

Förderung schulmüder Jugendlicher
– Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen in den
Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen

Irene Hofmann-Lun

Nicole Krahek

Inhaltsverzeichnis

1 ZIELSETZUNG, FRAGESTELLUNG UND METHODISCHE UMSETZUNG.....	3
2 FORSCHUNGSSTAND.....	8
2.1 ZUR BEGRIFFLICHKEIT	8
2.2 GRÖßENORDNUNG UND VERTEILUNG	10
2.3 RISIKOGRUPPEN.....	12
2.4 ABLÄUFE	13
2.5 URSACHEN/AUSLÖSER	14
2.6 SCHULPFLICHTVERLETZUNGEN UND ABWEICHENDES VERHALTEN	16
2.7 SCHULKARRIEREN UND PROZESSE DER BERUFLICHEN INTEGRATION	18
2.8 REAKTIONEN VON SCHULVERWALTUNGEN UND SCHULEN.....	20
2.9 FÖRDERSTRATEGIEN: KOOPERATION JUGENDHILFE UND SCHULE.....	20
3 DIE SCHULMÜDENPROJEKTE IN NRW	23
3.1 SCHULVERWEIGERER FÜR SYSTEMATISCHES LERNEN GEWINNEN: STRATEGIEN AUßERSCHULISCHER FÖRDERUNG	24
Ausgangslagen	24
Zielgruppen und Zielsetzungen.....	25
Konzeptionen	27
Umsetzung.....	28
Erfahrungen.....	31
3.2 PRÄVENTION VON SCHULMÜDIGKEIT UND SCHULABBRUCH: SCHULEN ALS ZENTRALER ORT DER FÖRDERUNG	33
Ausgangslagen	34
Zielgruppen und Zielsetzungen.....	35
Konzeptionen	36
Umsetzung.....	37
Erfahrungen.....	40
3.3 NEUE LERNCHANCEN ENTDECKEN: FÖRDERUNG IN KOOPERATION VON SCHULEN UND ANDEREN LERNORTEN	42
Ausgangslagen	42
Zielgruppen und Zielsetzungen.....	43
Konzeptionen	44
Umsetzung.....	45
Erfahrungen.....	47

4 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT.....	49
LITERATURVERZEICHNIS:.....	53

1 Zielsetzung, Fragestellung und methodische Umsetzung

Durch die anhaltende Arbeitslosigkeit, den zumindest für viele Regionen fortbestehenden Mangel an Ausbildungsplätzen und die Veränderung beruflicher Anforderungen gestaltet sich für junge Menschen der Berufseinstiegsprozess schwieriger und langwieriger denn je. Der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung erfolgt für viele Jugendliche nicht nahtlos. Für Jugendliche und junge Erwachsene mit schlechten Bildungsvoraussetzungen sind Übergangsverläufe, die durch viele Brüche und Diskontinuitäten gekennzeichnet sind, mittlerweile der Normalfall. Häufig rückt schon der qualifizierende Hauptschulabschluss – die Mindestvoraussetzung für den Einstieg in eine Berufsausbildung – für Schülerinnen und Schüler, deren schulische Karrieren aufgrund individueller Problemlagen oder gesellschaftlich bedingter Benachteiligungen durch Misserfolgserfahrungen, Schulmüdigkeit und Schulversäumnisse geprägt sind, in weite Ferne. Ihnen droht schon vor Beendigung der Vollzeitschulpflicht eine nachhaltige Ausgrenzung von Bildung, Ausbildung, Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalens hat deutlich früher, als dies in anderen Bundesländern der Fall war, nach Wegen gesucht, Handlungsstrategien zur Vermeidung von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung zu entwickeln und zu erproben, um einer solchen dauerhaften Ausgrenzung junger Menschen frühzeitig zu begegnen. In den Jahren 1994/1996 hat das Jugendministerium des Landes einen zweijährigen Modellversuch zur Reintegration schulmüder Jugendlicher über die Teilnahme an werkpraktischen Angeboten in Jugendwerkstätten durchgeführt. An sechs Modellstandorten wurde schulmüden Schülerinnen und Schülern ab dem 8. Schulbesuchsjahr die Möglichkeit eröffnet, maximal ein Schuljahr ihrer Schulpflicht in einer Jugendwerkstatt zu absolvieren.

Im Ergebnis lässt sich festhalten:

Aufgrund der unterschiedlichen örtlichen Rahmenbedingungen hatten sich die Verbundmodelle von Jugendwerkstätten und Schulen zwar unterschiedlich entwickelt, jedoch war es in allen Fällen gelungen, tragfähige Kooperationsbeziehungen aufzubauen.

Unterschätzt wurde, dass sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Fehlzeiten schulischen Lernprozessen völlig entzogen und ein sehr distanziertes Verhältnis gegenüber Schule und allem damit in Verbindung Stehenden entwickelt hatten. Eine Rückführung in die Herkunftsschule gelang daher kaum. Allerdings konnten die Schülerinnen und Schüler durch die sozial- und werkpädagogischen Angebote in den Modellversuchen für den Wiedereinstieg

in Lern- und Bildungsprozesse motiviert werden, d. h. eine (neue) Lernbereitschaft und Lerninteresse konnten geweckt werden. Dass es möglich ist, aktive Schulverweigerer für regelmäßiges, organisiertes Lernen zu motivieren, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Jugendlichen in der Regel an den Förderangeboten der Modellversuche regelmäßig teilnahmen.

Ein wichtiges Ergebnis der oben genannten Modellversuche war die Einsicht, dass die Arbeit mit schulumüden und/oder den Schulbesuch verweigernden Jugendlichen sich nicht auf den Angebotsrahmen von Jugendwerkstätten beschränken darf, wenn diese Jugendlichen in die Lern- und Bildungsprozesse des Bildungs- und Ausbildungssystems reintegriert werden sollen. Notwendig ist die Entwicklung von Angeboten in den Schulen selbst, die dazu geeignet sind, eine beginnende Schulverweigerung zu erkennen, zu thematisieren, aufzufangen und präventiv zu bearbeiten. Diese Aufgabe erfordert besondere Kooperationsformen zwischen Schule und Jugendsozialarbeit, wobei gesetzliche Rahmenbedingungen zu beachten sind.

Nach § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/Achtes Buch Sozialgesetzbuch) sollen „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, ... im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (KJHG § 13, Abs. 1). Dabei haben „die Träger der öffentlichen Jugendhilfe ... mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung ... (zusammenzuarbeiten)“ (KJHG § 81 Abs. 1, zur Kooperation vgl. auch § 13, Abs. 4).

Mit der Reform des Landesjugendplans im Jahre 1999 hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalens durch eine Vorgabe inhaltlicher Kriterien eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule geschaffen. So sieht der Landesjugendplan für Schulsozialarbeit eine eigene Förderposition vor (Position IV 2.). Die Position VIII. „Schul- und berufsbezogene Angebote der Jugendsozialarbeit“ hat Angebote zum Inhalt, deren Ziel es ist, die gesellschaftliche Integration und Partizipation in allen Gesellschaftsbereichen sowie eine eigenständige und selbst bestimmte Lebensführung sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter junger Menschen zu erreichen.

Anknüpfend an diese rechtlichen Grundlagen und die Einsichten der Modellversuchsreihe der (Schul-) Jahre 1994-1996 fördert das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Aktionsprogramms „Zukunft der Jugend: Bildung und Ausbildung“ seit 1999 so genannte „Schulmüden-Projekte“. Durch diese sollen:

- Schülerinnen und Schüler mit sich abzeichnender Schulmüdigkeit in ihrer Persönlichkeit so weit gestärkt werden, dass deren Lernmotivation wieder hergestellt bzw. gestärkt wird und schulisches Lernen wieder möglich ist;
- bzw. Jugendliche, die sich der Schule bereits weit gehend entzogen haben, durch sozialpädagogische Angebote zunächst wieder an das Lernen und einen regelmäßigen Tagesrhythmus herangeführt werden.

Im Jahre 2002 waren 34 Projekte in der Förderung. „Die Landesregierung erwartet von diesem Programm konkrete Hilfeangebote für die Betroffenen, eine Verbesserung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf diesem Gebiet sowie vertiefte Erkenntnisse zum Phänomen der Schulmüdigkeit und wirksame Angebote der Gegensteuerung“¹. Angesichts der Bedeutung, die Schulmüdigkeit und Schulverweigerung für den Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler, für ihre soziale und berufliche Integration bzw. im Hinblick auf Risiken der sozialen Exklusion haben, wurde das Deutsche Jugendinstitut e.V. (München) mit der „Erhebung und Dokumentation der Schulmüden-Projekte in NRW“ beauftragt. Das Deutsche Jugendinstitut hatte dabei die Aufgabe, die Vielfalt der Arbeitsansätze und Problemlösungen zu dokumentieren und die angewandten Umsetzungsstrategien – dies schließt auch die bei der Umsetzung aufgetretenen Hindernisse und Schwierigkeiten mit ein – nachzuzeichnen.

Die „Erhebung und Dokumentation der Schulmüden-Projekte in NRW“ war angelegt für die Dauer von zwölf Monaten. Zentrale Erhebungsmethode waren ausführliche qualitative Leitfaden gestützte Interviews mit Projektverantwortlichen bzw. Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern.²

Entsprechend der Absicht, die Vielfalt der Arbeitsansätze und Problemlösungen sowie die angewandten Umsetzungsstrategien zu erheben und zu dokumentieren und auch nach den

¹ ebenda, S. 104

² An dieser Stelle gilt der besondere Dank den engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die es in hervorragender Weise verstanden, die unterschiedlichen Arbeitsansätze zu beschreiben und die praktische Arbeit näher zu bringen. Für Ihre Offenheit sei gedankt.

Rahmenbedingungen der Arbeit zu fragen, wurde ein Leitfaden entwickelt, der sich auf folgende Fragenkomplexe erstreckte (vgl. Abb. 1: Themenbereiche)

Themenbereiche



Einstieg

Erfahrungen des Trägers mit der Zielgruppe und Verortung des Trägers in der Kommune



Ausgangsproblematik

Auf welche konkreten Problemlagen sollen die Projekte Antworten darstellen?



Konzeptionen

Welche Konzeptionen wurden realisiert?
z. B.
- Zielsetzungen
- Zielgruppen
- Methoden



Umsetzung

Welche Bedingungen, Strategien, Konstellationen förderten oder behinderten die Umsetzung?



Erfahrungen

Worin lagen die Erfolge und Misserfolge?
Was waren die Ergebnisse?
Was würden oder werden die Projekte zukünftig anders machen, bzw. wurde das Konzept verändert?

Die Interviews wurden mit Einverständnis der Interviewten auf Tonband mitgeschnitten und im Anschluss daran transkribiert.

Grundlage der Aufbereitung und Darstellung der Projektbeschreibungen bildeten neben den Interviewprotokollen Unterlagen und Berichte, die von den Projektträgern zur Verfügung gestellt wurden. Um Sachfehler auszuschließen, wurden die Interviewten gebeten, die Projektbeschreibung gegenzulesen, wovon alle Projekte Gebrauch machten.

In der Regel dauerten die Interviews ca. zwei Stunden. In den Fällen, bei denen die Interviewerin des Deutschen Jugendinstituts e.V. an Aktionen (z. B. Frühstück mit den

Jugendlichen oder Angebote in den Werkstätten) der Schulmüden-Projekte teilgenommen hat, verbrachte die Interviewerin bis zu einem halben Tag im Projekt.

2 Forschungsstand

2.1 Zur Begrifflichkeit

Im Zusammenhang mit Schulmüdigkeit oder Schulverweigerung werden in der Fachliteratur zahlreiche Begriffe benutzt und Begriffsdefinitionen diskutiert, wie etwa Schulverdrossenheit, Schuldistanzierung, Schulflucht, Schulabsentismus, Schulversäumnis, Schulschwänzen, Schulangst, Schulaversion, Schulphobie usw.

Ricking hat 1999 „Schulabsentismus“ als Oberbegriff eingeführt, der „...das dauerhafte und wiederkehrende Versäumen des Unterrichts von Schülern ohne ausreichende Begründung“ (Ricking 1999, S. 2) bezeichnet. Ricking unterscheidet *Schulschwänzen*, das auf eine eigene Initiative der betreffenden Schüler zurückgeht, die ihre schulfreie Zeit mit anderen, präferierten Beschäftigungen verbringen, das *Zurückhalten*, das eher von den Erziehungsberechtigten – im Fall der Berufsschule zum Teil auch von Ausbildungsbetrieben – veranlasst wird, weil die Präsenz des Schülers/der Schülerin außerhalb der Schule erwünscht ist, und die *Schulverweigerung*, als deren Ursachen schulische Ängste (Furcht vor Lehrkräften, vor Mitschülern oder vor Schulversagen) beschrieben werden (zusammengefasst bei Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 36).

In ihrer Analyse der Reaktionen und Strategien der Schulverwaltungen auf Schulversäumnisse, setzen sich Ehmann und Rademacker kritisch mit der in dieser Diskussion gebrauchten Begrifflichkeit auseinander (Ehmann/Rademacker 2003): Danach entstammt der Begriff des Schulschwänzens der Studentensprache des 19. Jahrhunderts und kennzeichnet „bewusste Schulpflichtverletzungen, ohne dass damit erhebliche Risiken für die Schullaufbahn und das Gelingen der sozialen Integration eingegangen werden. Die Regelverletzer, auf die der Begriff Schwänzer nach wie vor passt, wissen das Maß ihres Regelverstoßes so zu begrenzen, dass ernste Risiken für den Erfolg der Bildungslaufbahn vermieden werden (Ehmann/Rademacker 2003, S. 15). Nach Ehmann und Rademacker stellt der Begriff des Schwänzens allerdings eine Verharmlosung für die Fälle von Schulpflichtverletzungen dar, die mit Folgen des Scheiterns im Bildungssystem und der beruflichen und sozialen Ausgrenzung verbunden sind.

Thimm hat in die Diskussion den Begriff der *Schulverweigerung* eingeführt (Thimm 2000;

vgl. dazu auch Schäfer 2000). Der Begriff ist in besonderer Weise gebräuchlich im Zusammenhang mit Projekten der Jugendhilfe bzw. der Jugendsozialarbeit, die durch sozialpädagogische Angebote das Herausfallen solcher Jugendlicher aus dem Bildungssystem zu verhindern suchen bzw. – bisher deutlich weiter verbreitet – außerschulische Formen der Förderung von an sich schulpflichtigen Jugendlichen anbieten. Ehmann und Rademacker kritisieren, dass mit dieser Begrifflichkeit „den Jugendlichen ein Maß an Bewusstheit ihres Verhaltens und damit an Verantwortlichkeit zugeschrieben (wird), das in vielen Fällen ungerechtfertigt ist und Defizite der Persönlichkeitsentwicklung damit eher verdeckt als benennt“ (Ehmann/Rademacker 2003, S. 19). Auch rufe der Begriff die Assoziation zur Wehrdienstverweigerung hervor und suggeriere dadurch eine Wertentscheidung als Grundlage für die Schulpflichtverletzungen, obwohl viele dieser Jugendlichen „sich nicht nach einer kritischen Auseinandersetzung von der Schule abgewandt (haben), sondern sie sind eher Opfer einer Schule, die es nicht geschafft hat, ihre Schwierigkeiten wahrzunehmen und ein ihnen gemäÙes Angebot zu verwirklichen“ (Ehmann/Rademacker 2003, S. 20).

Trotz dieser berechtigten Kritik an der Begrifflichkeit, hat *Schulverweigerung* als Terminus für Schulpflichtverletzungen inzwischen breite Verwendung gefunden. Dabei hat sich der Begriff weniger durch die Präzision der Beschreibung des zugrunde liegenden Sachverhaltes ausgezeichnet als durch eine Provokation, die darin lag, dass sie auf ein Verhalten hinwies, das aus der Perspektive der Bildungsverwaltungen wegen der bestehenden Schulpflicht nicht sein konnte, da es nicht sein durfte. Insofern hat der Begriff Schulverweigerung sicher zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für Schulpflichtverletzungen und die dahinter liegenden Probleme und daran anschließenden Konsequenzen geführt.

In Anlehnung an Thimm unterscheiden Schreiber-Kittl und Schröpfer *aktive* und *passive Schulverweigerung*: Bei der aktiven Verweigerung in der Schule – von Thimm als aktionistische Schulverweigerung in der Schule bezeichnet (Thimm 2000, S. 330f. u. 337ff.) machen Schülerinnen und Schüler durch aggressives und/oder destruktives Verhalten gegenüber Mitschülern und/oder Lehrkräften auf sich aufmerksam und bringen offen zum Ausdruck, dass sie nicht gewillt oder in der Lage sind, schulischen Anforderungen nachzukommen. Ihr Verhalten ist eher nach außen gerichtet und soll für Lehrkräfte, Eltern und andere Bezugspersonen geradezu sichtbar sein. Dieses Verhalten wird häufig mit dem stundenweisen, tageweisen und schließlich längerfristigen Fernbleiben von der Schule kombiniert (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 39).

Die Formen der passiven Verweigerung verlaufen eher schulkonform und lassen kaum Verhaltensauffälligkeiten nach außen erkennen. Darum erregen sie nur selten die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte. Passive Schulverweigerer sind Jugendliche, die in der Schule physisch präsent sind, jedoch kein Interesse an Unterricht und Schule haben und ihre aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen verweigern. Zwar wird in der Literatur die passive Verweigerungsform in der Regel erwähnt, die meisten empirischen Untersuchungen zum Phänomen der Schulverweigerung erfassen die Gruppe der passiven Verweigerer jedoch nicht (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 38). Schreiber-Kittl/Schröpfer benennen die passive Schulverweigerung als die typischerweise von weiblichen Jugendlichen gewählte Form des sich Ausklinkens (ebd., S. 137). Der Begriff der *Schulmüdigkeit* wird häufig in Zusammenhang mit Schulverweigerung gebraucht. Er wird benutzt, um die Vorphase der späteren passiven oder aktiven Verweigerung zu beschreiben und wird auch in Zusammenhang mit der Wiederholung von Schuljahren und dem Abstieg von einer höheren in eine niedrigere Schulform gestellt.

2.2 Größenordnung und Verteilung

In Deutschland gibt es bundesweit keine repräsentativen Untersuchungen zum Umfang von Schulversäumnissen schulpflichtiger Schülerinnen und Schüler. Zahlen zur An- und Abwesenheit werden bisher nicht bzw. nur vereinzelt systematisch erfasst und ausgewertet. Entsprechende Statistiken sind aufgrund des unterschiedlichen bzw. nicht eindeutig definierten Verständnisses von Schulversäumnismerkmalen meist nicht vergleichbar. Ab wann ein Schüler oder eine Schülerin als „Schulpflichtverletzer“ gilt, wird in den bisher durchgeführten Untersuchungen zur Problematik von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung unterschiedlich gehandhabt. Der Ermessensspielraum, wann und von wem ein Fernbleiben vom Unterricht als Schwänzen oder Verweigerung definiert wird, wird in der Praxis von Lehrkräften und Schulleitern unterschiedlich ausgeführt (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 32f.).

Obwohl fundierte Zahlen über Unterrichtsversäumnisse in Deutschland also fehlen, gibt es eine Reihe von Schätzungen: Für Nordrhein-Westfalen wird von 20.000 bis 60.000 Schulmüden pro Schuljahr ausgegangen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 32). In einer Broschüre des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland) wird auf einen „harten“, also aktiven schulverweigernden Kern von 1,5 % aller Schülerinnen und Schüler verwiesen, der „durch Expertenerhebungen“ belegt sei (zitiert nach Ehmann/Rademacker 2003, S. 7).

Es gibt also keine verlässlichen bundesweiten Daten über Schulversäumnisse. Auch können keine Aussagen über eine generelle Zunahme von Schulversäumnissen in den letzten Jahren aufgrund fehlender Vergleichsdaten gemacht werden. Es gibt allerdings eine Reihe von Untersuchungen, die auf Länder- bzw. kommunaler Ebene durchgeführt werden, und die zumindest teilweise vergleichbare Daten liefern:

- 1999 hatten Wagner u.a. 1.824 Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 17 Jahren in den Kölner Schulen über ihren Schulbesuch befragt: 35 % gaben an, dass sie bereits einmal oder auch mehrmals ganze Schultage geschwänzt hatten. Für 8 % wurde festgestellt, dass sie sich weitgehend von der Schule zurückgezogen hatten. Dieser Anteil betrug 15 % bei den Hauptschulen und 5 % bei den Gymnasien (Wagner 2001).
- Eine Repräsentativuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in Rostock (N=1.662) ergab, dass während der letzten sechs Monate vor der Untersuchung 35 % zumindest gelegentlich die Schule geschwänzt hatten. Etwa 10 % hatten Perioden von unentschuldigtem Abwesenheiten von mindestens fünf Tagen, beinahe 4 % von zehn und mehr Tagen. Wieder wies die Hauptschule die höchsten Abwesenheitsraten auf (Wetzels u.a. 2000).
- In einem repräsentativ angelegten Schülersurvey in Brandenburg für die Schuljahre 7 bis 12 (N=2.188), der in den Schulklassen durchgeführt wurde, gaben 5 % der Befragten an, dass sie zumindest gelegentlich ganze Schultage geschwänzt hatten. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass Phasen des passiven Rückzugs dem aktiven Schwänzen vorausgehen und dass das aktive Schwänzen im Alter von 12 beginnt und über die Jahre zunimmt (Sturzbecher/Dietrich 1993).
- Eine von Simon in der Stadt Schönebeck durchgeführte Untersuchung von 520 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 16 ergab, dass 44 % gelegentlich oder sogar häufig die Schule schwänzten. Innerhalb dieser Gruppe gaben 8,5 % an, etwa einen Tag in der Woche zu fehlen, 5,4 % hatten Abwesenheitsblöcke von ca. 2 Wochen (Simon/Uhlig 2002, S. 118-119).
- Im Rahmen seiner Untersuchungen zu Gewalterfahrung und Gewaltbereitschaft von Schuljugendlichen hat das kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen im Jahr 2000 bei Untersuchungen in den Standorten Hamburg, Hannover, Leipzig, München und Friesland in den Fragebogen explizit Fragen zu Schulpflichtverletzungen gestellt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angaben, in den letzten sechs Monaten nie die Schule geschwänzt zu haben, lag an den westdeutschen

Untersuchungsstandorten zwischen 42 und 44,5 %, in Leipzig allerdings bei 65,6 %. Zehn und mehr geschwänzte Schultage nannten zwischen 6 und 8 % der westdeutschen Jugendlichen, aber nur 2 % der befragten Schülerinnen und Schüler in Leipzig (Wilmers u.a. 2002, S. 244). Hier gibt es also einen deutlichen Ost-West-Unterschied, den Ehmann und Rademacker als „unterschiedliche Tradition des Schulbesuchsverhaltens und seiner Kontrolle sowohl durch die Schule als auch durch die Familien“ deuten (Ehmann/Rademacker 2003, S. 39). Keine Unterschiede ergab ein Vergleich zwischen den Geschlechtern: Mädchen hatten zwar insgesamt etwas häufiger geschwänzt als Jungen, jedoch gibt es bei dem massiveren Schwänzen (fünf Tage und mehr) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Wilmers u.a. 2002, S. 245). Hinsichtlich der Häufigkeit des Schulschwänzens nach Schulformen wiederholten sich die bereits o. g. Ergebnisse: Häufiges Schwänzen (5 Tage und mehr) berichteten 9,5 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, 13,9 % der Realschülerinnen und Realschüler, aber 23,7 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler (ebd.).

- Ehmann und Rademacker berichten über eine im Schuljahr 2001/2002 durchgeführte Gesamterhebung über Schulversäumnisse in allen allgemeinbildenden Schulen Berlins. Absicht war es hier, den Gesamtumfang von Abwesenheiten zu ermitteln, einmal, weil die Unterscheidung zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen nicht sehr trennscharf ist, zum anderen, weil davon ausgegangen wurde, dass Unterrichtsversäumnisse generell das Entstehen von Lücken im Lernprozess zur Folge haben können. Erhoben wurden die Fehlzeiten für das zweite Schulhalbjahr 2001/2002, also für einen Zeitraum von rund 100 Unterrichtstagen. Fehlzeiten von 20 und mehr Unterrichtstagen wiesen danach 1,5 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, 4,4 % der Realschülerinnen und Realschüler, 13,9 % der Sonderschülerinnen und Sonderschüler und 18,5 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf. Immerhin 7,5 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler fehlten an 40 und mehr Unterrichtstagen, also zumindest fast an der Hälfte der Unterrichtstage im entsprechenden Zeitraum (Ehmann/Rademacker 2003, S. 99).

2.3 Risikogruppen

Die deutsche PISA-Untersuchung hat für ein Viertel bis ein Fünftel der 15-jährigen in Deutschland prognostiziert, dass die erworbenen Kompetenzen für den erfolgreichen Einstieg in Ausbildung und Arbeit nicht ausreichen würden. Die Untersuchung hat Bedingungskonstellationen identifiziert, die dem Risiko einer unzureichenden

Kompetenzentwicklung und der späteren beruflichen Ausgrenzung vorausgehen.

Danach tragen folgende Gruppen von Jugendlichen ein besonders hohes Risiko, mit ihren Kompetenzniveaus den zunehmenden Anforderungen der Arbeitswelt nicht gewachsen zu sein:

- Die Jugendlichen stammen aus sozial schwachen Familien: Deutschland gehört zu den Ländern mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus „niedrigeren“ und „höheren“ sozialen Schichten.
- Die Jugendlichen stammen aus Zuwandererfamilien: Für sie ist die mangelnde Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere. Fast 50 % der Jugendlichen aus solchen Familien kommen im Lesen über die unterste Kompetenzstufe nicht hinaus, obwohl sie in großer Mehrheit deutsche Schulen vollständig durchlaufen haben.
- Es sind Klassenwiederholer: 35 % der untersuchten Hauptschülerinnen und -schüler haben bis zum 15. Lebensjahr eine Klasse wiederholt.
- Es sind Schülerinnen und Schüler in Haupt- und Förderschulen: In den Sonderschulen und einem Teil der Hauptschulen wiederum konzentrieren sich Jugendliche aus sozial schwachen Familien (Baumert u.a. 2001, zusammengefasst in: Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit 2002, S. 14).

2.4 Abläufe

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ des Bundesjugendministeriums hat das Deutsche Jugendinstitut ehemalige Schulschwänzer oder Schulverweigerer befragt, die an Förderangeboten für diese Zielgruppe teilnahmen. Hier haben wir es einerseits mit einer Art „harten Kern“ ehemaliger aktiver Verweigerer zu tun, weil in den Modellprojekten länger andauernde Schulpflichtverletzungen eine Voraussetzung für die Aufnahme waren. Andererseits handelt es sich gleichzeitig auch um Jugendliche, die für Förderangebote überhaupt noch erreichbar waren: Also auch eine Art Positivauslese.

Nach den Ergebnissen dieser Befragung fängt der Prozess der Verweigerung häufig mit Stundenschwänzen oder gelegentlichem Schwänzen sowie mit Entschuldigungen in Form von Krankschreibungen an. Die Krankheiten sind meist nicht einmal vorgeschoben, sondern psychosomatische Reaktionen auf Anforderungen, denen die Schülerin oder der Schüler sich nicht gewachsen fühlt. Es handelt sich um Beschwerden wie Kopfschmerzen,

Schwindelgefühle, Bauchschmerzen, Übelkeit und Magenprobleme (Schreiber-Kittl/Schröpfer, S. 136).

Je länger die schulischen Fehlzeiten dauern, desto mehr isoliert sich der/die Jugendliche von den Altersgenossinnen und Altersgenossen innerhalb der Schule. Wenn überhaupt, finden soziale Kontakte überwiegend mit Peers außerhalb des schulischen Bereichs statt. Die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern nehmen ab, weil der gemeinsame Erfahrungshintergrund schwindet. Insofern führen lange Fehlzeiten sowie aggressives und destruktives Verhalten im Unterricht häufig zu einer Vereinsamung, die eine Reintegration in die Regelschule zunehmend schwierig macht. Je länger die Schülerin oder der Schüler in der Schule gefehlt hat, desto schwerer fällt es, wieder dorthin zurückzukehren. Der tatsächliche oder vermeintliche Spott der Mitschülerinnen und Mitschüler oder auch der Lehrkräfte sowie das Bewusstsein, eine ganze Menge Unterrichtsstoff versäumt zu haben, wirken sich hemmend auf die Bereitschaft aus, wieder zur Schule zu gehen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 121-138).

Auf die Frage, zu welchem Zeitpunkt die Schulverweigerung massive Formen annahm (also in der Wahrnehmung der Jugendlichen das Fernbleiben von der Schule und vom Unterricht nicht nur selten bzw. gelegentlich stattfand), nennt die größte Gruppe die Altersspanne zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr. Fast die Hälfte hat gleich ganze Tage geschwänzt. Es ist davon auszugehen, dass in der Regel diesem „Karrierebeginn“ Verhaltensweisen vorausgingen, die eine frühere Diagnose des bevorstehenden Verweigerungsrisikos und die Entwicklung präventiver Strategien erfordert hätten. Jedenfalls müssen präventive Interventionen schon deshalb in einem frühen Lebensalter ansetzen, weil Schulverweigerung sich in vielen Fällen bereits frühzeitig verfestigt (Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit 2002, S. 14).

2.5 Ursachen/Auslöser

Eine vom Deutschen Jugendinstitut im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ durchgeführte Befragung von Expertinnen und Experten zu den möglichen Ursachen für den Ausstieg von Jugendlichen aus der Schule ergab Hinweise auf Brüche und Instabilität, die diese Jugendlichen häufig sowohl in ihrer Bildungsbiographie als auch in ihrem persönlichen Umfeld erlebt haben: „Mehrfacher Schulwechsel (,Wanderpokal’) oder Klassenwechsel (,Hauptschultourimus’) aus disziplinarischen oder familiären Gründen sind nicht selten. Ferner sind negative

Begleitumstände, die sich aus dem häuslichen und familiären Milieu ergeben, häufig auslösend (wenn nicht gar ursächlich) für die Unfähigkeit des Schülers, den Schulalltag zu organisieren und durchzustehen“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 139).

Die im Rahmen derselben Studie durchgeführte Befragung der Jugendlichen ergab andere – wenn nicht Ursachen, so doch – Auslöser: 59 % der Befragten nennen Probleme mit Lehrerinnen und Lehrern, 31 % schlechte Leistungen, 30 % andere schulische Probleme, 29 % Probleme mit Mitschülerinnen und Mitschülern (ebd., S. 155). Tatsächlich ist von einer relativ großen Vielfalt möglicher Ursachen auszugehen (z. B. verweist in der eben genannten Studie jede/r fünfte Befragte auf gesundheitliche Probleme, die die Abkehr von der Schule ausgelöst hätten (ebd.).

Eine im Auftrag des Jugendministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführte Untersuchung zu den Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufen von beruflich marginalisierten jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf gibt Hinweise darauf, dass die Prozesse der Marginalisierung sich in der Sekundarstufe I durch Konflikte mit Lehrerinnen und Lehrern und durch eine zunehmende Zahl von Schulpflichtverletzungen manifestieren. Es gibt weiter Hinweise, dass die Befragten im Rückblick zum Teil ihr Scheitern an der Schule darin begründet sehen, dass ihre Eltern über keine Ressourcen verfügten, die sie bei der Bewältigung schulischer Anforderungen hätten unterstützen können. In einer Reihe von Fällen werden auch krisenhafte Ereignisse in der Herkunftsfamilie (Krankheit, Todesfälle, Scheidung, Alkoholismus) als Gründe für das Scheitern in der Schule bzw. den Ausstieg aus der Schule benannt (Kraheck 2003).

Allerdings machen die beiden genannten Studien gleichzeitig auch deutlich, dass vereinfachte Erklärungsmuster – etwa der Hinweis auf „asoziale Elternhäuser“ oder auf Lernbehinderungen der betreffenden Jugendlichen – der Komplexität der Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung nicht gerecht werden. Sicher liegen in vielen Fällen Hindernisse und Beeinträchtigungen vor, die eine erfolgreiche Schulkarriere erschweren. Andererseits fehlen aufseiten der Schulen angemessene Strategien und Methoden, mit dieser Situation umzugehen.

Die Rolle des Elternhauses im Falle akuter Schulpflichtverletzungen

Die im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Bedeutung des Elternhauses im Kontext prekärer Schulkarrieren wird auch durch die Ergebnisse der Befragung ehemaliger Schulverweigerer bestätigt. Nach Angaben der Befragten standen die Eltern in 70 % der Fälle dem Schulschwänzen ihrer Kinder kritisch gegenüber. Weitere 26 % gaben an, die Eltern hätten die unentschuldigten Abwesenheiten nicht zur Kenntnis genommen (vielleicht auch nicht zur Kenntnis nehmen wollen). Nur in 4 % der Fälle gab es eine implizite oder explizite Unterstützung der Eltern für das Schwänzen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 195).

Um ihre Kinder vom Schulschwänzen abzuhalten, haben die Eltern ein breit gefächertes Spektrum von Reaktionen angewandt, die auf eine Verständigung mit den Jugendlichen bzw. auf eine argumentative Lösung des Problems setzten: Fast alle Eltern versuchten sich (zunächst) verbal mit den Jugendlichen auseinander zu setzen, um hinter die Ursachen für sein/ihr Verhalten zu kommen und eine Lösung zu erreichen. Zu einem großen Teil setzten sie sich mit der Schule in Verbindung, um gemeinsam mit Lehrkräften und eventuell Schulsozialarbeitern oder Schulpsychologen nach Lösungen zu suchen. Der Versuch, durch autoritäre und Strafreaktionen Verhaltensänderungen zu bewirken, schlug nach den Berichten der betroffenen Schülerinnen und Schüler eher in das Gegenteil um und trug insgesamt zur Verschärfung der Situation bei. Dagegen deuteten die befragten Jugendlichen familiären Zusammenhalt und soziale Unterstützung durch die Herkunftsfamilie als positiven Einfluss auf die eigene Schullaufbahn. So ging bei den vom DJI befragten Jugendlichen in Förderprojekten in 42 % der Fälle die Initiative für die Kontaktaufnahme zu einem solchen Projekt entweder ausschließlich oder zumindest auch von den Eltern aus (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 196).

Eltern nicht-deutscher Herkunft tun sich offensichtlich schwerer, Hilfe von außen zu suchen. Sprachschwierigkeiten und Unkenntnis der (alternativen) Möglichkeiten verhindern ein Vorgehen, das Verhandlungen mit Schulen und anderen Institutionen mit dem Ziel einer Problemlösung voraussetzt.

2.6 Schulpflichtverletzungen und abweichendes Verhalten

Wenn die PISA 2000-Studie die Diskussion um die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems ausgelöst hat, dann hat die Angst vor einer wachsenden Jugendkriminalität das Problem der Schulpflichtverletzungen in die öffentliche Debatte gebracht. Wenn Jugendliche so offensichtlich und unbekümmert Regelverletzungen „auslebten“, indem sie sich am hellen

Vormittag an ihren Treffpunkten auf öffentlichen Plätzen und in den Computerspielabteilungen der Kaufhäuser aufhielten, welche anderen Gefahren mochten dann noch von ihnen ausgehen?

Der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Schulpflichtverletzungen und sonstigen delinquenten Verhalten ist in Deutschland in einer Reihe von Untersuchungen nachgegangen worden: Eine besonders große Resonanz haben die bereits o. g. Untersuchungen des kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen gefunden (zuletzt: Wilmers u. a. 2002). Die in diesen Untersuchungen ermittelten Korrelationen zwischen beiden Variablen werden auch in einer Reihe von anderen Untersuchungen bestätigt. So ermittelten Wetzels u.a. in Klassenzimmerbefragungen in Rostock (N=1662) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Intensität des Schulschwänzens und dem Ausmaß selbst berichteter Delinquenz: „Bei Gewaltdelikten liegt die Täterrate bei massiv schwänzenden Jugendlichen fast vier Mal höher als bei deren nicht schwänzenden Kollegen. Vandalismusraten sind mehr als doppelt so hoch, ebenso die Raten für Eigentumsdelikte“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 60). Die Autoren kommen zu dem Schluss, „dass jugendliche Schulschwänzer umso häufiger Eigentumsdelikte begehen, je intensiver die Schule schwänzen“ (Wetzels u.a. 2000, S. 128).

Schon 1995 hatten Tillmann u.a. Schülergewalt und Schulpflichtverletzungen in Hessen untersucht, und dazu 3.500 Schülerinnen und Schüler der Schuljahrgänge 6, 8, 9 und 10 befragt. Sie fanden einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen Schulpflichtverletzungen auf der einen Seite und Mobbing und physischer Gewalt auf der anderen (Tillmann u.a. 1999). Schreiber-Kittl und Reißig, die ehemalige Schulverweigerer nach ihren damaligen Tagesabläufen fragten, konnten solche Zusammenhänge nicht bestätigen (was möglicherweise einer positiv selektierten Stichprobe geschuldet ist): 70 % nutzten die Abwesenheit von der Schule, um richtig auszuschlafen, 69 % verbrachten ihre Zeit mit Freundinnen und Freunden, 17 % hatten einen Job und (immerhin) 33 % gaben an, auch gelegentlich „Dinger gedreht“ zu haben (Reißig 2001, S. 24-25; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 178).

Zusammenfassen lässt sich Folgendes: Eine Reihe von Studien haben Korrelationen zwischen Delinquenz und Schulpflichtverletzungen ermittelt, die die Frage nach einem potenziellen kausalen Zusammenhang aufwerfen. Ein Argument lautet, dass der Aufenthalt außerhalb der Schule schon die Gelegenheitsstrukturen schafft, die zu einer Einmündung in delinquentes

Verhalten führen. Das Ergebnis von Reißig und Schreiber-Kittl, dass 33 % ihrer Untersuchungspopulation zumindest gelegentlich auf Abwege geraten, unterstützt nicht notwendig die Hypothese eines kausalen Zusammenhangs. Schließlich liegt diese Quote noch unter der, die Mansel und Hurrelmann 1994 für die Altersgruppe insgesamt ermittelt haben (Mansel/Hurrelmann 1994). Hier muss der Frage nachgegangen werden, in welchem Maß soziale Exklusion die unabhängige Variable darstellt, die zu einem erheblichen Umfang für bestimmte Gruppen von Jugendlichen sowohl Schulpflichtverletzungen als auch delinquentes Verhalten erklären könnte (Braun/Reißig/Schmidt 2003).

2.7 Schulkarrieren und Prozesse der beruflichen Integration

Das deutsche PISA-Konsortium hat explizit einen Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung in der Schule und späteren Chancen auf berufliche Integration hergestellt: Für die ca. 25 % eines Altersjahrganges, die hinsichtlich ihrer Textverständnis- und ihrer mathematischen Kompetenz die unterste Kompetenzstufe nicht überschreiten, sie zum Teil nicht einmal erreichen, werden angesichts wachsender Qualifikationsanforderungen im Erwerbsleben große Schwierigkeiten beim Einstieg in Ausbildung und Arbeit prognostiziert.

In der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Freiwilliges soziales Trainingsjahr“ des Bundesjugendministeriums hat das Deutsche Jugendinstitut 861 Jugendliche untersucht, für die – zumindest bis zum Eintritt in dieses Angebot – der Prozess der beruflichen Integration im höchsten Maße gefährdet war. Die Jugendlichen wurden nach ihren Herkunftsfamilien, ihren Schulkarrieren und den daran anschließenden Übergangsverläufen befragt:

- Überdurchschnittlich häufig kommen die Jugendlichen aus allein erziehenden, kinderreichen, wirtschaftlich schwachen, oft von staatlichen Leistungen abhängigen Familien. Die Eltern haben in der Regel nur ein niedriges berufliches Qualifikationsniveau erreicht. In den Herkunftsfamilien ist nur wenig Unterstützungspotenzial für die Bewältigung der alterstypischen Entwicklungsaufgaben gegeben.
- Was die Eintrittskarte in die Leistungsgesellschaft betrifft: Über 40 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen lediglich über ein Abgangszeugnis, weitere 7 % über einen Sonderschulabschluss, sowie mehr als ein weiteres Drittel über einen eher schlechten Hauptschulabschluss (allerdings auch 7 % über einen erweiterten Hauptschulabschluss, 11 % über den Realschulabschluss, und 1 % sogar

über Fachhochschulreife oder Abitur).

- Mehr als 60 % mussten während ihrer Schulzeit eine Klassenstufe wiederholen, darunter 18 % sogar mehrere. Als Gründe dafür wurden von 55 % Leistungsprobleme angegeben, 27 % nannten Gesundheits- und 22 % Verhaltens-, weitere 18 % andere Probleme.
- Neben schulischen Leistungsproblemen steht die von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern angegebene Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Fast zwei Drittel verabschiedeten sich durch Schwänzen (40 % oft, weitere 24 % gelegentlich) vorzeitig von der Schule.

Tatsächlich folgten für die Mehrheit dieser Jugendlichen auf schwierige Schulkarrieren weiterhin von Erfahrungen des Misserfolgs und des Scheiterns geprägte Versuche, in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit Fuß zu fassen:

- Die Mehrheit bemühte sich nach Beendigung der Schule mehr oder weniger intensiv um eine berufliche Ausbildung. Immerhin bei etwa einem Drittel kam es auch zur Aufnahme einer Lehre. Fast jeder Dritte von diesen nahm dabei mehrfach Anlauf. Allerdings endeten in allen Fällen diese Versuche früher oder später mit einem Abbruch.
- Über die Hälfte der Jugendlichen hatte vor dem "Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr" bereits an einem schulischen Vorbereitungsjahr oder an einer vorbereitenden Maßnahme der Arbeitsverwaltung teilgenommen. Nahezu jeder zweite Jugendliche hat dabei die besuchte Maßnahme abgebrochen. Einige Jugendliche haben bereits mehrere Maßnahmeabbrüche hinter sich.
- Über die Hälfte haben bereits Erfahrungen mit längeren Phasen von Erwerbslosigkeit gemacht.
- Unmittelbar vor Eintritt ins "Freiwillige Soziale Trainingsjahr" war knapp die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerbslos. Ein weiteres Viertel hatte andere Maßnahmen beendet bzw. eine Maßnahme oder Ausbildung abgebrochen. Gut jeder fünfte Jugendliche gab an, im letzten Jahr eigentlich nur so „rumgehangen“ zu haben (Förster u.a. 2002; Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit 2002).

Die Daten verweisen darauf, dass für diese Jugendlichen enge Zusammenhänge zwischen Merkmalen ihrer sozialen Herkunft, ihrer schulischen Karrieren und den Schwierigkeiten bestehen, den Übergang in Ausbildung und Arbeit zu bewältigen.

2.8 Reaktionen von Schulverwaltungen und Schulen

Ehmann und Rademacker konstatieren in ihrer Analyse zum Umgang des deutschen Bildungssystems mit Schulpflichtverletzungen eine „schier unvorstellbare Interesselosigkeit auf Seiten der Mehrzahl der schulischen Akteure..., die im umgekehrten Verhältnis zu den bedrohlichen, gesetzlichen und sonstigen Vorgaben steht“ (Ehmann/Rademacker 2003, S. 116). Ehmann und Rademacker haben bei ihren Interviews in den Kultusverwaltungen häufig nur wenig Problembewusstsein vorgefunden, der tatsächliche Umfang der Abwesenheiten von Schülerinnen und Schülern vom Unterricht wird nur in Ausnahmefällen erhoben, insofern gibt es auch keine Daten, die einen Anknüpfungspunkt für integrierte Strategien darstellen könnten.

Auch die vom DJI befragten ehemaligen Schulverweigerer berichten über Reaktionen in ihren Schulen, die teils als Indifferenz, teils als Überforderung und Hilflosigkeit gewertet werden könnten: Zwar berichteten 59 % der Befragten, dass mit ihnen geredet wurde, bei 53 % wurden Gespräche mit den Eltern geführt, allerdings jede/r Vierte wurde „nicht beachtet“, in 22 % der Fälle wurden Bußgeldbescheide verhängt, ebenso häufig Verweise erteilt, bei 21 % gab es keine Reaktionen, 16 % wurden zeitweilig aus der Schule relegiert, 14 % endgültig verwiesen, 10 % zum Schulamt geschickt, 4 % von der Polizei vorgeführt, aber nur in 15 % der Fälle wurde Nachhilfe als Unterstützungsangebot vorgeschlagen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 183; bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich).

2.9 Förderstrategien: Kooperation Jugendhilfe und Schule

In den letzten Jahren sind zahlreiche Hilfsangebote für Schulmüde und Schulverweigerer außerhalb von Schulen entstanden, wie eine Auswertung der in der Datenbank „PRAXIMO – Praxismodelle ‚Jugend in Arbeit‘“ dokumentierten Praxisbeispiele zeigt:

In einer ersten Entwicklungsphase hatten diese Hilfsangebote eher schulergänzenden Charakter: Sozialarbeit in Schulen bzw. für Schülerinnen und Schüler, Elternberatung, Konfliktberatung, Treffs und Freizeitangebote, Nachhilfe und außerschulischer Förderunterricht.

Inzwischen haben Angebote, bei denen Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule ihre Schulpflicht erfüllen und Abschlüsse erwerben können, an Bedeutung gewonnen. Durch intensive Betreuung, die Herstellung stabiler Beziehungen, die Verbindung von arbeits- und

sozialpädagogischen Elementen mit durchaus konventionellen Methoden der Stoffvermittlung werden auch als „nicht beschulbar“ eingestufte Jugendliche zum Erwerb von Schulabschlüssen gebracht (Schreiber-Kittl 2001)

Auch eine wachsende Zahl von Lehrkräften an (Haupt-)Schulen wendet sich den Problemen der Frühabgängerinnen und Frühabgänger zu. Doch realisiert werden häufig Insellösungen, die vom hohen Engagement einzelner Lehrkräfte leben und vom übrigen Schulbetrieb abgeschottet bleiben. Inzwischen gibt es allerdings auch in wachsender Zahl institutionalisierte Lösungsansätze in den Schulen (z. B. in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Brandenburg), deren Kennzeichen jedoch zum Teil ist, dass für eine Teilgruppe von Schülerinnen und Schülern das Ziel des Erwerbs des Hauptschulabschlusses zugunsten einer „praxisnahen Förderung“ aufgegeben wird (Schmidt 2002).

Aus Untersuchungen, die wir im Vorfeld der wissenschaftlichen Begleitung der Schulmüden-Projekte in Nordrhein-Westfalen durchgeführt hatten, zogen wir die folgenden Schlussfolgerungen:

- Schulverweigerung und ihre Vorläufer (Schulmüdigkeit, zeitweiliges Schulschwänzen) beginnen z. T. bereits in der Grundschule, verfestigen sich häufig im 13. Lebensjahr. Die meisten der bisher praktizierten Strategien des Umgangs mit Schulmüdigkeit und Schulverweigerung sind eher kurativer als präventiver Natur (z. B. außerschulische Beschulung von Schulverweigerern statt schulinterner Problemlösungen).
- Die Strategien unterschiedlicher Akteure (Jugendsozialarbeit auf der einen und Schule auf der anderen Seite) sind eher additiv als integriert. Aus unseren Untersuchungen von erfolgreichen Modellprojekten wissen wir, dass die Zusammenarbeit durch verbindliche Vereinbarungen verbessert wird. So stehen feste Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung und beide Seiten bringen ihre Kompetenzen ein: Lehrerinnen und Lehrer in der Wissensvermittlung, Sozialpädagoginnen und -pädagogen in die sozialen Kontexte des Lernens.
- Die Ausprägungen von Schulverweigerung unterscheiden sich deutlich zwischen Mädchen und Jungen. Bei aktiver Verweigerung (also dem expliziten Fernbleiben vom Unterricht) tendieren Mädchen eher zum Rückzug von ihren Peers, Jungen suchen eher gemeinsame Aktivitäten mit Freunden. Wird trotz Anwesenheit die Teilnahme am Unterricht verweigert, dann neigen die Jungen eher zum Stören, während die Mädchen „sich unauffällig ausklinken“. Da sich Jungen auffälliger

verhalten, richtet sich die Aufmerksamkeit von Politik und Praxis eher auf die Situation der Jungen. In Förderangeboten für Schulverweigerer sind Mädchen bisher unterrepräsentiert.

- Ebenfalls unterrepräsentiert in Förderangeboten sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, obwohl es Hinweise gibt, dass große Gruppen noch während des schulpflichtigen Alters aus dem Bildungssystem herausfallen. Weitere Hinweise deuten auf große Unterschiede zwischen den Ethnien und wiederum zwischen Mädchen und Jungen. Besonders hilflos sind Schule und Sozialarbeit gegenüber der Lebenssituation und den Problemen von Aussiedlerjugendlichen.
- Schließlich hat unsere Untersuchung von Jugendlichen in strukturell benachteiligten Stadtteilen ergeben, dass diese Mädchen und Jungen auffallend häufig durch Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und Schulabbruch gekennzeichnete Bildungsverläufe aufweisen, durch die der Übergang in Ausbildung und Arbeit stark erschwert wird.

Vor diesem Hintergrund interessierte uns bei der Untersuchung der Schulmüden-Projekte in Nordrhein-Westfalen nicht zuletzt die Frage, ob im Hinblick auf die aufgeführten Defizitbereiche und Entwicklungsbedarfe Fortschritte erkennbar sind, also:

- ob Ansätze entwickelt und erprobt wurden, Schulmüdigkeit und Schulverweigerung frühzeitig und präventiv zu begegnen;
- ob integrierte Strategien von Jugendsozialarbeit und Schulen in verbindlichen Kooperationsbezügen praktiziert werden;
- ob den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Ausprägungen von Schulmüdigkeit bei Mädchen und Jungen Rechnung getragen wird;
- ob Jugendliche mit Migrationshintergrund erreicht und wirksam integriert werden;
- ob wirksame Strategien zur Verhinderung der schulischen, beruflichen und sozialen Exklusion von Jugendlichen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf eingesetzt werden.

3 Die Schulmüdenprojekte in NRW

Die im Rahmen des Aktionsprogramms „Zukunft der Jugend: Bildung und Ausbildung“ geförderten Schulmüden-Projekte praktizieren unterschiedliche Formen der Kooperation zwischen Schulen bzw. Schultypen auf der einen und Trägern der freien Jugendhilfe auf der anderen Seite. Übergreifende Zielsetzungen sind, Schulmüdigkeit vorzubeugen und bereits schulverweigernde Jugendliche bzw. Schulabbrecher wieder für schulisches Lernen zu motivieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch ihre Teilnahme an den unterschiedlichen Angeboten dazu befähigt werden, entweder im Verlauf des Projektes selbst oder zu einem späteren Zeitpunkt schulische Abschlüsse zu erreichen und eine berufliche Perspektive für sich zu entwickeln. Durch die Einbindung der Jugendlichen in die Projekte sollen Prozesse der sozialen Ausgrenzung verhindert werden.

Entsprechend den unterschiedlichen eingesetzten Problemlösungsstrategien können die in den Projekten praktizierten Ansätze drei Typen zugeordnet werden, die mit spezifischen Strategien Schulmüdigkeit und Schulverweigerung zu begegnen suchen. Dabei sind die Lernorte bzw. die Kombination der Orte, an denen das Lernen organisiert wird, das wichtigste Unterscheidungsmerkmal:

Ein erster Typ von Ansätzen hat eine Förderung der Jugendlichen außerhalb der Schule zum Inhalt. Die Wiedererlangung der Lernmotivation soll über das (regelmäßige) „Ankommen“ an einem (außerschulischen) Lernort und ein vielfältiges Lernangebot erreicht werden. Kapitel 3.1 beschäftigt sich mit diesem Ansatz.

In einem zweiten Angebotstyp wird versucht, am Lernort Schule selbst entweder durch präventive Angebote dem potenziellen Herausfallen von schulmüden Jugendlichen bereits in einem frühen Stadium zu begegnen bzw. bereits schulverweigernde Jugendliche in der Schule selbst für schulisches Lernen wieder zu gewinnen. Hier bleibt die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Klassenverband bzw. das schulische Umfeld aufrecht erhalten. Die Auswertung entsprechender Ansätze erfolgt in Kapitel 3.2.

Die dritte hier behandelte Gruppe von Ansätzen begegnet der Schulmüdigkeit in einer Kombination von schulischen und außerschulischen Lernorten. Dieser Ansätze werden in Kapitel 3.3 ausgewertet.

3.1 Schulverweigerer für systematisches Lernen gewinnen: Strategien außerschulischer Förderung

Ausganglagen

Merkmal der im Folgenden ausgewerteten Ansätze ist, dass Jugendlichen, die (in den meisten Fällen in hohem Umfang) die Schulpflicht verletzt haben, das Ableisten des (verbleibenden) Pflichtschulbesuches an einem außerschulischen Lernort ermöglicht wird. Diese Projekte werden von freien Trägern der Jugendsozialarbeit in der Regel in Kooperation mit dem Schulamt oder mehreren Kooperationsschulen durchgeführt.

Anstoß für die Entwicklung dieser Projektkonzeptionen bildeten häufig Beobachtungen von Lehrerinnen und Lehrern der Haupt- und Förderschulen, dass sich eine (wachsende) Zahl von Schülerinnen und Schülern der Schule bzw. dem schulischen Lernen entzieht und dem Unterricht über längere Zeit fernbleibt. Gleichzeitig fühlen sich Hauptschullehrerinnen und -lehrer, die mit großen Klassenstärken konfrontiert sind, im Rahmen des Unterrichts zumeist überfordert, sich der persönlichen Problematik von Schulverweigerern anzunehmen und diese Jugendlichen in den normalen Unterricht zu integrieren. Der Entwicklung von Konzeptionen einer außerschulischen Förderung dieser Zielgruppe gingen häufig Diskussionen der Problematik in Arbeitskreisen bestehend aus Vertretern von Jugendhilfeeinrichtungen, Schulen, Jugendämtern voraus.

In anderen Fällen gab die Beobachtung, dass schulverweigernde Jugendliche später die Übergänge in Ausbildung und Arbeit nicht bewältigen können, den Anstoß für die Projektentwicklung. Diese Schülerinnen und Schüler verließen ohne eine zusätzliche Förderung die Schule in der Regel ohne Schulabschluss. Auch hier wurden Strategien häufig in Institutionen übergreifenden Arbeitskreisen entwickelt: Aus der Erfahrung des Scheiterns von Jugendlichen in Berufsförderlehrgängen wurde abgeleitet, dass diese ergänzt werden müssen durch Förderangebote, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt – noch im schulpflichtigen Alter – ansetzen.

Ausgangslage für Projekte, die einen Genderansatz verfolgen, bildete die Situation von Mädchen mit problematischen sozialen und persönlichen Situationen sowie von ausländischen Mädchen und jungen Frauen: Für Schülerinnen mit schulischen und sozialen Benachteiligungen ist es schwer, in den Arbeitsmarkt einzusteigen, beruflich Fuß zu fassen und neben männlichen Jugendlichen bestehen zu können. Ein Großteil der betreffenden

ausländischen Mädchen besucht Förderklassen, bevor es den Betroffenen möglich ist, sich in das Regelschulsystem einzugliedern. Es fehlen ihnen Ansprechpartner und -partnerinnen, die Hilfestellung leisten. Die Entwicklung persönlicher und beruflicher Perspektiven bleibt dabei auf der Strecke. Bei laufendem Asylverfahren dürfen sie keine Arbeit annehmen. Es bleibt ihnen häufig nichts anderes übrig, als weiterhin eine Schule zu besuchen. Daraus resultieren oftmals Motivationsschwierigkeiten und Schulmüdigkeit. Auf der Basis dieser Erkenntnis wurden von Trägern der freien Jugendhilfe in einer Kooperation mit Schulen spezifische Projekte für schulmüde und schulverweigernde Schülerinnen konzipiert und umgesetzt.

Teilweise wurde bereits seit 1997 an Konzepten für alternative Beschulungsangebote für diese Zielgruppen gearbeitet, jedoch konnte mit der konkreten Konzeptentwicklung und Umsetzung erst begonnen werden, nachdem die dafür notwendigen finanziellen Mittel im Rahmen des Sonderprogramms „Zukunft der Jugend: Bildung und Ausbildung“ zur Verfügung standen.

Zielgruppen und Zielsetzungen

Projekte, die Jugendlichen an einem außerschulischen Lernort die Erfüllung ihrer Schulpflicht ermöglichen, arbeiten überwiegend mit Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Sonderschulen, die bereits eine deutliche Verweigerungshaltung gegenüber den schulischen Anforderungen zeigen. Die schulischen Karrieren, auf die diese Schülerinnen und Schüler zurückblicken, sind durch zum Teil mehrfache Klassen- und Schulwechsel gekennzeichnet. Die Selbstwahrnehmung dieser Jugendlichen, Versager zu sein, wurde durch negative Äußerungen von Lehrkräften und Mitschülern noch bestätigt.

Diese negative Selbstwahrnehmung soll durch neue, positive Erfahrungen relativiert werden. Es soll die Möglichkeit geschaffen werden, eigene Stärken zu entdecken und Perspektiven für die schulische und berufliche Zukunft zu finden. Diese Entwicklung von Perspektiven und positiven Erfahrungen soll wiederum helfen, Selbstvertrauen aufzubauen.

Entsprechend den Forschungsergebnissen zu Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, dass die Verweigerungshaltung im Alter zwischen 14 und 16 Jahren bereits verfestigt ist, befindet sich die Zielgruppe dieser Projekte in dieser Altersspanne. Der Indikator für Schulverweigerung wird von den Projekten unterschiedlich definiert und setzt in der Regel am Umfang der Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler an. In einem Fall werden beispielsweise Jugendliche aufgenommen, die eine Fehlzeit von 100 Unterrichtsstunden pro

Halbjahr ohne glaubwürdige und nachprüfbare Entschuldigung aufweisen. In anderen Projekten wird ein Schulversäumnis von mindestens einem Schuljahr zugrunde gelegt. Ein weiteres Projekt will insbesondere auch der passiven Schulverweigerung Rechnung tragen und versucht dies über entsprechende Sensibilisierung der Lehrkräfte an Schulen zu erreichen. Diese Fördermaßnahme richtet sich explizit an Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn ihre Leistungsfähigkeit sehr wohl unter Beweis gestellt haben, bevor sie sich vom Unterricht zurückgezogen haben. Bewusst will das Projekt die Schulmüden identifizieren und fördern, die von den Lehrkräften nicht wahrgenommen werden, da ihre passive Verweigerung den Unterrichtsablauf nicht behindert.

In der Regel handelt es sich bei der Zielgruppe dieses Projekttyps um Jugendliche mit sozialen Belastungen und problematischen Schulkarrieren. Sie sind häufig durch Konflikte im Elternhaus belastet und weisen nach Beobachtungen der Fachkräfte oft ein geringes Selbstwertgefühl auf. Sie definieren sich über Versagenserlebnisse und unterliegen häufig dem Kreislauf von negativen Rollenerwartungen und Rollenzuschreibungen.

Die Jugendlichen befinden sich zwar überwiegend im 7., 8., 9. oder 10. Schulbesuchsjahr, stehen jedoch in ihrem Leistungsstand auf einem wesentlich niedrigeren schulischen Niveau (beispielsweise haben Schülerinnen und Schüler, die sich im 9. Schulbesuchsjahr befinden, den Leistungsstand der Klasse 6): Das schulische Scheitern dieser Jugendlichen und ihre massiven Schulversäumnisse erschweren eine Reintegration in vorgegebene Schulstrukturen und behindern die Entwicklung von beruflichen (und persönlichen) Zukunftsperspektiven.

Diese Jugendlichen weisen eine große Lebensunzufriedenheit auf. Sie neigen zu der Überzeugung, dass sie durch ihr eigenes Handeln nichts bewirken können. Darüber hinaus neigen sie zu Krankheiten und sind zum Teil körperlich wenig belastbar. Gewalterfahrungen, Drogenprobleme (Alkohol, Rauschgift), Delinquenz oder Schwangerschaften sind häufig anzutreffende persönliche Problematiken. Ein großer Teil dieser Jugendlichen stammt aus sozialen Brennpunkten. Ihre Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen. Häufig vertreten sind Kinder von allein erziehenden Elternteilen, von Aussiedlern bzw. aus Familien von Arbeitsmigranten. Teilweise kommen sie aus Einrichtungen der Erziehungshilfe und/oder haben eine Jugendamtsbetreuung. In einigen Fällen handelt es sich auch um lernbeeinträchtigte bzw. lernbehinderte Schülerinnen und Schüler. Es sind ausschließlich Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, Schulen für Lernbehinderung und Schulen der Erziehungshilfe. Die vielfältigen Probleme dieser Jugendlichen zeigen sich in Konzentrations-

und Ausdauerschwäche sowie Verhaltensauffälligkeiten. Bei Mädchen können sich die genannten Problematiken u. U. dadurch verstärken, dass sie in ihrer Lebensplanung mit den Anforderungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf konfrontiert sind. Hierfür sind besondere Hilfestellungen notwendig. Hinsichtlich einer beruflichen Orientierung stellt sich für sie das Problem, dass sie im Vergleich zu männlichen Jugendlichen in zahlreichen Berufsfeldern geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Vor diesem Hintergrund ist bei diesem Projekttyp eine Reintegration der Jugendlichen in die Regelschule im Anschluss an die Teilnahme meist nicht vorgesehen, bzw. wurde das Ziel der Reintegration im Verlauf der Projektentwicklung aufgegeben, da die Schulversionen sowie die schulischen Defizite dieser Jugendlichen zu groß waren, um die Reintegration erreichen zu können. Da der Prozess der Motivierung und (persönlichen) Stabilisierung nicht kurzfristig zu bewältigen ist, erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den Schulabschluss im Projekt zu erwerben, oder, wenn dies nicht möglich ist, im Rahmen einer Externenprüfung, wofür sie durch die Projekte gesondert gefördert werden. Darüber hinaus ist es ein Arbeitsschwerpunkt aller Projekte, die Jugendlichen auf den Übergang in Bildungsgänge des Berufskollegs, in eine betriebliche Ausbildung oder in Arbeit vorzubereiten.

Der Entwicklung, die die Jugendlichen im Verlauf der Projektteilnahme nehmen sollen, liegen folgende konkrete Zielsetzungen zugrunde:

- Psycho-soziale Stabilisierung
- Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls
- Erwerb von Ich- und Sozialkompetenzen
- Aufbau der Lernmotivation
- Aufarbeitung von schulischen Defiziten

Selbstverantwortliches Handeln soll angeregt, der Abbau von Aggressionen erreicht, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sollen gefördert, sowie Arbeits- und Lerntugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer eingeübt werden.

Konzeptionen

Der Ansatz, durch den die Förderung und Stabilisierung der Jugendlichen bewirkt werden soll, wird in allen Projekten als „ganzheitlich“ charakterisiert. Die Jugendlichen sollen durch entsprechende Lernangebote erfahren können, dass sie in der Lage sind, ihre Lebensbezüge selbst zu gestalten, eigene Ziele zu formulieren und diese auch umzusetzen. Die Teilnahme an

dem Projekt soll die Jugendlichen wieder zu schulischem Lernen zurückführen, sie persönlich stabilisieren und ihnen Zukunftsperspektiven eröffnen.

Die Konzeptionen dieser Projekte sollen den Jugendlichen eine gezielte Arbeit an der Entwicklung ihrer schulischen, beruflichen und privaten Lebensperspektiven ermöglichen. Hierfür werden in mehreren Projekten individuelle Förderpläne erstellt, die im Projektverlauf auch überprüft werden.

Eine Teilnahme wird für ein Schuljahr, in mehreren Fällen auch für zwei Schuljahre, angeboten. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass schulverweigernde Jugendliche wieder einen strukturierten Tagesablauf und die Einhaltung von verbindlichen Regeln einüben sowie ihre Lernfähigkeit wiedererlangen und schulische Defizite aufholen müssen, was häufig nicht innerhalb eines Schuljahres zu leisten ist.

Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses der Jugendlichen zu den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern ist eine zentrale Grundlage dieser Ansätze. Die Jugendlichen sollen Akzeptanz und Interesse an ihrer Person erfahren. Diese positive Begleitung der Jugendlichen ist – wie auch andere Forschungsergebnisse belegen – eine wichtige und notwendige Unterstützung in dem Versuch, die Verweigerungshaltung aufzuheben. Auf diese Weise soll auch die Bearbeitung persönlicher Problematiken ermöglicht werden. Diese Erfahrung soll es den Jugendlichen gleichzeitig ermöglichen, ein positives Selbstbild aufzubauen.

Ein wichtiges Prinzip dieser Projekte ist es etwa auch, keine/n Schüler/in fallen zu lassen, sondern im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten nach individuellen Wegen zu suchen.

Umsetzung

Die Aufnahme von Jugendlichen wird in Kooperation zwischen den abgebenden Schulen und dem Projektteam vollzogen. Die Meldung der Schülerinnen und Schüler erfolgt von der Regelschule an einen Sozialarbeiter, der Mitarbeiter des Schulamtes ist, bzw. direkt an das jeweilige Projekt. In einem Fall können die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern auch direkt Kontakt mit dem Projektteam aufnehmen.

Entweder wird in Gesprächen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mit Lehrkräften, Schulleiterinnen und -leitern, Sozialarbeiterinnen und -arbeitern des Schulamtes, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bezirkssozialdienste über die mögliche Teilnahme

beraten, oder aber die Auswahl erfolgt auf Basis der von den Schulen zur Verfügung gestellten Informationen innerhalb des Projektteams.

Wird die Aufnahme einer Schülerin/eines Schülers als möglich erachtet, wird sie/er gemeinsam mit den Eltern zu einem Informationsgespräch mit dem Projektteam eingeladen. Auf Basis der dadurch erhaltenen Informationen entscheidet sich die Schülerin/der Schüler selbst für oder gegen die Aufnahme ins Projekt. Die Aufnahme in das Projekt wird in der Regel mit dem Abschluss eines schriftlichen Vertrages vollzogen, der die wichtigsten Zielsetzungen und Regeln des Projektes beinhaltet.

Für die Realisierung ihrer Zielsetzungen haben alle Projekte ein breites Angebotsspektrum entwickelt, das aus einer Kombination aus schulischem Unterricht, werkpraktischen Tätigkeiten, erlebnispädagogischen Angeboten sowie themenspezifischer Projektarbeit besteht.

Die Anwesenheitszeit im Projekt entspricht der Schulzeit. Ähnlich wie in der Schule ist der Tagesablauf durch einen Stundenplan strukturiert. Die Einnahme eines gemeinsamen Frühstücks oder Mittagessens soll Schülerinnen und Schülern regelmäßiges Essen ermöglichen, sie an einen strukturierten Tagesablauf heranführen und darüber hinaus den Gruppenzusammenhalt befördern. Für die Teilnahme am Projekt werden verbindliche Regeln aufgestellt, deren Beachtung strikt eingefordert wird.

Die Unterrichtung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler erfolgt in kleinen Gruppen. Die Kapazität der Projekte beträgt zwischen acht und zwölf Jugendlichen. Diese werden, um eine individuelle Betreuung zu gewährleisten, bei Bedarf in Kleingruppen aufgeteilt.

Um die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler zu befördern, wird eine Verbindung zwischen den werkpraktischen Tätigkeiten und dem schulischen (theoretischen) Unterricht hergestellt. So etwa werden praktische Tätigkeiten im Rahmen des schulischen Unterrichts dokumentiert, Inhalte aus der Werkpraxis wie Ausmessen, Berechnen, Errechnen von Mischungsverhältnissen werden im mathematischen Unterricht aufgegriffen. Neben dieser Verbindung von Theorie und Praxis, die auch das Ziel hat, die Sinnhaftigkeit des theoretischen Lernens zu verdeutlichen, orientiert sich der schulische Unterricht, der in der Regel in den Hauptfächern erfolgt, an den Lehrplänen der Regelschulen. Die Jugendlichen werden auf der Basis ihres jeweiligen individuellen Wissensstandes soweit wie jeweils

möglich oder entsprechend der Zielsetzungen des Projektes (etwa Erreichen des Hauptschulabschlusses) gefördert. Dieses Hauptangebot wird ergänzt durch spezifische Projekte, erlebnispädagogische Angebote, sowie die sozialpädagogische Betreuung und Beratung, die sowohl im Gruppenrahmen als auch individuell erfolgt. Um die Jugendlichen an eine berufliche Orientierung heranzuführen, werden im Rahmen der Projekte Betriebspraktika absolviert. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Praktika gründlich und individuell vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden, um den Einzelnen eine erfolgreiche Teilnahme des Praktikums zu ermöglichen.

Eine wichtige Bedeutung kommt der Zusammenarbeit mit den Eltern zu. Aufgrund der Einsicht, dass Hilfestellungen vonseiten der Eltern mit entscheidend dafür sind, dass Jugendliche ihre Verweigerungshaltung aufgeben können, wird versucht, die Eltern in diesen Entwicklungsabschnitt ihrer Kinder einzubinden. Dies geschieht über Einladung zu ersten Informationsgesprächen und/oder zum Vertragsabschluss, über Hausbesuche der sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, über telefonische und/oder schriftliche Informationen über etwaige Probleme oder auch die Erfolge ihrer Kinder. Zusätzlich sind die Eltern zur Teilnahme an Elternabenden und Veranstaltungen, die im Rahmen des Projektes durchgeführt werden, aufgefordert. In einem Projekt wurde, um die Elternarbeit zu fördern, ein Müttercafe eingerichtet, das den Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander unterstützen soll.

Um eine ganzheitliche Entwicklung der Jugendlichen zu befördern und spezifische Defizite, die in unterschiedlichen Bereichen liegen, abzubauen, werden für die Förderung der Jugendlichen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mit unterschiedlichen Kompetenzen und Qualifikationen eingesetzt. So sind Lehrkräfte (die häufig vom Schulamt für die Unterrichtung dieser Jugendlichen vom Unterricht in ihrer Regelschule freigestellt werden) Bestandteil aller Projektteams ebenso wie Werkpädagogen und Sozialpädagogen. Die Projekte legen Wert auf einen intensiven, regelmäßigen Austausch innerhalb dieser Teams. Durch das unterschiedliche Erleben der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lern- und Arbeitszusammenhängen und unter unterschiedlichen Perspektiven können die spezifischen Stärken und Schwächen der einzelnen Jugendlichen wahrgenommen werden, die die Basis für eine individuelle Förderung bieten. Der Austausch im Projektteam befördert zusätzlich die Fortentwicklung des Konzeptes.

Zentral für die Bearbeitung der zahlreichen schulischen und persönlichen Probleme der

Jugendlichen sowie im Hinblick auf deren berufliche Orientierung ist die externe Kooperation. Selbstverständlich sind die wichtigsten Kooperationspartner die Regelschulen, die Schülerinnen und Schüler als Schulmüde und Schulverweigerer identifizieren und für eine Teilnahme an dem Projekt benennen. Zusätzliche Kooperationspartner sind etwa die Drogenberatung, die Jugendgerichtshilfe, andere Maßnahmeträger, Betriebe. Die Kooperationen erfolgen entweder über fest eingerichtete Arbeitskreise und/oder jeweils nach Bedarf.

Die Teilnahme am Projekt sieht ein Abschlussgespräch für jede Teilnehmerin/jeden Teilnehmer mit dem Projektteam vor, das den Verlauf und Erfolg der Teilnahme an der Maßnahme zum Inhalt hat, sowie die individuellen Zukunftsperspektiven und konkreten Schritte, die sich an die Maßnahme anschließen sollen.

Erfahrungen

Alle Projekte können auf eine große Akzeptanz durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verweisen. Die Zahl der Jugendlichen, die ihre Teilnahme abbrechen, ist gering. In vielen Fällen wird berichtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Maßnahme persönlich stabilisiert haben, an Selbstvertrauen und Durchhaltevermögen gewonnen haben. Im Rahmen der werkpraktischen Tätigkeiten lernen sie kleinere und im Verlauf der Maßnahmen auch komplexere Werkstücke fertig zu stellen. Dieser Erfolg im handwerklichen Bereich wirkt sich auch positiv auf die Erarbeitung von schulischem Unterrichtsstoff aus. Das neu- oder wieder gewonnene Durchhaltevermögen ermöglicht den Jugendlichen, schulisches Wissen zu erarbeiten, persönliche Defizite auszugleichen und zum Teil auch schulische Abschlüsse zu erreichen.

Die Möglichkeit, ein Praktikum im Rahmen der Maßnahme zu absolvieren, eröffnet den Jugendlichen den Zugang zur Arbeitswelt in einem geschützten Rahmen und unterstützt sie bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven. Diesbezügliche Erfolge sind darin zu erkennen, dass es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die Arbeit in den Betrieben durchzuhalten. Einige Jugendliche konnten in Absprache mit dem Betrieb ihre Praktikumszeit im Rahmen der Maßnahme sogar verlängern.

Der Zusammenarbeit mit den Eltern der Jugendlichen sind häufig Grenzen gesetzt. Die Eltern dieser Jugendlichen haben selbst oft massive persönliche Probleme zu bewältigen und sind mit der Erziehung ihrer Kinder nicht selten überfordert. Dementsprechend ist ein Teil der

Eltern schwer erreichbar. In einigen Projekten wurde die Erfahrung gemacht, dass Einzelgespräche mit der sozialpädagogischen Fachkraft von den Eltern angenommen werden, um sich spezifischen Rat zu holen. Durch das Interesse und die Kooperation der Eltern wird die erfolgreiche Teilnahme eines Jugendlichen an dem Projekt unterstützt. Die Elternarbeit ist außerdem wichtig, um Eltern an ihre Pflichten zu „erinnern“ und zu ermutigen, ihre Erziehungsaufgaben wahrzunehmen.

Für ein erfolgreiches Arbeiten mit den Jugendlichen erweist es sich als wichtig, Belastungen sowohl für das Team als auch für die Jugendlichen in Grenzen zu halten. Dementsprechend muss genau definiert werden, welche Problematiken im Rahmen der einzelnen Projekte nicht bearbeitet werden können, um die positive Entwicklung der übrigen Jugendlichen nicht zu gefährden und um einen Gruppenzusammenhalt zu erreichen. Das Vorhandensein von festen Strukturen und verbindlichen Regeln erweist sich als außerordentlich wichtig für die Entwicklung der Jugendlichen.

Während viele Jugendliche zu Beginn der Projektteilnahme Motivationsprobleme und Probleme mit Regeln wie Pünktlichkeit und regelmäßiger Teilnahme hatten, lernen viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Projektverlauf, solche grundlegenden Regeln einzuhalten.

Die relativ kleinen Gruppen von Jugendlichen, die vielfältigen Kompetenzen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie der Austausch mit Schulen, relevanten Institutionen und Projekten ermöglichen ein individuelles Fördern der einzelnen Jugendlichen, kompetente Hilfestellung in spezifischen Problemlagen und einen kontinuierlichen Austausch im Team.

In der Mehrzahl der Fälle hat sich – nach zögerlichem Anfang – die Zusammenarbeit mit den Schulen so eingespielt, dass Schulen von sich aus auf das Projektteam zugehen und teilweise bereits Wartelisten von Schülerinnen und Schülern existieren, die für die Teilnahme an den Maßnahmen in Frage kommen. Durch den Austausch mit Schulen konnte auch eine Sensibilisierung von Lehrkräften hinsichtlich der Problematik von Schulverweigerung und ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen erreicht werden. Teilweise wird die Kooperation durch intensiven Austausch mit den Schulen, durch Projektvorstellungen und gemeinsame Aktivitäten befördert. Eine Besonderheit der Projekte, die mit mehreren Teilprojekten unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, ist die Möglichkeit eines intensiven Austausches

zwischen den unterschiedlichen Projektteams innerhalb einer Trägerschaft. Dieser Austausch ermöglicht es, Synergieeffekte für die Weiterentwicklung der Teilprojekte zu nutzen. Die Besonderheit dieser Projekte ist weiterhin in dem umfangreichen Angebot dieser Projekte zu sehen: Entweder bieten verschiedene Teilprojekte präventive Angebote für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schultypen oder aber es wird dem gesamten Spektrum von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung durch Teilangebote im Bereich der Prävention und der Behebung von massiver Schulverweigerung in den jeweiligen Kooperationsschulen Rechnung getragen. Zusätzlich wurden auch flächendeckende Angebote für ein bestimmtes Stadtgebiet entwickelt.

Während einige der Projekte ursprünglich einen niedrig schwelligen Ansatz verfolgten, mit der Zielsetzung „Hauptsache die Schüler kommen an“, nehmen regelmäßig teil und erfüllen so ihre Schulpflicht, wurde aufgrund des eigenen Wunsches der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit der Vorbereitung auf die Hauptschul-Abschlussprüfung in die Konzepte integriert. Dies wirkt sich motivierend auf die Jugendlichen aus, was sich in einer konzentrierteren Beteiligung am Unterricht zeigt. Darüber hinaus hat die Abschlussprüfung den Effekt, den Jugendlichen bessere berufliche und/oder weiterführende schulische Perspektiven zu eröffnen.

Einige Projekte, die das Ziel der Reintegration in die Regelschule vorsahen, mussten diesen Anspruch teilweise aufgeben, da aufgrund der großen Schulaversion und der Probleme und Defizite der Zielgruppe ein längerfristiges Arbeiten in geschütztem Rahmen notwendig ist.

Fortbildungen und Supervisionen sind für die Projektteams unerlässlich. Wenngleich es an entsprechend guten Angeboten nicht mangelt, so ist doch die Teilnahme davon abhängig, inwieweit die Abwesenheit der Mitarbeiterin bzw. des Mitarbeiters im Team kompensiert werden kann. Für die Finanzierung von Fortbildungen fehlen häufig Projektmittel.

3.2 Prävention von Schulmüdigkeit und Schulabbruch: Schulen als zentraler Ort der Förderung

Im folgenden werden diejenigen Ansätze ausgewertet, die die Förderung von schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen an den Schulen selbst durchführen. Diese Projekte werden in der Regel von freien Trägern der Jugendsozialarbeit in enger Kooperation zwischen den sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Trägers und den Lehrkräften der jeweiligen Schule durchgeführt.

Voraussetzung für die Etablierung solcher Projekte ist die Einsicht von Schulleitungen und Lehrkräften, dass Angebote in der Schule notwendig sind, die über das bestehende Lernangebot hinausgehen. Dabei muss die Bereitschaft sowohl vonseiten der Lehrkräfte als auch der Sozialpädagoginnen und -pädagogen gegeben sein, im Rahmen von Schule in der Anwendung unterschiedlicher Methoden zu kooperieren und sich zu ergänzen.

Ausgangslagen

Ausgangslage für die Entwicklung von Ansätzen dieses Typs bildete das gehäufte Auftreten von schulischen Problemen von Jugendlichen verbunden mit sozialen und persönliche Problemlagen, die in den entsprechenden Stadtvierteln und/oder den jeweiligen Schulen festgestellt wurden. Betroffen davon waren Haupt- und Gesamtschulen, Sonderschulen sowie Berufskollegs. Verwiesen wurde insbesondere auf die Situation von Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien und von anderen Jugendlichen aus Migrantenfamilien, bei denen schulische und persönliche Problematiken durch unzureichende Deutsch-Kenntnisse bedingt bzw. noch verstärkt werden.

Ausgangsbasis für Schulprojekte bildeten in mehreren Fällen Analysen und Erhebungen, die auf das Wachsen der Zahl von Jugendlichen hinwiesen, die aus schulischen oder sozialen Gründen aus dem Erwerbssystem heraus zu fallen drohen, bzw. gar nicht erst integriert werden können. Festgestellt wurde auch wiederholt eine Zunahme der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Problemen wie fehlender Arbeits- und Leistungsbereitschaft sowie großen unentschuldigten Fehlzeiten.

Die Entstehungsgeschichte eines Projektes geht auf die Initiierung eines Arbeitskreises zurück, dessen Zielsetzung es war, präventive Strategien, Methoden und Anforderungsprofile für eine schulbezogene Jugendsozialarbeit zu entwickeln, die Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und schulischem Scheitern entgegen wirken könnte. Entsprechend richtete sich das daraus entwickelte Angebot an Schülerinnen und Schüler der 5. und 7. Jahrgangsstufe.

Die Lebensbedingungen in Stadtteilen „mit besonderem Erneuerungsbedarf“, die geprägt sind durch hohe Arbeitslosigkeitsraten und Armutsquoten in der Wohnbevölkerung, bilden den Ausgangspunkt für andere Projektideen. Die Auswirkungen dieser Bevölkerungsstruktur auf die Schulen, ein begrenztes Unterstützungspotenzial der Herkunftsfamilien (geringer

Bildungsstand der Eltern, unzureichende Deutsch-Kenntnisse, Mangel an materiellen Ressourcen) und die berufliche Perspektivlosigkeit aufseiten der Jugendlichen bildeten den Rahmen für das Scheitern ganzer Schuljahrgänge in einzelnen Schulen und provozierten Fragen nach wirksamen Gegenstrategien.

Zielgruppen und Zielsetzungen

Zielgruppen dieser Projekte sind 10- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler in Haupt-, Sonder- oder Gesamtschulen, sowie Berufskollegs. Entweder soll durch spezifische Angebote dem Entstehen von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung vorgebeugt werden oder Schulverweigerer sollen reintegriert bzw. sich abzeichnende Abbrüche sollen verhindert werden.

Projekte mit überwiegend präventivem Ansatz richten sich an schulumüde und verhaltensauffällige, z. T. auch lernbehinderte, Schülerinnen und Schüler unterer Jahrgangsstufen. Es handelt sich um männliche und weibliche deutsche Jugendliche, Jugendliche aus Arbeitsmigranten- bzw. Spätaussiedlerfamilien mit z. T. unzureichenden Deutsch-Kenntnissen, häufig auch mit sozialen und persönlichen Problembelastungen, die einen erfolgreichen Schulbesuch erschweren oder behindern.

Zentrales Ziel ist, einer beginnenden Schulverweigerung vorzubeugen. Die präventive Arbeit soll die Jugendlichen befähigen, ihre Lernmotivation (wieder-)zu erlangen, ihre sozialen Kompetenzen sollen gefördert, sie sollen in das Lerngruppengefüge integriert werden. Es soll ein positives Lernklima in der Klasse aber auch in der Schule insgesamt geschaffen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wichtigkeit des Erreichens eines schulischen Abschlusses für sich zu erkennen und dieses Ziel auch langfristig verfolgen können.

Demgegenüber richten sich Projekte, die mit schulverweigernden Jugendlichen in speziellen Förderklassen arbeiten, in der Regel an Schülerinnen und Schüler ab der 8. Jahrgangsstufe bzw. dem 9. Schulbesuchsjahr, die vor der Beendigung ihrer Schulpflichtzeit stehen: langzeitverweigernde 14- bis 17-jährige Jugendliche, d.h. Sonder-, Haupt- und Gesamtschüler des 9. und 10. Schulbesuchsjahres, die massiv Schule schwänzen bzw. bereits Schulabbrecher sind oder deren Abschlüsse gefährdet sind. Teilweise handelt es sich um Jugendliche in Heimunterbringung. Zielgruppen sind sowohl deutsche als auch ausländische Jugendliche, häufig mit sozialen Belastungsmerkmalen: Krisen geschüttelte Herkunftsfamilien, Gewalterfahrungen, Delinquenz, Suchtgefährdung, Verhaltensauffälligkeiten.

Erstes Ziel ist es, schulverweigernde Jugendliche überhaupt dazu zu bewegen, wieder (regelmäßig) in die Schule zu kommen und sich dort an schulischen und sozialen Prozessen zu beteiligen. Schon dies stellt die Projektteams vor große Herausforderungen. Die Jugendlichen sollen darüber hinaus aber auch „in ihrer Persönlichkeit stabilisiert“ werden. Es soll erreicht werden, dass die Jugendlichen positive Selbstwertgefühle, Vertrauen zu anderen, Alltags- und Sozialkompetenzen (neu) entwickeln. Die Entwicklung individueller beruflicher Perspektiven ist eine weitere Zielsetzung dieser Projekte.

Erreicht werden soll also konkret die Remotivierung für schulisches Lernen, der Erwerb des Hauptschulabschlusses, der Aufbau einer bewussten Lebens- und Berufswegeplanung, Eintritt in eine Berufsausbildung oder die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme.

Konzeptionen

Abhängig von Zielgruppen und Zielsetzungen differieren die Projekte hinsichtlich der Anzahl der involvierten Schülerinnen und Schüler. Die Konzeptionen sehen teils eine Förderung im Klassenverband, teils eine gesonderten Förderung in Projektgruppen und Förderklassen vor und unterscheiden sich in Inhalten und Methoden.

Alle Projekte setzen sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein, die spezifische Angebote zur Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bereitstellen und umsetzen. In den Förderklassen sind Lehrkräfte fester Bestandteil des Projektteams, während in den präventiven Angeboten eine punktuelle Kooperation von Fachkräften der Jugendsozialarbeit und den Lehrkräften der jeweiligen Schule erfolgt. Ferner gibt es Unterschiede hinsichtlich Art und Umfang des schulischen Unterrichtsangebotes, der werk- und arbeitspädagogischen Module, der Absolvierung von Betriebspraktika sowie der ergänzenden erlebnispädagogischen Angebote und der sozialpädagogischen Betreuung.

Die auf die *Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung* gerichteten Projekte arbeiten überwiegend mit jüngeren Schülerinnen und Schülern. Für sie werden zusätzliche, zeitlich begrenzte Angebote – etwa zur Steigerung der Lernmotivation und soziales Training – von sozialpädagogischen Fachkräften entweder im Klassenverband in Kooperation mit den jeweiligen Lehrkräften oder als Einzelfallhilfen gemacht. Vom gewählten Weg ist die Anzahl der Jugendlichen abhängig, die erreicht werden. Ergänzt werden alle diese Formen der Förderung teilweise durch außerschulische erlebnispädagogische Angebote, sowie

werkpraktische Tätigkeiten.

Durch Einzelfallhilfe und soziales Lernen im Klassenverband sollen Schulmüdigkeit und -verweigerung präventiv verhindert werden. In der Zusammenarbeit zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften, dem Lehrerkollegium und der Schulleitung sollen Bedingungen innerhalb der Schule geschaffen werden, die die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen unterstützen.

Die Projekte, die eine *Behebung von Schulverweigerung* zum Ziel haben, richten sich in der Regel an die Schülerinnen und Schüler *einer* Schule, soweit sie einer entsprechenden Unterstützung bedürfen. Ein Team von sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Lehrkräften fördert die Jugendlichen einmal durch eine auf die Zielgruppe abgestimmte Vermittlung schulischen Wissens, z. B. die Durchführung von themenspezifischen Projekten, durch individuelle Förderung sowie eine Verbindung von praktischem Tun und theoretischem Lernen. Ergänzt wird der Unterricht durch Angebote im Bereich der Sozial- und Ich-Kompetenzen wie etwa zur Stärkung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit. Hinzu kommen Werkpraxis und Betriebspraktika, sowie individuelle Unterstützung bei spezifischen Problemen. Die Teilnahme an diesem Angebotstyp umfasst die vollständige Unterrichtszeit. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt es spezielle Aufnahmeverfahren. Es werden individuelle Förderpläne für die Jugendlichen erstellt. Freiwillige Teilnahme der Schüler und Schülerinnen ist ein weiterer zentraler Aspekt dieser Konzepte.

Umsetzung

Die *Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung* erfolgt über:

- Gestaltung von Unterrichtseinheiten im Klassenverband
- Schulaufgabenhilfe
- Elterngespräche zu Problemsituationen
- Freizeitangebote und Konfliktprävention
- Kulturelle Angebote
- Sprachförderung
- Aktive Teilnahme an pädagogischen Konferenzen in der Schule

Die Angebote sind überwiegend in den Schulalltag integriert. Die Gestaltung einzelner

Unterrichtseinheiten bzw. der Projektstage erfolgt in enger Kooperation zwischen der jeweiligen Lehrkraft und den sozialpädagogischen Fachkräften. Soziale Lerntrainings wie etwa Kommunikationstrainings und Konfliktbewältigung, der Aufbau einer neuen Lernmotivation und Sprachförderung werden in Gruppenarbeit und oder im Klassenverband mit der jeweiligen Lehrkraft durchgeführt und gegebenenfalls durch Einzelbetreuung ergänzt. Die Auswahl der angewandten Methoden richtet sich nach Lerngegenständen und den zu bearbeitenden Problemlagen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte werden zusammen mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern festgelegt und erarbeitet, die sich an diesen Angeboten aktiv beteiligen. Beziehungsarbeit und Interaktionsübungen in und mit den Klassen soll die Gemeinschaft stärken und individuelle soziale Kompetenzen erhöhen. Durch ein positives Lernklima werden die Schülerinnen und Schüler darin bestärkt, sich gegenseitig zu unterstützen, um schulisches Scheitern und Schulmüdigkeit zu verhindern.

Die Einzelfall- bzw. entwicklungsbegleitende Hilfe kann auch von Jugendlichen auf eigene Initiative in Anspruch genommen werden. Sie umfasst die Analyse der Situation der Jugendlichen und die Entwicklung individueller Lösungsmöglichkeiten. Der Aufbau individueller Ressourcen soll gefördert und individuelle Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl sollen gestärkt werden, Motivation zu eigenverantwortlicher Lebensgestaltung soll geschaffen werden. Gespräche mit den Erziehungsberechtigten, aber auch Kontaktaufnahme und Begleitung zu anderen relevanten Institutionen komplettieren die Einzelfallhilfe.

Ergänzt werden soziale Lerntrainings und Einzelfallhilfen durch freizeitpädagogische Angebote und erlebnispädagogische Projekte. So etwa wurde von einer Schülergruppe ein Film- und Musikprojekt mit der begleitenden Unterstützung des (sozialpädagogischen) Projektleiters und des Musiklehrers durchgeführt. Die Jugendlichen konzipierten den Film inhaltlich eigenständig und setzten ihn technisch um. Eine weitere Gruppe gestaltete die Filmmusik. Kreativ-offene Angebote im Nachmittagsbereich, die teilweise im freizeitpädagogischen Rahmen realisiert werden, geben den Schülerinnen und Schülern Anregungen zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung.

Elternarbeit wird in unterschiedlicher Form und Intensität durchgeführt. Zum Teil wird die Kontaktaufnahme zu den Eltern nach Bedarf realisiert und die Elternarbeit erfolgt durch individuelle Gespräche aber auch in Form von Gruppengesprächen. Andererseits bieten

regelmäßige Präsenzzeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte in den kooperierenden Schulen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrer und auch den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit – nicht nur – in akuten schulischen und außerschulischen Problemsituationen die Unterstützung der sozialpädagogischen Fachkräfte in Anspruch zu nehmen.

In den Projekten zur *Behebung von Schulverweigerung* werden schulverweigernde Jugendliche in kleinen überschaubaren „Förderklassen“ („F-Klassen“) oder Lerngruppen von einer oder mehreren sozialpädagogischen Fachkräften sowie einer Lehrkraft unterrichtet und begleitet. Gelingt es den Schülerinnen und Schülern trotz der intensiven Förderung in der „F-Klasse“ nicht, den Hauptschulabschluss zu erreichen, wird gemeinsam mit ihnen eine Anschlussperspektive – z. B. eine berufsvorbereitende Maßnahme – gesucht.

Da die Platzzahl begrenzt ist, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Lehrkräfte und evtl. in Kooperation mit dem Jugendamt vorgeschlagen. Einen wichtigen Bestandteil des Aufnahmeverfahrens bilden Informationsgespräche für die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihre Eltern über den Verlauf sowie die Inhalte und Zielsetzungen des Projektes. Auf dieser Basis können sich die Jugendlichen freiwillig für oder gegen eine Teilnahme entscheiden. Bestandteil des Aufnahmeverfahrens ist zusätzlich der Abschluss eines Vertrages, der die Regeln, Pflichten und Möglichkeiten im Rahmen des Projektes beinhaltet.

Der schulische Unterricht bildet den Schwerpunkt dieser Angebotsform. Der Unterrichtsstoff orientiert sich an den Curricula der betreffenden Jahrgangsstufen und dient der Aufarbeitung fehlender schulischer Grundlagen. Dabei wird auf eine Verzahnung zwischen Werkpraxis und theoretischem (Schul-)Unterricht Wert gelegt.

Aufgrund der kleinen Lerngruppen ist es den beteiligten Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften möglich, dem Leistungsstand entsprechend individualisierte Tages- und Wochenpläne für die Jugendlichen zu entwickeln. Um die Schülerinnen und Schüler bei ihrem jeweiligen Leistungsstand „abzuholen“, werden die Förderklassen und Lerngruppen zum Teil zusätzlich in kleinere Gruppen aufgeteilt.

Die Vermittlung von Lerninhalten erfolgt auch in Form von Projektarbeit. So fließen z. B. Inhalte des berufspraktischen Unterrichts oder Erfahrungen aus der Arbeit in Schülerfirmen in

den Unterricht ein. Dies erleichtert die Vermittlung der Sinnhaftigkeit des theoretischen Unterrichts und die Aufnahme solcher Inhalte.

Viele Jugendliche in diesen Förderangeboten können ihre Fähigkeiten und Interessen nur schwer einschätzen und verfolgen unrealistische Berufswünsche. Die Erfolgserlebnisse in der werkpraktischen Tätigkeit können die eigenen Interessen klären und stärken helfen und sich positiv auf die Lernmotivation der Jugendlichen auswirken. Durch das Absolvieren von Betriebspraktika werden die Jugendlichen an die Anforderungen des Berufsalltags herangeführt und sie sammeln Arbeitserfahrungen. Betriebspraktika werden von den Projektteams vorbereitet, begleitet und nachbereitet.

Erfahrungen

Die präventiven Angebote richten sich an eine große Schülerzahl, sind als zeitlich befristete Veranstaltungen in den normalen Unterricht integriert und werden durch freizeitpädagogische Angebote ergänzt. Hier soll die Sozialkompetenz der Jugendlichen gefördert und eine Steigerung der Lernmotivation erreicht werden. Demgegenüber wird bei den Angeboten für schulverweigernde Jugendliche, die in kleinen Förderklassen oder Gruppen unterrichtet werden, insgesamt ein neues Unterrichtskonzept umgesetzt. Dieses ist auf den (schulischen) Entwicklungsstand der Jugendlichen abgestimmt und kombiniert die Vermittlung von schulischem Wissen, praktisches Arbeiten, Beförderung von Ich- und Sozialkompetenzen sowie berufliche Orientierung.

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, die Einbindung sozialpädagogischer Arbeitsweisen in das System Schule spielen bei allen Projekten, die am Lernort Schule durchgeführt werden, eine zentrale Rolle. Die Einsicht seitens der kooperierenden Schulen, dass sozialpädagogische Angebote in der Schule notwendig sind, die über das bestehende Lernangebot hinausgehen und neue innovative Wege beschreiten, bilden die Voraussetzung für die Etablierung dieser Arbeitsansätze. Diese erfordert auch die Bereitschaft beider Berufsgruppen, aufeinander zuzugehen, sich auf die unterschiedlichen (Arbeits-) Methoden einzulassen und mit diesen auseinander zu setzen. Um langfristig eine positive Veränderung des schulischen Lernklimas zu bewirken, müssen die Lehrerinnen und Lehrer den Angeboten der Sozialpädagogik gegenüber offen sein. Für das Gelingen ist in dieser Hinsicht entscheidend,

- dass das Projektteam in das Lehrerkollegium der jeweiligen Schule(n) integriert ist,
- Regeln und Verhaltensweisen der Zusammenarbeit verabredet und festgelegt werden -

und eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den Lehrerinnen und Lehrern vorgenommen wurde.

Die Vernetzung mit relevanten Institutionen hinsichtlich der Bearbeitung persönlicher und sozialer Probleme der Jugendlichen sowie einer Beförderung ihrer beruflichen Orientierung ist ein weiteres Kriterium für eine erfolgreiche Arbeit, die Jugendliche in vielfältiger Hinsicht Unterstützung bieten will.

Um die Eigeninitiative der Jugendlichen zu befördern, werden die Jugendlichen nicht mit starren Konzepten konfrontiert, vielmehr ist eine aktive Mitgestaltung der Arbeitsinhalte möglich und gewünscht. Die spezifischen Interessen der Jugendlichen werden berücksichtigt. Eigeninitiative und die Steigerung des Selbstwertgefühles durch Erfolgserlebnisse können in spezifischen Vorhaben (wie etwa dem oben beschriebenen Filmprojekt) realisiert werden. Eine ähnliche Wirkung erzielt die Arbeit in Schülerfirmen, die an verschiedenen Standorten aufgebaut wurden. Durch die Arbeit in solchen Firmen können den Jugendlichen über den konkreten Praxis- und Arbeitsweltbezug arbeitsweltypische Erfordernisse und Schlüsselqualifikationen wie Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit, Ernsthaftigkeit und Sorgfalt, ein angemessener Umgang mit Anderen oder die Einhaltung von hygienischen Erfordernissen näher gebracht und vermittelt werden.

Von tragender Bedeutung für die Annahme des Angebotes durch die Jugendlichen sind neben interessenorientierten Angeboten in überschaubaren Kleingruppen und individueller Betreuung die Akzeptanz der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch das Projektteam, wodurch jedem (jeder) Einzelnen das Gefühl gegeben wird, wichtig zu sein und geschützt zu werden.

Die Tages- und Wochenarbeitspläne für die Jugendlichen sowie verbindliche Regeln für die Teilnahme erweisen sich gerade für schulverweigernde Jugendliche, die mit der Strukturierung ihres Tagesablaufes und dem Setzen persönlicher Ziele Probleme haben, als hilfreich. Wochenabschlussgespräche verhelfen dazu, persönliche Entwicklungen und Probleme zu reflektieren.

Die Tatsache, dass (langzeit-)schulverweigernde Jugendliche regelmäßig an den schulischen Angeboten teilnehmen und in die Schule reintegriert werden können, verweist darauf, dass die Projekte ein gelungenes Konzept in Kooperation mit Schulen realisieren und schulumüde und

schulverweigernde Jugendliche erreichen.

3.3 Neue Lernchancen entdecken: Förderung in Kooperation von Schulen und anderen Lernorten

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Ansätzen, die die Förderung von schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen sowohl an den Regelschulen der Jugendlichen als auch ergänzend an weiteren (außerschulischen) Lernorten durchführen. Auch diese Projekte werden in der Regel von Trägern der Jugendsozialarbeit in Kooperation mit Schulen und im Zusammenwirken von sozialpädagogischen (und z. T. auch werkpädagogischen) Fachkräften des Trägers und den Lehrkräften der jeweiligen Schule umgesetzt.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Projekte arbeiten mit Kindern und Jugendlichen der 7. bis 10. Klassen von Haupt-, Gesamt- und Sonderschulen mit der Zielsetzung, der Schulmüdigkeit dieser Jugendlichen vorzubeugen oder zu begegnen.

Ausgangslagen

Insgesamt praktizieren vier der von uns untersuchten Projekte Ansätze einer zielgerichteten Kooperation von schulischen und außerschulischen Lernorten. Zwei dieser Projekte arbeiten mit Sonderschülerinnen und -schülern die kognitive, soziale oder auch körperliche Beeinträchtigungen bzw. Lernbehinderungen aufweisen.

Da die beruflichen Perspektiven von jungen Menschen ohne qualifiziertem Hauptschulabschluss höchst unsicher sind, steht für Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen der Sinn von Schule und Lernen und somit das Erreichen von Abschlüssen dieses Schultyps in Frage. Solche Jugendlichen sind aus diesem Grund in besonderem Maße „schulmüde“. Problematische Familiensituationen, soziale Benachteiligungen sowie persönliche Problematiken können zusätzlich dazu beitragen, dass schulisches Leistungsvermögen abnimmt und das Interesse an Schule verloren geht. Die Anzahl der Jugendlichen, die demotiviert entweder nur sporadisch oder auch gar nicht mehr den Schulunterricht besuchen, nimmt zu und betrifft zunehmend jüngere Jahrgänge. Die Schulen erkennen den Handlungsbedarf, sehen sich aber allein zur Lösung der Probleme nicht im Stande. Die Lösungsvariante, die Schülerinnen und Schüler für längere Zeiträume ganz aus dem schulischen Unterricht herauszunehmen und außerschulisch zu fördern, hat sich zwar als wirksam erwiesen, macht aber eine Reintegration in die Schule schwierig. Ansätze, die kooperativ zwischen Trägern der Jugendsozialarbeit und Schulen geplant werden, die in der

Schule selbst ansetzen, aber ergänzend einen oder mehrere außerschulische Lernorte nutzen, werden als Problemlösung gesehen, die diese „unerwünschte Nebenwirkung“ vermeidet.

Ähnlich stellte sich die Ausgangsproblematik für die Konzeptionen weiterer Projekte dar: die (große) Anzahl von „schulischen Problemfällen“ an Haupt- und Gesamtschulen, die durch das „herkömmliche schulische Instrumentarium“ nicht mehr erreicht werden. Die schulischen Probleme der Schülerinnen und Schüler äußern sich durch Unterrichtsstörungen, Desinteresse, fehlender Arbeits- und Leistungsbereitschaft. Viele Schülerinnen und Schüler verzeichnen zudem hohe unentschuldigte Fehlzeiten. Auch hier wird in der Kooperationen von Lernorten ein Weg gesehen, um diese Schülerinnen und Schüler in die Schule zu reintegrieren.

Zielgruppen und Zielsetzungen

Zielgruppen dieser Projekte sind Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Klassen von Sonder-, Haupt- und Gesamtschulen. Die Projekte richten sich an Schülerinnen und Schüler, mit Problemen im Arbeitsverhalten, die jedoch mit präzisen Vorgaben ihre eigene Arbeit organisieren können, die häufig gegen sich, andere bzw. Sachen aggressiv agieren, die sich und ihre Leistungsfähigkeit falsch einschätzen und daher u. U. eine falsche Berufswahl treffen, schulmüde sind und ohne intensive Förderung die Schule ohne einen (qualifizierten) Schulabschluss verlassen würden.

Die Projekte verfolgen im Einzelnen folgende Zielsetzungen:

- (wieder) Weckung und Steigerung der Lernmotivation
- Stabilisierung der Persönlichkeit durch Aufarbeitung der sozialen und schulischen Kompetenzdefizite
- Erwerb handwerklichen Geschicks
- Steigerung des Selbstbewusstseins
- Erweiterung des Horizontes in Hinblick auf Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten
- Erlangung von Schlüsselqualifikationen
- Erhöhung der Berufschancen durch berufliche Vorqualifizierung
- Sicherstellung des schulischen Erfolgs (mindestens Hauptschulabschluss)
- Entwicklung realistischer Lebens- und Berufsperspektiven
- Kennenlernen der Anforderungsprofile und Erwartungen der Wirtschaft
- Vermittlung in Ausbildung, Arbeit oder in eine weiterführende Schule

Eine möglichst frühzeitige Arbeit mit dieser Zielgruppe soll der beschriebenen

Perspektivlosigkeit entgegenwirken und dazu verhelfen, realistische Berufspläne zu entwickeln. Durch vielfältige Kooperationen mit relevanten Organisationen, Institutionen sowie Betrieben sollen Nischenbereiche für berufliche Ausbildung und Arbeit für ansonsten relativ chancenlose Jugendliche erarbeitet werden. Auf diese Weise soll einer Verweigerungshaltung dieser Schülerinnen und Schüler vorgebeugt werden, in die sie aufgrund der Perspektivlosigkeit ihrer beruflichen Zukunft zu geraten drohen. Durch Berufsorientierung und Berufsvorbereitung sollen mit den Schülern individuelle Perspektiven erschlossen werden, die auch das jeweilige persönliche Umfeld und spezifische Probleme berücksichtigen.

Konzeptionen

Die Besonderheit dieser Projekte liegt in der Kombination sowohl schulischer als auch außerschulischer Lernorte. Entsprechend den unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen differieren die Projekte hinsichtlich der spezifischen Angebote und der Anzahl der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Diese werden an ihren Regelschulen im Klassenverband, in einer speziell gebildeten Förderklasse oder -gruppe unterrichtet. Zusätzlich werden sie im werkpraktischen und/oder hinsichtlich der Entwicklung sozialen Kompetenzen an anderen Lernorten gefördert. Die Träger der Jugendsozialarbeit kooperieren dabei entweder mit einer Schule oder mit allen Schulen eines Schultyps der jeweiligen Stadt.

Nach den jeweils gemeinsam mit den Kooperationsschulen erarbeitenden Konzepten wird für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler einerseits die Möglichkeit geschaffen, ihre/seine Problematik in der Schule direkt zu bearbeiten. Ergänzend dazu sollen die Jugendlichen durch spezifische Angebote an einem oder mehreren außerschulischen Lernorten unter sozialpädagogischer Betreuung eine Erweiterung ihrer Erfahrungswelt, eine Stärkung von Kompetenzen und eine Stärkung des Selbstwertgefühls erreichen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen ein bis drei Jahre an den jeweiligen Projekten teil.

Diese Projekte sind so konzipiert, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband verbleiben. Die Förderung erfolgt zusätzlich an einem bzw. mehreren weiteren Lernorten durch mehrtägige bzw. mehrwöchige Lernkurse oder Seminare und richtet sich jeweils an eine Jahrgangsstufe.

Folgende Methoden sollen dazu dienen, der Schulmüdigkeit vorzubeugen:

- Durch die Verbindung von praktischem Tun und theoretischem Lernen kann präventiv

- das Interesse des Einzelnen am Lernen gesteigert oder wieder geweckt werden.
- Werkpraxis und Betriebspraktika dienen der beruflichen Orientierung dieser Jugendlichen.
 - Sozialpädagogische Betreuung hilft bei der Bearbeitung individueller Probleme der Schülerinnen und Schüler.
 - Um dem präventiven Ansatz Rechnung zu tragen, soll die Arbeit mit den Jugendlichen frühzeitig begonnen werden.

Durch Methoden projektorientierten Lernens soll erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler – angeleitet und begleitet durch ein Team von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften – sich für den Schulalltag interessieren und die Leistungsfähigkeit erreichen, die für einen erfolgreichen Schulverlauf notwendig ist. Damit kann die Grundlage für eine Schulbildung geschaffen werden, die Voraussetzung für eine spätere berufliche Bildung ist.

In diese Konzeption fließt auch die Einsicht ein, dass durch die verlässliche Zusammenarbeit mit der sozialpädagogischen Fachkraft (in Kooperation mit der Lehrkraft) aufseiten der Schülerinnen und Schüler das notwendige Vertrauen aufgebaut werden kann, um neben der Erarbeitung von individuellen Zukunftsperspektiven auch persönliche Probleme ansprechen und die angebotenen Hilfen leichter in Anspruch nehmen zu können. Umgekehrt kann die Sozialarbeit aufgrund des langfristigen und individuellen Kontaktes zu Schülerinnen und Schülern gezielt auf die Problematik der Einzelnen eingehen und langfristige Strategien entwickeln.

Umsetzung

Die Anwesenheit in der Schule bzw. dem/den außerschulischen Lernort/en erfolgt bei einem Teil der Projektstandorte in einem festgelegten Rhythmus und in mehreren Fällen unter Einbeziehung der Lehrkräfte in die Werkstattangebote. Der Klassenverband bleibt erhalten, und sozial- und werkpädagogische Angebote ergänzen das herkömmliche Unterrichtsangebot. Die werkpädagogischen Seminare werden überwiegend jeweils für eine Jahrgangsstufe in Blöcken im Wechsel mit schulischem Unterricht durchgeführt. Hier arbeiten die Jugendlichen je nach Ausstattung der Werkstätten mit unterschiedlichen Materialien wie Holz, Metall aber auch Stoff bzw. führen Gartenarbeit durch.

In einer zweiten Variante werden spezifische Förderklassen gebildet, die sowohl in ihrer Regelschule unterrichtet als auch durch sozial- und werkpädagogische Angebote an

außerschulischen Lernorten gefördert werden. In die Förderklassen werden maximal zwölf Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Durch die Übersichtlichkeit der Klasse, des Lehrerteams und der Unterrichtsinhalte wird ein verändertes Lernumfeld geschaffen, welches den Schülerinnen und Schülern die Sicherheit und Möglichkeit bietet, ihr Selbstwertgefühl zu entwickeln und zu stärken. Einen Tag in der Woche verbringt die „F-Klasse“ im Werkstattbereich außerhalb der Schule. Die Schülerinnen und Schüler können dort, unter Anleitung der jeweiligen Werkpädagogen, in den Bereichen Holz, Metall, Garten und Hauswirtschaft praktische Erfahrungen sammeln, die einzelnen Berufsfelder mit ihren Aufgaben kennen lernen und durch konkrete handwerkliche Tätigkeiten Erfolge erleben.

In einer dritten Variante wird für Schülerinnen und Schüler einer Klasse ein spezifisches Unterstützungsangebot erarbeitet, die Integration in den Klassenverband bleibt aufrechterhalten, die Angebote erfolgen punktuell und werden durch Wochenseminare an außerschulischen Lernorten sowie (freiwillige) Ferienangebote ergänzt.

Gemeinsam ist allen Varianten, dass die sozialpädagogische Fachkraft die Jugendlichen während der gesamten Projektteilnahme begleitet und unterstützt. Sie nimmt gegebenenfalls am Förderunterricht teil und betreut die Jugendlichen bei den werkpädagogischen Aktivitäten. Sie hat dadurch kontinuierlich Kontakt mit den Jugendlichen und kann auf eventuelle Probleme schnell und zielgerichtet reagieren.

Zusätzlich absolvieren die Schülerinnen und Schüler im 9. bzw. 10. Schuljahr ein betriebliches Praktikum. Sie haben hier die Möglichkeit, Erfahrungen in der Arbeitswelt zu sammeln. Begleitet und unterstützt werden sie auch hier von der sozialpädagogischen Betreuung oder den jeweiligen Lehrkräften.

Eine Sonderform stellt die Begleitung der Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen für Lernbehinderte dar, die über einen Zeitraum von drei Schuljahren erfolgt. In Ergänzung zu den Beratungsangeboten der Berufsberatung und den im Lehrplan vorgegebenen Unterrichtseinheiten und Praktika werden in enger Kooperation mit der jeweiligen Lehrkraft in der Klasse die folgenden Bausteine im Rahmen des Unterrichts angeboten:

- Schulungen für Bewerbungen und Eignungstests
- Vermittlung von Praktikumsstellen
- Vor- und Nachbereitung von Schulpraktika

Als schulergänzende freiwillige Maßnahme werden hier jeweils einwöchige Feriencamps durchgeführt. Die Teilnahme ist klassen- und schulübergreifend. Sie werden von mehreren Betreuern und Betreuerinnen (eine Projektleitung, zusätzlich ehrenamtliche Betreuer und Betreuerinnen) begleitet. Ziel ist es, durch praktisches Erproben neue Fähigkeiten zu entdecken und sinnvolle Arbeiten zu leisten. Ebenso sollen die sozialen Kompetenzen gefördert und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten soll gestärkt werden. Die Jugendlichen werden je nach persönlichen Fähigkeiten und körperlichen Voraussetzungen unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen zugeordnet.

Erfahrungen

Die Kooperation von unterschiedlichen Lernorten verlangt sowohl von den Kooperationspartnern als auch den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Engagement, Flexibilität und Disziplin, gilt es doch verschiedene Lernorte aufzusuchen und die dort anfallenden spezifischen Aufgaben zu bewältigen.

Die Gründe für den Erfolg dieser Projekte sind vielfältig. Den Projektträgern ist es gelungen, eine effektive Kooperationsstruktur aufzubauen, die es ermöglicht, Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lernarrangements und mit unterschiedlichen sozial- und werkpädagogischen Methoden zu motivieren, ihre beruflichen Perspektiven zu verbessern und sie auf die Anforderungen des beruflichen Lebens vorzubereiten. Dabei spielt der kontinuierliche wechselseitige Austausch mit anderen Einrichtungen und Institutionen eine wichtige Rolle für das Erarbeiten von konkreten beruflichen Perspektiven für die einzelnen Jugendlichen.

Aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen bedeutet die Kooperation mit Trägern der Jugendsozialarbeit eine Erweiterung des eigenen Potenzials, da hier Projekte durchgeführt und Unterstützungsleistungen angeboten werden können, die im Rahmen des herkömmlichen schulischen Angebotes nicht zu leisten sind. Der Austausch zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Jugendsozialarbeit ermöglicht es, sich zu ergänzen und damit sehr genau auf die individuellen Problemlagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen zu können. Eine größere Sensibilisierung für die Problemlagen der Zielgruppe und ein voneinander Lernen sind die Folge. Andererseits bedeutet die direkte Beteiligung von Lehrkräften an den integrierten Förderangeboten für diese ein zusätzliches Arbeitsfeld, mit dem sie sich auseinandersetzen müssen, und eine zusätzliche Arbeitsbelastung, und es entsteht ein erhöhter Abstimmungsbedarf mit dem Projekt-Team. Die Zusammenarbeit zwischen

Jugendsozialarbeit und Schule beruht demzufolge häufig auf dem Engagement einzelner Lehrkräfte. Die Kooperation hängt stark davon ab, wie die/der einzelne Lehrerin/Lehrer bereit ist, sich auf die anderen pädagogischen Methoden und Arbeitsweisen einzulassen und diese mit zu tragen.

Auch von den sozialpädagogischen Fachkräften wird in der Umsetzung der Maßnahme ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität abverlangt, um Angebote der Jugendsozialarbeit in den engen Zeitplan und den formalen Rahmen des Schulbetriebes und den jeweiligen Lehrplan einzupassen.

Für Schülerinnen und Schüler bringt die Förderung an verschiedenen Lernorten neben spezifischen Anforderungen auch eine Erweiterung ihrer Erfahrungswelt. Werkstattarbeit und Praktika dienen als Vorbereitung auf die Berufswelt in einem relativ geschützten Raum. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich an neue Regeln anzupassen, und gegenüber anderen Menschen offen und flexibel zu reagieren. Sie steigern ihr Durchhaltevermögen auch im Bereich der schulischen Anforderungen, lernen, sich selbst zu erfahren und gewinnen durch die Arbeit in den Projekten eindeutig an Selbstbewusstsein.

Den Perspektiven insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen sind jedoch Grenzen gesetzt: Trotz der intensiven Zusammenarbeit sind die beruflichen Chancen dieser Gruppe auf Grund der persönlichen Voraussetzungen und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unsicher. Die Motivation und Stärkung dieser Jugendlichen sowie die Planung einer realistischen beruflichen Zukunft bildet bei gleich bleibend schlechten Rahmenbedingungen auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt eine der großen Herausforderungen an Schule und Jugendsozialarbeit.

4 Zusammenfassung und Fazit

In der Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung und zu den in den letzten zehn Jahren entwickelten Strategien von Schulen und Jugendsozialarbeit konnte eine Entwicklungslinie festgestellt werden:

- Erste Initiativen hatten die außerschulische Förderung von schulmüden und den Schulbesuch verweigernden Jugendlichen zum Inhalt.
- In einem zweiten Schritt kooperierten Jugendsozialarbeit und Schulen insbesondere an der ersten Schwelle (also am Ende der Pflichtschulzeit in der allgemein bildenden Schule), um insbesondere für „überalterte“ Schülerinnen und Schüler den Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit nicht zu einem tiefgreifenden Bruch werden zu lassen.
- Als Desiderat aus den Untersuchungsergebnissen zu den Prozessen der Schulverweigerung wurde schließlich abgeleitet, dass Ansätze zur Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung frühzeitig beginnen und in einer integrierten Strategie von Jugendsozialarbeit und Schule erbracht werden müssen.

Die Auswertung der Schulmüden-Projekte in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass das gesamte Spektrum der oben skizzierten Interventionstypen praktiziert wird, also sowohl das Ableisten der Schulpflicht an außerschulischen Lernorten und die Kooperation von Jugendsozialarbeit an der ersten Schwelle als auch integrierte, „frühpräventive“ Interventionsansätze. An vielen Projektstandorten des „Schulmüden-Programms“ wurden die (u. a. vom Deutschen Jugendinstitut im Anschluss an die wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“) vorgeschlagenen innovativen Lösungen aufgegriffen. Dies soll an einigen Beispielen deutlich gemacht werden:

- 1) Gefordert wurde die Entwicklung und Erprobung von Ansätzen, die der Schulmüdigkeit und Schulverweigerung frühzeitig und präventiv begegnen. Hier weist das Programm eine Reihe von Beispielen auf, die bereits im 7. Schuljahr ansetzen, auf einer frühzeitigen Identifikation von „Risikokindern und -jugendlichen“ beruhen und darauf gerichtet sind, die Prozesse des sich Entfernens vom schulischen Lernen nicht erst an den Punkt gelangen zu lassen, wo sie nur schwer revidierbar sind. Dabei nehmen diese Ansätze explizit zur Kenntnis, dass Prozesse einer zunehmenden Schulmüdigkeit in vielen Fällen nichts mit Lernbeeinträchtigungen und

Lernbehinderungen aufseiten der Jugendlichen zu tun haben, sondern mit krisenhaften Entwicklungen in der Herkunftsfamilie, Schwierigkeiten, den schulischen Verhaltensanforderungen gerecht zu werden, schwierigen Gruppenkonstellationen in den Schulklassen oder mit durch vielfältige äußere Ursachen gewachsenen Lernlücken. Merkmal von Strategien dieses Typs ist darum auch die schnelle und gezielte Bearbeitung der diagnostizierten Problemlagen. Für diese Strategien ist ein gemeinsames Gruppen bzw. Fall bezogenes Vorgehen von Jugendsozialarbeit und Schulen kennzeichnend. Interventionen sind häufig zeitlich befristet. Das Ziel ist, die betreffenden Kinder und Jugendlichen bald wieder in einen (allerdings möglichst kinder- und jugendgerechten) schulischen Normalbetrieb zurück zu bringen.

- 2) Als problematisch war im Vorfeld der Untersuchung der NRW-Projekte festgestellt worden, dass Jugendsozialarbeit und Schulen – häufig auch unkoordiniert – nebeneinander wirkten. Kooperation beschränkte sich häufig darauf, dass Schulen die Jugendlichen abgaben, die im Unterricht als Störfaktor wahrgenommen wurden, und Träger der Jugendsozialarbeit diese in ihren Förderangeboten aufnahmen. Zwar sind, wie die oben beschriebene Auswertung zeigt, rein außerschulische Förderangebote noch immer ein wichtiger Baustein bei den Bemühungen, jugendlichen Schulverweigerern den Übergang in Ausbildung und Arbeit zu ermöglichen. Gleichwohl hat selbst für diese Angebotsform die Kooperation zwischen Schulen und Trägern der Jugendsozialarbeit an Verbindlichkeit und Systematik gewonnen. Zuweisungen und Aufnahmen von Jugendlichen erfolgen nach klar definierten Kriterien und in geregelten Verfahren, an deren Zustandekommen sich beide Seiten beteiligen. Es werden zunehmend Mechanismen eingebaut, durch die verhindert wird, dass sich die Schulen vollends aus der Verantwortung entlassen fühlen.
- 3) Daneben ist aber der Anteil der Ansätze bedeutsam, bei denen die Aktivitäten von Schule und Jugendsozialarbeit eng miteinander verzahnt sind, Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte eng zusammenarbeiten, Unterricht und sozialpädagogische Intervention integriert zum Einsatz gebracht werden. Die Auswertung zeigt auch die hohen Anforderungen, die sich daraus an die pädagogischen Kräfte auf beiden Seiten ergeben. Sie macht deutlich, dass ein hohes Maß an Engagement eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation ist. Notwendig sind verbindliche organisatorische Regelungen und Vereinbarungen, damit integrierte Hilfen zu einem wirksamen und verlässlichen Angebot werden können. Dass dies gelingen kann, dafür bieten die Schulmüden-Projekte in Nordrhein-Westfalen zahlreiche Beispiele.

- 4) Eine Reihe von Forschungsergebnissen verweisen darauf, dass der Ausstieg aus dem schulischen Lernen für Mädchen und Jungen auf unterschiedlichen Wegen und in unterschiedlichen Erscheinungsformen verläuft. Einerseits sind Mädchen im Schnitt in der Schule erfolgreicher und verlassen die Schulen seltener ohne Abschluss. Andererseits wird Schulmüdigkeit bei ihnen weniger zur Kenntnis genommen, weil die Erscheinungsformen unauffällig sind: Sie stören weniger, verursachen weniger Konflikte, ziehen sich eher still zurück. Strategien zur Reintegration von schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen sind in der Vergangenheit überwiegend „geschlechtsneutral“, vielleicht aber auch „geschlechtsblind“ gewesen. Insofern sind unter den Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen die hervorzuheben, die explizit den „stillen Ausstieg“ zu erkennen suchen und dazu geeignete Gegenstrategien entwickeln, sowie spezifische Mädchenprojekte realisieren.
- 5) Ebenfalls als tendenziell defizitär diagnostiziert wurden in der Vergangenheit die Förderstrategien im Hinblick auf die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Teils wurde in den Schulen das Verschwinden dieser Jugendlichen kaum zur Kenntnis genommen. Teils waren die mit einem pauschalen Benachteiligtenbegriff operierenden Ansätze nicht geeignet, den spezifischen sozialen und kulturellen Hintergründen unterschiedlicher Ethnien, unterschiedlicher Migrationsbiografien, unterschiedlicher Belastungskonstellationen, aber auch unterschiedlichen Potenzialen und Ressourcen gerecht zu werden. Die Stärke einer größeren Zahl von Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen liegt darin, dass sie auf pauschalisierende Etikettierungen verzichten, spezifische Bedarfe ermitteln und mit zielgerichteten Angeboten einerseits Hürden beseitigen (z. B. durch Sprachförderung), andererseits auch an spezifischen Stärken und Potenzialen ansetzen. Innovativ ist insbesondere auch die Systematik, mit der Elternarbeit betrieben wird, eine Systematik, die sich deutlich und positiv von Konzepten der Elternarbeit absetzt, wie sie gängigerweise in Schulen praktiziert wurde.
- 6) Viele der Schulmüden-Projekte sind in Stadtteilen mit „besonderem Erneuerungsbedarf“ angesiedelt, in deren Schulen sich die Probleme der Schulmüdigkeit und Schulverweigerung in besonderer Weise manifestieren. Insofern engagieren sich diese Projekte gerade dort, wo großer Handlungsbedarf besteht. Positiv zu bewerten ist, dass die benachteiligenden Bedingungen in vielen dieser Stadtteile nicht nur beklagt werden, sondern dass auch die Ressourcen dieser Stadtteile erkannt und für die Förderung der Jugendlichen nutzbar gemacht werden, indem sich Schulen – häufig durch Vermittlung des Trägers der Jugendsozialarbeit – gegenüber

Betrieben, Vereinen, Künstlerinnen und Künstlern und kommunalen Institutionen öffnen. Insofern weist das Programm an einer Reihe von Standorten Elemente einer auf die Öffnung zur Umwelt gerichteter Schulentwicklung auf.

Die zentrale Basis für die Umsetzung der Schulmüden-Projekte in Nordrhein-Westfalen war die Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Kooperation kann jedoch nur gelingen, wenn beide Seiten bereit sind, sich zu öffnen und sich auf neue – verbindliche – Regeln und Strukturen einzulassen, mit dem Ziel, Leistungen und Angebote zu verzahnen, ohne dass Zuständigkeiten und spezifische Kompetenzen verwischt werden. Nicht die Konkurrenz zweier unterschiedlicher Systeme, sondern deren sinnvolle Ergänzung ist die Basis einer erfolgreichen Förderung. In vielen der hier vorgestellten Schulmüden-Projekte ist dies in hervorragender Weise gelungen.

Die vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Schulmüden-Projekte zeigen eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten. Dabei wird deutlich, dass auch Schulen in ihren Strukturen durchaus flexibel sind und neue innovative Wege gehen können. Schulen und Jugendsozialarbeit zeigen gemeinsam, wie Jugendlichen geholfen werden kann, die an den Anforderungen der Institution Schule zu scheitern drohen oder bereits gescheitert sind. Auf dem Wege der Kooperation gelingt es, diese Jugendlichen in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrer Persönlichkeit zu stärken und sie gleichzeitig durch motivierende Lernangebote für den Lernprozess zurück zu gewinnen.

Als abschließendes Fazit kann festgehalten werden, dass über die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und damit über das Zusammenwirken unterschiedlicher pädagogischer Konzepte gerade jungen Menschen Perspektiven für das schulische Lernen und Chancen für einen Einstieg in die Arbeitswelt gegeben werden können, die ohne eine entsprechende Förderung sozial ausgegrenzt würden.

Welche Rückschlüsse aus diesen Ergebnissen auf eine bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler (in Haupt- und Realschulen) zu praktizierende Kooperation beider Systeme zu ziehen sind, muss an dieser Stelle offen bleiben. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass bestimmte Elemente dieser Förderung insgesamt zu einer besseren Ausgestaltung der Übergangsphase von der Schule in den Beruf beitragen könnten.

Literaturverzeichnis:

Baumert, Jürgen u. a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Braun, Frank/Reißig, Birgit/Schmidt, Mareike (2002): Literature Review Germany. In: Stevens, Alex/Gladstone Ben (Hrsg.): Learning, not Offending: Effective Interventions to Tackle Youth Transitions to Crime in Europe. Westerham: RPS Rainer, S. 29-55.

Ehmann, Christoph/Rademacker, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann 2003.

Förster, Heike u. a. (2002): Das freiwillige soziale Trainingsjahr – Bilanz des ersten Jahres. Forschungsbericht. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/2002 aus dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“.

Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ (2002): Die PISA-Verlierer: Von der Schule ins berufliche und gesellschaftliche Abseits? In: DJI Bulletin (2002) 60/61, S. 13-18.

Gericke, Thomas u. a. (2001): Fördern und fordern. Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Klemm, Klaus (2001): Förderung benachteiligter, lernschwächerer und schulmüder Jugendlicher im allgemeinbildenden Schulwesen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen: Universität.

Kraheck, Nicole (2002): Karrieren jenseits von normaler Erwerbsarbeit. Schlussbericht. Düsseldorf: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.

Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (1994): Außen- und innengerichtete Formen der Problemverarbeitung Jugendlicher. Aggressivität und psychosomatische Beschwerden. In: Soziale Welt, 45 (1994), S. 147-179.

Reißig, Birgit (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer

bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001 aus dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ 5/2001.

Ricking, Heinrich (1999): Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus. In: Schulleistung und Schulentwicklung, S. 2.

Schäfer, Heiner (1998): Schule für Schulverweigerer. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Modellversuche zur beruflichen sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, S. 38-45.

Schmidt, Mareike (Hrsg.) (2002): Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugend auf Erwerbsarbeit. Praxismodelle Band 12. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Schreiber, Elke/Schreier, Kerstin (2001): Datenbank PRAXIMO – Praxismodelle „Jugend in Arbeit“. Neue Praxismodelle zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen. CD-Update. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit, Band 2. München: Deutsches Jugendinstitut.

Schreiber-Kittl, Maria (Hrsg.) (2001): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle Band 7. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Simon, Titus/Uhlig, Steffen (Hrsg.)(2002): Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder. Opladen: Leske & Budrich.

Sturzbecher, Dietmar/Dietrich, Peter (1993): Studie „Schulverweigerung von Jugendlichen im Land Brandenburg“. Abschlussbericht zur Feldstudie „Schulverweigerung von Jugendlichen im Land Brandenburg“. Hektografiertes Manuskript. Potsdam.

Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum-Verlag.

Thimm, Karlheinz (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin: Wissenschaft und Technik-Verlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen u. a. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim; München: Juventa-Verlag.

Wagner, Michael u. a. (2001): Schulverweigerung am Beispiel von Köln. Manuskript eines Vortrages auf der Fachtagung „Förderung von benachteiligten, lernschwächeren und schulmüden Kindern und Jugendlichen“ im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, November 2001.

Wetzels, Peter u. a. (2000): Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock. Abschlussbericht über die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Wilmers, Nikola u. a. (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung. Baden-Baden 2002, Nomos Verlagsgesellschaft.