-Z. 155 und S. 82, Z. 165-177.

¹⁵⁷ Siehe Anhang, S. 78, Z. 39, S. 79, Z. 71 bis S. 80, Z. 99 und Z. 106.

werden. Der Eindruck der notwendigen Aktenabarbeitung wird hier erneut bestärkt.¹⁵⁸

Über den Verfahrensablauf und die Arbeit des Projekts erfahre ich, dass man sich generell an dem Leistungskatalog orientiert, der mir vor dem Gespräch vom Befragten vorgelegt wurde. Daraus ergeben sich die unterschiedlichen Zugänge zur individuellen Problematik des Schülers, die schulischer, sozialer oder familiärer Natur sein können. Je nach dem welches Fallverständnis nach der Kontaktaufnahme mit dem Projekt entwickelt wird und aus welcher Instanz heraus das Projekt angefragt wurde, werden aus diesem Katalog Angebote und Hilfen ausgewählt. Anknüpfungspunkte im schulischen Bereich beinhalten beispielsweise Förderunterricht, „Hausaufgabenhilfe“, „Potenzialanalysen“ oder „Hospitation“ bei möglichen „Verhaltensauffälligkeiten“. Im sozialen Bereich bietet das Projekt „diverse Freizeitangebote, sozialpädagogische Förderung durch Einzelbetreuung, Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung und den Aufbau von Alltagsstrukturen“. Die familiär geprägten Anknüpfungspunkte beinhalten eine „besondere Unterstützung der Eltern durch regelmäßige Beratungsgespräche“. Leider ist es mir nur möglich, diese Leistungen in ihrer Formulierung aus dem Katalog zu entnehmen, ohne von meinem Gesprächspartner exemplarische Angaben über Ausführung und Umsetzung zu bekommen. Im Vordergrund steht die Frage danach, ob man den betroffenen Jugendlichen ein individuell abgestimmtes und passendes Angebot machen kann, das sich aus dem Leistungskatalog ergibt oder ob man ihnen alternative Ansprechpartner ans Herz legt. Könnte man dem Schüler im Rahmen des Projekts nichts anbieten, was auf seine Bedürfnisse „passt“, müsse man zumindest das „Kommunikationsbedürfnis weiter bedienen“ und den Beteiligten Alternativen aufzeigen. Diese seien beispielsweise der Verweis an einen nahe gelegenen Sportverein, der eine „super Jugendarbeit“ leistet oder der Rat an die Eltern die „Erziehungsberatung“ oder den Allgemeinen Sozialen Dienst aufzusuchen. Ins Projekt aufgenommen werden könnten nur Schüler, bei denen die Angebote, die im Leistungskatalog festgelegt sind, „ganz genau“ passen. Der Befragte legt generell großen Wert darauf, dass man die Bedürfnisse und Anfragen ernst nimmt, auch wenn man projektintern nicht die adäquaten Hilfsangebote zur Verfügung stellen könne. Man solle trotzdem in Gesprächen mit den alternativen

¹⁵⁸ Siehe Anhang, S. 81, Z. 160-161.

Angeboten „aktiv mit nach Lösungen suchen“. Weiterhin ist anzumerken, dass der Leistungskatalog sehr frei und allgemeingültig verfasst ist. Weder die „Projektangebote“ zur schulischen Unterstützung, noch die „diversen Freizeitangebote“ oder die „besondere Unterstützung der Eltern“ wird konkretisiert. Dies lässt einerseits darauf schließen, dass das Angebot so breit wie möglich ausdehnbar beziehungsweise wandelbar gehalten werden soll. Andererseits entsteht ebenso der Eindruck einer noch nicht ganz ausgereiften Ideensammlung.¹⁵⁹

Während des gesamten Gesprächs wird immer deutlich, dass die Präsenz in der Region und die Kontaktaufnahme mit anderen an der Problematik Schulverweigerung beteiligten Instanzen zu diesem Zeitpunkt im Vordergrund steht. Wie bereits erwähnt, besteht das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ in der Stadt Kassel seit Januar 2009, weshalb dort „alles im Werden“ sei. Die Prozesshaftigkeit der Aufmerksamkeitserregung auf die Angebote des Projekts wird von dem Befragten stets betont. Es würden momentan „Kontakte“ zu Schulen hergestellt, damit „intensivere Möglichkeiten der Verständigung“ herrschen. Die „Präsenz vor Ort“ stünde dabei an erster Stelle, um „Wege zu verkürzen“. Das Ziel dabei sei die Entstehung von „Netzwerkstrukturen“, die „über den einzelnen Fall hinaus“ gingen. Der Koordinator habe in den letzten Wochen seiner Arbeit im Projekt festgestellt, wie wichtig es sei, dass man auf das Angebot aufmerksam macht, indem man „anspricht“ und auch als Ansprechpartner zur Verfügung stünde. Von der gegenseitigen Präsenz und dem Zustandekommen von Netzwerkstrukturen aller beteiligten Instanzen erhofft sich der Case-Manager einen „Informationsfluss“. Man solle also gegenseitig über das informiert sein, was andere Angebote beinhalten, die man einem Schulverweigerer aufzeigen könne. Das Stichwort der Transparenz taucht in diesem Zusammenhang auf. Scheinbar wünscht sich der Befragte einen detaillierteren Einblick in die bereits bestehenden Strukturen in der Region und setzt sich Vergleichbares ebenfalls zum Ziel, um bessere Absprachen zu ermöglichen. Er thematisiert das nicht, weil er bereits negative Erfahrungen in dem Kontext gesammelt habe, sondern weil ihm dies als erster Schritt zu einer erfolgreichen Kooperation am Wichtigsten erscheint. Der Koordinator hat an die Entstehung von Netzwerkstrukturen keinesfalls den Anspruch, dass „von jetzt auf gleich etwas passiert“. Vielmehr sieht er auch in diesem Zusammenhang die

¹⁵⁹ Siehe Anhang S. 76 (Leistungskatalog), S. 80, Z. 115 ff. und S. 82, Z. 170-177.

Prozesshaftigkeit eines solchen Projekts, in dem man auf die Zusammenarbeit mehrerer beteiligter Instanzen angewiesen ist. Man müsse „Geduld haben“ und „abwarten, wie sich das entwickelt“, bis man schließlich „ganz langsam Ideen entwickeln“ könne, um die regionalen Angebote kooperativ „ins Laufen“ zu bringen. Hier wird deutlich, dass sich das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ in der Stadt Kassel im Anfangsstadium befindet, in dem es in erster Linie um Präsenz, Aufmerksamkeitserregung und Transparenz geht. Alle Aspekte existieren in Hinblick auf die Zielsetzung, eine regionale Kooperation entstehen zu lassen, die sich ganzheitlich mit der Problematik der Schulverweigerung befasst.

5. Fazit

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Darstellung zweier unterschiedlicher Projekte zum Umgang mit und der Prävention der Problematik Schulverweigerung. Dies erfolgte ganzheitlich, einerseits basierend auf den theoretischen Grundsätzen der Maßnahmen, andererseits interpretiert durch Projektplaner, beteiligten Kooperationsschulen und der Jugendhilfe. Bei beiden Projekten handelt es sich um Angebote zur Förderung abschlussgefährdeter Kinder und Jugendlicher. Den Schülern soll alternativ beziehungsweise ergänzend zur Regelschule ein Zugang zu Lehr- und Lerninhalten, sowie zu sozialen Kompetenzen vermittelt werden, der von ihnen als sinnvoll angenommen wird. Die Produktionsschule BuntStift GmbH orientiert sich in diesem Zusammenhang primär an der Vorbereitung auf die Beruflichkeit ihres Klientels, während das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ eine vollständige Reintegration in das Regelschulsystem zum Ziel hat.

Aufgrund des Umstandes, dass das Projekt „Auf Kurs“ der Produktionsschule BuntStift GmbH bereits im Jahr 2005 abgeschlossen wurde, bietet sich diesbezüglich eine ausgiebige Behandlung dessen in der Fachliteratur. Verglichen damit stecken die Projekte des Landkreises und der Stadt Kassel im Rahmen des Programms „Schulverweigerung - Die 2. Chance“, die 2007 bzw. 2009 ins Leben gerufen wurden, noch in der Orientierungsphase. Ein Zugang von außen gelingt daher unterschiedlich problematisch. Wie bereits erwähnt steht beispielsweise die Fülle von retrospektiven Angaben zum Projekt „Auf Kurs“ der Fehlerhaftigkeit von

Informationen des Projekts „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ entgegen. Trotzdem erfahre ich von beiden Kooperationschulen von BuntStift GmbH gleichermaßen, dass sich Eltern und betroffene Schüler generell häufig zu wenig informiert fühlen und den Schulen die Möglichkeit fehlt, den Platz eines Informanten adäquat einzunehmen.¹⁶⁰

Der Schwerpunkt des Projekts „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ in der Stadt Kassel, der in der momentanen Anfangsphase auf Kontaktaufnahme, Präsenz und Transparenz liegt, verdeutlicht die Wichtigkeit von lokalen Netzwerken für die erfolgreiche Arbeit solcher Maßnahmen. In dieser Hinsicht bedeutet die Zielsetzung der Verstärkung regionaler Kooperationen, die im Rahmenplan dieses Projekts verankert ist, eine stetige prozesshafte Weiterentwicklung dieses Aspektes. Die gesellschaftliche Relevanz der Problematik Schulverweigerung ist allen beteiligten Instanzen, die im Rahmen dieser Arbeit zu Wort gekommen sind, in den Fokus von berufs- und schulzentrierten Angeboten gerückt. Aus diesem Grund ist es erforderlich, einen stetigen Informationsfluss zwischen entsprechenden Projekten, Schulen, Eltern, sozialen Einrichtungen, der Jugendhilfe, sowie aller weiteren involvierten Teilgebiete aufrecht zu erhalten. Ein lokales Netzwerk, welches die betroffenen Kinder und Jugendlichen auffängt und auf den Weg in eine erfolgreiche Zukunft zurückführt, kann nur durch intensive Absprachen und Kooperationen zustande kommen. In diesem Zusammenhang sollte keine der beteiligten Positionen davon ausgehen, dass zu irgendeinem Zeitpunkt alles gesagt ist. Wie bereits in Kapitel 3.4 erwähnt, ist Schulverweigerung ein soziales und gesellschaftliches Problem, dessen Lösung sich dadurch, dass diese Faktoren variabel und dynamisch sind, ebenfalls stetig den Bedürfnissen anpassen muss.

In Anbetracht der Tatsache, dass Projekte und Maßnahmen zur Reintegration schulverweigernder Kinder und Jugendlicher aus einer gesellschaftlichen Ausgangslage entstanden sind, die alle Projektträger gemeinsam haben, ist es umso erstaunlicher, wie sehr die individuellen Motivationen voneinander abgrenzbar sind. Während das Projekt „Auf Kurs“ der Kasseler Produktionsschule BuntStift GmbH einen Handlungsbedarf in der Region erkannte, in der der Verein ohnehin ansässig war, schreckt das Modellprogramm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ durch das aufwendige und streng bürokratische Bewerbungsverfahren auf den ersten Blick

¹⁶⁰ Siehe Anhang, S. 53, Z. 139-141.

eher ab. Beiden Vorhaben liegen Zahlen zugrunde, die darauf schließen lassen, dass die Problematik des Schulabsentismus sich in den letzten Jahren weitestgehend negativ entwickelt hat. Sie reagieren folglich beide auf aktuelle Defizite im allgemeinbildenden und beruflichen Bildungssystem. BuntStift GmbH, ein Verein der seit den 1980er Jahren mit benachteiligten Jugendlichen der Region Kassel arbeitet und ihnen einen Weg in die Erwerbstätigkeit aufzeigt, passt seine Grundhaltung an die Problematik der Schulverweigerung an und bietet ihnen eine praxisorientierte Alternative zur Schule. Trotz der Tatsache, dass das Projekt „Auf Kurs“ durch die Aufnahme im „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziell unterstützt wird, überwiegt der Eindruck einer örtlichen Problembewältigung mit Hilfe der ansässigen Ressourcen.¹⁶¹

Das Modellprogramm „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ handelt aus einer ähnlichen Motivation heraus, nämlich die der gesellschaftlichen Lage, dass die Zahl der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen, die dann keinen Schulabschluss erwerben und somit um ihre berufliche (Aus-)Bildung fürchten müssen, ansteigt. Die Argumentation einer Sinnhaftigkeit von schulischer Bildung für eine erfolgreiche Position in der Erwerbstätigkeit erfolgt allerdings nicht vor dem Hintergrund einer Hilfe zur persönlichen Entwicklung des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen, sondern weitestgehend vor einem finanziellen. Das Verpassen einer Teilhabe an der Gesellschaft durch das Fehlen eines Berufs wird auf die allgemeine politische Lage hin als Problematik definiert. Es heißt bezüglich schulverweigernder Kinder und Jugendlicher, „sie steuern auf Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von sozialstaatlichen Hilfen zu“.¹⁶²

Die wirtschaftlich geprägte Denkweise als Motivation für reintegrative Maßnahmen mündet außerdem in ein hochbürokratisches Bewerbungsverfahren, dem sich die potentiellen Projektträger der Kommunen unterziehen müssen. Ich persönlich halte es einerseits für sinnvoll, dass überprüft wird, ob ein Träger dem Projekt ein erfolgsversprechendes Reintegrationskonzept zugrunde legen kann, um sicherzustellen, dass eine Finanzierung durch den Bund und den Europäischen

¹⁶¹ Vgl.: Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“: Ein Bildungsangebot der Kasseler Produktionsschule BuntStift - Förderung schulverweigernder HauptschülerInnen durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens, Anhang, S. 9.

¹⁶² Siehe: Faltermeier (2006), S. 260.

Sozialfond an den richtigen Stellen greifen kann. Andererseits stuft ich es als schwierig ein, festzulegen, dass ein örtlicher Träger alle vorgegebenen Rahmenbedingungen erfüllen muss, um überhaupt erst die Chance zu erhalten, etwas an der lokalen Situation zu verändern. Die Koordinatoren des Projekts, mit denen ich mich unterhalten habe, betonen jedoch die Flexibilität und Möglichkeit der Individualisierung des Projekts, die sich zwar an den vorgegebenen Rahmenplänen orientieren, trotzdem aber individuell anpassbar seien. Die bundesweite Koordination und Organisation bedeutet also einerseits ein Risiko der Fixierung einer dynamischen Problematik. Andererseits existiert eine aufeinander abgestimmte, durch bundesweite Evaluation belegte Herangehensweise an diese.¹⁶³

Einen bedeutenderen Aspekt, den beide Projekte teilen, sehe ich allerdings in der Tatsache, dass die Zielgruppe der Programme aus Kindern und Jugendlichen besteht, die bereits beim Jugendamt oder von LehrerInnen als hilfebedürftig bekannt sind oder die Arbeit in den Projekten mit einer Kontaktaufnahme derselben korreliert. Man kann in diesen Fällen davon ausgehen, dass eine Problematik in der Schülerpersönlichkeit und/oder dem sozialen Umfeld bereits festgestellt und analysiert wurde. Praktisch gesehen ist es außerdem nicht anders möglich, einen Fall von Schulverweigerung zu observieren und zu diagnostizieren. Lokale und bundesweit koordinierte Projekte sind somit auf die Aufmerksamkeit von LehrerInnen, Eltern, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit angewiesen. Es ist anzustreben, dass das Bewusstsein über die Auswirkungen von psychischen Problemen mit sich selbst oder dem (familiären, schulischen und sozialen) Umfeld auf den Schulbesuch steigt und somit eine höhere Chance besteht, den betroffenen Kindern und Jugendlichen mit adäquaten Maßnahmen helfend zu begegnen.

Generell lässt sich sagen, dass die Motivationen für Präventions- und Reintegrationsprojekte für Schulverweigerer zwar aus einer gemeinsamen gesellschaftlichen Ausgangslage und Problematik hervorgehen, sich aber in ihren Ansatzpunkten unterscheiden. Das ist sicherlich unter anderem darauf zurückzuführen, dass sich die Projekte des Programms „Schulverweigerung - Die 2. Chance“ auf einen Lernkontext stützen, der außerhalb aber parallel zur Schule stattfindet und in dem die Kinder und Jugendlichen wieder für das schulische Lernen fit gemacht werden sollen, während BuntStift GmbH eine alternative,

¹⁶³ Siehe Anhang, S. 67, Z. 154-159.

praxisorientiertere Beschulung außerhalb der Schule anbietet. Beide Projekte betonen eine notwendige Eigenmotivation der TeilnehmerInnen, um einen individuellen Förderplan konzipieren und verfolgen zu können.¹⁶⁴

Ein bedeutender Unterschied zwischen den beiden Projekten liegt darin, dass das Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ deutlicher die schulischen Ursachen von Schulverweigerung thematisiert und Defizite der Institution Schule aufzeigt. Die Perspektive liegt eher auf einer ganzheitlichen Wahrnehmung der ursächlichen Faktoren, wie sie in Kapitel 3.1 und 3.2 dargestellt wurden, als dies bei der Befragungen der Kooperationschulen des Projekts „Auf Kurs“ zur Sprache gekommen ist.¹⁶⁵

Dies entspricht in jeglicher Hinsicht der Selbstwahrnehmung des Modellprogramms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ als „schulzentriertes Jugendhilfeprojekt“. Schulzentriert ist es, weil es die vollständige Reintegration der Teilnehmer in das Regelschulsystem zum Ziel hat. Zu diesem Zweck werden schulinterne und unterrichtsbezogene Defizite als Ursachen für Schulverweigerung benannt und deren Veränderung als wünschenswert klassifiziert. Die Bezeichnung als „Jugendhilfeprojekt“ ist bedingt durch ein umfassendes Bewusstsein über familiäre und soziale Ursachen von schulverweigerndem Verhalten. Durch Aktivierung von Schülern und Eltern in deren Freizeit und zusätzlich zur Teilnahme am Unterricht in der Regelschule wird dieser Aspekt im Angebot weitreichend umgesetzt.¹⁶⁶

Das Projekt „Auf Kurs“ der BuntStift GmbH, das wie bereits erwähnt in das Regelsystem der Produktionsschule aufgenommen wurde, versteht sich dahingegen als „berufsbezogene Jugendhilfe“, was die periphere Vernachlässigung schulinterner Ursachen von Schulverweigerung erklärt. Aus dem Konzept von BuntStift geht die starke Berufsorientierung hervor, die den Erwerb sozialer Kompetenzen durch ein didaktisches Zentrum aus Produktion und Arbeit ausbildungsvorbereitend fördert.¹⁶⁷

Zukunftsweisend ist zu sagen, dass eine umfassende Präsenz aller Projekte und Ansätze in der Region einen wichtigen Punkt in der Wahrnehmung der Problematik Schulverweigerung darstellt. Schulen, Gemeinden, Eltern und Jugendhilfe müssen

¹⁶⁴ Siehe Anhang, S. 44, Z. 115, S. 53, Z. 123 und S. 64, Z. 38-39.

¹⁶⁵ Siehe Anhang, S. 73, Z. 350-360.

¹⁶⁶ Siehe Anhang, S. 64, Z. 53.

¹⁶⁷ Vgl.: Gentner/Kul/Mertens (2005): „Auf Kurs“, Anhang, S. 8-10, sowie Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, S. 158.

sich über dementsprechende Angebote bewusst sein, um Schülern, die während ihrer Schulzeit aus diversen Gründen die Orientierung verlieren einen für sie adäquaten Weg aufzuzeigen.

Meiner Meinung nach steht eine ganzheitliche Förderung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher im Zentrum des Interesses. Das bedeutet eine Fokussierung auf die individuellen Ursachen, die den jeweiligen Schüler zu schulaversivem Verhalten inspiriert haben. Die Gefahr, dass die greifende Instanz, die sich mit dessen Schicksal befasst, Ursachen ausblendet, die eine negative Betrachtung der eigenen Konzepte zur Folge haben könnte, muss dabei in Betracht gezogen werden. Damit beziehe ich mich in erster Linie darauf, dass Schule schulische Faktoren, die eine Schulverweigerung initiieren können, nicht außer Acht lassen darf. Schule muss vielmehr an sich arbeiten. Sie ist ein konstanter Bestandteil einer dynamischen Gesellschaft und muss folglich ebenfalls Dynamik zeigen. Die Sicht von Schule, die als Zitat am Anfang dieser Arbeit steht, nämlich dass Schüler machen könnten, was sie wollten, Schule könne man sowieso nicht ändern, sollte nicht in den Köpfen der Beteiligten vorherrschen. Die Institution Schule sollte nicht als statisches Element gelten, dem Kinder und Jugendliche sich fügen müssen, um eine Chance in der Gesellschaft zu haben. So entsteht der Eindruck, dass Schüler, die sich in diesem System nicht zurecht finden, vernachlässigt werden. Die in den letzten Jahren verstärkt thematisierte Problematik der Schulverweigerung zeigt jedoch, dass es scheinbar immer mehr Jugendliche gibt, die Schwierigkeiten haben, sich der Schule anzupassen. Unter Berücksichtigung der außerschulischen Faktoren und Ursachen für Schulverweigerung muss Schule sich allerdings, meiner Meinung nach, den Schülern anpassen. Ich schließe damit nicht aus, dass Schule gewissen Vorgaben und Regeln folgen muss, die sich in Zeiten der internationalen Vergleichbarkeit sicherlich nicht gerade reduzieren. Trotzdem hat Schule aus meiner Sicht die zentrale Aufgabe, sich dynamisch an der Lebenswirklichkeit der Schüler zu orientieren, damit diese von ihr erfolgreich auf einen guten Weg ins Leben gebracht werden.

6. Bibliographie

Sekundärliteratur:

Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (2007): Vorwort zu: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 7-9.

Barth, Gernot (2007): „Schulverweigerung aus sozialpädagogischer Perspektive“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 113-130.

Braun, Frank (2006): „Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen bei Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 37-55.

Dunkake, Imke/ Wagner, Michael/ Weiss, Bernd/ Frings, Rebecca/ Weißbrodt, Thomas (2007): „Schulverweigerung: Soziologische Analysen zum abweichenden Verhalten von Jugendlichen, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 23-39.

Ehmann, Christoph/ Rademacker, Hermann (2003): „Schulschwänzer – Aprilscherze statt seriöser Untersuchungen“, In: Pädagogik, Heft 9, 2003, S. 48-51.

Faltermeier, Josef (2006): "Schulverweigerung - Die 2. Chance". Ein Modellprogramm der Bundesregierung und der EU. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, Jg. 86, H. 5, S. 259–263.

Fischer, Sonja (2005): „Schulmüdigkeit und Schulverweigerung – Eine annotierte Bibliografie für die Praxis“, Deutsches Jugendinstitut, München, 2005.

Gaupp, Nora/ Hofmann-Lun, Irene (2007): „Wie bewältigen Hauptschüler ihr letztes Schuljahr? – Erste Ereignisse einer Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung schulmüder Jugendlicher“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 11-21.

Gentner, Cortina/ Kul, Dilek/ Mertens, Martin (2005): „Auf Kurs“: Ein Bildungsangebot der Kasseler Produktionsschule BuntStift - Förderung schulverweigernder HauptschülerInnen durch betriebliche, produktionsorientierte Formen und Methoden des Lernens, In: Thole, W./ Cloos, P./ Strutwolf, V. (Hrsg.): „Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen“. Wiesbaden, Kap. 4.5 „Alltag in sozialpädagogischen Räumen: Probleme, Konzepte, Methoden“.

Gentner, Cortina (2005): „Produktionsschulen – (auch) ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V.“, In: Bojanowski, Arnulf/ Ratschinski, Günther/ Strasser, Peter (Hrsg.): „Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung“, Bielefeld, 2005, S. 151-174.

Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006.

Gentner, Cortina (2006): „Was leisten Produktionsschulen für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 213-231.

Goethe, Franziska (2007): „Zum Ausmaß des Schuleschwänzens – Eine Darstellung der neueren empirischen Untersuchungen und ihrer Methoden, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 65 – 76.

Helfferrich, Cornelia (2005): „Konstruktion von Instrumenten – der Weg zu einem Leitfaden“, In: ebd.: „Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews“, 2. Auflage, Wiesbaden, 2005, S. 158-173.

Henseler, Joachim (2007): „Können Lehrer sozialpädagogisch handeln?“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 97-112.

Hopf, Christel (2000): „Qualitative Interviews – ein Überblick“, In: Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.). Rowohlt, Hamburg 2000, S.97-100.

Hofmann-Lun, Irene/ Michel, Andrea (2007): „Handlungsansätze im Praxisfeld Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 55-64.

Mertens, Martin/ Gümpel, Marion (2006): „Die Kasseler Produktionsschule BuntStift e.V.“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 191-211.

Michel, Andrea (2007): „Angst und Lernbarrieren verhindern: Frühe Prävention von Schulmüdigkeit“, In: Barth, Gernot/ Henseler, Joachim (Hrsg.): „Jugendliche in Krisen – Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern“, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2007, S. 41-53.

Möhring, Hauke (1999): „Schulabsentismus – Ein Problem unserer Zeit. Bestandsaufnahme und Vergleiche von Konzepten“, Viademica - Verlag, Berlin, 2. Auflage, 2007.

Neukäter, H./ Ricking, H.: Sozial-kognitive Verhaltensanalyse bei Schulabsentismus. In: Schmetz, D. / Wachtel, P. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen, Standorte, Perspektiven, Würzburg 1999, S. 415-423.

Pinquart, M./ Masche, J. G.: Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In: Silbereisen, R. K./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel, Weinheim 1999, S. 221-238.

Puhr, Kirsten/ Knopf, Hartmut/ Gallschütz, Christoph/ Häder, Katja/ Müller, Andrea G. (2001): „Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. Ich hab es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heißt“, Die Deutsche Bibliothek, Halle, 2001.

Ricking, H./ Neukäter, H.: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. In: Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. 2/1997, S. 50-70.

Ricking, Heinrich (2003): „Schulabsentismus als Forschungsgegenstand“, Bibliotheks- und Informationssystem, Oldenburg, 2003.

Ricking, Heinrich (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Schmidt, Christiane (2000): „Analyse von Leitfadeninterviews“, In: Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, Reinbek, 2000, S. 447-456.

Schmidt, Christiane (2003): „`Am Material`: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“, In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Juventa, S. 544-568.

Schreiber-Kittl, M.: Konzepte und Maßnahmen gegen Schulverweigerung. In: RdJB - Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendziehung. 2/2001, S. 225-238.

Schreiber-Kittl, Maria (2001): „Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten“, Forschungsbericht, Deutsches Jugendinstitut, München, 2001.

Stamm, Margit (2006): „Schulabsentismus – Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung“, In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jahrgang, Heft 2, 2006, S. 285-302.

Stamm, Margit (2007): „Schulabsentismus – Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung“, In: Die Deutsche Schule, 99. Jg. 2007, H. 1, S. 50-61.

Stang, Henner (2006): “Supervision für Schulverweigerer? Arbeitsberatung Soziales (AB:S): ein soziales Antiblockiersystem – Element einer integrierten Sozialpädagogik an der Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: Gentner, Cortina/ Mertens, Martin (Hrsg.) (2006): „Null Bock auf Schule? – Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis“, Waxmann, Münster, 2006, S. 233-245.

Wilkins, Julia (2008): School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. In: High school journal, Jg. 91, H. 3, S. 12–24.

Internetquellen:

Auguste Förster Stiftung Kassel:

http://www.kassel.de/cms01/verwaltung/aemter/erziehungshilfen_auguste_foerster/,

Stand: 01.05.09

BuntStift GmbH Kassel, Personal: www.buntstift-kassel.de/team.php, Stand: 08.04.09

Deutscher Verein: www.deutscher-verein.de

Hofmann-Lun, Irene und Dr. Schreiber, Elke (Verantwortliche) (o.D.),

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=229>, Stand: 02.04.09

Jugendhilfeverein für Aus- und Fortbildung in Kassel (JAFKA): <http://www.jafka.de/>,

Stand: 01.05.09

Kultusministerin Karin Wolff: Pressemitteilung vom 09.01.2008, http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/zentral_Internet?rid=zentral_15/zentral_Internet/nav/dea/dea5072f-a961-6401-e76c-d1505eb31b65,d5610dd0-ad5c-5711-aeb6-df144e9169fc,22222222-2222-2222-2222-222222222222,22222222-2222-2222-2222-222222222222,11111111-2222-3333-4444-100000005004.htm, Stand: 10.03.2009

Kultusministerium Hessen (2005): Hessisches Schulgesetz zur Schulpflicht, http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/nav/0b1/0b170c89-8666-1a01-e76c-d97ccf4e69f2,19120dad-f055-f901-e76c-d97ccf4e69f2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,22222222-2222-2222-2222-222222222222,11111111-2222-3333-4444-100000005003.htm&uid=0b170c89-8666-1a01-e76c-d97ccf4e69f2, Stand: 10.03.09

Schödel, Ulrike (2002): „Nicht für den Papierkorb!“ Lebensorientierte Ausbildung: Die Kasseler Produktionsschule BuntStift“, In: KABI Ausgabe: Nr. 56 / 02.05.2002, <http://www.buntstift-kassel.de/pdf/kabi.pdf>, Stand: 24.03.09

Sozialpädagogisches Institut, Berlin: www.stiftung-spi.de, Stand: 06.05.09

Sucht- und Drogenberatungsstelle Diakonie Kassel: <http://www.dw-kassel.de/suchtberatung/reallife/index.html>, Stand: 29.04.09

Zentrale Regiestelle "Schulverweigerung - Die 2. Chance" (2006): „ESF Modellprogramm Schulverweigerung- Die 2. Chance“, http://www.zweite-chance.eu/content/alte_foerderperiode_bis_3182008/esf_modellprogramm/index_ger.html, Stand : 02.04.09