

Daniela Schmitz und Gisela Ulmann

„In die Schule geh' ich nicht...“

Schulabsentismus: Klassifikation und Verwaltung statt Schulreform?

Niemand wird annehmen, daß alle Schüler immer bzw. regelmäßig in die Schule gehen und am Unterricht teilnehmen – jeder ist mal krank, und einige „schwänzen“ wohl auch mal. Seit ca. 2000 beschäftigt sich die Tagespresse mit dem Thema. Hier wird diskutiert, ob es sinnvoller ist, schwänzende Schüler von der Polizei der Schule zwangsweise zuzuführen oder auf „Prävention“ zu setzen. Auch die Schuldfrage wird diskutiert – und allermeist zuungunsten der Eltern entschieden, die ihrer Erziehungspflicht nicht nachkommen. Schließlich wird auch die Gefährdung der Schwänzer diskutiert: Schwänzen führt zu Kriminalität. Dies alles ist eigentlich nicht neu (wenn beides auch wissenschaftlich umstritten ist, s.u.). Neu ist aber die Behauptung, daß exzessives Schwänzen keine Ausnahme mehr ist.

Ob es sich um ein neues Modethema handelt oder ob wirklich mehr und länger geschwänzt wird, ist unklar, da bislang nicht gezählt wurde – und auch nicht klar ist, wie Schwänzen quantifiziert werden soll – gilt schon ein Schüler, der morgens mal später kam oder mittags früher ging, als Schwänzer?

Seit 1994 wurden in vielen Städten und Bundesländern¹ versucht, die Anzahl von Schulverweigerern zu bestimmen. Die Schätzungen gehen von einem Drittel aller Schüler, wenn es um selbst berichtete geschwänzte Tage geht, bis zu zwei Drittel aller Schüler, wenn „verdeckte Unterrichtsverweigerung“ (Anwesenheit in der Schule, aber ohne sich am Unterricht zu beteiligen) hinzugenommen wird.

Erst im Winter 2002 wurden Zahlen veröffentlicht. Dem Untersuchungsbericht des Deutschen Jugendinstituts zufolge hat jeder 2. Schüler im Laufe seines Schülerdaseins schon ein- oder mehrmals geschwänzt, und schätzungsweise 5% aller Schüler sind „aktive“ Schulschwänzer (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, 103f). Ebenso im Winter 2002 legen auch Wilmers u.a.² Zahlen vor. Sie haben sowohl Lehrer als auch

¹ Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) berichten über 9 Studien, vor allem in den neuen Bundesländern. Die Zahlen schwanken zwischen den Städten und Bundesländern.

² Diese Studie wurde vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen durchgeführt.

Schüler in der Schule befragt. Während mehr als 52% der Schüler angeben, schon mal geschwänzt zu haben, schätzen Lehrer die Anzahl von Schwänzern mit ca. 1.5% der Schüler. Nicht-anwesende, also schwänzende Schüler konnten dabei nicht befragt werden. Schulsenator Böger hat in Berlin im 2. Halbjahr des vergangenen Schuljahrs genaue Zahlen über Fehlzeiten von Schülern verlangt; demnach haben binnen 100 Schultagen 36.200 Schüler 11-20 Tage „gefehlt“, 10.751 Schüler fehlten 21-40 Tage, und 7079 Schüler sogar mehr als 40 Tage und versäumten so also mindestens 40% des Unterrichts (laut „Tagesspiegel“ vom 14. 11. 2002). „In der Schule zu fehlen“ ist demnach keine Ausnahme – aber unklar ist, ob es je eine Ausnahme war.

Während Wilmers u.a. vor allem die Kriminalitätsprävalenz von Schulschwänzern untersuchen, berichten Schreiber-Kittl & Schröpfer von Maßnahmen und Projekten für Schulabbrecher und Schulverweigerer. In beiden Untersuchungen werden auch die Ursachen dieses Phänomens reflektiert. In der letzt genannten wird – ebenso wie von Thimm (2000) und vor allem von Ricking & Neukäter (1997) – versucht, das „nicht-zur-Schule-gehen“ zu klassifizieren. Hiermit sind die Themen vorgegeben, mit denen wir uns weiter beschäftigen wollen.³

Klassifikationen des Phänomens – wie spricht man über Schüler, die in der Schule fehlen?

Der negativ konnotierte Alltagsbegriff „Schule *schwänzen*“⁴ wird in den psychiatrischen Klassifikationen noch verwendet. Im DSM IV (der amerikanischen psychiatrischen Vereinigung, dt. 1996) sowie im ICD-10 (der WHO, dt. 1999) wird es als *ein* Symptom neben anderen unter der Rubrik „Störung des Sozialverhaltens“ angeführt. Allerdings ist es nur dann hierfür relevant, wenn es vor dem 13. Lebensjahr ein- und häufig auftritt (DSM IV, 124). Aber auch in der Fachliteratur, die sich um differenziertere Begriffe bemüht, taucht „Schwänzen“ immer wieder auf.

Folgende Klassifikationen werden in der Literatur aufgeführt: „*Zurückhalten*“ bzw. „*zurückgehalten werden*“ bezieht sich darauf, daß die Eltern oder deren gesetzliche Vertreter Schüler daran hindern, zur Schule zu gehen. Sie beschäftigen sie u.U. im eigenen Betrieb, lassen sie im Haushalt arbeiten – oder verbieten ihnen einfach den Schulbesuch. Ricking & Neukäter (1997) zählen zum Zurückhalten auch das heimliche Einverständnis zwischen Eltern und Schülern.

³ Wesentlicher Bezugspunkt dieses Aufsatzes ist die bei Gisela Ulmann geschriebene Diplomarbeit von Daniela Schmitz (2002): „Schulabsentismus als pädagogisch-psychologisches Problem. Hintergründe und Handlungsmöglichkeiten“.

⁴ schwänzen von rotwelsch: schwentzen = herumschlendern

Negative Gefühle von Schülern werden – hier in eskalierender Form vorgetragen – so bezeichnet: Schüler sind *schulmüde*, *schuldistanziert*, *schulvermeidend*, *schulverdrossen*, *schulaversiv*, sie haben *Schulangst* oder sogar eine *Schulphobie*.

Der Tatbestand wird entsprechend – hier deeskalierend vorgetragen – etikettiert: von *Schulschwänzen* (Wilmers u.a. 2002), über *unregelmäßiger Schulbesuch*, *Schulmüdigkeit*, *Schulverweigerung* (Thimm 2000, Schreiber-Kittl & Schröpfer 2002), *Schulvermeidung*, *Schulversäumnis* – bis zu *Schulabsentismus*. Dieser letzte Begriff wurde von Ricking & Neukäter (1997) in Anlehnung an den englischen Begriff „school absenteeism“ eingeführt. Er ist der neutralste – und läßt gleichzeitig die Frage nach den Gründen, nicht zur Schule zu gehen, zu.

Eine weitere Kategorie führt Thimm (2000, S. 279) an: *Unbeschulbarkeit*. Hierbei handelt es sich um Schüler, die quasi unfreiwillig nicht zur Schule gehen, weil sie von der Schule verwiesen wurden. Dies ist rechtlich nur als tageweise Beurlaubung zulässig, aber da Schüler auf einen Schulverweis hin in einer anderen Schule manchmal nicht mehr ankommen, oder ihnen eine Schule zugewiesen wird, die sie nicht erreichen können, führt es auch zu *Schulabbruch*, *Ausstieg aus der Schule*, *Schulflucht*.

Eine gewisse Sonderstellung nehmen die Begriffe *Schulangst* und *Schulphobie* ein. Nach Steinhausen (2000) und Thimm (2000) werden sie folgendermaßen verstanden:

„Schulangst“ wird als eine Angst gesehen, die sich auf Situationen bezieht, die mit der Schule zusammenhängen. Sie kann sich auf Lehrer, Mitschüler und Leistungsanforderungen beziehen.

„Schulphobie“ hingegen wird als Angst vor der Trennung von den Eltern gedeutet. In der Praxis gilt sie als behandlungsbedürftig. Schulphobische Kinder gelten nicht als Schulschwänzer, sondern als krank.

Die Entwicklung der Schulabsentismusforschung: Ursachen, Diagnose und Prognose

Die Forschung in Deutschland läßt sich grob in 3 Ansätze einteilen; wir beginnen die Darstellung mit dem frühesten und enden mit den neuesten.

1. Individualisierende Ansätze

Die sporadische deutschsprachige sowie die etwas reichhaltigere anglo-amerikanische Forschung faßte Hissnauer (1979) in einem Sammelreferat zusammen. Die Ursachen von Schulabsentismus werden demnach ausschließlich in der Person des Schülers oder im außerschulischen Bereich gesehen – die Institution Schule wird nicht als Erklärung in Betracht gezogen.

Hissnauers Ergebnis ist, daß es sich beim Schulschwänzer meist um einen „leistungsschwachen, im Klassenverband überalterten Schüler aus überwiegend sozial schwachem Milieu handelt“ (1979, 354), ein Zusammenhang von Schulschwänzen und Delinquenz sei von den meisten Autoren bestätigt worden (358).

So auch Preuß (1978): „Das Dauerschwänzen ... weist häufig auf eine generalisierte soziale Fehlanpassung hin, die übereinstimmend als Erscheinungsform von Verwahrlosung ... und als ein mögliches Symptom beginnender Kriminalität bezeichnet wird“ (168).

Thimm (2000) zählt die in diesen Forschungsansätzen verwendeten Kategorien so auf: „Dissozialität“, „Kindergarten der kriminellen Entwicklung“⁵, „Syndrom von Bindungslosigkeit“, „Wandertrieb“, „Fehlen als Problem aus ‚sozialhygienischer Sicht‘“, „soziale Fehlanpassung“, „Erscheinungsformen der Verwahrlosung“ (105).

In dieser Tradition stehend kann u.E. in gewisser Weise auch der Ansatz des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Wilmers u.a., 2002) gerechnet werden, in dem zwar Schulschwänzen nur als ein Aspekt u.a. bezüglich der Frage „gefährlich oder gefährdet?“ untersucht wird, sich aber besonders auf die Delinquenz bezieht. Ladendiebstahl und Gewaltdelikte werden von Schülern, die selbst angeben, Schule geschwänzt zu haben, signifikant häufiger berichtet als von Schülern, die angeben, nie geschwänzt zu haben. Die Autoren weisen zwar selbst darauf hin, daß ein ursächlicher Zusammenhang aus Korrelationen nicht abzuleiten ist, leiten aber folgendermaßen ein: „Mit Schulschwänzen geht zunächst eine Erhöhung des Risikos von Delinquenz einher, einfach qua vermehrter Gelegenheit höherer Zeitanteile wegen, die schwänzende Jugendliche außerhalb des Einflußbereichs schulischer sozialer Kontrolle verbringen“ (289). Dazu kommt: mangelnde Bildung verschlechtert die Chancen zu sozialer Partizipation, mit „der Konsequenz, daß es zu einer beträchtlichen Erhöhung des Risikos persistent-delinquenter Entwicklung kommt“ (ebd.).

Interessant anzumerken erscheint uns, daß die individualisierende Sicht mit der Konnotation in den neuesten psychiatrischen Klassifikationssystemen (DSM IV und ICD-10, s.o.) übereinstimmt.

2. *Schulkritische Ansätze*

Auf das o.g. Sammelreferat von Hissnauer (1979) antwortet Kornmann (1980) mit „Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität?“ Er fragt: „Wie kann der Lehrer die sozialen Prozesse im Unterricht so beeinflussen, daß sie von den unentschuldig Fernbleibern als deutlich angenehmer empfunden

⁵ Gemeint ist hiermit, daß Schulschwänzen der Anfang einer kriminellen Entwicklung ist.

werden? ...Wie kann der Lehrer den Unterricht inhaltlich so gestalten, daß er die Erfahrungen und Probleme *aller* Schüler angemessen berücksichtigt und ihnen erfahrbar macht, daß sie durch die Lerntätigkeit Veränderungen sowohl ihrer konkreten Lebenswelt als auch in ihren eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bedürfnissen und Interessen bewirken können? ... Wie läßt sich der Unterricht methodisch gestalten, daß jeder Schüler gemäß seinen Lernvoraussetzungen ständig Lernfortschritte macht, die er selbst, aber auch sein Lehrer und Mitschüler registrieren und akzeptieren, und die ihn zu ständig neuer Lerntätigkeit anregen?“ (241) Und er schließt mit der Forderung, daß „sich die Forschung von einer Theorie leiten lassen (sollte), nach welcher jeder Mensch – und somit auch der Schüler – selbst Subjekt seiner Lerntätigkeit und Lebensbewältigung sein will und sein sollte“ (242).

In die gleiche Richtung, aber noch pointierter und die individualisierende Sicht quasi vom Kopf auf die Füße stellend, geht Sander (1979). Die wertenden Kennzeichnungen wie Verwahrlosung, Delinquenz, Dissozialität u.a. lehnt er ab, „weil das Fernbleiben vom Unterricht aus eigenem Entschluß eines Schülers auch die verständliche Reaktion auf unzumutbare schulische Mißstände sein kann und dann eher ein Hinweis auf Selbständigkeit und Emanzipation als auf Verwahrlosung und Delinquenz wäre“ (29). Indem er eine ökologische und systemische Betrachtungsweise entwickelt, definiert er Schulversagen, das oft dem Fernbleiben vom Unterricht vorausgeht, als eine „in unerwünschte Richtung verlaufende Entwicklung im Leistungssektor des Kind-Schule-Systems“ und stellt fest: „Wenn man jedoch politisch wertet, dann ist Schulversagen in unserem Bildungswesen keineswegs ungewollt. Wer den Leistungswettbewerb will, will auch die Leistungsversager... Schulversagen ist öffentlich gewollt“ (1988, 337).

Daß die schulischen Inhalte mittelschichtorientiert sind und „Aspekte des Weiblichen“ ausgrenzen, und insofern der Unterricht als irrelevant empfunden wird, macht Müller (1990, S. 378f) dafür verantwortlich, daß gerade (weibliche) Jugendliche der unteren Sozialschichten der Schule fernbleiben.

3. *Multi-kausale bzw. multi-faktorielle Ansätze*

Forschung in größerem Maßstab und auf komplexere Zusammenhänge ausgerichtet wurde laut Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) durch eine Veröffentlichung des EURIDICE-Netzes „Die Bekämpfung des Schulversagens: eine Herausforderung für ein vereintes Europa“ 1994 ausgelöst. Anlaß für diese Studie waren die hohen Arbeitslosigkeitsquoten der 1990er Jahre, und die Annahme, daß Schulversager in besonderem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Als ein Kriterium für Schulversagen wurde der Ausstieg aus dem Schulsystem trotz noch bestehender allgemeiner Schulpflicht angesehen. Obwohl in dieser Studie mehrere Ansät-

ze herangezogen wurden⁶, wurde die wirksamste Maßnahme zur Bekämpfung des Schulversagens doch darin gesehen, daß die Schule der Ausgangspunkt von Veränderungen sein muß. – In der Schulleistungstudie PISA 2000⁷ wurde zwar Schulabsentismus nicht explizit untersucht, aber es wurden Risikogruppen bezüglich sehr schwacher Leistungen und deshalb geringster Berufschancen benannt: Jugendliche aus sozial schwachen Familien, Jugendliche aus Zuwandererfamilien, vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder, Klassenwiederholer, Schüler aus Lernbehindertenschulen (Baumert u.a., 2001).

Die ersten umfangreichen Untersuchungen zur Schulverweigerung legte Thimm, Lehrer und Diplom Sozialpädagoge, 1998 und 2000 vor. Er beschäftigt sich u.a. mit dem Prozeß der Entwicklung zur Schulverweigerung. Diesen sieht er so: Schulverdrossenheit führt zu Stören und/oder Schwänzen, damit erfolgt der Übergang zur Schulverweigerung, die zu Ausstieg – oder auch zum Ausschluß wegen Unbeschulbarkeit führen kann (vgl. insbesondere S. 166). Deshalb ist nach Thimm eine Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit anzustreben.

Warzecha, Sonderpädagogin, sieht desintegrierte Jugendliche als Modernisierungverlierer und bezieht sich gesellschaftstheoretisch auf die Risikogesellschaft nach Beck. Ein Überangebot von qualifizierten Bildungsabschlüssen bei gleichzeitiger Verknappung von Arbeitsplätzen führt zu Entwertung von Bildungsabschlüssen – die dann auch nicht mehr angestrebt werden (2001).

Ricking & Neukäter, Lehrende im Bereich Sonderpädagogik, wählen (1998) als theoretischen Zugang zum Problem des Schulabsentismus den ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner. Sie versuchen, die Handlungssysteme von Schülern in den von Bronfenbrenner konzeptionalisierten Systemen zu fassen, um so sowohl individualisierendes als auch umwelt-deterministisches Denken zu überwinden (vgl. Abb. 1).

⁶ Genannt werden: der genetische, der psychologische, und der soziokulturelle Ansatz – die Reproduktionstheorie, die mikrosoziologische Theorie, die interaktionistische Theorie.

⁷ In dieser Studie wurden 180.000 15-jährige Schüler aus 32 Staaten (aller Kontinente mit Ausnahme von Afrika) untersucht; für die Staaten wurden Ranglisten erstellt – es wurden aber auch Leistungsniveaus definiert und ermittelt. In Deutschland wurde eine nationale Ergänzungsstudie angeschlossen.

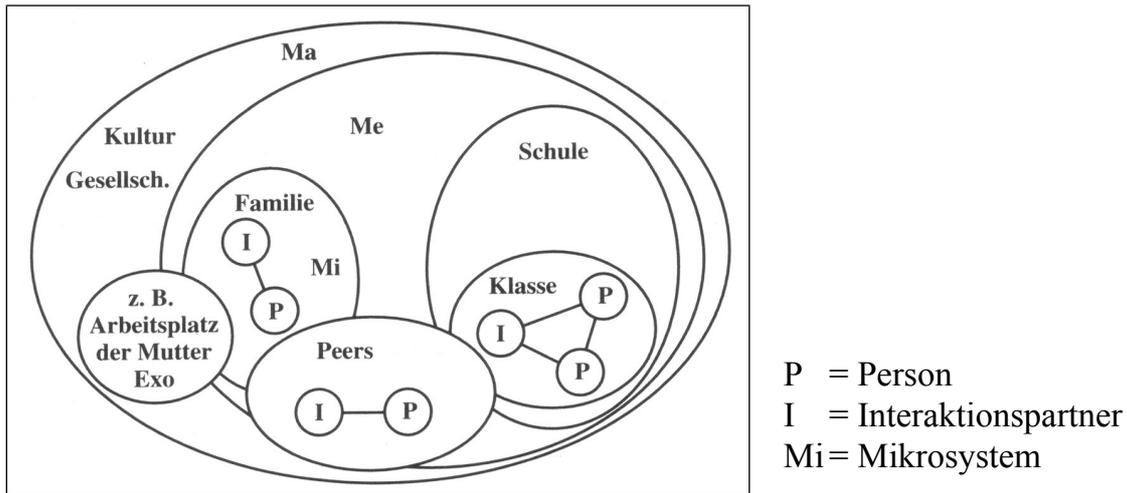


Abb. 1: Handlungssysteme des Schülers (aus: Ricking & Neukäter, 1998, S. 25)

Eben dies Anliegen haben auch Wittrock & Schulze (2000); sie wählen die Feldtheorie von Lewin als Bezugsrahmen und stellen topologisch den Schüler in den Mittelpunkt, der in Wechselwirkung mit dem familialen, dem schulischen, dem der Bezugsgruppe und dem „alternativen“ (alternativ zur Schule) „Wirkungsraum“ tritt (vgl. Abb. 2)

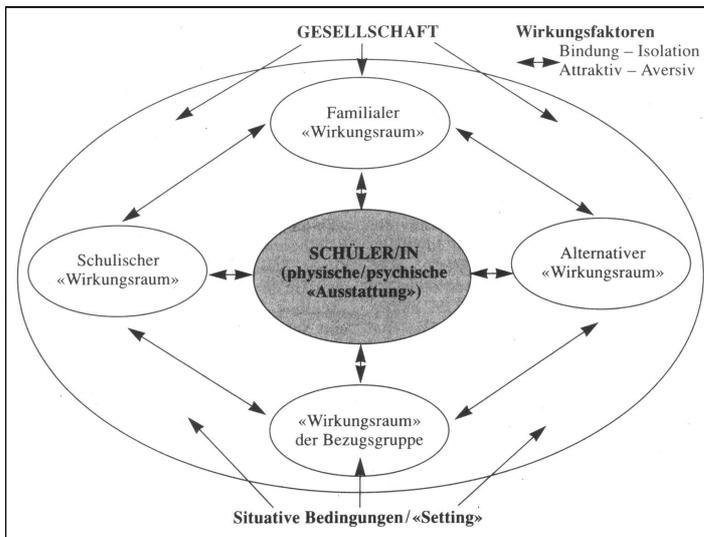


Abb. 2: Wirkungsfaktoren bei der Entwicklung von schulaversivem Verhalten und Schulabsentismus (aus: Wittrock & Schulze, 2000, S. 392)

„Wirkungsfaktoren“ entsprechen den Vektoren Lewins, die sie als „Bindung vs. Isolation und Attraktion vs. Aversion“ konzipieren. So kann auch es auch „kinderaversive“ Schule bzw. Lehrer geben (S. 391).

Sowohl Ricking und Neukäter als auch Wittrock und Schulze wollen so ein Modell für eine Kind-Umwelt-Diagnose erstellen, das die Einzigartigkeit (des Prozesses) des Schulabsentismus eines jeweiligen Schülers so zu analysieren ermöglicht, daß gezielt interveniert werden kann.

Schulabsentismus aus der Sicht der Schulabsenten

In der Untersuchung von Wilmers u.a. (2002) wird hervorgehoben, daß Schüler zwar seltener schwänzen, wenn die Eltern und die Schule den Schulbesuch kontrollieren – vor allem aber, daß fast zwei Drittel der befragten Schwänzer überhaupt keine Reaktion von Seiten der Schule erfahren haben. Allerdings erfuhren die Autoren (wie oben dargestellt) auch, daß die Lehrer selbst vom Schwänzen der Schüler nur selten etwas wissen. Schulkritik bedeutet bei diesen Autoren dann: „Eine konsequentere Kontrolle des Schulbesuchs und pädagogisch zielgerichtete Reaktionen auf Schulschwänzen sind ... wünschenswert...“ (317).

Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) befragten einerseits „Experten“ (Fachkräfte verschiedener Disziplinen, die aufgrund ihres Arbeitsauftrags mit Schulverweigerern zu tun haben, vgl. a.a.O., 109), andererseits Jugendliche, die in Projekten für Schulverweigerer (s.u.) aufgenommen worden waren. Im Gegensatz zu den Experten sahen die Schulverweigerer selbst weder mangelnde berufliche Perspektiven noch desolate Familienverhältnisse als Ursache für ihre Verweigerung, sondern vor allem die Schule selbst. Die meisten Eltern hätten versucht zu helfen. Aber in der Schule seien ihre Leistungen und/oder Zensuren immer schlechter geworden, viele hätten Klassen wiederholen müssen; auf gelegentliches Fernbleiben folgt häufigeres – und Versuche, wieder zur Schule zu gehen wurden zwar u.U. auch von den Mitschülern, vor allem aber von den Lehrern *nicht* honoriert (im Gegenteil!) – „und dann bin ich gar nicht mehr hingegangen“. Im Gegensatz zu Wilmers u.a. setzen Schreiber-Kittl & Schröpfer nicht auf stärkere Kontrolle, denn diese sei nicht geeignet, aktive Schulverweigerer wieder in die Schule zu integrieren. Ihr Fazit ist „Solange aber die Regelschulen nicht fähig sind, Schulabbruch und Schulversagen im schulpflichtigen Alter zu verhindern, solange sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler auf ein Hilfesystem angewiesen, das vielfach außerhalb der Regelschulen liegt und von der Kinder- und Jugendhilfe getragen wird“ (201).

Schule wird hier (und auch in anderen Publikationen) sprachlich zu „Regelschule“. Sie bedarf der Veränderung – andererseits aber, wir zitieren Thimm (1998, 199): Der „Regelschule sind die geforderte Fachlichkeit und die benötigten Strukturen für Totalaussteiger nur begrenzt abzuverlangen. Das System muß sich am Durchschnitt orientieren und erscheint extremen Belastungen nicht gewachsen. Für 98 von 100 können Integration und Standardbeschulung genügen.“

Man kann dies auch so sprachlich fassen: Es gibt Kinder, die in die Regelschule nicht passen bzw. umgekehrt: die Regelschule ist für manche Kinder unpassend. Dies wäre eine u.E. merkwürdige Allianz des individualisierenden mit dem schulkritischen Ansatz. Vor allem ist dies eine merkwürdige Sprach- bzw. Denkfigur bezüglich der Rechtslage. Ihr entsprechend müßte u.E. Schule so sein, daß sie zu allen Kinder „paßt“.

Zur Rechtslage bezüglich Schulabsentismus

Die Reichsverfassung der Weimarer Republik von 1919 löste die bis dahin bestehende Unterrichtspflicht⁸ durch die *Schulpflicht*, verbunden mit *Schulzwang*, ab, und das Grundschulgesetz von 1920 löste das „Säulenprinzip“⁹ ab, zugunsten einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder.

Die Entwicklung bis zu diesem Gesetz war durchaus widersprüchlich: Einerseits sollten auch die Arbeiterkinder Zugang zu Bildung bekommen, also ein Recht auf Beschulung haben, andererseits wurde ihnen dies zugleich als Pflicht auferlegt. Dies verminderte einerseits die Kinderarbeit – andererseits waren damit auch die (Zu-)Verdienstmöglichkeiten von Kindern eingeschränkt. Außerdem hatten die Kinder keinen Einfluß auf das, was sie in der Schule zu lernen hatten (ebenso wenig wie ihre Eltern). Die Durchsetzung der Schulpflicht sowohl gegen „Arbeitgeber“ als auch gegen Eltern (und Kinder) oblag dem Staat.

In der Bundesrepublik kann das *Recht* auf Bildung als Anspruch auf allgemeine und gleiche Bildungschancen aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik aus folgenden Artikeln abgeleitet werden:

Artikel 2 Abs. 1 „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung verstößt“ und aus Artikel 3 Abs. 1 „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“.

Im Grundgesetz der Bundesrepublik wird die Schulpflicht nicht explizit benannt; das Bundesverfassungsgericht leitet die Schulpflicht aus dem „verfassungsrechtlich anerkannten staatlichen Erziehungsauftrag, also aus Artikel 7 Abs. 1 GG“ (Avenarius & Heckel, 2000, 448) ab. Die Bundesländer regeln die Schulpflicht mit jeweils eigenen Schulgesetzen. In Berlin erfolgt dies durch § 12 : „Die Schulpflicht erstreckt sich auf die regelmäßige Teilnahme am Unterricht und die Teilnahme an den übrigen verbindlichen Veranstaltungen der Schule“. Sie gliedert sich in die allgemeine Schulpflicht (§13 Abs. 2 bInSchulG), die zehn Jahre dauert und durch den Besuch einer allgemeinbildenden Vollzeitschule zu erfüllen ist, und die Berufsschulpflicht (§14 bIn SchulG), die in der Regel 3 Jahre dauert.

Die Durchsetzung der Schulpflicht wird in Berlin durch §§ 16 und 17 geregelt.

⁸ Dies bedeutet z.B. auch Privatunterricht oder Unterrichtung der Kinder durch ihre Eltern.

⁹ Das „Säulenprinzip“ bedeutete, daß Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten von der Vorschule an verschiedenen Schulformen zugewiesen wurden; dies wurde durch das „Gabelungsprinzip“ ersetzt, wonach diese Verzweigung erst nach der vierjährigen gemeinsamen Grundschule vorgesehen war (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, S. 26)

Verstößt der *Schüler* selbst gegen die Schulpflicht, kann er im Verwaltungszwangsverfahren, das im Verwaltungsvollstreckungsgesetz geregelt ist, zwangsweise der Schule zugeführt werden, wenn alle pädagogischen Bemühungen erfolglos waren. Außerdem können Ordnungsmaßnahmen angewendet werden, die folgende Möglichkeiten umfassen: schriftlicher Verweis, Ausschluß von einzelnen Unterrichtsveranstaltungen, Ausschluß vom Unterricht bis zu drei Tagen, Umsetzung in eine Parallelklasse oder eine andere Unterrichtsgruppe, Umschulung in eine andere Schule mit gleichem Bildungsziel.

Falls die *Erziehungsberechtigten* vorsätzlich oder fahrlässig ihrer Pflicht zur Überwachung der Einhaltung der Schulpflicht ihres Kindes nicht nachkommen, handeln sie ordnungswidrig und können nach § 17 Abs. 3 BlnSchulG mit einer Geldbuße bis zu einer Höhe von 2.500 Euro belangt werden. Verstößt der Erziehungsberechtigte aus grobem Eigennutz oder unter grober Vernachlässigung seiner Fürsorge- und Erziehungspflicht gegen die Schulpflichterfüllung, wird er mit Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder mit einer Geldstrafe belegt (§ 17 Abs 5 BlnSchulG). Diese strafrechtliche Verfolgung setzt einen Antrag der Schulaufsichtsbehörde voraus.

Die Rechtslage ist also klar, in den Bundesländern sind die Gesetze unterschiedlich „streng“¹⁰, werden aber in den meisten Bundesländern kaum durchgesetzt. Wie Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002, S. 28) darstellen, sind die Jugendlichen, wenn sie nicht in der Schule sind, meist unauffindbar – und Bußgelder, so sie verhängt werden – können wegen geringer Einkommen der Eltern nicht bezahlt werden.

Maßnahmen - gegen Schulabsente?

Über einen Versuch, die Schulpflicht mit Hilfe der Polizei durchzusetzen, wird aus Nürnberg berichtet. Hier wurde 1998 ein Pilotprojekt gestartet, das sog. „Nürnberger Modell“. Polizisten fahren bestimmte Orte ab, von denen sie annehmen, daß Schulschwänzer sich dort aufhalten (Kaufhäuser, Bahnhöfe etc.), und wenn sie dort welche finden, bringen sie diese in ihre Schulen. Hintergrund für dies Projekt war die Annahme, daß es einen Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Kriminalität gibt (s.o.) – und so wurde nach 2 Jahren von einem Erfolg dieses Modells gesprochen, da sowohl die Zahl der Ladendiebstähle von Kindern und Jugendlichen als auch die Zahl der aufgegriffenen Jugendlichen zu-

¹⁰ Der Berliner Zeitung vom 6. 1. 2002 zufolge bezeichnete der Jurist Prümm, Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin, in einem Interview mit der Berliner Zeitung das Schulgesetz von Berlin als „besonders streng“ – und beantwortete die Frage, ob dessen Nicht-Durchsetzung Gesetzesbruch sei, mit „eindeutig“.

rückgegangen war¹¹. Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002), auf deren Bericht wir uns hier beziehen, bezweifeln jedoch, daß diese Maßnahme die Schulverweigerung reduziert: zugeführte Jugendliche entweichen durch die Hintertür der Schule, und ansonsten meiden Schulverweigerer eher die Orte, an denen die Polizei sie sucht – und bleiben zu Hause, wie die meisten anderen Kinder und Jugendlichen, die nicht zur Schule gehen, auch.

Die Überlegung, daß ein der Schule zugeführter Schüler zwar die physische Basis dafür bietet, belehrt zu werden, daß er aber u.U. weder psychisch die Belehrung aufnehmen kann – noch geistig in der Lage ist, systematisch aufgebauter Belehrung, die er über eine große Strecke versäumt hat, zu folgen, fanden wir bei „Kontroll-Befürwortern“ nicht.

Maßnahmen - für Schulabsente?

Wenn nun also die „Regelschule“ so ist, daß viele Schüler dort nicht hingehen, und wenn die Schulpflicht nicht durchsetzbar ist, muß nach Alternativen gesucht werden. Wenn man die Prämissen akzeptiert, ist der Schluß folgerichtig. Eine Alternative könnte sein, „Regelschule“ so zu gestalten, daß alle Schüler dort auch freiwillig hingehen; dies ist aber derzeit nicht in der Diskussion. Stattdessen wird eine andere Alternative diskutiert – und praktiziert: eine Art „Schulersatz“ für jene Schüler, die sich der Regelschule verweigern.

Wir haben nicht aufklären können, wie die Idee, daß für Schulabsente „Projekte“ eingerichtet wurden, entstand. Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) berichten, daß erste „Angebote für Schulschwänzer“ 1994 im Rahmen eines Modellprojekts in NRW entstanden. Fünf Jahre später, 1999, meldeten sich auf die Ausschreibung eines Wettbewerbs des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend binnen sechs Wochen mehr als 400 „Projekte“! Einunddreißig von ihnen werden von Schreiber-Kittl (2001) bezüglich Lernort, Rahmenbedingungen, Mitarbeiter, Konzeption, Erfahrungen etc. dargestellt. Einige sind Schulen angegliedert – aber die meisten sind außerhalb der Schule angesiedelt und werden von Schulabsenten statt Schule besucht.

Da die Finanzierung dieser Projekte zum Teil oder ganz von der Jugendhilfe¹² getragen wird, kann davon ausgegangen werden, daß das KJHG (insbesondere mit § 13¹³) diesen Ersatz für die „Regelschule“ er-

¹¹ Nach Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002, S. 29) wurden im Schuljahr 1998/99 103 Schulschwänzer aufgegriffen, im darauffolgenden Schuljahr nur noch 71.

¹² Die Finanzierung erfolgt z.T. auch von Betrieben und Kirche.

¹³ § 13 KJHG lautet:

„(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstüt-

möglichst. Daß die Jugendhilfe stärker mit der Schule kooperieren, daß schulische und sozialpädagogische Erziehung zusammenwirken sollen, um eben denen, die nicht in die Regelschule passen, zu helfen, führt insbesondere Thimm (1998) aus.

Die Mitarbeiter sind Sozialpädagogen, (Handwerks-)Meister – und Lehrer, ggf. auch Erzieher und Psychologen¹⁴. Wegen der Befristung der Projekte arbeiten sie in befristeten Beschäftigungsverhältnissen – bis auf diejenigen Lehrer, die für diese Projekte, ebenfalls befristet, von einer Schule freigestellt werden.

Besonders in den außerschulischen Projekten ist die Kapazität gering: 8-13 Jugendliche werden aufgenommen. Aber es gibt auch innerschulische derartige Projekte, die nur ca. 10 Jugendliche aufnehmen. Dies ermöglicht differenzierten Unterricht – aber selbst wenn es inzwischen mehr als 400 solcher Projekte gibt, und die Zahl der Schulverweigerer mit 80.000 bis 400.000 geschätzt wird (Schreiber-Kittl & Schröpfer 2002), kann so wohl nur ein geringer Anteil schulverweigernder Jugendlicher versorgt werden.

Wie kommen Jugendliche in ein solches Projekt? Sofern ein Projekt von Trägern der Jugendhilfe durchgeführt wird, weist das Jugendamt, bei dem Eltern oder/und Schule vorstellig werden, weil sie Kind/Schüler nicht mehr kontrollieren können, schulabsente Jugendliche zu. Diese werden aber nur aufgenommen, wenn sie selbst dies auch wollen.

Die ursprüngliche Absicht, schulabsente Jugendliche in einem alternativen Projekt ca. 1 bis 2 Jahre zu betreuen, um sie dann der Regelschule wieder zuzuführen, wurde in den meisten Projekten aufgegeben. Den Jugendlichen soll die Möglichkeit geboten werden, einen Schul-

zung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.

(2) Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen.

(4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesanstalt für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie Trägern von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden.“

¹⁴ Weil sie im Team arbeiten, sind auch Sozialpädagogen für Lehre, für die sie im Unterschied zu den Lehrern, von denen sich Schüler u.U. verabschieden, nicht ausgebildet sind, zuständig. Für eine befragte Sozialpädagogin war dies unproblematisch: „Da ham wa Englisch und Erdkunde gekoppelt, nen Brief geschrieben uff englisch und ins Internet jesetzt...und versucht, Kontakt aufzunehmen...wat für ne Musik ist top, wat für Klamotten hat man... (Fuchs, 2001, II. Teil, 20).

abschluß zu erreichen – und vor allem, beruflich integriert zu werden. Deshalb steht „praktische Ausbildung“ oder überhaupt „Praxisbezug“ an oberster Stelle der Ziele¹⁵. Außerdem wird hervorgehoben, daß der Unterricht in Klein- oder Kleinstgruppen durchgeführt wird, ggf. auch Einzelunterricht, jedenfalls aber dem jeweiligen Wissensstand des jeweiligen Schülers entsprechend. Der Unterricht soll fächerübergreifender Projektunterricht und auf die Interessen der Schüler bezogen sein. Außerdem sollen die Schüler intensiv sozialpädagogisch oder auch therapeutisch betreut werden (exemplarisch aus einer Konzeption, Schreiber-Kittl 2001, 147f).

Solche Lernbedingungen gibt es, wie in Folge auf den „PISA-Schock“ auch von deutschen Bildungspolitikern nach Besichtigungen berichtet wurde, z.B. in Finnland und Schweden für alle Schüler. Sie gibt es auch in deutschen Modellschulen. Sie wurden von erbosten Eltern „Hochbegabter“ auch in Deutschland – für ihre Kinder – eingefordert. Aber sie scheinen an deutschen Regelschulen nicht umsetzbar zu sein.

Den Berichten zufolge sind Erwachsene und Kinder/Jugendliche in den Projekten allermeist zufrieden. Dem kann und soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Schon wegen der Befristung der Projekte, und damit der Notwendigkeit, Verlängerungen begründet immer wieder zu beantragen, ist nicht zu erwarten, daß Mitarbeiter oder gar „Betroffene“ von gravierenden Problemen berichten.

Wichtiger scheinen uns folgende Probleme zu sein:

1. Lehrer in „Regelschulen“ haben sowohl dann, wenn ein derartiges Projekt innerhalb der Schule geführt wird, als auch dann, wenn es außerhalb der Schule stattfindet, die Möglichkeit, „störende“ Schüler dorthin zu vermitteln – wenn auch über den „Umweg“, sie als unbeschulbar zu klassifizieren. Noch einfacher ist es für sie, störende oder auch schlafende Schüler aus der Klasse zu entfernen, wenn in den Schulen als Prävention gegen Schulschwänzen sogenannte „Schulstationen“ eingerichtet werden, wo Schüler unter der Aufsicht von Sozialpädagogen oder Erziehern ihrer Schulpflicht nachkommen, ohne unterrichtet zu werden. So entlastet brauchen Lehrer den Unterricht in „Regelschulen“ nicht daraufhin zu reflektieren, wie er fächer-

¹⁵ Im allgemeinen wird hierfür eine „Werkstatt“ bereitgehalten; in einem Interview, das C. Fuchs (2001) mit einer Berliner Schulpsychologin führte, ist aber auch z.B. folgendes zu lesen: „... da haben die Jugendlichen jeden Morgen der ganzen Rathausbelegschaft auf Bestellung Brötchen und Baguette gemacht und haben die verkauft, und haben das abgerechnet ..., also Rechnen, Schreiben, Lesen wird auf der Basis solcher Projekte gemacht.“ (II. Teil, S. 42)

übergreifend, projektartig, aufs Leben vorbereitend und an den Interessen der Schüler anknüpfend zu gestalten wäre.¹⁶

2. Obwohl in den Berichten über diese Projekte immer angemerkt wird, daß die Regelschule von den Erfahrungen dieser Projekte lernen sollte, oder gerade weil sie dies ausführen, wird doch deutlich, daß diese Projekte die Kritik der „Regelschule“ ermäßigen. Warum sollte Schule geändert werden, wenn ihr doch – wie Thimm (1999) ausführt – die „Integration“ von 98 % der Schüler durch „Standardbeschulung“ gelingt?
3. Wird mit diesen Sonderveranstaltungen für schulabsente Schüler nicht die Zahl der Sonderschularten um eine erhöht, obwohl doch gleichzeitig die Integration „behinderter“ Schüler, auch „lernbehinderter“, in die Regelschule¹⁷ und die Abschaffung von Sonderschulen angestrebt wird? Die meisten schulabsenten Kinder und Jugendliche kommen zwar aus Lernbehindertenschulen, die es nur in Deutschland gibt; Lernbehinderte sind – wie z.B. Eberwein (1999) die Diskussion zusammenfaßt – Schüler, die in Lernbehindertenschulen gehen. Sie sind also bereits abgeschoben. Wird es demnächst also möglich sein, Schüler aller Schulformen, auch aus Gymnasien, in eine weitere Sonderschulform abzuschieben? Diese Frage ist u.E. drängend, da unklar ist, ob Schüler in den Projekten tatsächlich das lernen können, was sie lernen sollten und evtl. auch könnten, um zumindest einen Hauptschulabschluß zu erreichen.
4. Da insbesondere Sozialpädagogen sich bei diesen Projekten engagieren und dort ein berufliches Betätigungsfeld finden – geht es um von ihnen selbstorganisierte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für Sozialpädagogen? Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn es nicht zu Lasten der Bildung von Schülern geht. Eben dies ist aber unklar.
5. Hat der Staat über die Jugendhilfe mit diesen Projekten „statt Schule“ eine Möglichkeit gefunden, die Schulpflicht nicht durchzusetzen? Die Projekte werden unter dem Motto, die Arbeitslosigkeit zu senken, geführt – ohne zu bedenken, daß die Quantität der Arbeitsplätze sich strukturell bedingt vermindert. Das Recht auf Bildung unter würdigen Bedingungen für alle Kinder/Jugendliche tritt hinter der Diskussion um gestiegene Anforderungen an Arbeitskräfte zurück.

¹⁶ Wir nehmen hier die obige Beschreibung von schul-alternativ-Projekten wieder auf. Daß diese Konzeptionen auch in ganzen Schulen umgesetzt werden kann, haben wir einigen Berichten aus der Tagespresse entnehmen können.

¹⁷ Vgl. dazu – und zur Problematik – Ulmann (2002).

Fazit

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht löste die Unterrichtspflicht ab, das Grundschulgesetz das „Säulenprinzip“ der Schulen für Kinder verschiedener Stände. Politisch gewollt war eine allgemeine Schule für alle Kinder mit ausgebildeten Lehrern – unter staatlicher Kontrolle. Die heutigen theoretischen und praktischen Bemühungen um jene Kinder, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, führt tendenziell u.E. zu der paradoxen Situation, daß die allgemeine Schulpflicht ca. 80 Jahre später zugunsten von „Unterricht“ (außerhalb der Schule) faktisch wieder abgeschafft wird.

Thimm (2000, 618) tritt dafür ein, dies zu legalisieren: „Eine Entkopplung von Schulpflicht und Schulzwang erscheint mir in diesem Zusammenhang diskutabel. Schulpflicht sollte – so wäre zu überlegen – als ‚Unterrichtsverpflichtung‘ verbindlich werden, die an unterschiedlichen Orten von unterschiedlichen Menschen, wenn auch staatlich genehmigt, absolviert werden kann“. An die Stelle von Privatunterricht treten allerdings Maßnahmen der Jugendhilfe, u.U. unterstützt von Betrieben und Kirchen.

Im Interesse jener Schüler, die (ihre) Schule unerträglich finden, sich aber bilden wollen, sind Projekte für sie zu befürworten. Die berichtete massenhafte Schulverweigerung können solche Projekte aber kaum auffangen. Wenn die Berichte substantiell sind, wäre die logisch zwingende „Maßnahme“ doch, die sogenannte „Regelschule“ so zu ändern, daß sie Kinder und Jugendliche, die „ungeheuer schulsatt und bildungshungrig“¹⁸ sind, „begeistert“. Fakt ist, daß dies möglich ist.

Literatur:

- Avenarius H. & Heckel, H. (2000): *Schulrechtskunde*. Neuwied: Luchterhand
 Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000*. Opladen: Leske und Budrich
 Berg, Ch. (1976): „... gelernt haben wir nicht viel...“ Braunschweig: Westermann
 DSM IV (1996): *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen*. Übersetzt nach der 4. Auflage des Diagnostic and statistical manual of mental disorder der American Psychiatric Association. Göttingen: Hogrefe
 Eberwein, H. (Hrsg.) (1999): *Integrationspädagogik*, Weinheim.
 Fuchs, C. (2001): *Kinder und Jugendliche jenseits der Schule*. Teil I und II. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FU
 Hissnauer, W. (1979): Schulschwänzen – Häufigkeiten und Ursachen. Eine Literaturanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26, 354-361
 ICD 10 (1999): Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.): *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. Bern: Verlag Hans Huber

¹⁸ Titel der Einleitung der Untersuchung von Berg (1976).

- Kornmann, R. (1980): Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 240-242
- Müller, S. (1990): *Schulschwänzen als Problemlösungsstrategie?* Dissertation an der FU Berlin
- Preuß, E. (1978): Schulschwänzen und Schulverweigerung. In: Klauer, K. & Reinartz, A. (Hrsg), *Handbuch der Sonderpädagogik*, Band 9. Berlin: Marhold, 164-173
- Ricking, H. & Neukäter, H. (1997): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 50-70
- Ricking, H. & Neukäter, H. (1998): Schulabsentismus im Rahmen einer ökologischen Erziehungswissenschaft – heuristisches Modell und Intervention. *Die neue Sonderschule*, 43, S. 20-38
- Sander, A. (1979): Das Problem der Schulversäumnisse. In: Hildes Schmidt, A., Meister, H., Sander, A. & Schorr, E. (Hg), *Unregelmäßiger Schulbesuch*, Weinheim: Belz, 13-64
- Sander, A. (1988): Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 57, 335-341
- Schreiber-Kittl, M. (2001): *Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer, Praxismodelle*. Deutsches Jugendinstitut München
- Schreiber-Kittl, M. & Schröpfer, H. (2002): *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. Verlag Deutsches Jugendinstitut München.
- Steinhausen, H.C. (2000): *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. München: Urban & Fischer
- Thimm, K. (1998): *Schulverdrossenheit und Schulverweigerung*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag
- Thimm, K. (2000): *Schulverweigerung: Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster: Votum Verlag
- Ulmann, G. (2002): Integration von Ausgesonderten in Regelschulen: schulkritisch oder affirmativ? *Forum Kritische Psychologie*, 44, 29-41
- Warzecha, B. (2001): *Schulschwänzen und Schulverweigerung: Eine Herausforderung an das Bildungssystem*. Münster: Lit Verlag
- Wilmers, N. u.a. (2002): *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?* Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Wittrock, M. & Schulze, G. (2000): Handlungskonzepte im Umgang mit schulversiven/schulabsenten Schülern – Konsequenzen und Anregungen für schulische und außerschulische Einrichtungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69, 390-396.