



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

MASTERTHESE
zur Erlangung des akademischen Grades
„Master of Education“, MEd

Hochschullehrgang mit Masterabschluss
„Verhaltensauffälligkeiten und Schule“

***Wege aus dem Schulabsentismus:
Möglichkeiten der Intervention.***

vorgelegt von
Huber Magdalena, BEd

Betreuung
Mag. Dr. a Nina Jelinek
Mag. BEd. a Ulrike Sigl

Matrikelnummer
01191813

Wortanzahl
20 121

Linz, am 12. April 2021

Abstract (Deutsche Fassung)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Schulabsentismus und der Frage, welche Interventionen es gibt, schulabsenten Schülerinnen und Schülern einen Wiedereinstieg in die Schule zu ermöglichen und inwiefern die Institution Schule dazu beitragen kann? Ziele dieser Arbeit sind pädagogische Ansätze und außerschulische Möglichkeiten aufzuzeigen, die Lehrpersonen im Unterricht oder in der Schule einsetzen können, um schulabsenten Kindern zu helfen und eine Rückkehr zu ermöglichen.

Die Arbeit gibt im ersten Teil einen theoretischen Überblick zu Schulabsentismus und dem Kontext zur Schulpflicht. Es folgen die Ursachen, Auswirkungen und Präventionsmöglichkeiten. Die letzten beiden Kapitel befassen sich mit der Intervention und dem Wiedereinstieg in das System Schule. Wobei unter anderem auf therapeutische Ansätze und international anerkannte Programme eingegangen wird.

Der empirische Teil trägt zur Beantwortung der Forschungsfrage bei. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnten sechs geführte Interviews mit Experten und Expertinnen, die Erfahrungen im Umgang mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen gesammelt haben, ausgewertet werden. In der Untersuchung wurden Erfahrungen, das Ausmaß, die Ursachen, die Auswirkungen, die Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, sowie die Rückkehrgestaltung erfragt. Die Auswertungen sind am Ende dieser Masterthesis zusammengefasst.

Abstract (Englische Fassung)

This master's thesis deals with the topic of school absenteeism and the following research question: Which interventions that enable school-absent students to return to school are available and to what extent can the institution of school contribute to this? The aim of this work is to show pedagogical approaches and extracurricular possibilities that teachers can use in the classroom or at school to help children who are absent from school and to support them to return.

In the first part, the paper provides a theoretical overview of truancy in the context of compulsory education. This is followed by the causes of and effects for being absent from school by considering societal, familial, educational and individual factors. Furthermore, prevention options are outlined. The last two chapters deal with intervention and re-entry into the school system. Among other things, therapeutic approaches and internationally accepted programs are discussed.

The empirical part contributes to answering the research question above. With the help of qualitative content analysis, six conducted interviews with experts who have gained experience in dealing with children and adolescents who were or are absent from school are evaluated. The study examines the experts' experiences, the extent of, causes for and effects of school absenteeism, prevention and intervention options as well as return design. The evaluations are summarized at the end of this master's thesis.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1 -
2. Schulabsentismus	3 -
2.1 Begriffsbestimmung.....	3 -
2.1.1 Begriffsvielfalt	3 -
2.1.2 Paradigmenwechsel	4 -
2.2 Begriffsdefinition.....	5 -
2.3 Klassifizierung	6 -
2.3.1 Schulschwänzen.....	7 -
2.3.2 Schulverweigerung	10 -
2.3.3 Zurückhalten	13 -
2.3.4 Überblick.....	14 -
2.4 Schulabsentismus im Kontext der Schulpflicht.....	19 -
2.4.1 Schulpflicht in Österreich	19 -
2.4.2 Historischer Hintergrund	19 -
2.4.3 Rechtliche Handlungsmöglichkeiten	20 -
2.4.4 Ausmaß von Schulabsentismus.....	21 -
3. Ursachen und Auswirkungen	23 -
3.1 Gründe für Schulabsentismus	23 -
3.1.1 Individuelle Perspektive	25 -
3.1.2 Institutionelle Perspektive	27 -
3.2 Folgen von Schulabsentismus	30 -
3.2.1 Folgen von Schulverweigerung.....	30 -
3.2.2 Folgen von Schulschwänzen	31 -
3.2.3 Folgen von Dropout	32 -
4. Prävention, Intervention und Rückkehr	33 -
4.1 Prävention	33 -
4.1.1 Pädagogische Ebene.....	35 -
4.1.2 Unterrichtliche Ebene	39 -
4.1.3 Organisatorische Ebene	39 -
4.2 Intervention	40 -
4.2.1 Intervention aus internationaler Sicht.....	41 -
4.2.2 Intervention durch Therapie.....	41 -
4.2.3 Individuumbezogene Förderprogramme.....	43 -
4.2.4 Ökologische Ansätze	47 -

4.2.5	Transitionsprogramme	- 48 -
4.2.6	Interventionsmöglichkeiten bei Schulangst	- 49 -
4.2.7	Interventionsmöglichkeiten bei Schulphobie	- 49 -
4.2.8	Interventionsmöglichkeiten bei Schulschwänzen	- 50 -
4.2.9	Interventionsmöglichkeiten bei zurückgehaltenen Kindern	- 51 -
4.2.10	Intervention auf schulischer Ebene	- 51 -
4.2.11	Intervention auf elterlicher Ebene	- 56 -
4.2.12	Intervention auf außerschulischer Ebene	- 59 -
4.3	Rückkehr	- 60 -
4.3.1	Stufenweises Programm	- 61 -
4.3.2	Soziale Unterstützung in der Schule	- 62 -
4.3.3	Alternative Beschulung	- 62 -
5.	Empirische Forschung	- 64 -
5.1	Was ist eine qualitative Forschung?	- 65 -
5.2	Das problemzentrierte Interview	- 65 -
5.3	Qualitative Inhaltsanalyse	- 67 -
5.4	Themenreduktionsverfahren	- 68 -
5.5	Deskription der Untersuchungsstichprobe	- 69 -
5.6	Datenerhebung	- 71 -
5.7	Ergebnisdarstellung und Diskussion	- 71 -
5.7.1	Kategorie 1: Verständnis und Erfahrungen	- 71 -
5.7.2	Kategorie 2: Ausmaß	- 72 -
5.7.3	Kategorie 3: Ursachen	- 75 -
5.7.4	Kategorie 4: Auswirkungen	- 77 -
5.7.5	Kategorie 5: Prävention	- 78 -
5.7.6	Kategorie 6: Intervention	- 81 -
5.7.7	Kategorie 7: Rückkehr	- 86 -
6.	Zusammenfassung und Fazit	- 90 -
7.	Literaturverzeichnis	- 94 -
	Tabellenverzeichnis	- 97 -
	Abbildungsverzeichnis	- 98 -
8.	Anhang	- 99 -

1. Einleitung

Die schulische Bildung gilt als wichtige Voraussetzung für ein integriertes Leben in der heutigen Gesellschaft. Lernunlust und Abneigung gegen die Schule treten jedoch bei den meisten Schülerinnen und Schülern hin und wieder auf. Aufgrund länger nicht beachteter Auslöser und verstärkender Faktoren, die individuell verschieden sein können und oft nicht nur schulische Vorgänge betreffen, verfestigt sich bei manchen diese Schulaversion und kann dann bis zu Schulabsentismus führen (Ricking & Hagen, 2016, S. 9). Das Fernbleiben des Unterrichts sind auch pädagogische Probleme, bei denen den Lehrpersonen eine wesentliche Rolle zukommt, um durch eine richtige Einschätzung der Situation durch Prävention und durch rechtzeitige, geeignete Interventionen Lösungen zu finden und zu ermöglichen (Franzke, Mutzeck, Popp & Oehme, 2004, S. 8).

Ziel dieser Arbeit ist es, die Frage zu beantworten, welche Interventionen es gibt, schulabsenten Schülerinnen und Schülern einen Wiedereinstieg in die Schule zu ermöglichen und inwiefern die Institution Schule dazu beitragen kann.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Bereich. Der theoretische Teil beginnt mit der Begriffsvielfalt und der Klassifikation, es folgt ein Überblick über die drei Formen von Schulabsentismus. Dazu gehören das Schulschwänzen, die Schulverweigerung und das Zurückhalten durch die Eltern. Nach dem Kapitel, in dem die Begriffe näher betrachtet werden, umfasst das weitere Kapitel die Unterrichtspflicht und die Ursachen von Schulabsentismus, dabei werden die individuellen und institutionellen Gründe erläutert. Das nächste Kapitel präsentiert die Folgen und Auswirkungen, die die unterschiedlichen Formen von Schulabsentismus auf die Person und den Bildungsweg auslösen können. Im achten Kapitel werden schulische Präventionskonzepte aufgezeigt, welche in eine unterrichtliche, organisatorische und pädagogische Ebene unterteilt sind. Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die unterschiedlichen interventiven Förderkonzepte. Hierbei wird auf therapeutische Ansätze,

international anerkannte Förderprogramme und Fördermöglichkeiten, eingeteilt nach den Klassifikationen, eingegangen. Das letzte Kapitel des Theorieteils befasst sich mit der Rückkehr und Reintegration in die Schule.

Der empirische Teil beginnt mit einer Beschreibung der durchgeführten qualitativen Forschung. Dabei wird das problemzentrierte Interview, die qualitative Inhaltsanalyse und das Themenreduktionsverfahren erklärt. Anschließend folgen eine Präsentation der Ergebnisse aus den geführten Interviews mit Originalzitatzen aus den Transkripten und eine Interpretation mit Hilfe der Theorie. Das letzte Kapitel widmet sich der Zusammenfassung und dem Fazit. Die Erkenntnisse der Forschung werden aufgezeigt und eine Antwort auf die Forschungsfrage erfolgt.

2. Schulabsentismus

Die folgende Arbeit behandelt das Thema Schulabsentismus. Um diese Thematik strukturiert bearbeiten und darstellen zu können, werden im folgenden Kapitel die Begriffsvielfalt, der Paradigmenwechsel, Begriffsdefinitionen und die Formen von schulabsenten Verhalten näher erläutert und definiert.

2.1 Begriffsbestimmung

Im folgenden Kapitel wird auf die Vielfalt der Begrifflichkeiten und den Paradigmenwechsel eingegangen.

2.1.1 Begriffsvielfalt

Da das Fernbleiben von der Schule aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet wird, entstand diese Begriffsvielfalt. Den vielfältigen Bezeichnungen werden verschiedene Unterbegriffe und Hierarchien zugeordnet. Bei den Definitionen sind Normen, Menschenbilder und Störungskonzeptionen zu beachten (Franzke, Mutzeck, Popp, & Oehme, 2004, S.11).

In der Literatur existiert eine Fülle von verschiedenen Begrifflichkeiten: Schulvermeidung, Schulschwänzen, Schulmüdigkeit, Schulphobie, Drop Out etc. (Kipp, 2017, S.1).

Der sehr umfangreich gefasste Begriff Schulabsentismus hat sich als neutraler Oberbegriff für das Phänomen in der Literatur durchgesetzt (Kipp, 2017, S.1).

Um einen Überblick über die in älterer Forschung verwendeten Fachbegriffe zu gewinnen, wurden die Häufigkeiten eingesetzter Begriffe aus 214 einschlägigen deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen (260 Nennungen in Titeln oder Untertiteln) ermittelt. Die folgende Tabelle verdeutlicht, welche Termini am häufigsten verwendet wurden (Ricking, 2006, S. 25).

Begriff	Häufigkeit	Häufigkeit in Prozent
School Refusal/ Schulverweigerung	41	15,8
School Phobia/ Schulphobie	51	19,6
Truancy, Class Cutting/ Schulschwänzen	70	26,9
School Absenteeism, School Absences/ Schulabsentismus	51	19,6
Attendance/ Schulbesuch- (sverhalten)	39	15,0
School Avoidance/ Schul-, Unterrichtsvermeidung	2	0,8
Schulversäumnis	4	1,5
Schulpflichtverletzung	2	0,8

Tabelle 1: Häufigkeit der Termini (Ricking, 2006, S. 25)

In der Tabelle ist ersichtlich, dass als häufigste Nennung das Schulschwänzen gekennzeichnet ist, anschließend folgen Schulphobie und Schulabsentismus mit gleicher Anzahl (Ricking, 2006, S. 25).

2.1.2 Paradigmenwechsel

Der Diskurs über die Ursachen hat eine lange Geschichte. Die beschriebene Begriffsvielfalt entstand nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Blickwinkel auf das Phänomen, sondern ist auch den verschiedenen Paradigmen der Betrachtung geschuldet (Franzke et al., 2004, S.15).

Um die Jahrhundertwende wurde davon ausgegangen, dass die Störung in der Person liegt und angeboren ist, Umwelteinflüsse wurden nicht berücksichtigt. Um 1958 (Harnack) rückte das Umfeld des Kindes in den Blick. Variablen der sozialen Herkunft (Familie, unmittelbares Umfeld) wurden in die Betrachtung einbezogen und als Ursachen für die Störungen gesehen. Schulschwänzen

wurde als Verwahrlosungserscheinung beschrieben, die durch die erzieherische Indolenz der Eltern, die mangelhafte Beaufsichtigung zu Hause, ihren Mangel an Interesse allen schulischen Belangen gegenüber erworben werden konnte. In den 70er Jahren, mit der Etablierung der Psychoanalyse, rückten die innerfamiliären Beziehungen in den Vordergrund. Das Schulschwänzen galt als Folge frühkindlicher Frustrierungen. Die Störung wird nach wie vor in der Person des Kindes gesehen (Franzke et al., 2004, S.15-17).

Um 1963 erwähnte Klauer erstmalig, dass verschiedene Bedingungen zusammenwirken und zu einer Entstehung von Schulversäumnissen führen (Gruppennorm, Situation, Charakterstruktur des Einzelnen, Versäumnismotiv, Versäumnisbereitschaft). Klauer sieht Schwänzen als Früh-, Begleit- und Hauptsymptome der Verwahrlosung, die oft mit anderen Verwahrlosungssymptomen gekoppelt sind (Franzke et al., 2004, S.16).

1980 vermerkte Kornmann eine endgültige Abkehr von einer rein personen-zentrierten Sichtweise. Ursachen von Schulabsentismus werden gesehen in: unbefriedigten sozialen Prozessen in der Schule, in wenig ansprechenden schulischen Vermittlungsformen und in als sinnlos empfundenen Lerninhalten. Erst um 1979 (Hildeschmidt) erfolgte eine multikausale Betrachtungsweise, in der biografische, familiäre, schulische und in der Persönlichkeit des Kindes liegende Einflussgrößen auf das Schulbesuchsverhalten Berücksichtigung finden (Franzke et al., 2004, S.17).

2.2 Begriffsdefinition

Schulabsentismus ist kein Begriff, der einheitlich gebraucht wird. Weil sich die Begrifflichkeiten so stark unterscheiden, ist ein Vergleich von Forschungsstudien nur schwer möglich. Dies ist auch der Grund, warum sich praktische und theoretische Konzepte oftmals widersprechen. Trotz dieser Umstände, wird der Begriff Schulabsentismus als Oberbegriff des Gesamtphänomens aller Arten von

unerlaubtem Fernbleiben von der Schule und jeglicher Form von Unterrichts- und Schulabsenz verwendet (Stamm, 2008, S. 30).

Folgende Definitionen und Begriffserklärungen werden für den Ausdruck „Schulabsentismus“ in der Literatur gefunden:

Ricking und Hagen definieren 2016: „Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen.“ (Ricking & Hagen 2016, S. 18)

Eine weitere Definition formulieren Pinquart und Masche 1999: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin unentschuldigt und absichtlich aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt, wird dies als Schulabsentismus verstanden. Es wird nicht unterschieden, ob die Absenz einzelne Fehlstunden, halbe oder gar ganze Schultage umfasst (Stamm, 2009, S. 25).

2.3 Klassifizierung

Der Grund für die hohe Begriffsvielfalt im Feld des Schulabsentismus liegt in den unterschiedlichen Erscheinungsformen und Ursachen des schulabsenten Verhaltens. Um mehr Klarheit in der Begriffsverwendung zu schaffen, wird in diesem Kapitel auf die Merkmale von schulabsenten Verhaltensformen eingegangen, sowie auch die Uneinigkeit unter den Autoren und Autorinnen bezüglich der Verwendung erläutert.

Stamm unterscheidet zwischen Schulschwänzen und Schulverweigerung (Stamm, 2009, S. 30).

2.3.1 Schulschwänzen

Ersteres meint ein bewusstes, aber verdecktes und möglicherweise lustvolles Aufbegehren gegen Mächte, die die Regeln gesetzt haben. Je nach Ausmaß gilt es als jugendtypischer Regelverstoß oder als wesentlicher Risikomarker für drohende Fehlentwicklungen (Stamm, 2009, S. 30f).

Das Schulschwänzen ist laut ICD-10 ein Symptom einer Störung des Sozialverhaltens. Dies ist von einem heterogenen Störungsbild abzugrenzen und geht üblicherweise ohne emotionale Symptome einher (Lustig & Rexroth, 2016, S. 9).

In dieser Kategorie handelt es sich um ein Verhaltensmuster, in der Kinder oder Jugendliche, die im Rahmen einer abweisenden Einstellung, die Lehrkräfte, den Unterricht oder die Schule als Ganzes missbilligen und dies regelmäßig durch Zuspätkommen, Fernbleiben vom Unterricht oder geringe Mitarbeit deutlich machen. Oftmals wissen die Eltern darüber nicht Bescheid und die Schüler und Schülerinnen gehen während der Schulzeit einer attraktiveren Beschäftigung außerhalb des Elternhauses nach. Es geht beim Schulschwänzen nicht allein um das Fernbleiben des Unterrichts, sondern es schließt oft auch das in dieser Zeit Neue, Erlebbar und Mögliche ein. Diese Flucht- und Vermeidungsreaktion befreit unmittelbar vor Angst, Hilflosigkeit, Langeweile und Unsicherheit (Ricking, 2014, S.14f).

Durch das Entziehen der unlustgetönten schulischen Leistungssituation und das Überwecheln in befriedigendere Verhaltensweisen außerhalb der Schule entsteht eine (Doppel-) Motivation (Hagen & Ricking, 2017, S. 24f).

Schulschwänzen tritt oft mit weiteren problemverschärfenden Verhaltensweisen auf, zeigt regelhaft Bezüge zu Erziehungsproblemen, geht oft mit einer Distanzierung von Schule und Familie einher, wird meist durch Mitschüler und Mitschülerinnen, Cliquen etc. sozial verstärkt und steht im engen Zusammenhang mit Lern- und Leistungsversagen. Internationale Studien zeigen, dass Schüler und Schülerinnen, die häufig schwänzen, in ihrer Schullaufbahn

überdurchschnittlich oft schulisches Versagen erleben mussten. Dies geht einher mit psychischer Belastung und Schulunzufriedenheit und steht somit in Verbindung mit einem Meidungsverhalten (Ricking, 2014, S.14-19).

Eine Untersuchung von Frings (2007) ergab, dass mit der Häufigkeit des unentschuldigtem Fernbleibens die Wahrscheinlichkeit für straffälliges Verhalten steigt. Während für junge Menschen mit einem regelmäßigen Schulbesuchsverhalten die Kriminalitätsbelastung bei 39,7% liegt, erhöht sich der Wert beim Schulschwänzen auf 70,2% (Ricking, 2014, S.17).

Helga Kittl-Satran unterscheidet drei Arten von Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen: gezielte, Gelegenheits- und Dauerschwänzer bzw. Dauerschwänzerinnen. Für die Beteiligten ist es essentiell zu unterscheiden, ob Jugendliche fallweise oder längerfristig der Institution fernbleiben, um so die Ursachen besser analysieren und individueller intervenieren zu können. Zeitweises Wegbleiben könnte bedeuten, dass der Schüler oder die Schülerin Probleme mit konkreten Gegenständen, mit den Lehrkräften, mit dem Zeitmanagement oder sich bestimmten Leistungsüberprüfungen nicht stellen möchte. Längerfristiges Schwänzen dagegen würde eher auf grundsätzliche Schwierigkeiten hindeuten. Das kann eine schlechte Integration in die Klassengemeinschaft sein oder persönliche Gründe haben. Auch der Einfluss einer Peergruppe oder Freunde, die eine bildungsabgewandte Haltung haben, werden in diesem Zusammenhang öfter betont (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.43-45).

In der folgenden Tabelle werden die drei Kategorien mit ihren Merkmalen aufgelistet:

	Gezielte Schwänzer und Schwänzerinnen	Gelegenheitsschwänzer und Gelegenheitsschwänzerinnen	Dauerschwänzer und Dauerschwänzerinnen
Ausmaß	stunden- bis tagesweise	tage- bis wochenweise	wochen- bis monatelang
Abbruchsgefährdung	nein	vorhanden	massiv
Familiärer Hintergrund	überwiegend gute familiäre Beziehungen, unabhängig davon, ob es sich um Scheidungsfamilien, Pflege-, Patchwork- oder klassische Familien handelt	größtenteils konfliktgeladen, kommunikationsarm, gewalttätig, Veränderungen in der Familienkonstellation, keine Ansprechperson	schwierigste familiäre Rahmenbedingungen (Suchtverhalten, Gewalttätigkeiten eines Elternteils, sexueller Missbrauch, Veränderungen in der Familienkonstellation)
Erfahrungen im Kindergarten	positiv	teilweise Probleme mit anderen Kindern	negative Erfahrungen, Verhaltensauffälligkeiten
Fünfte bis achte Schulstufe	steigende Lustlosigkeit, rebellisches Verhalten	Leistungsgabfall, Frustration darüber, die Aufnahmekriterien für eine höhere Schule nicht zu erfüllen, eskalierende Konflikte mit Lehrkräften	sich ungerecht behandelt fühlen, gruppen- soziale Probleme
Einschätzung der Lehrkräfte	mehrheitlich positiv, vereinzelt negatives Lehrerinnenbild oder Lehrerbild	teils positiv, teils negativ, unter Anerkennung von wertschätzendem und unterstützendem Verhalten von Lehrer und Lehrerinnen	überwiegend negatives Lehrerinnen- oder Lehrerbild

Typische Gründe	schwänzen gemeinsam mit anderen Schülern und Schülerinnen ein paar Stunden, um zusammen „ein bisschen Spaß“ zu haben; fehlen ein bis zwei Tage, um sich auf Prüfungen vorzubereiten	unzureichendes Kontrollverhalten oder geringes Interesse der Eltern, Gruppendynamik und –druck spielen oft eine wichtige Rolle	Kompensationsmechanismus, um mit schwierigen Lebensbedingungen zurechtzukommen, traumatische Familienerlebnisse, schulische Überforderung, schlechte Beziehung zu Lehrpersonen
-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 2: 3 Typen von Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern (Linde & Lindelaimer, 2013, S.44f).

2.3.2 Schulverweigerung

Eine weitere Kategorie bildet die Schulverweigerung. Diese umfasst Kinder und Jugendliche mit auffälligen emotionalen Verhaltensproblemen, welchen (mit Kenntnis der Erziehungsberechtigten) es nicht mehr möglich ist, die Schule zu besuchen. In diesem Kontext zeigen sich ausgeprägte psychogene und psychosomatische Veränderungen (Stamm, 2009, S. 31).

Betroffene Schüler und Schülerinnen zeigen sich oft depressiv, gehemmt und sozial unsicher innerhalb eines unrealistischen Selbstbildes, sind jedoch vielfach in der Lage, ihre Eltern zu manipulieren und zu dominieren. Oftmals distanzieren sie sich von Gleichaltrigen und Freunden, isolieren sich und manche verlassen kaum noch ihr Zimmer (Ricking & Hagen, 2017, S. 30).

Da sich dieses Schulvermeidungsverhalten im Rahmen emotionaler Störungen betrachten lässt, haben sich in der Forschung und Therapie vor allem Kinder- und Jugendpsychiater, Kinder- und Jugendpsychiaterinnen, Pädiater, Pädiaterinnen und klinische Psychologen und Psychologinnen damit auseinandergesetzt. Die Zahl von Kindern und Jugendlichen mit psychischen

Beeinträchtigungen und abweichendem Verhalten, ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Das Robert-Koch-Institut hat 2014 festgestellt, dass 20,2% der Gesamtpopulation der unter 18-Jährigen in die Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten fällt. Die betroffenen Jugendlichen haben oftmals massive Probleme den schulischen Anforderungen, in sozialer und akademischer Hinsicht, gerecht zu werden. Allgemein sind Jungen anfälliger für belastende Einflüsse und zeigen dies durch Beeinträchtigungen auf der Verhaltensebene. Die Werte liegen bei Jungen mit 23,4% höher als bei Mädchen mit 16,9% (Ricking & Hagen, 2017, S. 30-32).

Preuß charakterisiert die typischen Ausformungen von Schulschwänzer, Schulschwänzerinnen, Schulverweigerinnen und Schulverweigerer. Diese Tabelle zeigt einen Überblick über die unterschiedlichen Merkmale dieser beiden Kategorien (siehe Abbildung 2):

Merkmal	Schulschwänzer / Schulschwänzerin	Schulverweigerer / Schulverweigerin
Symptombereiche	Überwiegend psychogen	Psychosomatisch
Anpassung	Generalisierte soziale Fehlanpassung	Partielle soziale Fehlanpassung
Aufenthalt bei Schulversäumnis	Außerhäuslicher Bereich	Häuslicher Bereich
Alter	Im Durchschnitt älter als 9 Jahre	Im Durchschnitt jünger als 9 Jahre
Geschlecht	Überwiegend Jungen	Keine geschlechtsspezifischen Differenzen
Intelligenz	Überwiegend leicht unterdurchschnittlich	Normale Intelligenz
Schullaufbahn	Häufig mit Schulversagen	In der Regel kein Schulversagen

Familie	Niedriger sozio- ökonomischer Status	Mittlerer sozio-ökonomischer Status
Generalisierung	Verwahrlosung, Weglaufen, jugendliche Delinquenz	Keine Verwahrlosungserscheinungen, Schulphobie

Tabelle 3: Schulschwänzen und Schulverweigern (Franzke et al., 2004, S.14).

Nach dieser Klassifizierung stellt Schulverweigerung eine psychische Störung und damit eine Vorstufe der Schulphobie dar (Franzke et al., 2004, S.14).

Angstbedingte Schulmeidung

Eine angstbedingte Schulmeidung liegt dann vor, wenn ein Schüler oder eine Schülerin den Schulbesuch aufgrund von Ängsten verweigert und stattdessen, mit der Kenntnis der Erziehungsberechtigten, zu Hause bleibt (Ricking & Speck, 2018, S. 51).

Sie ist eine durch konkrete Erlebnisse hervorgerufene Reaktion, die einen geregelten Schulbesuch meist unmöglich macht. Von Schulangst wird gesprochen, wenn die Schulsituation so angstbesetzt ist, dass der Schüler bzw. die Schülerin diese Situation nicht mehr alleine bewältigen kann und durch den Zwang, zur Schule gehen zu müssen, psychische und psychosomatische Folgeerscheinungen auftreten. Durch diese Konstellation ergibt sich eine Schulverweigerung. Häufig wird sie von den Erziehungsberechtigten geduldet, da der betroffene Schüler oder die Schülerin konkrete Krankheitssymptome zeigt (Claßen & Nießen, 2015, S. 18).

Ein hohes Anforderungsniveau, ein ausgeprägtes Leistungsklima, das Konkurrenzprinzip innerhalb einer Gruppe und der Leistungsdruck sind angstbedingte Faktoren. Stein (2012) nennt drei zentrale Bedingungen für Schulangst: die schulische Leistungsanforderung, die Situation der Bewertung (durch Lehrer, Lehrerinnen, Mitschüler, Mitschülerinnen, Familie) und die Situation des psychischen und physischen Bedrohtseins (durch Mitschüler,

Mitschülerinnen, Personen im schulischen Kontext) (Ricking & Hagen, 2017, S. 33f).

Schulphobie

Eine weitere Form der Schulverweigerung ist die Schulphobie. Die Abgrenzung zwischen Schulphobie und Schulangst ist klar deklariert, während bei der Schulangst schulische Situationen angstbesetzt sind, handelt es sich bei der Schulphobie um Trennungsangst. Die äußeren und feststellbaren Erscheinungsformen der Phobie sind die der vorher beschriebenen Schulangst jedoch sehr ähnlich. Da psychische Ursachen (psychische Traumata, Angstneurosen...), also keine unmittelbaren Gründe aus dem Schulumfeld für den Absentismus verantwortlich sind, haben Lehrer und Lehrerinnen im Vergleich zur Schulangst, kaum einen Einfluss auf eine dauerhafte Behebung dieser Form der Schulverweigerung. Ohne einem umfassenden Unterstützernetzwerk (Lehrkräfte, Eltern, Therapeuten, Therapeutinnen, Psychologen, Psychologinnen...) ist es kaum möglich, die betreffenden Schüler und Schülerinnen nachhaltig zu einem regelmäßigen Schulbesuch zu führen (Claßen & Nießen, 2015, S. 21f).

Berg (1988) verdeutlicht, dass Mischformen von Schulangst und Schulphobie möglich sind und phasenweise wechseln können. Zudem konnte er den Aspekt des Zurückhaltens empirisch belegen (Ricking, 2006, S. 27).

2.3.3 Zurückhalten

Die Begriffsbestimmung des Zurückhaltens ist in der Fachliteratur noch unzureichend geklärt, dies ist zurückzuführen auf die geringe Forschungsaktivität und die Vielfalt des Phänomens. Es handelt sich um eine bewusste Schulpflichtverletzung durch die Eltern (Ricking & Speck, 2018, S. 13f).

Sander definiert (1979): „Von Zurückhaltenwerden ist zu sprechen, wenn ein Kind wider seinem Willen oder ohne dazu befragt zu werden, durch die

Erziehungsberechtigten von der Schule ferngehalten wird.“ (Ricking & Speck 2018, S. 14)

Dabei wird von einem beabsichtigten Fernhalten gesprochen, einem Desinteresse gegenüber dem Schulbesuch und Lebensumstände, bei denen Eltern aufgrund eigener Herausforderungen oder einer gleichgültigen Einstellung den Schulbesuch des Kindes missachten (Ricking & Speck, 2018, S. 14).

Beim Zurückhalten spiegeln sich zahlreiche elterliche, bzw. familiäre Einflussfaktoren wider, die sich unter anderem in einer bedeutungslosen Haltung gegenüber schulischer Bildung, häuslichen Problemen, inkonsequenten oder unangebrachten Erziehungsstilen zeigen. Das Verhalten der Erziehungsberechtigten nimmt eine aktiv-zurückhaltende, zu einer reaktiv-billigenden, hin zu einer eher apathischen Rolle ein. Die Entscheidung, ob die Kinder in die Schule gehen, überlassen sie den Nachkommen. Sie akzeptieren stillschweigend die Unwilligkeit zum Schulbesuch, ermuntern das Kind zum Versäumnis oder halten es zurück, obwohl es gerne die Schule besuchen möchte (Ricking & Speck, 2018, S. 15).

2.3.4 Überblick

Die Begrifflichkeiten werden auf unterschiedliche Weise von Berg (1988), Ricking (1997), Nissen (1980), Specht (1985) Reid (1985) oder Thimm (2000) abgegrenzt und klassifiziert. Laut Ricking lässt sich Schulabsentismus hinsichtlich der Bedingungen in drei Formgruppen untergliedern:

- Das Schulschwänzen
- Die angstinduzierte Schulverweigerung
- Das Zurückhalten (Ricking, 2006, S. 28)

Die folgende Tabelle zeigt die wesentlichen Merkmale und Unterschiede von den bereits beschriebenen Formen nach Ricking:

Schulschwänzen	Schulverweigerung	Zurückhalten
Initiative des Schülers oder der Schülerin	Initiative des Schülers oder der Schülerin	Initiative der Eltern und des Schülers oder der Schülerin
Eltern wissen in der Regel nichts vom Schulschwänzen	Eltern wissen um die Schulverweigerung, aber missbilligen sie	Oft Einverständnis zwischen Eltern und Schüler oder Schülerin
Aufenthalt außerhäuslich	Aufenthalt zuhause	Aufenthalt in der Regel zuhause
Tendenz: Vernachlässigung	Tendenz: Überprotektion	uneinheitlich
Kontext: Dissoziale Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression)	Kontext: a) Trennungsangst, b) Angst vor der Schule, vor Lehrer, Lehrerinnen, Mitschülerinnen oder Mitschülern	Kontext: a) Kulturelle Divergenz, b) Desinteresse oder Aversion der Eltern
Schulversagen	Kein Schulversagen	uneinheitlich
Keine ausgeprägte Schulangst	Ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch	uneinheitlich
Tendenz: niedriger sozioökonomischer Status	Tendenz: mittlerer sozioökonomischer Status	uneinheitlich

Tabelle 4: Schulabsentismusformen nach Ricking (Ricking, 2006, S. 28)

Eine weitere Tabelle von Ricking und Albers zeigt die Indikatoren für die Erscheinungsformen. Es gilt, die Gründe und Motive der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen, sodass sich Mischformen ergeben können. Im Vergleich zur vorigen Abbildung werden die Schulphobie und die Schulangst getrennt voneinander beschrieben (Ricking & Albers, 2019, S. 22f).

Schulschwänzen	Angstbedingte Schulverweigerung		Elternbedingter Schulabsentismus
	Schulphobie	Schulangst	
bei Schülern und Schülerinnen oft eher gleichgültige Einstellung gegenüber der Schule, dem Unterricht und den Lehrkräften	Trennungsangst, soziale Phobie	Angst vor Handlungen oder Personen in der Schule (z.B. Lehrkräfte, Mitschüler, Mitschülerinnen, Versagen bei Klassenarbeiten...)	aktiv unterstützendes, billiges oder gleichgültiges Verhalten der Eltern bzgl. des Schulbesuchs
geringe Lern- und Leistungsmotivation	Angst kann nur schwer verbalisiert werden (körperliche Symptome, wie Bauch- oder Kopfschmerzen, stehen im Vordergrund).	Körperliche Symptome stehen im Vordergrund; Angst kann zumeist verbalisiert werden.	Eltern entschuldigen das Versäumnis oder reichen Schulunfähigkeitsbescheinigungen von (wechselnden) Ärzten bzw. Ärztinnen ein.
Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme (z.B. häufige Unaufmerksamkeit, unangemessene Zwischenrufe, Arbeitsverweigerung)	Angst und / oder körperliche Beschwerden	Angst und / oder körperliche Beschwerden	Oft schwache, sinkende Schulleistung, verbunden mit emotionaler Unruhe oder Erschöpfungs-/ Müdigkeitssymptomen
Konflikte mit Mitschülern, Mitschülerinnen, Lehrkräften	Arztbesuche (ohne körperlichen Befund)	Arztbesuche (ohne körperlichen Befund)	Hinweise auf altersinadäquate familiäre Einbindung in Haushalts- oder Pflegetätigkeiten
Müdigkeitssymptome (hoher Medienkonsum am Abend vorher)	Symptomatik verschwindet weitgehend in schulfreien Zeiten	Symptomatik kann sich in schulfreien Zeiten reduzieren	Übernahme elterlicher Aufgaben (Aufsicht über Geschwister, Begleitung bei Behördengängen)
Provozieren von vorübergehenden Unterrichtsaußschlüssen	Oft hohe Lern- und Leistungsmotivation (erst im chronifizierten Verlauf beeinträchtigt)	Lern- und Leistungsmotivation zumeist beeinträchtigt	Versäumnis einzelner Unterrichtsstunden oder spezifischer Schulveranstaltungen bspw. aufgrund kulturell-religiöser Überzeugungen

häufiges Zuspätkommen (überwiegend mit fehlenden Begründungen)	Eltern haben meist keine Erklärung für das Verhalten, sind überfordert.	Eltern haben mitunter Erklärungsansätze für das Verhalten.	(teilweise) Verlust der elterlichen erzieherischen Verantwortung und Einflussnahme erkennbar
Versäumnis einzelner Unterrichtsstunden (lustbetontes Schwänzen) bis hin zu hoher Anzahl unentschuldigter Schulversäumnisse	Kinder zeigen deutliche Zeichen der Erleichterung, wenn sie zu Hause bleiben können.	Nachlassen körperlicher Symptome, wenn Kinder zu Hause sind	Verdacht auf psychische Erkrankungen in der Familie (Folge: Parentifizierung der Kinder und Jugendlichen und Tabuisierung der Problemsituation)
häufig fingierte Entschuldigungen bzw. verspätetes Nachreichen ärztlicher Atteste	Schulversäumnisse und damit ein Meidungsverhalten verschärfen die Problematik.	Schulversäumnisse und damit ein Meidungsverhalten verschärfen die Problematik.	Hinweise auf Kindesvernachlässigung oder Verdacht auf Kindeswohlgefährdung.
steigendes Interesse an subjektiv attraktiven Aktivitäten	stark belastete Familiensituation (Kernthema in der Familie: Schulversäumnisse)	stark belastete Familiensituation (Kernthema in der Familie: Schulversäumnisse)	
Kontakt zu teilweise delinquenten Peers (Gefahr des Drogenmissbrauchs, Diebstahls,...)			
Aufenthaltsort ist häufig in der Nähe der Schule oder an Stadtteiltreffpunkten.			

Tabelle 5: Indikatoren für die Erscheinungsformen von Schulabsentismus (Ricking & Albers, 2019, S. 22f)

2.4 Schulabsentismus im Kontext der Schulpflicht

Die rechtliche Voraussetzung, dass Schulabsentismus ein Problem darstellt, bildet die Österreichische Schulpflicht.

2.4.1 Schulpflicht in Österreich

Für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft, besteht die allgemeine Schulpflicht. In der Bundes-Verfassung ist festgeschrieben, dass die Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September beginnt und neun Schuljahre lang dauert (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2020, Absatz 1).

Eine Schulpflichtverletzung liegt vor, bei 5 unentschuldigten Fehltagen im Semester, beziehungsweise bei 30 unentschuldigten Fehlstunden in einem Semester oder bei drei aufeinanderfolgenden unentschuldigten Fehltagen (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.50).

2.4.2 Historischer Hintergrund

Die Anfänge des staatlichen Schulwesens in Österreich gehen auf die Schulreform von 1774 unter Maria Theresia zurück. 1869 wurde die Schulpflicht von sechs auf acht Jahren erhöht. Die bis heute wirkende Schulreform wurde 1918 vom Präsidenten des Wiener Stadtschulrates Otto Glöckel gegründet. Es sollte allen Kindern, ohne Unterschied des Geschlechts und der sozialen Lage, eine optimale Bildungsentfaltung ermöglicht werden. Die Hauptschule wurde 1927 für Schülerinnen und Schüler zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr eingeführt. 1962 wurde das österreichische Schulwesen durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt, dadurch verlängerte sich die Schulpflicht auch auf neun Jahre. Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung dürfen seit 1993 im Primarbereich und seit 1997 auch im Sekundarbereich integrativ unterrichtet

werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, Absatz 1-4).

2.4.3 Rechtliche Handlungsmöglichkeiten

Die Eltern sind verpflichtet, für die Erfüllung der Schulpflicht, die Einhaltung der Schulordnung durch die Schülerinnen und Schüler und für den regelmäßigen Schulbesuch zu sorgen. Minderjährige Schulpflichtige, welche das 14. Lebensjahr vollendet haben, treten hinsichtlich dieser Pflichten neben die Erziehungsberechtigten. Sollten diese Pflichten nicht erfüllt werden, wird eine Verwaltungsübertretung verhängt. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin der neunjährigen allgemeinen Schulpflicht, an drei aufeinander- oder nicht aufeinanderfolgenden Schultagen ungerechtfertigt vom Unterricht fernbleibt, ist eine Anzeige bei der Bezirksverwaltungsbehörde zu bringen. Daraus folgt eine Geldstrafe von 110 bis 440 Euro oder eine Ersatzfreiheitsstrafe von bis zu zwei Wochen (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2020, Absatz 1f).

Zu Beginn jedes Schuljahres sind die Erziehungsberechtigten, sowie die Schüler und Schülerinnen, von der Klassenlehrerin oder vom Klassenlehrer über Kommunikationsformen, Verhaltensweisen und deren Rechtsfolgen von Schulpflichtverletzungen zu informieren. Wenn es zur Erfüllung der Schulpflicht erforderlich erscheint, sind durch die Schulleitung oder dem Klassenlehrerteam geeignete Maßnahmen zu setzen. Dies kann eine diagnostische Ursachenfeststellung oder auch eine Verwarnung durch Schulpflichtverletzung im Ausmaß von bis zu drei Schultagen sein. Wenn es erforderlich ist, können Schülerberater und Schülerberaterinnen, der schulpsychologische Dienst oder andere Unterstützungsleistungen, wie beispielsweise die der Schulsozialarbeit herangezogen werden (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2020, Absatz 3f).

Suspendierungen

Die in Schulgesetzen verankerte Maßnahme der Suspendierung wird nicht selten gegen Schulschwänzen ergriffen. Ziel dieser Methode ist es, die Sicherung des Bildungsauftrages der Schulen, Personen vor Schaden zu bewahren und die Ordnung aufrecht zu erhalten. Dieser temporäre Ausschluss vom Unterricht kennzeichnet das Verbot, die Schule in dieser Zeit zu betreten. Dadurch steht das Recht auf Bildung des Einzelnen zurück zugunsten des Rechts der Klasse, ungestört zu arbeiten. Zur Häufigkeit und Effektivität dieser Maßnahme ist jedoch wenig bekannt (Ricking, 2014, S. 34).

2.4.4 Ausmaß von Schulabsentismus

Innerhalb der EU brechen fast 15% der jungen Menschen vorzeitig die Schule ab. Österreich liegt mit etwa 9,5% der frühzeitigen Schulabgänger und Schulabgängerinnen im Vergleich mit den anderen EU-Mitgliedsstaaten an hervorragender Stelle. Das liegt auch daran, dass die meisten Maßnahmen bereits im Bildungssystem verankert sind (Kittl-Satran, 2006, S. 8).

In Hinblick auf die Häufigkeit von Schulabsentismus in Österreich wurden keine genauen Daten gefunden. Die Abwesenheiten von schulpflichtigen jungen Menschen werden zwar vermerkt, jedoch nicht ausgewertet (Veith, 2007, S. 9).

Helga Kittl-Satran veröffentlichte in Zusammenarbeit mit Andrea Mayr, Barbara Schiffer und Josef Scheipl 2006 eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen zum Thema „Schulschwänzen, Verweigern und Abbrechen“. Absicht dieser Studie war es, Kenntnisse über das Ausmaß, die Ursachen und die Wirkungen von Schulabsentismus und Schulabbruch zu gewinnen. Dabei wurden 48 Schulen, mit 1700 Schülern und Schülerinnen und 100 Lehrpersonen involviert (Kittl-Satran, 2006, S. 7).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass 89% aller Kinder und Jugendlichen Fehlstunden aufweisen, dabei fehlen Mädchen signifikant häufiger und länger als Jungen. Burschen haben jedoch weniger unentschuldigte Fehlstunden.

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen mehr Fehlstunden auf, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Repetenten und Repetentinnen häufiger als Nicht-Repetenten und Nicht-Repetentinnen. Es ist sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigten ein hohes Bildungsniveau aufweisen, gehäuft schwänzen, aber eher stundenweise. Im Vergleich dazu schwänzen Jugendliche von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau dafür ausgedehnter, tage- bis wochenlang. Ebenfalls fehlen Schüler und Schülerinnen, deren Erziehungsberechtigten mit ihren Leistungen nicht zufrieden sind oder Desinteresse zeigen, öfter. 70,2% der schulpflichtigen jungen Menschen versäumen im Halbjahr eine Stunde bis etwa zwei Wochen, 13,7% fehlen zwei bis vier Wochen und 5,2% mehr als vier Wochen. Die Anzahl der versäumten Stunden steigt bis zur 9. Schulstufe und ist in der 10. Schulstufe wieder im Abnehmen. Die Polytechnischen Schulen (94%) und die Berufsbildenden Mittleren Schulen (94%) haben den höchsten Anteil an Fehlstunden, gefolgt von den Hauptschulen (84,8%). 26,4% der versäumten Unterrichtsstunden sind unentschuldigt. Etwa 43% der Schüler und Schülerinnen haben im vergangenen Halbjahr die Schule geschwänzt. Ungefähr 34% der Jugendlichen schwänzen hauptsächlich stundenweise, ca. 24% tageweise und fast 5% bleiben der Schule für längere Phasen fern. Als besonders heikel muss man Schulabsentismus bewerten, wenn er schon in der Volksschule auftritt, da Schulabsenzen mit steigendem Alter zunehmen (Kittl-Satran 2006, S. 35-40).

3. Ursachen und Auswirkungen

Das nächstfolgende Kapitel bearbeitet die Themen Ursachen und Auswirkungen. Die Gründe umfassen die unterschiedlichen Perspektiven und die Folgen beziehen sich auf die im Kapitel 2.3 beschriebenen Kategorien.

3.1 Gründe für Schulabsentismus

Im folgenden Kapitel werden Bedingungs- bzw. Risikofaktoren beschrieben, welche eine große Relevanz hinsichtlich früher Prävention darstellen. Es werden auch Einflussgrößen erwähnt, die als Verursachung, Begleiterscheinung oder Folgeerscheinung auftreten können (Ricking, 2006, S. 70).

Schulvermeidung ist oft ein Ausdruck einer ausgeprägten psychosozialen Ausweglosigkeit von Kindern und Jugendlichen. Die Abwesenheit vom Schulunterricht ist als Verhaltensmuster auffällig und zeigt eine Überforderung des kindlichen Bewältigungsversuches familiärer, individueller und institutioneller Belastungsfaktoren. Schulabsentismus kann somit auch als ein Bewältigungsversuch verstanden werden. Die Belastungen können Ursache, als auch Folge der Schulvermeidung sein. Bei einem größeren Anteil von Schülerinnen und Schülern spielen psychische Störungen eine Rolle. Ebenfalls gibt es einen Zusammenhang mit Ängsten und Depressionen, sowie psychosozialen Belastungen innerhalb der Familie oder Gleichaltrigen. Ein solches schulverweigerndes Verhalten kann auch als Antwort auf Über- oder Unterforderung im schulischen Rahmen auftreten. Durch individuelle Verletzlichkeit entstehen Symptome (Lustig & Rexroth, 2016, S. 9).

Wie sich eine Schulverweigerung bilden kann, wird in der folgenden Skizze verdeutlicht:

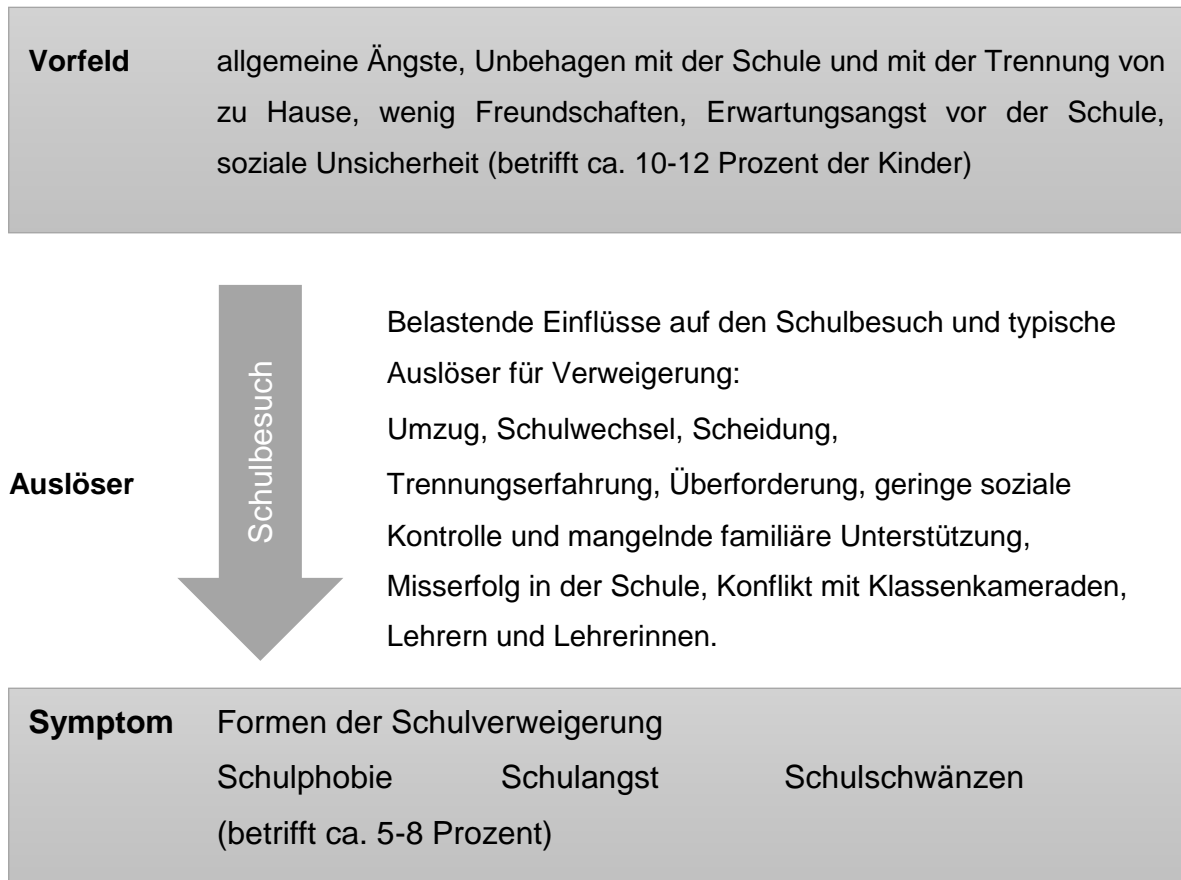


Abb. 1: Ein vereinfachtes Entstehungsmodell für Schulverweigerung. Eine erhöhte Belastung führt zu Störungen (Vulnerabilitäts-Stress-Modell).
(Oelsner & Lehmkuhl, 2002, S. 28)

In den vier folgenden Studien werden Schulabsentisten und Absentistinnen nach den Gründen für ihr Wegbleiben befragt. Die von den Jugendlichen am häufigsten angemerkteten Ursachen sind laut Kittl-Satran (2006): Fehlende Motivation, Leistungsrückgang, Gruppendynamik, soziale Probleme, konfliktgeladene Beziehung zu Erziehungsberechtigten und konfliktgeladene Beziehung zu Lehrern und Lehrerinnen. Eine weitere Studie von Stamm (2007) kam zu folgenden Ergebnissen: „Null Bock auf Schule“ (64%), Ausschlafen wollen (42%), langweiliger Unterricht (40%), eine Prüfung nicht schreiben wollen (31%), eine Prüfung vorbereiten oder die Hausaufgaben machen (20%) und mit Lehrperson nicht zurechtkommen (22%). Ähnlich sind auch die von den

Schülerinnen und Schülern genannten Gründe in der Studie von Nairz-Wirth (2010): Angst vor Leistungstests und eigenem Versagen, persönliche Abneigung gegen bestimmte Lehrpersonen und einfach nur „Spaß haben wollen“ mit Gleichgesinnten. Fortmüller (2008) erwähnt folgende Gründe: Ausschlafen wollen, andere Freizeitaktivitäten und Lernen für eine Leistungsbeurteilung (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.43).

In der Forschung wird zwischen der individuellen und der institutionellen Perspektive unterschieden (Stamm, 2008, S. 86):

3.1.1 Individuelle Perspektive

Diese Sichtweise konzentriert sich auf Probleme schulmeidenden Verhaltens auf den Schüler oder die Schülerin selbst. Schulabsentismus wird mit zahlreichen Faktoren in Beziehung gesetzt. Demnach konzentriert sich diese Perspektive auf die individuellen, die familiären und auf die Gleichaltrigen bezogenen Faktoren. Zu den individuellen Faktoren zählen Alter, Intelligenz, Geschlecht und Schulleistungen. Schulabsentismus ist ein weitgehend freiwilliger Akt. Die individuelle Perspektive ist sowohl in der Forschung als auch bei Lehrpersonen und den Bildungsverwaltungen stärker verbreitet und besser akzeptiert (Stamm, 2008, S. 86).

Alter

Sowohl deutschsprachige Studien (Wagner 2004) als auch amerikanische Längsschnittstudien (Roderick 1994) kamen zum Ergebnis, dass das Schulschwänzen mit zunehmendem Alter ansteigt. Schulmeidende Verhaltensmuster entwickeln sich in einem langfristigen Prozess, welcher von früheren Schulerfahrungen geprägt wird (Stamm, 2008, S. 87).

In der Grundschule ist Schulabsentismus nur in einzelnen Fällen präsent und ein eher seltenes Phänomen. Absentisten und Absentistinnen der ersten Schuljahre sind meist auch unter den Schulabsentisten und Schulabsentistinnen der Sekundarstufe zu finden. Nach dem Übergang auf die weiterführenden Schulen

(mit ca. 12-13 Jahren) wächst das Ausmaß deutlich an und im Alter von 14-16 Jahren wird der Höhepunkt angenommen (Ricking, 2006, S. 70f).

Intelligenz

Bei der Frage, wie Intelligenz mit Schulschwänzen zusammenhängt, sind die Ergebnisse der Forschungen noch unterschiedlich. Laut Ricking (2006) neigen auch überdurchschnittlich Intelligente oder auch Hochbegabte zum Fernbleiben der Schule und nicht nur weniger Intelligente, wie meist davon ausgegangen wird. In der Untersuchung von Ricking war eine Subgruppe vertreten, bei der es sich nicht um risikobehaftete oder gefährdete Jugendliche handelt, sondern um unterforderte Schüler und Schülerinnen, die aus Langeweile, Unterforderung, Probleme mit der Loslösung des Elternhauses oder wegen einer Außenseiter-Positionierung schwänzen. Diese Erkenntnis widerspricht dem typischen Bild des risikobehafteten und leistungsschwachen Schulschwänzers bzw. der Schulschwänzerin (Stamm, 2008, S. 87f).

Geschlecht

Absentismus kann aufgrund diskrepanter Untersuchungsergebnisse nicht eindeutig als Domäne weiblicher oder männlicher Schüler betrachtet werden. In der Literatur wird den Jungen aber tendenziell eine höhere Bereitschaft zum Schulabsentismus zugeschrieben. Reid (1985) mutmaßt, dass Mädchen hohe Ausfallzeiten hätten, weil sie häufiger von den Eltern zurückgehalten werden und Jungen im Vergleich dazu mehr auf eigene Initiative schwänzen würden. Die Untersuchung von Bools (1990) zeigt, dass 75% der Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen und 38% der Schulverweigerer und Schulverweigerinnen Jungen sind (Ricking, 2006, S. 71f).

Leistungen

In Bezug auf die Leistungen sind die Forschungsergebnisse eindeutiger. Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen haben in der Regel ein eher ungünstiges Bild von sich selbst und den Schulleistungen. Die Identifizierung mit der Schule fällt den Schülerinnen und Schülern auch sehr schwer. Massive

Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen erachten sich selbst als weniger fähig als andere Mitschüler und Mitschülerinnen, die regelmäßig die Schule besuchen. Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen schätzen ihre Lernfähigkeit geringer ein und sind davon überzeugt, dass auch ihre Lehrpersonen die gleiche Ansicht teilen. Zudem sind sie davon überzeugt, dass sie nach der Schule weniger Berufschancen haben. Sie gewöhnen sich offenbar an Misserfolgsmuster, die im weiteren Verlauf eine ungünstige Selbsteinschätzung als Folge haben. Auslöser dafür können Schulwechsel, Klassenwiederholung oder –überspringen, neue oder unterschiedliche Lehrkräfte, Bestrafungen, Bullying, Mobbing durch Mitschüler und Mitschülerinnen oder Unterrichtsstile sein. Durch Krankheit, Überforderung, Unpopularität bei Gleichaltrigen oder durch Unfähigkeit, sich in eine Gruppe zu integrieren, können solche irrationalen Ängste verstärkt werden. Solche Ängste sind meist kurzfristiger Art und hängen von Temperament, Geschlecht, Alter und Fähigkeit des Kindes ab. Meist können diese Ängste von den Bezugspersonen ohne größere Schwierigkeiten gelöst werden (Stamm, 2008, S. 89f).

3.1.2 Institutionelle Perspektive

Die institutionelle Perspektive ist erst im Rahmen der Schulqualitätsforschung entstanden. Zu diesen Institutionen gehören die Schule, die Familie und Gleichaltrige (Stamm, 2008, S. 86).

Familie

Die Familie gilt als hauptsächlicher Nährboden für die Entwicklung von schulabsenten Verhaltensweisen. Schulabsentismus kommt in allen Familienstrukturen und Sozialschichten vor. Laut Pinquart und Masche (1999) wird das Schulschwänzen jedoch mit sozialer Benachteiligung oder einer Familie mit Migrationshintergrund verstärkt. Die Erziehungsberechtigten tragen die erste Verantwortung dafür, dass das Kind regelmäßig die Schule besucht. Familiäre Einflüsse sind somit besonders bedeutsam, unzureichende Elternkontrolle kann problemverschärfend sein. Ein schwaches Monitoring der

Erziehungsberechtigten und ein Mangel an Schulverpflichtung und -interesse sind bedeutende Faktoren, die mit Schulverweigerung einhergehen. Graham und Bowling (1995) konnten beispielsweise erkennen, dass die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus in Familien, die ihre Kinder wenig beaufsichtigen und sie wenig an sich binden, dreimal höher ist, als in Familien mit hohem Monitoring (Stamm, 2008, S. 91f).

Gleichaltrige

In der Forschung ist bereits gut belegt, dass Gleichaltrige zum Schulschwänzen motivieren können. Es gilt als unbestritten, dass sich Jugendliche in ihrem Handeln gegenseitig prägen (Stamm, 2008, S. 92).

Das Fernbleiben von der Schule kann aber auch mit Angst verbunden sein. Dabei kann es sich um eine Angst vor der Anwesenheit in der Schule oder vor schuldistanzierten oder schulfeindlichen Gruppierungen handeln. Dann können sie eine stabilisierende und verstärkende Wirkung auf schulschwänzendes Verhalten haben. Gruppierungen dieser Art sind besonders problematisch, weil sie Jugendliche, die eher zufällig Schule schwänzen, gezielt einschließen. Je deutlicher in der Klasse eine schuldistanzierte Kultur herrscht, je isolierter und unbeliebter Jugendliche sind und je mehr Angst im Sinne von Erpressung bzw. Bedrohung eine Rolle spielt, umso mächtiger werden die Gruppen. Die erhöhte Bedeutung der Freizeit und der gesellschaftliche Wandel tragen dazu bei, dass die Schule zunehmend weniger ernst genommen wird. Diese Null-Bock-Einstellung stellt ein verbreitetes Gemeinsamkeitsgefühl vieler Jugendlichen dar. Dies trifft vor allem benachteiligte Schüler und Schülerinnen, die sich nur minimale Chancen ausrechnen, den Übergang in die Berufswelt zu schaffen. Viele Gelegenheitsschwänzer beginnen ihre Aktionen gemeinsam und sondern sich bei massiver werdendem Schwänzen individuell ab. Jugendliche Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen, die nur gelegentlich dem Unterricht fernbleiben, sind im Wesentlichen integrierte Schüler und Schülerinnen, während massive Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen eine Tendenz zum

Außenseiter oder zur Außenseiterin zeigen können. Vor einer Verallgemeinerung ist jedoch zu warnen (Stamm, 2008, S. 92-94).

Schule

Die Ergebnisse der Rutter-Studie (1980) zeigten, dass Schulen über ihre Struktur und ihre Organisation schulabsentes Verhalten auf beeindruckende Weise beeinflussen. Wie bereits in den Kapiteln zuvor erwähnt, sind familiäre Beziehungen und der Druck der Gleichaltrigen, wichtige Entstehungs- und Verstärkungsbedingungen. Wie jedoch die Schule mit diesem Verhaltensmuster umgeht, ist davon abhängig, ob Jugendliche gelegentliche oder massive Schulverweigerer oder Schulverweigerinnen sind. Dabei ist das soziale Kapital einer Schule besonders essentiell. Dazu gehört alles, was eine Schule an organisatorischen und beziehungsorientierten Maßnahmen umsetzt, um möglichst alle Kinder und Jugendlichen in die Institution Schule einzubinden, um den Familien Unterstützung, Hilfeleistung und Anerkennung zu geben. Das soziale Kapital ist darauf ausgerichtet, das Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schülern zu erhöhen. Einflussfaktoren seitens der gesamten Schule sind beispielsweise Normen, Werte, Traditionen und Verhaltensrituale, welche die Bindung an die Schule erhöhen. Auf der Ebene der Schüler-Lehrerbeziehung wird das soziale Kapital daran erkannt, wie ausgeprägt Lehrkräfte bemüht sind, Motivation, leistungsorientierte Schuleinstellung und die Anstrengung der Schüler und Schülerinnen zu erhalten und zu fördern, als auch eine gute Beziehung zu ihnen zu pflegen. Daran lässt sich auch erklären, warum oftmals Schüler und Schülerinnen, die mit Mitschülern und Mitschülerinnen nicht klarkommen, dem Unterricht fernbleiben. Es ist anzunehmen, dass sie die Schule aus rein sozialen Gründen schwänzen. Der Nutzen von Maßnahmen wie Förderunterricht ist demnach auch eher gering, weil die betroffenen Jugendlichen davon ausgehen, dass sich niemand für sie interessiert. Allgemein kann gesagt werden, je wohler sich die Schüler und Schülerinnen fühlen und je besser die Beziehung zu den Lehrkräften ist, desto geringer fallen Schulabbruch- und Schulabsentismusraten aus (Stamm, 2008, S. 94-96).

Erkenntnisse aus der Schulqualitätsforschung zeigen, dass formelle und informelle Regelstrukturen in der Gesamtorganisation wesentlich sind. Dabei geht es um die Art und Weise, wie Schulregeln, Kommunikations- und Verhaltensgrundsätze im Alltag umgesetzt werden. In den Forschungsergebnissen zeigt sich, dass Schüler und Schülerinnen dann eine Schuldistanz aufbauen, wenn es sich um eine wenig reglementierte Schule handelt. Eine positive Wirkung hingegen wird durch eine förderorientierte und regelstrukturierte Schumatmosphäre und anspruchsvollen Unterricht erzielt. Folgende Schulkriterien sind ausschlaggebend für eine hohe Schulpräsenz: Ein hohes Schulethos, eine klare Schulpräsenz, ein leistungsorientiertes Profil und gute Lehrer-Schüler-Beziehungen (Stamm, 2008, S. 96f).

3.2 Folgen von Schulabsentismus

Es gibt verschiedene Studien aus England und den USA, welche die ökonomischen Konsequenzen von massivem Schulabsentismus aufzeigen. Aus juristischer Sicht stellt es ein Problem dar, weil Eltern den Schulbesuch ihres Kindes nicht garantieren, obwohl sie gesetzlich dazu verpflichtet wären. In schulischer Hinsicht sind massive Fehlzeiten eine gesellschaftliche und bildungspolitische Schwierigkeit, weil sie häufig mit schlechten Schulleistungen einhergehen (Stamm, 2008, S. 40f).

3.2.1 Folgen von Schulverweigerung

In den Arbeiten von Berg (1969, 1976) wird klar, dass bei ca. der Hälfte der betroffenen Schüler und Schülerinnen, Jahre nach dem Beginn der Schulangst weiterhin Probleme sichtbar waren. Diese betrafen emotionale, ängstliche und depressive Symptome, sowie soziale Beeinträchtigungen und sozialen Rückzug. Ehemalige Schulverweigerer und Schulverweigerinnen suchen auch später oftmals noch psychotherapeutische oder ambulante psychiatrische Hilfe auf (Oelsner & Lehmkuhl, 2002, S. 26).

In der Studie von Tyrer & Tyrer (1974) wurden ähnliche Ergebnisse ersichtlich. Sie zeigte, dass sich eindeutig mehr damalige Schüler und Schülerinnen mit Schulverweigerung in der Gruppe der später psychiatrisch Erkrankten befinden als in der Vergleichsgruppe. Daraus lässt sich schließen, dass ehemalige Schulverweigerer und Schulverweigerinnen von einem erhöhten Gefährdungspotenzial betroffen sind, als Erwachsene psychisch zu erkranken. In Follow-up-Studien wird ersichtlich, dass das vorrangige Ziel der Therapie, nämlich anhaltender Schulbesuch, in den meisten Fällen auch kurzfristig erreicht werden kann. Symptome, die für das Meidungsverhalten verantwortlich sind, belasten die Betroffenen jedoch auch noch nach Jahren (Ricking, 2006, S. 62).

3.2.2 Folgen von Schulschwänzen

Die Langzeitfolgen von notorischem Schulschwänzen auf das spätere Leben sind verheerend und erschreckend groß. Jedoch können die hohen Schulversäumnisse nicht alleine dafür verantwortlich gemacht werden. Robins & Radcliff (1980) fanden heraus, dass 75% der regelmäßigen Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen den Abschluss der Schule nicht schafften. Ehemalige Absentisten sind vermehrt von Arbeitslosigkeit, Drogenkonsum, Alkoholismus, Armut, elterliche Verantwortungslosigkeit und Kriminalität bedroht. Die Längsschnittstudie von Farringtons (1980) kam unter anderem zum Ergebnis, dass ehemalige Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen häufiger dissoziale Verhaltensformen (Delinquenz, Gewalt) und einen mehrfachen Wechsel von Arbeitsplätzen aufweisen (Ricking, 2006, S. 49).

Es kann zu einem dauerhaften Fernbleiben von der Schule führen, wenn sich Schwierigkeiten manifestieren und keine wirksamen Unterstützungsangebote genutzt werden (Ricking & Hagen, 2016, S. 47).

Auf die Folgen von Schulabbruch wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

3.2.3 Folgen von Dropout

Auch in der Studie von Kittl-Satran (2006) äußerte sich ein großer Teil der Befragten darüber, dass sie in finanziellen Schwierigkeiten seien. Dieser finanzielle Überlebenskampf wird vereinzelt durch Drogenkonsum oder Elternschaft verschärft, was nach und nach zum allmählichen Abdriften in die Kriminalität führt. Eine Kombination aus Gefängnisaufenthalt und nicht vorhandenen Ausbildungsabschlüssen macht es kaum möglich, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Bereits kurze Zeit nach dem Abbruch mussten die Betroffenen erkennen, dass die Beeinträchtigung ihrer Lebensqualität direkt mit ihrem Schulabbruch zusammenhängt und sie am Arbeitsmarkt einen Wettbewerbsnachteil haben. Dieses Gefühl, nichts leisten zu können, führt in vielen Fällen zu einer Verlangsamung der sozialen und ökonomischen Restrukturierung. Diese Erfahrungen beeinträchtigen auf vielen Ebenen die Lebensqualität und die Leistungsfähigkeit. Die meisten Befragten bewerten ihren Schulabbruch als negativ. Einige machten deutlich, dass sie damals nicht abschätzen konnten, welche Tragweite der Entschluss des Schulabbruchs haben würde (Kittl-Satran, 2006, S. 135-139).

4.Prävention, Intervention und Rückkehr

Das folgende Kapitel 4.1 veranschaulicht die Prävention und geht dabei auf die pädagogische, unterrichtliche und organisatorische Ebene ein. Das Kapitel 4.2 umfasst die Intervention, dabei wird auf die internationale Sicht, sowie auf therapeutische Interventionsmöglichkeiten eingegangen. Es werden ebenfalls internationale Interventionsprogramme, Interventionsmöglichkeiten kategorisiert nach den Klassifizierungen von Kapitel 2.3 und auf Interventionsstrategien auf der elterlichen, schulischen und außerschulischen Ebene aufgezeigt. Der letzte Unterpunkt 4.3 befasst sich mit den Möglichkeiten der Wiedereingliederung in das System Schule.

4.1 Prävention

Prävention beginnt mit der Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Thema Schulabsentismus und die möglichen gravierenden Folgen für betroffene Jugendliche und Kinder. Die Schule sollte ein schnelles, transparentes und einheitliches Vorgehen aufzeigen, um so sicherzustellen, dass Fehlzeiten zeitnah auffallen und Konsequenzen für die Schüler und Schülerinnen daraus ziehen. Folgen können Nacharbeiten des versäumten Unterrichtsstoffes, Benachrichtigung der Eltern oder Einzelgespräche mit dem Schüler oder der Schülerin sein. Die Jugendlichen sollten das Gefühl haben, dass dem Lehrkörper die regelmäßige Anwesenheit im Unterricht wichtig ist, ein Wegbleiben sofort wahrgenommen wird und Konsequenzen hervorruft. Es ist sinnvoll, wenn sich je nach Schulgröße ein bis zwei Personen mit dieser Thematik auseinandersetzen, um als Berater oder Beraterin für das Kollegium zu fungieren. Ebenso ist es von Vorteil, wenn den Eltern, Schülerinnen und Schülern die einheitlichen Entschuldigungsregelungen und der allgemeine Umgang mit Fehlzeiten regelmäßig zu Beginn des Schuljahres präsentiert werden, wie bereits im Kapitel 2.4.3 Rechtliche Handlungsmöglichkeiten beschrieben wurde. Um Schulabsentismus abzubauen, bedarf es gute Voraussetzungen, wie

beispielsweise die Einbindungen der Schüler-, Schülerinnen- und Elternschaft und einer offenen und vertrauensvollen Umgebung, sowie des sozialen Miteinanders. Der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften, Eltern, Schülern und Schülerinnen kommt eine große Bedeutung zu (Kipp, 2017, S. 33-35).

Um als Schule präventiv arbeiten zu können, bedarf es einer pädagogischen, akademischen und räumlichen Verfassung, in der den Schülerinnen und Schülern ein Lern- und Lebensraum erschaffen wird, der einladend und anregend ist, erfolgreiche Beziehungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen ermöglicht und vor allem auch auf Schüler und Schülerinnen aus randständigen Positionen integrierend wirkt. Ein Problem scheint oft zu sein, dass Schulen nicht agieren, solange der Schüler oder die Schülerin anwesend ist. Das erste Ziel der Prävention ist es, gerade den gefährdeten Risikoschüler oder die Risikoschülerin in der Schule zu halten und wieder stärker einzubinden (Ricking, 2006, S. 103f).

Nairz-Wirth schlägt folgende vier Prinzipien für eine erfolgreiche Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch vor. Lehrpersonen, Schulleitung und Eltern müssen die Beziehungen untereinander positiv gestalten, die Perspektiven erweitern, Sicherheit, Respekt und Vertrauen schaffen, aus der Gewohnheit auftauchen und den Blick hin zum Kind richten (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 23).

Ein ebenso grundlegender Faktor für eine erfolgreiche Umsetzung von Präventions- und Interventionsprogrammen ist, dass Schulen und Bildungsverantwortliche zu einem Perspektivenwechsel bereit sind. Traditionelle Erklärungsmuster, dass Schulabsentisten und Schulabsentistinnen und ihre Familien allein Schuld an ihrem Verhalten haben, sind überholt. Die Rolle der Schule muss in diesem Prozess mitbedacht werden. Alle Kinder und Jugendliche sind aktive Mitglieder ihrer Ausbildungsinstitution. Sie sollen angehört, geachtet und in die tägliche Schul- und Beziehungsarbeit integriert werden (Stamm, 2008, S. 155f).

Bei der Prävention geht es darum, früh in der Schullaufbahn, also im Vorschul- oder Grundschulbereich, mit passenden elternbezogenen und schulischen

Handlungen die Bindung der Schüler und Schülerinnen an die Schule zu intensivieren. Dabei wird zwischen der Veränderung und Abschwächung des Risikoverhaltens, der personalen Risikofaktoren und der Milderung der sozial-kontextuellen Risikofaktoren unterschieden (Stamm, 2008, S. 157).

Im Folgenden werden die drei Ebenen zur Prävention von Schulabsentismus nach Ricking erläutert. Dazu zählen die organisatorische, die pädagogische und die unterrichtliche Ebene.



Abb. 2: Präventionsebenen
(Ricking & Albers, 2019, S. 38)

4.1.1 Pädagogische Ebene

Auf dieser Ebene gilt es, auf der einen Seite durch Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen und dem Lehrerverhalten bzw. Lehrerinnenverhalten Wirkung auf das Wohlbefinden zu nehmen. Zum anderen soll die schulische Integration

erhöht werden, beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und den Eltern (Ricking & Albers, 2019, S. 38).

Das Ziel der pädagogisch-unterrichtlichen Ebene ist es, nicht allein die physische Anwesenheit zu erreichen, sondern eine Partizipation, also Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen in der Institution Schule zu arrangieren (Ricking & Albers, 2019, S. 39).

Haltung

Die Haltung einer Schule ist ausschlaggebend dafür, ob Lehrer und Lehrerinnen bezüglich der Fehlzeiten reagieren oder ob sie dies nicht zu ihren schulpädagogischen Aufgaben zählen. Eine offene und lösungsorientierte Einstellung ist ebenso notwendig, wie die Erkenntnis, dass die Prävention von Fehlzeiten zu den schulpädagogischen Aufgaben zählen (Ricking & Albers, 2019, S. 39f).

Lehrer-Schüler-Beziehung

Mutzeck (2004) betont die hohe Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Beziehung im Umgang mit Schüler und Schülerinnen, die von schulischer Desintegration gefährdet sind. Bedrohte Jugendliche entweichen der Klasse oder Schule, weil sie auch in der persönlichen Perspektive nichts mehr hält. Lehrkräfte, welche auf der Beziehungsebene wirken, achten auf optimistisches, freundliches Auftreten, emotionale Aufgeschlossenheit, um so eine vertrauensvolle Bindung zu den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Die Reflexion der Selbstwahrnehmung und der eigenen Lehrkraftrolle kommt eine bedeutsame Größe in der Schüler-Lehrer-Beziehung zu (Ricking & Albers, 2019, S. 40).

Fallklärung

Bevor es zu einer Intervention kommt, muss eine Fallklärung stattfinden. Verhaltensmerkmale beim Schüler oder bei der Schülerin, die dem dissozialen Spektrum in Kombination mit einer schulfernen Entwicklung zuzurechnen sind, erfordern des Öfteren eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.

Handelt es sich jedoch eher um eine affektive Angelegenheit, in der Depression oder Angst eine Rolle spielen, sollten Einrichtungen der Schulpsychologie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Pädiatrie informiert werden. Eine dringende Reintegration ist anzuzielen und Gewöhnungsprozesse durch dauernde Absenzen entsprechend zu unterbinden. Eine Rückführung wird mit der Beständigkeit des Fernbleibens schwerer umzusetzen. Eine langfristige Krankschreibung ist demnach nicht sinnhaft. Wenn eine pädagogische oder psychotherapeutische Einflussnahme notwendig ist, sollte diese umgehend beginnen (Ricking & Albers, 2019, S. 41f).

Warnsignale beachten

Ein Verhalten, welches eine Distanzierung erkennen lässt, findet Ausdruck in Lernverweigerung, Rückzug und Gleichgültigkeit gegenüber der Institution Schule, wiederholtem Zuspätkommen, deutlichen Störungen des Unterrichts, als Symbol einer inhaltlichen und sozialen Abkopplung und nicht angemessen dauernden Fehlzeiten wegen Bagatellkrankheiten, die als Hinweis für angstbedingtes Meidungsverhalten gesehen werden können. Diese Verhaltensmuster sollten als Warnhinweis verstanden werden, um frühzeitig einzuschreiten, auf Fallklärungen zu drängen und gegebenenfalls Interventionen anzubahnen (Ricking & Albers, 2019, S. 42).

Soziale Einbindung

Dieses Kapitel lässt ein hohes Präventionsfeld erkennen, denn Schüler und Schülerinnen mit hohen Fehlquoten fühlen sich nicht als Teil der Schulgemeinschaft. Zu den basalen emotionalen Bedürfnissen des Menschen zählt es, ein Zugehörigkeits- oder Gemeinschaftsgefühl zu spüren (Ricking & Albers, 2019, S. 43f).

Ein lernförderliches Klima zeichnet sich durch geteilte Verantwortung, gegenseitigen Respekt, Gerechtigkeit, Fürsorge und durch verlässlich eingehaltene Regeln aus (Ricking, 2014, S. 45).

Sozialkompetenz fördern

Die Sozialkompetenz ist eine wichtige Qualität für schulische und gesellschaftliche Integration. Viele Heranwachsende geraten häufig in Konflikte, da sie noch kaum über Problemlösestrategien verfügen. Bei vielen risikobelastenden Schülerinnen und Schülern beeinflussen soziale Konflikte den Alltag so enorm, dass sie die Schule meiden. Bestimmte Fertigkeiten, wie die Bildung zu positiven Sozialbeziehungen, Selbstmanagementfähigkeiten, Verlässlichkeit und Kooperativität, soziale Durchsetzungsfähigkeit und die Fertigkeit im Kontext des schulischen Lernens, stellen Ziele in der Entwicklung dar (Ricking, 2014, S. 45).

Lernerfolge

Gewohnheitsmäßige erfolglose Schüler und Schülerinnen, welche oftmals auch außerhalb der Schule erheblichen Strapazen ausgesetzt sind, neigen dazu, den Ort des Versagens auszuweichen. Jugendliche mit schulmeidendem Verhalten brauchen schulische Erfolge und einen entsprechend fachlichen Beistand. Hierbei können unterrichtliche Maßnahmen zur Differenzierung, eine Änderung der Bewertungsmodalitäten oder intensiver Kleingruppen- und Einzelförderung angedacht werden (Ricking & Albers, 2019, S. 44f).

Mentoring

Viele internationale Studien bestätigen die Wirksamkeit von Mentoring. Dabei geht es um eine helfende Beziehung zwischen einer älteren Person, die durch Erfahrung etwas zu geben hat und einem bedürftigen Jüngeren, der durch schwierige Lebensbedingungen oft Unterstützung und Lenkung benötigt. Vor allem für Kinder und Jugendliche aus prekären Lebenslagen und degenerierten Milieus kann diese Präventionsmethode besonders wertvoll sein (Ricking & Albers, 2019, S. 45f).

Elternkooperation

Ein gewinnbringendes Mittel zur Prävention von Absentismus ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften. Regelmäßige Kontakte mit den Eltern von gefährdeten Schülern und Schülerinnen ermöglichen eine positive Grundlage zu initiieren und vermeiden, dass die heikle Beziehungsaufnahme erst im Krisenfall erfolgt. Lehrer, Lehrerinnen und Eltern sollten Vereinbarungen treffen, die den Austausch regeln und so eine Grundlage für gesicherte Interaktion und Verbindlichkeit schaffen (Ricking & Albers, 2019, S. 49).

4.1.2 Unterrichtliche Ebene

Der Unterricht kann eine Schule zu einem interessanten Lernort machen, aber auch zu einem verhassten Platz der ungeklärten Konflikte und gehäuften Niederlagen. Das Bild von der Schule ist stark vom Unterricht definiert, deswegen spielt er eine essentielle Rolle dabei, Schüler und Schülerinnen zu interessieren, zu involvieren und so an die Schule zu binden, damit es keinen Grund mehr zur Meidung gibt (Ricking, 2014, S. 61).

Hochwertiger Unterricht und kompetente Klassenführung

Erlebbarer Erfolge im Unterricht, die an der Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen ansetzt, indem Ideen von den Jugendlichen eingebracht werden können, die den Lerngegenstand handelnd erfahren und produktorientiert umsetzen, können Bedingungen darstellen, die schulaversivem Verhalten vorbeugen. Ebenso essentiell ist die Qualität der Klassenführung (Ricking & Albers, 2019, S. 43).

4.1.3 Organisatorische Ebene

Eine Grundlage für präventives Handeln umfasst eine genaue Erfassung der Fehlzeiten (Ricking, 2014, S. 59).

Monitoring von Schulversäumnissen

Die Anwesenheit der Schüler und Schülerinnen muss im Blickpunkt der Lehrer und Lehrerinnen sein, eine entsprechende Automatisierung in der Datenaufzeichnung sollte sich eingewöhnen. Besonders in großen Schulen mit häufigem Raum- und Lehrpersonenwechsel ist die Dunkelziffer der Fehlzeiten vergleichsweise hoch einzuschätzen. Treffen weder Entschuldigung noch bestimmte Schüler oder Schülerinnen am Morgen ein, sollten betroffene Lehrkräfte aktiv werden und möglichst rapide handeln. Einer nicht entschuldigten Fehlzeit sollte ohne großen Aufschub eine Reaktion der Schule folgen, zum Beispiel durch einen Anruf an die Erziehungsberechtigten oder durch das Abholen der fehlenden Person. Somit gleitet der Schüler oder die Schülerin nicht aus dem Blickfeld, bleibt im pädagogischen Fokus und das Einhergehen des Reintegrationsprozesses ist möglich (Ricking & Albers, 2019, S. 40f).

Das Monitoring schließt alle Handlungen von Lehrpersonen zur Aufnahme der An- und Abwesenheiten von Schülerinnen und Schülern durch Dokumentationsprogramme ein. Dies hat das Ziel, Schulabsenzen strukturiert zu erkennen, zwischen entschuldigten und unentschuldigten Fehltagen zu unterscheiden, Routinen und Muster von Schulversäumnissen wahrzunehmen, sowie der Entwicklung einer möglichen Abkoppelung entgegenzuwirken. Eine Registratur sollen An- und Abwesenheit, Verspätungen, Gründe für Abwesenheit und entschuldigte bzw. unentschuldigte Fehlzeiten beinhalten (Ricking & Albers, 2019, S. 50f).

4.2 Intervention

Eine Intervention meint ein Eingreifen in eine besonders heikle Situation, mit dem Ziel, diese mit entsprechenden Maßnahmen zu ändern und für alle Betroffenen zu verbessern. In Bezug auf Schulabsentismus geht es um ein Eingreifen von Schülern, Schülerinnen, Lehrkräften, Eltern und externen Diensten, direkt während einer Schwänzsituation (Stamm, 2008, S. 157f).

4.2.1 Intervention aus internationaler Sicht

Wie sich die Schulpräsenz verbessern kann, wird vor allem in den westlichen Ländern auf unterschiedliche Weise gehandhabt. In Österreich wird auf Zusammenarbeit von Schulpsychologen, Schulpsychologinnen und Jugendämtern gesetzt, während in Schweden nach individuellen Lösungsansätzen für Schulkinder und Jugendliche gesucht wird. In Deutschland wird auf verschiedene Varianten gesetzt, zum einen auf Bußgeldverfahren, auf zeitweilige Schulausschlüsse, auf Schulverweigerungsprojekte, auf Projekte zwischen Schulen und Jugendhilfe, sowie auch auf Präventionsprojekte. Auch bekannt sind kriminalpräventive Maßnahmen gegen Schulabsentismus. In Nürnberg, Hannover und Bielefeld wird der Innenstadtbereich von der Polizei kontrolliert und Schüler oder Schülerinnen, welche die Schule schwänzen, werden in die Schule zurückgeführt. Solche Programme orientieren sich am amerikanischen, als auch am englischen Modell, welches auf der Basis von zero-tolerance versucht, mit derartigen Mitteln die Schulpräsenz zu erhöhen. Im Zentrum dieser Null-Toleranz-Strategie steht dabei die Bestrafung. Darüber hinaus bekommen die Schulen in England Zuschüsse, um Schulprogramme für hohe Präsenz zu verwirklichen. Ebenso gelten dort Schulleitungen zusammen mit Absentismusraten als Qualitätsindikatoren für Schulen. Die bekanntesten Konzepte basieren alle auf der Forderung, nach einem raschen, klaren und entschiedenen Vorgehen der Schule und stammen aus Australien, den USA und England (Stamm, 2008, S. 158f).

4.2.2 Intervention durch Therapie

Die interventiven Therapiemöglichkeiten umfassen eine Übersicht der Schwerpunkte und die Möglichkeit der stationären Therapie.

Übersicht therapeutische Schwerpunkte

Formen der Schulverweigerung	Schwerpunkt im therapeutischen Vorgehen
Schulangst wg. Leistungsdefiziten/ Überforderung	Schul- oder Klassenwechsel, angemessene Leistungsanforderung, pädagogische Maßnahmen
Schulangst bei Lernblockaden (ohne Überforderung), Prüfungsängsten, Ängsten vor Situationen in der Schule	verhaltenstherapeutisches Vorgehen
Schulphobie	Sofortmaßnahme: Wiederherstellung des Schulbesuchs unter Abbau der Widerstände durch pädagogische und verhaltenstherapeutische Maßnahmen. Flankierend, später intensiver: bezogene Interventionen zur Bearbeitung der engen Beziehungsmuster, tiefenpsychologische und analytische Ansätze, um neurotische Widerstände, Selbstwertprobleme und innere Konflikte zu lösen.
Schulschwänzen	Pädagogische Maßnahme, unter Umständen unter Einbeziehung der Jugendhilfe

Tabelle 6: Übersicht therapeutischer Schwerpunkte (Oelsner & Lehmkuhl, 2002, S. 129).

Stationäre Therapie

Vollstationäre und teilstationäre kinder- und jugendpsychiatrische Behandlungen stellen einen wichtigen Baustein für den Umgang mit Schulabsentismus dar. Eine ambulante Behandlung sei oftmals nicht ausreichend. Die Dauer einer ambulanten Therapie sollte wegen der Gefahr der Chronifizierung drei bis vier

Monate nicht überschreiten. Im ersten Teil werden die Vorbereitung der Familie, der Behandlungsvertrag und die Aufnahme des Kindes vollzogen. Die therapeutische Bearbeitung der Hintergrundproblematik folgt im zweiten Teil und nimmt ca. 1,5 bis zwei Monate in Anspruch. Intensive psychotherapeutische Gespräche mit den Eltern seien in dieser Phase notwendig. Bei der therapeutischen Arbeit mit den Kindern sind folgende Ziele zu verfolgen: Verminderung der Abhängigkeit von den Eltern, Verminderung der allgemeinen sozialen Ängste, Erhöhung der Selbstständigkeit und Verbesserung der Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Gleichaltrigen. Um diese Ziele umsetzen zu können, würden psychotherapeutische Gespräche und verhaltenstherapeutische Programme eingesetzt. Der vierte Teil umfasst die Wiedereingliederung in die Schule, die ungefähr drei bis vier Wochen dauert. Die Rückkehr müsse sehr sorgfältig vorbereitet werden. Nach Möglichkeit sollte das Kind in die Herkunftsschule zurückkehren. Sollte die Entfernung zu groß sein, ist es möglich, die Reintegration zunächst einmal in einer Schule nahe der Klinik durchzuführen. Dies sei notwendig, da der Übergang von der Klinik in eine öffentliche Schule nur mit massiver Unterstützung und Kontrolle durch Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Klinik gelingen kann. Der vierte Schritt umfasst die Rückgliederung ins häusliche Milieu, dieser umfasst ca. drei bis vier Wochen. Die Rückführung in die Familie geschieht schrittweise. Die Funktionen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen übernehmen zunehmend die Eltern. In dieser Phase werden gemeinsame Sitzungen mit den Eltern und Kindern durchgeführt. Die Eltern bekommen direkte Ratschläge zum Umgang mit ihren Kindern. Der fünfte und letzte Schritt umfasst die ambulante Nachbetreuung. In dieser Phase kann es sich um eine langfristige psychagogische Therapie für das Kind, eine Familientherapie oder gegebenenfalls um eine Einzeltherapie für die Eltern handeln (Rotthaus, 2019, S. 228-230).

4.2.3 Individuumbezogene Förderprogramme

In dieser Kategorie handelt es sich vorwiegend um kognitiv-behaviorale Trainingsprogramme. Diese Maßnahmen greifen vor allem bei Schüler und

Schülerinnen mit Verhaltensstörungen, Lernstörungen und Gefühlsstörungen. Viele dieser Programme beinhalten die Vermittlung sozial-kognitiver Problemlösestrategien oder den Einsatz von Kontingenzverträgen, ebenfalls werden Verstärkerpläne oder Strategien der Selbststeuerung des eigenen Verhaltens angewendet. Es hat sich gezeigt, dass vor allem die Handlungen zur Vorbeugung von Schulabbruch erfolgreich sind, die eine Verbesserung der Schulanbindung, die Vermittlung sozialer Fähigkeiten und die gezielte Unterstützung schulischen Lernens in den Fokus nehmen (Ricking & Hagen, 2016, S. 142).

ALAS, Accelerated Middle Schools und das folgende Programm Check and Connect sind Beispiele für individuumbezogene Förderprogramme:

Check and Connect

Dieses Modell ist das in der Literatur am häufigsten beschriebene und auf seine Effektivität hin bestens überprüfte Modell. Check and Connect wurde an der Universität von Minnesota von einer Gruppe aus Praktiker, Praktikerinnen, Eltern, Forscher, Forscherinnen, Schülern und Schülerinnen entwickelt und beruht zum einen auf einer genauen Kontrolle der Schulleistungen („check“) und zum anderen auf Beziehungsintensivierung („connect“). Es wird an öffentlichen Schulen der Sekundarstufe I und II, Schülern bzw. Schülerinnen mit Verhaltens- und Lernproblemen oder emotionalen Störungen angeboten und bei chronisch schulschwänzenden Jugendlichen angewendet. Die Check-Säule bildet die Grundlage der interventiven Maßnahme und besteht aus einer monatlichen Auswertung eines Fragebogens, indem das schulische Engagement jeder Schülerin bzw. jedes Schülers, Verspätungen, Fehlzeiten, Schwänzen, Verhaltensweisen, schulinterne und schulexterne Suspendierungen genau dokumentiert werden (Nairz-Wirth et al., 2012, S. 107).

Diese operationalisierten Kriterien (Anzahl der Vorfälle pro Monat) zeigen, ob für den Schüler bzw. die Schülerin ein erhöhtes Risiko für Dropout besteht (Ricking & Hagen, 2017, S. 143).

Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel für einen Registrierungsbogen:

Monat: _____ Name des Schülers/ der Schülerin: _____

Schule: _____ Betreuende Lehrkraft: _____

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Erhöhtes Risiko/Monat
verspätet		✓	✓			✓	✓	✓			✓
geschwänzt											
gefehlt											
Verhaltensverweis											
Nachsitzen											
schulinterne Suspendierung											
schulexterne Suspendierung				✓	✓				✓		✓

Abbildung 3: Beispiel für einen Registrierungsbogen (Ricking & Hagen, 2017, S. 143).

Der zweite Bestandteil, die Connect-Säule, stellt den Beziehungsaspekt in den Mittelpunkt. Für die ausgewählten Schüler und Schülerinnen erfolgen Basisinterventionen als Präventivmaßnahme. Dabei werden sogenannte Mentoren bzw. Mentorinnen eingesetzt, die für die jungen Erwachsenen und deren kontinuierlichen Schulbesuch sowie für die Beziehung zwischen Schule, Schüler, Schülerinnen und Elternhaus verantwortlich sind. Die Mentoren und Mentorinnen besprechen regelmäßig Lernfortschritte und angestrebte Ziele: In der Sekundarstufe I wöchentlich und in der Sekundarstufe II zweimal monatlich. Die regelmäßig stattfindenden Treffen machen es möglich, die Fähigkeiten der Jugendlichen zu erkennen und individuell zu unterstützen, damit die aktive Bindung zur Schule aufrechterhalten wird. Der zweite Teil der Basisintervention umfasst ein spezielles Training zum Lösen von Problemen. Bei Bedarf wird die Betreuung intensiviert und kann bis zu Hausbesuchen, morgendlichen Anrufen zu Hause, Übernahme von Verantwortlichkeiten durch die Schüler und Schülerinnen und zusätzlicher Lernbegleitung gehen (Nairz-Wirth et al., 2012, S. 107f).

Bezüglich dem Verbleib der Schule als auch dem Leistungsfortschritt werden die Ergebnisse als sehr zufriedenstellend eingestuft: Schüler bzw. Schülerinnen der neunten Schulstufe, die das erste Jahr in einem Check and Connect Programm teilnahmen, verließen sichtlich weniger häufig (9%) die Schule als die der Kontrollgruppe (30%). Nach dem vierten Jahr im Programm waren 39% der Jugendlichen aus der Check and Connect Gruppe Schulabbrecher bzw. Schulabbrecherinnen, in der Vergleichsgruppe stieg diese jedoch auf 58% an (Nairz-Wirth et al., 2012, S. 108).

Schulverweigerung – „Die zweite Chance“

Dieses Programm ist EU-finanziert und beabsichtigt, verfestigte Schulverweigerung bei Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren innerhalb eines Jahres abzubauen, in der Schule zu integrieren und ihnen zu einem Schulabschluss zu verhelfen. Schulen mit betroffenen Schülern oder Schülerinnen können sich an eine örtliche Koordinationsstelle der „2. Chance“ wenden, worauf sich anschließend Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen um den Einzelfall kümmern. Die angewandte Methode ist das Case Management, welche sich durch eine nahe individuelle Begleitung der Schulverweigerer und Schulverweigerinnen auszeichnet und auf die spezifischen Problemlagen und Bedürfnisse eingeht. Aufgrund der Resultate aus den Verfahren der Kompetenzfeststellung und der persönlichen Begleitung der Jugendlichen, wird ein individueller Förder- und Bildungsplan erstellt. Darin werden Ziele, unter Einbeziehung aller Beteiligten, festgelegt. Ebenso beinhaltet er die Unterstützungsangebote, die für den Betroffenen oder die Betroffene sinnvoll erscheinen. Je nach Problematik, handelt es sich dabei um Angebote zum Ausgleich von Lerndefiziten oder um eine alternative Beschulung (Ricking, 2014, S. 123f).

Im Normalfall wird erst im Verlauf des Case Management die Komplexität der Hintergründe des schulverweigernden Verhaltens erkennbar. Somit muss auf vielen Ebenen mit den Jugendlichen gearbeitet werden und eine dauerhafte Weiterentwicklung des Förderangebotes ist nötig. Die Zusammenarbeit mit den

Peer Groups und den Eltern sind ebenfalls wichtige Konzeptbausteine des Programms (Ricking & Schulze, 2012, S. 217).

4.2.4 Ökologische Ansätze

Als ökologische Ansätze werden Förderprogramme bezeichnet, die die soziale Umgebung und das Lernumfeld miteinbeziehen. Hierzu gehört zum Beispiel das Classroom Management, indem die Lehrkraft konkrete Abläufe und Routinen im Klassenzimmer mit den Kindern vereinbart, durch die das Lernen, Verhalten und Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen klar ausgedrückt wird. Klassen mit einer effektiven Führung zeichnen sich dadurch aus, dass mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht bleibt. Dabei handelt es sich auch um eine der effektivsten Methoden zum Umgang mit Verhaltensstörungen (Ricking & Hagen, 2016, S. 148f).

Neben dem Programm Twelve Together gibt es auch noch das Programm Valued Youth Program, auf welches nun näher eingegangen wird.

Valued Youth Program

Bei dieser Interventionsform handelt es sich um ein altersübergreifendes Tutorenprogramm, in dem ältere Schüler und Schülerinnen mit einem erhöhten Risiko für Schulabsentismus und Dropout, als Tutoren für mindestens vier Jahre jüngere Schüler und Schülerinnen fungieren. In dieser Rolle werden Jugendliche ab der achten Schulstufe geschult und in ihrem Handeln begleitet. Durch dieses Programm sollen sich der schulische Erfolg und die soziale Bindung an die Schule verbessern, sowie das Risiko von Schulabsentismus sinken. Im Zentrum dieses Modells steht die längerfristige und konsequente Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu verantwortungsvollen und engagierten Tutoren bzw. Tutorinnen. Die Jugendlichen unterstützen ihre zu betreuenden Schüler und Schülerinnen vier bis acht Stunden pro Woche. Daneben treffen sie sich regelmäßig einmal pro Woche mit ihren Koordinierungslehrkräften. Durch die Übertragung der Verantwortung auf einen einzelnen Schüler bzw. eine Schülerin,

wächst auch die soziale Verbundenheit mit der Schule. Da der Tutor bzw. die Tutorin jüngere Schüler und Schülerinnen quasi unterrichtet, erhalten sie im Rahmen der Ausbildung eine gezielte Förderung in schulischen Lerninhalten. Das Valued Youth Program soll die Selbstwirksamkeit und das Verantwortungsgefühl von Jugendlichen stärken. Ein zentrales Merkmal ist die Anerkennung des Tutoren bzw. der Tutorin, die neben einer regelmäßigen Bezahlung, auch eine öffentliche Ehrung in regionalen Zeitungen, im Radio oder auch im Fernsehen erhalten (Ricking & Hagen, 2016, S. 150f).

4.2.5 Transitionsprogramme

Programme dieser Art unterstützen den Übergang von der Schule in das Berufsleben oder eine andere Bildungseinrichtung. Solche Phasen sind für die Schüler und Schülerinnen mit besonderen Anforderungen verbunden, da sie sich auf neue Rahmenbedingungen einstellen und Kontakte zu Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern knüpfen müssen. Besonders Jugendliche mit erhöhtem Risiko für ein Dropout oder mit Schulabsentismuserfahrungen haben in dieser Zeit gehäuft Schwierigkeiten. Mithilfe von Transitionsprogrammen soll ein möglichst barrierefreier Übergang ermöglicht werden. Programme, die dieses Ziel verfolgen, nennen sich Talent Search, Jobstart, Career Academies und Job Corps. Letzteres wird nun näher erläutert (Ricking & Hagen, 2016, S. 153).

Job Corps

In diesem staatlich finanzierten Programm erhalten benachteiligte Jugendliche die Möglichkeit, beruflich relevante Basiskompetenzen zu erwerben. Durch angepasste schulbasierte Förderangebote werden die Jugendlichen auf die Berufsausbildung und Abschlussprüfungen vorbereitet und am Arbeitsplatz unterstützt. Diese Maßnahme ist bereits in ähnlicher Ausführung im deutschsprachigen Raum weit verbreitet. Der Zeitraum für die Förderung beträgt ungefähr zwei Jahre (Ricking & Hagen, 2016, S. 154f).

4.2.6 Interventionsmöglichkeiten bei Schulangst

Zu Beginn muss geklärt werden, ob es sich bei der Schulangst um eine Überforderung, um Mobbing, Bedrohung, Gewalt oder um mangelndes Selbstvertrauen handelt. Bei einer Überforderung kann eine Leistungs-/Intelligenzdiagnostik durchgeführt werden. Liegt eine Überforderung vor, werden gezielte Fördermaßnahmen eingesetzt, ein individueller Förderplan kann Abhilfe schaffen. Handelt es sich um mangelndes Selbstvertrauen, muss die Persönlichkeit der betroffenen Person gestärkt werden, um Barrieren der Unsicherheit und Unselbstständigkeit abzubauen. Durch ständige Bestärkung, Ermutigung und Loben wird das Selbstvertrauen der Schüler und Schülerinnen gesteigert und ein vertrauensvolles Verhältnis zu Eltern, Lehrkräften und Mitschülern bzw. Mitschülerinnen ermöglicht. Sollte Mobbing, Bedrohungen oder Gewalt eine Ursache sein, ist es essentiell, die Aussagen der Schüler und Schülerinnen ernst zu nehmen, egal ob die Bedrohung real oder eingebildet ist. Das Thema sollte innerhalb des Klassenverbandes angesprochen werden. Im Rahmen des sozialen Lernens können Mobbingkonzepte und Konfliktbewältigungskonzepte eingesetzt werden. Auch Kennenlertage am Schulbeginn können zu einem positiven Schul- und Klassenklima beitragen. Weitere Gründe für Schulangst können der Schulweg oder die Fahrt mit dem Bus sein, hierbei sollten die Eltern miteinbezogen werden. Sollte es sich um eine generalisierte Angststörung handeln, kann nur noch eine professionelle Intervention, im Sinne einer Diagnostik verbunden mit einer Therapie helfen (Claßen & Nießen, 2008, S. 79f).

4.2.7 Interventionsmöglichkeiten bei Schulphobie

Da diese Störung im familiären Kontext abläuft, ist es sinnvoll, professionelle Hilfe aufzusuchen. Dabei können die Kinder- und Jugendwohlfahrt, der schulpsychologische Dienst, die Kinder- und Jugendpsychiatrie, Therapeuten, Therapeutinnen, Psychologen oder Psychologinnen als mögliche Kooperation dienen. Lehrpersonen können ebenfalls unterstützend wirken, indem sie mit den

Eltern, Schülerinnen und Schülern Absprachen treffen. Eine Begleitung innerhalb des Schulgebäudes, ein Belohnungssystem, die Möglichkeit, die Eltern jederzeit anrufen zu können, kann möglicherweise das Abbauen einer Verunsicherung unterstützen. Wichtig ist, dass diese Maßnahmen allmählich abgebaut werden. So kann der betroffene Schüler bzw. die betroffene Schülerin zu Beginn von den Eltern zur Schule gebracht werden, nach einer Weile von einer Mitschülerin oder der einem Mitschüler und nach einer Zeit schafft er oder sie es dann auch alleine. Das Kind bzw. der oder die Jugendliche soll erkennen, dass er oder sie ernst genommen wird und die Schule gemeinsam mit den Eltern versucht ist, Lösungswege zu finden, dabei können Hausbesuche oder Telefonate hilfreich sein. Ziel ist es, die Trennung vom Elternhaus einzuleiten und gemeinsam zu organisieren (Claßen & Nießen, 2008, S. 81).

4.2.8 Interventionsmöglichkeiten bei Schulschwänzen

Beim Schulschwänzen ist es wichtig, dass unmittelbar nach dem ersten unentschuldigtem Fehltag Interventionen folgen, um eine Verfestigung dieses Verhaltens zu vermeiden. Auch gelegentliches Schwänzen muss wahrgenommen werden, ansonsten werden die Schüler und Schülerinnen in der Annahme bestärkt, dass sie nicht wichtig sind und ihr Fehlen niemanden interessiert. Regelmäßige Gespräche können helfen, das Signal zu verdeutlichen. Dabei soll ihnen vermittelt werden, dass es wichtig ist, dass sie den Weg zurück finden und, dass sie in der Klasse fehlen. Eventuell kann auch der Kontakt über Personen entstehen, die noch in Verbindung mit dem Schüler oder der Schülerin stehen und einen Zugang haben. Oftmals sind Geschwister, Eltern oder Mitschüler und Mitschülerinnen eine gute Verbindung. Bei den Gesprächen soll auf Schuldzuweisungen und Vorwürfe verzichtet werden, stattdessen können Wege, die zurückführen und die damit verbundenen Unterstützungsmöglichkeiten besprochen werden. Im Falle des Schulschwänzens soll auch Kontakt mit der Kinder- und Jugendwohlfahrt aufgenommen werden, da gegebenenfalls Hilfen zur Erziehung installiert werden können (Claßen & Nießen, 2008, S. 82).

4.2.9 Interventionsmöglichkeiten bei zurückgehaltenen Kindern

Aus pädagogischer Sicht gestalten sich Fälle besonders schwierig, bei denen die Fälle zum Schulversäumnis von den Eltern ausgehen. Interventionen haben oft individuellen Charakter und sind meist nicht von der Schule allein zu bewältigen. Handlungsleitende Konsequenzen bestehen darin, den Eltern durch Beratung und Einbeziehung in schulische Prozesse die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wichtigkeit des Schulunterrichts für das zukünftige Leben transparenter zu machen. Wenn der Schwerpunkt auf erzieherischen Schwierigkeiten im familiären Kreis liegt, ist es nötig, mit der Kinder- und Jugendwohlfahrt zu kooperieren und miteinander geeignete Maßnahmen zu finden. Solange die Erziehungsberechtigten keine Erwartungen für einen regelmäßigen Schulbesuch äußern, sind schulische Maßnahmen meist aussichtslos. Aus diesem Grund ist es in diesen Fällen essentiell, professionelle sozialpädagogische Hilfe heranzuziehen, um eine Elternarbeit zu ermöglichen. In den Gesprächen mit den Eltern ist hervorzuheben, welche Bedeutung die Schule und der Bildungsabschluss für das Kind haben. In ausgewählten Fällen kann die Einleitung eines Bußgeldverfahrens oder anderer rechtlicher Schritte gegen die Erziehungsberechtigten erfolgen (Ricking, 2014, S. 106).

4.2.10 Intervention auf schulischer Ebene

Um schulisch intervenieren zu können, sollen sich die Schüler und Schülerinnen noch im Einflussbereich der Schule und Familie befinden. Das Interesse für den Ort Schule muss noch bestehen, damit Kinder und Jugendliche für Lehrpersonen erreichbar sind (Kittl-Satran, 2006, S. 211).

Die Zahl fehlender Schüler und Schülerinnen steigt, wenn sie die Erfahrung machen, dass das Schwänzen leicht und problemlos, vielleicht sogar ohne Bemerkungen der Lehrkräfte vonstattengeht. Die Gleichgültigkeit seitens der Lehrkräfte kann verheerend sein. Auch Forscher und Forscherinnen stimmen darüber überein, dass Abwarten oder Ignorieren die ungünstigste Variante

darstellt. Die Schule hat die Aufgabe, den Eltern, Schülerinnen und Schülern unmissverständlich zu vermitteln, dass die Anwesenheit von höchster Bedeutung ist (Ricking, 2014, S. 82f).

Mögliche Hürden im schulischen Rahmen

Die folgende Tabelle vermittelt einen Überblick über mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit Schulversäumnissen auf individueller und schulischer Ebene, als auch Impulse für konkrete Handlungen (Ricking & Albers, 2019, S. 81).

Barrieren zum Unterrichtsbesuch	Mögliche Maßnahmen
<p>Eltern verstehen nicht, dass die Anwesenheit im Unterricht der ersten Schuljahre Auswirkungen auf den schulischen Erfolg hat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pflegen Sie eine Anwesenheitskultur, die Eltern über die wichtigen Lern- und Fähigkeitsentwicklung zu Beginn der Schulzeit informiert. • Bieten Sie eine Orientierung/ Fortbildung für Eltern an, deren Kinder neu an der Schule sind, in der Sie die Wichtigkeit einer regelmäßigen Unterrichts-anwesenheit betonen. • Kooperieren Sie ggf. mit Kindergärten, um dort bereits die Wichtigkeit einer regelmäßigen Anwesenheit zu vermitteln (co-konstruktiver Transitionsprozess n. Griebel u. Niesel 2015).
<p>Die Schüler bzw. Schülerinnen werden nicht zum täglichen Schulbesuch ermutigt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vergewissern Sie sich, dass das Curriculum aktivierende, handlungsorientierte Aktivitäten beinhaltet, welche die Schüler und Schülerinnen nicht verpassen wollen. • Bieten Sie zusätzliche schulische Unterstützung für Schüler und Schülerinnen mit Lernrückstand an bzw. initiieren Sie diese sogar, sodass Schule eher zu einem Ort des Erfolgs als einem Ort des Misserfolgs wird.

	<ul style="list-style-type: none"> • Bieten Sie gelegentlich Anreize/ Belohnungen/ Anerkennung für einen regelmäßigen Schulbesuch an (z. B. Anwesenheitsurkunden). • Erinnern Sie Schüler und Schülerinnen durch persönliche Kontaktaufnahme (z.B. Telefonanruf) an die Wichtigkeit des Unterrichtsbesuchs.
<p>Die Schüler bzw. Schülerinnen haben chronische oder psychische Gesundheitsprobleme, die sie regelmäßig vom Unterricht fernhalten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen Sie ein positives Klassenklima und zeigen Sie Empathie. Achten Sie jedoch gut auf ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis. • Informieren Sie sich rechtlich über Ihre Handlungsbereiche bzgl. Nachteilsausgleichen, Aufsichtspflicht, Medikamenteneinnahme bzw. -gabe etc. • Informieren Sie sich über das Krankheitsbild. • Kooperieren Sie mit medizinisch-therapeutischem Fachpersonal.
<p>Die Eltern haben kein Vertrauen in die Schule oder sogar eine Abneigung gegenüber dieser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinbaren Sie Telefonate bzw. Hausbesuche, um Eltern kennenzulernen. • Laden Sie Eltern persönlich dazu ein, sich in der Schule zu engagieren, und bieten Sie eine Auswahl an Möglichkeiten an. • Berichten Sie Eltern regelmäßig auch über positive Lern- und Entwicklungsschritte ihres Kindes. Vermeiden Sie, die Eltern ausschließlich im Konfliktfall zu informieren (eine schriftl. Notiz reicht auch aus!).

Tabelle 7: Mögliche Barrieren im Umgang mit Schulversäumnissen (Ricking & Albers, 2019, S. 81f).

Handlungsplan nach Ricking

1. Anwesenheitskontrolle

Es sollte eine allgemeine Entschuldigungsregelung mit den Erziehungsberechtigten vereinbart werden, welche regelmäßig von allen beteiligten Lehrkräften kontrolliert wird.

2. Unterrichtsversäumnisse schriftlich festhalten

Alle beteiligten Lehrpersonen sind verpflichtet, die Anwesenheit zu protokollieren, üblicherweise im Klassenbuch. Im Anschluss werden die Versäumnisquoten berechnet, diskutiert und transparent gemacht.

3. Unterrichtsversäumnisse sofort nachgehen

Der Kontakt mit den Eltern wird umgehend aufgenommen, um den Klärungsprozess einzuleiten. Ein Austausch zwischen Erziehungsberechtigten und Jugendlichen oder Kindern ist unabdingbar. Die Aktivitäten werden protokolliert, um bei einem komplexeren Fall zu wissen, wer – wann - was unternommen hat.

4. Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin und den Erziehungsberechtigten führen

In diesem Gespräch werden die Gründe für die Abwesenheit geklärt, die Einstellung zum Schulbesuch ermittelt und die Beziehung zu den Mitschülern und Mitschülerinnen erfragt. Gegebenenfalls kann die Schulsozialpädagogik eingebunden werden.

5. Bei weiterem Fehlen

Zwischen den Beteiligten wird ein Problemlösegespräch organisiert. Mögliche Teilnehmer und Teilnehmerinnen können Schüler, Schülerinnen, Eltern, Klassen-, Fach-, Beratungslehrkräfte, Sozialpädagogen, eventuell zuständige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Jugendwohlfahrt, die Schulleitung und Schulpsychologie sein. Dabei wird geklärt, ob ein spezieller Hilfebedarf (Psychotherapie, schulische

Unterstützung, Erziehungshilfe) besteht. Ebenso wird ein gemeinsamer Handlungsplan erstellt.

6. Rechtliche Zwangsmaßnahmen

Zuerst muss geklärt werden, ob eine Zwangsmaßnahme in diesem Fall sinnvoll erscheint. Wenn ja, wird diese Ordnungswidrigkeit durch die Schule angezeigt, gegebenenfalls auch wiederholt (Ricking, 2014, S. 83f).

Fünf Stufen-Plan

Am 1. September 2013 trat der Fünf Stufen-Plan in Österreich, im Rahmen eines Maßnahmenpakets des Ministerrats, zur Vermeidung von Schulpflichtverletzungen in Kraft. Nun ist dieser Plan jedoch nicht mehr aktuell. Ziel war es, die Ursachen von Schulabsentismus zu erkennen und die richtigen Schritte einzuleiten. Waren die Bemühungen auf einer Stufe nicht erfolgreich, so erfolgte der nächste Schritt (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.51).

1. Zu Beginn gibt es ein verpflichtendes Gespräch zwischen Schülerin oder Schüler, Erziehungsberechtigte und Lehrkraft zur Vereinbarung weiterer Schritte und zur Klärung von Verantwortung für die Besserung der Situation.
2. Sollte sich an der Situation nichts ändern, schaltet die Schulleitung schulinterne Beratungssysteme (Schülerberatung, Schülerinnenberatung, Beratungslehrer und Beratungslehrerinnen) ein.
3. Nun lädt die Schulaufsicht die Schülerin oder den Schüler, die Erziehungsberechtigten und die Lehrperson zu einem weiteren Gespräch ein, um rechtliche Konsequenzen darzulegen.
4. Beim vierten Schritt wird die Jugendwohlfahrt miteingebunden. Dabei werden Informationen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ausgetauscht.

5. Der letzte Schritt beinhaltet das Verfahren des Schulpflichtgesetzes §24. Die maximale Strafhöhe von 440 Euro wird für die Erziehungsberechtigten angepasst (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.51).

Schulische Vernetzung mit anderen Hilfesystemen

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2001 machten deutlich, dass die Schulen auf die Vernetzung mit anderen Systemen angewiesen sind, wenn Schulabsentismus verhindert bzw. bekämpft werden soll. Eine Möglichkeit der Vernetzung könnte die Einbindung der Schulsozialarbeit sein, schließlich gehört es zu deren Aufgaben, die Schule und die Jugendhilfe zu verzahnen. Zu ihren Aufträgen gehört die personale Vernetzung, die räumliche Einbindung in die Schule, die Beratung der Schule, die Hilfe bei der Erarbeitung eines Dokumentationssystems, die Mithilfe beim Krisenmanagement, die Informationsvermittlung und die Förderung des Informationsaustausches. Zusätzliche Vernetzung kann durch sozialpädagogische Angebote, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Fürsorge, Jugendamt, Schulpsychologischer Dienst oder durch Psychologen bzw. Psychologinnen erfolgen. Schulintern kann Hilfestellung bei Direktoren, Direktorinnen, beim Kollegium, bei Schulpsychologen, bei Schulpsychologinnen, bei Schulärzten, Schulärztinnen oder bei der Bildungsdirektion beantragt werden (Kittl-Satran, 2006, S. 184f).

4.2.11 Intervention auf elterlicher Ebene

Eltern sind mit ihren Kindern überfordert, wenn sie sich zunehmend dem Einflussbereich der Familie entziehen oder gewohnte innerfamiliäre Problemlösestrategien nicht mehr greifen. Darum ist es nötig, Eltern dahingehend zu informieren, Beratungen in Anspruch zu nehmen und sich mit außerschulischen Diensten zu vernetzen (Kittl-Satran, 2006, S. 213f).

Wie bereits im Kapitel 5.2.1 erwähnt, zeigen die Befunde der Dropout-Forschung, dass sich bestimmte familiäre Faktoren negativ auf die Schullaufbahn auswirken

können. Bereits ab dem Vorschulalter können ein geringes Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten und eine geringe soziale Kontrolle in Form von wenig Unterstützung und Aufsicht, die schulische Entwicklung des Kindes beeinflussen. Ab der Sekundarstufe I steigt zusätzlich die Wahrscheinlichkeit, zum Schulabbrecher oder zur Schulabbrecherin zu werden, wenn die Eltern im häuslichen Umfeld selten über die Schule kommunizieren, sie wenig Kontakt zur Schule haben und eine geringe Erwartungshaltung hinsichtlich der schulischen Bildung vorhanden ist. Diese Ergebnisse betonen die Wichtigkeit des elterlichen Erziehungsverhaltens im Hinblick auf die schulische Entwicklung des Kindes (Ricking & Hagen, 2016, S. 168).

Elterntrainings setzen hier an und verfolgen in der Regel das Ziel, die elterliche Erziehungskompetenz zu verbessern. Beispiele für diverse Programme sind das Gordon Elterntaining, STEP, Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES) und das im folgenden Kapitel vorgestellte Positive Parenting Program – Triple P (Ricking & Hagen, 2016, S. 169-171).

Positive Parenting Program – Triple P

Dieses Programm wird zur universellen Prävention und Intervention von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsproblemen eingesetzt. Die Zielgruppe des Triple P sind Eltern von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0-16 Jahren. Dieses Training wird in Einzelsituationen oder mit Gruppen von fünf bis zwölf Personen angewendet. Es handelt sich um ein verhaltensorientiertes Training, welches auch im psychotherapeutischen Bereich angewendet werden kann. Das Konzept stammt ursprünglich aus Australien. Die Dauer des Trainings variiert zwischen vier Sitzungen, die jeweils 15-30 Minuten in Anspruch nehmen und Sitzungen über mehrere Monate, die jeweils 60- 90 Minuten dauern. Das Ziel dieses Modells ist der Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind, eine Umstrukturierung des familiären Umfelds, das Schaffen einer sicheren Lernumgebung, die Auseinandersetzung mit angemessenen Konsequenzen, sowie das Formulieren und Einführen von Regeln. Zusätzlich wird mit den Erziehungsberechtigten an ihrer Psychohygiene gearbeitet. Das Triple P besteht

aus fünf Levels. Es wurden verschiedene Versionen des Trainings entwickelt, die für bestimmte Zielgruppen angepasst wurden. Der Verlauf dieses Trainings besteht aus Sitzungen, Telefongesprächen mit dem Trainer oder Trainerin und Vorträgen auf DVDs. Der Aufbau einer Sitzung beginnt mit der Besprechung der Hausaufgaben der vorigen Einheit, gefolgt von einer Arbeitsphase, in der konkrete Handlungsstrategien oft über Videos vermittelt und deren Einsatz trainiert wird. Zum Schluss entscheiden sich die Erziehungsberechtigten für eine neue Hausübung, deren Einsatz bis zur nächsten Sitzung erprobt wird. Begleitend existieren Videos und Skripte, die die zentralen Erziehungsthemen behandeln (Ricking & Hagen, 2016, S. 171-173).

Behandlungsprotokoll für Schulverweigerung nach Omer, Schorr-Sapir und Efron

Eine entscheidende Rolle in diesem Modell besteht darin, dass die Eltern dem Kind erneut vermitteln, dass sie ihr Kind als Schüler oder Schülerin ansehen. Das Kind soll darauf hingewiesen werden, dass die Erziehungsberechtigten die Hauptrolle in dieser Behandlung spielen. Auch wenn die Schule den Prozess leitet, liegt die rechtliche Verantwortung bei den Eltern und gleichzeitig sind die Eltern für den Erfolg unerlässlich. Nach Omer, Schorr-Saphir und Efron gibt es drei Grundprinzipien, die die Arbeit mit den Eltern leiten. Dazu gehören das Ankerprinzip, der Beistand und die Vermeidung von Eskalation (Rexroth & Lustig, 2016, S. 36f).

Behandlungsablauf: Zu Beginn gibt es seitens der Eltern eine mündliche, als auch schriftliche Ankündigung, die beinhaltet, dass die Erziehungsberechtigten mit dieser Art der Verweigerung nicht einverstanden sind und künftig alle Anstrengungen unternehmen werden, damit das Kind wieder in die Schule geht. In diesem Zug werden auch Unterstützungskreise gebildet und informiert. Anschließend erfolgt eine Involvierung der Schule. Wenn diese gelungen und frühzeitig durchgeführt wird, stellt dieser Behandlungsprozess ein Schlüsselement für den Erfolg dar. Hausbesuche, telefonische Kontaktaufnahme mit dem Kind, persönliche und unterstützende Betreuung des Kindes mit seiner Ankunft in der Schule und eine Begleitung und Unterstützung

während der gesamten Prozessdauer sind Hauptziele dieser Kooperation. Zudem sollte auf Struktur und Regeln geachtet werden. Tagesablauf, Regeln und Alltagsroutinen stellen eines der Fundamente der elterlichen Verankerung dar. Dazu gehören die tägliche Vorbereitung der Schultasche, die Anpassung der Schlafzeiten an die Schulzeiten, die Vorbereitung der Hausübung und anderen schulischen Aufgaben und die Verfolgung des schulischen Zeitplans inklusive Veranstaltungen und Feierlichkeiten (Rexroth & Lustig, 2016, S. 42-48).

4.2.12 Intervention auf außerschulischer Ebene

Schulen und Lehrkräfte können das Schulbesuchsverhalten vielfach beeinflussen und dafür sorgen, dass sich das Ausmaß von Schulabsentismus in Grenzen hält. Doch bei erheblicher Intensität brauchen sie die Begleitung zusätzlicher Einrichtungen. Es ist von besonderer Wichtigkeit, dass sich Schulen verbinden. Maßnahmen zur Intervention basieren häufig auf der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Die Jugendwohlfahrt besitzt im Falle von Schulabsentismus unterstützende, Freizeit strukturierende und zur Alltagsbewältigung fördernde Maßnahmen. Des Weiteren ist eine Zusammenarbeit mit therapeutischen und psychiatrischen Einrichtungen wesentlich, um die Förderung der Jugendlichen zu gewährleisten. Somit ist es notwendig, möglichst das gesamte Lebensumfeld, die Kommunikation und die Beziehungen in den Settings Schule, Freizeit und Familie zu berücksichtigen und in den pädagogisch-therapeutischen Handlungsplan miteinzuschließen. Durch diese Kooperationsverhältnisse wird die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet, wenn die Grenzen der Einrichtungen erreicht worden sind (Ricking, 2014, S. 119f).

Das Nürnberger Modell

Entscheidend bei diesem Modell ist es, dass Jugendamt, Schulen und Polizei auf der Basis eines gemeinsamen Interesses auf Schulversäumnisse reagieren. Zuerst sind Schulen dazu aufgefordert, alle pädagogischen Optionen, sowie Beratung, pädagogische Maßnahmen, Einbeziehung der Schulpsychologie und

Schulsozialarbeit, auszuschöpfen. Speziell geschulte Polizeibeamte suchen in Zivil bekannte Treffpunkte und Kaufhäuser auf und fragen Schüler und Schülerinnen nach dem Grund ihrer Abwesenheit und übergeben sie gegebenenfalls der Schule. Seit 1998 wird dieses Programm eingesetzt und erlaubt folgende Schritte zur Intervention:

1. Stufe: Nach dem zweiten unentschuldigten Fehltag nimmt die Schule Kontakt zu den Eltern auf, leitet pädagogische Maßnahmen ein und schaltet gegebenenfalls auch Fachdienste ein.
2. Stufe: Am dritten Tag übermittelt die Schulleitung eine schriftliche Mitteilung an die Erziehungsberechtigten mit der Aufforderung der Entschuldigung des Kindes.
3. Stufe: Am fünften Tag des unentschuldigten Fehltages erteilt die Schulleitung einen verschärften Verweis und droht einen Schulzwang/ eine Zwangszuführung an.
4. Stufe: Am zehnten unentschuldigten Tag wird der Schulzwang durch eine sozialarbeiterische Fachkraft oder der Polizei durchgeführt.

Hinsichtlich der Wirkung wird dieses Modell von den Beteiligten positiv bewertet und weiterhin umgesetzt. Jedoch muss klargestellt werden, dass eine rein körperliche Anwesenheit noch nicht das Ziel darstellt. Für das eigentliche Bildungs- und Erziehungsziel, nämlich der Lern- und Entwicklungsfortschritt der Schüler und Schülerinnen sind schulpädagogische Maßnahmen verantwortlich (Ricking, 2014, S. 121f).

4.3 Rückkehr

Einen Schüler oder eine Schülerin nach einer längeren Abwesenheit zurückzuführen, erfordert viel Fingerspitzengefühl. Eine Rückkehr wird oftmals als verunsichernd erlebt und mit Befürchtungen in Verbindung gebracht. Die Angst vor der Situation mit Lehrkräften, Mitschülern und Mitschülerinnen

zusammenzutreffen, führt nicht selten zu weiteren Fehltagen. Dazu gesellen sich Befürchtungen vor einer Bloßstellung, vor peinlichen Gefühlen, die Angst die entstandene Stofflücke zu füllen und der Zweifel an notwendiger Unterstützung. Solch eine Überwindung fordert dem Schulabsentisten oder der Schulabsentistin viel Energie ab. In dieser heiklen Phase ist auf eine besonders freundliche Aufnahme zu achten, unangenehme Fragen vor der Klasse sollten vermieden werden, sowie auch weitere aversive Stimuli. Der Klassenverband, die beteiligten Lehrpersonen und der betroffene Schüler oder die betroffene Schülerin sollten in Gesprächen darauf vorbereitet und eingestellt werden. Der regelmäßige Kontakt zu den Eltern ist in dieser Phase essentiell. Wenn der erste Tag gut verlaufen ist, bieten sich stabilisierende Maßnahmen an, wie beispielsweise ein regelmäßiger Kontakt mit dem betroffenen Schüler oder der betroffenen Schülerin, Einzelgespräche, Beratung anbieten, Wege planen, um zum Beispiel den verpassten Unterrichtsinhalt nachzuholen. Beim Zurückholen ist äußerste Vorsicht zu bewahren, denn eine gescheiterte Rückkehr mündet leicht in verhärteten Fronten und macht eine zukünftige Reintegration sehr viel schwieriger. In manchen Fällen bedarf es auch einer stundenweisen oder stufenweisen Eingliederung (Ricking & Albers, 2019, S. 73f).

4.3.1 Stufenweises Programm

Hierbei soll ein Programm für die systematische Desensibilisierung entwickelt werden. Dabei gilt es, die Bedrohungsfaktoren zu beachten und entsprechend dem Tempo des Kindes abzuarbeiten. Dazu gehört ein stufenweiser Besuch der Schule, dies kann am ersten Tag nur eine Unterrichtseinheit sein und am zweiten Tag dann zwei Einheiten usw. Manche Kinder wünschen sich, dass ein Elternteil mit ihnen in der Schule ist, dies sollte ermöglicht werden, jedoch mit gradueller Abnahme. Des Weiteren sollte auf bestimmte Unterrichtsfächer, die das Kind nicht gerne besucht oder auf ein Zusammentreffen mit Lehrpersonen, bei denen es Probleme gab, vorerst verzichtet werden. Ebenso sollten sich alle beteiligten Lehrpersonen zuvor absprechen, um zu vermeiden, dass das Kind eine

unpassende Frage gestellt bekommt oder in eine unangenehme Situation kommt (Rexroth & Lustig, 2016, S. 53).

4.3.2 Soziale Unterstützung in der Schule

Um den Prozess der Integration zu verbessern, kann eine soziale Unterstützung helfen. Beispielsweise könnten ein bis zwei Mitschüler oder Mitschülerinnen das Kind von zuhause abholen, vorausgesetzt, das Kind akzeptiert diese Begleitung. Auch in den Unterrichtspausen kann das betroffene Kind - mit seinem Einverständnis - Gesellschaft von ein bis zwei Kollegen oder Kolleginnen bekommen. Neben den Schülern und Schülerinnen sollte es aber auch eine Ansprechlehrerin oder einen Ansprechlehrer geben, an die sich das Kind jederzeit wenden kann. Zusätzlich kann ein Entspannungsraum oder ein Rückzugsort wie beispielsweise eine Bibliothek helfen, wo das Kind auch während des Unterrichts hingehen kann, wenn es beispielsweise ängstlich oder verunsichert wird (Rexroth & Lustig, 2016, S. 54).

4.3.3 Alternative Beschulung

Bei umfassendem sozial-emotionalen Förderbedarf und längerfristig andauernden Fehlzeiten, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Rückführung in die ursprüngliche Schule. In diesen Fällen gibt es für entkoppelte Jugendliche sogenannte Verweigererprojekte, die sich als alternative Beschulungsform etabliert haben. Diese ermöglichen einen intensivpädagogischen Ansatz im Kontext von Sozial- und Sonderpädagogik. Dabei bekommen Schulpflichtige mit ausgeprägten Schulabsentismus und oft auch weiteren Schwierigkeiten im herkömmlichen Schulsystem eine zweite Chance für schulischen Unterricht. Diese intensivpädagogischen Kleinstschulen umfassen den Unterricht, sowie auch außerunterrichtliche Förderung. Besonders die Schwerpunkte sozial-emotionale Entwicklung und Lernen, benötigen eine beziehungs- und bindungsintensive Umgebung, alternative didaktische Ansätze, eine intensive Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und die Teilhabe an

funktionierenden Netzwerken. Meist ist eine Einrichtung dieser Art eine letzte Chance der Wiedereingliederung in soziale und schulische Zusammenhänge. Bei der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen ist es maßgeblich, ihnen die Schule als sinnstiftende Institution zu vermitteln, ihre Lernmotivation zu fördern und sie somit erneut erzieherischen und pädagogischen Einflüssen zu öffnen. Dabei geht es um den Abbau von Versagensängsten, Lerndefiziten und den Aufbau von Lernmotivation. Hier ist auch die Entwicklung bedeutsamer Einstellungen und Verhaltensmuster zur Bewältigung von schulischen und sozialen Anforderungen essentiell. Auch ein schrittweises Heranführen an geregelte Abläufe und Verpflichtungen stellen eine wesentliche Aufgabe dar. Hierbei spielt die Entwicklung von Interessen und Neigungen von persönlichen Zielen und Perspektiven, sowie auch eine Integration in Vereine und Verbände eine zentrale Rolle. Schließlich geht es vor allem um eine emotionale Stabilisierung der Heranwachsenden im Kontext eines realistischen Selbstbildes und positiven Selbstkonzepts. Oberstes Ziel der alternativen Beschulungseinrichtung ist also die Integration von Kindern und Jugendlichen. Jedoch ist eine Umsetzung der schulischen Reintegration als sehr schwierig einzustufen. Ergebnisse nach Mutzeck (2014) zeigen, dass angesichts des mittleren Aufnahmealters von zwölf bis 14 Jahren, eine Rückführung in der verbleibenden Schulzeit häufig nicht umsetzbar ist oder nicht sinnvoll erscheint (Ricking & Hagen, 2016, S. 175-178).

5. Empirische Forschung

Um neben der Literaturrecherche auch die Meinungen von Experten und Expertinnen einzuholen, wurden Interviews durchgeführt. Durch die gezielt gestellten Fragen können die verschiedenen Meinungen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen sehr gut betrachtet werden. Die Aussagen können nicht verallgemeinert werden, jedoch liefern sie einen guten Einblick. Aus diesem Grund ist die leitfadengestützte Methode als Instrument sehr gut für dieses Thema geeignet.

Der empirische Teil beinhaltet die gewählte Forschungsmethode mit Bezug auf der Literatur. Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt und ausgewertet.

In allen Schulformen sind Kinder und Jugendliche zu finden, die bereits deutlich erkennbare oder verfestigte schulabsente Verhaltensmuster aufweisen. Eine regelmäßige Teilnahme am schulischen Unterricht stellt eine Voraussetzung für ein integriertes Leben in der heutigen Gesellschaft dar. Lern- und Entwicklungsfortschritte bedingen Partizipation und diese bedingt wiederum Anwesenheit. Schüler und Schülerinnen, die trotz Schulpflicht nur unregelmäßig oder gar nicht am Unterricht teilnehmen, begeben sich zumeist in äußerst negativ einzuschätzende Entwicklungen. Viele Studien belegen, dass die Langzeitfolgen von Schulabsentismus für das spätere Leben außerordentlich verheerend sein können. Die Betroffenen absolvieren die Schule vielfach nicht bis zum Ende der Schulpflicht, erreichen so keinen Abschluss, zeigen eine deutlich höhere Delinquenzbelastung und bewegen sich oftmals ins soziale Abseits (Ricking, 2014, S. 5).

Aufgrund des Interesses, inwiefern die Schule auf Schulabsentismus eingehen und inwiefern sie unterstützend wirken kann, wurde zu diesem Thema eine Forschungsfrage entwickelt. Diese lautet wie folgt: Welche Interventionen gibt es, schulabsenten Schülerinnen und Schülern einen Wiedereinstieg in die Schule zu ermöglichen und inwiefern kann die Institution Schule dazu beitragen?

Ausgehend von der Forschungsfrage wurden folgende Hypothesen formuliert: Präventive und interventive Maßnahmen wirken sich auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen aus. Differenzierte Maßnahmen können schulabsenten Verhaltensweisen entgegenwirken.

Damit die Forschungsfrage beantwortet und die Hypothese verifiziert, beziehungsweise falsifiziert werden kann, wurde aktuelle pädagogische Literatur herangezogen und die bedeutsamsten Erkenntnisse wurden festgehalten. Zusätzlich wurden Experten- und Expertinneninterviews durchgeführt und ausgewertet.

5.1 Was ist eine qualitative Forschung?

In der qualitativen Forschung spielt der verbale Zugang, das Gespräch, eine besondere Rolle. Eine qualitative Forschung darf nicht verschwommen sein, die Vorgehensweisen müssen offengelegt und systematisiert werden. Da sich subjektive Bedeutungen nur schwer aus Beobachtungen ableiten lassen, müssen die Subjekte selbst zur Sprache kommen. Diese sind zunächst die Experten und Expertinnen für ihre eigenen Bedeutungsgehalte. Es bestehen drei Methoden, die auf sprachlicher Basis arbeiten, dazu gehören das problemzentrierte Interview, das narrative Interview und die Gruppendiskussion (Mayring, 2015, S. 65).

Für die Gewinnung der Daten wurde Ersteres ausgewählt, da sie für die Thematik am gewinnbringendsten erschienen ist.

5.2 Das problemzentrierte Interview

Unter diesem Begriff werden alle Formen der offenen und halb strukturierten Befragung zusammengefasst. Das problemzentrierte Interview wird als eine Methodenkombination bzw. Methodenintegration von qualitativem Interview,

Fallanalyse, biografischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse definiert (Mayring, 2002, S. 67).

Problemzentrierte Interviews bieten sich bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischeren Fragestellungen und bei größeren Stichproben an (Mayring, 2002, S. 71).

Das Interview lässt den Befragten möglichst viel Freiraum, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es existiert eine bestimmte Problemstellung, auf die der Interviewer/ die Interviewerin immer wieder zurückkommt. Diese Problemstellung wurde vom Interviewer/ von der Interviewerin bereits vorher analysiert, sowie bestimmte Aspekte erarbeitet, die im Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf angesprochen werden. Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seiten vorher bearbeitet wurden (Mayring, 2002, S. 66).

Wichtig für die Interviewdurchführung ist die Offenheit. Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber frei antworten können, ohne vorgegebene Antwortalternativen. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die Vertrauensbeziehung zwischen dem Befragten bzw. der Befragten und der interviewenden Person. Der Interviewte, die Interviewte soll sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen (Mayring, 2002, S. 66).

Am Anfang eines Interviews stehen immer die Formulierung und die Analyse des Problems. Daraus entstehen die zentralen Aspekte für die Zusammenstellung des Interviewleitfadens. Der Leitfaden enthält die einzelnen Thematiken des Gesprächs in einer angemessenen Reihenfolge. Der nächste Schritt ist die Pilotphase. Hierbei werden Probeinterviews durchgeführt, die zum einen den Zweck erfüllen, dass sie den Leitfaden testen und zum anderen für die Interviewerschulung. Danach beginnt die eigentliche Interviewphase, die in drei Teile gegliedert wird. Zu Beginn befinden sich Sondierungsfragen, welche ganz allgemein gehaltene Einstiegsfragen in eine Thematik darstellen. Dabei soll eruiert werden, ob das Thema für die Einzelnen überhaupt wichtig ist und

welchen Bezug sie dazu haben. Danach folgen die Leitfadenfragen. Diese sind für die Themenaspekte die wesentlichsten Fragestellungen. Darüber hinaus werden im Interview immer wieder Aspekte vorkommen, die nicht im Leitfaden inkludiert, jedoch trotzdem von Bedeutung sind. Sollte dies der Fall sein, kann der Interviewer/ die Interviewerin spontan Ad-hoc-Fragen formulieren (Mayring, 2002, S. 69f).

Schließlich ist es notwendig, dass das eruierte Material festgehalten wird. Dies kann, im Einverständnis mit den Interviewten, durch eine Tonbandaufzeichnung oder durch ein Protokoll erfolgen (Mayring, 2002, S. 70).

5.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Inhaltsanalyse ist eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik, die zu Beginn zur quantitativen Analyse von weitverbreiteten Massenmedien entwickelt wurde. Der Ansatzpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die Vorteile der systematischen Technik zu nutzen, ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen. Die Stärke der Inhaltsanalyse ist es, dass sie streng methodisch das Material schrittweise analysiert. Das Interview wird in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet (Mayring 2002, S. 114). Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich für eine systematische und theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial. Dadurch können auch große Mengen bewältigt werden (Mayring, 2002, S. 121).

Im Zentrum steht dabei ein Kategoriensystem, wodurch die Aspekte, die aus dem Material herausgefiltert wurden, festgelegt werden. Bei qualitativ orientierter Forschung wird auf eine induktive Kategorisierung großen Wert gelegt. Die Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, in dem das Material schrittweise mit einem Kategoriensystem bearbeitet wird (Mayring, 2002, S. 114).

Dabei unterscheiden sich drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

- Zusammenfassung: Das Material wird so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Es wird sozusagen ein Korpus geschaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist (Mayring, 2002, S. 115).
- Explikation: Bei einzelnen fraglichen Textteilen wird zusätzliches Material herangetragen, das das Verständnis erweitert und die Textstellen besser erläutert (Mayring, 2002, S. 115).
- Strukturierung: Es werden unter vorher festgelegten Ordnungskriterien bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert. So wird das Material aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt (Mayring, 2002, S. 115).

5.4 Themenreduktionsverfahren

Die Themenreduktion ist ein Verfahren, welches die Texte weniger analysiert, sondern vielmehr zusammenfasst, um sich einen Überblick zu verschaffen. Das bedeutet nicht, dass die Themen bloß benannt werden, sondern es sollten die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden. So können die unterschiedlichen Darstellungen von verschiedenen Gesprächen sichtbar gemacht werden. Themenreduktionsverfahren machen es möglich, mit geringem Aufwand, große Textmengen zu bearbeiten (Froschauer & Lueger, 2003, S.159f).

Zu Beginn werden zusammengehörige Textstellen zu einem Thema geschlossen. Danach wird ein Thema gesucht, welches sich vielleicht in mehreren Textabschnitten oder Gesprächen wiederholt. Des Weiteren werden die wichtigsten Charakteristika eines Themas festgestellt. Der nächste Bearbeitungsschritt beschäftigt sich mit der Abfolge der Themen. Hierbei hängt es von der Art der Gesprächsführung ab. Sollten in einem Leitfadeninterview viele Fragen eingebracht werden, so ist die Analyse der Themenabfolge nicht möglich, anders ist dies bei einem offenen Interview. Danach werden die Unterschiede der Themen, die innerhalb oder zwischen den Gesprächen auftauchen, festgestellt. Dabei ist besonders auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu achten. Der

letzte Abschnitt befasst sich damit, wie sich die Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren (Froschauer & Lueger, 2003, S.160f).

5.5 Deskription der Untersuchungsstichprobe

Die Untersuchung beinhaltet sechs geführte Leitfadeninterviews mit Expertinnen und Experten, die Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, welche zu Schulabsentismus neigen, haben. Auf Grund ihrer beruflichen Arbeit und ihrer Erkenntnisse zum Thema Fernbleiben von der Schule, können ihnen fachliche Kompetenz und relevante Erfahrungswerte zugeschrieben werden.

Interviewpartner A ist seit drei Jahren Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und hat seit zwei Jahren eine eigene Ordination. Er arbeitet täglich mit Kindern und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr. Von ihm wird erwartet, dass er sich durch Fachwissen und der Arbeit mit den Jugendlichen zu den Ursachen, Auswirkungen und dem Reintegrationsprozess äußern kann. Ebenfalls sollen außerschulische Möglichkeiten zusätzlich zur schulischen Unterstützung eine Rolle beim Interview spielen.

Interviewpartner B, Dr. Schreiner Markus, wurde für ein Expertengespräch selektiert. Er ist Facharzt für Kinder- und Jugendheilkunde, Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Oberarzt auf der Psychosomatikstation im Klinikum Steyr. Er ist seit 1998 kinderärztlich tätig und arbeitet seit ca. 15 Jahren am Klinikum. Aus den vielen Erfahrungen, die er in seinem Berufsleben bereits gesammelt hat, wurden ebenfalls viele praktische Beispiele, hinterlegt mit aktuellem Fachwissen, erwartet. Des Weiteren wurde viel Wissen über die Entstehung und Bewältigung von Schulabsenzen erhofft. Er arbeitet hauptsächlich mit Kindern und Jugendlichen zusammen, deswegen ist er für dieses Themengebiet ein sehr hilfreicher Ansprechpartner.

Interviewpartnerin C ist Beratungslehrerin an unterschiedlichen Schulen im Pflichtschulbereich und wurde als Expertin befragt. Sie hat in ihren Dienstjahren als Volksschullehrerin und in 4 Dienstjahren als Beratungslehrerin viele Erfahrungen gesammelt und scheint sehr kompetent in diesem Themenbereich,

nicht zuletzt, weil sie sich mit verschiedenen Fortbildungen, Vorträgen und Fachliteratur auseinandersetzte und dadurch weiterbildete. Von ihr wurde auch erwartet, dass sie viele Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis schildern kann. Wobei hier ein Schwerpunkt auf die Beobachtungen, die Umsetzungsmöglichkeiten von Prävention und Interventionsmöglichkeiten im Rahmen der Schule gelegt werden soll. Ebenfalls werden konkrete Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Vernetzung mit schulfremden Institutionen erwartet.

Interviewpartnerin D, Egelwolf Daniela, ist seit drei Jahren Diversitätsmanagerin in der Bildungsregion 3 in Niederösterreich. Zuvor war sie Leiterin einer Sonderschule. Zu ihren beruflichen Aufgaben zählt die Vernetzung von Expertinnen und Experten, die präventive Förderung und die Unterstützung und Beratung zum Thema Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik. Ebenfalls wirkt sie bei der Erarbeitung von evidenzbasierten Entscheidungsgrundlagen für die Abteilungsleitung in der Bildungsregion mit. Aus diesem Erfahrungsbereich werden eine fachliche Expertise zum Thema Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, sowie Erfahrungen mit außerschulischen Institutionen oder Projekten erhofft.

Interviewpartnerin E ist seit vier Jahren Leiterin einer Sonderschule und war davor als Sonderschullehrerin tätig. Von ihr werden Beobachtungen und viele praktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Rückkehrsituation im schulischen Rahmen erwartet, sowie Methoden zur Prävention und Erfahrungen im Umgang mit den Erziehungsberechtigten.

Interviewpartnerin F ist Schulpsychologin an der Beratungsstelle in Kirchdorf und Steyr und arbeitet seit vier Jahren in diesem Bereich, dabei betreut sie Kinder und Jugendliche zwischen sechs und sechzehn Jahren. Aus den Erfahrungen, die sie im Laufe ihrer Karriere gesammelt hat, werden praktische Beispiele und vor allem Möglichkeiten der schulischen Unterstützung zum Thema präventive und interventive Maßnahmen, sowie zur Rückkehrgestaltung vermutet. Dabei werden Tipps und Methoden erwartet, wie eine Lehrperson innerhalb des Systems Schule unterstützend wirken kann.

5.6 Datenerhebung

Zu Beginn wurde mit sechs Experten und Expertinnen Kontakt aufgenommen, die Erfahrungen mit Kindern oder Jugendlichen mit schulabsentem Verhalten aufweisen konnten. Die Personen, zwei Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie, eine Beratungslehrerin, eine FIDS-Leiterin, eine Leiterin einer Sonderschule und eine Schulpsychologin, erklärten sich nach einer telefonischen oder schriftlichen Anfrage für ein Interview bereit und Termine wurden anschließend festgelegt. Die Interviewdurchführung erfolgte im März 2021. Sie fanden am Nachmittag in den jeweiligen Institutionen der Befragten, in einem ruhigen Raum statt. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 25 Minuten.

5.7 Ergebnisdarstellung und Diskussion

In diesem Kapitel erfolgt eine Präsentation der Ergebnisse aus den geführten Interviews mit integrierter Diskussion. Die Kategorien dienen als Leitfaden für die Erläuterungen. Die vorliegenden Fragen der Interviews wurden je nach Tätigkeit und Beruf auf die gefragte Person ausgerichtet. Es wurde versucht, die Fragen nach Kategorien einzuteilen und nach dem Verlauf des Interviews abzustimmen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden zusammengefasst und mit Originalzitataten aus den Transkripten verdeutlicht. Anschließend findet mit Hilfe der Theorie eine Interpretation statt.

5.7.1 Kategorie 1: Verständnis und Erfahrungen

In der ersten Kategorie soll geklärt werden, welchen Bezug die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen zu diesem Thema und mit welcher Form von Schulabsentismus sie bereits Erfahrungen gesammelt haben. Dabei spielen das eigene Erleben und die Einschätzung eine Rolle. Bei den Experteninterviews soll auch die Frage geklärt werden, welche Form leichter zu behandeln ist.

Alle sechs befragten Interviewpartner und Interviewpartnerinnen haben Erfahrungen mit schulabsenten Schülern und Schülerinnen gemacht. Unterschiede wurden jedoch in der Klassifizierung sichtbar. Sechs von sechs Befragten schildern das Erleben von Schulvermeidung. Die beiden Kinder- und Jugendpsychiater beschäftigen sich hauptsächlich mit Schulphobie und Schulangst, wobei die Schulphobie das Hauptaugenmerk darstellt. Drei Expertinnen haben Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, die von den Eltern ferngehalten werden und vier erzählen von schulschwänzenden Kindern und Jugendlichen. Der befragte Kinder- und Jugendpsychiater aus dem Interview B (Zeilen 11-14) erwähnt, dass es die Schulangst, also die Angst vor Leistungen und Prüfungen, die Angst vorm Schulbesuch, im Vergleich zur Schulphobie, nicht dezidiert als Diagnose gibt. Die Befragte Sonderschuldirektorin aus dem Interview E (Zeilen 1-4) schildert, dass oft auch Mischformen vorkommen. Für Person F, die Schulpsychologin, (Zeilen 8-10) ist die Einordnung in eine Kategorie oft nicht möglich, da sie nicht klar abgegrenzt werden können.

„Vor allem weil es so ineinandergreift. Also einen Burschen hatten wir, das war wirklich eine Phobie zu Beginn und dann ist es zu einem Zurückhalten durch die Eltern gekommen.“ (Interview E, Zeilen 1-4)

In der Theorie wird eine Aussage von Ricking erwähnt, welche die Feststellung von Interview E bestätigt und darauf hinweist, dass auch Mischformen zwischen den Kategorien (Schulschwänzen, Schulangst, Schulphobie und Zurückhalten) möglich sind (Ricking, 2006, S. 27).

5.7.2 Kategorie 2: Ausmaß

Die zweite Kategorie beschäftigt sich mit dem Ausmaß von Schulabsentismus. Zu Beginn soll die Frage geklärt werden, ob es eine Tendenz zur Steigerung gibt und ob kulturelle und geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar sind. Ebenso sollen Aussagen darüber getroffen werden, in welchen Schultypen oder Schulstufen das Ausmaß höher ist.

Die beiden Kinder- und Jugendpsychiater schildern eine leicht kontinuierliche Steigung der Zahlen, welche aber laut ihren Aussagen im Zusammenhang mit der Covid-Pandemie steht. Alle anderen Gesprächspartnerinnen können über eine mögliche Steigung der Zahlen keine Auskunft geben.

„Momentan ist das ein bisschen mehr natürlich, wegen dem Lockdown und den langen Abwesenheiten, aber insgesamt kenn ich keine Statistik in Österreich. Ungefähr gleich, aber ein bisschen mehr wird es.“ (Interview B, Zeilen 23-26)

Es kann hier kein Bezug zur Literatur hergestellt werden, da in Österreich die Daten zur Abwesenheit zwar vermerkt, jedoch nicht ausgewertet werden (Veith, 2007, S. 9).

Bei der Frage, ob es kulturelle oder geschlechtsspezifische Unterschiede gibt, waren die Antworten unterschiedlich. Interviewpartnerin D schildert ein höheres Aufkommen bei Buben in der Kategorie Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen, im Gegensatz seien es bei der Schulphobie häufiger Mädchen. Interviewpartnerin E erzählt wiederum, dass in allen Bereichen die Mädchen stärker vertreten sind. Alle anderen tätigen dazu keine Aussagen. Zu den Unterschieden durch Migrationshintergrund kann keiner oder keine der Befragten eine Auskunft geben. Eine Bestätigung zu den Erkenntnissen aus der Literatur kann somit nur zum Teil erfolgen.

„Rein von meinem Gefühl her, sind es häufiger Mädchen mit den Schulphobien. Bei den Schulschwänzern waren es Buben, die ich betreut habe und bei den Kindern, die von zu Hause zurückgehalten werden, ist es unterschiedlich.“ (Interview D, Zeilen 17-20)

In der Studie von Kittl-Satran (2006) wird sichtbar, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich mehr Fehlstunden aufweisen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Mädchen allgemein häufiger fehlen als Jungen (Kittl-Satran 2006, S. 37). Ebenfalls kommt das Schulschwänzen ausgeprägter bei Jungen vor. Bei Schulverweigerung gibt es laut Franzke et. al. keine

geschlechtsspezifischen Differenzen (Franzke et al., 2004, S.14). Ricking und Hagen (2017) widersprechen dem jedoch mit der Aussage, dass die Werte bei Schulverweigerung bei Jungen (23,4%) höher seien als bei Mädchen (16,9%) (Ricking & Hagen, 2017, S. 30-32). Aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse kann Absentismus nicht eindeutig einer Domäne zugeschrieben werden (Ricking, 2006, S. 71).

Anhand der geführten Gespräche zeigt sich eine Übereinstimmung der Aussagen zum Alter. Alle Befragten meinen, dass das Ausmaß von Schulabsentismus im Bereich der Sekundarstufe am höchsten ist. Ebenfalls erwähnen vier der Befragten, dass es sich oftmals in den Volksschulen schon anbahnt. Die Diversitätsmanagerin aus dem Interview D beobachtet, dass Kinder, die von den Eltern zurückgehalten werden, oft noch sehr jung sind. Kinder mit Schulphobien treten meist erst im Alter von zwölf oder 13 auf.

„Ich glaube, es sind eher so die Übergangszeiten, eher in der späten Volksschule oder halt dann in der Mittelschule. Oder wenn Jugend und Adoleszenz ein Thema wird. Dann ist meines Erachtens die schwierigste Phase.“ (Interview B, Zeilen 28-31)

Zu den Schultypen äußert sich nur eine Befragte. Sie schildert ein erhöhtes Vorkommen von Kindern, welche von den Eltern zurückgehalten werden, in den Sonderschulen.

Die Erkenntnisse aus den Interviews bestätigen die Aussagen der verwendeten Literatur. Ricking erwähnt die geringe Absentismusrate in den Volksschulen. Er vermerkt, dass Schüler und Schülerinnen, die dem Unterricht bereits in der Grundstufe fernbleiben, auch unter den Absentisten und Absentistinnen in der Sekundarstufe zu finden sind. Das Ausmaß wächst im Laufe der Jahre deutlich an und erreicht seinen Höhepunkt im Alter von 14 bis 16 Jahren (Ricking, 2006, S. 70). Kittl-Satran betont die Schwierigkeit bei Kindern, die bereits in der Volksschule zu Schulabsentismus neigen. Ebenfalls zeigt sich in der Studie von Kittl-Satran (2006), dass in den Polytechnischen Schulen, Berufsbildenden

Mittleren Schulen und Hauptschulen die meisten Fehlstunden vermerkt sind (Kittl-Satran 2006, S. 38f).

Da die Expertinnen aus dem Bereich Schule nicht in Polytechnischen Schulen oder berufsbildenden Mittleren Schulen tätig sind, kann ein Vergleich mit den Erkenntnissen aus der Literatur nur zum Teil durchgeführt werden.

5.7.3 Kategorie 3: Ursachen

Diese Kategorie beschäftigt sich mit den Ursachen von Schulabsentismus. Es soll ermittelt werden, welche Aspekte auslösend für das Fernbleiben sind und wie diese eingeschätzt werden. Dabei werden schulinterne und schulexterne Motive aufgegriffen. Gleichzeitig soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Betroffenen die Gründe selber einschätzen können.

Anhand der durchgeführten Gespräche zeigt sich, dass alle Experten und Expertinnen der Meinung sind, dass die Gründe für die Ursachen sehr unterschiedlich sein können. Es werden sowohl individuelle, als auch institutionelle Ursachen erwähnt. Alle sechs Befragten nennen die Familie, vor allem die Eltern, und das System Schule als mögliche Ursache für das Fernbleiben. Drei Personen erzählen auch von Peers, welche ausschlaggebend sein können.

„Weil sie sich aufgehoben fühlen, weil sie Leute treffen, die genauso sind wie sie. Und das ist Bestätigung.“ (Interview A, Zeilen 131-132)

Als familiäre Gründe werden elterliche Erwartungshaltungen, ein ängstliches Elternhaus und familiäre Krisen angebracht. Bei den schulischen Gründen nennen die befragten Personen Probleme mit Lehrer und Lehrerinnen, Überforderung mit den Lerninhalten, Mobbing, gleichaltrige Schüler und Schülerinnen, fehlende Hausübungen, unzureichende Leistungen, die fehlende Wertschätzung und Reflexionsfähigkeit mancher Lehrer und Lehrerinnen und eine neue Generation von Kindern, für die unser Schulsystem nicht mehr passend ist. In der Kategorie der individuellen Perspektive erwähnen die

Experten und Expertinnen Depressionen, ängstliche Verarbeitungstendenzen, wenige Kompetenzen in der sozialen Positionierung, physische und psychische Gesundheit und Leistungsverweigerung. Die Interviewpartnerin E (Zeile 11) meint, dass es nicht immer mit einem System alleine zu tun hat.

Zum Teil werden die Ursachen auch gleich den Kategorien zugeteilt. So erwähnt beispielsweise die Sonderschuldirektorin, dass die Ursachen für Schulschwänzen darin liegen, dass die schulabsenten Jugendlichen oder Kinder zum Beispiel die Hausübungen nicht erledigt haben oder einen Kick brauchen, so eine Art Mutprobe. Interviewpartner B (Kinder- und Jugendpsychiater), ergänzt, dass der Grund für Schulschwänzen oftmals ein problematisches Sozialverhalten sei. Experte A betont, dass es sich bei der Schulphobie um Trennungsangst handelt, das heißt die betroffenen Kinder kommen nicht in die Schule, weil sie davon ausgehen, dass ihre Eltern sterben oder ein Elternteil eine Außenbeziehung pflegt. Bei der Schulangst geht es wiederum klar um schulische Faktoren, welche nicht in Ordnung sind.

„Ja die Schulangst ist leichter zu bewältigen, weil es eine direkte Ursache gibt. Bei der Schulphobie muss man wirklich so wie ein Detektiv auf die Suche gehen. Sind es Persönlichkeitsstörungen, die dahinter stecken, das kann auch so verschachtelt sein.“ (Interview A, Zeilen 63-66)

In zwei Interviews geht ebenfalls hervor, dass die Schüler und Schülerinnen nur zum Teil die Ursachen selber benennen können. Vor allem fällt es ihnen leichter, institutionelle Gründe anzuführen.

Die von den Experten und Expertinnen erwähnten Gründe für Absentismus decken sich mit den Ursachen aus der Literatur, welche im Kapitel 3.1 erläutert wurden. Ebenfalls in diesem Kapitel wurden vier Studien beschrieben, die sich mit den Auslösern befassen. Dabei finden sich die meisten Ähnlichkeiten zwischen den Aussagen der Experten und Expertinnen und der 2006 durchgeführten Studie von Kittl-Satran „Schulschwänzen, Verweigern und Abbrechen“. Hierbei werden fehlende Motivation, Leistungsrückgang, Gruppendynamik, soziale Probleme, konfliktgeladene Beziehung zu den

Erziehungsberechtigten und konfliktgeladene Beziehung zu Lehrpersonen als die häufigsten Ursachen erkannt (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.43).

5.7.4 Kategorie 4: Auswirkungen

Die vierte Kategorie soll klären, wie schwerwiegend die Expertinnen und Experten die Folgen von Schulabsentismus einschätzen und welche Zukunftsvorstellungen die betroffenen Schüler und Schülerinnen in dieser Phase haben.

Alle Befragten schätzen die Auswirkungen sehr schwerwiegend und desaströs ein. Die Diversitätsmanagerin (Zeilen 40-48) erwähnt, dass es sowohl für den Schüler oder die Schülerin selber folgenreich sei, aber auch für die Wirtschaft, wenn Schüler folgend nicht in den Arbeitsprozess integrierbar sind. Interviewpartnerin E (Zeilen 78-80) spricht sogar von einer sozialen Behinderung, welche durch die sehenden Augen der Eltern und des Systems entsteht. Herr Schreiner aus dem Interview B (Zeilen 49-54) gliedert Schulabsentisten und -absentistinnen, hinsichtlich der Auswirkungen, in drei Kategorien:

„Aber gefühlsmäßig würde ich sagen, dass ein Drittel das ganz gut überwinden kann, auch in der Schulzeit zu einem brauchbaren Rahmen, ein Drittel bleibt schwierig glaub ich und ein Drittel glaub ich schafft es halt dann, das irgendwie in der Ausbildung und im Lehrberuf oder irgendwie dann, dass sie wieder Fußfassen. Die brauchen eher sowas wie eine Nachreifung oder vielleicht einen anderen Kontext als Schule.“ (Interview B, Zeilen 49-54)

Auch in der Literatur sind sich die Autoren und Autorinnen einig über die schwerwiegenden Folgen. Die Experten und Expertinnen aus den Interviews schildern zwar, dass die Folgen weitreichend sind, äußern sich aber nur wenig über konkrete Folgeerscheinungen. Im Kapitel 3.2 wird zwischen den Folgen durch Schulschwänzen, Schulverweigerung und Dropout unterschieden. Ricking erwähnt, dass Schulverweigerer und Schulverweigerinnen auch als Erwachsene

noch von einem erhöhten Gefährdungspotenzial betroffen sind, um psychisch zu erkranken (Ricking, 2006, S. 62). Ebenfalls wird angeführt, dass 75% der regelmäßigen Schulschwänzer und Schulschwänzerinnen den Abschluss der Schule nicht schafften. Ebenso sind sie eher von Arbeitslosigkeit, Drogenkonsum, Alkoholismus, Armut und Kriminalität bedroht. Auch dissoziale Verhaltensformen spielen zunehmend eine Rolle (Ricking, 2006, S. 49).

Bei der Frage, wie sich die Betroffenen ihre Zukunftspläne vorstellen, sind die Aussagen der Expertinnen und Experten aus den Interviews nicht deckend. Der befragte Kinder- und Jugendpsychiater (Zeilen 45-47) behauptet, dass sich die Zukunftsvorstellungen nicht unterscheiden, wobei Person C (Zeilen 52-53) wiederum beobachtet, dass Kinder und Jugendliche, die der Schule fernbleiben, sich zu diesem Zeitpunkt nicht damit beschäftigen, es sozusagen nicht in ihrem derzeitigen Bewusstsein ist. Interviewpartnerin E (Zeilen 85-89) schildert, dass diese ganz unterschiedlich seien, manche haben ganz realistische Pläne, andere Vorstellungen wiederum seien völlig überzogen.

Kittl-Satran erwähnt in ihrer Studie, dass einige der Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen äußerten, dass sie damals nicht abschätzen konnten, welche Tragweite der Entschluss des langfristigen Fernbleibens und schlussendlich des Schulabbruchs haben würde (Kittl-Satran, 2006, S. 135-139).

5.7.5 Kategorie 5: Prävention

Die Kategorie Prävention soll in Erfahrung bringen, wodurch Schulabsentismus vermieden, beziehungsweise vorgebeugt werden kann. Dabei soll die persönliche Betrachtungsweise, aber auch die der schulischen Aufgaben beachtet werden. Ebenso dürfen sich die Experten und Expertinnen darüber äußern, wie die Eltern in dieser Phase miteinbezogen werden können.

Bei der Frage nach den Aufgaben der Schule, sind sich alle Befragten darüber einig, dass die Lehrpersonen eine große Rolle spielen. Dabei wird erwähnt, dass es essentiell ist, eine Bindung zum Schüler oder zur Schülerin aufzubauen,

ebenso soll die Person eine verständnisvolle, achtsame und unterstützende Position einnehmen, dabei die Ohren offen halten und die Kinder für den Unterricht motivieren. Interviewpartner B (Zeilen 57-65) betont, dass der Kontakt früh genug hergestellt werden und das betroffene Kind, den oder die Jugendliche ernst nehmen soll. Die Schulpsychologin (Zeilen 72-82) erwähnt als präventive Ressource auch die kontinuierliche Arbeit an einer guten Klassengemeinschaft.

„Für mich ist es auch sinnvoll, dass es eine positive Funktion hat, weil irgendwas nicht passt. Dass man das auch positiv konvertiert und sagt, dass macht auch Sinn, das Schulvermeiden, weil du dich nicht wohlfühlst in der Schule. Und nicht nur Versagen und auch, dass man mutig ist, wenn man sagt, da passt was nicht und so gehe ich nicht in die Schule, weil es einfach überfordernd ist.“ (S.M., Zeilen 57-65)

In Bezug auf Fehlstunden erwähnt die Beratungslehrerin aus dem Interview C (Zeilen 64-71), dass eine genaue und regelmäßige Dokumentation wichtig ist, sowie eine anschließende Beobachtung, ob die fehlenden Kinder oder Jugendlichen gewisse Tage, Stunden, wochenweise oder bei bestimmten Lehrkräften abwesend sind. Falls es zu Absenzen kommt, ist es von besonders großer Bedeutung, dass man schnell reagiert, ein Gespräch mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten stattfindet, verschiedene Systeme anbietet und ebenso die Schulleitung einschaltet. Person D (Zeilen 143-148) erwähnt, dass die Schulpsychologin bzw. der Schulpsychologe das Kind vorerst austesten kann, um zu wissen, was die Gründe für das Fernbleiben sind. Sinnvoll kann auch die Bildung eines Teams sein oder das Durchführen von Klassenkonferenzen. Ziel ist es, dass das Kind weiterhin in die Schule geht. Die Expertinnen und Experten sind sich ebenso gänzlich darüber einig, dass eine Bestrafung bei Fehlzeiten destruktiv und eine Unterstützung zielführender sei.

„Und auch, dass die Schüler ihre Selbstwirksamkeit sehen, wenn ich in die Schule gehe, kann ich mein Leben in den Griff bekommen oder was bringt es mir, dass ich in die Schule gehe. Eher so, nicht mit Bestrafung, das bringt glaub ich nichts.“ (Interview D, Zeilen 71-76)

„Wir arbeiten immer am Symptomträger, aber nicht an der Ursache, leider.“ (Interview E, Zeilen 116-117)

In der Theorie wird das Thema Prävention im Kapitel 5.7 genau betrachtet, darunter finden sich viele Aussagen der Experten und Expertinnen wieder. Kipp betont das schnelle und einheitliche Vorgehen der Schule, das Wahrnehmen von möglichen Schwierigkeiten, die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten, Schüler und Schülerinnen und der beteiligten Lehrkräfte (Kipp, 2017, S. 33-35). Ricking erwähnt auch die Wichtigkeit, besonders die gefährdeten Risikoschüler und Risikoschülerinnen in der Schule zu halten und einzubinden (Ricking, 2006, S. 103f). Die Lehrer-Schüler-Beziehung, welche in den Interviews immer wieder genannt wurde, findet sich auch im Theorieteil wieder. Bedrohte Jugendliche entweichen deshalb der Klasse, weil sie auch auf der persönlichen Ebene nichts mehr hält. Lehrkräfte sollten auf der Beziehungsebene wirken, auf freundliches, optimistisches Auftreten, auf emotionale Aufgeschlossenheit und auf eine vertrauensvolle Bindung zu den Schülerinnen und Schülern achten. (Ricking & Albers, 2019, S. 40). Wie Interviewpartner B (Zeilen 57-65) erwähnt, sollen Warnsignale früh genug beachtet werden. Dazu gehören beispielsweise Rückzug, Gleichgültigkeit, wiederholtes Zuspätkommen, Störungen des Unterrichts, Lernverweigerung und soziale Abkopplung. (Ricking & Albers, 2019, S. 42). Auch das Monitoring, welche von der Person C (Zeilen 64-71) erwähnt wird, stellt einen wichtigen Punkt in der Prävention dar. Es schließt alle Handlungen der Lehrperson, welche zur Aufnahme der An- und Abwesenheiten durch Dokumentationsprogramme dienen, ein. (Ricking & Albers, 2019, S. 50).

Der zweite Teil dieser Kategorie befasst sich mit den Aussagen, wie die Eltern in dieser Phase miteinbezogen werden können. Es sind sich alle Beteiligten darüber einig, dass die Erziehungsberechtigten in der Phase der Prävention miteinbezogen werden sollen. Die Diversitätsmanagerin (Zeilen 58-71) schildert, dass die Eltern als Vorbild vorangehen sollen, die Verantwortung über Schlafenszeiten, Ruhezeiten in der Nacht, das Aufstehen und Fortgehen in die Schule übernehmen müssen. Sie sind verantwortlich für einen geregelten Tagesablauf. Ebenfalls müssen die Eltern dem Kind das Gefühl geben, dass sie

ihre Angelegenheiten selber lösen, damit das Kind frei in die Schule gehen kann und nicht Sorge haben muss, dass inzwischen zu Hause etwas passiert.

*„Klare Regeln und Grenzen, Abmachungen, die Kinder begleiten, die Kinder nicht immer nur beschützen wollen und von allem fernhalten, zeigen, wo ist auch die eigene Grenze und was macht das mit einem, Offenheit, Klarheit und auch Hilfe annehmen und an dem Thema arbeiten.“
(Interview C, Zeilen 166-169)*

Stamm beschreibt passende elternbezogene Handlungen im Grundschulbereich, welche die Bindung der Schüler und Schülerinnen an die Schule intensivieren sollen (Stamm, 2008, S. 157). Familiäre Einflüsse sind besonders bedeutsam, demnach gilt die Familie als hauptsächlicher Nährboden für die Entwicklung von schulabsenten Verhaltensweisen. Die Erziehungsberechtigten tragen die erste Verantwortung dafür, dass das Kind regelmäßig in die Schule geht (Stamm, 2008, S. 91f).

5.7.6 Kategorie 6: Intervention

In der sechsten Kategorie soll festgestellt werden, ob und wie Schulabsentismus bewältigt werden kann, welche Methoden zielführend und effektiv sind und welche Erfahrungen bereits damit gemacht wurden. In diesem Bereich soll auch die Vernetzung der Institutionen eine Rolle spielen und in Erfahrung gebracht werden, ob im Raum Steyr und Amstetten Programme zur Intervention existieren.

Der erste Teil bearbeitet die schulischen Aufgaben während der Interventionsphase. Die Schulpsychologin aus dem Bereich Steyr/Kirchdorf (Zeilen 87-93) nimmt bei dieser Frage Bezug auf das 4-Felder-Modell und verweist darauf, dass zu Beginn in allen vier Bereichen eine Anamnese stattfindet. Es soll geklärt werden, welche Themen und Schwierigkeiten in den einzelnen Bereichen zum IST-Stand geführt haben.

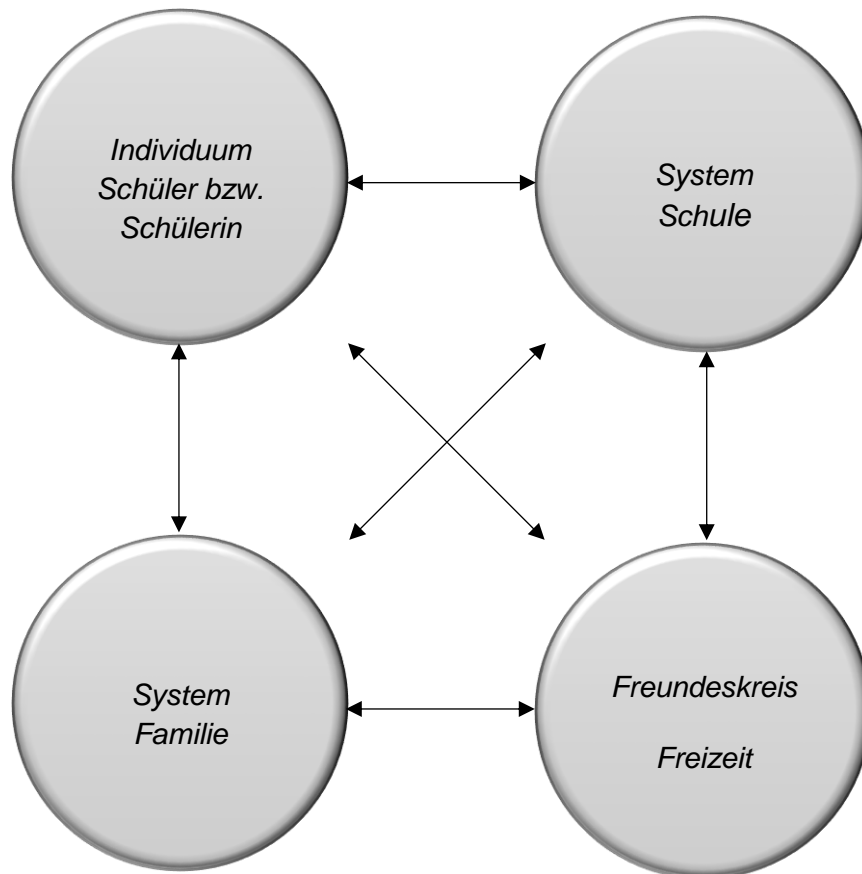


Abb. 4: Vier-Einflussfelder-Modell
(Knödler & Hennig, 2017, S. 284)

Die befragten Experten und Expertinnen sagen einheitlich aus, dass eine Bestrafung nach dem Fernbleiben nicht zielführend sei, besser ist es, das Kind und die Eltern zu unterstützen. Demnach meinen alle Expertinnen, welche im Schulsystem tätig sind, dass eine Suspendierung, wie auch eine Anzeige bei der Bezirksverwaltungsbehörde und eine Geldstrafe meist erfolglos bleiben und sie deswegen auch nur ganz selten angewendet wird.

„Und die Geldstrafe bietet ja keine Hilfe.“ (Interview C, Zeile 114)

„Die Geldstrafe wird ganz selten eingesetzt. Ich glaube, es wirkt nur dann richtig, wenn die Eltern praktisch zurückhalten, dann finde ich das gut. Oder wenn Eltern aus einem anderen Land kommen und dann die Ferien um Wochen verlängern oder einfach fahren, dann macht das auch Sinn, dass die Eltern wissen, da gibt es auch eine Geldstrafe, wenn man nicht kommt. Wenn Schüler oder Schülerinnen eine Phobie haben, dann sind

die Eltern e schon in einer Krise, dann bringt es nichts, wenn man sie noch weiter bestraft, auch nicht finanziell.“ (Interview D, Zeilen 79-85)

Ebenso betonen die Befragten C, D und E, dass jeder Fall individuell ist, andere Auslöser hat und man deshalb nicht an vorgefertigten Plänen festhalten kann. Demnach sei der 5-Stufen-Plan zwar gut als Gerüst, jedoch nicht sinnvoll, wenn dieser einfach abgearbeitet wird (Interview D, Zeilen 98-105). Person A meint, dass die Lösung in der alternativen Schulform liegt.

„Dass eine Schulkollegin oder ein Schulkollege kommt und das mit ihr macht. Dass man einen Lehrer oder eine Lehrerin findet, der dorthin geht, der mit dem das erarbeitet...Wenn es um Tests geht, zum Beispiel die Klasse ist dann nicht da, ich biete ihm dann die Möglichkeit, dass er dann kommt, mach das Setting so, und dann kann er oder sie einen Test machen, Schularbeit machen. Natürlich ist das ein zeitlicher Aufwand. Nur, weil wir als Schulsystem nicht funktionieren, wir müssen ihnen Alternativen anbieten können und da gibt es Tausende davon. Was ich auch gerne mache, gerade wenn es noch am Anfang ist, dann sag ich auch, dass die Mama mitkommt. Dass der oder diejenige das Gespür bekommt, die ist jetzt da, die stirbt mir jetzt nicht zu Hause. Es ist sinnvoll, wenn sie sich in der Garderobe hinsetzen können, oder draußen, aber noch nicht drinnen. Aber dass ich weiß, die ist da. Diese Wege funktionieren alle, das machen wir ja schon lange.“ (Interview A, Zeilen 137-150)

Auch Frau Egelwolf aus dem Interview D ist davon überzeugt, dass ein Helfersystem essentiell ist, um das betroffene Kind zu unterstützen. Person C ergänzt hierzu, dass eine unterstützende Person, welche eine gute Beziehung zum schulabsenten Kind pflegt, viel leisten kann.

Diese Aussagen werden zum Teil auch im Literaturteil bestätigt. Jegliche Art von Schulabsentismus muss schnellstmöglich wahrgenommen werden. Regelmäßige wertschätzende Gespräche, können dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen den Weg in die Schule zurückfinden. Auf Vorwürfe und Schuldzuweisungen soll unbedingt verzichtet werden. Stattdessen können

Unterstützungsmöglichkeiten besprochen werden. Claßen und Nießen erwähnen auch, dass der Kontakt zu Personen, welche in Verbindung mit dem schulabsenten Kind stehen, bestehen bleiben soll (Claßen & Nießen, 2008, S. 82).

In Bezug auf die Interventionsstrategien widersprechen sich die Inhalte aus der Literatur mit den Aussagen der Experten und Expertinnen. Die Befragten haben zwar Kenntnis über den 5-Stufen-Plan, die Möglichkeit einer Anzeige und der damit verbundenen Geldstrafe, jedoch finden sie ihn nicht zielführend. Auch die genannten Strategien, wie das Nürnberger Modell oder die Suspendierung, die der Bestrafung dienen oder den Einsatz der Polizei erlauben, halten die Befragten für nicht sinnhaft.

Der zweite Teil der Intervention beschäftigt sich mit den Experten und Expertinnen im Rahmen des Schulsystems. Dabei sind sich alle sechs Befragten einig, dass neben den Lehrkräften und der Direktion auch die Bildungsdirektion informiert werden muss. Drei Befragte nennen zusätzlich noch die Schulpsychologie, die Beratungslehrer und Beratungslehrerinnen als mögliche Unterstützung. Auch die Schulsozialarbeit wird erwähnt, jedoch gibt es diese im Raum Amstetten wohl kaum oder nicht.

„In meinen Schulen gibt es auch keine Schulsozialarbeiter, die würden sicher auch hilfreich sein. Denn die dürfen auch heimfahren und sich das System zu Hause anschauen.“ (Interview C, Zeilen 126-128)

In der Studie „Schulschwänzen, Verweigern und Abbrechen“ wird die Möglichkeit der Einbindung der Schulsozialarbeit erwähnt, da es ihre Aufgabe sei, die Schule und die Jugendhilfe zu vernetzen. Weitere Optionen sind Schulpsychologen, Schulpsychologinnen, Schulärzte, Schulärztinnen und die Bildungsdirektion (Kittl-Satran, 2006, S. 184f).

Der dritte Teil dieser Kategorie befasst sich mit den außerschulischen Interventionsformen. Sowohl in der Literatur, als auch im Interview E (Zeilen 22-23) wird erwähnt, dass es bei Schulabsentismus nötig sei, außerschulische

Institutionen miteinzubeziehen. Dabei sind sich die Experten und Expertinnen einig, dass die Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Therapeuten, Therapeutinnen und die Kinder- und Jugendpsychiatrie in Steyr oder in Mauer, entweder als Tagesklinik oder als stationären Aufenthaltes, sinnvolle Möglichkeiten sind. Die Personen D und E erwähnen dabei auch das Kompetenzzentrum „Reset“ in Amstetten, welches sehr interdisziplinär arbeitet. Laut Interviewpartnerin D (Zeilen 93-98) stellt die Kinder- und Jugendhilfe oftmals auch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen für die Familien zur Verfügung. Mehrere Personen schildern auch, dass es die Option eines präventiven Gesprächs mit den Eltern und den Betroffenen auf der Station gibt.

„Wir machen dann mal einen Kontakt, ambulant und das dann nicht als Bestrafung, sondern einfach wenn es nicht weitergeht. Und oft ist das ausreichend, weil sie nicht kommen wollen. Dass sie sich dann besser motiviert fühlen. Und das machen auch einige, dass sie Kontakt aufnehmen und die Jugendlichen dann einmal vorstellen.“ (Interview B, Zeilen 102-106)

Die Frage, ob es in dieser Region außerschulische Programme zur Intervention gibt, verneinen alle Personen. Zwar erwähnt der Kinder- und Jugendpsychiater aus dem Interview A (Zeilen 135-137), dass zum Beispiel ein Tutorensystem super wäre, jedoch ist auch ihm kein bestehendes Modell bekannt.

In der PISA-Studie 2001 wird deutlich, dass Schulen bei der Bekämpfung von Schulabsentismus auf eine Vernetzung mit anderen Systemen angewiesen sind. Kittl-Satran erwähnt als mögliche Formen der Einbindung die Kinder- und Jugendhilfe, sowie Psychologen und Psychologinnen (Kittl-Satran, 2006, S. 185). Auch im Fünf-Stufen-Plan erfolgt im vierten Schritt die Einbindung der Jugendwohlfahrt. (Linde & Linde-Laimer, 2013, S.51). Zusätzlich erwähnt Rotthaus die vollstationäre und teilstationäre kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung als wichtigen Baustein (Rotthaus, 2019, S. 228). Von einem Tutorenprogramm, wie es das in der Literatur erwähnte „Valued Youth Program“

ist, spricht Person A im Interview. Jedoch existieren Programme wie dieses leider nicht in dieser Region. (Ricking & Hagen, 2016, S. 150f).

5.7.7 Kategorie 7: Rückkehr

Die letzte Kategorie befasst sich mit der Rückkehrgestaltung. Die Befragten sollen aus ihrem Fachbereich schildern, was es zu einer effektiven Reintegration braucht. Dabei sollen Methoden und Rahmenbedingungen seitens der schulischen und auch außerschulischen Perspektive besprochen werden.

Bei den methodischen Möglichkeiten der Reintegration verweisen fünf der befragten Personen darauf, dass eine stufenweise Rückkehr Sinn macht. Ein Befragter äußert sich nicht zu dieser Frage. Dabei wird aber auch erwähnt, dass auf jedes Kind individuell geschaut und überlegt werden muss, was Sinn macht.

„Und die Therapeuten und Therapeutinnen müssen dann die Empfehlungen geben. Zum Beispiel ist es sinnvoll, dass der Schüler oder die Schülerin zwei Stunden am Tag kommt oder gleich ganz. Und was passiert, wenn es nicht gelingt. Es kann ja schnell passieren, dass sie in das gleiche Schema zurückfallen. Wer macht dann was?“ (Interview C, Zeilen 137-141)

Die befragten Experten und Expertinnen betonen auch in dieser Kategorie wieder, wie wichtig es ist, dass alle beteiligten Personen miteinbezogen werden müssen und, dass diese Phase ernst genommen werden muss. Die Beratungslehrerin erzählt, dass sie üblicherweise vor dieser Phase eine Helferkonferenz für alle beteiligten Personen organisiert, denn je ehrlicher und besser alle vernetzt sind, desto besser funktioniert auch die Reintegration. Oftmals wird dies auch von Institutionen wie der Kinder- und Jugendpsychiatrie Mauer angeboten.

„Und das haben wir auch immer öfter erlebt, dass Vereinbarungen von Seiten der Schule nicht verbindlich eingehalten werden und dann die Kinder und die Eltern enttäuscht werden. Weil die sind ja auch oft sehr

sensibel und achten ganz genau, wie man mit ihnen umgeht.“ (Interview B, Zeilen 115-118)

Personen E und D berichten von der Effektivität, wenn der betroffene Schüler oder die Schülerin zum Beispiel in der Früh von einer Bezugsperson abgeholt wird oder wenn die Lehrkraft am Morgen beim Kind anruft und ihm erzählt, was am heutigen Tag geplant ist. Interviewpartnerin F erwähnt neben dem anfänglich stundenweisen Schulbesuch auch, zuerst mit den angstfreien Fächern zu beginnen, in den anderen Fächern von zu Hause aus mitzulernen, die Beziehungen zu den Klassenkameraden und Klassenkameradinnen aufrechtzuerhalten, einen Einstieg ohne Leistungsdruck, Überprüfungen in einem eigenen Raum zu schreiben, Rückzugsmöglichkeiten in der Schule bieten, das Bemühen zu loben und das Selbstbewusstsein zu stärken. Die Diversitätsmanagerin macht darauf aufmerksam, dass man die Ursache auch in diesem Kontext nicht außer Acht lassen darf. Sie schildert einen Fall, in dem ein Kind zu Beginn gleich von der Früh bis am späten Nachmittag in der Schule war, weil es zu Hause nicht die Möglichkeit hatte, die Aufgaben zu erledigen und dies die Ursache für die Absenz war.

Zwei der Befragten (B, D) erwähnen auch die Möglichkeit eines Klassen- oder Schulwechsels, jedoch sollte dies gut überlegt sein. Ein Wechsel würde Sinn machen, wenn beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und der Kinder- und Jugendpsychiatrie nicht funktioniert, zum Beispiel Abmachungen nicht eingehalten werden oder wenn Mobbing ein Thema ist. Das eigentliche Ziel soll die Rückkehr in die ursprüngliche Schule sein.

Die Ergebnisse der siebten Kategorie decken sich mit vielen Bereichen der Theorie. Passende Strategien nach Rexroth und Lustig ermöglichen dem Kind ebenfalls einen stufenweisen Besuch der Schule. Ebenso betonen sie, dass auf Bedrohungsfaktoren, wie heikle Unterrichtsfächer, bestimmte Lehrpersonen oder Mitschüler und Mitschülerinnen, geachtet werden muss. Um die Eingliederung optimaler zu gestalten, können soziale Unterstützungen oder Rückzugsräume helfen (Rexroth & Lustig, 2016, S. 53-54). Sollte sich der Eingliederungsprozess

sehr schwierig gestalten, erwähnen Ricking und Hagen die Möglichkeit der alternativen Beschulung. (Ricking & Hagen, 2016, S. 175). Sogenannte Verweigererprojekte und Verweigerinnenprojekte werden zwar von den Experten und Expertinnen nicht erwähnt, jedoch gibt es in der Region Amstetten und Steyr die Möglichkeit des Schul- oder Klassenwechsels, manchmal auch in eine Kleingruppe.

Der letzte Teil befasst sich mit außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten, welche in der Phase der Reintegration herangezogen werden können. Person F (Zeilen 153-154) nennt hier zum Beispiel die Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Schulärzte, Schulärztinnen, Vertrauenslehrkräfte, Fachärzte, Fachärztinnen, Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen. Die Direktorin (Zeile 123) ergänzt dies noch mit der Beratungslehrerin bzw. dem Beratungslehrer. Der Kinder- und Jugendpsychiater aus dem Interview B (Zeilen 119-123) und die Diversitätsmanagerin (Zeilen 128-129) erzählen von Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, welche zuvor auf der Kinder- und Jugendpsychiatrie, in Steyr als auch in Mauer, mit dem Kind arbeiten und es anschließend in die Schule begleiten, um so die ersten Hürden zu überwinden, als auch in den Schulen Aufklärungsarbeit zu leisten und ein gutes Netzwerk zu ermöglichen. Im Interview E (Zeilen 124-125) erwähnt die Direktorin auch, dass sie bereits gute Erfahrungen mit der Intensivbetreuung gemacht hat, welche von der Kinder- und Jugendhilfe bereitgestellt wird. Dies bekräftigt auch die Beratungslehrerin.

„Ich habe einen aktuellen Fall, welche gerade von Mauer zurückgekommen ist und von der Kinder- und Jugendhilfe begleitet wird. Die in der Früh abgeholt wird, die das Kind anzieht, sodass es schulbereit ist, das System zu Hause unterstützt, damit sie wieder in die Schule gehen kann.“ (Interview C, Zeilen 152-156)

Und auch in diesem Teil des Interviews betont Person D (Zeilen 133-135) wieder die essentielle Zusammenarbeit aller Beteiligten. Sobald eine Partei wegfällt bzw.

nicht mehr mit den anderen an einem Strang zieht, beginnt der Reintegrationsprozess wieder von vorne.

Auch im Literaturteil stellt sich durch Ricking und Albers heraus, welche Vorsicht in dieser Phase der Rückkehr geboten ist. Denn eine gescheiterte Integration endet leider oft in verhärteten Fronten und macht einen zukünftigen Versuch fast unmöglich (Ricking & Albers, 2019, S. 73f).

6. Zusammenfassung und Fazit

Die qualitative Inhaltsanalyse mit der Frage „Welche Interventionen gibt es, schulabsenten Schülerinnen und Schülern einen Wiedereinstieg in die Schule zu ermöglichen und inwiefern kann die Institution Schule dazu beitragen?“ steht im Zentrum der empirischen Forschung. Anhand der qualitativ geführten Interviews werden die zentralen Ergebnisse mittels sieben Kategorien präsentiert. Alle sechs Interviewpartner und Interviewpartnerinnen haben Erlebnisse mit schulabsenten Schülern und Schülerinnen gemacht. Eingeteilt in die Klassifizierungen, haben alle davon mit Schulvermeidung, drei mit Kinder, welche von ihren Eltern ferngehalten wurden, und vier mit schulschwänzenden Schülern und Schülerinnen, Erfahrungen gesammelt. Die möglichen Folgen von längerfristigem Schulabsentismus werden von allen Befragten als sehr schwerwiegend eingestuft. Bezüglich des Ausmaßes wird von zwei Experten geschildert, dass eine leichte Steigerung zu beobachten ist, was aber auf die Covid-Pandemie zurückzuführen sei. In der Sekundarstufe ist die Schulabsentismusrate am höchsten, wobei auch in den Volksschulen oft schon Beobachtungen in diese Richtung gehend erkennbar sind. Kinder, welche von ihren Eltern zurückgehalten werden, sind meist noch recht jung, hingegen treten Schulphobien meist erst mit zwölf oder 13 Jahren auf. Bei den schulischen Ursachen von Schulabsentismus werden Probleme mit Lehrer und Lehrerinnen, Überforderung mit den Lerninhalten, Mobbing, Mitschüler und Mitschülerinnen, fehlende Hausübungen, unzureichende Leistungen, die fehlende Wertschätzung und Reflexionsfähigkeit mancher Lehrer und Lehrerinnen und eine neue Generation von Kindern, für die unser Schulsystem nicht mehr passend ist, geschildert. Weiters werden familiäre Gründe, wie elterliche Erwartungshaltungen, ein ängstliches Elternhaus, Trennungsängste und familiäre Krisen genannt. Depressionen, ängstliche Verarbeitungstendenzen, wenige Kompetenzen in der sozialen Positionierung, physische und psychische Gesundheit und Leistungsverweigerung werden als individuelle Gründe aufgezählt. Die Schule kann in der Prävention eine bedeutende Rolle einnehmen. Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, eine verständnisvolle, achtsame und

unterstützende Lehrkraft, motivierender Unterricht, eine gute Klassengemeinschaft, eine regelmäßige Dokumentation, sowie ein zeitnahes Eingreifen in Verdachtsfällen, können präventive Maßnahmen darstellen. Alle Beteiligten betonen auch die Wichtigkeit der Zusammenarbeit und Einbeziehung der Erziehungsberechtigten. Auch in Bezug auf die Intervention kann das System Schule einen erheblichen Beitrag leisten. Die Befragten sind sich darüber einig, dass ein Helfersystem aller Beteiligten sinnvoll und auch notwendig ist, um das Kind unterstützen zu können. Ebenfalls muss zu Beginn die Frage der Ursache geklärt werden. Vorgegebene Pläne sind nur zum Teil hilfreich, da jeder Fall individuell ist und die unterschiedlichen Auslöser nicht gleich behandelt werden können. Von einer Bestrafung ist abzusehen - es erscheint den Experten und Expertinnen sinnvoller, das Kind und die Familie zu unterstützen. Eine Anzeige und eine Geldstrafe bleiben meist erfolglos und werden deshalb auch nur in seltenen Fällen angewendet. Im Rahmen der Institution Schule können die Bildungsdirektion, die Schulpsychologie, die Beratungslehrkräfte und die Schulsozialarbeit in Anspruch genommen werden, falls diese am Schulstandort vertreten sind. Im außerschulischen Bereich gibt es die Möglichkeit, mit der Kinder- und Jugendhilfe, mit Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mit entsprechenden Therapeuten, Therapeutinnen, mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie Mauer oder Steyr und dem Kompetenzzentrum „Reset“ in Amstetten Kontakt aufzunehmen. Programme oder Konzepte, wie es in der Literatur beschrieben wurde, existieren laut Aussagen der Befragten leider in dieser Region nicht. Wie bei der Intervention, muss auch bei der Rückkehr das individuelle Kind mit seinen Bedürfnissen beachtet werden. Ebenso stellt auch hier die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten einen wichtigen Punkt dar, so können beispielsweise Helferkonferenzen zielführend sein. Fünf Experten und Expertinnen sprechen von guten Erfahrungen, wenn die Eingliederung stufenweise erfolgt. Die Schule kann in dieser Phase sofern unterstützen, indem beispielsweise die angstbesetzten Fächer zu Beginn vermieden werden, Rückzugsmöglichkeiten geboten werden, ein Einstieg ohne Leistungsdruck ermöglicht wird, räumliche Alternativen geschaffen werden und das Bemühen der Betroffenen geschätzt wird. Es kann auch effizient sein, wenn das betroffene Kind

in der Früh zum Beispiel angerufen oder abgeholt wird. Sollte ein Wiedereinstieg nicht möglich sein, kann ein Klassen- oder Schulwechsel in Betracht gezogen werden. Ein rasches und gemeinsames Handeln ist unbedingt erforderlich für eine erfolgreiche Rückkehr in die Schule.

Die Theorie gibt mit einer Einsicht in die Schulpflicht, Entstehungen, Hintergründe, sowie verschiedenen international anerkannten Interventionsstrategien ein wichtiges Hintergrundwissen. Das Fernbleiben von der Schule ist oft ein Ausdruck für Ausweglosigkeit und zeigt eine Überforderung des kindlichen Bewältigungsversuches familiärer, individueller oder institutioneller Belastungen. Durch angepasste Präventions- und Interventionsmöglichkeiten kann das Kind, die oder der Jugendliche dementsprechend unterstützt werden. Um einem Fernbleiben entgegenzuwirken, spielt die Schule selbst eine wesentliche Rolle, sowie Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler. Pädagogische und organisatorische Methoden können ebenfalls unterstützend wirken.

Die Forschungsfrage kann mittels des Hintergrundwissens der Theorie und den Ergebnissen aus den Interviews beantwortet werden. Die Experten und Expertinnen aus den unterschiedlichen Bereichen zeigen viele Möglichkeiten auf, wie sie Kinder mit schulabsenten Verhaltensweisen unterstützen und welche Institutionen miteinbezogen werden können. Gewisse Inhalte der Interviews decken sich mit der Theorie und zusätzliche Informationen, wie institutionelle Unterstützungsmöglichkeiten, konnten entnommen werden. Die Wahrnehmungen und Zugänge der Befragten sind unterschiedlich, jedoch zeigen alle das Bedürfnis, den Kindern einen positiven Schulalltag zu ermöglichen und sie durch vielfältige Methoden zu unterstützen.

Anhand der intensiven Auseinandersetzung können viele Erkenntnisse aus der Literatur und der Forschung genommen werden. Die Informationen zu diesem Thema sind wichtig, um in dem Beruf als Lehrer oder Lehrerin über den entsprechenden Umgang Bescheid zu wissen, auf Warnsignale zu reagieren und einem Fehlen gegenzusteuern. Lehrpersonen übernehmen eine besonders

wichtige Funktion in der Prävention als auch in der Intervention. Mögliche Ansprechpersonen oder Institutionen zur Unterstützung für Lehrkräfte bringen eine Bereicherung und Sicherheit, um in ähnlichen Situationen schnellstmöglich reagieren zu können. Vor allem in den Pflichtschulen muss die Arbeit gegen Schulabsentismus nicht nur im System Schule erfolgen, sondern auch institutionenübergreifend. Auch Eltern, welche eine einflussreiche Rolle bei der Entstehung und dem Bekämpfen von Schulabsenzen haben, müssen einbezogen werden. Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule, Institutionen und Elternhaus wird ebenso aufgezeigt. Durch gemeinsames und systemübergreifendes Handeln kann Schulabsentismus entgegengewirkt, vermieden und vor allem auf die Kinder und Jugendlichen besser eingegangen werden. Ich würde es auch für sinnvoll erachten, wenn es an jeder Schule ein bis zwei Lehrpersonen gäbe, welche sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben, um im Falle von Schulabsentismus Bescheid zu wissen, beraten und schnellstmöglich reagieren zu können.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte ich viele Erkenntnisse zum Thema Schulabsentismus gewinnen. Ich fühle mich nun besser vorbereitet und bin sensibler für mögliche Warnsignale geworden. Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur und den Aussagen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen konnte ich einige bewehrte präventive und interventive Möglichkeiten, sowie Optionen der Rückkehr kennenlernen. Diese werden mir, bei einem Auftreten von Schulabsentismus, als Grundlage und Unterstützung dienen, um die betroffenen Kinder und Jugendlichen bestmöglich unterstützen und zurückführen zu können. Durch diese Masterthesis konnte ich auch einige außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten im Raum Steyr und Amstetten kennenlernen. Die befragten Kinder- und Jugendpsychiater teilten mir außerdem mit, dass sie im Bedarfsfall großes Interesse daran hätten, mit der Institution Schule zusammenzuarbeiten. Auch aus den Gesprächen mit den schulischen Expertinnen konnte ich nun eine Bereitschaft für eine Kooperation erkennen. Somit kann bei einem Auftreten von Schulabsentismus sofort gehandelt werden.

7.Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019).

Geschichte des österreichischen Schulwesens.

Abgerufen von

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html (29-12-2020)

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2020).

Allgemeine Schulpflicht.

Abgerufen von

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110002.html (29-12-2020)

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2020).

Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schulpflicht und Strafbestimmungen.

Abgerufen von

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110004.html (29-12-2020)

Claßen, A. & Nießen, K. (2015). Was tun bei Schulverweigerung? Motive erkennen- Schüler erreichen und zurückholen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Franzke, M., Mutzeck, W., Oehme, A. & Popp, K. (2004). Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. Wien: Facultas.

Gerecht, M. (2010). Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Münster: Waxmann.

Hagen, T. & Ricking, H. (2016). Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen-Diagnostik-Prävention. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kipp, H. (2017). Grundkurs Schulmanagement XVII. Schulabsentismus. Eine Steuerungsaufgabe für Schulleitungen. Köln: Carl Link.

Kittl-Satran, H. (2006). Schulschwänzen-Verweigern-Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag.

Linde, S. & Linde-Laimer, K. (2013). „...damit niemand rausfällt!“. Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-) Bildungsabbruch (2. Aufl.). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Lustig, T. & Rexroth, C. (2016). Schulvermeidung. Frühzeitig- interdisziplinär-gesamtgesellschaftlich. Göttingen: V&R unipress.

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

Niederhauser, M., Ruckdäschel, C., Stamm, M. & Templer, F. (2009). Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: Springer.

Oelsner, W. & Lehmkuhl, G. (2002). Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Düsseldorf: Walter Verlag.

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

Ricking, H. (2014). Schulabsentismus. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Ricking, H. & Albers, V. (2019). Schulabsentismus. Intervention und Prävention. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Ricking, H. & Schulze, G. (2012). Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ricking, H. & Speck, K. (2018). Schulabsentismus und Eltern. Wiesbaden: Springer.

Sozialpädagogisches Institut. (2007). Schulverweigerung in Österreich. Recherchebericht. Abgerufen von <https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/8436d8c7-a051-4e3b-afb2-94d4ccb77bb8/schulverweigerung> (29-12-2020)

Stamm, M. (2008). Die Psychologie des Schuleschwänzens. Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeit der Termini.....	4
Ricking, H. (2006). Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.	
Tabelle 2: 3 Typen von Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern.....	9
Linde, S. & Linde-Laimer, K. (2013). „...damit niemand rausfällt!“. Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-) Bildungsabbruch (2. Aufl.). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.	
Tabelle 3: Schulschwänzen und Schulverweigern.....	11
Franzke, M., Mutzeck, W., Oehme, A. & Popp, K. (2004). Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz.	
Tabelle 4: Schulabsentismusformen nach Ricking.....	15
Ricking, H. (2006). Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.	
Tabelle 5: Indikatoren für die Erscheinungsformen von Schulabsentismus.....	15
Ricking, H. & Albers, V. (2019). Schulabsentismus. Intervention und Prävention. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.	
Tabelle 6: Übersicht therapeutische Schwerpunkte.....	42
Oelsner, W. & Lehmkuhl, G. (2002). Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Düsseldorf: Walter Verlag.	
Tabelle 7: Mögliche Barrieren im Umgang mit Schulversäumnissen.....	53
Ricking, H. & Albers, V. (2019). Schulabsentismus. Intervention und Prävention. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.	

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Ein vereinfachtes Entstehungsmodell für Schulverweigerung.....24
Oelsner, W. & Lehmkuhl, G. (2002). Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Abbildung 2: Präventionsebenen35
Ricking, H. & Albers, V. (2019). Schulabsentismus. Intervention und Prävention. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Abbildung 3: Beispiel für einen Registrierungsbogen.....45
Hagen, T. & Ricking, H. (2016). Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen-Diagnostik-Prävention. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Abbildung 4: Vier-Einflussfelder-Modell.....82
Hennig, C. & Knödler, U. (2017). Schulprobleme lösen. Ein Handbuch für die systemische Beratung. Weinheim und Basel: Beltz.

8. Anhang

Im Anhang folgt der Leitfaden für das Interview mit den Experten und Expertinnen.

Interviewleitfaden

- Ist es für Sie in Ordnung, wenn ich das Interview mit dem Diktiergerät aufzeichne?
- Darf ich Ihren Namen in der Masterarbeit angeben oder möchten Sie lieber anonym bleiben?
- Würden Sie bitte Ihre Tätigkeit bzw. ihr Berufsfeld beschreiben.

1) Erfahrungen

- a) Welche Art von Schulabsentismus kommt bei Ihnen häufiger vor (Schulschwänzen, Schulverweigerung, Zurückhalten)?
- b) Gibt es eine Kategorie, in der die Schüler oder Schülerinnen leichter zurückgeholt werden können?
- c) Kann im Rahmen Ihrer Betreuung festgestellt werden, ob es sich bei der Schulverweigerung von Schülern um eine Schulangst oder eine Schulphobie handelt?

2) Ausmaß

- a) Können bezüglich des Ausmaßes und der Fehlzeiten geschlechtsspezifische Unterschiede beobachtet werden?
- b) Sind in diesem Kontext Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund feststellbar?
- c) In welchen Schultypen und Schulstufen ist das Ausmaß der Schulversäumnisse besonders hoch?

3) Ursachen

- a) Würden Sie sagen, dass die institutionelle (Familie, Gleichaltrige, Schule) oder die individuelle (Alter, Intelligenz, Geschlecht, Schulleistungen) Perspektive stärker für Schulabsentismus verantwortlich ist?
- b) Welche konkreten Ursachen kommen vermehrt vor?
- c) Welche Rolle spielen die Eltern?
- d) Welche schulinternen Bedingungen begünstigen das Fernbleiben der Schüler und Schülerinnen?

4) Auswirkungen

- a) Welche Zukunftsvorstellungen haben Schüler und Schülerinnen die über einen langen Zeitraum fernbleiben?
- b) Können Sie bestätigen, dass Schulabsentisten und Absentistinnen auch später noch dazu neigen, psychotherapeutische oder ambulante psychiatrische Hilfe aufsuchen?
- c) Wie schwerwiegend schätzen Sie die Folgen von Schulverweigerung oder Schulschwänzen ein? Gibt es einen Unterschied?

5) Prävention

- a) Was kann präventiv seitens der Schule unternommen werden?
- b) Soll die Klasse in dieser Phase miteinbezogen werden?
- c) Wie arbeiten Sie mit Jugendlichen oder Kindern, die zu vermehrten Fehlzeiten neigen?
- d) Wie arbeiten Sie mit den Eltern, deren Kinder zu Absentismus neigen?
- e) Was sollte die Konsequenz sein, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler schwänzt?

6) Intervention

- a) Ist seit der Einführung der Geldstrafe (2018) eine Änderung erkennbar?
- b) Welche Wirkung zeigt eine Anzeige bei der Bezirksverwaltungsbehörde?
- c) Zeigt der 5-Stufen-Plan Wirkung bzw. ist er sinnvoll?
- d) Wie sinnvoll erscheint Ihnen eine Suspendierung als Interventionsstrategie?
- e) Welche Art der Intervention halten Sie für sinnvoll? Gibt es Modelle, welche angewendet werden?
- f) Ab welchem Zeitpunkt und bei welcher Form des Schulabsentismus sollten außerschulische Institutionen eingeschaltet werden?
- g) Welche konkreten außerschulischen Organisationen und Institutionen können zur Unterstützung herangezogen werden?

7) Rückkehr

- a) Welche Art der Rückkehr halten Sie für sinnvoll?
- b) Wie lange dauert im Durchschnitt eine Wiedereingliederung in die Schule?
- c) Welche Organisationen und Institutionen können zur Hilfe gezogen werden?
- d) Welche Aufgaben haben die Eltern in dieser Phase?