

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
- Abteilung Aachen -
Fachbereich Sozialwesen, Studiengang Soziale Arbeit B.A.

Entwicklungsförderung im Kontext von Schulabsentismus

Bachelor-Thesis im Studiengang Soziale Arbeit

Erstprüferin: Prof'in Dr'in Ute Antonia Lammel

Zweitprüfer: Prof. Dr. Joachim Söder

Vorgelegt von:

Matthis Heidemanns

Matrikel-Nummer: 525837

matthis.heidemanns@mail.katho-nrw.de

Aachen, 27.05.2024

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Die Lebensphase Jugend	7
3. Die Peer-Group	10
4. Die Hirnentwicklung im Jugendalter	14
5. Neurobiologische Grundlagen des Lernens und von Lernschwierigkeiten	17
5.1 Der Begriff des Lernens und die Konditionierung	17
5.2 Neuronale Netzwerke	19
5.3 Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis	20
5.4 Lernstörungen aus einer neurobiologischen Perspektive	21
6. Persönlichkeitsentwicklung	23
6.1 Äußere Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung	24
6.2 Innere Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung	26
7. Das Phänomen Schulabsentismus	30
7.1 Begriffsdefinition und drei zentrale Erscheinungsformen	30
7.2 Prävalenz von Schulabsentismus und seinen Erscheinungsformen.....	32
7.3 Vielschichtiges und interdependentes Bedingungsgefüge	36
8. Professionelles Handeln im Kontext von Schulabsentismus ...	40
8.1 Aktivierung selbstgesteuerter Handlungspotentiale und Schulabsentismus als Bewältigungsverhalten	40
8.2 Zentrale Bedeutung der Beziehungsgestaltung	43
8.3 Das Modell der Neuen Autorität.....	45
8.4 Multiprofessionelle Zusammenarbeit	47
8.4.1 Schulsozialarbeit und Jugendhilfe	47
8.4.2 Psychotherapeutische Behandlung	49
8.5 Lernorte neben der Schule	51

8.6 Programm „Projekte Jugendhilfe/Schule 2020“	54
9. Hypothesenüberprüfung	58
9.1 Überprüfung Hypothese 1	58
9.2 Überprüfung Hypothese 2	61
9.3 Überprüfung Hypothese 3	63
10. Schlussbetrachtung	67
Literaturverzeichnis	71

1. Einleitung

Im Jahr 2022 verließen 6,9 Prozent aller Schulabgänger*innen und Schulabsolvent*innen in Deutschland das Schulsystem ohne einen Schulabschluss. Seit 2010 liegt dieser Wert durchgängig bei mindestens 5,7 Prozent. Eine Verringerung des Anteils zeichnet sich nicht ab. Vielmehr stellen die 6,9 Prozent aus dem Jahr 2022 den höchsten Wert im Verlauf der jährlichen¹ Erhebung seit 2010 dar. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2024: 1) Bereits im Jahr 2008 rief das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Programm „Schulverweigerung – die zweite Chance“ ins Leben (vgl. Die Bundesregierung o. J.). Primäres Ziel war die Senkung des Anteils an Schüler*innen, welche die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen (vgl. ebd.). Das Programm förderte bis zum Auslaufen der Finanzierung durch den Europäischen Sozialfonds im Jahr 2013 über 190 (vgl. BMFSFJ 2010) sogenannte Koordinierungsstellen zur Bearbeitung individueller Schulabsentismuskonstellationen (vgl. Die Bundesregierung o. J.).

Über 10 Jahre später ist das Thema Schulabsentismus weiter aktuell. Auch der gegenwärtig immer wieder diskutierte Fachkräftemangel, zeigt die gesamtgesellschaftliche Relevanz der Förderung von Bildungsabschlüssen auf.

Die vorliegende Literaturarbeit setzt sich mit zwei zentralen Themenkomplexen auseinander: der Entwicklungsförderung Jugendlicher und dem Phänomen des Schulabsentismus. Leitfrage dieser Arbeit ist, wie schulabsente Jugendliche in der Entwicklung einer beruflichen und persönlichen Perspektive unterstützt werden können.

Dafür werden drei Hypothesen aufgestellt und überprüft, die im Anschluss an eine vorangegangene Hausarbeit zum Thema Schulabsentismus und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter entwickelt wurden. Weiter flossen Erkenntnisse und Erfahrungen aus einer im Rahmen dieses Studiums absolvierten Praxisphase in einem Projekt für schulabsente Jugendliche in die Hypothesenbildung ein.

In der ersten Hypothese wird dem Einfluss einer Stärkung der Eigenverantwortung in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen nachgegangen: Je stärker schulabsente Jugendliche als aktive und eigenverantwortlich handelnde Subjekte gefördert werden, desto wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche (Wieder)eingliederung in das Schulsystem oder den Arbeitsmarkt. Mit der Formulierung der

¹ Die jährliche Erhebung der Daten wurde für den Jahrgang 2011 ausgesetzt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2024: 1)

zweiten Hypothese wird die Bedeutung des psychosozialen Wohlbefindens für Lernprozesse überprüft: Wenn sich die psychosoziale Situation schulabsenter Jugendlicher verbessert, dann steigt auch der schulische Lernerfolg. In der dritten Hypothese wird die Rolle der Persönlichkeitsentwicklung in der Förderung schulabsenter Jugendlicher thematisiert: Je umfassender die verschiedenen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase Jugend berücksichtigt werden, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Integration schulabsenter Jugendlicher in das Schulsystem oder die berufliche Bildung.

Im Folgenden wird der Aufbau dieser Arbeit skizziert. Die Arbeit umfasst acht Hauptkapitel, in denen zu Beginn jeweils ein kurzer Überblick über die Struktur gegeben wird. Im zweiten, dritten und vierten Kapitel steht die Lebensphase Jugend im Zentrum. Zunächst werden Charakteristika dieser Lebensphase beschrieben. Anschließend wird auf die Bedeutung der Peergroup sowie auf die Hirnentwicklung im Jugendalter eingegangen. Im fünften Kapitel wird der Prozess des Lernens aus einer neurobiologischen Perspektive heraus betrachtet und die Rolle des Arbeitsgedächtnisses und neuronaler Netzwerke in der Informationsverarbeitung und in Lernprozessen beschrieben. In einem nächsten Schritt werden, ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen des fünften Kapitels, Lernstörungen thematisiert. Kapitel 6 geht der Frage nach, wie sich die Persönlichkeit Jugendlicher entwickelt und welche Einflüsse diesen Prozess bedingen.

Im siebten Kapitel folgt eine Analyse des Phänomens Schulabsentismus. Zunächst wird der Begriff Schulabsentismus definiert und es werden drei verschiedenen Erscheinungsformen schulabsenten Verhaltens eingeführt. Anschließend werden verschiedene Studien zur Prävalenz schulabsenter Verhaltensweisen vorgestellt. Schließlich wird untersucht, welche Faktoren Schulabsentismus begünstigen, um im achten Kapitel Rückschlüsse zu ziehen, wie ein angemessener und fachlich begründeter Umgang mit schulabsenten Jugendlichen gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang wird besonders die Aktivierung selbstgesteuerter Handlungspotentiale sowie die Rolle der Beziehungsgestaltung im Kontext schulabsenter Verhaltensweisen betont. Im Hinblick auf den zweiten Aspekt wird das Modell der ‚Neuen Autorität‘ herangezogen. In Kapitel 8.4 wird ein Schwerpunkt auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit gelegt. Dabei wird insbesondere nach der Rolle der Schulsozialarbeit und der psychotherapeutischen Behandlung in der Bearbeitung von Schulabsentismus gefragt. Eine mögliche Antwort auf schulabsentes Verhalten sind die sogenannten Lernorte neben der Schule, die in den Kapiteln 8.5 und 8.6 vorgestellt werden. Schließlich werden in Kapitel 9 die drei eingangs beschriebenen Hypothesen überprüft. Die

Schlussbetrachtung fasst die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit zusammen, bezieht Stellung zu der in diesem Kapitel benannten leitenden Fragestellung und verweist auf eine zentrale Anforderung hinsichtlich der zukünftigen Gestaltung von Hilfesystemen für schulabsente Jugendliche.

2. Die Lebensphase Jugend

Die Lebensphase Jugend dient als wichtige Grundlage aller weiteren Ausführungen dieser Arbeit. In diesem Kapitel wird unter anderem die Rolle dieser Lebensphase in Vergangenheit und Gegenwart betrachtet. Weiter wird auf jugendtypische Entwicklungsaufgaben und auf mit der Pubertät sowie der Adoleszenz einhergehende Veränderungen eingegangen.

Aus einer soziologischen Perspektive heraus beschreibt der Begriff der Lebensphase Jugend den Übergang vom unmündigen Kind zum mündigen Erwachsenen (vgl. Jungbauer 2017: 184). Entsprechend hat es sich etabliert, die Zeitspanne zwischen dem 12. und dem 25. Lebensjahr als Jugend zu bezeichnen (vgl. Quenzel 2015: 9). Dieser Übergang wird in beinahe allen Gesellschaften durch symbolische Rituale symbolisiert und inszeniert. Beispiele sind etwa die Schulabschlusszeugnisvergabe oder auch religiöse Rituale wie die Kommunion, die Konfirmation oder die Bar Mizwa. (vgl. Jungbauer 2017: 184)

Während die Lebensphase Jugend zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch nur ausgewählten, privilegierten Bevölkerungsgruppen wie dem Adel oder auch den Hochgebildeten vorbehalten war, hat sie sich inzwischen gesamtgesellschaftlich als selbstverständlicher Teil eines Lebenslaufs etabliert (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 15-18). Dessen ungeachtet hat es die „Jugend als Ausprägung der biologischen und psychologischen Entwicklung eines Menschen im Übergang vom Kind zum Erwachsenen auch seinerzeit gegeben“ (ebd.: 18). Lebensphasen sind jedoch auch immer gesellschaftlich definiert und, wie es die historische Forschung aufzeigt, von kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen abhängig (vgl. ebd. 19). So ist es in der Vergangenheit primär darum gegangen, dass Heranwachsende möglichst früh etwas zum Lebensunterhalt der Familie beitragen, was die Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen stark eingeschränkt hat (vgl. Jungbauer 2017: 185). Ein Blick auf die Schätzungen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und des Kinderhilfswerks der Vereinten Nationen UNICEF zur globalen Kinderarbeit aus dem Jahr 2020 zeigt, dass auch heute noch viele Jugendliche aus ökonomischen Zwängen heraus in dieser Übergangsphase erheblich beeinträchtigt werden (vgl. UNICEF 2021).

Die Jugendphase ist nach Quenzel (2015: 9) also als eine eigenständige Entwicklungsphase einzustufen. Sie ist mehr als nur eine Vorstufe des Erwachsenen-Seins und „[zeichnet] sich durch spezifische Erfahrungen, Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben [aus]“ (Jungbauer 2017: 185). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf Havighurst zurück (vgl. ebd.: 29). Entwicklungsaufgaben

können verstanden werden als Anforderungen und Erwartungen, mit denen Individuen in verschiedenen Altersphasen konfrontiert werden (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 23). Diese Anforderungen speisen sich zum einen aus der sozialen Umwelt und zum anderen aus „der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung“ (ebd.). Eine grundlegende Annahme des Konzeptes der psychosozialen Entwicklungsaufgaben ist, dass auch in der heutigen zunehmend individualisierten Gesellschaft, soziale Erwartungen einen starken Einfluss auf individuelle Zielsetzungen ausüben (vgl. Quenzel 2015: 30). Jungbauer (2017: 30) benennt in Anlehnung an Mattejat unter anderem den Umgang mit körperlichen Veränderungen in der Pubertät, die ersten intimen und sexuellen Erfahrungen, die Beziehungsgestaltung zu Freund*innen und Partner*innen sowie die Ablösung von den Eltern als typische Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.

Nach Quenzel ist die Jugendphase „heute durch lange Qualifikationsphasen und große Unsicherheiten hinsichtlich des Einstiegs in den Arbeitsmarkt, durch späte Familiengründungen und hohe Ansprüche an die Selbstverwirklichung gekennzeichnet“ (Quenzel 2015: 9). Die verlängerten Ausbildungszeiten führen dazu, dass junge Menschen finanziell länger von ihren Eltern abhängig sind und sich selbst erst später als erwachsen verstehen (vgl. Chisholm/Hurrelmann 1995 und Arnett 2000 nach Gniewosz/Titzmann 2018: 9). An dieser Stelle ist auf den Begriff der Postadoleszenz zu verweisen. Er beschreibt nach Jungbauer (2017: 185) das zu beobachtende Phänomen, dass sich viele junge Menschen in ihren Zwanzigern weder als erwachsen empfinden noch überhaupt erwachsen sein wollen. So lassen sich jugendtypische Lebensstile häufig auch noch im fortgeschritteneren Erwachsenenalter beobachten (vgl. ebd.). Neben der Jugendphase haben sich mit der Zeit zunehmend weitere Lebensphasen wie das Seniorenalter und das hohe Alter herausdifferenziert. Grundsätzlich haben die Spielräume zur individuellen Definition und Gestaltung von Lebensphasen zugenommen.² (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 15f, 18)

Es ist zwischen den Begriffen Pubertät und Adoleszenz zu unterscheiden. Der Begriff der Pubertät bezeichnet nach Lohaus und Vierhaus (2019: 280ff) die körperlichen und hormonellen Veränderungen in der Jugendphase. Im Durchschnitt treten Mädchen mit 11 Jahren und Jungen mit 13 Jahren in die Pubertät ein. Diese Durchschnittswerte dienen aber maximal zur groben Orientierung. Es gibt enorme interindividuelle Unterschiede im Hinblick auf den Eintritt in die Pubertät. (vgl. ebd.) Während der Begriff der Pubertät also biologisch-

² In Kapitel 6.1 werden diese erweiterten Spielräume ausführlicher thematisiert.

physiologische Entwicklungen fokussiert (vgl. Wenglorz/Heinrichs 2018: 252), nimmt der Begriff der Adoleszenz eher die psychosozialen Veränderungen in der Jugendphase in den Blick (vgl. Jungbauer 2017: 184). Entsprechend kann die Adoleszenz auch als „,psychosoziale Pubertät“ (Herpertz-Dahlmann et al. 2013) verstanden werden. Wenglorz und Heinrichs (2018: 253) weisen darauf hin, dass sich die zeitliche Dimension der Adoleszenz in verschiedenen Definitionen unterscheidet. Immerhin kann der interindividuell verschiedene Beginn der Adoleszenz anhand der „biologischen Marker der Pubertät (z. B. Menarche oder erste Ejakulation)“ (ebd.) einigermaßen eindeutig bestimmt werden (vgl. ebd.). Will man Richtwerte in Form von Altersangaben zum Eintritt in die Adoleszenz benennen, hat sich die Differenzierung in „frühe (11–14 Jahre), mittlere (15–17 Jahre) und späte (18–21 Jahre) Adoleszenz“ (ebd.) durchgesetzt (vgl. ebd.).

Kennzeichnend für die Jugendphase ist nach Quenzel und Hurrelmann (2022: 23) die Kombination eingeschränkter gesellschaftlicher Verantwortung auf der einen und ausgeprägter soziokultureller Freiheiten auf der anderen Seite. Gleichzeitig ist Jugendlichen aber durchaus bewusst, dass von ihnen erwartet wird, sich im Rahmen ihrer Jugendphase darauf vorzubereiten, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. (vgl. ebd.)

3. Die Peer-Group

Ein für die Entwicklung in der Jugendphase zentraler Faktor ist die Peer-Group. In diesem Kapitel wird sich zunächst dem Begriff der Peer-Group genähert. Anschließend wird auf die 18. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2019 Bezug genommen, die unter anderem jugendliche Freundschaften und Freund*innenkreise untersuchte. Weiter werden sowohl entwicklungsfördernde Funktionen der Peer-Group als auch mit der Peer-Group einhergehende Risiken vorgestellt.

Der Begriff der Peergroup wird nach Köhler et al. (2016: 12) in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht einheitlich verwendet. Entsprechend plädieren sie für eine Präzisierung des Begriffs, insbesondere in der quantitativen Forschung. Fest steht, dass die Bezeichnung *Peer* auf eine gewisse Gleichartigkeit verweist. (vgl. ebd.) Diese Gleichartigkeit kann sich aber auf verschiedene Kriterien, wie zum Beispiel das Alter, ähnliche Lebenswelten, den Entwicklungsstand oder den Status gegenüber einer Institution beziehen (vgl. ebd. und Hoffmann 2021: 2). Als weitere Spezifizierungskriterien benennen Köhler et al.: „Kontaktform, Freiwilligkeit, Antipathie und Sympathie, Intensität sowie Kontinuität“ (Köhler et al. 2016: 13). Im Zusammenhang der Forschung zu Peer-Groups kommt auch dem Kriterium der Reziprozität, welches die gegenseitige Zuordnung als Freund*in bezeichnet, eine Relevanz zu (vgl. ebd.).

Die 18. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2019 zeigt deutlich auf, dass Freundschaften mit Gleichaltrigen einen enorm hohen Stellenwert im Leben von Jugendlichen einnehmen (vgl. Albert et al. 2019: 26). Die befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren messen der Qualität von Freundschaften deutlich mehr Bedeutung zu als der Quantität. In absoluten Zahlen ist beinahe die Hälfte der befragten Jugendlichen sehr zufrieden mit ihrem Freund*innenkreis, lediglich ein Prozent der Befragten ist unzufrieden. Die Ergebnisse werden auch nach verschiedenen sozialen Herkunftsschichten aufgeschlüsselt. (vgl. Wolfert/Quenzel 2019: 157-160) Im Vergleich zur Gesamtgruppe sind die Jugendlichen der in der Shell Jugendstudie als „untere Schicht“ (ebd.: 160) bezeichneten Gruppe fünfmal häufiger unzufrieden mit dem eigenen Freund*innenkreis. Auch der Bildungs- und Berufsstatus wirken sich demnach signifikant auf die Zufriedenheit mit dem eigenen Freund*innenkreis aus. Weiter konnte in der 18. Shell Jugendstudie gezeigt werden, dass sich auch ein Migrationshintergrund auf die Zusammensetzung des Freund*innenkreises auswirkt. So setzt sich der Freund*innenkreis von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in 79 Prozent der Fälle überwiegend aus Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zusammen, lediglich in 18 Prozent

der Fälle ist der Anteil an Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in etwa ausgeglichen. Bei 21 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht der Freund*innenkreis mehrheitlich aus anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bei 51 Prozent ist das Verhältnis ausgeglichen und bei 25 Prozent von ihnen besteht der Freund*innenkreis mehrheitlich aus Menschen ohne Migrationshintergrund. (vgl. ebd.: 157-160)³

Mit der Adoleszenz nimmt die Bedeutung der Peer-Group nach Jungbauer (2017: 187) deutlich zu. Die Jugendlichen einer Peer-Group stehen zeitgleich vor ähnlichen Entwicklungsaufgaben. Dies ermöglicht es ihnen, die eigenen Gefühle und emotionalen Einschätzungen mit denen von Gleichaltrigen abzugleichen. Im Austausch mit Freund*innen können Jugendliche ihren eigenen Gefühlen nachgehen und näherkommen. (vgl. Klinkhammer/Voltmer/von Salisch 2022: 87-88) Förderlich ist es, wenn diese „sie genau kennen, gut verstehen und [...] ähnlichen Entwicklungsaufgaben gegenüberstehen“ (ebd.: 88). Enge Freundschaftsbeziehungen unterstützen Jugendliche in der Bewältigung der mit der Pubertät einhergehenden körperlichen Veränderungen. Weiter kommt ihnen eine identitätsstiftende Funktion zu. (vgl. Seiffge-Krenke 2018: 108) Die Peer-Group gibt Orientierung, indem sie Jugendlichen Lebensstile, Werte und Rollenvorbilder anbietet (vgl. Jungbauer 2017: 188). Somit kann die Peer-Group als Gruppe des sozialen Übergangs zwischen der Herkunftsfamilie und dem Annehmen einer Erwachsenenrolle, inklusive eventueller Partnerschaft und Familie, verstanden werden (vgl. ebd. und Seiffge-Krenke 2018: 108).

Mit der Peer-Group gehen aber auch Entwicklungsrisiken einher (vgl. Seiffge-Krenke 2018: 108). Zunächst wirken sich fehlende Peer-Kontakte ungünstig auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen aus (vgl. Jungbauer 2017: 189). In einer Studie von Baier et al. (2010: 320-323), die auf den Daten einer Schüler*innenbefragung aus den Jahren 2007 und 2008 beruht, gaben 7 Prozent der befragten Jugendlichen (Durchschnittsalter 15,3 Jahre) an, keine Freund*innengruppe zu haben. Insgesamt wurden 44 610 Jugendliche befragt, von denen 27 702 an der Befragung teilnahmen (vgl. ebd.: 320). Weiter können Jugendliche im Kontext der Peer-Group einschneidende Verletzungen und Enttäuschungen wie Mobbing, Bloßstellungen und (sexuelle) Ausnutzung erfahren (vgl. Jungbauer 2017: 189). Eine 2017 veröffentlichte Studie von Knauf et al.

³ Die besonderen Herausforderungen und Chancen in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen mit Migrationshintergrund können im Rahmen des vorgegebenen Umfangs dieser Arbeit nicht erörtert werden.

(2017: 186) untersucht das Gruppenphänomen Bullying⁴ im Klassenverband. Im Rahmen der Studie wurden in den Jahren 2011 bis 2013 5083 Schüler*innen der 6. und der 9. Klasse befragt (vgl. ebd.). Die Dynamiken innerhalb eines Klassenverbandes und innerhalb einer Peer-Group können nicht einfach gleichgesetzt werden. So unterscheidet Hoffmann zwischen den Begriffen *Peerkontakten* und *Peergroups*:

„Von Peerkontakten wird gesprochen, wenn etwa Schüler*innen in einer Klasse betrachtet werden, die sich zwar durch einen ähnlichen Status im Angesicht der Institution auszeichnen, die aber nicht alle freiwillig und nicht zwangsläufig in positiv-reziproker Weise in Beziehung zu einander treten. Für Gruppen gleichrangiger Heranwachsender, die positiv-reziprok interagieren, wird der Begriff der Peer-groups oder Freundesgruppen im engeren Sinn verwendet.“ (Hoffmann 2021: 3-4)

Unabhängig von der Unterscheidung in Peerkontakte und Peergroups zeigt die Studie die quantitative Relevanz von Bullying im Jugendalter auf. So wurde 57,5 Prozent der Schüler*innen eine Rolle in einem Bullying-Gefüge zugeschrieben. Lediglich in drei der 198 Klassen wurde kein Bullying-Geschehen festgestellt. (vgl. Knauf et al. 2017: 189-191) Die Peer-Group kann auch durch risikoreiches und deviantes Verhalten wie Vandalismus, Drogenkonsum oder Gewalt geprägt sein (vgl. Jungbauer 2017: 189 und Seiffge-Krenke 2018: 108). Schrader (2016: 318) schreibt der Peer-Group eine Funktion als „Kontrollraum für angemessenes sowie als Schutzraum für grenzüberschreitendes Verhalten“ (ebd.) zu. Somit ergeben sich im Kontext der Peer-Group zum einen Bildungsmöglichkeiten, zum anderen entsteht ein „Möglichkeitsraum für riskante bzw. deviante Verhaltensweisen“ (Hoffmann 2021: 20). Jugendliche Verhaltensweisen, die von außen als regelüberschreitend benannt werden, können positiv konnotiert auch als wichtige Entwicklungsschritte und als das Wahrnehmen und Erweitern von gesellschaftlichen Gestaltungsspielräumen interpretiert werden (vgl. Hoffmann 2021: 20 und Raithel 2011: 9). In diesem Sinne weisen Maschke et al. in ihrer 2013 veröffentlichten Studie ‚Jugend.Leben‘ darauf hin, dass „Cliques [...] nicht als Orte für (in den Augen der Erwachsenen) problematisches oder abweichendes Verhalten bezeichnet“ (Maschke et al. 2013: 60 zit. n. Hoffmann 2021: 20-21) werden können. So lehnen deutlich über 80 Prozent der Jugendlichen abweichendes Verhalten in Form von zum Beispiel körperlicher Gewalt oder Schulschwänzen für ihre Peer-group ab (vgl. Maschke et al. 2013: 57-60 zit. n. Hoffmann 2021: 20). Nach der

⁴ Nach Knauf (2022: 4) drücken die Begriffe „Bullying“ und „Mobbing“ grundsätzlich dieselbe Problematik aus. Dennoch unterscheiden sich die Begriffe, die ihre Ursprünge in unterschiedlichen Sprachräumen haben, etymologisch betrachtet in ihrer Konnotation (vgl. ebd.). Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dieser Unterscheidung würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wäre hinsichtlich der leitenden Fragestellungen nicht weiterführend.

oben bereits eingeführten Studie von Baier et al. (2010: 320-323), sind 3,5 Prozent der befragten Jugendlichen Teil einer sehr delinquenten Freund*innen-gruppe. Weitere 58,2 Prozent der befragten Jugendlichen gehören einer delinquenten, aber nicht sehr delinquenten Peer-Group an (vgl. ebd.: 323).⁵ Die Studie konnte außerdem zeigen, dass die „eigene Delinquenzbereitschaft steigt, wenn sich beste Freunde delinquent verhalten, wenn sich weitere (nicht die engsten) Freunde delinquent verhalten und wenn eine Zugehörigkeit zu einer delinquenten Freundesgruppen [...] besteht“ (ebd.: 333-334).

Die Peer-Group erfüllt im Jugendalter eine sehr wichtige Funktion, insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung. Es ist deutlich geworden, dass mit der Peer-Group aber auch Entwicklungsrisiken einhergehen können.

⁵ In der Befragung wurden vier delinquente Aktivitäten (1. „Wir beschaffen uns Geld durch Diebstahl oder Raub.“ 2. „Um Spaß zu haben, tun wir auch schon mal etwas Verbotenes.“, 3. „Wir prügeln uns mit anderen Gruppen.“, 4. „Wir handeln mit Drogen“ (Baier et al. 2010: 322)) mithilfe einer Skala von 1 („stimmt nicht“) bis 4 („stimmt genau“) abgefragt. Lag der aus den Angaben der Jugendlichen errechnete Mittelwert über 2,5, wurden die Jugendlichen der Gruppe „sehr delinquent“ zugeordnet. Gaben Jugendliche an, dass in ihrer Peer-Group mindestens eine dieser delinquenten Aktivitäten durchgeführt wird, während der aus ihren Angaben errechnete Mittelwert nicht über 2,5 lag, wurden sie der Gruppe „delinquent“ zugeordnet. Jugendliche, die angaben, dass in ihrer Gruppe keine der vier delinquenten Aktivitäten ausgeführt wird, werden als „nicht delinquent“ betrachtet. (vgl. ebd.: 321-322)

4. Die Hirnentwicklung im Jugendalter

In diesem Kapitel werden grundlegende neuroanatomische Veränderungen im Jugendalter beschrieben und die Relevanz äußerer Reize für die Hirnentwicklung betont. Weiter wird die Entwicklung und das Verhältnis von präfrontalem Kortex und limbischem System vor dem Hintergrund jugendlichen Risikoverhaltens betrachtet.

Zum Zeitpunkt der Geburt ist das Gehirn nach Thyen und Konrad (2021: 1) das am wenigsten ausgereifte Organ. Das Gehirn erreicht zwar relativ früh nach der Geburt bereits sein maximales Gesamtvolumen, dennoch finden während der Adoleszenz wichtige Reifungsprozesse in der anatomischen Struktur des Gehirns statt (vgl. Konrad et al. 2013). Es kommt zu grundlegenden neuroanatomischen Veränderungen (vgl. Herpertz-Dahlmann et al. 2013). So verringert sich mit dem Pubertätseintritt die graue Substanz im Hirn, während die weiße Substanz zunimmt. Überschüssige neuronale Verbindungen im Hirn werden abgebaut. Zeitgleich kommt es zu einer Verstärkung (Myelinisierung) der Nervenbahnen. Diese Umbauprozesse, die nicht parallel, sondern sukzessive stattfinden, ermöglichen eine effizientere Informationsverarbeitung. (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019: 282)

Grundsätzlich gilt für alle Lebensphasen, dass die Hirnentwicklung signifikant abhängig von ihrer Umwelt ist, wie Braun und Scheich (2020: 52-54) in ihren Ausführungen betonen. Das menschliche Hirn entwickelt sich unter der „Wechselwirkung zwischen genetisch festgelegten, das heißt angeborenen vorprogrammierten zellulären und molekularen Programmen auf der einen und epigenetischen Veränderungen als Folge von Erfahrungen und Lernvorgängen auf der andern [sic!] Seite“ (ebd.: 52). So können frühe Lernerfahrungen längerfristig die Gehirnstruktur verändern. Je reichhaltiger und komplexer die Anregungen sind, die das Gehirn aus seiner Umwelt erhält, desto besser wirkt sich dies auf seine Leistungsfähigkeit aus. Auch jedes erzieherische Verhalten, sei es im privaten oder im institutionellen Kontext, löst strukturelle Veränderungen im Gehirn von Kindern und Jugendlichen aus. (Braun/Scheich 2020: 49-53)

Um das während der Adoleszenz häufiger auftretende Risikoverhalten zu begründen, werden immer wieder die Entwicklung und das Verhältnis von präfrontalem Kortex und limbischem System herangezogen (vgl. Konrad et al. 2013 und Herpertz-Dahlmann et al. 2013). Grundsätzlich entwickeln sich der präfrontale Kortex und das limbische System langsamer als andere Regionen im Hirn. Insbesondere in den Bereichen von Motorik und Sensorik kommt es zu schnellen

strukturellen Anpassungen. Dem liegt zugrunde, dass die mit dem Aufwachen einhergehenden körperlichen Veränderungen, wie zum Beispiel das Wachstum und die Veränderung der Körperproportionen, eine schnelle Anpassung in der Motorik und der Sensorik erfordern. (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019: 282) Konrad et al. (2013) beschreiben den Zusammenhang von präfrontalem Kortex und limbischem System anhand eines von Casey et al. entwickelten Modells, dass auf „neuroanatomischen Befunden und funktionellen Bildgebungsstudien“ (ebd.) beruht. Nach dem Modell entwickeln sich bei Jugendlichen das limbische und das Reward-System schneller als der präfrontale Kortex. Dadurch kommt es zeitweise zu einem Ungleichgewicht: Der noch nicht ausgereifte präfrontale Kortex wird überlagert. (vgl. Casey et al. 2008: 62-77 nach Konrad et al. 2013) Während das limbische System insbesondere für die Verarbeitung von emotionalen Reizen zuständig ist, kommt dem präfrontalen Kortex die Rolle eines Kontrollsystems zu (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019: 282 und Konrad et al. 2013). Mit diesem Umbau des Hirns können Probleme „in der Emotionsverarbeitung und der kognitiven Handlungssteuerung“ (Lohaus/Vierhaus 2019: 282) einhergehen (vgl. ebd.). Konrad, Firk und Uhlhaas ordnen die Erkenntnisse wie folgt ein:

„Dabei sollte beachtet werden, dass Adoleszente nicht per se unfähig sind, rationale Entscheidungen zu treffen, sondern dass in emotionalen Situationen (zum Beispiel bei Anwesenheit von Gleichaltrigen, bei Aussicht auf Belohnung) die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass Belohnung und Emotionen stärker die Handlung beeinflussen als rationale Entscheidungsprozesse“ (Konrad et al. 2013).

Thyen und Konrad (2021: 22) fragen sich, ob das beschriebene Ungleichgewicht in der Entwicklung verschiedener Hirnregionen der besseren Bewältigung von sozialen Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend dienen kann. Möglicherweise begünstigt das Ungleichgewicht in dieser Lebensphase die Ausbildung eines „kognitiven Stil“, der durch eine hohe Sensibilität für sozial affektive Reize und eine ausgeprägte Flexibilität hinsichtlich der Anpassung von Zielen geprägt ist. Eine solche Sensibilität und Flexibilität könnte, so Thyen und Konrad, Adoleszente in der Bewältigung sozialer Entwicklungsaufgaben unterstützen. (vgl. ebd.) Herpertz-Dahlmann et al. (2013) weisen darauf hin, dass die Erkenntnisse zum Ungleichgewicht zwischen limbischem System und präfrontalem Kortex zwingend in ein bio-psycho-soziales Modell zu integrieren sind und keinesfalls biologisch-deterministisch verstanden werden dürfen.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Spezifika der Hirnentwicklung Jugendlicher haben Konsequenzen für die Soziale Arbeit mit Jugendlichen. Lernerfahrungen sind in dieser Lebensphase besonders wirksam, wenn sie sich in

einem positiven Setting abspielen. Auch eine gezielte Emotionsregulation kann sich positiv auswirken. (vgl. Konrad et al. 2013)

Weiter können die Erkenntnisse zur Hirnentwicklung Ausgangspunkt einer psychoedukativen Arbeit sein. Nach Konrad et al. (2013) ist es nicht sinnvoll, risikoreiches Verhalten Jugendlicher durchgängig zu verhindern, da es in der Adoleszenz durch die neurobiologische Entwicklung gefördert wird. Ein sinnvoller Ansatz kann es sein, Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich in einem geschützten Rahmen emotional zu erproben. Weiter muss nichtriskantes Verhalten gefördert werden, zum Beispiel durch positive Verstärkung oder Lernen am Modell. (vgl. ebd.)

5. Neurobiologische Grundlagen des Lernens und von Lernschwierigkeiten

Nachdem im vorigen Kapitel auf die Hirnentwicklung des jugendlichen Gehirns eingegangen wurde, nimmt dieses Kapitel die neurobiologischen Grundlagen des Lernens und von Lernschwierigkeiten in den Blick. Im ersten Unterkapitel steht der Begriff des Lernens im Mittelpunkt. Ein Schwerpunkt wird auf den Vorgang der operanten Konditionierung gelegt, welche von Gold als eine von „vier einflussreiche[n] theoretische[n] Auffassungen über [das] Lernen“ (Gold 2018: 26) bezeichnet wird. Anschließend wird auf die zentrale Bedeutung des neuronalen Systems in der Hirnfunktion und in Lernprozessen eingegangen. Kapitel 5.3 nimmt die Rolle des Arbeitsspeichers des Gehirns in der Informationsverarbeitung in den Blick. In Kapitel 5.4 wird aus einer neurobiologischen Perspektive heraus auf Lernstörungen eingegangen.

5.1 Der Begriff des Lernens und die Konditionierung

Roth (2014: 92) versteht unter dem Begriff des Lernens die Fähigkeit eines Organismus, sich an seine Umwelt anzupassen. Es kann zwischen assoziativem und nichtassoziativem Lernen unterschieden werden. Zum nichtassoziativen Lernen zählt Roth die Habituation und die Sensitivierung (vgl. ebd.). Ein wichtiges Prinzip in der Wahrnehmung der Umwelt ist die Konzentration auf die „Abweichung vom Erwarteten“ (ebd.: 93). Unter Habituation ist zu verstehen, dass sich der Organismus an einen neu auftretenden, auffälligen und wiederholt auftretenden Reiz mit der Zeit gewöhnt, wenn mit diesem keine Bedrohung einhergeht. Als Folge passt er seine Reaktion auf den bekannten Reiz entsprechend an. Unter Sensitivierung ist das Gegenteil zu verstehen: Ein eigentlich unauffälliger Reiz stellt sich mit der Zeit als sehr bedeutend heraus. Entsprechend reagiert der Organismus jetzt sensibler, wenn ein entsprechender Reiz auftritt. Prozesse der Habituation und Sensitivierung beinhalten immer einen Moment der Neubewertung. Diese Neubewertung wirkt sich auch auf die Strukturierung des neuronalen Netzwerkes aus. Dem assoziativen Lernen ordnet Roth die klassische und die operante Konditionierung zu, auf welche in den folgenden Absätzen eingegangen wird. (vgl. ebd.: 92-94)

Roth (2014: 94-95) bezeichnet die Bewertung von Konsequenzen, die auf ein Ereignis folgen als „Prinzip allen Lernens“ (ebd.: 94). Auf diesem Prinzip baut auch die klassische Konditionierung auf (vgl. ebd.: 94-95). In dieser wird „eine bestehende Reiz-Reaktions-Verbindung mit einem neuen, ursprünglich neutralen Auslösereiz gekoppelt“ (Jungbauer 2017: 72). Ein zuvor neutral gewesener Reiz

kann somit eine konditionierte Reaktion hervorrufen (vgl. ebd.). Dieser bedingte Reiz kann auch eine komplexe Situation, ein komplexer Kontext sein. Dies wird dann als Kontextkonditionierung bezeichnet. Passend zum Thema dieser Arbeit benennt Roth, dass bereits assoziative Erinnerungen an die Schulzeit, wie der Anblick des Schulgebäudes, der Schulname oder der entsprechende Straßename, negative Erinnerungen und Gefühle in der Form einer konditionierten Reaktion hervorrufen können. (vgl. Roth 2014: 96-97)

Insbesondere Skinner hat sich intensiv mit der operanten Konditionierung auseinandergesetzt. Er ließ innere psychische Prozesse in der Erklärung von Verhaltensweisen außen vor und fokussierte sich stattdessen auf die systematische Beobachtung von Verhaltensweisen unter verschiedenen Bedingungen. Somit geht der Behaviorismus, welcher seine Aussagen ausschließlich auf Grundlage von beobachtbarem Verhalten trifft, auf Skinner zurück. (vgl. Skinner nach Jungbauer 2017: 74-75) In der operanten Konditionierung wird zwischen der Verstärkung und der Bestrafung eines Verhaltens unterschieden. Weiter kann zwischen positiver und negativer Verstärkung unterschieden werden sowie zwischen direkter und indirekter Bestrafung. Bei der positiven Verstärkung erhöht sich durch das Eintreten eines angenehmen Ereignisses die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein gezeigtes Verhalten in der Zukunft wiederholt. (vgl. Rinck 2016: 56-59) Bei der negativen Verstärkung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten erneut gezeigt wird, weil ein unangenehmer bzw. negativer Zustand ausbleibt oder beendet wird (ebd.: 57 und Jungbauer 2017: 76). Von direkter Bestrafung wird gesprochen, wenn es als Konsequenz auf ein Verhalten zu einem unangenehmen Ereignis kommt. Bei der indirekten Bestrafung hingegen führt das Verhalten dazu, dass ein angenehmes Ereignis endet oder ausbleibt. Diese vier Verhaltenskonsequenzen werden durch das Prinzip der Löschung ergänzt. (vgl. Rinck 2016: 58-60) Löschung bedeutet, dass „ein zuvor verstärktes Verhalten nicht mehr verstärkt wird“ (ebd.: 60). Die zuvor noch erfolgte positive Konsequenz bleibt jetzt also aus. Somit verringert sich, wie bei der Bestrafung, die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten wiederholt wird. (vgl. ebd.)

Verstärkung und Bestrafung sind nicht gleich wirksam. So können Verhaltensveränderung deutlich effektiver durch Verstärkung als durch Bestrafung erreicht werden. Die geringere Effektivität von Bestrafung ist unter anderem in ihrem geringeren Informationswert begründet. Durch Bestrafung allein werden keine alternativen und erwünschten bzw. zumindest akzeptierten Verhaltensmöglichkeiten aufgezeigt. Bestrafungen sind eng verbunden mit negativen Gefühlen. So werden Bestrafungen zum einen meist in einer verärgerten Stimmung

ausgesprochen. Zum anderen werden auch bei der bestraften Person negative Gefühle ausgelöst. Häufig wird intermittierend bestraft, was dazu führen kann das Individuen nicht lernen, dass sie das bestrafte Verhalten generell einstellen sollen. Hinsichtlich der Reduktion von unerwünschtem Verhalten ist nach Rinck die Wahrscheinlichkeit, mit der bestraft wird, deutlich relevanter als die Härte der Strafe. Auch aus einer ethischen Perspektive heraus ist der übermäßige Einsatz von Bestrafungen in Erziehung und Pädagogik zu problematisieren. Die sogenannte ‚Differentielle Verstärkung‘ von anderem Verhalten ist nach Rinck eine sehr effektive Vorgehensweise zur Verhaltensbeeinflussung. (vgl. Rinck 2016: 59-61) Sie kombiniert die indirekte Bestrafung oder die Löschung auf der einen Seite mit der positiven Verstärkung von alternativem Verhalten auf der anderen Seite: „Bei der differentiellen Verstärkung anderen Verhaltens [...] wird ein unerwünschtes Verhalten ignoriert, bestraft oder verhindert, und gleichzeitig wird ein erwünschtes Alternativverhalten verstärkt“ (ebd.: 62).

5.2 Neuronale Netzwerke

Von zentraler Bedeutung für die Leistungsfähigkeit des Gehirns sind die neuronalen Netzwerke. Diesen kommt auch bei Lernprozessen eine zentrale Rolle zu. Mit jedem Lernprozess werden die neuronalen Netzwerke umstrukturiert. Es können neue Synapsen gebildet, Synapsen aufgelöst und vorhandene Synapsen verstärkt werden. Synapsen können als Schnittstellen zum Informationsaustausch zwischen verschiedenen Nervenzellen verstanden werden. Die verschiedenen Synapsen stehen in Konkurrenz zueinander. Dies gilt besonders für die ersten Lebensjahre und die Pubertät. (Braun/Scheich 2020: 50-51, 66) Getreu dem Motto „Use it or lose it“ (ebd.: 51) werden nur die Synapsen beibehalten, „die häufig genutzt und aktiviert werden („use it“) und damit für das Individuum sinnvolle und überlebensnotwendige Informationen verarbeiten, während die selten genutzten Synapsen verkümmern und schließlich ganz abgebaut werden („lose it“)“ (ebd.). Die Leistungsfähigkeit eines Gehirns hängt primär von der Qualität seiner synaptischen Verbindungen und nicht von deren Quantität ab (vgl. ebd.). Die das gesamte Leben über vorhandene Plastizität⁶ des Gehirns und seines neuronalen Netzes ist im Kindes- und im Jugendalter besonders ausgeprägt (vgl. ebd.: 52 und Konrad et al. 2013). Gleichzeitig ist das Hirn in der Entwicklung seiner synaptischen Netzwerke abhängig von den Einflüssen der Umwelt (vgl. Braun/Scheich 2020: 54).

⁶ Der Begriff der Plastizität beschreibt die Fähigkeit des Gehirns, sich bis ins hohe Alter verändern und anpassen zu können (vgl. Braun/Scheich 2020: 49-50).

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Verhältnis von präfrontalem Kortex und limbischen System beschrieben. Das limbische System ist nicht nur für die Verarbeitung von emotionalen Reizen zuständig, es nimmt auch beim Lernen eine zentrale Rolle ein. Bei der beschriebenen Umstrukturierung der Synapsen sind auch die mit dem Lernen verknüpften Emotionen relevant. Eine emotionale Beteiligung ist bei schwierigeren assoziativen Lernprozessen unabdingbar. Eine Arbeitsgruppe von Braun konnte zeigen, dass Rattenkinder, deren Dopaminausschüttung pharmakologisch blockiert wurde, sehr stark im Lernen gehemmt sind. (vgl. Braun/Scheich 2020: 56-57) Braun und Scheich schlussfolgern hieraus, „dass ein Lernerfolg unmittelbar zu einem Glücksgefühl führt, unter anderem über die ‚Droge‘ Dopamin“ (ebd.: 57). Dies führt dazu, dass das Gehirn von Kindern suchthaft nach Lernerfolgen strebt.

5.3 Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis

Jedes Gehirn ist in seiner neuronalen Verschaltung einzigartig. Entsprechend unterscheiden sich die Lernstrategien von Personen interindividuell. (vgl. Braun/Scheich 2020: 57-63) Gold (2018: 100) benennt „(1) die Regulation der selektiven Aufmerksamkeit und das Arbeitsgedächtnis, (2) das inhaltliche Vorwissen, über welches ein Lerner bereits verfügt, (3) die vorhandenen Lernstrategien und die Fähigkeit, sie selbstregulativ einzusetzen, (4) die Willens- bzw. Handlungskontrolle (Volition) und die Regulation von Emotionen sowie (5) die Lern- und Leistungsmotivation und das Selbstkonzept eigener Fähigkeit“ (ebd.) als zentrale individuelle Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen. Zentral für den Lernerfolg ist das gelingende Zusammenwirken dieser fünf Bereiche (vgl. ebd.: 100-101). Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel thematisierten neurobiologischen Grundlagen des Lernens und von Lernschwierigkeiten sind hier primär die Bereiche (1) und (4) interessant.

Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen und Emotionen zu kontrollieren und eigene Willenskräfte zu entwickeln (Bereich 4), sind zentral für die Informationsverarbeitung. Gold fasst hierunter die „Aufmerksamkeitskontrolle“, die „Enkodierungskontrolle“ (Fähigkeit sich auf zielrelevante Informationen zu konzentrieren), die „Motivationskontrolle“ (Fähigkeit zur Selbstmotivation), die „Emotionskontrolle“, die „Aktivierungskontrolle“ (Fähigkeit unrealistische Ziele nicht weiter zu verfolgen und Misserfolgsgedanken auszublenden) und die „Initiierungskontrolle“ (Fähigkeit auch bei konkurrierenden Handlungsimpulsen an Lernabsichten festzuhalten). (vgl. Gold 2018: 53)

Eine zentrale Rolle in der Informationsverarbeitung nimmt die, durch einen Teil des Arbeitsgedächtnisses gesteuerte, Aufmerksamkeit ein. Nur Reize, denen das Arbeitsgedächtnis Aufmerksamkeit schenkt, können überhaupt in das Kurzzeitgedächtnis⁷ gelangen. Es kommt somit zu einer frühen Selektion von Reizinformationen. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist begrenzt. Ständig drängen neue wahrgenommene Reize aus der Umwelt in das Arbeitsgedächtnis. (Gold 2018: 34-36) Somit sind die, „im Arbeitsgedächtnis aktuell befindlichen Informationen beständig der Gefahr ausgesetzt, wieder verloren zu gehen“ (ebd.: 35). Für Lernprozesse sind eine effiziente Informationsverarbeitung und Aufmerksamkeitszuweisung von herausragender Bedeutung. Wichtig ist es, relevante Reize und Informationen herausfiltern und diese dann selektiv und exklusiv fokussieren zu können. Die Funktionalität dieses Bereiches des Arbeitsgedächtnisses unterscheidet sich interindividuell, was sich dann auf individuelle Lernprozesse auswirkt. Das Arbeitsgedächtnis speichert Informationen also zeitweilig zwischen. Außerdem ist es für die Weiterverarbeitung der Informationen verantwortlich. Um die Bedeutung von neuen Informationen abzuschätzen, werden sie im Arbeitsgedächtnis mit Daten abgeglichen, die aus dem Langzeitspeicher aktiviert werden. Gegebenenfalls kommt es zu einer Integration der neuen Informationen ins Langzeitgedächtnis, wo sie mit den bestehenden Informationen verknüpft werden. (ebd.: 35-36)

5.4 Lernstörungen aus einer neurobiologischen Perspektive

Lernstörungen können aus Störungen der in Kapitel 5 beschriebenen neurobiologischen Grundlagen des Lernens resultieren. In diesem Unterkapitel sollen diese Zusammenhänge thematisiert werden. In der Betrachtung von Lernstörungen darf es aber nicht zu einer Verengung auf eine neurobiologische Perspektive kommen. In einer umfassenden Betrachtung von Lernstörungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, wäre neben der personalen Ebene unbedingt auch die kontextuale Ebene zu berücksichtigen (vgl. Gold 2018: 17). Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass das Individuum in seinen Lernprozessen stark davon abhängig ist, mit welchen Reizen es konfrontiert wird. So kann zum Beispiel eine fehlende Konfrontation mit an das Alter angepassten sprachlichen Stimuli in der Kindheit zu Leseschwierigkeiten führen (vgl. Braun/Scheich 2020: 51-52).

⁷ Das Kurzzeitgedächtnis wird in der europäischen Forschung meist als Arbeitsgedächtnis verstanden und charakterisiert (vgl. Gold 2018: 35).

In Kapitel 5.2 wurde die Bedeutung der Dopaminausschüttung für Lernprozesse aufgezeigt. Funktioniert dieses Belohnungssystem des Gehirns nicht, führt dies nach Braun und Scheich (2020: 58) zu erheblichen Lernschwierigkeiten. Eine mögliche Ursache für eine negativ abweichende Entwicklung des Belohnungssystem sind „Defizite der intellektuellen und insbesondere der emotionalen Umwelt während der frühkindlichen Entwicklungsphasen“ (ebd.). In Kapitel 5.3 konnte gezeigt werden, dass die Funktion des Arbeitsgedächtnisses, Reize zu verarbeiten, von zentraler Bedeutung für Lernprozesse ist. Wenn die Funktion des Arbeitsgedächtnisses eingeschränkt ist und es somit zu Problemen in der Fokussierung und der Verarbeitung von Reizen kommt, wirkt sich dies negativ auf die Lernleistungen aus (vgl. Gold 2018: 129). Gold (2018: 127) stellt, ausgehend von seinen Ausführungen zur Funktionsweise des Arbeitsgedächtnisses, die Hypothese auf, dass Aufmerksamkeitsdefizite vorrangig auf Störungen im Bereich des Arbeitsgedächtnisses und nicht auf die Störung basaler Wahrnehmungsprozesse zurückzuführen sind. Ganz in diesem Sinne kommt Swanson (vgl. Swanson nach Gold 2018: 129) auf der Grundlage ihm vorliegender Untersuchungsergebnisse zu dem Schluss, dass die Aufnahme sprachlicher Informationen durch das Kurzzeitgedächtnis bei Kindern mit Lernschwierigkeiten beeinträchtigt ist. Da dies sowohl bei der Konfrontation mit auditiven als auch mit visuellen Reizen der Fall war, kann ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse auf Störungen der Funktion der Sinnesorgane zurückzuführen sind. Erfordert der Aufgabentyp keine sprachliche Verarbeitung, so Swanson, ist die Bewältigung von Merkaufgaben bei Kindern mit Lernschwierigkeiten dagegen nicht eingeschränkt. (vgl. ebd.)

6. Persönlichkeitsentwicklung

In diesem Kapitel steht die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen im Fokus. Asendorpf definiert die Persönlichkeit eines Menschen als „die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften [...]: die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens“ (Asendorpf 2015: 2). Im Kontext der Auseinandersetzung mit der Persönlichkeitsentwicklung wird auch immer wieder der Begriff der Identität bzw. der Identitätsentwicklung aufgegriffen. Die Begriffe Persönlichkeit und Identität lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen und auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird nicht immer stringent zwischen den beiden Begriffen unterschieden. So bezieht sich zum Beispiel Abels (2017: 7-10, 348) in seinen detaillierten Ausführungen zur Identität zum Teil auf dieselben Zusammenhänge und Theoretiker*innen, wie es Quenzel und Hurrelmann (2022: 51-82) in ihren Ausführungen zur Persönlichkeitsentwicklung tun. Im systemischen Verständnis von Persönlichkeit nach Parsons werden die Begriffe Persönlichkeit und Identität klar unterschieden (vgl. Parsons nach Abels 2017: 248). Die Identität wird bei Parsons als „individuelle[r] Code des Persönlichkeitssystem[s]“ (ebd.: 249) verstanden, „der das spezifische Denken und Handeln des Individuums definiert“ (ebd.: 248). Im Folgenden wird in Anlehnung an die Definition Asendorpfs der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung verwendet.

Quenzel und Hurrelmann (2022: 51) unterscheiden zwischen äußeren und inneren Einflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher. Die äußeren Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung werden insbesondere von der soziologischen Forschung in den Blick genommen. Die entsprechende Forschungstradition geht davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher maßgeblich von äußeren Impulsen bestimmt wird. (vgl. ebd.) Diese Impulse werden „auf die sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Lebensbedingungen zurückgeführt“ (ebd.). Die inneren Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung werden insbesondere von der Neurobiologie und der Psychologie fokussiert. In dieser Forschungstradition wird davon ausgegangen, dass die wichtigsten Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung ihren Ursprung im Inneren des Menschen (Organismus und Psyche) haben. Es werden die angeborenen physischen und psychischen Merkmale fokussiert. (vgl. ebd.)

Sowohl die äußeren als auch die inneren Einflüsse sind relevant für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen. Im vierten und fünften Kapitel wurde die Bedeutung des Wechselspiels zwischen sozialer Umwelt und

angeborenen Anlagen betont. In diesem Sinne sind auch die äußeren und inneren Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zu betrachten (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 82). In den folgenden zwei Unterkapiteln werden ausgewählte äußere und innere Einflüsse untersucht.

6.1 Äußere Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung

Parsons (1981: 115) geht davon aus, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung im Durchleben von Rollenbeziehungen vollzieht. Diese Rollenbeziehungen werden bis ins späte Jugendalter immer komplexer (vgl. ebd.: 119ff, 172f). Grundsätzlich bewegt sich jedes menschliche Verhalten nach Parsons (Parsons nach Junge 2010: 111) im Kontext verschiedener Systeme. Parsons et al. (1951: 110, 143) bezeichnen die Persönlichkeit als ein „System of Action“ (ebd.:110), das sich durch primäre und komplexe Bedürfnisdispositionen auszeichnet, die, hierarchisch strukturiert, in einem Zusammenhang stehen. Neben den sozialen Systemen spielen auch persönliche Wertvorstellungen eine wichtige Rolle: „In both social systems and personalities, the actions which make up the systems [...] entail selections from and commitments to the same system of alternatives of value-orientation.“ (ebd.: 110). Während des Übergangs in das Erwachsensein eignen sich junge Menschen nach Parsons grundlegende Wertorientierungen an, derer sie bedürfen, um ihr Rollenhandeln in komplexen Gesellschaften gelingend zu gestalten (vgl. Parsons 1951: 219 nach Quenzel/Hurrelmann 2022: 53). An dieser Stelle spielen Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle (vgl. Parsons 1968 nach Quenzel/Hurrelmann 2022: 53). Die Persönlichkeitsentwicklung wird von Sozialsystemen und Rollenerwartungen, im Sinne einer „institutionalized organization of roles“ (Parsons et al. 1951: 155), geprägt (vgl. ebd.).

Elias et al. (Elias et al. nach Quenzel/Hurrelmann 2022: 56) bezeichnen die „Prozesse der Pluralisierung, Individualisierung und Singularisierung von gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Quenzel/Hurrelmann 2022: 56) als Hauptmerkmale der Veränderung der äußeren sozialen Bedingungen.

Unter Individualisierung wird hierbei der Rückgang der Bedeutung von feststehenden und kontrollierten „Normen für das Verhalten je nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Region, Nationalität und Ethnie“ (Quenzel/Hurrelmann 2022: 56) in westlichen Wohlstandsgesellschaften verstanden (vgl. ebd.). Die Mitglieder der Gesellschaft erhalten zunehmend Freiheiten in ihrer selbstbestimmten Lebensführung. Mit dieser erhöhten Freiheit geht aber auch die Anforderung einher, persönliche Lebensentscheidungen in einem erhöhten Maße individuell vorzubereiten und auch zu verantworten. Das einzelne Mitglied der Gesellschaft wird

zum „Planungsbüro“ der eigenen Biografie. Es wird gezwungen ein „*ichzentriertes Weltbild*“ zu entwickeln. (vgl. Beck 2016: 216-218) Auf diese Weise werden gleichzeitig „die Schleusen für die Subjektivierung und Individualisierung gesellschaftlich-institutionell erzeugter Risiken und Widersprüche geöffnet“ (ebd.: 218). Dem Individuum wird die Verantwortung zugeschrieben, gesellschaftlich bedingte Determinanten, die seinen individuellen Lebensvollzug erheblich erschweren, selbstständig und selbstverantwortlich zu bewältigen. Vom Individuum wird gefordert, einen produktiven und konstruktiven Umgang mit den feststehenden gesellschaftlichen Bedingungen zu finden. Zugespielt formuliert orientiert sich die Gestaltung der Gesellschaft nicht an den Bedürfnissen ihrer Individuen, sondern das Individuum hat sich an die feststehende Gesellschaft anzupassen. (vgl. ebd.)

Beck greift beispielhaft das Problem eingeschränkter Bildungsmöglichkeiten auf:

„Sicherlich ist die Knappheit der Bildungschancen ein alle betreffendes Problem; was heißt das aber für das Schmieden meines eigenen Schicksals, das mir keiner abnehmen kann? Was kann, muß ich in die Wege leiten, um auch noch bei einem Notendurchschnitt von 2,5 Medizin studieren zu können?“ (ebd.)

Mit dem beschriebenen Prozess der Individualisierung geht eine Pluralisierung der Lebensstile einher. Jugendliche bereiten sich auf die zentralen Rollen des Erwachsenenalters, wie zum Beispiel die einer Arbeitnehmer*in, eines Elternteils oder einer politisch teilhabenden Bürger*in, vor. Dabei übernehmen Jugendliche nicht mehr direkt die Verhaltensweisen erwachsener Rollenvorbilder. Anstelle eines „Role Takings“ kommt es zu einem „Role Making“. Die Übernahme von sozialen Rollen wird individuell gestaltet und die Rolle in Abhängigkeit von den eigenen Bedürfnissen und den vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen modifiziert. (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 57)

Quenzel und Hurrelmann (2022: 57) bewerten die beschriebenen Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher ambivalent. Die sich daraus ergebenden Umstände bieten jungen Menschen, die mit vielfältigen Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet sind, vielfältige Möglichkeiten, sich selbst zu verwirklichen. Junge Menschen, die aber nicht die Voraussetzungen erfüllen, ihre eigene Biografie proaktiv zu gestalten, tragen das Risiko, von den hohen Anforderungen einer individualistischen Gesellschaft und den fehlenden festen Vorgaben zur Lebensgestaltung überfordert zu werden. (vgl. ebd.)

Unter dem Begriff der Singularisierung ist nach Reckwitz (2017: 9) mehr als bloße Eigenständigkeit und der Drang nach Selbstoptimierung zu verstehen. Zentrales Merkmal der Singularisierung ist das Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit. Dieses Streben nach Einzigartigkeit ist in der aktuellen

Gesellschaft paradoxerweise zur Norm geworden. (vgl. ebd.) Nach Reckwitz „wird das Leben nicht einfach gelebt, es wird kuratiert“ (ebd.). Um das Publikum zu beeindrucken, kommt der Authentizität des Subjekts eine besondere Bedeutung zu. Zentraler Spielort der Selbstinszenierung sind die sozialen Medien. (vgl. ebd.) Die aktuelle Jim Studie aus dem Jahr 2023 bestätigt, dass soziale Medien, wie auch die Internetnutzung im Allgemeinen, eine zentrale Rolle im Leben vieler Jugendlicher einnehmen. Durchschnittlich verbringen die 1200 befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren täglich 224 Minuten „online“. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2023: 2, 23-24, 32-35) Im Anschluss an die Ausführungen von Reckwitz zur Selbstinszenierung in den sozialen Medien sind die Nutzungsgewohnheiten der sozialen Netzwerke interessant, die eine solche Selbstinszenierung am besten ermöglichen. Dazu zählen vor allem Instagram, TikTok und Snapchat, die von der Jim Studie 2023 nach WhatsApp⁸ zu den meistgenutzten Online-Angeboten gezählt wurden (vgl. ebd.: 33). 2023 gaben 62 Prozent der Befragten im Alter von 12-19 Jahren an, Instagram täglich oder mehrmals pro Woche zu nutzen. Bei TikTok waren es 59 Prozent, bei Snapchat 49 Prozent. (vgl. ebd.)

6.2 Innere Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung

In den Kapiteln 4. und 5. Wurden neurobiologische Prozesse und Entwicklungen im (jugendlichen) Gehirn beschrieben. Diese Prozesse wirken sich auch auf die Persönlichkeitsentwicklung aus (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 72). Im Jugendalter wird das Gehirn in seiner Entwicklung besonders stark von der sozialen Umwelt beeinflusst (vgl. Bauer/Hurrelmann 2021: 142). Das „Wechselspiel zwischen Umwelt und genetischer Ausstattung“ (Braun/Scheich 2020: 53) wird als Epigenetik bezeichnet. Lechner und Silbereisen formulieren bildlich: „Wie aber kann die Umwelt gleichsam ‚unter die Haut‘ gelangen und mit dem Genom interagieren?“ (Lechner/Silbereisen 2015: 101). Die Formulierung verweist auf die vielen offenen Fragen und noch zu erschließenden Zusammenhänge in der epigenetischen Forschung. Dennoch konnten Lechner und Silbereisen verschiedene Studien aufführen, in denen epigenetische Veränderungen im Gehirn nachgewiesen werden konnten. (vgl. ebd.: 101-103) Braun und Scheich (2020: 53) gehen von einem „genetisch determinierten Spektrum[]“ (ebd.) aus, innerhalb dessen sich die Verhaltensentwicklung und damit im weiteren Sinne auch die

⁸ WhatsApp an dieser Stelle nicht berücksichtigt, da der Fokus dieser App, trotz inzwischen neu hinzugefügter Funktionen, noch immer auf seiner Funktion als Messenger-Dienst liegt.

Persönlichkeitsentwicklung⁹ vollzieht. Die genetischen Anlagen setzen also die Rahmenbedingungen für die weitere Entwicklung (vgl. ebd.: 52). Somit wird die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher auch durch den inneren Einfluss der genetischen Veranlagung bedingt.

Auch Bandura (1979: 25) betont in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie, dass innere und äußere Einflüsse miteinander interagieren und so das Verhalten von Menschen steuern. Er plädiert dafür, sich auf die Analyse der Determinanten von Verhaltensprozessen zu fokussieren, anstatt „die Verhaltensweisen in erlernte oder angeborene zu klassifizieren bzw. den Versuch zu unternehmen, die relative Bedeutung dieser Faktoren zu bestimmen“ (ebd.). Die an Quenzel und Hurrelmann (2022: 51) angelehnte Unterteilung in äußere und innere Einflüsse, welche diesem Kapitel zugrunde liegt, widerspricht dem nicht, sondern dient lediglich der besseren Strukturierung. Im Sinne von Bandura (1979: 25) wird der Fokus hierbei aber bewusst nicht auf die Klassifikationsentscheidung selbst gelegt.

Die von Bandura entwickelte sozial-kognitive Lerntheorie grenzt sich vom Behaviorismus ab, indem sie die physischen und psychischen Anlagen des Menschen bewusst in der Erklärung von Verhalten einbezieht. Das Individuum verarbeitet Erfahrungen in einem eigenständigen und subjektiven Prozess. (vgl. Bandura nach Bauer/Hurrelmann 2021: 111-112) Die Analyse innerpsychischer Vorgänge ist nach Bauer und Hurrelmann (2021: 112) der Hauptgegenstand der Theorie Banduras.

Bandura (1979: 25) geht davon aus, dass jegliches Verhalten, abgesehen von elementaren Reflexen, erlernt werden muss. Dies geschieht entweder durch unmittelbare, selbsterlebte Erfahrungen oder durch Beobachtungsprozesse. Die meisten Lernprozesse sind auf Beobachtungsprozesse zurückzuführen. Dies entlastet, weil Lernprozesse durch selbsterlebte Erfahrungen stets mit Konsequenzen für die eigene Person einhergehen. (vgl. ebd.: 25, 31) Das Lernen durch Beobachtungsprozesse bzw. das Lernen am Modell erspart „überflüssige Fehler“ (ebd.: 31).

Das Beobachtungslernen erfolgt nach Bandura (1979: 32-33) in vier Teilprozessen. An erster Stelle stehen die Aufmerksamkeitsprozesse. Beobachter*innen beobachten stets selektiv. Die Zuteilung von Aufmerksamkeit gegenüber eines Modellierungseinflusses ist notwendige Bedingung für erfolgreiche

⁹ An dieser Stelle sei auf die oben ausgeführte Definition von Persönlichkeit nach Assendorpf verwiesen, nach der der Begriff Persönlichkeit Regelmäßigkeiten in Verhalten und Erleben erfasst (vgl. Assendorpf 2015: 2).

Lernprozesse. Diese Zuteilung wird durch verschiedene Faktoren bedingt, die sowohl der Ebene des Modellierungseinflusses (z. B. Deutlichkeit und Komplexität) als auch auf der Ebene der beobachtenden Person selbst (z. B. Wahrnehmungskapazität und -einstellungen) und schließlich auf der Ebene der menschlichen Interaktion liegen. (vgl. ebd.) Hinsichtlich der menschlichen Interaktion schreibt Bandura: „Die Menschen, mit denen wir regelmäßig umgehen, weil wir es wollen oder müssen, bestimmen weitgehend, welche Verhaltenstypen wir regelmäßig beobachten und folglich am ehesten lernen können“ (ebd.: 33). Damit bestätigt die sozial-kognitive Lerntheorie den zentralen Einfluss der Peer-Group im Jugendalter. Je attraktiver ein Modell für das Individuum ist, desto wahrscheinlicher ist eine Aufmerksamkeitszuteilung (vgl. ebd.).

Der zweite Teilprozess beschreibt den Prozess des Behaltens. Modellierungserfahrungen werden nach Bandura durch das Medium von Symbolen im Gehirn gespeichert. (vgl. ebd.) Es wird sich überwiegend zweier Repräsentationssysteme bedient, „dem der Vorstellung und dem der Sprache“ (ebd.: 34). So entstehen Gedächtniscodes, die zukünftiges Verhalten steuern können. Diese Prozesse der Kodierung erleichtern das Beobachtungslernen signifikant. (vgl. ebd.)

Der dritte Teilprozess der motorischen Reproduktion fokussiert die Umsetzung symbolischer Repräsentationen in Handlungen (vgl. ebd.). Bandura unterteilt diese in folgende vier Schritte: „die kognitive Organisation der Reaktionen, ihre Auslösung, ihre Überwachung und ihre Korrektur auf der Grundlage informativer Rückkopplungen“ (ebd.: 36). Durch die Korrekturprozesse wird sich dem imitierten Verhalten mit jeder Ausführung ein Stück weiter genähert (vgl. ebd.).

Die sozial-kognitive Lerntheorie unterscheidet also in den Erwerb und die Ausführung von beobachteten Verhaltensweisen (Teilprozess zwei und drei). Die Wahrscheinlichkeit für eine tatsächliche Ausführung von beobachtetem Verhalten erhöht sich, wenn dieses mit positiven Konsequenzen für die beobachtete Person einhergeht (Teilprozess vier: Motivationale Prozesse). (vgl. ebd.: 37-38)

Grundsätzlich muss ein Individuum physisch überhaupt in der Lage sein das beobachtete Verhalten selbst umzusetzen, um ein am Modell beobachtetes Verhalten nachzuahmen (vgl. ebd.: 38). Die Überzeugung, ein spezifisches Verhalten erfolgreich umsetzen zu können, versteht Bandura als Selbstwirksamkeitskonzept. Dieses setzt sich aus Ergebnis- und Wirksamkeitserwartungen zusammen. Während das bestehende Selbstwirksamkeitskonzept auf vergangenen Erfahrungen beruht, beeinflusst es gleichzeitig zukünftige Lernerfahrungen eines Individuums. Das Selbstwirksamkeitskonzept wird gestärkt durch die Bewältigung

von Herausforderungen, angemessene und differenzierte Rückmeldungen zum eigenen Verhalten sowie das Erleben von steuerbaren Situationen. Im Umkehrschluss wird das Selbstwirksamkeitskonzept durch gegenteilige Erfahrungen und Bedingungen geschwächt. (vgl. Bandura nach Petermann/Lohbeck 2015: 200-201) Durch die Integration der Selbstwirksamkeit wird Banduras sozial-kognitive Lerntheorie anschlussfähig für Persönlichkeitstheorien. Die sozial-kognitive Lerntheorie geht nach Quenzel und Hurrelmann davon aus, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen dauerhaft im Wandel befinden. (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 111-112)

Auch der individuelle Umgang von Jugendlichen mit Stress und Belastungen ist ein relevanter innerer Einflussfaktor der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 74f). In diesem Kontext spielen Stresstheorien eine zentrale Rolle. Exemplarisch sei hier auf das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman verwiesen. Nach diesem werden Stressoren zunächst primär bewertet und als irrelevant, positiv oder stresshaft und gefährlich interpretiert (vgl. Lazarus/Folkman 1984: 31-32). Gilt ein Stressor als gefährlich, werden in einer sekundären Bewertung die zur Verfügung stehenden Ressourcen analysiert. Die primäre Bewertung der Stressoren und die sekundäre Bewertung der Ressourcen interagieren miteinander und bestimmen im Zusammenspiel die Intensität des auftretenden Stresses. Stellt das Individuum in der sekundären Bewertung fest, dass die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht zur Bewältigung ausreichen, kommen emotionsorientierte oder problemorientierte Copingstrategien zum Einsatz. (vgl. ebd.: 15-35, 150) Welche Copingstrategien eingesetzt werden, hängt von den zur Verfügung stehenden Unterstützungsressourcen und der Art der Belastung (vgl. ebd.: 150) sowie von „den angeborenen und erworbenen Strukturen der Persönlichkeit ab“ (Quenzel/Hurrelmann 2022: 75-76). Abschließend wird die Situation neu bewertet (vgl. Lazarus/Folkman 1984: 148). Die (Nicht-)Bewältigung von gefährlichen Stressoren prägt das zukünftige Bewältigungsverhalten (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 75).

7. Das Phänomen Schulabsentismus

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff Schulabsentismus betrachtet. Weiter wird auf drei verschiedene Erscheinungsformen unerlaubten Fernbleibens von der Schule eingegangen. In Kapitel 7.2 wird auf ausgewählte Studien zur Prävalenz von Schulabsentismus herangezogen. Die vorliegenden Studien zu dieser Thematik sind nur eingeschränkt vergleichbar (siehe Kapitel 7.2). Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und Ungenauigkeiten in der vergleichenden Betrachtung vorzubeugen, wird ausführlicher auf die jeweiligen Studien und deren Forschungsergebnisse eingegangen. Schließlich wird in Kapitel 7.3 auf das vielschichtige Bedingungsgefüge von schulabsentem Verhalten eingegangen.

7.1 Begriffsdefinition und drei zentrale Erscheinungsformen

Der Begriff Schulabsentismus beschreibt nach Rogge und Koglin (2018: 50) „jegliche Form des unentschuldigtem und entschuldigtem Fernbleibens von der Schule“ (ebd.). Zentrales Kriterium dieser sehr weiten Definition ist also die physische An- bzw. Abwesenheit von Kindern und Jugendlichen in der Schule (vgl. ebd.). Diese wertfreie Definition im aktuellen deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs geht nach Seeliger (2016: 26) maßgeblich auf Ricking zurück. Ricking und Speck (2018: 1) verstehen den Begriff „Schulabsentismus“ als Oberbegriff, „der diverse Verhaltensmuster [umreißt], bei denen SchülerInnen unabhängig vom Grund oder Ausmaß der Fehlzeiten schulischen Unterricht versäumen“ (ebd.). In einer aktuellen Veröffentlichung aus dem Jahr 2023 definiert Ricking (2023: 7) Schulabsentismus enger, indem er hierunter lediglich „nicht-autorisierte Fehlzeiten“ (ebd.) zählt. Diese engere, sich nur auf „nicht-autorisierte Fehlzeiten“ (ebd.) beziehende Definition wird in der vorliegenden Arbeit zur Grundlage genommen. Auch Rogge und Koglin (2018: 50) differenzieren in erlaubtes und unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht. Das Fernbleiben gilt demnach als erlaubt, wenn die Schule mit der Abwesenheit einverstanden ist. Dies ist zum Beispiel bei im Vorfeld genehmigten Freistellungen vom Unterricht oder bei nachträglich vorgezeigten Krankschreibungen der Fall. Hinsichtlich des unerlaubten bzw. nicht-autorisierten Fernbleibens von der Schule hat sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Differenzierung in 1. Schulschwänzen, 2. angstbedingte Schulverweigerung und 3. Zurückhalten durch Eltern durchgesetzt. (vgl. ebd. 50-51)

Beim Schulschwänzen wird das Fernbleiben von der Schule durch die Schüler*in selbst initiiert. Es ist weder von den Eltern erlaubt, noch geschieht es

im Einverständnis der Eltern. (vgl. Rogge/Koglin 2018: 51) Nach Rogge und Koglin (2018: 51) zeichnet sich Schulschwänzen durch eine angenehmere Alternativbeschäftigung, wie „schlafen, Freunde treffen, shoppen, Hobbys ausüben“ (ebd.), während der Schulzeit aus. Das gelegentliche nicht legitimierte Fehlen von Jugendlichen in der Schule ist nicht ungewöhnlich (vgl. Seeliger 2016: 26). Seeliger (2016: 27) weist darauf hin, dass das selbstbestimmte Durchsetzen von schulischen Auszeiten nach den eigenen Bedürfnissen eine „Art von Grundbedürfnis der Schüler/innen“ (ebd.: 27) sein könnte. Hinsichtlich des verpassten Unterrichts umfasst der Begriff des Schwänzens nach Seeliger (2016: 27) ein breites Spektrum, welches von vereinzelt Stunden bis zu mehr als 20 Fehltagen in einem Schuljahr reicht.

Die angstbedingte Schulverweigerung umfasst das auf Ängste zurückgehende Fernbleiben von der Schule. Solchen Ängsten kann zum Beispiel eine Bullyingproblematik zugrunde liegen. Als weitere Beispiele nennen Rogge und Koglin die Prüfungs- oder Trennungsangst. (vgl. Rogge/Koglin 2018: 51) Seeliger (2016: 27) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen sozialen Ängsten, Schulangst und Schulstress. Sie stellt fest, dass im pädagogischen Diskurs der enge Zusammenhang zwischen Schulverweigerung und Angststörungen nicht ausreichend Berücksichtigung findet. (vgl. ebd.) Bleiben Schüler*innen angstbedingt der Schule fern, geschieht dies meist mit dem Wissen der Eltern (vgl. Rogge/Koglin 2018: 51).

Jegliche unerlaubten Fehlzeiten, die auf das Verhalten der Eltern oder anderer erwachsener Personen mit Sorgerecht (vgl. Seeliger 2016: 27) zurückgehen, können der Kategorie „Zurückhalten durch Eltern“ zugeordnet werden (vgl. ebd. und Rogge/Koglin 2018: 51). Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn Schüler*innen zu Hause bleiben sollen, um Care-Arbeit, wie die Pflege von Angehörigen oder die Aufsicht über jüngere Geschwister, zu übernehmen. Auch die Mitarbeit im elterlichen Betrieb während der Schulzeit ist hierunter zu zählen. Weitere Fälle, die durch diese Kategorie erfasst werden, sind solche, in denen Eltern ihre Kinder nicht zur Schule gehen lassen, damit Misshandlungen verborgen bleiben. (vgl. Rogge/Koglin 2018: 51) Wenn psychische Störungen der Eltern dazu führen, dass diese ihr Kind nicht in die Schule gehen lassen, weil sie sich nicht von ihm trennen können, ist dies auch dieser Kategorie zuzuordnen (vgl. Seeliger 2016: 27).

Alle bisher angeführten Definitionen nehmen die körperliche An-, bzw. Abwesenheit von Schüler*innen als Ausgangspunkt. Neben dieser aktiven Form der Verweigerungshaltung, kann es auch zu passivem Verweigerungshandeln von

Schüler*innen kommen (vgl. Ricking 2023: 8). Diese ist charakterisiert durch fehlende Beteiligung, fehlendes Interesse am Unterricht und in Teilen auch durch boykottierendes Verhalten (vgl. ebd.). Die passive Form der Verweigerungshaltung drückt sich oft durch „ein nach innen gerichtetes Verhaltensmuster“ (ebd.) aus, dessen Erkennung erschwert ist (vgl. ebd.). Seeliger (2016: 28) schreibt diese passive Form des Schulabsentismus der angstbedingten Schulverweigerung zu.

7.2 Prävalenz von Schulabsentismus und seinen Erscheinungsformen

Die vorliegenden Studien zur Prävalenz von Schulabsentismus weisen nach Schmalfuß (2022: 5) eine enorme Varianz auf. Er führt dies zum einen auf die im vorigen Kapitel beschriebene Heterogenität des Phänomens Schulabsentismus zurück, zum anderen besteht „Uneinigkeit über die Frage, ab wann Fehlen in der Schule schulabsentes Verhalten darstellt“ (ebd.). So ist zum Beispiel die oben zitierte sehr weite Definition nach Rogge und Koglin zwar eindeutig, allerdings ist zu hinterfragen, inwieweit eine Anwendung dieser in der quantitativen Forschung zielführend wäre. In den Studien, die im Folgendem herangezogen werden, um einen Überblick über die Prävalenz von Schulabsentismus bzw. unerlaubtem Fernbleiben von der Schule zu geben, werden engere Kriterien zur Bestimmung von als schulabsent geltendem Verhalten gewählt.

Schmalfuß (2022: 144) untersuchte in einer 2022 veröffentlichten Studie inter- und intraregionale Unterschiede hinsichtlich des Phänomens Schulabsentismus. Die Daten für die Studie wurden im Bezirk des Landesamtes für Schule und Bildung – Standort Zwickau erhoben. Der Studie lassen sich auch Ergebnisse zur Prävalenz von Schulabsentismus entnehmen. Schmalfuß kombinierte im Rahmen der Studie quantitative und qualitative Forschungsanteile. Den ersten Teil der Studie stellt ein Fragebogen für Klassenleiter*innen dar. Es wurden 2269 Klassenleiter*innen aus 210 Schulen kontaktiert, von denen 286 den ausgefüllten Fragebogen bis zum Freitag der ersten Sommerferienwoche 2018 zurücksendeten. Die teilnehmenden 286 Klassenleitungen waren in Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien und Förderschulen (Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und geistige Entwicklung) tätig. Im zweiten Teil der Studie wurden Interviews mit Beschäftigten in beteiligten Institutionen und Professionen durchgeführt. (vgl. ebd.: 144-153, 163-169)

Hinsichtlich der Prävalenz von Schulabsentismus sind primär die Ergebnisse des ersten, quantitativen Teils der Studie interessant. Fehlte ein*e Schüler*in innerhalb des vergangenen Halbjahres mindestens einen Tag

unentschuldigt, wurde dies als schulabsentes Verhalten gewertet (ebd.: 166). Die folgende Abbildung gibt, auf Grundlage der 286 zurückgesendeten Fragebögen, die Anzahl schulabsenter Schüler*innen pro Klasse an:

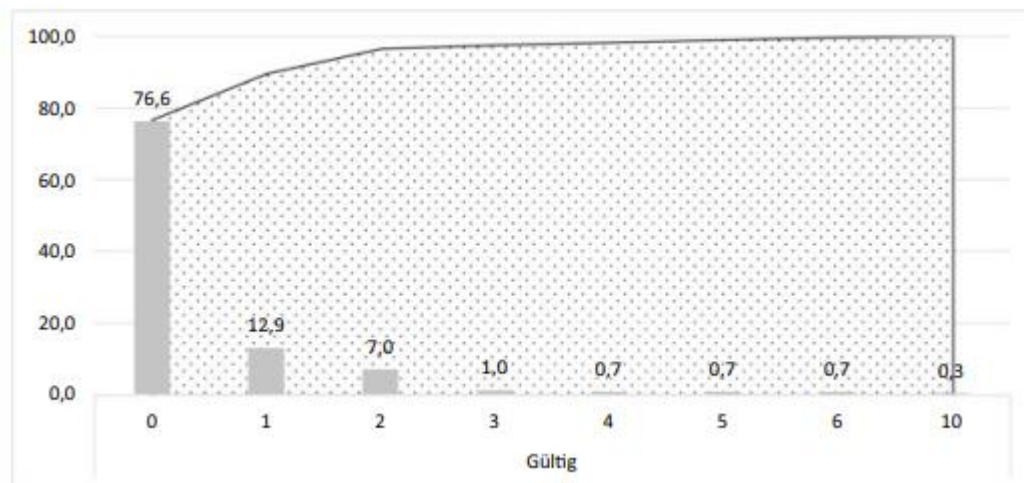


Abbildung 1: Anzahl Schulabsenter Schüler*innen pro Klasse (N=286) (Entnommen aus Schmalfuß 2022: 166)

So benannten 76,6 Prozent der Klassenleiter*innen kein schulabsentes Verhalten. 19,9 Prozent berichteten von ein bis zwei schulabsenten Schüler*innen. Eine Klassenleitung gab an, zehn Schüler*innen in der Klasse zu haben, die im letzten Halbjahr mindestens einen Tag unentschuldigt gefehlt haben. Insgesamt wurde bei 126 von 5615 Schüler*innen (2,24 Prozent) schulabsentes Verhalten dokumentiert. (vgl. ebd.: 166-167)

Neben den unentschuldigten Fehlstunden wurden auch solche Fehlzeiten erfasst, die von den Klassenleiter*innen als „auffällig entschuldigt“ gewertet wurden. Die Gründe für eine solche Wertung können in „formale Kriterien“ (z.B. keine (ausreichende) Begründung, Häufung der gleichen Begründung, Schriftbild und Unterschrift und fehlende Krankheitssymptome) und „Lage und Häufung der Fehlzeit“ (z.B. Fehlen vor und nach Wochenenden und Ferien, Fehlen bei Lernkontrollen, Fehlen an immer gleichen Tagen und Stunden) unterschieden werden. Die Kategorie des „illegitimen Fehlens“ fasst dieses auffällig entschuldigte Fehlen und das dokumentierte schulabsente Verhalten (mindestens ein unentschuldigter Fehltag) zusammen. (vgl. ebd.: 166-173) Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Anzahl illegitim fehlender Schüler*innen pro Klasse:

	0	1	2	3	4	5	6	8	9	10	12	15	23
<i>Häufigkeit</i>	177	47	35	8	3	4	3	2	1	3	1	1	1
<i>Prozent</i>	61,9	16,4	12,2	2,8	1,0	1,4	1,0	0,7	0,3	1,0	0,3	0,3	0,3
<i>Kumulierte Prozente</i>	61,9	78,3	90,6	93,4	94,4	95,8	96,9	97,6	97,9	99,0	99,3	99,7	100

Abbildung 2: Anzahl illegitim fehlender Schüler*innen pro Klasse (N=286) (entnommen aus Schmalfuß 2022: 167)

Es zeigt sich, dass das sich die Prävalenzen durch die Hinzunahme der Kategorie „auffällig entschuldigt“ signifikant erhöhen. Insgesamt wurden 296 der 5615 Schüler*innen (5,27 Prozent) der Kategorie „illegitimes Fehlen“ zugeordnet. So fehlte bei Betrachtung der absoluten Zahlen im zweiten Halbjahr 2018 in jeder Schulklasse der Stichprobe durchschnittlich mehr als eine Schüler*in illegitim. (vgl. ebd.: 167)

Eine im Jahr 2010 von Dunkake durchgeführte Befragung an Krefelder Hauptschulen gibt Aufschluss über die quantitative Verteilung auf die drei Formen von Schulabsentismus Schulschwänzen, angstbedingte Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. Demnach ist ein Großteil des Schulabsentismus Jugendlicher der Schulabsentismusform Schulschwänzen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang abgefragte Gründe für das Fehlen waren unter anderem fehlende Lust oder das Zeitverbringen mit Freund*innen. (vgl. Dunkake nach Rogge/Koglin 2018: 51) Der Form des Schulschwänzens wurde unter anderem auch die Zustimmung zu der Aussage: „weil ich keine anderen Menschen sehen wollte“ (ebd.) zugeordnet. Es ist durchaus diskutabel, inwieweit eine Zustimmung zu dieser Aussage nicht auch der Schulabsentismusform der angstbedingten Schulverweigerung zugeordnet werden kann. Der Form der angstbedingten Schulverweigerung wurden im Rahmen der Studie von Dunkake 21 Prozent der Schüler*innen zugeordnet (vgl. ebd.). Zehn Prozent der Schüler*innen wurden der Form des Zurückhaltens durch Eltern zugeordnet (vgl. ebd.).

Rogge und Koglin (2018: 52) befragten im Juni 2016 872 Schüler*innen (11-17 Jahre) an drei Sekundarschulen in Niedersachsen. Die Studie erfasste sowohl die Fehlzeiten des vergangenen Schulhalbjahres als auch die Gründe für dieses Fehlen (vgl. ebd.). Damit sollten auch Erkenntnisse zu „den Auftrittshäufigkeiten der drei Schulabsentismusformen“ (ebd.: 52) gewonnen werden.

24,3 Prozent der befragten Schüler*innen fehlten maximal an einem Schultag im letzten Halbjahr, 40,5 Prozent an zwei bis fünf, 20,6 Prozent an sechs bis zehn und 14,6 Prozent an mehr als zehn Schultagen im letzten

Halbjahr. Zur Unterscheidung zwischen autorisierten und unautorisierten Fehlzeiten wurde abgefragt, ob Fehlzeiten aufgrund von Krankheit zustande kamen. Lediglich 24,4 Prozent der Befragten mit Fehlzeiten fehlten ausschließlich aufgrund von Krankheit. 21,3 Prozent der Befragten mit Fehlzeiten fehlten häufig, 37,6 Prozent manchmal, 13,6 Prozent einmal und 3,2 Prozent nie aufgrund von Krankheit.¹⁰ (vgl. ebd.: 56)

66,9 Prozent der Schüler*innen mit unautorisierten Fehlzeiten gaben einen oder mehrere Gründe an, die mindestens manchmal ausschlaggebend für ihre schulische Abwesenheit sind und von Rogge und Koglin (2018: 57) der Kategorie „Schulschwänzen“ zugeordnet wurden. Müdigkeit, Schulunlust und langweiliger Unterricht waren die am häufigsten benannten Gründe, welche in diese Kategorie fallen. 34 Prozent gaben mindestens einen entsprechenden Grund an, der der Schulabsentismusform der angstbedingten Schulverweigerung zugeordnet wurde. Hier wurden an erster Stelle überfordernde Hausaufgaben und überfordernder Unterricht sowie die fehlende Sympathie von Lehrer*innen angeführt. 36,5 Prozent der Schüler*innen mit unautorisierten Fehlzeiten gaben einen oder mehrere Gründe an, die in der Untersuchung der Kategorie „Zurückhalten“ durch Eltern zugeordnet wurden. Hier sticht die Begründung heraus, dass Schüler*innen ihre Hausaufgaben aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht erledigen konnten und deswegen nicht zur Schule gehen. An zweiter Stelle steht die auf 9,5 Prozent der Schüler*innen mit unautorisierten Fehlzeiten zutreffende Begründung, dass Schüler*innen nicht zur Schule gehen, damit Verletzungen nicht auffallen. (vgl. ebd.: 57-60) Nicht alle im Zusammenhang dieser Kategorie gestellten Fragen setzen zwangsläufig ein Zurückhalten durch Eltern voraus:

„So ist zum Beispiel nicht klar, ob die Verletzungen, die verheimlicht wurden, durch die Eltern zugefügt wurden. Ebenso ist unklar, welche familiären Verpflichtungen dazu geführt haben, dass keine Zeit war die Hausaufgaben zu erledigen. Hier lässt sich beispielsweise nicht ausschließen, dass Schüler normale Tätigkeiten im Haushalt wie abwaschen oder den Müll rausbringen als Rechtfertigung für nicht angefertigte Hausaufgaben betrachten und sie das daraus resultierende Fernbleiben vom Unterricht nutzen.“ (ebd.: 60)

Auch die Angabe „Meine Eltern gehen auch nicht zur Arbeit“ (ebd.) ist nicht zwangsläufig als ein Zurückhalten durch Eltern einzuordnen (vgl. ebd.: 60-61). Werden diese drei Gründe bei der Berechnung der kumulierten Wahrscheinlichkeit nicht berücksichtigt, schrumpft der Anteil an Schüler*innen in der Kategorie „Zurückhalten durch Eltern“ von 36,5 Prozent auf 12,7 Prozent (vgl. ebd.: 61).

¹⁰Aus dem Beitrag Rogges und Koglins (2018) geht nicht hervor, ob auch weitere Gründe für das Fehlen abgefragt wurden, die als solche von der Schule akzeptiert würden.

Hinsichtlich der Prävalenz von Schulabsentismus bestätigen die beiden angeführten Untersuchungen von Rogge und Koglin (2018) und Schmalfuß (2021) die von Schmalfuß (2021: 5) festgestellte sehr breite Varianz der Prävalenzraten. In der Stichprobe von Schmalfuß erfüllen 2,24 Prozent der Schüler*innen die von ihm aufgestellten Kriterien zur Definition von Schulabsentismus. Addiert man die Fälle in der Kategorie der „auffälligen Entschuldigungen“, kommt man auf eine Summe von 5,27 Prozent („illegitimes Fehlen“). (vgl. ebd.: 166-167) In der Studie von Rogge und Koglin (2018: 56) gaben dagegen 75,6 Prozent der Schüler*innen mit Fehlzeiten¹¹ an, auch aus anderen Gründen als Krankheit gefehlt zu haben. Nach dieser Studie sind unautorisierte Fehlzeiten am häufigsten der Kategorie „Schulschwänzen“ zuzuordnen (vgl. ebd.: 57-62).

7.3 Vielschichtiges und interdependentes Bedingungsgefüge

Schulabsentismus ist als Entwicklungsprozess zu verstehen (vgl. Ricking 2023: 1). Ganz in diesem Sinne formuliert Kaiser: „Kinder und Jugendliche werden nicht von einem Tag auf den anderen zu Schulabbrechern“ (Kaiser 2011: 72). Am Anfang dieses Prozesses können Ängste, Schulunlust sowie Leistungsverweigerung stehen (Ricking/Rothenburg 2020: 104-118 nach Ricking 2023: 7). Ausgehend hiervon kann sich über zunächst gelegentliche Verspätungen und Fehlzeiten mit der Zeit ein persistentes Fernbleiben vom Unterricht entwickeln (vgl. ebd.).

Dem komplexen Phänomen des Schulabsentismus liegt ein vielschichtiges Bedingungsgefüge zugrunde (vgl. Steins et al. 2014: 21 und Kaiser 2011: 66). Ricking (2023: 8) betont die Bedeutung individueller, familiärer und schulischer Faktoren. Steins et al. (2014: 21-30) bauen ihre Ausführungen zu den Ursachen von Schulabsentismus auf eben dieser Dreiteilung auf. In der Literatur wird die Bedeutung der Interdependenz der verschiedenen Faktoren betont (vgl. Kaiser 2011: 67). Zeigen Jugendliche schulabsentes Verhalten, liegen dem interindividuell sehr verschiedene und komplexe Problemlagen zugrunde, die individueller Lösungen bedürfen. Die Forschung kann korrelative Zusammenhänge aufzeigen. Aussagen zu kausalen Zusammenhängen, im Sinne einer eindeutigen Verbindung von Ursache und Wirkung, können hingegen nicht getroffen werden. Steins et al. merken kritisch an, dass in der Forschung zu Schulabsentismus

¹¹ Dies sind mindestens 88,6 Prozent aller Schüler*innen der Stichprobe (mindestens ein ganzer Fehltag). Da der Zusammenhang zwischen einzelnen Fehlstunden und Fehltagen nicht weiter aufgeschlüsselt wird, kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Schüler*innen zwar an verneinzelten Stunden, aber nie einen ganzen Tag gefehlt haben. (vgl. Rogge/Koglin 2018: 55-56)

gesellschaftliche und ökonomische Faktoren vernachlässigt werden. (vgl. Steins et al. 2014: 22, 30) Im Folgenden werden zentrale individuelle, familiäre und schulische Faktoren ausgeführt. Ergänzend wird auf die Bedeutung der Peer-Group im Kontext von schulabsentem Verhalten eingegangen.

Hinsichtlich der individuellen Faktoren geht Kaiser (2011: 67) davon aus, dass schulabsentes Verhalten mit dem Alter tendenziell ansteigt. Gubbels et al. (2019: 1645) arbeiteten in einer 2019 veröffentlichten Meta-Studie zentrale Risikofaktoren für Schulabsentismus heraus. Hierfür bezogen sie 43 zwischen 1978 und 2019 veröffentlichte Studien ein. Sie bauten ihre Studie auf der Unterteilung in individuelle, familiäre und schulische Faktoren sowie Faktoren der Peer-Group auf. Als zentrale individuelle Faktoren¹² arbeiteten sie Folgende heraus: 1. eine negative Schuleinstellung, 2. antisoziales Verhalten und antisoziale Kognitionen, 3. Substanzmissbrauch (Alkohol, Tabak und weitere Drogen), 4. internalisierende Probleme, 5. psychische Störungen, 6. sexuelle Orientierung, die nicht den heteronormativen Maßstäben entspricht. (vgl. ebd.: 1645-1646) Kaiser (2011: 68) schreibt, dass Schüler*innen, die ein- oder mehrmals eine Klassenstufe wiederholten, häufiger schulabsentes Verhalten zeigen. Mutzke (Mutzke 2005: 7 nach Steins et al. 2014: 28) verweist darauf, dass schulabsentes Verhalten von Jugendlichen subjektiv als sinnvoll eingeschätzt werden kann und auch eine bewältigende Komponente innehat. Steins et al. (2014: 30) stellen einen Zusammenhang zwischen niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen und Schulabsentismus auf. Eine quantitative Studie von Fischer et al. (2022) aus dem Jahr 2022 stützt diesen Zusammenhang, indem sie einen Zusammenhang zwischen fehlender schulischer Selbstwirksamkeitserwartung und Schulabsentismus belegt.

Ein familiärer Risikofaktor liegt vor, wenn bei mindestens einem Elternteil eine psychische Störung vorliegt. Steins et al. nennen als Beispiel, dass ängstliches Verhalten von Jugendlichen verstärkt wird, wenn diese ein ängstliches Elternteil haben. Trennungsängstliche Kinder sind in ihrem Explorationsverhalten signifikant eingeschränkt und zurückhaltend. Dies hemmt den Aufbau von Kompetenzen im Sozialverhalten und führt zu einer sozialen Unsicherheit, speziell in neuen Situationen. Solche sozialen Situationen werden vermieden und der Aufbau eines Gefühls von Selbstwirksamkeit wird beeinträchtigt. (vgl. Steins et al. 2014: 22) Die Meta-Studie von Gubbels et al. (2019: 1647-1648) schreibt mentalen und körperlichen Problemen von Eltern einen mittleren und einer niedrigen

¹² Gubbels et al. (2019: 1646) bewertet die hier aufgezählten Faktoren unter der Berücksichtigung aller einbezogenen Studien als „signifikant“ und schreibt ihnen einen großen Effekt zu.

elterlichen Beteiligung am schulischen Alltag ihrer Kinder einen großen Einfluss zu. Auch einer familiären „history of child abuse victimization“ (ebd.: 1647) wird ein großer Einfluss zugeschrieben (vgl. ebd.). Dunkake (2010: 63) gibt einen Überblick über die vorliegenden Erkenntnisse zum Einfluss familiärer Faktoren auf Schulschwänzen. Schulschwänzen wird hier verstanden als „die unerlaubte Abwesenheit vom Schulunterricht“ (ebd.: 37). Sie verweist auf einen „relativ konsistent[en]“ (ebd.: 99) Zusammenhang zwischen häuslicher Gewalt und Schulschwänzen (vgl. ebd.:99-100). Weiter unterstützt ein autoritärer und strafender Erziehungsstil die Entwicklung schulabsenter Verhaltensweisen (vgl. Steins et al. 2014: 23 und Ricking 2023: 21). Auch hohe elterliche Leistungsansprüche und eine verringerte emotionale Bindung zwischen Kind und Eltern können schulabsentes Verhalten begünstigen. Eine Verweigerung des Schulbesuches kann eine Möglichkeit sein, um mit dem durch elterliche Leistungsansprüche entstehenden Druck umzugehen. (vgl. Steins et al. 2014: 24) Hinsichtlich des Einflusses einer elterlichen Trennung fasst Dunkake auf Grundlage vorliegender Erkenntnisse zusammen: „[Die] Ergebnisse bezüglich des Einflusses der elterlichen Trennung [sind] - bis auf wenige Ausnahmen - relativ einheitlich: Eine Trennung der Eltern begünstigt das Schulschwänzen. Dieser Zusammenhang gilt auf internationaler und nationaler Ebene“ (Dunkake 2010: 99).

Ein zentraler schulischer Wirkfaktor ist das individuelle Gefühl von Zugehörigkeit zur Klasse und zur Schule. Dieses entsteht, wenn Schüler*innen sich im Kontext der Schule sicher, akzeptiert, wertgeschätzt und respektiert fühlen. Je länger Schüler*innen fehlen, desto wahrscheinlicher ist es, dass ihnen bei einer Rückkehr in die Klasse mit unangenehmen Fragen begegnet wird. Weiter kann es dazu kommen, dass die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft in Frage gestellt wird. (vgl. Steins et al. 2014: 25) Ricking (2023: 22-23) sieht im Schul- und Klassenklima einen zentralen Ansatzpunkt, wenn es um die Prävention von Schulabsentismus geht. Baier (2012: 58) schreibt dem Verhalten von Lehrkräften eine signifikante Bedeutung hinsichtlich des Entstehens, aber auch des Verhinderns von schulabsenten Verhalten zu. Als Grundlage zieht er eine deskriptive Auswertung von Daten heran, die im Rahmen einer deutschlandweiten, repräsentativen Befragung von Neuntklässler*innen gewonnen wurden. So verringert sich mit einer engmaschigen Kontrolle von Fehlzeiten das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht. Weiter konnte gezeigt werden, dass sich auch das Verhalten von Lehrkräften in der Interaktion mit ihren Schüler*innen auf den Umfang unerlaubter Fehlzeiten auswirkt. So steigen Fehlzeiten bei aggressivem Lehrer*innenverhalten tendenziell an. Verhalten sich Lehrkräfte ihren Schüler*innen

gegenüber hingegen positiv und zugewandt, so wirkt sich dies verringend auf die unerlaubten Fehlzeiten aus. (vgl. ebd.: 41, 44-46, 58)

Neben den drei in diesem Kapitel beschriebenen Bedingungsfaktoren (individuelle, familiäre und schulische Faktoren) wird in der Literatur auch der Einfluss der Peer-Group im Kontext von schulabsentem Verhalten betont. Steins et al. (2014: 26) leiten diesen von der zentralen Rolle der Peer-Group im Jugendalter (siehe Kapitel 3) ab. Grundsätzlich können Mitschüler*innen Schulabsentismus durch ihr Verhalten sowohl fördern als auch verhindern. Es zeigt sich, dass Schüler*innen mit vielen Fehlstunden häufiger Kontakt untereinander suchen. (vgl. Ricking 2023: 23) Gilt schulaversives Verhalten in der Peer-Group als sozial erwünscht, kann dies schulabsentes Verhalten fördern. In diesem Fall wird schulabsentes Verhalten durch die Peer-Group stabilisiert und legitimiert. (vgl. Steins et al. 2014: 26) In Peer-Groups können „Aktivitäten in identitätsstabilisierenden Rollenmustern [erlebt werden], die nicht selten im Kontext von Schulaversion und Delinquenz zu sehen sind“ (Ricking 2023: 23).

8. Professionelles Handeln im Kontext von Schulabsentismus

Nachdem im vorigen Kapitel in das Phänomen des Schulabsentismus eingeleitet wurde, wird in diesem Kapitel erarbeitet, wie Fachkräfte und Institutionen angemessen mit schulabsentem Verhalten umgehen können. Zentrales Ziel in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen ist der regelmäßige Schulbesuch (vgl. Knollmann et al. 2010). Knollmann et al. (2010) sprechen sich gegen eine Krankenschreibung bei psychosomatischen Beschwerden aus. Hierdurch wird schulvermeidendes Verhalten verstärkt und legitimiert, was zu einer Chronifizierung des schulvermeidenden Verhaltens beitragen kann (vgl. ebd.). Welche weiteren Ziele in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen verfolgt werden, wird unter anderem in Kapitel 8.5 (Lernorte neben der Schule) näher beschrieben.

In Kapitel 8.1 steht die aktive Rolle schulabsentener Jugendlicher im Zentrum. Zum einen wird die Förderung von selbstgesteuertem Handeln bei auftretendem Schulabsentismus thematisiert, zum anderen wird sich mit der Vorstellung von schulabsentem Verhalten als Bewältigungsverhalten auseinandergesetzt. Kapitel 8.2 betont die Relevanz der Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen. Im darauffolgenden Kapitel wird, vor dem Hintergrund eines professionellen Umgangs mit schulabsentem Verhalten, die Haltung der ‚wachsamen Sorge‘ und das Modell der ‚Neuen Autorität‘ vorgestellt. Die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit ist Gegenstand des Kapitels 8.4. In den letzten beiden Unterkapiteln wird auf die Einrichtung sogenannter Lernorte neben der Schule eingegangen.

8.1 Aktivierung selbstgesteuerter Handlungspotentiale und Schulabsentismus als Bewältigungsverhalten

Das grundsätzliche Ziel jedes Unterstützungsangebots der Jugendhilfe ist nach Quenzel und Hurrelmann (2022: 231) „die Aktivierung selbstgesteuerter Handlungspotentiale“ (ebd.). Ricking und Albers (2019: 32) stellen fest, dass bei schulabsenten Schüler*innen meist ein erhöhter Beratungsbedarf vorliegt. Im Beratungssetting kann informiert und unterstützt werden. Belastende und herausfordernde Situationen können aus einem neuen Blickwinkel heraus interpretiert werden. Die Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, Handlungsalternativen zu ihrem bisherigen vermeidenden Verhalten zu entwickeln. Schulabsente Jugendliche sollen in ihrer persönlichen Handlungskompetenz gestärkt werden. Ricking und Albers schließen an, dass ein solcher ressourcen- und

lösungsorientierter Ansatz auch in der Beratungsarbeit mit den Personensorgeberechtigten geboten ist. (vgl. ebd.: 32-33)

Nach Stamm et al. (2009: 37) ist „häufiger Schulabsentismus mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf unangenehme Erfahrungen in der Schule zurückzuführen.“ (ebd.). Kommt es aufgrund sozialer Probleme im Schulkontext zu hohen Fehlzeiten, können zusätzlich Leistungsprobleme auftreten (vgl. Steins et al. 2014: 29). Schulabsente Jugendliche sind gezwungen, einen Umgang mit solchen unangenehmen Erfahrungen im Kontext des Bedingungsfaktors Schule zu finden. Bezugnehmend auf das in Kapitel 6.2 thematisierte transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman kann schulabsentes Verhalten als eine Copingstrategie interpretiert werden. Ein problemorientiertes Coping könnte sich zum Beispiel in einem Fernbleiben von der Schule ausdrücken. Die den Schulalltag begleitenden unangenehmen Situationen werden vermieden. Ein emotionsorientiertes Coping hingegen könnte sich in der passiven Form einer Verweigerungsform ausdrücken. Körperlich ist die Schüler*in noch anwesend, innerlich wird dem gesamten Unterrichtsgeschehen aber kaum eine Bedeutung zugemessen. Der emotionale Bezug zur Schule wird angepasst und dessen zentrale Bedeutung für die eigene Biografie verdrängt.¹³

Ausgehend von der Interpretation schulabsenten Verhaltens als Prozess der Lebensbewältigung (vgl. Mutzke 2055: 7 nach Steins et al. 2014) sowie des Verständnisses schulabsenten Verhaltens als Copingstrategie im Kontext des transaktionalen Stressmodells wird im Folgenden auf zentrale Aussagen bewältigungsorientierter Ansätze in der Sozialen Arbeit eingegangen. Böhnisch (2023: 18) versteht unter Lebensbewältigung „das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen“ (ebd.). Lebenskonstellationen gelten als kritisch, wenn diese nicht mehr unter Rückgriff auf die vorhandenen eigenen Ressourcen zur Problemlösung bewältigt werden können und in der Folge die psychosoziale Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird. In diesem Sinne sind kritische Situationen das „Alltagsgeschäft“ Sozialer Arbeit. (vgl. ebd.) Handlungsfähigkeit entsteht nach Böhnisch (2023: 18-19) in Abhängigkeit vom „Magnetfeld des Selbstkonzepts“ (ebd.: 18). Dieses wird durch die Pole Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit gebildet. Der Selbstbehauptungstrieb des Menschen ist nach Böhnisch geradezu existenziell und so stark ausgeprägt, dass Menschen in kritischen Lebenssituationen intrinsisch motiviert alles geben, um psychosoziale Handlungsfähigkeit (zurück)zugewinnen. Kann diese nicht durch

¹³ Für emotionsorientierte Copingstrategien vgl. Ernst et al. (2022).

sozial erwünschtes Verhalten erreicht werden, greifen Menschen auch auf devi-antes Verhalten zurück. Somit versteht Böhnisch antisoziales und selbstdestruktives Verhalten als Bewältigungsverhalten. (vgl. ebd.: 18-19) Hinter diesem Bewältigungsverhalten stehen „Botschaften‘ der Hilflosigkeit, des Unvermögens, sich mit seinem gestörten Selbst auseinandersetzen zu können“ (ebd.: 19).

Sind die Pole des Magnetfelds des Selbstkonzepts (Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit) geschwächt, entwickelt sich eine Hilflosigkeit des Selbst. Wird im Kontext dieser Hilfslosigkeit des Selbst das Gespräch mit jemand anderem gesucht und ein Problem angesprochen, kann das eine entlastende Wirkung haben. Diese Entlastung kann im Alltagskontext (z.B. Gespräch mit Freund*in), aber auch im professionellen Kontext erfolgen. Eine solche Entlastung über ein Gespräch fällt aber weg, wenn Menschen nicht in der Lage sind, ihre innere Hilflosigkeit zu thematisieren. Der Druck zur Entspannung besteht aber weiterhin. Als Folge kommt es nach der Theorie von Böhnisch zur Abspaltung der eigenen Hilflosigkeit. Es kann zwischen äußeren und der inneren Abspaltungsprozessen differenziert werden. (vgl. ebd.: 19-20)

Bei der äußeren Abspaltung wird die eigene Hilflosigkeit herausgedrängt. Dieses Herausdrängen kann sich in unterschiedlichen Formen ausdrücken. (vgl. ebd.: 20) Ein sehr häufig auftretender Prozess der Abspaltung nach außen ist die „Projektion der eigenen Hilflosigkeit auf andere“ (ebd.: 20). Diese Form kann sich sowohl in körperlicher als auch in psychischer Gewalt gegenüber anderen Individuen ausdrücken. Eine andere von Böhnisch benannte Form der äußeren Abspaltung ist die der Verweigerung. (vgl. ebd.: 20) Hierunter kann dann unter anderem auch die aktive Form der Unterrichtsverweigerung (vgl. Ricking 2023: 8) gefasst werden.

Auch die Prozesse der inneren Abspaltung gehen von der Hilflosigkeit des Selbst aus. Das Selbst ist in diesem Fall gespalten und von Selbsthass geprägt. (vgl. Böhnisch 2023: 22) Böhnisch unterteilt in „zwei Selbst, die gegeneinanderstehen[:] Das Ich und sein Körper.“ (ebd.: 22-23). Dieser Prozess kann durch den Begriff der Dissoziation beschrieben werden. Im Zuge dieser Trennung von Ich und Körper kann es zu Gewalt gegen sich selbst, gegen den eigenen Körper kommen. (vgl. ebd.: 22-23) Böhnisch schreibt in diesem Zusammenhang von „autoaggressive[m] Selbsthass“ (23). Im Zuge dieses autoaggressiven Selbsthasses wird die Hilflosigkeit auf den eigenen Körper projiziert (vgl. ebd.). Der Körper wird im Zuge dieser Projektion wie ein äußeres Objekt behandelt. Das Selbst als Ganzes kann im Prozess der inneren Abspaltung aber bestehen bleiben, da sich die Aggression nur gegen einen abgespaltenen Teil des Selbst richtet. (vgl.

Hirsch 2002: 41 nach Böhnisch 2023: 23) Betroffene sind sich der eigenen Selbstverletzung im Zuge innerer Abspaltungsprozesse nicht bewusst. Ein zentrales Motiv ist nach Böhnisch der Drang nach Aufmerksamkeit. Diese Aufmerksamkeit soll sie für entgangene Aufmerksamkeitserfahrungen entschädigen. Prozesse der inneren Abspaltung wirken sich, wie auch Prozesse der äußeren Abspaltung, entspannend auf das Individuum aus. (vgl. ebd.: 19, 23)

Wird Schulabsentismus also als bewältigendes Verhalten verstanden, drückt dieses eine innere Hilflosigkeit aus. Eine Intervention durch Sozialarbeiter*innen kann als Reaktion auf eine Bewältigungstatsache verstanden werden (vgl. Böhnisch 2012: 219). Schulabsente Jugendliche sind in ihrer psychosozialen Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Wie zu Beginn des Kapitels bereits beschrieben, müssen Jugendliche in die Lage versetzt werden, Alternativen zu ihrem bisherigen Bewältigungsverhalten, also dem schulabsenten Verhalten, zu entwickeln.

8.2 Zentrale Bedeutung der Beziehungsgestaltung

In Kapitel 7.3 wurde auf das vielschichtige, psychosoziale Bedingungsgefüge von schulabsentem Verhalten eingegangen. Gahleitner (2017: 234) betont die herausragende Bedeutung der Beziehungsgestaltung in psychosozialen Hilfeprozessen. Eine „authentische, emotional tragfähige, persönlich geprägte und dennoch reflexiv und fachlich durchdrungene Beziehungsgestaltung [...], die sich inmitten des Lebensalltags der AdressatInnen entfaltet“ (ebd.), ist nach Gahleitner (2017: 234) der zentrale Einflussfaktor in der psychosozialen Arbeit.

Insbesondere zu Beginn eines Hilfeprozesses steht der Vertrauensaufbau im Vordergrund. Über persönliche und tragfähige Beziehungen soll den Adressat*innen ermöglicht werden, wieder Vertrauen fassen zu können. Ausgangspunkt des professionellen Beziehungsaufbaus ist in aller Regel die dyadische Beziehung. Das gilt besonders dann, wenn Jugendliche biografisch bereits einschneidende Enttäuschungen und Verletzungen in ihrem Beziehungsgefüge erfahren haben. Ausgehend von vertrauensvollen, dyadischen „Ausgangsbeziehungen“ kann sich dann auch die Gestaltung primärer, sekundärer und tertiärer Netzwerkgefüge¹⁴ positiv entwickeln. Es gilt die positive Beziehungsqualität in der Dyade möglichst auf weitere Beziehungsgefüge zu übertragen. Die primären

¹⁴ Der Begriff des primären Netzwerks umfasst nach Gahleitner (2017: 109) Familien, sowie Lebens- und Wohngemeinschaften. Sekundäre Netzwerke werden aus Freizeitkontakten, Kolleg*innen und Vereinen gebildet. Der Begriff der tertiären Netzwerke bezeichnet (professionell) organisierte Netzwerke und Institutionen. (vgl. ebd.)

Beziehungspersonen nehmen dabei nach Gahleitner eine wichtige Brückenfunktion ein. Sie stehen zwischen der fachlich gestalteten Beziehung in der Dyade und den sekundären, bzw. tertiären Netzwerkgefügen. (vgl. ebd.: 234-235) Hier von lässt sich auch die Bedeutung eines Einbezugs der Personensorgeberechtigten in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen ableiten.

Gelingt die Übertragung der Qualität tragfähiger Beziehungen in weitere Netzwerkgefüge, kann sich nach Gahleitner (2017: 235) ein stützendes „vertrauensvolles Milieu“ (ebd.) entwickeln. Ein solches, durch qualitative Beziehungen geprägtes, Milieu beeinflusst das Individuum und wirkt sich positiv auf die verschiedensten Lebensbereiche aus. Ein stabiles und verlässliches Beziehungsgefüge im Jugendalter ist eine wichtige Grundlage für den weiteren Lebensvollzug. Bezugnehmend auf Kapitel 6.1 ist an dieser Stelle die Relevanz von Beziehungnetzwerken für die Persönlichkeitsentwicklung zu betonen. (vgl. ebd. 235, 265-266)

Die zentrale Bedeutung der Beziehungsarbeit in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen wird unter anderem durch Schmalfuß (2021: 78) bestätigt. Dabei hat er sowohl die Jugendlichen als auch deren Eltern im Blick. Die Relevanz der Netzwerkarbeit wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schulabsentismus aber am stärksten betont, so Schmalfuß. (vgl. ebd.) Gahleitners Charakterisierung der primären Bezugspersonen als Brücken zwischen professionell gestalteten Beziehungsdyaden auf der einen und sekundären und tertiären Netzwerkgefügen auf der anderen Seite (vgl. Gahleitner 2017: 234-235) verbindet diese beiden zentralen Bausteine eines fachlich fundierten Umgangs mit Schulabsentismus.

In Kapitel 8.6 wurde am Beispiel der Lernorte neben der Schule vertiefend auf die Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen eingegangen.

Der Beziehungsgestaltung kommt aber nicht nur in der Intervention bei bereits aufgetretenem schulabsenten Verhalten eine zentrale Rolle zu. In Kapitel 7.3 wurde bereits thematisiert, dass das Verhalten von Lehrkräften in der direkten Interaktion mit Schüler*innen einen wichtigen schulischen Wirkfaktor hinsichtlich der Entstehung schulabsenten Verhaltens darstellt. Eine gelungene Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in stärkt die Bindung an die Schule und erhöht somit die Wahrscheinlichkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs (vgl. Ricking/Hagen 2016: 122). In diesem wurde bereits auf die elementare Bedeutung des Vertrauens in zwischenmenschlichen Beziehungen eingegangen. Auch in der Lehrer*in-Schüler*in Beziehung gilt es, eine Basis des gegenseitigen Vertrauens zu

schaffen (vgl. ebd.). Dies gelingt nach Ricking und Hagen (2016: 122) durch das Vertreten einer interessierten, offenen und authentischen Haltung. Die Lehrkräfte sind sensibel für die Bedürfnisse und Problemlagen ihrer Schüler*innen und treten freundlich und optimistisch auf. Die Stärkung des sogenannten Klassenlehrer*innenprinzips ist eine zentrale Grundlage dafür, tragfähige Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen auszubilden. (vgl. ebd.: 122-123) Der für die Beziehungsgestaltung grundlegende Aufbau von Vertrauen braucht Zeit (vgl. Gahleitner 2017: 282).

8.3 Das Modell der Neuen Autorität

Kirchner (2023: 9) misst der Haltung der wachsamem Sorge ein großes Potential hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen zu. Die Vorstellung einer wachsamem Sorge ist Bestandteil des Modells einer Neuen Autorität, welches maßgeblich auf Haim Omer und Arist von Schlippe (2023: 10-12, 23) zurückgeht.¹⁵ Sie entwickeln ein Autoritätsverständnis in Abgrenzung zu der alten, von „Distanz, Kontrolle, Gehorsam, strengen Hierarchien und unverzüglicher Strafe“ (ebd.: 22) geprägten Autorität. Das Modell der Neuen Autorität lässt sich sowohl von Eltern als auch von Fachkräften gewinnbringend nutzen und kann sowohl präventiv als auch interventiv eingesetzt werden. Die Neue Autorität baut auf den vier Grundpfeilern Präsenz, Selbstbeherrschung, Unterstützung und Beharrlichkeit auf. (vgl. ebd.: 22, 24, 209-212)

Mit dem Grundpfeiler der Präsenz lässt sich eine Form der nicht bedrohlichen Autorität herstellen (vgl. ebd.: 22). Dem Kind bzw. der*dem Jugendlichen wird signalisiert: „Ich bin hier und ich bleibe hier!“ (ebd.: 23). Eine solche Haltung bewirkt Anerkennung. Es verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern bzw. Pädagog*innen ignoriert werden. Es kann sich entwickeln, was Omer und von Schlippe als ‚mentale Begleitung‘ bezeichnen. Eltern bzw. Pädagog*innen sind dem Kind bzw. der*dem Jugendlichen nah und in deren*dessen Gedächtnis und Gedanken in positiver und konstruktiver Weise präsent. (vgl. ebd.: 22-23)

Dieses umfassende und tiefgehende Präsenzverständnis im Modell der Neuen Autorität wird unter dem Begriff der wachsamem Sorge zusammengefasst. Insbesondere in schwierigen und herausfordernden Lebensphasen und

¹⁵ Die Anfänge des Modells der Neuen Autorität gehen auf Haim Omer zurück. Arist von Schlippe verbreitete das Modell mit Einverständnis von Omer im deutschsprachigen Feld. Sowohl Omer als auch von Schlippe hatten einen Anteil an dessen Weiterentwicklung. Die neuere Entwicklung des Modells seit 2005 ist maßgeblich auf Omer zurückzuführen. (vgl. Omer/von Schlippe 2023: 10-12) Die genauere Entwicklungsgeschichte des Modells und der Anteile Omers und von Schlippes an dieser können Omer/von Schlippe 2023: 10-12 entnommen werden.

Situationen kann die Ausübung einer Haltung der wachsamem Sorge aufseiten von Pädagog*innen und Eltern eine wichtige Stütze sein. Dieser stützende Effekt geht nach Omer und von Schlippe auch längerfristig über den konkreten Begleitungszeitraum hinaus. Er ist also prägend für die weitere Entwicklung. Durch die Ausübung einer wachsamem Sorge erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die durch Bezugspersonen vertretenen und vorgelebten Werte sich auch in den Wertvorstellungen von Kindern bzw. Adressat*innen widerspiegeln. (vgl. ebd.: 23)

Omer und von Schlippe (2023: 23) stellen die Hypothese auf, dass eine nach ihrem Verständnis ausgeübte wachsamem Sorge „beim Kind langsam in die Sorge um das eigene Selbst übergeht“ (ebd.). Eine Haltung der wachsamem Sorge kann förderlich für eine kommunikative Thematisierung der Hilflosigkeit des Selbst aufseiten der Adressat*innen sein.

Ein zweiter Grundpfeiler des Verständnisses einer Neuen Autorität nach Omer und von Schlippe (2023: 23) ist das Konzept der Selbstbeherrschung. Aus der Selbstbeherrschung heraus verschaffen sich (pädagogische) Bezugspersonen Respekt und Autorität, ohne dass ihr Verhalten von der Einforderung blinden Gehorsams oder von autoritären Wutanfällen geprägt ist. Zentral für die Ausstrahlung einer solchen Selbstbeherrschung ist ein starkes Verantwortungsbewusstsein für den eigenen pädagogischen Auftrag und die Adressat*innen. (vgl. ebd.)

Der Grundpfeiler der Unterstützung verweist auf die zentrale Bedeutung der Netzwerkarbeit (vgl. ebd.). Ziel ist die Etablierung eines breiten Netzwerks der Unterstützung, in Abgrenzung zu steilen Hierarchien und nicht zu kritisierenden Expert*innen (vgl. ebd.): „Die Alternative ist eine auf breiter Basis angelegte Autorität, bei der die Person in der Führungsrolle ‚autorisiert‘ ist und durch ein stützendes Netzwerk bestätigt und legitimiert wird.“ (ebd.). Die Neue Autorität zielt auf eine Kooperation auf Augenhöhe ab (vgl. Verhaeghe 2016 nach Omer/von Schlippe 2023: 23). Pädagogische Bezugspersonen müssen hierbei nicht den Verlust von Autorität befürchten, vielmehr erfährt ihr Handeln mit dem Grundpfeiler der Unterstützung eine starke Legitimation (vgl. Omer/von Schlippe 2023: 24).

Autorität speist sich auch aus einer Haltung der Beharrlichkeit (vierter Grundpfeiler). Wird die gut begründete pädagogische Haltung in bestimmten Situationen beharrlich aufrechterhalten, wächst die Autorität pädagogischer Bezugspersonen zunehmend. Das Prinzip direkter Bestrafung sehen Omer und von Schlippe kritisch. Sie verweisen zum einen auf die gesellschaftliche Ablehnung von direkter Bestrafung und zum anderen auf die nur kurzfristige und

oberflächliche Wirkung dieser. (vgl. ebd.) Diese Einschätzung deckt sich mit den Ausführungen zur Konditionierung in Kapitel 5.1. Der Grundpfeiler der Beharrlichkeit ist für Omer und von Schlippe (2023: 24) eine Möglichkeit, Autorität ohne die Anwendung unverzüglicher Bestrafung zu erreichen.

Die Haltung der wachsamten Sorge im Kontext des Modells der Neuen Autorität kann als gemeinsamer Bezugsrahmen sowohl für die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Personensorgeberechtigten als auch für die Zusammenarbeit verschiedener Professionen genutzt werden (vgl. ebd.: 210-211, 217). Eine zentrale Haltung in der Neuen Autorität und in der Ausübung einer wachsamten Sorge lautet: „So viel Freiheit wie möglich – so viel sinnvolle Grenzen wie nötig“ (Kirchner 2023: 10). Hinsichtlich der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen kann eine solche Haltung eine Richtschnur darstellen, die ihre Wirkung insbesondere als Reflexionsrahmen in der Betrachtung vorangegangenen Handelns entfaltet.¹⁶

8.4 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Nach Leick (2023: 30) bedarf es einer Verantwortungsgemeinschaft, bestehend aus verschiedenen Professionen, um Schulabsentismus effektiv zu bearbeiten. Diese umfasst sowohl verschiedene Professionen im direkten Schulkontext als auch externe Netzwerkpartner*innen (vgl. ebd.). Steins et al. schreiben: „Wenn schulabsente Schüler/innen in ihren Schulalltag reintegriert werden, dann ist es sinnvoll, alle potenziell helfenden Subsysteme (Elternhaus, Schule, Psychiatrie und oft genug das Jugendamt) in ein Boot zu holen“ (Steins et al. 2014: XI). Reissner et al. (Reissner et al. nach Steins et al. 2014: 78) betonen die Relevanz möglichst niedrigschwelliger Unterstützungsangebote für schulabsente Jugendliche. In den folgenden beiden Unterkapiteln wird die Rolle der Schulsozialarbeit, der Jugendhilfe und der psychotherapeutischen Behandlung im Umgang mit schulabsentem Verhalten thematisiert.

8.4.1 Schulsozialarbeit und Jugendhilfe

Leick (2023: 31) verweist in ihren Ausführungen zur Netzwerkarbeit im Kontext von schulabsentem Verhalten auf ein im Jahr 2020 eingeführtes Programm zur Einführung von Schulsozialarbeit an allen allgemeinbildenden Schulen im Saarland. Die Schulsozialarbeiter*innen unterstützen die Lehrkräfte beim Umgang mit bereits eingetretenem schulabsentem Verhalten. Daneben soll die

¹⁶ Hier gilt, was auch für Theorien der Sozialen Arbeit gilt: Sie können keine unmittelbaren Handlungsanweisungen für berufliches Handeln anbieten (vgl. Dewe/Otto 2012: 200). Ihr Nutzen liegt vielmehr in der Unterstützung der Reflexion des fachlichen Handelns (vgl. Winkler 2021: 87).

Schulsozialarbeit Schulabsentismus präventiv entgegenwirken. Zentraler Ansatzpunkt ist hier die Stärkung der Klassengemeinschaft. (vgl. ebd.: 30-32) In Kapitel 7.3 wurde bereits herausgearbeitet, dass eine Förderung des individuellen Gefühls von Zugehörigkeit zur Klasse ein wichtiger schulischer Wirkfaktor hinsichtlich der Prävention von schulabsentem Verhalten ist.

Im Verlauf des Projekts im Saarland zeigte sich, dass die Schulsozialarbeiter*innen den Großteil ihrer zeitlichen Ressourcen für die Krisenintervention und für Beratungsgespräche mit Schüler*innen, Personensorgeberechtigten und Lehrkräften aufbringen. Die Schulsozialarbeit nimmt sich nach Leick vor, die Hintergründe von schulabsentem Verhalten im Einzelfall aufzuarbeiten. In Kapitel 7.3. wurde auch auf das vielschichtige und individuell variierende Bedingungsgefüge von schulabsentem Verhalten eingegangen. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, kann der Einbezug weiterer Hilfesysteme geboten sein. Die Schulsozialarbeit kann eine Schnittstelle zur Erschließung von angezeigten Hilfeangeboten sein. (vgl. ebd.: 32) Nadif (Nadif in Blohm/Shukow 2023: 47) verweist auf die Bedeutung des Fachwissens von Schulsozialarbeiter*innen hinsichtlich komplexer und belastender Lebenssituationen und auch hinsichtlich verschiedener Interventions- und Handlungsmöglichkeiten durch die Kinder- und Jugendhilfe. Blohm und Shukow (2023: 48) arbeiten in den von ihnen geführten Interviews zur Rolle der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus die Bedeutung einer möglichst frühen Intervention heraus. Schulsozialarbeiter*innen sind durch ihre Integration in das Regelsystem Schule in der Position, eventuelle Unterstützungs- und Interventionsbedarfe frühzeitig erkennen zu können.

Auch über die Schulsozialarbeit hinaus ist die Jugendhilfe in Form verschiedener Hilfen zur Erziehung in die Bearbeitung von Schulabsentismus integriert (vgl. Schmalfuß 2021: 88-90). Solche Hilfen zur Erziehung können unter anderem die Erziehungsberatung, die soziale Gruppenarbeit, die Erziehungsbeistandschaft, die sozialpädagogische Familienhilfe oder die Heimerziehung sein (vgl. SGB VIII §27-34). Besonders notwendig ist der Einbezug der Jugendhilfe bei Fällen von Schulabsentismus, die auch durch außerschulische Wirkfaktoren bedingt sind. Thimm listet verschiedene Bedingungen auf, in denen der Einbezug der Jugendhilfe bei schulabsentem Verhalten geboten ist, da der Aufgaben- und Kompetenzbereich der Schule und von Lehrkräften überschritten wird. (vgl. Thimm 2009: 320) Hierunter zählt er unter anderem schulabsentes Verhalten, das mit einer „resignative[n] oder sogar ‚lebensverneinende[n]‘ Sogkraft auftritt“ (ebd.). Auch bei schwer einzubindenden Familiensystemen oder bei Jugendlichen, die bereits völlig von der Schule losgelöst sind und anstelle des

Schulbesuchs andere, positive Erfahrungen gemacht haben, sind die Kompetenzen der Jugendhilfe gefordert. Insbesondere, wenn existenzielle Bedürfnisse schulabsenter Jugendliche nicht gedeckt sind, bedarf es einer Unterstützung, die über die durch die Schule zu leistende Unterstützung hinausgeht. (vgl. ebd.)

8.4.2 Psychotherapeutische Behandlung

In der 2019 veröffentlichten Meta-Studie von Gubbels et al. (2019: 1645) wurden antisoziales Verhalten und antisoziale Kognitionen, internalisierende Probleme und psychische Störungen als zentrale individuelle Wirkfaktoren für die Entstehung von schulabsentem Verhalten herausgearbeitet. Nach Knollmann et al. (2010) wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung von einem engen Zusammenhang zwischen Störungen des Sozialverhaltens und der Erscheinungsform des Schulschwänzens ausgegangen. Mit der Form der (angstbedingten) Schulverweigerung werden hingegen Angststörungen und emotionale Störungen assoziiert (vgl. ebd.). Eine solche idealtypische Trennung bildet die Realität aber nur bedingt ab. So verweisen Knollmann et al. (2010) auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass sowohl schulverweigernde als auch schulschwänzende Jugendliche „Symptome aus dem gesamten Spektrum psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters aufweisen können“ (ebd.).

Knollmann et al. (2010) betonen die wichtige Rolle von Hausärzt*innen im professionellen Umgang mit Schulabsentismus. Diese sind gefordert, sich mit Symptomen vertraut zu machen, die häufig bei schulvermeidendem Verhalten auftreten. Solche psychosomatischen Symptome sind sehr vielfältig (z.B. Blässe, Schwindel, Kopf-, Bauch und Rückenschmerzen) und zeigen sich meist ohne erkennbaren Grund. Typisch ist ein Auftreten am Morgen und am Abend, während sich die Symptome in den Ferien und am Wochenende reduzieren. (vgl. ebd.)

Entsprechend fordern Knollmann et al.:

„Zeigen sich bei einer ersten diagnostischen Abklärung bezüglich körperlicher Erkrankungen keine pathologischen Befunde oder sind die Befunde unklar, sollte anstelle von (oder parallel zu) weiteren zeit- und kostenintensiven somatischen Untersuchungen (Chronifizierungsgefahr) eine erste Exploration bezüglich psychiatrischer Störungen [...] sowie eine frühzeitige Überweisung an einen Kinder- und Jugendpsychiater erfolgen.“ (ebd.)

Die kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik bei schulvermeidendem Verhalten umfasst eine ausführliche Exploration sowohl vom Kind bzw. Jugendlichen als auch von dessen zentralen Bezugspersonen. Weiter wird eine Intelligenztestung eingesetzt, um eine mögliche Unter- bzw. Überforderung zu erkennen. Auch das Vorliegen eventueller Teilleistungsstörungen wird überprüft. (vgl. ebd.)

Bei der angstbedingten Schulverweigerung werden in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Behandlung sowohl kind- als auch schul- und familienzentrierte Methoden eingesetzt. Nach Knollmann et al. weisen vorliegende Studien auf eine Wirksamkeit von kognitiv-verhaltenstherapeutischen Maßnahmen hin. (vgl. ebd.) Allerdings konnte eine Überlegenheit gegenüber anderen Therapieformen „nicht durchgängig gezeigt werden“ (ebd.). Hinsichtlich der angezeigten psychotherapeutischen Behandlung bei der Form des Schulschwänzens ist die Studienlage noch begrenzter (vgl. ebd.).

Kearney et al. (2001: 4) begleiteten den gesamten psychotherapeutischen Behandlungsprozess zweier schulabsenter Kinder im Alter von neun und zehn Jahren. Wie oben bereits beschrieben, ist das primäre Ziel in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen der regelmäßige Schulbesuch (vgl. Knollmann et al. 2010). In den beiden durch Kearney et al. (2001: 7-8) beobachteten Fällen wurde eine schrittweise Reintegration der Schüler*innen in den Schulkontext und den Klassenraum angestrebt. Die Rückkehr in die Schulklasse ist für schulabsente Schüler*innen eine sehr hohe Anforderung, die mit einer starken Belastung und Unsicherheit einhergehen kann (vgl. ebd.: 10 und Steins et al. 2014: 25-26). Nach Steins et al. (2014: 25) wird es mit einer zunehmenden Abwesenheitszeit immer schwerer, die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft (zurück) zu gewinnen. Entsprechend kann es sinnvoll sein, Schüler*innen, die lange Zeit gefehlt haben, zunächst die Möglichkeit zu geben, die Schule aufzusuchen, ohne direkt mit der gesamten Klasse konfrontiert zu werden. Begleitet wurde die schrittweise Wiedereinführung in den Schulkontext in den beiden Fällen durch eine individuell angepasste psychotherapeutische Begleitung. Diese umfasste unter anderem psychoedukative Anteile bezüglich auftretender Angstzustände, die Thematisierung von angstbesetzten Situationen im Schulkontext sowie die Förderung der Beziehungsgestaltung zu Peers. (vgl. Kearney et al. 2001: 10)

Die schrittweise Wiedereingliederung in die Schule und den Unterricht kann je nach Form des Schulabsentismus und nach dem dahinterstehenden Bedingungsgefüge eine unterschiedliche Bedeutung haben. Bei der Form des angstbedingten Schulabsentismus kann die schrittweise Wiedereingliederung zu einer Desensibilisierung gegenüber schulbedingten Ängsten führen. Weiter können in ihrem Rahmen Bewältigungsstrategien entwickelt werden. Bei der Form des Schulschwänzens sollen durch die Wiedereingliederung belohnende Aspekte für das Fernbleiben von der Schule abgebaut und der Schulbesuch positiv verstärkt werden. (vgl. ebd.) Ausgehend von der Individualität jedes zu schulabsentem Verhalten führenden Bedingungsgefüges sprechen sich Kearney et al.

(2001: 10) für eine individuelle Anpassung des Reintegrationsprozesses nach längeren Fehlzeiten aus: „However, simply depositing a child back into school is not an effective strategy“ (ebd.).

Knollmann et al. (2010) gehen davon aus, dass eine ambulante psychotherapeutische Behandlung bei einem chronifizierten Schulabsentismus oft nicht ausreicht. In diesem Sinne sind auch stationäre Behandlungen in den Blick zu nehmen. Eine Studie Glasers (2009: 58) untersuchte die Langzeitauswirkung einer stationären Behandlung von schulabsenten Jugendlichen. Die stationäre Kurzzeittherapie (im Mittel 6,7 Wochen) intervenierte kognitiv-verhaltenstherapeutisch. Die Stichprobe umfasste 47 Jugendliche, die zwischen Januar 2004 und August 2005 mindestens einmal auf eine Jugendstation aufgenommen wurden. (vgl. ebd.: 58, 64, 113) Bei all diesen Jugendlichen lag zum Zeitpunkt der Aufnahme ein unregelmäßiger Schulbesuch vor: „im Mittel ca. 138 vermerkte[...] Fehlstunden auf dem letzten Zeugnis“ (ebd.: 64). Im Rahmen der Studie wurde der regelmäßige Schulbesuch nach im Mittel 9,2 Monaten nach Entlassung erfasst (vgl. ebd.: 82). Zu diesem Zeitpunkt besuchten „74,5 Prozent der Patienten (N=35) regelmäßig eine Schule, eine berufsvorbereitende Maßnahme, hatten eine Ausbildung oder ein Praktikum begonnen und regelmäßig daran teilgenommen“ (ebd.). Glaser schreibt der kognitiv-verhaltenstherapeutischen stationären Kurzzeittherapie auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse eine Wirksamkeit hinsichtlich der Verringerung von schulabsentem Verhalten zu (vgl. ebd.: 116).

Schmalfuß (2021: 91) betont die Bedeutung der Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Psychiater*in bzw. Psychotherapeut*in und Pädagog*innen wie zum Beispiel Sonderpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen. Ziel ist eine gewinnbringende Nutzung gegenseitiger Kompetenzen (vgl. ebd.).

8.5 Lernorte neben der Schule

Um schulabsentem Verhalten Jugendlicher adäquat begegnen zu können, gibt es verschiedene Varianten von „andere[n] Lernorten neben der Schule“ (Thimm 2009: 320). Thimm unterteilt diese in drei Gruppen. Die erste Gruppe bilden Praxisklassen in der Verantwortung der Schule. (vgl. ebd.) Die zweite Gruppe bezeichnet er als „Schwänzerauffang-Projekte für Schulpflichtige mit mehr als einem offenen Pflichtjahr“ (ebd.). Diese können sowohl am Ort Schule als auch an einem nichtschulischen Ort stattfinden. In diesen Projekten ist auch eine Beteiligung der Jugendhilfe möglich, aber nicht zwangsläufig immer gegeben. Die Angebote der dritten Gruppe richten sich an schulabsente Jugendliche, die wenige Monate vor dem Schulabgang stehen oder die Schule bereits ohne

Schulabschluss verlassen haben. Diese sind nach Thimm an nichtschulischen Orten eingerichtet. Die Angebote werden unter der Beteiligung der Jugendhilfe, der Arbeitsagentur oder berufsbildender Schulen umgesetzt. (vgl. ebd.)

Die Jugendlichen in solchen Lernorten neben der Schule sind nach Thimm oft demotiviert, in Teilen desintegriert. Meist haben sie eine Vielzahl negativer Schulerfahrungen gemacht und auch ihr Selbstbild ist von negativen Erfahrungen geprägt. Zentrale Themen in diesen Projekten sind die Motivations- und Bewältigungsarbeit. Thimm sieht zwei zentrale Aufgaben, vor denen Projekte für schulabsente Jugendliche stehen. Zunächst müssen sie einen neuen, „anderen“ Zugang zu schulischen Inhalten und Aufgaben bereitstellen. Die andere zentrale Aufgabe stellt die Beziehungsarbeit dar. (vgl. Thimm 2009: 321) Ricking und Hagen (2016: 176) leiten die Notwendigkeit einer beziehungsintensiven Rahmung in solchen Lernorten neben der Schule von den ausgeprägten Bedarfen der Schüler*innen in den Bereichen der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Lernens ab. Im Rahmen der Beziehungsarbeit sind die Mitarbeitenden zum einen gefordert eine gewährende Haltung zu vertreten und den Jugendlichen somit Raum zum Erproben verschiedener Verhaltensweisen geben (vgl. Thimm 2009: 321). Zum anderen muss ihre Arbeitsweise aber auch „haltende, Grenzen setzende Strategien enthalten“ (ebd.). Thimm (2009: 321) charakterisiert die Projekte als Übungsfelder, in denen Lernstrategien und das Verhalten in Gruppen entwickelt und erprobt werden können.

Thimm benennt grundlegende Ziele für die Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen in Lernorten neben der Schule. Die verschiedenen Ziele haben aufgrund interindividuell verschiedener Problemlagen eine unterschiedliche Bedeutung für die Jugendlichen. (vgl. ebd.)

Hinsichtlich des Selbst ist ein zentrales Ziel der Aufbau eines positiven Selbstbildes und die Stärkung des Selbstwertgefühls. Die emotionale Befindlichkeit soll stabilisiert werden und die eigenen Gefühle sollen wahrgenommen und berücksichtigt werden. Weiter sollen eine realistische Fremd- und Selbstwahrnehmung, die Übernahme von Verantwortung, das Kontakt- und Beziehungsverhalten und die Ausdrucksfähigkeit gefördert werden. (vgl. ebd.)

Als Ziele auf einer gemeinschaftlichen Ebene benennt Thimm (2009: 321) das Erlernen und Verstetigen von angemessenen Konfliktlösestrategien. Nach Ricking und Hagen (2016: 177) wird in den Lernorten neben Schule auch das Bewältigungsverhalten bei sozialen Anforderungen in den Blick genommen und bearbeitet. In der Gruppe können positive Gemeinschaftserfahrungen gemacht und im Zuge dessen Kompetenzen im Sozialverhalten angeeignet und

ausgebaut werden. (vgl. ebd.) Fähigkeiten wie Kooperationsbereitschaft, Rücksichtnahme und Toleranz werden im Gruppenkontext gefördert (vgl. Thimm 2009: 321).

Weitere Ziele können dem Aspekt des Lernens zugeordnet werden. Hierunter fallen sowohl schulische als auch Ziele der Alltagsbewältigung. Schulabsente Jugendliche sollen in der Bewältigung schulischer Anforderungen unterstützt werden. (vgl. ebd.) Dies kann zum Beispiel über die „Vermittlung von Strategien zur Verbesserung der Lernmotivation, der Lernorganisation, der Konzentration [und] der Aufmerksamkeit“ (ebd.) erfolgen. Auch der Förderung der Anstrengungsbereitschaft und des Lernwillens kommt eine zentrale Rolle zu (vgl. ebd.). Lerndefizite und (schulische) Versagensängste sollen reduziert werden (vgl. Ricking/Hagen 2016: 176). Förderlich ist hier ein für die Schüler*innen attraktiver Lernraum, „in dem sie sich wohlfühlen“ (ebd.:180). Häufig gelingt dies durch einen Einbezug der Schüler*innen in der Gestaltung des Lernraums. Auch eine Orientierung an den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Schüler*innen in der schulischen Inhaltsvermittlung wirkt sich positiv aus. Erleben Schüler*innen die Schule, auch im Zuge einer neu gewonnenen Lernmotivation, wieder als eine sinnstiftende Institution, erhöht sich auch die Erreichbarkeit der Jugendlichen in der pädagogischen und erzieherischen Arbeit. (vgl. ebd.: 176, 180) Im Sinne einer „Stabilisierung und Förderung der Lebenstüchtigkeit“ (Thimm 2009: 321) sollen sich die Jugendlichen im Rahmen von Lernorten neben der Schule auch alltagsrelevante Kompetenzen aneignen (vgl. ebd.).

Eine zentrale Rolle spielen außerdem die Ziele der Lebensgestaltung. Schulabsente Jugendliche werden unterstützt eine berufliche Perspektive und motivationsfördernde Lebensziele zu entwickeln. Auch die Integration in gleichaltrige soziale Zusammenhänge wird gefördert. (vgl. ebd.: 322) Die Relevanz dessen lässt sich aus der in Kapitel 3 herausgearbeiteten zentralen Bedeutung der Peer-Group ableiten. Außerdem wird die Freizeitgestaltung der schulabsenten Jugendlichen in den Blick genommen (vgl. ebd.).

Thimm (2009: 322) hebt den ressourcenorientierten Blickwinkel der Projekte hervor, die solche Lernorte neben der Schule darstellen: „Lernprojekte antworten mit einer Entdeckungs- und Förderungsoffensive, die nicht nur auf die Defizite, sondern auch auf die Potenziale dieser jungen Menschen abstellt.“ (ebd.) Die Mitarbeitenden sollten den Jugendlichen gegenüber eine Haltung vertreten, die ein wahrhaftiges und ernsthaftes Interesse an ihrem Wohlergehen und ihrer individuellen Entwicklung vermittelt und ausstrahlt (vgl. Ricking/Hagen 2016: 179). Ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Verlauf ist nach Thimm (2009:

322) die Kombination eines persönlichen und intellektuellen Entwicklungspotenzials auf der einen und vorhandener familiärer Ressourcen auf der anderen Seite. Im Sinne einer Aktivierung familiärer Ressourcen heben Ricking und Hagen (2016: 176) die Bedeutung einer ausgeprägten Kooperation mit den Personensorgeberechtigten hervor. Auch die Beziehungsfähigkeit der Jugendlichen, deren soziale Einbindung außerhalb des Projektes sowie die Stabilität ihrer Lebensumstände fördern den Erfolg einer Projektteilnahme. Allerdings verweist Thimm ausdrücklich darauf, dass einzelne Entwicklungsverläufe sehr individuell und nicht vorhersehbar sind. (vgl. Thimm 2009: 322)

Zu Beginn steht in Lernorten neben der Schule die Ankopplung des Jugendlichen im Vordergrund. Es wird in kleinen und geschlossenen Gruppen gearbeitet. Die Pädagog*innen orientieren sich in ihrem Handeln an den Lebenswelten der Jugendlichen, der Projektalltag wird individuell und abwechslungsreich gestaltet. Der Beziehungsaufbau steht in dieser Ankopplungsphase im Fokus. Eine Überforderung soll möglichst verhindert werden. Nach einer gelungenen Ankopplung können dann die Bewältigung schulischer Anforderungen sowie der Aufbau von Lernmotivation und Interaktionskompetenzen in den Blick genommen werden. (vgl. ebd.: 323) Im Hilfeverlauf kann es immer wieder zu akuten Problemlagen kommen. Die Mitarbeitenden sind hier gefordert, die Adressat*innen durch individuell angepasste und konkrete Hilfen in der Bewältigung dieser Problemlagen zu unterstützen. (vgl. Ricking/Hagen 2016: 179)

8.6 Programm „Projekte Jugendhilfe/Schule 2020“

Im Rahmen des Programms „Projekte Jugendhilfe/Schule 2020“ wurden im Land Brandenburg „verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler und solche mit schulverweigerndem Verhalten sowie [...] geflüchtete Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem schulischen und sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf¹⁷ in der Sekundarstufe I“ (Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie des Landes Brandenburg (MWAE) 2019: 40) in Lerngruppen gefördert (vgl. ebd.). Das Projekt war auf die sechs Schuljahre zwischen dem 01.08.2015 und dem 31.07.2021 ausgelegt. Die begleitende Evaluation des Programms wurde 2019 als Endbericht veröffentlicht, schließt aber lediglich das erste im Förderzeitraum liegende Schuljahr ein. (vgl. ebd.: 4, 7)

¹⁷ Die Gruppe der geflüchteten Schüler*innen mit zusätzlichem schulischen und sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf wurde erst im zweiten und dritten Förderzeitraum des Programms adressiert und wurde somit in der vorliegenden Evaluation nicht berücksichtigt (vgl. MWAE 2019: 7, 40).

Im Zuge des Programms wurden unter anderem Lerngruppen an außerschulischen Orten gebildet (Modell B)¹⁸. Diese Lerngruppen setzten sich aus Schüler*innen zusammen, die ein verfestigtes schulverweigerndes Verhalten aufwiesen. Im Rahmen des Projektes sollte die Vollzeitschulpflicht beendet werden. Die Jugendlichen waren durchschnittlich 15,3 Jahre alt. Der überwiegende Teil der Jugendlichen war männlich. Die durchschnittliche Verweildauer in den Projekten betrug 10 Monate. Der Großteil der Jugendlichen nahm zwischen 7 und 12 Monaten an dem Projekt teil (58,7 Prozent). 23,5 Prozent der Jugendlichen verblieben mindestens 13 Monate in dem Projekt. Zentrale Ziele waren der Erwerb eines Schulabschlusses und die Vorbereitung des Übergangs in die Berufsausbildung oder weiterführende Bildungsangebote. Die Rückmeldungen aus den Lerngruppen bestätigen das in Kapitel 7.3 thematisierte vielschichtige und interdependente Bedingungsgefüge von schulabsentem Verhalten. (vgl. ebd.: 11-12, 20-21)

Im vorigen Kapitel benannte Thimm (2009: 321) die Herausforderung des Spagats zwischen einer gewährenden Haltung auf der einen und festgesetzten Grenzen auf der anderen Seite. Auch in der Evaluation der Projekte des Modells B zeigt sich die Notwendigkeit eines solchen Spagats. So erfordern die multiplen, interindividuell verschiedenen Problemlagen ein flexibles pädagogisches Vorgehen. Gleichzeitig wird die Arbeit in den Projekten aber auch von festen Strukturen geprägt. Hierunter fallen zum Beispiel der Morgenkreis sowie feste Tage für den Fachunterricht. Im Rahmen der Projekte werden auch handwerkliche Fähigkeiten gefördert.¹⁹ (vgl. MWAE 2019: 20-21)

Sehr förderlich für den Erfolg der Projekte ist der Standort außerhalb der klassischen Schule. Die Schule ist in der Regel mit einer Vielzahl negativer Emotionen verbunden. (vgl. ebd.: 21) An dieser Stelle ist auf die vorigen Ausführungen zur klassischen Konditionierung zu verweisen. Auch die im Vergleich zu Klassen in Regelschulen geringere Gruppengröße von in der Regel ungefähr zwölf Jugendlichen wirkt sich positiv aus (vgl. ebd.: 22). In der Praxis hat sich hinsichtlich des Lernerfolgs das Arbeiten in Kleingruppen von drei bis vier Jugendlichen bewährt (vgl. ebd.). Über die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und

¹⁸Neben diesem Modell B wurden im Rahmen des Modells A sozialpädagogisch begleitete Lerngruppen am Schulstandort eingerichtet. Die Jugendlichen verblieben im Modell A in der Klassengemeinschaft und nahmen zeitweise auch am Regelunterricht teil. Die spezifische zeitliche Aufteilung zwischen Lerngruppe und Regelunterricht unterschied sich von Projekt zu Projekt. (vgl. MWAE 2019: 16-17)

¹⁹ Diese handwerkliche Komponente wird immer wieder in die Arbeit mit schulabsentem Jugendlichen integriert (siehe z.B. Martens und Sens im Interview mit Seibold/Warkentin 2023: 21-22 und Schäfer 2023: 27) und ist nach Koch et al. (2023: 51) ein wesentlicher Bestandteil von Lernorten neben der Schule.

Sozialarbeiter*innen äußert sich eine Interviewpartner*in, die in einem dem Modell B zuzuordnenden Projekt tätig ist, folgendermaßen: „Und dementsprechend verwaschen sich unsere Professionen auch, (...) wir machen alle auch Unterricht, wir machen alle auch sozialpädagogische Arbeit [...]“ (ebd.). Dabei sei die Sichtweise der beteiligten Fachkräfte aber stets durch ihre professionsspezifische Sichtweise geprägt (vgl. ebd.).

In den Ausführungen der Evaluation des Programms „Projekte Jugendhilfe/Schule 2020“ wird die zentrale Rolle der Beziehungsarbeit hervorgehoben (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch die Notwendigkeit einer beziehungsorientierten Ankopplungsphase (vgl. Thimm 2009: 323) im Vorfeld einer ersten Abforderung schulischer Leistungen bestätigt (vgl. MWAE 2019: 22). Auch der Netzwerkarbeit mit weiteren Institutionen und Hilfeangeboten kommt eine wichtige Rolle zu. Neben einer projektbegleitenden Unterstützung wird hier auch eine bedarfsgerechte Unterstützung im Anschluss an das Projekt in den Blick genommen. (vgl. ebd.)

Insgesamt nahmen 366 Jugendliche an einer Maßnahme des Modells B teil. Von diesen erlangten 149 Jugendliche (40,7 Prozent) mindestens einen Hauptschulabschluss. Daneben wurde 14 weiteren Jugendlichen ein Trägerzertifikat bzw. eine erfolgreiche Teilnahme bescheinigt. 202 Jugendliche konnten keine Qualifizierung erlangen. Von diesen 202 Jugendlichen sind 84 Jugendliche weiterhin an einer allgemeinbildenden Schule angemeldet. (vgl. ebd.: 34)

315 der 366 Maßnahmenteilnehmenden (86,1 Prozent) waren im Anschluss an ihre Zeit in einer Lerngruppe des Modells B weiterhin in die schulische oder berufliche Bildung eingebunden. 128 Teilnehmende (35 Prozent) besuchten weiterhin eine allgemeinbildende Schule. Hervorzuheben ist, dass 29 Teilnehmende (7,9 Prozent) im Anschluss an die Maßnahme eine betriebliche Ausbildung aufgenommen haben und weitere 56 Teilnehmende (17,8 Prozent) eine schulische, bzw. außerbetriebliche Ausbildung aufnahmen. (vgl. ebd.: 35)

In der Evaluation werden die in den beiden vorigen Absätzen vorgestellten Ergebnisse positiv bewertet. Im Vorfeld wurde als Zielwert gesetzt, dass im Anschluss an die Maßnahme 70 Prozent der Jugendlichen weiterhin in die schulische, oder die berufliche Bildung eingebunden sind. Dieser Wert konnte im Modell B mit 86,1 Prozent übertroffen werden.²⁰ (vgl. ebd.: 36) Unter

²⁰Im Modell A war dieser Wert mit 98 Prozent noch höher. Dies ist auf die unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen in den jeweiligen Modellen zurückzuführen. So wurden in Modell A jüngere Schüler*innen adressiert (Klassenstufe 7-8). Grundsätzliches Ziel war hier die erfolgreiche Fortsetzung der Schullaufbahn im Klassenverband und in der Schule. (vgl. MWAE 2019: 9, 36)

Berücksichtigung der herausragenden Bedeutung der schulischen und beruflichen Bildung für den weiteren Lebenslauf können diese Ergebnisse durchaus als Argumentationsgrundlage für die Einrichtung und Fortführung solcher Lernorte neben der Schule dienen. Gleichzeitig gibt Thimm (2009: 324) zu bedenken, dass es nicht zu einer „inflationäre[n] Ausweitung von Projekten für Schulpflichtige in Jugendhilfe-Zuständigkeit“ (ebd.) kommen darf. Es ist nicht Auftrag der Jugendhilfe, der strukturellen Schieflage im Bildungssystem durch die Schaffung alternativer Lernorte neben der Schule entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Nichtsdestotrotz ist die Jugendhilfe, wie in Kapitel 8.5.1 ausgeführt wurde, häufig mitzuständig für die Bearbeitung „individuelle[r] Schulverweigerungskonstellationen“ (ebd.). Somit ist auch die Jugendhilfe gefordert, passende Hilfen für schulabsente Jugendliche zu initiieren und zu gestalten (vgl. ebd.). Wie in Kapitel 8.4 beschrieben, gelingt dies nur in einer abgestimmten Zusammenarbeit mit weiteren Professionen.

9. Hypothesenüberprüfung

In diesem Kapitel sollen die in der Einleitung aufgestellten Hypothesen überprüft werden. Hierzu werden ausgewählte Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln herangezogen.

9.1 Überprüfung Hypothese 1

Die erste Hypothese lautet: Je stärker schulabsente Jugendliche als aktive und eigenverantwortlich handelnde Subjekte gefördert werden, desto wahrscheinlicher ist eine erfolgreiche (Wieder)eingliederung in das Schulsystem oder den Arbeitsmarkt.

Durch das Individuum selbstgesteuerte Prozesse sind von zentraler Bedeutung für den Lernerfolg. In Kapitel 5.3 wurde die selektive Aufmerksamkeitssteuerung im Kontext des Arbeitsgedächtnisses näher beschrieben. Eine dem Lernerfolg zuträgliche Aufmerksamkeitszuweisung kann von außen zwar gefördert, aber nicht erzwungen werden. Das lernende Individuum muss unterstützt werden, seine Aufmerksamkeit eigenständig möglichst bewusst regulieren zu können. Auch die für die Informationsverarbeitung zentrale Willens- und Handlungskontrolle (siehe Kapitel 5.3) wird durch das Individuum selbst gesteuert. Für die Förderung der Selbstmotivation ist die Entwicklung einer persönlichen und beruflichen Perspektive von großer Bedeutung. Entsprechend bewertet Thimm (2009: 322) das Entwickeln einer beruflichen Perspektive und auch die Herausbildung motivierender persönlicher Lebensziele als zentrale Ansatzpunkte in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen.

In Kapitel 4 wurde herausgearbeitet, dass Jugendliche in ihrem Handeln besonders stark von emotionalen Reizen beeinflusst werden, während der für rationale Entscheidungen zuständige präfrontale Kortex zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig ausgebildet ist. Aus dieser Perspektive heraus kann durchaus in Frage gestellt werden, inwieweit es zielführend ist, Jugendlichen in der Bearbeitung ihres schulabsenten Verhaltens möglichst viel Eigenverantwortung zuzuschreiben.

In Kapitel 6.1 wurden die Prozesse der Pluralisierung und Individualisierung gesellschaftlicher Lebensbedingungen beschrieben. Aus diesen ergeben sich vielfältige Chancen zur Selbstverwirklichung. Voraussetzung hierfür ist aber eine ausreichende Ressourcenausstattung. Fehlt diese, droht eine Überforderung durch die vielzähligen Anforderungen, die mit den Prozessen der Pluralisierung und Individualisierung einhergehen. (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 57)

Aus Kapitel 7.3 geht hervor, dass schulabsente Jugendliche mit den verschiedensten nachteiligen Bedingungen konfrontiert sind. Es kann geschlussfolgert werden, dass sie, insbesondere auch durch die Förderung personaler Ressourcen, in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern und zu bestärken sind, um in einer Gesellschaft der Individualisierung und Pluralisierung bestehen zu können.

In Kapitel 5.1 wurde das Prinzip der Konditionierung vorgestellt. Dieses geht davon aus, dass Verhalten überwiegend durch von außen beobachtbare Faktoren und Bedingungen beeinflusst wird. Bandura grenzt sich von der behavioristischen Perspektive ab und bezieht innerpsychische Vorgänge in die Erklärung von menschlichen Verhaltensweisen ein (vgl. Bandura nach Bauer/Hurrelmann 2021: 112). Lernende sind den sie konfrontierenden Einflüssen nicht passiv ausgeliefert, sondern verarbeiten diese nach eigenen Maßstäben subjektiv in einem selbstverantwortlichen Prozess (vgl. ebd.: 111). In diesem Sinne betonen Bauer und Hurrelmann (2021: 130) die aktive Rolle von Individuen in der Persönlichkeitsentwicklung. Persönlichkeit entwickelt sich durch die produktive Verarbeitung der äußeren und der inneren Realität (vgl. ebd.).²¹ Es ist davon auszugehen, dass es für eine gelungene weitere Entwicklung schulabsenter Jugendlicher, auch im Sinne einer Integration in die Schule oder den Arbeitsmarkt, neben der Förderung des Lernens auch Fortschritte im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung bedarf. Entsprechend sind die Stärkung eines positiven Selbstbildes und des Selbstwertgefühls nach Thimm (2009: 321) ein wichtiges Ziel in Lernorten neben der Schule.

In Kapitel 7.3 wurde auf einen Zusammenhang zwischen einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung und schulabsentem Verhalten hingewiesen. Der Stärkung des Selbstkonzepts kommt in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen eine zentrale Bedeutung zu (siehe Kapitel 8.1 und 8.5). Das Selbstkonzept ist ein elementarer Bestandteil des in Kapitel 8.1 vorgestellten bewältigungsorientierten Ansatzes Sozialer Arbeit nach Lothar Böhnisch. In Abhängigkeit von der individuellen Struktur des Selbstkonzepts entwickelt sich die psychosoziale Handlungsfähigkeit Jugendlicher. Nach Böhnisch kann destruktives und deviantes Verhalten, wie zum Beispiel schulabsentes Verhalten, auf den Versuch

²¹ Bauer und Hurrelmann (2021: 130) treffen diese Aussage im Zuge ihres Modells der produktiven Realitätsverarbeitung (MPR). Dieses stellt eine umfassende und als Metatheorie konzipierte Sozialisationstheorie dar. Das MPR bezieht hierbei sowohl Vergesellschaftungseinflüsse (Kapitel 6.1) als auch Individuationseinflüsse (Kapitel 6.2) mit ein. (vgl. ebd.: 126-127) Der vorgegebene Umfang dieser Arbeit lässt eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem MPR nicht zu.

zurückgeführt werden, eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit zu erweitern. Schulabsentes Verhalten ist also Bewältigungsverhalten mit dem Jugendliche für den Moment Handlungsfähigkeit erlangen. Um eine Reduzierung schulabsenten Verhaltens zu erreichen, sind Jugendliche also gefordert, sich alternative Bewältigungsstrategien zur Sicherstellung ihrer Handlungsfähigkeit anzueignen. Selbstverständlich kann und sollte diese Entwicklung alternativer Handlungsoptionen von außen unterstützt werden. Sie kann aber nicht erzwungen werden. Diese Einschätzung bestätigt sich in der sehr kritischen Einordnung von sanktionierenden Maßnahmen bei zum Beispiel Kaiser (2011: 57-58) und Speck et al. (Speck et al. 2018: 33 nach Schmalfuß 2021: 77)²².

Damit Jugendliche in der Bearbeitung der Hilflosigkeit ihres Selbst möglichst frühzeitig Unterstützung erhalten, bedarf es in der Regel zunächst einer kommunikativen Thematisierung (Böhnisch 2023: 19-20). Zu einer solchen Thematisierung kommt es wahrscheinlicher, wenn Jugendliche gefördert und ermutigt werden, ihre negativen Erlebnisse, Gefühle und Zustände aktiv und von sich aus zu kommunizieren.

Eine Stärkung der Eigenverantwortung aufseiten schulabsenter Jugendlicher ist durch eine gelingende Beziehungsarbeit zu flankieren. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 7.3 thematisierten vielschichtigen psychosozialen Bedingungsgefüges schulabsenten Verhaltens muss eine Überforderung bzw. ein Gefühl des allein gelassen Werdens verhindert werden. Es gilt, Problemlagen der Jugendlichen wahrzunehmen, sowie sie sensibel und feinfühlig in der Bewältigung zu unterstützen.

In der Gesamtschau der in dieser Arbeit berücksichtigten Aspekte wird die aufgestellte Hypothese im Wesentlichen bestätigt. Gleichzeitig wird die Aufstellung kausaler Zusammenhänge, insbesondere vor dem Hintergrund der Individualität jedweder Konstellation von schulabsentem Verhalten (Kapitel 7.3), dem komplexen Phänomen nicht gerecht. Professionelles Handeln setzt eine reflexive Betrachtung individueller Lebenslagen voraus. Unter Berücksichtigung dieser Individualität spezifischer Bedingungsgefüge ist die Förderung einer aktiven und eigenverantwortlichen Position in der Bearbeitung schulabsenten Verhaltens als

²² Der Umfang dieser Arbeit ließ keine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Sinnhaftigkeit einer Sanktionierung schulabsenten Verhaltens zu. Kaiser (2011: 57) verweist darauf, dass insbesondere die zeitweise Suspendierung vom Unterricht als mögliche Sanktionsmaßnahme in sich nicht wirklich schlüssig ist. So reagiert die Institution Schule auf den ausbleibenden Unterrichtsbesuch, indem sie die zukünftige Unterrichtsteilnahme untersagt und somit die Erfüllung der Schulpflicht verunmöglicht (vgl. ebd.: 57-58).

konstruktiv und begünstigend hinsichtlich der (Wieder)eingliederung in das Schulsystem oder den Arbeitsmarkt einzuschätzen.

9.2 Überprüfung Hypothese 2

Die zweite Hypothese lautet: Wenn sich die psychosoziale Situation schulabsentierender Jugendlicher verbessert, dann steigt auch der schulische Lernerfolg.

Zunächst wird an dieser Stelle auf Erkenntnisse zu den neurobiologischen Grundlagen des Lernens und von Lernstörungen eingegangen. Nach Braun und Scheich (2020: 56-57) erfordern schwierigere assoziative Lernprozesse eine emotionale Beteiligung der Lernenden. Aus einer gefestigten und positiven psychosozialen Situation heraus entwickelt sich eine solche förderliche emotionale Beteiligung Jugendlicher signifikant einfacher als in Situationen, in denen – mit Böhnisch (2023: 19) gesprochen - eine Hilflosigkeit des Selbst besteht. Förderlich für den Lernerfolg ist die Fähigkeit zur Ausblendung von Misserfolgsgedanken (vgl. Gold 2018: 53). Dies fällt Jugendlichen mit einem positiven Selbstkonzept, insbesondere mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung, leichter. Auch die Fähigkeit zur Selbstmotivation wirkt sich positiv auf Lernprozesse aus (vgl. ebd.). Es steht außer Frage, dass es Jugendlichen in einer unsicheren und belastenden psychosozialen Situation schwerer fällt, sich selbst zu motivieren. Ganz in diesem Sinne charakterisiert Thimm (2009: 321) die Motivationsarbeit als zentrales Thema in der Arbeit mit schulabsentierenden Jugendlichen in Lernorten neben der Schule.

In Kapitel 7.3 wurde das interdependente Bedingungsgefüge schulabsentierender Verhaltens näher beleuchtet. Dabei wurde die, die Fachliteratur bestimmende, Dreiteilung in individuelle, familiäre und schulische Wirkfaktoren aufgegriffen. In den folgenden Ausführungen wird vorausgesetzt, dass der regelmäßige Schulbesuch in aller Regel eine zwingende Notwendigkeit für den schulischen Lernerfolg darstellt. Der in der Hypothese gewählte Indikator der psychosozialen Situation ist sehr weit gefasst. So lassen sich alle in Kapitel 7.3 herausgearbeiteten Wirkfaktoren den psychosozialen Umständen schulabsentierender Jugendlicher zuordnen. Exemplarisch werden im Folgenden ausgewählte, der in Kapitel 7.3 thematisierten, Wirkfaktoren vor dem Hintergrund der zweiten Hypothese noch einmal vergegenwärtigt.

Relevante individuelle Wirkfaktoren sind unter anderem eine negative Schuleinstellung, antisoziale Kognitionen sowie erlebte Formen der heteronormativen Diskriminierung. Von zentraler Bedeutung sind darüber hinaus psychische Störungen und internalisierende Probleme. Weiter stützt auch der bereits

mehrfach thematisierte Zusammenhang zwischen einer verminderten Überzeugung der Selbstwirksamkeit auf der einen und schulabsentem Verhalten auf der anderen Seite die hier diskutierte Hypothese. (vgl. Kapitel 7.3)

Auch relevante familiäre Wirkfaktor bestätigen die zu überprüfende Hypothese. So ist es hinsichtlich des Auftretens schulabsenten Verhaltens als nachteilig einzuschätzen, wenn die Eltern von Jugendlichen mit mentalen oder körperlichen Problemen zu kämpfen haben. Üben Eltern einen autoritären und strafenden Erziehungsstil aus, oder sind Jugendliche mit häuslicher Gewalt konfrontiert, erhöht auch dies die Wahrscheinlichkeit schulabsenten Verhaltens. Ist die emotionale Bindung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern nur gering ausgeprägt, kann auch dies den regelmäßigen Schulbesuch hemmen. (vgl. Kapitel 7.3)

Selbstverständlich wird die psychosoziale Situation Jugendlicher auch durch schulische Faktoren beeinflusst. Fühlen sich Jugendliche zugehörig zu ihrer Klasse und zu ihrer Schule? Wie gestaltet sich das Klassenklima und fühlen sich die Schüler*innen wohl? Gleichzeitig sind diese Faktoren auch von Bedeutung für die Entwicklung schulabsenten Verhaltens. (vgl. Kapitel 7.3) Somit zeigt sich auch hier ein Zusammenhang zwischen psychosozialer Situation und Schulabsentismus und damit auch schulischem Lernerfolg.

Böhnisch (2023: 19) charakterisiert die Hilflosigkeit des Selbst als Ausgangspunkt selbstdestruktiver Verhaltensweisen. Das Selbstkonzept Böhnischs mit den Komponenten Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit spricht zentrale Merkmale der psychosozialen Dimension an (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann mit Bezug auf Böhnisch geschlossen werden, dass sich schulabsentes Verhalten aus einer eingeschränkten psychosozialen Situation heraus entwickelt. Im Umkehrschluss ist davon auszugehen, dass eine Verbesserung der psychosozialen Situation zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und somit einer Verringerung schulabsenter Verhaltensweisen führt.

Auch die in der Fachliteratur immer wieder hervorgehobene Relevanz der Netzwerkarbeit (vgl. Schmalfuß 2021: 78) verweist auf die zentrale Bedeutung der sozialen Situation der Adressat*innen in der Entstehung schulabsenten Verhaltens. Weiter lässt sich von der in Kapitel 8.4.2 beschriebenen Rolle der Psychotherapie die Notwendigkeit und der Nutzen einer Verbesserung der psychischen Situation schulabsenter Jugendlicher ableiten. Auch die im Rahmen der Auseinandersetzung mit Lernorten neben der Schule getroffene Feststellung, dass vorhandene familiäre Ressourcen sowie eine soziale Einbindung schulabsenter Jugendlicher die Überwindung schulabsenten Verhaltens tendenziell erleichtert (vgl. Thimm 2009: 322), stützt die vorliegende Hypothese.

Die vorangegangenen Ausführungen bestätigen die aufgestellte Hypothese durchgängig. Es ist davon auszugehen, dass der schulische Lernerfolg im Zuge einer Verbesserung der psychosozialen Situation steigt. Gegenteilige Argumentationsansätze lassen sich von dieser Arbeit nicht ableiten. Grundsätzlich ist darauf zu verweisen, dass das schulische Lernen natürlich von einer Vielzahl weiterer Einflussfaktoren bedingt wird.

9.3 Überprüfung Hypothese 3

Die dritte Hypothese lautet: Je umfassender verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase Jugend berücksichtigt werden, desto wahrscheinlicher ist eine nachhaltige Integration schulabsenter Jugendlicher ins Schulsystem oder die berufliche Bildung.

Der vorliegenden Arbeit wurde die Definition des Begriffs der Persönlichkeit nach Asendorpf zugrunde gelegt. Dieser versteht Persönlichkeit als jedwede „individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens“ (Asendorpf 2015: 2). In der Lebensphase Jugend finden vielfältige körperliche und psychosoziale Entwicklungsprozesse statt. Sie ist von einer Vielzahl altersspezifischer Entwicklungsaufgaben geprägt. (vgl. Jungbauer 2017: 185) Die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sind abhängig von der aktuellen gesellschaftlichen Rahmung (vgl. ebd.: 186). In der Arbeit mit (schulabsenten) Jugendlichen ist ein angemessener Umgang mit und eine Sensibilität für diese variablen Entwicklungsaufgaben gefordert.

In Kapitel 4 wurde dargelegt, dass das Ungleichgewicht zwischen dem limbischen System und dem präfrontalen Kortex im Jugendalter Risikoverhalten begünstigt. Dies ist beim Einsatz einer bestrafenden Komponente in der Arbeit mit Jugendlichen zu berücksichtigen. In Kapitel 5.1 wurde das Mittel der Bestrafung sowohl unter dem Blickwinkel der Wirksamkeit als auch aus einer ethischen Perspektive heraus kritisch bewertet. Hier bestätigt sich die kritische Einschätzung sanktionierender Maßnahmen, die bereits in der Überprüfung der ersten Hypothese thematisiert wurde. Aus dem beschriebenen Ungleichgewicht in der Hirnentwicklung, welches als Regelmäßigkeit des Erlebens nach Asendorpf Bestandteil der Persönlichkeit ist, lässt sich also ableiten, dass der Einsatz von Bestrafung und Sanktionierung in der Unterstützung schulabsenter Jugendlicher zur Entwicklung einer schulischen, bzw. beruflichen Perspektive kritisch zu hinterfragen ist.

Aber wie soll dann also auf schulabsentes Verhalten reagiert werden? Es zu ignorieren kommt hinsichtlich der herausragenden Bedeutung des

regelmäßigen Schulbesuchs für die weitere Entwicklung nicht in Frage. Eine mögliche Antwort findet sich im, in Kapitel 8.3 vorgestellten, Modell der Neuen Autorität. Als alternative Möglichkeit zur unmittelbaren Bestrafung wird eine Haltung der Beharrlichkeit vorgeschlagen (vgl. Omer/von Schlippe 2023: 24). Über die Ausübung einer wachsamten Sorge kann Einfluss auf die Wertvorstellungen und Regelmäßigkeiten des Verhaltens Jugendlicher genommen werden (vgl. ebd.: 23) und somit unter anderem auch auf einen regelmäßigen Schulbesuch hingewirkt werden.

Grundsätzlich kann zwischen inneren und äußeren Einflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung unterschieden werden. Schulabsente Jugendliche sind mit den verschiedensten Einflüssen konfrontiert und entwickeln ihre Persönlichkeit und ihr Verhalten in Abhängigkeit von diesen. Wollen pädagogische Institutionen schulabsenten Jugendlichen zu einer schulischen, bzw. beruflichen Perspektive verhelfen, kann dies nur gelingen, wenn sie diese Einflüsse in die Gestaltung ihrer Arbeit miteinbeziehen. Um diese Annahme zu untermauern, werden im Folgenden ausgewählte Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung näher betrachtet und hiervon Handlungsmöglichkeiten in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen hinsichtlich des Ziels eines regelmäßigen Schulbesuchs abgeleitet.

In Kapitel 6.1 wurde in Bezugnahme auf Parsons et al. (1951: 155) die zentrale Bedeutung von Sozialsystemen und Rollenerwartungen in der Persönlichkeitsentwicklung betont. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, die durch die Rollenerwartungen verschiedenster Sozialsysteme geprägte, soziale Rahmung des Verhaltens schulabsenter Jugendlicher bestmöglich nachzuvollziehen. Gleichzeitig müssen sich Institutionen zur Bearbeitung schulabsenten Verhaltens und die darin tätigen Fachkräfte bewusst machen, dass auch sie sich diesen Rollenerwartungen nicht entziehen können und selbst Teil eines Sozialsystems sind.

Auch die in Kapitel 6.1 dargelegten Prozesse der Pluralisierung, Individualisierung und Singularisierung wirken sich auf die Verhaltens- und Persönlichkeitsentwicklung schulabsenter Jugendlicher aus. Es ist davon auszugehen, dass schulabsente Jugendliche im Zuge einer eingeschränkten Teilhabe (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 57) überproportional häufig von den mit diesen Prozessen einhergehenden Anforderungen überfordert werden. Aus dieser Argumentation heraus kann schulabsentes Verhalten als Ergebnis bzw. Symptom einer solchen Überforderung interpretiert werden. Lässt man das Einwirken auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge außen vor und fokussiert sich im Sinne der zu bearbeitenden Hypothese auf den direkten Adressat*innenkontakt, lässt sich

schlussfolgern, dass die Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen ressourcenorientiert und bewältigungsunterstützend auszurichten ist.²³

In Kapitel 6.1 wurde auch, bezugnehmend auf die aktuelle Jim-Studie (mpfs 2023), auf die Bedeutung sozialer Medien im Jugendalter eingegangen. Als Möglichkeit der Selbstinszenierung (vgl. Reckwitz 2017: 9) und des permanenten Vergleichs mit anderen Nutzer*innen, prägt die Nutzung sozialer Medien die Persönlichkeits- und Verhaltensentwicklung Jugendlicher. Auch von den hohen Nutzungsraten und -zeiten sozialer Netzwerke (vgl. mpfs 2023: 23-24, 32-35) lässt sich die Relevanz dieser für die Persönlichkeitsentwicklung ableiten. In der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen darf die zentrale Rolle sozialer Medien in dieser Lebensphase nicht ausgeblendet werden. Vielmehr bedarf es einer Stärkung der Medienkompetenz und einer Thematisierung von Risiken im Zusammenhang der Nutzung Sozialer Netzwerke.

Fachkräfte sollten sich bewusst machen, dass auch genetische Anlagen die persönliche Entwicklung beeinflussen. Mit Braun und Scheich (2020: 53) geschrieben, geben diese Anlagen ein „genetisch determinierte[s] Spektrum[]“ (ebd.) vor, dass den Rahmen für die weitere persönliche Entwicklung setzt. Werden Anforderungen an schulabsente Jugendliche gestellt, muss der Einfluss genetisch vorgegebener Strukturen auf die Verhaltensmöglichkeiten miteinbezogen werden.

Bandura (1979: 31) hebt die Bedeutung des Lernens am Modell in der Verhaltensentwicklung hervor. Das individuelle regelmäßige Verhalten und Erleben konstituieren nach Asendorpf (2015: 2) gemeinsam mit der individuellen körperlichen Erscheinung die Persönlichkeit eines Menschen. In diesem Sinne prägt das Lernen am Modell die Persönlichkeitsentwicklung. Durch Beobachtung initiierte Lernprozesse sind auch in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen von Relevanz. Solche Lernprozesse können Entwicklungsschritte unterstützen, aber auch hemmen. Dabei ist neben dem Einfluss der Mitschüler*innen und insbesondere Peer-Group auch der Einfluss der begleitenden Fachkräfte in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen angemessen zu berücksichtigen.

Wie Jugendliche mit Stress und Belastungen umgehen, ist auch von der individuellen Persönlichkeitsstruktur abhängig (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022: 75-76). Wird schulabsentes Verhalten als Coping-Strategie gedeutet, lässt sich schlussfolgern, dass der Rückgriff auf schulabsente Verhaltensweisen auch durch die individuelle Persönlichkeit bedingt wird. Dies bestätigt wiederum die

²³ An dieser Stelle wird an die Ausführung zur ersten Hypothese angeschlossen.

Notwendigkeit der Berücksichtigung verschiedener Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen.

Die in Kapitel 8.5 näher beschriebenen Lernorte neben der Schule zeichnen sich nicht nur durch die schulische Förderung, sondern auch durch die Förderung der persönlichen Entwicklung aus. Solche Lernorte stellen Übungsfelder dar, in denen schulabsente Jugendliche sich neue Verhaltensweisen aneignen und diese erproben können. Auf Grundlage der Ausführungen des Kapitels 8.5 ist davon auszugehen, dass der Einbezug der persönlichen Entwicklung auch außerhalb schulischer Anforderungen die Entwicklung und Umsetzung einer schulischen bzw. beruflichen Perspektive signifikant unterstützt. Die Besonderheiten der Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase Jugend müssen deshalb in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen berücksichtigt werden. In diesem Sinne wird auch die dritte Hypothese bestätigt.

10. Schlussbetrachtung

Forschungsleitend für diese Literaturarbeit war folgende Fragestellung: Wie können schulabsente Jugendliche in der Entwicklung einer beruflichen und persönlichen Perspektive unterstützt werden? In diesem Zusammenhang wurden drei anhand der Literatur zu überprüfende Hypothesen aufgestellt. Die hierfür relevanten Themenkomplexe wurden in sieben Kapiteln bearbeitet.

Zunächst wurde in Kapitel 2 herausgearbeitet, dass die Lebensphase Jugend als eine eigenständige Entwicklungsphase einzustufen ist (vgl. Quenzel 2015: 9), mit der spezifische Entwicklungsaufgaben einhergehen. Sie erfordert bestimmte Kompetenzen und hält typische Erfahrungen bereit. (vgl. Jungbauer 2017: 185) Die Begriffe der Pubertät und der Adoleszenz beschreiben wichtige verhaltens- und wahrnehmungssteuernde Entwicklungsprozesse in dieser Lebensphase.

In Kapitel 3 wurde die zentrale Bedeutung der Peer-Group im Jugendalter herausgearbeitet. Verhalten und Persönlichkeit entwickeln sich insbesondere auch in der sozialen Rahmung der Peer-Group. Gleichzeitig gehen mit der Peer-Group aber auch Entwicklungsrisiken einher.

Kapitel 4 behandelt die Hirnentwicklung Jugendlicher. Das Gehirn entwickelt sich in der Lebensphase Jugend in starker Abhängigkeit von seiner sozialen Umwelt (vgl. Braun/Scheich 2020: 52-54) und durchläuft eine Vielzahl von Entwicklungsprozessen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019: 282). In diesem Zusammenhang wurde der Schwerpunkt auf das Verhältnis zwischen präfrontalem Cortex und limbischem System gelegt, von dem sich ein Ansatz zur Begründung des, in der Jugendphase vermehrt auftretenden, Risikoverhaltens ableiten lässt (vgl. Kapitel 4). Konrad et al. (2013) verweisen im Kontext der Hirnentwicklung Jugendlicher auf den Nutzen von Ansätzen zur Förderung der Emotionsregulierung. Auch das Schaffen eines sicheren Rahmens zur Erprobung verschiedener emotionaler Verhaltensweisen wird als entwicklungsfördernd eingeschätzt (vgl. ebd.).

In Kapitel 5.1 wurde der Prozess der Konditionierung untersucht. Es ist davon auszugehen, dass Verhaltensweisen in einem relevanten Ausmaß durch Konditionierungsprozesse erlernt werden. Jedoch wäre es unzureichend, die Betrachtung menschlicher Verhaltensweisen auf diese Perspektive zu verengen. So besteht zum Beispiel Bandura (Bandura nach Bauer/Hurrelmann 2021: 111-112) auf die Berücksichtigung innerpsychischer Vorgänge in der Betrachtung von Verhaltensentwicklung und grenzt sich mit seiner sozial-kognitiven Lerntheorie von einer nur äußere Faktoren berücksichtigenden behavioristischen Sichtweise ab.

In Kapitel 5.1 wurde außerdem auf die stark eingeschränkte Wirksamkeit von Bestrafung hingewiesen. Dies ist auch in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen zu berücksichtigen. Das Gehirn und seine neuronalen Netzwerke sind insbesondere im Kindes- und Jugendalter von einer hohen Plastizität geprägt. Sie zeichnen sich durch eine individuell einzigartige Strukturierung aus, was die Sinnhaftigkeit der Förderung individueller Lernstrategien unterstreicht (vgl. Kapitel 5.2). Dabei ist sowohl die Komplexität von Prozessen der Informationsverarbeitung (Kapitel 5.3) als auch die zentrale Rolle des Belohnungssystems in Lernprozessen (Kapitel 5.4) zu berücksichtigen.

Kapitel 6 widmete sich der Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher und arbeitete in diesem Zusammenhang verschiedene äußere und innere Einflüsse heraus. Es wurde klar, dass es einer Berücksichtigung beider Sichtweisen bedarf. Innere und äußere Einflüsse bedingen sich wechselseitig und prägen in ihrem Zusammenspiel die Persönlichkeit Jugendlicher.

Thema des siebten Kapitels ist das Phänomen schulabsenten Verhaltens. Zunächst wurde auf in der Literatur vertretende Definitionen des Begriffs Schulabsentismus eingegangen. Als Grundlage dieser Arbeit wurde eine Definition Rickings (2023: 7) gewählt, die unter den Begriff Schulabsentismus jegliche „nicht-autorisierte Fehlzeiten“ (ebd.) fasst. Weiter wurde die Differenzierung in die drei Schulabsentismusformen Schulschwänzen, Angstbedingte Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern in den Blick aufgegriffen. In Kapitel 7.2 wurden verschiedene Studien zur Prävalenz schulabsenten Verhaltens vorgestellt. Die Studien weisen sehr weit auseinanderliegende Prävalenzraten auf. Zurückzuführen ist dies insbesondere darauf, dass in den Studien verschiedene Kriterien zur Bestimmung von als schulabsent geltendem Verhalten angewendet werden (vgl. Schmalfuß 2022: 5). Für eine bessere Vergleichbarkeit verschiedener quantitativer Studien bedarf es perspektivisch einheitlicher Kriterien in der Bestimmung von schulabsentem Verhalten. Gleichzeitig ist es durchaus positiv zu bewerten, wenn Studien das Phänomen schulischer Fehlzeiten in seinem breiten Spektrum erfassen. In Kapitel 7.3 wurden individuelle, schulische und familiäre Bedingungsfaktoren schulabsenten Verhaltens betrachtet. Auch die Rolle der Peer-Group wurde berücksichtigt. Die verschiedenen Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und bilden ein vielschichtiges Bedingungsgefüge (vgl. Kaiser 2011: 66-67).

In Kapitel 8 wurde sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie ein fachlich rückgebundenes und professionelles Handeln im Kontext von schulabsentem Verhalten gestaltet werden kann. Zunächst wurde der Fokus auf die Aktivierung

und Stärkung selbstgesteuerter Handlungspotentiale aufseiten der Adressat*innen gelegt. Hierbei wurde auf Böhnischs bewältigungsorientierten Ansatz Sozialer Arbeit Bezug genommen. Dieser erwies sich in der Auseinandersetzung mit schulabsentem Verhalten als sehr ergiebig. Der Beziehungsgestaltung kommt in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und in der Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen im Besonderen eine zentrale Rolle zu (Kapitel 8.2). Ausgehend von diesem Befund wurde in Kapitel 8.3 das Konzept einer Neuen Autorität und die darin verankerte Haltung einer wachsamten Sorge vorgestellt. Die Einschätzung Kirchners (2023: 9-10), dass dieses Konzept wichtige Impulse für die Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen bereithält, bestätigte sich.

Kapitel 8.4 hebt die besondere Bedeutung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit im Umgang mit schulabsentem Verhalten hervor. Zunächst wurde die Rolle der Schulsozialarbeit in den Blick genommen. Deren konzeptioneller Anspruch der Prävention von Schulabsentismus (zum Beispiel durch Maßnahmen zur Stärkung der Klassengemeinschaft) wird in der Praxis häufig durch akut notwendige Prozesse der Krisenintervention überlagert (vgl. Leick 2023: 32). In Kapitel 8.4.2 wurde die Relevanz psychotherapeutischer Behandlungsansätze im Kontext individueller Konstellationen schulabsenten Verhaltens herausgearbeitet. Weiter wurde die Notwendigkeit einer individuell abgestimmten Vorgehensweise bei der Wiedereingliederung von Jugendlichen in die Schulklasse bzw. den Unterricht bei längeren Fehlzeiten hervorgehoben (vgl. Kearney 2001: 10). Die Kapitel 8.5 und 8.6 behandeln die sogenannten Lernorte neben der Schule, an denen „individuelle[] Schulverweigerungskonstellationen“ (Thimm 2009: 324) bearbeitet werden, indem einerseits Beziehungsarbeit geleistet wird und andererseits Jugendlichen neue Zugänge zu schulischen Inhalten ermöglicht werden (vgl. ebd.: 321).

Im neunten Kapitel wurden die drei in der Einleitung aufgestellten Hypothesen überprüft. Die Erkenntnisse dieser Arbeit bestätigen, dass die Förderung schulabsenter Jugendlicher in ihrer Rolle als eigenverantwortlich handelnde Subjekte deren (Wieder)eingliederung in das Schulsystem oder den Arbeitsmarkt begünstigt (Hypothese 1). Argumentationsgrundlage waren hier unter anderem die Notwendigkeit selbstgesteuerter Prozesse für das Erreichen von Lernfortschritten, die zentrale Rolle der Stärkung des Selbstkonzepts schulabsenter Jugendlicher und im Zusammenhang damit die Erweiterung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung (siehe Kapitel 9.1). Gleichzeitig ist die, in der Hirnentwicklung begründete, besonders ausgeprägte Beeinflussbarkeit Jugendlicher

durch emotionale Reize und Belohnungsaussichten (vgl. Konrad et al. 2013) zu berücksichtigen.

Auch die zweite Hypothese wurde bestätigt. Es ist davon auszugehen, dass die psychosoziale Situation Jugendlicher deren Lernerfolg signifikant beeinflusst. In der Argumentation wurde insbesondere auf die neurobiologischen Grundlagen des Lernens (Kapitel 5) und auf die Rolle der psychosozialen Situation in der Entstehung schulabsenter Verhaltensweisen (Kapitel 7.3) Bezug genommen.

Die dritte Hypothese geht davon aus, dass sich eine Berücksichtigung verschiedener Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung positiv auf die Integration schulabsenter Jugendlicher ins Schulsystem oder die berufliche Bildung auswirkt. Zur Überprüfung der Hypothese wurde insbesondere auf die in Kapitel 6 vorgestellten Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eingegangen. Auch Spezifika der Lebensphase Jugend wurden berücksichtigt.

Der vorliegenden Arbeit liegt die forschungsleitende Frage nach einer fachlich begründeten Unterstützung schulabsenter Jugendlicher in der persönlichen Entwicklung zugrunde. Zentrale Antworten, wie eine solche Unterstützung auszugestaltet ist, finden sich in den drei überprüften und bestätigten Hypothesen. Weiter kristallisierte sich in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur die zentrale Bedeutung der Beziehungsgestaltung und der Zusammenarbeit verschiedener Professionen im Netzwerk heraus (siehe Kapitel 8.2 und 8.4).

Perspektivisch ist eine Ausweitung der multiprofessionellen Zusammenarbeit anzustreben, um so „gegenseitige[] Kompetenzen gewinnbringend einzusetzen“ (Schmalfuß 2021: 91). Sozialarbeiter*innen sind in diesem Zusammenhang gefordert, sich ihrer spezifischen Kompetenzen und der von ihnen vertretenen fachlichen Haltungen bewusst zu werden. In der Zusammenarbeit mit anderen Professionen sind diese spezifischen Kompetenzen und Haltungen selbstbewusst zu vertreten. Gleichzeitig gilt es Erklärungs- und Handlungsansätze anderer beteiligter Professionen angemessen zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2017): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden. Wiesbaden: Springer VS
- Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Leven, Ingo / Quenzel, Gudrun / Schneekloth, Ulrich / Utzmann, Hilde / Wolfert, Sabine (2019): Zusammenfassung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Belz Juventa, S. 13-33
- Asendorpf, Jens B. (2015): Persönlichkeitspsychologie für Bachelor. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Verlag
- Baier, Dirk (2012): Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens. In: Ricking, Heinrich / Schulze, Gisela C. (Hrsg.): Schulabbruch. Ohne Ticket in die Zukunft. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 37-62
- Baier, Dirk / Rabold, Susann / Pfeiffer, Christian (2010): Peers und delinquentes Verhalten. In: Harring, Marius / Böhm-Kasper, Oliver / Rohlf, Carsten / Palentien, Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 309-337
- Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. [Hrsg. d. dt. Ausg.: Rolf Verres. Aus d. amerikan. übers. Von Hainer Kober] 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften)
- Bauer, Ullrich / Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 14. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz
- Beck, Ulrich (2016): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp Verlag

- Blohm, Annemarie / Shukow, Christian (2023): Die Rolle der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 30, Dezember 2023, S. 43-48
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219-233
- Böhnisch, Lothar (2023): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Böhnisch, Lothar / Schröer, Wolfgang (2013): Soziale Arbeit – eine problemorientierte Einführung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Braun, Anna Katharina / Scheich, Henning (2020): Neue Wege des Lehrens und Lernens aus neurowissenschaftlicher Sicht. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 48-66
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024): Tabelle 2.3.16. Schulabsolventinnen und Schulabsolventen sowie Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Art des Abschlusses in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K233.html> [25.05.2024]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Schulverweigerung – Die Die 2. Chance. <https://www.jugend-staerken.de/resource/blob/139854/70427dd48c7f88043fc4f5a4fe198bc4/programmflyer-schulverweigerung-2-chance-data.pdf> [05.05.2024]
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 197-217
- Die Bundesregierung (o. J.): Schulverweigerung – Die zweite Chance. https://www.esf.de/portal/DE/Ueber-den-ESF/Geschichte-des-ESF/Foerderperiode-2007-2013/ESF-Programme/programme/bmfsfj_schulverweigerung.html [05.05.2024]

- Dunkake, Imke (2010): Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- Ernst, Gundula / Franke, Alexa / Franzkowiak, Peter (2022): Stress und Stressbewältigung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsforschung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/stress-und-stressbewaeltigung/> [02.04.2024]
- Fischer, Ann-Christin / Dunkake, Imke / Ricking, Heinrich (2022): Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung an Schulen zu Risikofaktoren bei Schulangst. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/1422-4917/a000880> [27.03.2024]
- Gahleitner, Silke Brigitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Glaser, Alexandra (2009): Stationäre Behandlung von Jugendlichen mit Schulabsentismus: Konzept und Langzeiteffekte. Köln: Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Universität zu Köln
- Gniewosz, Burkard / Titzmann, Peter F. (2018): Einleitung. In: Gniewosz, Burkard / Titzmann, Peter F. (Hrsg.): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 9-16
- Gold, Andreas (2018): Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Gubbels, Jeanne / van der Put, Claudia E. / Assink, Mark (2019): Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. In: Journal of Youth and Adolescence, Volume 48, Issue 9, S. 1637-1667

- Herpertz-Dahlmann, Beate / Bühren, Katharina / Remschmidt, Helmut (2013): Erwachsen werden ist schwer: Psychische Störungen in der Adoleszenz. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/142822/Erwachsenwerden-ist-schwer-Psychische-Stoerungen-in-der-Adoleszenz> [27.03.2024]
- Hoffmann, Nora Frederike (2021): Peergroups im Kindes- und Jugendalter. In: Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen / Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- Jungbauer, Johannes (2017): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Junge, Matthias (2010): Die Persönlichkeitstheorie von Talcott Parsons. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-122.
- Kaiser, Yvonne (2011): Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kearney, Christofer A. / Pursell, Courtney / Alvarez, Krisann (2001): Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. In: Cognitive and Behavioral Practice, volume 8, issue 1, S. 3-11
- Kirchner, Andreas (2023): Wachsam Sorgen in reflexiver Autorität. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 30, Dezember 2023, S. 8-12
- Klinkhammer, Julie / Voltmer, Katharina / von Salisch, Maria (2022): Emotionale Komeptenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Knauf, Rhea-Katharina (2022): Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule. Eine Charakterisierung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer

- Knauf, Rhea-Katharina / Eschenbeck, Heike / Käser, Udo (2017): Bullying im Klassenverband. Prävalenz, soziometrische und leistungsbezogene Merkmale der Participant Roles. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Volume 49, Issue 4
- Knollmann, Martin / Knoll, Susanne / Reissner, Volker / Metzelaars, Jana / Hebebrand, Johannes (2010): Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht Erscheinungsbild, Entstehungsbedingungen, Verlauf und Therapie. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/67472/Schulvermeidendes-Verhalten-aus-kinder-und-jugendpsychiatrischer-Sicht-Erscheinungsbild-Entstehungsbedingungen-Verlauf-und-Therapie> [07.04.2024]
- Koch, Sandra / Seibold, Claudia / Stübel-Yilmaz, Petra (2023): Schulabsentismus. Ein Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit? In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 30, Dezember 2023, S. 49-51
- Köhler, Sina-Mareen / Krüger, Heinz-Hermann / Pfaff, Nicole (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In: Köhler, Sina-Mareen / Krüger, Heinz-Hermann / Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. 1. Aufl. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11-34
- Konrad, Kerstin / Firk, Christine / Uhlhaas, Peter J. (2013): Hirnentwicklung in der Adoleszenz. Neurowissenschaftliche Befunde zum Verständnis dieser Entwicklungsphase. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/141049/Hirnentwicklung-in-der-Adoleszenz> [27.03.2024]
- Lazarus, Richard S. / Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. 1. Aufl. New York: Springer Publishing Company
- Lechner, Clemens M. / Silbereisen, Rainer K. (2015): Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine / Bauer, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 96-113
- Leick, Elke (2023): Eine mögliche Antwort auf Schulabsentismus. Gemeinsam frühzeitig Handeln im Netzwerk! In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 30, Dezember 2023, S. 29-32

- Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc (2019): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag (Springer-Lehrbuch)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): Jim-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf [27.03.2024]
- Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie des Landes Brandenburg (MWAE) (2019): Begleitende Evaluation des OP des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Förderperiode 2014-2020. Endbericht. Evaluierung der Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“. <https://esf.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Bericht%20Evaluation%20Schule%20Jugendhilfe.pdf> [11.04.2024]
- Omer, Hain / Schlippe, Arist von (2023): Autorität durch Beziehung: Gewaltloser Widerstand in Beratung, Therapie, Erziehung und Gemeinde. 10. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Parsons, Talcott (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 4., unveränd. Aufl. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie
- Parsons, Talcott / Shils, Edward A. / Olds, James (1951): Values, Motives and Systems of Action. In: Parsons, Talcott / Shils, Edward A. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press, S. 45-275
- Petermann, Franz / Lohbeck, Annette (2015): Das lern- und kognitionstheoretische Modell. In: Hurrelmann, Klaus / Bauer, Ullrich / Grundmann, Matthias (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 196-215
- Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (2022): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie)

- Raithel, Jürgen (2011): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Ricking, Heinrich (2023): *Schulabsentismus verstehen. Kinder und Jugendliche insbesondere in Risikolagen unterstützen und fördern. Eine Handreichung für die Praxis*. https://perspektivschule.de/images/20230503_Handreichung_Schulabsentismus.pdf.pdf [31.03.2024]
- Ricking, Heinrich / Albers, Viviane (2019): *Schulabsentismus. Praktische Handlungsansätze im Umgang mit Schulversäumnissen*. 1. Aufl. Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Ricking, Heinrich / Hagen, Tobias (2016): *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Brennpunkt Schule)
- Ricking, Heinrich / Speck, Karsten (2018): *Einleitung*. In: Ricking, Heinrich / Speck, Andreas (Hrsg.): *Schulabsentismus und Eltern*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Absentismus und Dropout), S. 1-7
- Rinck, Mike (2016): *Lernen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis*. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer (Standards Psychologie)
- Rogge, Jana / Koglin, Ute (2018): *Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhaltung durch Eltern. Eine explorative Studie zu den Aufttrittshäufigkeiten von Schulabsentismusformen in niedersächsischen Sekundärschulen*. In: Ricking, Heinrich / Speck, Karsten (Hrsg.): *Schulabsentismus und Eltern*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Absentismus und Dropout), S. 49-69
- Roth, Gerhard (2014): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. E-Book basierend auf der 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Schäfer, Cornelia (2023): *Beziehung statt Strafe. Im Rather Modell können Schulverweiger*innen wieder Lust am Lernen entwickeln*. In: *Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit*, Nr. 30, Dezember 2023, S. 25-28

- Schmalfuß, Marcus (2022): Schulabsentismus vor dem Hintergrund regionaler Disparitäten. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Absentismus und Dropout)
- Schrader, Tina-Berith (2016): Peergroups als Kontexte der Aushandlung und Praxis von Geschlechterrollen. In: Köhler, Sina-Mareen / Krüger, Heinz-Hermann / Pfaff, Nicole (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. 1. Aufl. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 305-322
- Seibold, Claudia / Warkentin, Stephanie (2023): Schulabsentismus – Rolle und Aufgaben der Jugendsozialarbeit. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Nr. 30, Dezember 2023, S. 18-24
- Seiffge-Krenke, Inge (2018): Freundschaften und romantische Beziehungen. In: Gniewosz, Burkard / Titzmann, Peter F. (Hrsg.): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 107-125
- Seeliger, Sandra (2016): Schulabsentismus und Schuld Dropout. Fallanalysen zur Erfassung des Phänomens. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- Stamm, Margrit / Ruckdäschel, Christine / Templer, Franziska / Niederhauser, Michael (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- Steins, Gisela / Weber, Pia Anna / Welling, Verena (2014): Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulabsentismus. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Absentismus und Dropout)
- Thimm, Karlheinz (2009): Schuldistanzierung. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-332
- Thyen, Ute / Konrad, Kerstin (2021): Wachstum und neurobiologische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Fegert, Jörg / Resch, Franz / Plener, Paul / Kaes, Michael / Döpfner, Manfred / Konrad, Kerstin / Legenbauer, Tanja: Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. 1. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer VS (Springer Reference Medizin)

UNICEF (2021): Weltweite Kinderarbeit steigt auf 160 Millionen. Welttag gegen Kinderarbeit am 12.06.2021 / Neuer Report von ILO und UNICEF.
<https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/-/report-welttag-gegen-kinderarbeit-2021/277058> [27.03.2024]

Wenglorz, Markus / Heinrichs, Nina (2018): Psychische Störungen. In: Lohaus, Arnold (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 1. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag (Springer-Lehrbuch)

Winkler, Michael (2021): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort. (Hrsg.: Flösser, Gaby / Witzel, Marc) 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Wolfert, Sabine / Quenzel, Gudrun (2019): Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 133-161

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hiermit,

- dass ich die vorliegende Hausarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt,
- keine anderen als die angegebenen und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel benutzt,
- alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen kenntlich gemacht habe.


Matthis Heidemanns

Aachen, 27.05.2024

Matthis Heidemanns