



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der sozialpädagogische Beitrag zur Intervention bei  
Schulabsentismus

am Beispiel des Schulheimes Gaaden

Verfasserin

Cornelia Zödl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Februar 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ. Prof. Dr. Reinhold Stipsits

## **Zusammenfassung**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Problematik des Schulabsentismus und welchen möglichen Beitrag die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden in Hinblick auf die Intervention bei Schulabsentismus leisten könnte.

Das, in Niederösterreich liegende, Schulheim Gaaden wird seit dem Schuljahr 1987/1988 in der Zusammenarbeit vom Stadtschulrat und der MA11 geführt und ist für alle Wiener Pflichtschulen und Bezirksjugendämter bestimmt, um Kinder und Jugendliche wieder in die Regelschule zurückzuführen bzw. ihnen den Hauptschulabschluss zu ermöglichen.

Im Schulheim Gaaden wurden fünf Experteninterviews, mit Lehrpersonen und Sozialpädagogen, und vier problemzentrierte Interviews mit schulabstinenten Jugendlichen geführt, um aus einem sozialpädagogischen Blickwinkel, Methoden, Strategien und Rahmenbedingungen, die sich im Umgang mit schulabstinenten Jugendlichen bewährt haben, herauszuarbeiten und zu benennen.

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the complex of problems about „school-absenteeism“ and which possible contribution social pedagogy makes to intervention of school-absenteeism at the „Schulheim Gaaden“.

Since 1987/88 the „Schulheim Gaaden“ in Lower Austria is controlled in collaboration with the city school board and the “MA11”. It is meant for all compulsory schools and youth welfare offices of different districts to lead back children and teenagers to graduate from school.

At the „Schulheim Gaaden“ five expert interviews with the teaching staff and the social pedagogic educationist and four „problem-centered interviews“ with the teenagers where made to work out and specify methods, strategies and surrounding conditions from a social pedagogic perspective, because these facts have proved to be successful.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Vorwort</b> .....	<b>6</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Schulabsentismus</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Annäherung an einen Begriff</b> .....	<b>13</b>
1.1.1 <i>Definitionen und Begriffsbestimmungen</i> .....	14
1.1.2 <i>Kategorien des Schulabsentismus</i> .....	17
<b>1.2 Schulabsentismus als sinnvolles Handeln?</b> .....	<b>21</b>
<b>1.3 Risikofaktoren des Schulabsentismus</b> .....	<b>23</b>
<b>1.4 Gegebenheiten des Schulabsentismus</b> .....	<b>27</b>
1.4.1 <i>Umfang von Schulabsentismus</i> .....	28
1.4.2 <i>Alter</i> .....	29
1.4.3 <i>Geschlecht</i> .....	29
1.4.4 <i>Aufenthaltssorte und „Freizeitverhalten“</i> .....	29
<b>2 Schulabsentismus : ein Gegenstand der Sozialpädagogik?</b> .....	<b>30</b>
<b>2.4 Folgen von Schulabsentismus</b> .....	<b>30</b>
<b>2.5 Die Frage der Verantwortung</b> .....	<b>32</b>
2.5.2 <i>Gemeinschaftswille vs. Einzelwille</i> .....	33
2.5.3 <i>Schulpflicht oder Bildungsrecht?</i> .....	34
<b>2.6 Schulabsentismus als eine Aufgabe der Sozialpädagogik</b> .....	<b>39</b>
2.6.2 <i>Bestimmung von Sozialpädagogik- ein Blick zurück</i> .....	40
2.3.2 <i>Gegenwärtige Auffassungen von Sozialpädagogik</i> .....	43
2.3.3 <i>Der Versuch einer Verortung der Thematik des Schulabsentismus in den sozialpädagogischen Diskurs</i> .....	45
<b>3 Zusammenfassung</b> .....	<b>53</b>

<b>Maßnahmen zur Intervention bei Schulabsentismus aus sozialpädagogischer Perspektive.....</b>	<b>56</b>
<b>4 Methodische Vorgehensweise.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 Datenerhebung.....</b>	<b>57</b>
4.1.1 Das Experteninterview.....	58
4.1.2 Das problemzentrierte Interview.....	59
4.1.3 Der Interviewleitfaden.....	60
4.1.4 Die Auswahl der Interviewpersonen.....	62
<b>4.2 Datenauswertung.....</b>	<b>64</b>
4.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	65
4.2.2 Das Kategoriensystem.....	66
<b>5 Grundlegendes zur Intervention bei Schulabsentismus.....</b>	<b>67</b>
<b>Interpretation und Darstellung der Daten.....</b>	<b>69</b>
<b>6 Das Schulheim Gaaden.....</b>	<b>70</b>
<b>6.1 Entstehungsgeschichte und Organisationsstruktur.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2 Adressaten und Zugang.....</b>	<b>72</b>
<b>6.3 Auftrag.....</b>	<b>74</b>
6.3.1 Förderung von Zielen und Kompetenzen.....	76
6.3.2 Vermittlung von Bildung.....	79
<b>6.4 Rahmenbedingungen und Strukturen, die den Schulbesuch fördern.....</b>	<b>83</b>
6.4.1 Prozessverlauf.....	83
6.4.2 Rhythmus und Routine, die sich durch den Tagesablauf ergeben.....	84
6.4.3 Nachbetreuung.....	86
6.4.4 Schule und sozialpädagogische Betreuung unter einem Dach.....	87
6.4.5 Betreuungsschlüssel/Bezugsbetreuung.....	88
6.4.6 Hausregeln.....	88

<b>7 Die Erfahrungen der Jugendlichen und Experten zur Problematik des Schulabsentismus .....</b>	<b>89</b>
7.1 Definition .....	89
7.2 Ursachen .....	90
7.3 Dimensionen von Schulabsentismus .....	96
7.3.1 Erfahrungen mit der Schule .....	97
7.3.2 Verlauf des Schulabsentismus .....	98
7.3.3 Reaktionen des Umfeldes .....	101
7.3.4 Gestaltung der „freien“ Zeit .....	103
7.3.5 Vorgeschlagene Maßnahmen zur Prävention von Schulabsentismus .....	104
<b>8 Der sozialpädagogische Beitrag zur Intervention bei Schulabsentismus .....</b>	<b>107</b>
8.1 Bestimmung der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden .....	107
8.1.1 Hypothese .....	109
8.1.2 Gegenüberstellung von Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden .....	111
8.1.3 Umsetzung sozialpädagogischer Prinzipien im Schulheim Gaaden .....	117
8.1.3.1 Das Selbstwertprinzip .....	118
8.1.3.2 Das Gruppenprinzip .....	121
8.1.3.3 Das sozialräumliche Prinzip .....	122
8.1.3.4 Das Zeitprinzip .....	123
8.1.3.5 Das Biographieprinzip .....	123
8.1.3.6 Das soziokulturelle Prinzip .....	125
8.1.3.7 Das Milieuprinzip .....	126
8.2 Sozialpädagogische Vorgehensweise zur Unterstützung der Bereitschaft des Schulbesuches .....	128
8.2.1 Sozialpädagogische Aufgaben im Schulheim Gaaden .....	129
8.2.2 Leitfaden .....	131
8.2.3 Sozialpädagogische Strategien und Methoden .....	133
8.3 Kooperation .....	139
8.3.1 Stammschule .....	139
8.3.2 Eltern .....	140
8.3.3 Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden .....	142
8.3.4 Austausch und Vernetzung mit anderen Projekten .....	151
<b>9 Zusammenfassung .....</b>	<b>152</b>

<b>10 Zwischen Chance und Ausgrenzung- Kritische Auseinandersetzung mit dem „Schulverweigererprojekt“ .....</b>	<b>154</b>
<b>Schlussbetrachtung.....</b>	<b>163</b>
<b>Literatur-und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>168</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>175</b>

## **Vorwort**

Im Folgenden findet sich Platz, um darzustellen, wie ich auf dieses Thema gekommen bin. Im Rahmen eines Praktikums im Bienenhaus, ein medizinisch-therapeutisches Zentrum im SOS- Kinderdorf in Hinterbrühl in Niederösterreich, kam ich das erste Mal in Kontakt mit dieser Problematik. Einige Kinder, die in der Zeit meines Praktikums betreut wurden, kamen aufgrund massiver Schulversäumnisse in die Einrichtung. Interessant war für mich die Tatsache, dass für Kinder, die monatelang nicht in der Schule waren, der Schulbesuch in der Hinterbrühl nicht problematisch war und sie eigentlich ab dem ersten Tag hingingen. Da für mich persönlich das Schulschwänzen nie ein großes Thema war, wollte ich erfahren, aus welchen Gründen, Kinder und Jugendliche die Schule nicht mehr besuchen wollten und beschäftigte mich immer mehr mit dieser Problematik. Großer Dank gilt Frau Mag. Alexandra Vavra- Taschner, die meine Aufmerksamkeit auf dieses Thema lenkte und mich zu Diskussionsrunden innerhalb des Bienenhauses mitnahm.

Ein besonderes Dankeschön möchte ich ebenso den Sozialpädagogen und Lehrpersonen des Schulheimes Gaaden und den dort, zum Zeitpunkt der Erhebung, betreuten Jugendlichen aussprechen. Alle Interviewpartner fanden Zeit, um mit mir offen, engagiert und ausführlich über vorliegendes Thema zu sprechen. Vor allem Herr Thomas Schiel zeigte großes Interesse an meiner Arbeit, wodurch ich mich selbst immer wieder in meinen Vorhaben bestärkt fühlte. Großer Dank gilt weiters den befragten Jugendlichen. Diese haben sich, ohne mich persönlich zu kennen, bereit erklärt, an einem Interview teilzunehmen und mich an ihren Gedanken teilhaben zu lassen. Nur durch ihren Einsatz war es mir möglich, einen Einblick in die Dynamik des Schulschwänzens zu bekommen.

Ich möchte mich auch bei Univ. Prof. Dr. Reinhold Stipsits ganz herzlich bedanken, der sich bereit erklärte, meine Betreuung zu übernehmen, als Frau Dr. Becker die Universität Wien verließ und mich immer wieder zu neuen Gedanken anregte.

Besonders zu Dank verpflichtet bin ich auch meinen Eltern, die es mir ermöglichten zu studieren und mich immer unterstützt haben. Besonders meiner Mutter gebührt großer Dank, da sie mich stets motivierte „mehr“ aus meinem Leben zu machen. Dank gilt

auch meinen Freunden, die mir immer zur Seite standen und vor allem in der Diplomarbeitendphase sehr viel Verständnis zeigten.

Zu Letzt möchte ich auch meinem Lebensgefährten danken, der sich stets alle meine Überlegungen, Sorgen und Bedenken geduldig anhörte und mich in schwierigen Zeiten, immer wieder aufs Neue motivierte, weiter zu machen.



## Einleitung

Vorerst macht es den Eindruck, dass die Thematik des Schulabsentismus, die Schule allein betrifft. Liest man sich jedoch in den aktuellen Forschungsstand ein, wird schnell klar, dass der Schule bzw. den Lehrpersonen auf der einen Seite zwar eine wichtige Rolle bzw. Position zukommt, da Schulabsentismus ein Handeln darstellt, dass sich nach und nach entwickelt und nicht von heute auf morgen entsteht, auf der anderen Seite jedoch viele Experten (z.B.: Stamm 2009; Kittl- Satran u.a. 2006; Schreiber-Kittl u.a. 2002; Thimm 1998) daraufhin weisen, dass es die Schule allein zum momentanen Zeitpunkt nicht schaffen kann, schulabstinente Jugendliche wieder zum regelmäßigen Schulbesuch zu motivieren. Deshalb wird in der einschlägigen Literatur immer wieder aufgezeigt, dass die Sozialpädagogik in Bezug auf das Thema Verantwortung hat und dass Schule und Sozialpädagogik kooperieren müssen, damit man Schulabsentismus entgegen wirken kann.

Ein Ergebnis, der von Kittl- Satran u.a. (2006) durchgeführten Studie „Schulschwänzen- Verweigern- Abbrechen, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, auf die im Laufe der Arbeit immer wieder zurückgegriffen wird, da sie die einzige repräsentative Studie in Österreich, zu diesem Thema ist, zeigt jedoch, dass in der Praxis nur 25% aller interviewten Lehrkräfte einer Vernetzung mit sozialpädagogischen Angeboten zustimmen können (Kittl-Satran u.a. 2006, S. 185).

Die Tatsache, dass auf der einen Seite die Kooperation zwischen der Sozialpädagogik und der Schule in der Literatur gefordert wird und auf der anderen Seite es kaum zu deren Umsetzung kommt, führt mich zu der Überlegung, ob Schulabsentismus überhaupt ein Thema für die Sozialpädagogik darstellt? Ist es ihre Aufgabe sich damit auseinanderzusetzen?

Weiters lässt sich sagen, dass Schulabsentismus ein relativ junges Forschungsgebiet in Österreich ist (Kittl- Satran u.a. 2002, S. 18).

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurde neben der bereits erwähnten Studie „Schulschwänzen- Verweigern- Abbrechen“ (2006), 2004 eine Literaturstudie von Riepl mit dem Titel „Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich“ durchgeführt ([http://www.euro.centre.org/data/1129556932\\_99426.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf)). Ziel dieser

Untersuchung war es, auf Basis der Literatur, eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zu geben und Forschungslücken herauszuarbeiten.

Ebenso kann gesagt werden, dass sich Diplomarbeiten, die in Österreich zum Thema Schulabsentismus entstanden sind, an einer Hand abzählen lassen. Wobei keine Forschungsfrage aus der Perspektive der Sozialpädagogik beleuchtet wurde und auch das Schulheim Gaaden noch nicht genauer untersucht wurde.

Weiters wurde 2007 vom SOS-Kinderdorf (Fachbereich Pädagogik des Sozialpädagogischen Instituts) ein Recherchebericht zum Thema Schulverweigerung in Österreich herausgebracht, mit dem Ziel Schulverweigerung mit Zahlen und Definitionen, vor allem für die Region Graz und Umgebung, nachzuweisen ([paedagogik.sos-kinderdorf.at/?download=bericht\\_veith...schulverweigerung.pdf](http://paedagogik.sos-kinderdorf.at/?download=bericht_veith...schulverweigerung.pdf)).

In diesem Zusammenhang konnte im Zuge des Literaturstudiums eine Forschungslücke ausgemacht werden. Sowohl bei Oehme (2007), Kittl-Satran u.a. (2006), als auch bei Riepl ([http://www.euro.centre.org/data/1129556932\\_99426.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf)) findet man Hinweise darauf, dass im Bereich der Handlungsansätze, genauer in der Entwicklung von Interventionskonzepten zum Schulabsentismus noch einige Forschungsarbeit geleistet werden muss. Oehme (2007, S. 15) stellt fest, dass man in der Literatur häufig die Forderung findet, Maßnahmen zur Intervention und Prävention bei Schulabsentismus zu suchen, die Entwicklung von Präventions-, sowie Interventionskonzepten jedoch den Einzelfall darstellt. Auch Kittl-Satran u.a. (2006, S. 204) stellen in ihrem Beitrag Überlegungen zu Handlungsansätzen auf, die sie als Grundlage für eine weitere Ausdifferenzierung eines Maßnahmenkatalogs empfehlen. Riepl ([http://www.euro.centre.org/data/1129556932\\_99426.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf)) führt an, dass sich darauf konzentriert werden sollte, die in Österreich bereits bewährten Maßnahmen zu erfassen, die daraus gefundenen Erkenntnisse auszutauschen und die Evaluation der Strategien gegen Schulabbruch und Schulabsentismus anzustreben, um diese weiter entwickeln zu können.

Richter (2007, S. 152) zeigt auf, dass auch in Deutschland, wo viele Projekte für schulabstinente Jugendliche existieren, wenig Austausch und Vernetzung ähnlicher Projekte stattfindet und „das Rad immer wieder neu erfunden werden“ (a.a.O.) muss. Durch das vom Deutschen Jugendinstitut initiierte „Netzwerk zur Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ konnte in Bezug auf den mangelnden Austausch zumindest teilweise Abhilfe geschaffen werden (Braun 2007, S. 8).

Deshalb erschien es einleuchtend sich ein Projekt herauszunehmen und dieses genauer zu betrachten, um bisher angewandte Maßnahmen gegen Schulabsentismus konkret zu erforschen und um auf das Ganze mit einem sozialpädagogischen Blick zu schauen. Die Auswahl des Schülerheimes Gaaden konnte leicht getroffen werden, da es zum Einen, eine der wenigen Einrichtungen in Österreich ist, die sich mit schulabstinenten Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt und zum Anderen auch in der Literatur, bezüglich der Frage, welche Maßnahmen es in Österreich/ Wien zur Reduktion von Schulschwänzen gibt, Erwähnung findet (Ehmann und Rademacker 2003, S. 115).

Aus diesen Überlegungen wurde folgende Forschungsfrage entwickelt:

**Welchen Beitrag leistet die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden zur Intervention bei Schulabsentismus von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen?**

Weitere Unterfragestellungen, die im Laufe der Arbeit bearbeitet werden sollen:

- Inwiefern ist Schulabsentismus ein Thema für die Sozialpädagogik?
- Welche Aufgaben kann die Sozialpädagogik in Hinblick auf die Intervention bei Schulabsentismus übernehmen? Wie wird die Sozialpädagogik im Projekt wahrgenommen?
- Welche Methoden und Ansätze werden angewandt, damit die Reintegration gelingt? Wie werden schulabstinente Jugendliche motiviert, die Schule wieder zu besuchen?
- Wie sieht die Kooperation von Sozialpädagogik und Schule aus: welche Möglichkeiten und auch Grenzen gibt es in der Zusammenarbeit?

Sowohl mittels Literaturstudium, als auch durch die Analyse von neun qualitativen Interviews mit allen am Projekt beteiligten Personengruppen, soll sich mit dem Begriff und den Aufgaben der Sozialpädagogik auseinandergesetzt und in Erfahrung gebracht werden, ob die oftmalige Annahme, dass Sozialpädagogik hinsichtlich der Thematik des Schulabsentismus Verantwortung besitzt, gerechtfertigt ist.

Diese Diplomarbeit zielt weiters darauf ab, anhand des Schulheimes Gaaden, bewährte Strategien zum Umgang mit Schulabsentismus zu benennen, die Möglichkeiten und Grenzen in der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule aufzuzeigen und die

Erfahrungen der schulabstinenten Jugendlichen, Lehrpersonen und Sozialpädagogen mit dem Projekt Schülerheim Gaaden herauszuarbeiten. Insbesondere interessieren dabei Arbeitsweisen, Methoden und Strategien aus sozialpädagogischer Perspektive, die die Reintegration der Jugendlichen in die Stammschule unterstützen können.

Es kann festgehalten werden, dass diese Arbeit aus zwei Abschnitten besteht, wobei sich der Aufbau dieser Diplomarbeit, wie folgt beschreiben lässt.

Den ersten Teil des Beitrages bilden sowohl Grundlagen der Sozialpädagogik, als auch des Schulabsentismus und den Versuch einer Einbettung des Themas in den sozialpädagogischen Diskurs.

Das erste Kapitel beschäftigt sich im Detail mit der Thematik des Schulabsentismus an sich. Genauer wird auf Definitionen, Ursachen und Merkmalen von Schulabsentismus eingegangen, um auf der einen Seite durch die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes einen Überblick zu geben und um auf der anderen Seite eine Grundlage bzw. eine Ausgangsposition zu schaffen.

Das zweite Kapitel wird mit der Auseinandersetzung der Folgen von massivem Schulschwänzen eröffnet. Das unentschuldigte Fernbleiben von der Schule hat es schon immer gegeben. Auch schon zu früheren Zeiten haben Kinder und Jugendliche, die Schule geschwänzt. Warum erreicht dieses Thema heute aber so einen großen Widerhall? Darauf aufbauend wird sich mit der Frage nach der Verantwortung auseinandergesetzt. Wer hat die Verantwortung in das Geschehen einzugreifen? Ist es der Einzelne, also der Jugendliche selbst bzw. seine Eltern oder der Staat? Schließlich werden Schulabsentismus und Sozialpädagogik miteinander verknüpft, um das zweite Kapitel mit der Frage, inwiefern Schulabsentismus als Aufgabe der Sozialpädagogik gesehen werden kann, zu einem Ende zu bringen.

Der theoretische Teil schließt mit einer Zusammenfassung.

Danach folgt der zweite Teil dieser Diplomarbeit, in dem es um Maßnahmen zur Intervention bei Schulabsentismus aus sozialpädagogischer Perspektive geht. Was kann die Sozialpädagogik im Rahmen der Einrichtung konkret leisten, um Schulabsentismus entgegen wirken zu können? Was macht die Sozialpädagogik in diesem Fall anders als die Schule? Was ist das Besondere am sozialpädagogischen Handeln?

Zunächst wird im vierten Kapitel die methodische Vorgehensweise ausgearbeitet, wobei genauer auf Erhebungsmethode, Interviewleitfaden, Auswahl der Interviewpersonen und auf die Auswertungsmethode eingegangen wird. Weiters behandelt das anschließende Kapitel Grundlegendes hinsichtlich der Intervention bei Schulabsentismus.

Schließlich werden die mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Daten, direkt mit theoretischen Inhalten einschlägiger Literatur, zum Thema Maßnahmen zur Intervention, verknüpft und gemeinsam in einem Fließtext, zum besseren Vergleich, dargestellt. Dazu lässt sich sagen, dass durch die Analyse der Daten ein Kategoriensystem entstanden ist, wobei mehrere Unterkategorien einer Hauptkategorie zugeordnet wurden. Diese Kategorien stellen in diesem Fall gleichzeitig die Über- und Unterkapiteln des Textes dar. Einleitend, in den methodischen Teil, wird die Institution Gaaden näher dargestellt, genauer wird auf die allgemeinen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Organisationsstruktur, Adressaten, Zugang und allgemeinen Auftrag eingegangen. Anknüpfend an die Beschreibung der Einrichtung wird sich mit den Erfahrungen der Jugendlichen und der Experten zur Problematik des Schulabsentismus beschäftigt und sich mit sozialpädagogischen Prinzipien, Aufgaben, Strategien und Methoden im Schulheim Gaaden auseinandergesetzt. Des Weiteren wird die Kooperation der Sozialpädagogik mit der Stammschule, dem Elternhaus und der Schule im Schulheim Gaaden in diesem Kapitel bearbeitet. Die Darstellung der erhobenen Daten findet ihr Ende in der kritischen Auseinandersetzung mit „Schulverweigererprojekten“ und deren Legitimation.

Zum Abschluss dieses Beitrages folgt in der Schlussbetrachtung eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit.

An dieser Stelle muss allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass das Schulheim Gaaden eine Einrichtung ist, in der sowohl die Sozialpädagogik, als auch die Schule bedeutenden Stellenwert einnehmen und wichtige Arbeit leisten. Da diesem Beitrag aber eine sozialpädagogische Perspektive zugrundeliegt, wird auf die konkreten Arbeitsweisen der Schule, nur am Rande und bei überschneidenden Themen Bezug genommen, obwohl diese natürlich nicht weniger interessant wären.

Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Verlauf der folgenden Arbeit auf die begriffliche Unterscheidung nach Geschlecht weitgehend verzichtet. Selbstverständlich sind jedoch immer beide Seiten, männlich, als auch weiblich angesprochen.

Um ein genaueres Bild davon zu bekommen, was unter Schulabsentismus zu verstehen ist, folgt nun das erste Kapitel dieser Diplomarbeit.

## **1 Schulabsentismus**

In diesem Kapitel werden aus der Vielfalt der möglichen Definitionen einige Definitionen von Schulabsentismus dargestellt, um in einem nächsten Schritt aufzuzeigen, von welcher in dieser Arbeit ausgegangen wird.

Außerdem soll in diesem Kapitel verdeutlicht werden, dass Jugendliche, die der Schule fernbleiben, einen bestimmten Grund dafür haben. Die Jugendlichen, von denen in dieser Arbeit gesprochen wird, handeln, vor allem bei längeren Fehlzeiten, nicht aus Spaß, sondern aufgrund bestimmter Problemkonstellationen. Es wird daher versucht die vielschichtigen Ursachen, die dem Schulabsentismus zugrunde liegen, zu skizzieren und bestimmte Merkmale, die einen Jugendlichen, der der Schule für längere Zeit fernbleibt, beschreiben könnten, herauszuarbeiten. Die Beiträge Kittl- Satrans (2006), Rickings (2006) und Schreiber-Kittls (2002) werden dafür hauptsächlich herangezogen.

### **1.1 Annäherung an einen Begriff**

Was mit Schulabsentismus im Genaueren gemeint ist, welche Häufigkeiten von Abwesenheitszeiten und Verhaltensmuster eine Rolle spielen, sollen nun näher betrachtet werden.

Es erscheint zunächst sinnvoll zurückzublicken, um den Ursprung der Begrifflichkeiten herauszufinden. Im Folgenden interessiert, seit wann der Begriff Schulschwänzen verwendet wird, woher er stammt und was er bedeuten kann. Nach Heinrich Ricking (2006, S. 23) wird der Begriff des Schulschwänzens gebraucht, seit die Schulpflicht eingeführt wurde. Auch Mutzeck u.a. (2004, S.11) erläutern: „Erst wenn eine formelle oder informelle Norm existiert, gibt es auch das Phänomen des Abweichens von

dieser.“ Seit der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht hat man dementsprechend auch mit der Nichterfüllung dieser Pflicht zu tun.

Im Duden (2007, S.745) kann man nachlesen, dass „schwänzen“ im selben Sinne wie das mhd. Wort „swanzen“ gebraucht wurde, das ursprünglich „sich schwenkend bewegen“ bedeutete (a.a.O.). Im 16. Jahrhundert kommt das Wort „schwentzen“ aus dem Rotwelschen auf, das so viel wie „herumschlendern“ meinte und Luther auch für den Ausdruck „stolzieren“ einsetzte (a.a.O.). Im 18. Jahrhundert bekam es in der Studentensprache die Bedeutung des „Bummelns, eine Vorlesung versäumen“ (a.a.O.).

Bis das Fernbleiben von der Schule jedoch zu einem eigenen Forschungsgegenstand wurde, sollte noch einige Zeit vergehen. Laut Mutzeck (2004, S. 11) wurden Begriffe wie Schulschwänzen oder Schulbummeln vorerst als Symptome von Verwahrlosungserscheinungen eingesetzt.

### **1.1.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen**

Nach Analyse der gegenwärtigen Literatur zum Thema „Schulschwänzen“ kann gesagt werden, dass es keine einheitliche Verwendung eines Begriffes in Bezug auf diese Problematik gibt. Es liegt eine Begriffsvielfalt vor, die Verwirrung stiften kann. Begriffe werden teilweise synonym gebraucht, dennoch aber unterschiedlich interpretiert und können oftmals nur mit Schwierigkeiten voneinander unterschieden werden. Beispielsweise wird ein einzelner Begriff einmal als Überbegriff, dann wieder als Unterbegriff verwendet oder unterschiedliche Schwerpunkte von Verhaltensweisen charakterisieren einen einzelnen Begriff.

Ricking (2006, S. 25) fand durch die Bearbeitung einschlägiger deutsch- und englischsprachiger Publikationen heraus, dass am meisten der Begriff Schulschwänzen bzw. truancy (englische Übersetzung) genannt wurde. Danach wurden die Begriffe Schulphobie und Schulabsentismus mit gleicher Häufigkeit eingesetzt. Viele Nennungen erreichten auch die Begriffe Schulverweigerung und Schulbesuchsverhalten. Als Oberbegriffe deklarierten sich Schulabsentismus und Schulbesuchsverhalten heraus. Schulschwänzen, Schulverweigerung und Schulphobie fungieren laut Ricking (a.a.O.) als Unterkategorien.

Laut Popp (2004, S. 99) kann vor allem zwischen drei Wissenschaftsgebieten im Forschungsfeld des Schulabsentismus unterschieden werden, die sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt und ihren speziellen Blickwinkel darauf entwickelt haben. Popp (2004, S. 100) nennt als ersten, den medizinisch (psychiatrisch) und (klinisch-) psychologischen Bereich, in dem vor allem von den Begriffen der Schulverweigerung und vom Schulschwänzen ausgegangen wird. Schulverweigerung gilt als oberster Grad der Schulangst (a.a.O.), wird also als Störung mit psychischer Ursache gesehen (a.a.O.). Schulschwänzen verweist auf die Ausprägung dissozialen Verhaltens im Sinne von Verwahrlosung und wird demnach, so Popp (2004, S. 105f), aus dem Aufgabengebiet der Medizin oder Psychologie weitgehend verbannt, da die Interventionsmöglichkeiten innerhalb dieser Disziplinen, in Bezug auf diese Deutung eingeschränkt sind.

Der zweite Bereich von Wissenschaftsgebieten, die sich mit der Problematik des Fernbleibens von der Schule auseinandersetzen und sich auch mit anderen als somatischen oder psychischen Gründen beschäftigen, ist die Soziologie, Sozialpädagogik und die Jugendarbeit. Schwerpunkte sind die Ursachensuche und der Bereich der Präventions- und Interventionsmöglichkeiten (Popp 2004, S.107).

Der dritte Bereich, den Popp (2004, S.115) anführt, sind die Rechtswissenschaften oder Juristen. In den Schulgesetzen ist das Fernbleiben der Schule als Schulpflichtverletzung starr verankert und auf die zwangsweise Zuführung bzw. auf Geldstrafen wird hingewiesen.

Da die Forschungsfrage aus dem sozialpädagogischen Blickwinkel beleuchtet wird, wird in der Begriffsfindung vor allem auf den zweiten Bereich, der von Popp (2004) angeführten Wissenschaftsgebieten zurückgegriffen. Weiters ist an dieser Stelle festzuhalten, dass auf ältere Beiträge zur Klärung der Begrifflichkeiten nicht eingegangen werden kann. Einmal abgesehen davon, dass es nicht sinnvoll in Bezug auf die Fragestellung wäre, würde es den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen, wenn alle bis heute entstandenen Begrifflichkeiten diskutiert werden würden, um einen Durchblick in der Begriffsvielfalt zu geben. Es bleibt zu sagen, dass einige Autoren der gegenwärtigen Forschung ausgewählt wurden, wobei diese ihre Einschätzung der Begrifflichkeiten in Auseinandersetzung mit den älteren Beiträgen gewonnen haben und diese meist in ihre Forschung einfließen ließen.



In diesem zweiten Bereich werden die Begriffe Schulschwänzen und Schulverweigerung häufig gebraucht. Nach Ehmann und Rademacker (2003, S. 23) ist das Schulschwänzen „ein bewusstes, im Ausmaß des Regelverstoßes begrenztes Aufbegehren gegen diejenigen höheren Mächte, die diese Regeln gemacht haben. Schulversäumnisse dieser Art gehören in das Repertoire adoleszenztypischer Regelverstöße, die keineswegs als Hinweis auf erhebliche Sozialisationsrisiken gewertet werden müssen, (...)“. Laut den beiden Autoren (2003, S. 23f) kann bewusstes Schulschwänzen stattfinden, ohne, dass ein erheblicher Schaden bei dem Kind oder dem Jugendlichen entsteht und sozusagen im Alter der Pubertät eine gewisse „Normalität“ darstellt.

Auch bei Thimm (1998, S. 43) wird darauf hingewiesen, dass Schulschwänzen nicht mit einer Schulverweigerung gleichgesetzt werden kann. „Weder ``einfaches`` Schwänzen noch unangenehme, aber alltägliche Unterrichtsstörungen sind Schulverweigerung. Aussichtsarmut hinsichtlich der Umkehrbarkeit, Häufigkeit, Dauer – das entscheidet in dem fließenden Prozess der Abkehr oder Bekämpfung von Schule bzw. Unterricht, ab welchem kaum genau definierbaren Kippunkt aus Schwänzen und Stören Unterrichts- und Schulverweigerung werden“ (a.a.O.).

Auch laut Schreiber-Kittl u.a. (2002, S.35) ist als Charakteristikum die Intensität der Versäumnisse von Bedeutung. Wenn ein Schüler hin und wieder dem Unterricht fernbleibt, ist er noch kein Schulverweigerer. Der Aspekt der Dauer, Häufigkeit des Fernbleibens und die Distanz zum Unterricht ist auch bei Ricking (2006, S.35) zu finden. Ricking (a.a.O.) führt an, dass viele Jugendliche, die Schule gelegentlich schwänzen, damit aber nicht immer gleich ein abweichendes Verhalten diagnostiziert werden kann. Beim einzelnen Auftauchen des Schulschwänzens trägt der Jugendliche keine massiven Schäden mit sich. Kommt es aber öfters vor, dann kann die Abwesenheit zu schwerwiegenden Konsequenzen führen.

Da bei einigen Autoren der Bezug zur Intensität zu finden ist, stellt sich an dieser Stelle jedoch die Frage, wann der Punkt erreicht ist: Was ist noch „normales“ Schulschwänzen und ab wann spricht man aber von Schulabsentismus?

Doch auch hier besteht laut Ricking (2006, S.36) keine Einigkeit.

„In der Literatur tauchen (...) sehr unterschiedliche Zuweisungskriterien auf, die Schulabsentismus bei Schülern identifizieren sollen: X Tage /Schuljahr, Anwesenheit an

zwei gesetzten Tagen pro Jahr, Vorladung zur Gerichtsverhandlung wegen Schulpflichtsverletzungen, Einweisung in eine Jugendpsychiatrische Klinik, Abwesenheit laut Versäumnisliste, Lehrereinschätzungen oder Schülerelbsteinschätzungen.“

Es gibt keine Einigung in Bezug dessen, wie lange ein Schüler der Schule fernbleiben muss, um zum Schulabsentisten zu werden. Unter anderem mag ein Grund dafür sein, dass die Problematik des Schulabsentismus ein sehr individuelles ist und daher nie eins zu eins übernommen werden kann.

### **1.1.2 Kategorien des Schulabsentismus**

Da keine Übereinkunft darüber besteht, zu welchem genauen Zeitpunkt von Schulabsentismus zu sprechen ist, haben verschiedene Autoren versucht einen Überblick zu geben, über die verschiedenen möglichen Formen des Fernbleibens von der Schule. Im Folgenden werden einige Begriffsdarstellungen von Autoren des pädagogischen, aktuellen Forschungsfeldes aufgezeigt. Dass diese Ausführungen nur einen kleinen ausgewählten Bestand betreffen, versteht sich vor dem Hintergrund der Fragestellung von selbst.

Thimm (1998, S. 75) unterscheidet zwischen folgenden Arten der Schulausschließung, wobei er jedoch auch auf Überlagerungen und Mischformen auf Seiten der Jugendlichen hinweist. Neben dem bereits erwähnten Schulschwänzen führt der Autor (a.a.O.) die Verdrossenheit und den Unterrichtsboykott mit Anwesenheit an. Dabei handelt es sich um Jugendliche, die im Unterricht anwesend sind, jedoch nicht aktiv daran teilnehmen, eventuell auch anderen Tätigkeiten nachgehen und diese Handlungen auch bis zum passiven Widerstand führen können. Die Schulverweigerung als Schulvermeidung meint, dass Schule zum Einen, aufgrund einer möglichen Schulphobie oder zum Anderen aus Gründen, wie Protest oder Lust, häufig gemieden wird. Eine weitere Form der Schulverweigerung benennt Thimm (a.a.O.) als Unterrichtsverweigerung. Dabei wird unterschieden zwischen Jugendlichen, die immer im Unterricht anwesend sind, diesen jedoch massiv stören und Jugendlichen, die ab und zu anwesend sind, oft auch Früher gehen und Später kommen und den Unterricht, wenn sie da sind, erheblich blockieren.

Bei Schulze und Wittrock (2000, S. 313) spielt der Aufenthaltsort des Jugendlichen infolge des Rückzuges von der Schule eine bedeutende Rolle. Die Autoren klären die

Begriffe zum Gesamtbereich „Schulaversiven Verhalten“ folgendermaßen: Als Oberbegriff wählen sie (a.a.O.) „Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster“. Als Unterkategorien fungieren Unterrichtsverweigerung, Unterrichtsabsentismus, und Schulabsentismus. Bei der Unterrichtsverweigerung wird zwischen verdeckten und offenen Formen unterschieden. Unter verdeckten Formen verstehen sie (Schulze und Wittrock 2000, S.316) die Ablehnung schulischer Aufgaben. Bei den offenen Verhaltensweisen tritt das Stören des Unterrichts, das Provozieren der Lehrpersonen in den Vordergrund. Unterrichtsverweigerung tritt oftmals mit Unterrichtabsentismus einher. Darunter wird laut den Autoren Schulze und Wittrock (2000, S. 317) verstanden, dass SchülerInnen innerhalb der Schulstunde zum Teil nicht die ganze Zeit präsent sind oder sie in einzelnen Stunden gänzlich ausbleiben, um beispielsweise an einem anderen Platz in der Schule die restliche Zeit zu verbringen. Der Schulabsentismus wird in Bezug auf Ricking/Neukäter (1998) wiederum in drei Kategorien, dem Schulschwänzen, der Schulverweigerung und dem Zurückhalten differenziert (Schulze und Wittrock 2000, S. 317f).

Ricking (1997 zit.n. Ricking 2006, S. 28) unterscheidet zwischen dem Schulschwänzen, der Schulverweigerung und dem Zurückhalten.

Nach Ricking (a.a.O.) wird das Schulschwänzen vom Jugendlichen initiiert. Die Eltern wissen grundsätzlich nichts vom Fernbleiben der Schule. Es kann ein Zusammenhang zur Vernachlässigung, zu einer dissozialen Störung und zum Schulversagen bestehen. Die Schulverweigerung basiert laut Ricking (a.a.O.) auf dem Entschluss des Schülers, die Eltern wissen um die Schulverweigerung Bescheid, schaffen es jedoch nicht ihr Kind zum Schulbesuch zu motivieren. Meist befindet sich das Kind oder der Jugendliche zuhause. Nach Ricking (a.a.O.) spielt bei der Schulverweigerung Angst, zum Beispiel Trennungsangst, eine sehr große Rolle. Beim Zurückhalten, das als letzte Unterkategorie des Schulabsentismus gilt, liegt die Initiative, die Schule nicht zu besuchen, bei den Eltern. Der Schüler befindet sich meist zuhause. Hier passiert das Verhalten meist aufgrund kultureller Divergenz, Desinteresse oder Aversion der Eltern gegenüber der Schule.

Es konnte aufgezeigt werden, dass, obwohl nur der pädagogische Bereich herausgenommen wurde, eine große Begriffsvielfalt vorherrscht. Der Rückzug von der Schule, mit all seinen Ausprägungen, wird bei den Autoren zum Teil sehr unterschiedlich definiert und eingeteilt. Im Gegensatz zu Thimm (1998), der als

Oberbegriff „Schulverweigerung“ nennt, führen Schulze und Wittrock (2000, S. 313) als Oberbegriff „Schulaversives Verhalten“ an. Es spielt hier nicht die Dauer des Fernbleibens, sondern der Ort des Rückzugs eine gewichtige Rolle. Innerhalb ihrer (a.a.O.) Definition werden alle Kinder und Jugendlichen angesprochen, die körperlich im Unterricht zugegen sind, Schüler die sich ab und zu im Unterricht befinden und auch solche, die gar nicht mehr in den Unterricht kommen und auch dem gesamten Schulgelände fernbleiben. Schulabsentismus wiederum, der bei Ricking (2006) einen Oberbegriff darstellt, ist bei Schulze und Wittrock (2000) nur ein Teilbereich. Die diversen Unterkategorien der Autoren meinen zwar oft ähnliches, werden aber grundsätzlich anders benannt.

Was ist nun allen gemeinsam? Trotz der vielen Unterschiede, ist es möglich auch Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zu finden. Der Begriff der Verweigerung tritt in allen Definitionen auf, obwohl er in manchen Fällen Unterschiedliches meint. Generell werden unter dem Schulschwänzen vor allem kürzere Fehlzeiten angenommen, die auch bis zu einem gewissen Grad in das jugendliche Handlungsfeld passen, also „normal“ sein können. Es passiert meist ohne das Wissen der Eltern. Jedoch wird auch auf den fließenden Übergang zum Absentismus hingewiesen. Unter Schulverweigerung wird das Fehlen über einen längeren Zeitraum verstanden. Meist wird unter Schulverweigerung auch eine psychische Komponente gefasst und in einen Zusammenhang mit massivem Angsterleben gestellt (z.B.: Ricking 2006). Es fällt weiters auf, dass es oftmals nicht mehr nur um das reine Fernbleiben von der Schule geht, sondern dass das Feld bei einigen Autoren, um die Begriffe der aktiven und passiven Formen der Verweigerung erweitert wurde und diese oft mit den Schulversäumnissen einhergehen bzw. diesen vorangehen.

In Anbetracht der vorliegenden Forschungsfrage lässt sich sagen, dass der Bereich der passiven und aktiven Verweigerungsformen im Unterricht nicht mitgedacht wird, da sich der Fokus im empirischen Teil dieser Arbeit nicht darauf richtet. Meines Erachtens sind diese Formen natürlich von großer Bedeutung, vor allem für den Bereich der Präventionsmaßnahmen, da zu diesem Zeitpunkt des Rückzuges der Schule, massiv in die Verfestigung jenes Verhaltens eingegriffen werden kann. Jedoch interessieren an dieser Stelle Jugendliche, die für einen Zeitraum in einer gewissen Regelmäßigkeit, die Schule nicht besucht haben.

Zum Begriff der Schulverweigerung selbst lässt sich sagen, dass einige Autoren (z.B.: Ehmann und Rademacker 2003, Ricking 2006) darauf hinweisen, dass dieser Begriff oftmals sehr negativ besetzt ist, kaum wertfrei verwendet wird und damit die bewusste Entscheidung des Jugendlichen gegen die Schule meint. Doch so einfach, dass der Jugendliche, der Schule fernbleibt, weil er sich gegen das System Schule an sich stellt, ist es häufig aber nicht. Ricking (2006, S. 69) beispielsweise zeigt auf, dass es in den meisten Fällen nicht darum geht, nicht in die Schule zu wollen, sondern nicht in die Schule zu können. Da der Begriff der Schulverweigerung aus der Sozialpädagogik stammt und auch nach wie vor in der sozialpädagogischen Debatte gebraucht wird, wird innerhalb dieser Arbeit der Vorschlag von Oehme (2007, S.349) angenommen. Oehme (a.a.O.) kommt zum Schluss, dass der Begriff „Schulverweigerung“ nicht bestehen bleiben kann, weil er Normen setzend ist und dadurch ein Vorschreiben einer Abweichung bestimmt. Die Jugendlichen wollen zumeist nicht außerhalb der Gesellschaft stehen. Die Autorin (a.a.O.) schlägt vor, den Begriff „Schulverweigerung“ immer unter Anführungsstriche zu setzen, damit transparent wird, von welchen Menschenbildannahmen ausgegangen wird und was mit dem Begriff alles gemeint ist.

Grundsätzlich wird innerhalb dieses Beitrages auch wie bei Kittl- Satran u.a. (2006, S. 21) und Ricking (2006), vom Oberbegriff des Schulabsentismus ausgegangen. Dieser erscheint geeignet, um alle möglichen Ausprägungen des Fernbleibens von der Schule zu berücksichtigen. Der Begriff ist auch relativ neutral in seiner Verwendung und besitzt die nötige Offenheit in Bezug auf die Frage der Ursachen (Schulze und Wittrock 2000, S. 317).

Die beiden Autoren Thimm und Ricking (2004, S.46) beschreiben Schulabsentismus wie folgt: „Schulabsentismus liegt unseres Erachtens dann vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler aus einem gesetzlich nicht vorhergesehenen Grund der Schule fernbleibt, unabhängig davon, ob er/sie dies mit Wissen oder Einverständnis seiner Eltern tut und auch unabhängig davon, ob dieses Fernbleiben durch eine ``Entschuldigung`` legitimiert wird. Ein solches Schule meidendes Verhalten kann sich vom Fehlen einzelner Stunden und Tage bis hin zu einer längeren Abwesenheit und der totalen Abkoppelung erstrecken“.

Was bewegt Kinder und Jugendliche, dazu „unerlaubt“ der Schule fernzubleiben? Ist es das Verlangen die Zeit lustvoller, als in der Schule sitzend, zu verbringen? Dazu ausführlicher im nächsten Unterkapitel.

## 1.2 Schulabsentismus als sinnvolles Handeln?

Wie bereits im Kapitel 1.1.1 festgehalten wurde, kann Schulschwänzen bis zu einem gewissen Grad „normal“ sein, also zur Jugendphase dazugehören. Es ist auch unumstritten, dass dieses Handeln einfach einmal Spaß macht, sich mit Freunden zusammen die Zeit anders zu vertreiben, als in der Schule sitzend, so wie es von einem verlangt wird. Jedoch kann vermutet werden, dass bei Jugendlichen, die der Schule vor allem für längere Zeit fernbleiben, andere Gründe, als der bloße Spaßfaktor, dahinterstecken.

Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 179) weisen daraufhin, dass Jugendliche, wenn sie der Schule fernbleiben, sehr viel Energie aufbringen müssen, beispielsweise hinsichtlich der Entscheidung, wo sie diese Zeit, notgedrungener Weise an einem Platz, wo sie von Bekannten nicht gesehen werden können, verleben können. Viele der von Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 171) befragten Experten sind sich darin einig und auch einige Jugendliche selbst, gaben zur Antwort (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 179), dass sie die Zeit, in der sie normalerweise die Schule besuchen sollten, irgendwie „rumkriegen“ müssen, bis die Schule aus ist und kaum von ihnen ausgekostet werden kann.

Wissen die Eltern nicht Bescheid sind die Jugendlichen gefordert einen Tag mit Schule vorzuspielen, also in der Früh aufzustehen, pünktlich von zuhause loszugehen, nach der Schule rechtzeitig wieder zu kommen und eventuelle Fragen der Eltern zu beantworten, damit die Eltern keinen Verdacht schöpfen (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 173). Genauso anstrengend gestaltete sich die Zeit für die Jugendlichen, deren Eltern vom „Verweigern“ wussten, da viele Diskussionen mit den Eltern anstanden (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 174). Schreiber-Kittl u.a. (2002, S.175) fanden heraus, dass mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen sich von einem Arzt entschuldigen lassen und daher eine Krankheit vorspielen müssen. Dies alles fordert sehr viel Energie vom Jugendlichen, der die „freie“ Zeit dadurch vermutlich nicht genießen kann. Nach Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 175) deutet diese enorme Energieaufwendung daraufhin, dass der Jugendliche nicht zum Spaß schwänzt, sondern massive Gründe hinter diesem Verhalten liegen, die der Jugendliche momentan nicht anders klären kann.

In Anbetracht dieser Deutung kann man noch einen Schritt weiter gehen und sich fragen, ob es durch diese bestimmten Gründe immer zum Fernbleiben kommt, also in Richtung Ursache – Wirkung hingehend, oder ob sich diese Jugendlichen aufgrund

bestimmter Ursachen aus mehreren Handlungsmöglichkeiten für das Fernbleiben entscheiden?

Bei einigen Autoren lässt sich die Disposition finden, dass das längere Fernbleiben von der Schule ein sinnvolles Handeln darstellt.

„Es macht für die Jugendliche Sinn, sich anders, abweichend – etwa aggressiv oder flüchtend – in der Schule zu verhalten: Überforderndes kann abgewehrt, eigene Gültigkeit behauptet, Übermächtiges vermieden werden. Alles, was junge Menschen tun, dient aus ihrer Sicht der Erhöhung der Chancen des Überlebens“ (Thimm 1998, S. 76f).

Thimm (1998, S. 77) geht davon aus, dass der Jugendliche aus einer für ihn unerträglichen Situation ausbrechen will. Er (1998, S. 77) sieht demnach Schulverweigerung als eine „Strategie der individuellen Problemlösung“. Die Jugendlichen sehen keine anderen Lösungsmöglichkeiten und wollen laut Thimm (1998, S.76) durch dieses Verhalten wahrgenommen werden bzw. wollen diese vielschichtige Situation, wenigstens für diesen Zeitpunkt überblicken. „Schulverweigerung bietet momentane psychische und soziale Sicherheit, wobei immer bestimmte Erlebnisse, Befürchtungen und Bedürfnisse abgewehrt, ausgegrenzt werden“ (Thimm 1998, S. 76).

Ebenso deklariert Oehme (2007, S.15) in ihrer qualitativen Studie, die das Ziel hat, die Innensicht von Jugendlichen, die der Schule fernbleiben zu rekonstruieren und die Gründe ihres Rückzugs von der Schule zu ermitteln, die These, „dass das Fernbleiben von der Schule ein bewusstes, auf ein zielgerichtetes und damit intentionales Handeln ist“ (Oehme 2007, S. 269). Oehme (2007, S. 274) hat in ihren Interviews die Erfahrung gemacht, dass die Jugendlichen sehr wohl Gründe für ihr Fernbleiben benennen konnten. Die Jugendlichen beurteilen eine Gegebenheit und entscheiden sich danach für die Handlungsform des Fernbleibens.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Jugendlicher, der der Schule für längere Zeit fernbleibt, bestimmte Gründe für sein Handeln hat und diese auch deklarieren kann. Es geht hier nicht mehr nur um Spaß, beispielsweise mit den Freunden die Zeit zu verbringen, sondern das Fernbleiben macht für den Jugendlichen Sinn. Aus bestimmten Gründen heraus, wird irgendwann diese Handlungsform anderen vorgezogen.

Warum Jugendliche schließlich solch enorme Energien aufwenden, um nicht in die Schule zu müssen, und eine Zeit, die sie kaum genießen können, in Kauf nehmen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

### **1.3 Risikofaktoren des Schulabsentismus**

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass in der gegenwärtigen Forschung nicht mehr die Entstehung des Schulabsentismus aufgrund einer einzelnen Ursache forciert wird, sondern eine multikausale Auffassung dieses Phänomens zunehmend geltend gemacht wird (z.B.: Mutzeck u.a. 2004, Thimm, Ricking 2004).

Es lässt sich an dieser Stelle fragen, um welche Bedingungsfaktoren es sich bei der Entstehung von Schulabsentismus handeln könnte. Gibt es Bedingungen, die bei jedem Jugendlichen gleich vorhanden sind und demnach den Grund für sein Fernbleiben darstellen?

„Den ``typischen Schulverweigerer`` bzw. ein ``typisches Profil`` für Schulverweigerer gibt es nicht. Es können jedoch besondere Risikofaktoren analysiert werden, die allein oder in unterschiedlichen Kombinationen miteinander das Risiko erhöhen, dass eine Schülerin/ein Schüler zum Schulverweigerer werden kann“ (Schreiber 2007, S. 211).

Nach intensiver Durchsicht einiger Texte zu diesem Thema stellt sich heraus, dass es aufgrund des Eintretens von einem oder mehrerer Bedingungsfaktoren nicht tendenziell zu Schulabsentismus kommen muss. Die meisten Autoren führen die Bedingungsfaktoren aus den Bereichen Schule, häusliches Umfeld, Persönlichkeit des Jugendlichen, peer group und Gesellschaft an, wobei oftmals unterschiedliche Ausdrücke für diese Bereiche verwendet werden, sie jedoch schließlich ähnliches in der Ausführung meinen.

#### Schule

Zumal es um Kinder und Jugendliche geht, die die Schule für eine gewisse Zeit meiden liegt es nahe, die Schule selbst erstmals näher zu betrachten und innerhalb dieser nach auslösenden Bedingungen zu suchen.

Oehme (2007, S. 278) konnte durch qualitative Befragung von Jugendlichen, die der Schule fernblieben, herausfinden, dass das System Schule in 21 von 22 Interviews



wesentliche Bedeutung zur Entstehung von Schulabsentismus erhält. Laut Oehme (2007, S. 281) bewirkt Schule unter anderem Stress und /oder kann Langeweile verursachen.

Grundsätzlich lässt sich mit Schreiber-Kittl u.a. (2002, S.132f) sagen, dass 59 % der befragten schulabstinenten Jugendlichen die Hauptschule besuchten. „Dies hängt nach den Beobachtungen der Experten eng mit der besuchten Schulform zusammen: Je höher das Bildungsniveau und damit die Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven, desto geringer ist die (aktive) Verweigerungsquote“ (a.a.O.). Das bedeutet auch in anderen Worten, je weniger die Jugendlichen hinsichtlich des Schulabschlusses einen Sinn bzw. eine Chance für die Zukunft erkennen, desto möglicher ist das Fernbleiben von der Schule (Thimm 1998, S. 70).

Schreiber- Kittl u.a. (2002, S.140) fanden in der Befragung von Fachkräften zu den Bedingungsfaktoren heraus, dass Schule bzw. auch der Schulunterricht oftmals wenig lebensnah ist und Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen innerhalb der Schule meist keinen Platz finden. Weiters werden von den Fachkräften beispielsweise die Furcht vor Mitschülern (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 141), Versagensangst (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 143) und die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 144) genannt. Auch bei der Befragung der Schulverweigerer, konnten Schreiber- Kittl u.a. (2002, S. 154) hinsichtlich der Beziehung zu den Lehrpersonen, ausfindig machen, dass dieser Aspekt auch bei den Jugendlichen selbst einen großen Stellenwert einnimmt (59%). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Kittl- Satran u.a. (2006, S.91). Die Jugendlichen, die in letzter Zeit geschwänzt haben, weisen eine weniger gute Bindung zu einzelnen Lehrern auf. Sie geben an, dass sie öfters als ihre Mitschüler im Unterricht kritisiert und zurechtgewiesen werden. Außerdem fühlen sie sich häufiger von den Lehrpersonen ungerecht behandelt.

Weiters wurde ersichtlich, dass 79% der befragten Jugendlichen einmal bzw. zweimal eine Schulklasse wiederholten (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 156). „Es zeigt sich, dass es offenbar einen Zusammenhang zwischen Schul- bzw. Klassenwechsel und Schulverweigerung gibt, da bei mehreren Schülerinnen und Schülern vor dem Einsetzen des Schwänzens ein Klassen- bzw. Schulwechsel stattgefunden hatte“ (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 160). Auch Kittl- Satran u.a. (2006, S.90) konnten aufzeigen, dass von den befragten Jugendlichen, die in den letzten sechs Monaten der

Schule ferngeblieben sind, oftmals eine oder auch mehrere Klassen wiederholen werden musste.

Auch bei der Leistungserfüllung haben diese Jugendlichen öfters massivere Schwierigkeiten, als die „Nicht-Schwänzer“. Sie geben an oftmals von Überforderung geplagt zu sein, den Lehrstoff nicht so leicht zu verstehen und die oftmals hohen Anforderungen im Unterricht nur schwer zu meistern (Kittl- Satran 2006, S.90).

### Familie

Oehme (2007, S. 153f) konnte aus den Interviews mit den Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus herausfinden, dass Unterstützung und Hilfe von Seiten der Familie häufig nicht nachgewiesen werden konnte. Stattdessen war das Leben der Jugendlichen für eine zeitlang von Alkoholproblemen, Gewalt, Streit, Ablehnung und Desinteresse seitens der Eltern und Arbeitslosigkeit geprägt.

Ebenso arbeiten Kittl- Satran u.a. (2006, S. 94) aus den Interviews mit den Jugendlichen heraus, dass die Jugendlichen, die in den letzten sechs Monaten eine Erfahrung, hinsichtlich Tod, Scheidung, Krankheit oder Umzug durchmachen mussten, häufiger als andere, der Schule fernblieben.

Ein Zusammenhang lässt sich auch zwischen dem Schule schwänzen und Buben, die nicht mit ihrem Vater in einem Haushalt wohnen, festmachen. „Burschen die nicht mit ihrem Vater zusammenwohnen, haben im letzten Halbjahr höchst signifikant öfter als erwartet die Schule geschwänzt“ (Kittl- Satran u.a. 2006, S. 100).

### Persönlichkeit des Kindes/Jugendlichen

Auch den Bereich der Kinder und Jugendlichen selbst, stellen Autoren für die Entwicklung des Schulabsentismus als bedeutend heraus. Grundsätzlich lässt sich sagen, wie Schreiber-Kittl (u.a. 2002, S. 167) in den Interviews mit den Jugendlichen herausfanden, dass diese darlegen können, wie es zu ihrem Schulabsentismus gekommen ist. Allerdings ist ihnen der Zusammenhang, dass ein Handeln weitgehend auch bestimmte Gründe hat, oftmals nicht klar. Dies führt in der Folge dazu, dass sie sich selbst die Schuld für dieses Vermeidungsverhalten geben. Dies konnte auch Oehme (2007, S. 287) herausfinden. Antworten wie beispielsweise, „Es liegt auch an mir, wegen meinem Verhalten; Ich würde selber sagen, dass ich auch schuld bin; Ich

bin auch faul; Ich bin immer so dumm und lasse mich verleiten“ (a.a.O.) wurden genannt.

Laut den von Schreiber Kittl u.a. (2002, S. 150) befragten Experten ist Angst (z.B.: Versagensangst, Angst vor Eltern/ Lehrpersonen/Klassenkollegen) ein Auslöser für Schulabsentismus.

Außerdem besitzen, laut der befragten Experten, viele Jugendliche Angst gegenüber ihrer Zukunft und haben Sorge keine Lehrstelle zu finden. Die Interviews mit den Jugendlichen ergaben jedoch, dass diese mangelnden Zukunftsperspektiven nicht die ausschlaggebende Ursache für den Schulabsentismus waren, da die Arbeitssituation innerhalb Deutschlands den Jugendlichen zwar bekannt ist, aber sie oft nicht mit der eigenen Zukunft in Verbindung gebracht wird (Schreiber- Kittl u.a. 2002, S. 166).

Ricking (2006, S. 74) konnte durch die Betrachtung vieler älterer Forschungsergebnisse herausfinden, dass Jugendliche, die der Schule fernbleiben, Schwierigkeiten im Sozialverhalten haben, ein schwaches Selbstkonzept besitzen und kaum Selbstbewusstsein aufweisen. Auch konnte festgestellt werden, dass Konzentrationsschwierigkeiten, Stimmungsschwankungen, Unruhe und Nervosität bei den Jugendlichen vorlagen (Kittl-Satran u.a. 2006, S. 64). Oehme (2007, S. 153) gibt an, dass schulabstinente Jugendliche oftmals wenig Frustrationstoleranz besitzen.

#### peer group und Nachmittagsgestaltung

Beispielsweise fanden die Autoren der Studie „Schulschwänzen- Verweigern- Abbrechen“ (Kittl- Satran u.a. 2006 S. 52) heraus, dass im Vergleich zu Jugendlichen, die angaben absolut nie zu schwänzen, die Jugendlichen, die in den letzten sechs Monaten geschwänzt haben, öfter ihre Freizeit in Kaffehäusern, in Wohnungen älterer Freunde oder in Diskotheken, verbringen. Es kristallisiert sich heraus, dass Jugendliche, die dem sportbetonten und medienzentriertem Freizeittyp zugeordnet werden können, weniger schwänzen als die Jugendlichen, die ein destruktives Freizeitverhalten aufweisen.

Die Bedeutung der peer group kann ebenfalls durch das Ergebnis der Befragung von Jugendlichen, die der Schule fernbleiben (Schreiber- Kittl u.a. 2002, S. 162) verdeutlicht werden. 37% der befragten Jugendlichen sagen, dass sie am Anfang der Problematik einfach lieber mit ihren Freunden zusammen waren und mit ihnen etwas unternehmen

wollten. Auch Thimm (1998, S. 72) deklariert, dass Schulverweigerung möglicherweise eintritt, wenn Jugendliche fest in eine Gleichaltrigengruppe integriert sind. Wobei er (a.a.O.) betont, dass Schulschwänzen ein sehr reizvolles Thema innerhalb der Gruppe sein muss.

### Gesellschaft

Mutzeck u.a. (2004, S. 92) weisen daraufhin, dass es für Jugendliche zunehmend schwieriger wird, sich in der heutigen Gesellschaft zurechtzufinden. Traditionelle Familienstrukturen sind meist aufgehoben, es existieren eine Vielzahl von Möglichkeiten hinsichtlich der Bildungs-, Arbeits- und Freizeitangebote nebeneinander. Für den einzelnen Jugendlichen ist es oftmals sehr anspruchsvoll eine Bedeutung und einen Nutzen für das eigene Leben zu erkennen. Infolge dessen kann es laut Mutzeck u.a. (a.a.O.) zu Entwurzelung und Marginalisierung kommen. Mutzeck u.a. (2004, S. 93) weisen daraufhin, dass unter diesen Umständen das Verhalten und das Leben des Moments der Jugendlichen, die der Schule fernbleiben, nachvollziehbar ist.

Auch Thimm (1998, S.72) erklärt, dass die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Vermeidungsverhalten eintritt, größer ist, wenn die Unsicherheit des Jugendlichen durch den Umbruch in der Gesellschaft steigt und sich die Jugend selbst innerhalb der Gesellschaft entbehrlich fühlt.

Es konnte in diesem Unterkapitel aufgezeigt werden, dass die Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus unterschiedlicher nicht sein können und kein schulabstinenter Jugendlicher einem anderen gleicht. Dies ist ein wichtiger Aspekt, der für die Intervention bei Schulabsentismus noch eine große Rolle spielen wird. Um noch mehr Einblick in diese Thematik zu bekommen, folgt jedoch vorerst eine Auseinandersetzung mit speziellen Gegebenheiten von Schulabsentismus.

## **1.4 Gegebenheiten des Schulabsentismus**

Im Folgenden geht es darum, herauszufinden, wie viele Jugendliche regelmäßig der Schule fernbleiben (siehe 2.3.1), ab welchem Alter sich die Kinder bzw. Jugendlichen beginnen der Schule gegenüber zurückzuziehen (siehe 2.3.2.), welches Geschlecht häufiger die Schule „verweigert“ (siehe 2.3.3.) und an welchen Orten, die schwänzenden Jugendlichen ihre „freie“ Zeit verbringen (siehe 2.3.4.).

### **1.4.1 Umfang von Schulabsentismus**

Es kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht genau aufgezeigt werden, wie groß der tatsächliche Umfang von Schulversäumnissen ist. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich sind landesweit keine quantitativen Erhebungen zum Ausmaß von Schulabsentismus vorhanden (z. B.: Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 31, Kittl- Satran u.a. 2006, S. 18). Bei den Experten herrscht Uneinigkeit darüber, ob Schulpflichtverletzungen in den letzten Jahren insgesamt zugenommen haben oder nicht. Schreiber- Kittl u.a. (2002, S. 104) vergleichen mehrere deutsche Studien zum Thema Schulabsentismus und können keinen Anstieg von Schulpflichtverletzungen nachweisen. Auch Ehmann und Rademacker (2003, S. 9f) sind der Meinung, dass man nicht sagen kann, dass sich Schulabsentismus verstärkt hat, da kaum vergleichbare Untersuchungen hinsichtlich dieser Frage vorhanden sind.

Beispielweise führen Kittl- Satran u.a. (2006, S. 18) an, dass in Österreich die Problematik und die Zusammenhänge des Schulabsentismus vergleichsweise erst kürzlich erforscht wurden und deshalb keine genauen Zahlen vorhanden sind. Rückschlüsse auf den Umfang des Schulabsentismus werden erst in den folgenden Jahren möglich, da das Bildungsdokumentationsgesetz, seit Januar 2003 gilt und erst damit die Übertragung von Schülerdaten machbar und Schullaufbahnen damit beobachtbar wurden (Kittl- Satran 2006, S.19). Jedoch kann gesagt werden, dass in Österreich, entsprechend der Pressemitteilung des bm:bwk am 22.11.2003, die Quote der Jugendlichen, die die Schule abgebrochen haben, bei 9,5% liegt und 86, 5% der Jugendlichen den Abschluss der Sekundarstufe 2 erreichen (Kittl- Satran 2006, S. 18).

Laut Schreiber- Kittl u.a. (2002, S.31) gibt es in Deutschland zwar punktuelle Untersuchungen einiger Schulen, diese können aber meist nicht miteinander verglichen und auf Gesamtdeutschland bezogen werden, da unterschiedliche Bewertungen zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen vorliegen. „Übereinstimmend wird geschätzt, dass bundesweit etwa 5% aller Schülerinnen und Schüler aktive Schulschwänzer sind, wobei diese 5% die untere Grenze markieren dürften. Vermutet wird, dass der tatsächliche Anteil zwischen 5% und 10% liegt“ (Schreiber-Kittl u.a. S.104).

### **1.4.2 Alter**

Laut Experten (z.B.: Schreiber- Kittl u.a. 2002, Ricking 2006) bedingen Alter und Schulabsentismus einander.

„Aktive Schulverweigerung ist abhängig vom Alter: Je jünger die Schüler, desto geringer ist die Verweigerungsquote“ (Schreiber- Kittl u.a. 2002, S.103).

Beim Vergleich mehrerer deutscher Studien konnten Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 103) herausarbeiten, dass der Beginn des Schulabsentismus meist bei 13 Jahren liegt und sich schließlich zwischen 14 und 16 Jahren zuspitzt. Auch bei der Befragung von Schulverweigerern selbst kam heraus, dass die Jugendlichen meist zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr beginnen der Schule fernzubleiben, wobei zu sagen ist, dass jüngere Kinder sich zuvor der Schule eher passiv entziehen, weil sie es noch nicht wagen die Schule nicht zu besuchen (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S.136).

### **1.4.3 Geschlecht**

Bei der Frage, welches Geschlecht nun häufiger zum „Schulverweigerer“ wird, herrscht bei den Experten, Uneinigkeit.

Nach Ricking (2006, S. 71) wird in der Fachliteratur eher darauf hingewiesen, dass Burschen häufiger der Schule fernbleiben als Mädchen, wobei er aber auch erläutert, dass die unterschiedlichen Ergebnisse diverser amerikanischer bzw. deutscher Studien sich kaum einem Geschlecht zuordnen lassen.

Kittl- Satran u.a. (2006, S.81) zum Beispiel konnten innerhalb ihrer Studie in Österreich herausfinden, dass Mädchen in den letzten sechs Monaten signifikant häufiger der Schule ferngeblieben sind als Burschen.

### **1.4.4 Aufenthaltsorte und „Freizeitverhalten“**

Generell konnten Kittl- Satran u.a. (2006, S. 161f) mit ihrer Untersuchung festmachen, dass Jugendliche entweder alleine oder zusammen in der peer group schwänzen. Befinden sich die Jugendlichen alleine, dann bleiben sie meist zuhause und verbringen ihre Zeit vor dem Computer, Internet oder dem Fernseher bzw. gaben einige Jugendliche auch an, sich auszuruhen. Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 175) konnten herausfinden, dass 45% der befragten Jugendlichen alleine und 55% der Jugendlichen mit Freunden gemeinsam der Schule ferngeblieben sind. Mädchen verbringen diese

Zeit eher alleine, als Jungen. Die von Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 176f) befragten Jugendlichen beantworteten die Frage nach den Aktivitäten während des Schwänzens mit Schlafen. Ebenso häufig, wie das Schlafen angegeben wurde, wurden Freunde besucht oder Unternehmungen mit Freunden gemacht (Schreiber-Kittl u.a.2002, S. 178).

Nach Kittl- Satran u.a. (2006, S. 161) suchen andere Jugendliche wiederum öffentliche Orte auf, wie zum Beispiel Parks, Shoppingcenter, Schwimmbäder oder haben als gemeinsamen Treffpunkt ein Lokal. Die Unternehmungen der Jugendlichen, die die Schule schwänzen sind sehr unterschiedlich. Beispielsweise führen sie an, einkaufen zu gehen, Musik oder Sport zu machen, Computer zu spielen, oder gemeinsam Drogen zu konsumieren. 33% der von Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 178f) interviewten Jugendlichen gaben an, in dieser Zeit „Dinger gedreht“ zu haben. Hauptsächlich geht es dabei um, Diebstähle wie zum Beispiel das Mitgehen lassen von Getränken in Lebensmittelgeschäften, das Stehlen von Zigaretten und Kleidung, um sich von der Langeweile abzulenken und um sich die freie Zeit finanzieren zu können.

In diesem ersten Kapitel konnte ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Thema Schulabsentismus gegeben werden. Es soll nun mit den Ausführungen zu Gegebenheiten des Schulabsentismus sein Ende finden.

## **2 Schulabsentismus : ein Gegenstand der Sozialpädagogik?**

Ausgehend von den Folgen von Schulabsentismus und der Klärung der Zuständigkeiten, wird im zweiten Kapitel versucht, Schulabsentismus mit Sozialpädagogik in einen Zusammenhang zu bringen und der Frage nachzugehen, ob Schulabsentismus als sozialpädagogisches Thema gesehen werden kann und warum.

### **2.1 Folgen von Schulabsentismus**

Warum ist dieses Thema für die heutige Zeit so brisant, wenn wir doch festgestellt haben, dass das Schulschwänzen schon immer vorhanden war und es keinen Beleg dafür gibt, dass die Zahl der schwänzenden Schüler mehr geworden ist? Dies aufzuzeigen ist das Ziel dieses Unterkapitels.

Der Kreislauf des Schulabsentismus ist deutlich: Es kann durch Schulversäumnisse zu Schulversagen bzw. zu einem völligen Abbruch der Schule kommen. Was bedeutet es in der heutigen Gesellschaft, wenn die Schulpflicht nicht beendet wird bzw. man keinen Hauptschulabschluss besitzt?

Bildung nimmt heute einen wesentlichen Stellenwert in unserer Gesellschaft ein. Volken u.a. (2004, S. 98f) weisen daraufhin, dass sich Bildungszertifikate in der heutigen Zeit zu konträren Gegebenheiten herausgebildet haben. Bildungsabschlüsse haben bei Weitem zugenommen, gleichzeitig werden die einzelnen Abschlüsse herabgesetzt. In Folge dessen steigen, laut Volken u.a. (a.a.O.), die Nachfrage nach den besten Qualifizierungen und der Konkurrenzkampf wird größer. Besitzt man allerdings bloß einen geringen Bildungsabschluss kann es passieren an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden. Auf der einen Seite erläutern Volken u.a. (2004, S. 99) Bildungsabschlüsse als notwendig für eine berufliche Zukunft, auf der anderen Seite sind die einzelnen Abschlüsse jedoch nichts mehr wert.

Daraus kann man schließen, dass bei einer allgemein höheren Bildungsbeteiligung der Hauptschulabschluss alleine nicht mehr viel zählt. Beispielsweise schreiben Volken u.a. (2004, S. 98), dass vor allem niedrige Bildungsabschlüsse zu einem Exklusionskriterium werden können.

„Wer nur noch einen Hauptschulabschluss vorzuweisen hat, wird marginalisiert“ (Volken u.a. 2004, S. 98).

Es liegt daher auf der Hand, dass jemand der keinen Hauptschulabschluss besitzt, noch schlechtere Karten hat, eine geeignete Lehrstelle zu finden und schließlich einen Beruf auszuüben, der ihm ermöglicht an der Gesellschaft aktiv teilhaben zu können. Laut Palentien (2005, S.160) kann grundsätzlich gesagt werden, dass Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt bevorzugt werden, hingegen Jugendliche die keinen oder nur einen schlechten Abschluss aufweisen, eher schlechte Perspektiven haben.

„Insgesamt kann für den Bereich der schulischen Bildung festgestellt werden, dass dieser einen der bedeutendsten Einflüsse auf die Gestaltung des weiteren Lebensweges von Kindern und Jugendlichen hat. Bildung wird, im Wandel von der Industrie-zur Wissensgesellschaft, zunehmend zu einer zentralen Ressource für Beschäftigung und Einkommen und soziale Integration. Zwar stellen Investitionen in



Bildung keinen Garant, wohl aber einen Schlüssel für die soziale und kulturelle Entwicklung des Einzelnen dar“ (Palentien 2005, S.163).

Dies bedeutet, dass Bildung in einem engen Zusammenhang zu Armut steht. Ein Jugendlicher mit nur einem Hauptschulabschluss, oder sogar ohne Schulabschluss ist in der heutigen Zeit kaum in der Lage für sich selbst zu sorgen bzw. sein Leben zu gestalten. Ohne geeignete Ausbildung keinen Job, ohne Job kein Einkommen, ohne Einkommen kein Geld zum Leben und damit keine Möglichkeit zur sozialen Teilhabe an der Gesellschaft. Denn hat man gerade so viel Geld, dass es für Wohnen und Essen reicht, kann man sich kaum mit anderen; beispielsweise in einem Lokal treffen; oder Museen, Theater oder Kino besuchen oder jemanden zum Essen zu sich nach Hause einladen.

Daher muss zum Schluss mit Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 24) festgehalten werden, dass die Folgen von „Schulverweigerung“ bedenklich sind, da im Gegensatz zu früheren Zeiten, bei diesen Jugendlichen aufgrund des fehlenden Hauptschulabschlusses und der damit geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Gefahr sozialer Ausgrenzung steigt.

## **2.2 Die Frage der Verantwortung**

Angesichts der massiven Folgen von Schulabsentismus versteht es sich von selbst, dass etwas getan werden muss, damit der Jugendliche sich nicht ausgrenzt und in der Zukunft an der Gesellschaft teilhaben kann. Bevor man jedoch Interventionsstrategien diskutieren kann, stellt sich die Frage, wer letztendlich die Verantwortung hat, hier einzugreifen. Ist es der Jugendliche selbst bzw. seine Eltern, oder der Staat, die (der) dafür Sorge zu tragen haben (hat), dass der Jugendliche in der Zukunft einer Arbeit nachgehen kann und sich nicht aufgrund des Schulabsentismus aus der Gesellschaft ausschließt. Da dies mit der vieldiskutierten Frage nach dem Allgemeinwohl zu tun hat, also wer in einem Staat für etwas zu sorgen hat, der Einzelne oder der Staat selbst, wird sich im Folgenden damit auseinandergesetzt. Ist Schulabsentismus eine Sache des Staates oder des Einzelnen?

### **2.2.1 Gemeinschaftswille vs. Einzelwille**

Bernard Mandeville (1670-1733), setzte sich in „Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile oder The Grumbling Hive (1705, 1724 Fassung von heute)“ mit der Frage auseinander, welchem Modell in Hinblick auf das Gemeinwohl der Vorrang gegeben werden sollte, dem Einzel- oder dem Gemeinschaftswillen und zeigt dies anhand eines Bienenstaates auf (Euchner 1980, S. 35).

Mandeville (zit.n. Euchner 1980) schildert das Leben der Bienen im Bienenstock zunächst als sehr ausschweifend und verschwenderisch und stets auf den eigenen Vorteil bedacht. Damit kurbeln sie die Wirtschaft an und der Bienenstaat kann sich gut entwickeln. Als alle Bienen aber dann tugendhaft und sparsam leben und einzelne Bienen keiner Arbeit mehr nachgehen, kann das Volk, so wie Mandeville (a.a.O.) in seiner Moral schlussendlich schreibt, nicht wachsen, da keiner mehr konsumiert und für das Gemeinwohl sorgt.

In seinem Werk stellt er die provokante These auf: „ (...) nicht die Tugend, sondern das Laster sei die wahre Quelle des Gemeinwohls“ (Mandeville zit.n. Euchner 1980, S. 7). Übel und Laster des Einzelnen sind angebracht, da sie beispielsweise den Konsum fördern und damit für die Gesellschaft einen Nutzen haben können (Mandeville zit.n. Euchner 1980, s. 35). Beispielsweise ein großer Brand, der in der Folge für viele Handwerker Arbeit hinterlässt. Oder die Alkoholsucht eines Einzelnen bringt Einnahmen für Brauereien oder Brennereien. Frauen, die Geld in die Schönheit investieren, kurbeln die Wirtschaft an. Diese und andere Beispiele führt Mandeville (zit.n. Euchner 1980, S. 42) an, um aufzuzeigen, dass jedes Laster und sei es auch noch so schlecht, auch etwas Positives besitzt. In diesem Sinne heißt es, wenn Laster dem einzelnen Menschen erlaubt wären, es für die Gesellschaft nützlich sein könnte.

Was kann dies jetzt für das Thema des Schulabsentismus und für die Fragestellung dieser Arbeit bedeuten?<sup>1</sup>

Wie soll ein Staat funktionieren? Was ist gut für einen Staat und seine Entwicklung? Soll der Staat alles für den Einzelnen regeln oder ist es wesentlich, dass der Einzelne

---

<sup>1</sup> Angeregt wurde ich zu folgenden Gedanken aufgrund der Lehrveranstaltung „Armut und Bildung im Überfluss“ (WS 2006/07; Lehrveranstaltungsleiter: Stipsits).

die Freiheit hat, selbst zu entscheiden bzw. zu handeln? Soll der Staat darauf achten, dass es seinen einzelnen Bürgern gut geht oder muss der einzelne Bürger für sich selbst sorgen und sich selbst behaupten? In anderen Worten: Sollen schulabstinente Jugendliche und ihre Eltern selbst schauen, wie sie mit den Folgen des Schulabsentismus fertig werden oder soll der Staat Mittel und Möglichkeiten zur Verfügung stellen und dem einzelnen schulabstinenten Jugendlichen helfen in der Zukunft, selbstständig leben zu können. Hat der Staat in Bezug auf Schulabsentismus eine Verpflichtung? Soll sich der Jugendliche selbst um seine Bildung kümmern oder hat der Staat die Verpflichtung, dem Jugendlichen Bildung zu ermöglichen? Sollen die Eltern dafür in die Pflicht genommen werden, da schulabstinente Jugendliche ja meist minderjährig sind oder soll der Staat die Verantwortung dafür tragen?

Was wäre besser für die Allgemeinheit? Soll überhaupt eingegriffen werden, denn schließlich ist der Jugendliche ja selbst aus dem Schulsystem ausgestiegen? Also etwas provokant ausgedrückt, sind schulabstinente Jugendliche selbst schuld, wenn sie in der Zukunft keine Arbeit finden? Sie haben sich ja nicht um ihre Bildung gekümmert. Oder wie schon ein Sprichwort sagt: „Ohne Fleiß, kein Preis!“. Demzufolge kann gefragt werden: Soll der Staat dafür sorgen, dass jeder einen gewissen Bildungsstand erreicht oder muss es auch „Verlierer“ in unserer Gesellschaft geben? Was geschieht dann aber mit jenen, die dann aus dem System fallen?

Letztendlich stellt sich allerdings die Frage, ob es für den Staat nicht besser wäre, gleich zu reagieren, da die Folgen, wenn Jugendliche zum Beispiel keinen Schulabschluss besitzen, katastrophal sind und früher oder später die Entwicklung des Staates hemmen könnten. Denn ist es nicht auch so: Je besser der Einzelne dasteht, desto besser geht es auch dem Land?

Die in diesem Kapitel zahlreich aufgeworfenen Fragen, werden im nun nachkommenden Abschnitt versucht zu beantworten.

### **2.2.2 Schulpflicht oder Bildungsrecht?**

Wer nun und aus welchen Gründen, im Hinblick auf Schulabsentismus in die Pflicht genommen werden sollte bzw. Verantwortung hat, in diese Problematik einzugreifen, wird im Folgenden erläutert. In der Literatur zum Thema Schulabsentismus haben sich

bereits einige Experten, wie beispielsweise Ehmann und Rademacker (2003) Pühr (2004), Stamm (2009), mit den Aspekten Schulpflicht und Recht auf Bildung, auseinandergesetzt.

Angesichts des österreichischen Schulpflichtgesetzes kann erwartet werden, dass die Jugendlichen verpflichtet sind, die Schule regelmäßig zu besuchen und demnach die Eltern, auf die Schulversäumnisse der Kinder und Jugendlichen nachhaltig zu reagieren haben.

Doch bevor herausgearbeitet wird, wie die Situation heute ist, wird zu den Anfängen der Schulpflicht geblickt.

Maria Theresia unterzeichnete am 6. Dezember 1774 die „Allgemeine Schulordnung“ für Österreich, die von J. I. Felbiger entworfen wurde (Engelbrecht 1984, S.103). Wie Engelbrecht (1984, S.103) in seinem Werk „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ darstellte, wollte Maria Theresia mit der Einführung der Schulpflicht das Wissen jedes einzelnen Jugendlichen gemäß seines Standes fördern, um damit die Fortentwicklung der Gesellschaft voranzutreiben. Schulpflichtig waren zu dieser Zeit, laut Engelbrecht (1984, S. 105), alle Kinder von 6-12 bzw. 13 Jahren. Es kam nach Engelbrecht (1984, S. 113) jedoch dazu, dass bloß ein geringer Teil der Kinder, die Schule regelmäßig besuchte, da sich viele Bauern wehrten ihre Kinder zur Schule zu schicken, weil auf der einen Seite die Kinder zum Lebensunterhalt der Familie beitrugen und auf der anderen Seite Schulgeld bezahlt werden musste. Eine geringe Verbesserung konnte durch Ermahnungen und Drohungen zwar erreicht werden, ein regelmäßiger Schulbesuch, so Engelbrecht (1984, S. 113) wurde jedoch oftmals nicht erzielt. Engelbrecht (1984, S. 119) schreibt, dass erst Joseph II versuchte durch Sanktionsmaßnahmen den Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder zu erhöhen. Zum Beispiel musste das Schulgeld doppelt bezahlt werden oder die Eltern mussten am Bau und der Reparatur des Schulgebäudes mithelfen. Auch der Schüler selbst wurde versucht in der Klasse „zu disziplinieren“, um einen regelmäßigen Schulbesuch zu schaffen.

Blickt man von den Anfängen der Schulpflicht zur heutigen Situation ist klar zu erkennen, dass der Großteil der schulpflichtigen Schüler die Schule doch in einer gewissen Regelmäßigkeit besucht. Schule ist eigentlich für viele Kinder und Jugendliche heute zur Normalität geworden.

Im österreichischen Bundesgesetz über die Schulpflicht von 1985, rund 200 Jahre nach der Einführung der Schulpflicht (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml#01>) steht im §1, dass für alle Kinder, die ihren Wohnsitz in Österreich haben, die allgemeine Schulpflicht besteht. §2 des Schulpflichtgesetzes (a.a.O.) besagt, dass alle Kinder, die vor und einschließlich des 1.September ihren sechsten Geburtstag gefeiert haben, schulpflichtig sind und damit wie im §3 nachzulesen ist, neun Jahre die Schule besuchen müssen. Im §9 des Schulpflichtgesetzes (a.a.O.) wird darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche die Schule regelmäßig und pünktlich besuchen sollen. Das Fernbleiben ist beispielsweise, aufgrund einer Krankheit des Schülers oder der Familie, bei außerordentlichen Ereignissen im Leben des Kindes oder Jugendlichen oder wenn der Schulweg, bei ungünstiger Witterung, ein Risiko darstellt, erlaubt. Die Abwesenheit von der Schule muss sofort mündlich oder schriftlich der Schule bekannt gegeben werden (a.a.O.).

Im § 24 des Schulpflichtgesetzes (a.a.O.) kann nachgelesen werden, dass die Erziehungsberechtigten verantwortlich sind, dass das Kind oder der Jugendliche regelmäßig die Schule besucht. Befinden sich Jugendliche im 15. Lebensjahr, sind es nicht mehr die Eltern alleine, die dafür Sorge zu tragen haben, dass ihr Kind in die Schule geht, sondern die Jugendlichen teilen sich diese Pflicht mit den Erziehungsberechtigten. Das bedeutet mit einem gewissen Alter, wird auch dem Jugendlichen Verantwortung, hinsichtlich der Erfüllung der Schulpflicht, zugesprochen. Bei Nichteinhaltung der Schulpflicht wird von der Bezirksverwaltungsbehörde eine Geldstrafe von 220 Euro eingehoben, kann diese Summe nicht bezahlt werden folgt eine Ersatzfreiheitsstrafe von bis zu zwei Wochen (a.a.O.)

Demnach haben Eltern vorrangig und Jugendliche ab 14 Jahren die Pflicht und tragen die Verantwortung, dass die Kinder sich regelmäßig in der Schule einfinden. Schulabsentismus ist demnach Sache des Einzelnen, also der Eltern und der Jugendlichen. Kümmern sich die Eltern nicht um den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder, wird dieses Vergehen mit einer Verwaltungsstrafe geahndet.

Der regelmäßige Schulbesuch kann aber auch noch von einer anderen Seite gesehen werden. Der Pflicht, der Kinder und Jugendlichen die Schule regelmäßig zu besuchen, steht das Recht auf Bildung gegenüber. In der UN-Konvention über die Rechte des Kindes steht im Artikel 28 ([http://www.unis.unvienna.org/unis/de/library\\_2004kinderkonvention.html](http://www.unis.unvienna.org/unis/de/library_2004kinderkonvention.html))

„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an, um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere (...) e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern“ (a.a.O.).

Kinder und Jugendliche stehen demnach zwischen dem Recht auf Bildung und der Pflicht Bildung wahrzunehmen. Auf der einen Seite, um selbstbestimmt leben und an der Gesellschaft teilnehmen zu können. Auf der anderen Seite, um die Entwicklung der Gesellschaft weiter voranzutreiben.

Nachdem in dem Artikel der UN- Konvention schon darauf hingewiesen wird, dass jedes Kind Recht auf Bildung hat und die diversen Staaten in der Pflicht stehen dafür zu sorgen, dass möglichst viele Jugendliche zumindest einen Schulabschluss haben und nicht schon vorher aus dem Schulsystem aussteigen, kann weiter überlegt werden, dass auch der Staat in Hinblick auf Schulabsentismus Verantwortung trägt.

Bereits vorangegangen wurde schon festgestellt, dass die Folgen des Schulabsentismus massiv und weitreichend sind, der schulabstinente Jugendliche, wie Ricking (2006, S. 9) erläutert, nicht alleine aus dem Kreislauf aussteigen kann und auch die Eltern entweder ratlos der Situation gegenüber stehen oder im Gegenteil den Nutzen bzw. Sinn des regelmäßigen Schulbesuchs nicht erkennen (Ricking 2006, S. 85). Was würde also mit jenen schulabstinenten Jugendliche passieren, die sozusagen aus dem System fallen? Es kann daher schlussgefolgert werden, dass der Staat hinsichtlich dieses Themas nicht außen vorgelassen werden darf. Denn: Können einzelne Jugendliche in Zukunft keiner Arbeit nachgehen, weil die Tendenz dahingehend ist, dass man nur mit einem hohem Schulabschluss eine Lehrstelle bekommt, ist das für den Staat und auch für den Einzelnen hinsichtlich seiner Entwicklung nicht förderlich. Der Staat kann damit nicht aus seiner Pflicht entnommen werden.

„Die Schulpflicht, also die Verpflichtung des Staates, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zum Besuch einer Schule zu geben und sie dazu anzuhalten, dies auch zu tun, ist ein hohes Gut“ (Ehmann und Rademacker 2004, S. 200).

Der Staat besitzt also nicht nur die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, die Schule zu besuchen, sondern hat sich auch darum zu bemühen, dass die Schüler diese länger und auch regelmäßig besuchen.

Dies zeigen, laut Kittl- Satran u.a. (2006, S. 17), auch die im Jahr 2000, in Lissabon festgelegten Zielsetzungen des Europäischen Rates. Bis 2010 sollen alle EU-Länder daran arbeiten, dass zum Einen die Anzahl der Schüler, die die Schule abbrechen, auf unter 10% reduziert wird und dass zum Anderen die Quote der Schüler, die die Sekundarstufe 2 absolvieren, über 85% erreichen soll.

Obwohl für Österreich diese Ziele bereits zutreffend sind (Kittl- Satran u.a. 2006, S. 18), kann trotzdem gesagt werden, dass jeder Schulabbrecher einer zu viel ist und etwas getan werden muss. Daher stellt sich die Frage, inwiefern der Staat dem Schulabsentismus begegnen sollte. Aus welcher Richtung können die Strategien gegen den Schulabsentismus gesetzt werden?

Bei vielen Experten (z.B.: Schreiber-Kittl u.a. 2002; Ehmann und Rademacker 2003; Barth 2005) herrscht Einigkeit darüber, dass Sanktionen im Sinne der Einhaltung des Rechts, also Geldstrafen und polizeiliche Zuführung zur Schule alleine nichts bringen und nur auf kurze Sicht zur Problemlösung beitragen.

„Das darf aber selbstverständlich nicht bedeuten, dass Sanktionen und staatliche Zwangsmittel die Mittel erster Wahl sind, wenn es um die Durchsetzung der Schulpflicht geht. (...) Der Kern der Herausforderung bei der Überwindung von Schulpflichtverletzungen ist also ein pädagogischer und kein ordnungspolitischer“ (Ehmann und Rademacker 2003, S. 121)

Auch Pühr (2004, S.172) zeigt in ihrem Beitrag „Pädagogisch motivierte Handlungsansätze auf der Grundlage von Schulpflicht und Bildungsrecht“ auf, dass erst wenn ein pädagogischer Blickwinkel auf die Thematik des Schulabsentismus eingenommen wird, das Bildungsrecht im Mittelpunkt der Überlegungen steht und das Bewusstsein des Unterstützungsbedarfs bei schulabstinenten Jugendlichen zugelassen wird. Aufgrund der massiven Folgen, die Schulabsentismus für den Einzelnen mit sich bringen kann, soll laut Pühr (a.a.O.) sonder- oder sozialpädagogische Unterstützung angeboten werden, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Recht auf Bildung schließlich wieder wahrnehmen können.

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass schulabstinente Jugendliche und deren Eltern, trotz Schulpflicht, kaum alleine das Handeln unterbrechen können und daher angesichts der schwerwiegenden Konsequenzen des Schulabsentismus etwas getan werden muss. Der Staat kann, aufgrund des Bildungsrechtes der Kinder und Jugendlichen, nicht aus seiner Pflicht genommen werden und muss Maßnahmen gegen Schulabsentismus setzen. Da Sanktionen, beispielsweise in Form von Zwangszuführungen, allerdings nichts bringen, sind pädagogische Schritte einzuleiten. Die Klärung der Frage, ob und in welcher Form, Sozialpädagogik, sich mit der Thematik des Schulabsentismus, auseinandersetzen soll, ist der nächste Schritt, der innerhalb dieser Arbeit gegangen werden muss.

### **2.3 Schulabsentismus als eine Aufgabe der Sozialpädagogik**

Es wird in der gegenwärtigen Fachdiskussion zur Problematik des Schulabsentismus immer wieder vorausgesetzt und darauf hingewiesen, dass Sozialpädagogik eine Aufgabe bezüglich dieses Themas hat (z.B.: Schreiber-Kittl u.a. 2002; Kittl- Satran 2006). Ziel dieses Unterkapitels ist es, herauszuarbeiten, warum Schulabsentismus eine Aufgabe für die Sozialpädagogik darstellt.

Bevor sich diesen Fragen und der Zusammenführung der beiden Begriffe Sozialpädagogik und Schulabsentismus aber gewidmet werden kann, ist es notwendig, den in der Literatur oftmals sehr vielfältig verwendeten Begriff „Sozialpädagogik“ näher zu betrachten und im Bewusstsein der Fragestellung darzustellen, was unter Sozialpädagogik zu verstehen ist und welche Funktion Sozialpädagogik prinzipiell erfüllen soll.

Mollenhauer (2001, S.14) stellt in seiner Einführung fest, dass man sich beispielsweise unter Schulpädagogik oder Heilpädagogik vorstellen kann, womit sich diese Teilgebiete der Pädagogik beschäftigen. Doch bei der Sozialpädagogik, Mollenhauer folgend (2001, S.14), ist dies schon weitaus schwieriger, da man nicht genau weiß, was unter dem Sozialen, das im Begriff der Sozialpädagogik steckt, genau verstanden wird. Es ist nicht klar ersichtlich, was Sozialpädagogik meint (Mollenhauer 2001, S. 14).

So setzt sich Hamburger (2008, S. 11) in seinem ersten Kapitel seiner Einführung mit dem Begriff der Sozialpädagogik auseinander und man kann in diesem Sinne



nachlesen: „Die Sozialpädagogik hat es schwer mit sich selbst und kann die Frage, was sie sei, nicht beantworten. Sie existiert als schriftlich fixiertes Gedankengebäude oder als gesellschaftliche Realität in vielfältigen Formen, doch scheint es unmöglich, sie als ganze von innen her darzustellen oder von außen her zu beschreiben“ (a.a.O.).

Betrachtet man diese einleitenden Sätze in die jeweilige Einführung in die Sozialpädagogik, sowohl bei Mollenhauer (2001), als auch Hamburger (2008) kommt man zu der Einsicht, dass zum jetzigen Zeitpunkt nicht genau festgelegt werden kann, was unter Sozialpädagogik zu verstehen ist und der Begriff oftmals Verschiedenes bedeutet. Daher soll durch die Bearbeitung sowohl einiger älterer, als auch einiger gegenwärtiger Auffassungen von Sozialpädagogik eine Grundlage innerhalb dieser Diplomarbeit geschaffen werden.

### **2.3.1 Bestimmung von Sozialpädagogik- ein Blick zurück**

Es wird in diesem Unterkapitel zu den Anfängen der Sozialpädagogik zurückgeblickt und versucht einen kleinen Auszug einiger historisch bedeutender Sozialpädagogen zu geben.

Vorerst stellt sich allerdings die Frage, warum es überhaupt wichtig ist, sich mit vergangenem Wissen auseinanderzusetzen?

Niemeyer (1998, S. 288) spricht in seinem Werk über die Klassiker der Sozialpädagogik von einer gemeinsamen Basis, die grundlegend ist, um über den Fachbereich an sich klarer und strukturierter sprechen zu können. Niemeyer (a.a.O.) zieht in diesem Zusammenhang einen Vergleich zum Turmbau von Babel und schreibt dass man, „auf einer Baustelle, auf der jeder für sich aus je seinen Baumaterialien seine private Theorie Sozialer Arbeit bastelt“ zu dem Ergebnis kommt, „dass dem staunenden Publikum immer wieder aufs Neue dasselbe Kaninchen präsentiert wird“ (a.a.O.). An diesem Beispiel von Niemeyer (a.a.O.) zeigt sich, dass der Blick zurück in die Vergangenheit bedeutend ist, um an bereits Gedachtes anzuschließen, somit eine gemeinsame Grundlage zu schaffen und darüber hinaus Sozialpädagogik an sich weiter entwickeln zu können.

Das erste Mal wurde der Begriff Sozialpädagogik von Karl Mager (1810-1858) 1844 verwendet (Kronen 1980, S. 61). Kronen (1980, S. 42) arbeitet heraus, dass Mager

zwischen einer Relativen und der Allgemeinen Pädagogik differenziert und unter Sozialpädagogik daher, alles was unter die relative Pädagogik fällt, fasst, also „das Ganze der wirklichen Pädagogik. Oder: alle realisierte Pädagogik ist Sozialpädagogik“ (zit. n. Kronen 1980, S. 62).

Obwohl der Begriff Sozialpädagogik, wie eben bereits festgehalten, schon 1844 geprägt wurde, spricht sich Niemeyer (1998 S. 91) in seiner Schrift „Klassiker der Sozialpädagogik“ dafür aus, „dass das Jahr der Geburt der Sozialpädagogik (als Begriff) das Jahr 1894 ist und an den Namen Natorp gebunden ist“ (a.a.O.).

Paul Natorp (1854-1924), der von Niemeyer (1998, S. 89) als „der vergessenste aller Sozialpädagogen“ bezeichnet wird, weil er - so fährt Niemeyer (1998, S. 90) fort - zwischen 1933 und 1945 in der Literatur keinerlei Beachtung findet und auch in der Zeit nach 1945 kaum auf ihn Bezug genommen wird, fasst einen weiten Begriff von Sozialpädagogik.

Für Natorp ist die Sozialpädagogik nicht auf Bereiche wie die Jugendfürsorge einzuengen, sondern im Sinne Natorps sind drei pädagogische Orte wesentlich, „Haus, Schule, Leben“ (zit.n. Niemeyer 1998, S. 95). Natorp (1968, S.8) fasst unter den Begriff Sozialpädagogik keinen abgegrenzten Bereich, „sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt (...)“ (a.a.O.). Anzumerken sei hier, dass neben der Sicht, dass Sozialpädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik weitgehend gleichgestellt werden kann, Natorp außerdem einen Schwerpunkt in seiner Theorie von Sozialpädagogik auf den Aspekt der Gemeinschaft setzt. Die besondere Rolle der Gemeinschaft wird von Natorp 1899 in seinem wichtigsten Werk „Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ herausgearbeitet (Niemeyer 1998, S. 93). Darin wird grundlegend festgehalten, dass Erziehung ohne Gemeinschaft nicht möglich wäre (a.a.O.). „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft“ (Natorp 1968, S. 1). Der Mensch braucht im Sinne Natorps (a.a.O.) die Gemeinschaft, um sich zu einem vollständigen Menschen zu entwickeln.

Im Zusammenhang mit einer Idee von Sozialpädagogik steht laut Natorp die individuelle Willensbildung, denn „(...) jede menschliche Gemeinschaft ist notwendig in irgendwelchem Grade Willensgemeinschaft“ (Natorp 1968, S. 6). Von Willensbildung spricht Natorp wenn „ (...) der eine dem anderen als gleicher gegenübersteht und in

freier Übereinstimmung mit ihm dasselbe wollen lernt; denn Wille im Vollsinn des Worts bedeutet Selbstbewusstsein“ (Natorp 1968, S. 6). Laut Natorp (a.a.O.) kann Selbstbewusstsein erst entstehen, wenn das Individuum einem anderen gegenübertritt und dabei sich bzw. seinen Willen sozusagen im anderen Individuum kennenlernt. Dies bedeutet im Sinne Natorps (a.a.O.), dass sich der einzelne Mensch überhaupt erst bilden kann, wenn er seinen vorerst individuellen Willen, mit dem der Gemeinschaft konfrontiert.

Im Kontrast zu Natorp, der eine weite (Hamburger 2008) Bestimmung der Sozialpädagogik vornimmt, kann Nohl gesehen werden. Herman Nohl (1879-1960), „der“ Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sieht die Sozialpädagogik als ein Teilstück der Pädagogik, also nicht wie bei Natorp, bei dem Sozialpädagogik und Allgemeine Pädagogik weitgehend dasselbe meinen (Niemeyer 1998, S. 139). „Vielmehr erklärt er Sozialpädagogik, wie gesehen, lediglich zu einem besonderen Fall Allgemeiner Pädagogik und bemühte sich um Anwendung allgemein-pädagogischen Wissens zwecks pädagogischer Arbeit mit einer besonderen Klientel“ (Niemeyer 1998, S. 150). Dementsprechend hat es die Sozialpädagogik im Sinne Nohls mit Randgruppen zu tun, sozusagen mit Menschen mit speziellen Bedürfnissen, die durch ihr Verhalten und ihre Probleme, aus dem „normalen“ Rahmen der Gesellschaft fallen. Insgesamt grenzt Nohl sozialpädagogisches Handeln auf den Bereich der Jugendwohlfahrt ein (Niemeyer 1998, S. 162).

Alles in allem kann festgehalten werden, dass es seit der ersten Verwendung des Begriffes Sozialpädagogik verschiedene Sichtweisen und unterschiedliche Auseinandersetzungen mit Sozialpädagogik an sich gegeben hat. Was sich Sozialpädagogik zu ihrer Aufgabe machen sollte, wird zum Einen mittels weitem (z.B.: Natorp, vgl. Hamburger 2008) und zum Anderen mittels engem (z.B.: Nohl; vgl. Hamburger 2008) Blickwinkel definiert.

„Ein engerer Begriff bezieht das „Sozial“- auf Armut, Abweichung und andere soziale Probleme, ein weiterer Begriff erfasst mit „Sozialpädagogik“ die Gesamtheit der Gesellschaftserziehung oder die gesamte soziale Wirklichkeit der Erziehung“ (Hamburger 2008, S. 22).

In dem dadurch entstehenden Zwischenbereich gibt es allerdings noch viel Freiraum für weitere Begriffsbestimmungen.

### **2.3.2 Gegenwärtige Auffassungen von Sozialpädagogik**

An dieser Stelle wird nun versucht zwei bestehende Denkweisen einer Sozialpädagogik zu umreißen, um in einem anschließenden Unterkapitel erläutern zu können, ob vorliegendes Thema als sozialpädagogisches betrachtet wird. Wie bereits einleitend festgehalten, muss allerdings mit verschiedenen Blickwinkeln Vorlieb genommen werden, da es keine allgemeine Betrachtungsweise von Sozialpädagogik zum momentanen Zeitpunkt gibt. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass im Zuge der aktuellen Forschung die Abgrenzungen der Begrifflichkeiten wie Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, Sozialarbeit usw. diskutiert wird. Dies ist der Autorin dieser Arbeit wohl durchaus bewusst, im Hintergrund der vorliegenden Fragestellung kann darauf aber nicht näher eingegangen werden und es bleibt zu sagen, dass innerhalb dieses Beitrages vom Begriff der Sozialpädagogik gesprochen wird.

Da Klaus Mollenhauer (1928-1998) prägenden Einfluss auf die Sicht der Sozialpädagogik hatte und seine Beiträge nach wie vor Aktualität besitzen, wird zunächst auf Mollenhauer Bezug genommen.

Mollenhauer, der aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (unter Nohl, Weniger) stammt, sich aber nach und nach von dieser distanzierte (Niemeyer 1998, S. 215; 227), sieht die Sozialpädagogik ebenfalls in der Nähe der Allgemeinen Pädagogik.

In seinem Artikel „Kinder und Jugendhilfe“. Theorie der Sozialpädagogik- ein thematisch-kritischer Grundriss, der in der Zeitschrift für Pädagogik (1996) veröffentlicht wurde, beschäftigt sich Mollenhauer (1996, S. 869) mit der Frage, ob sich das vielfältige Feld der gegenwärtigen Sozialpädagogik „als ein charakteristisches thematisches Profil ordnen“ lässt und stellt Überlegungen an, welche spezifischen Themenfelder zur sozialpädagogischen Forschung gehören sollten. Mollenhauer (1996) bestimmt vier für die Sozialpädagogik zentrale Gegenstandsbereiche: Generationen, Normalitätsbalancen, Armut, Interkulturalität.

Mollenhauer, der die Sozialpädagogik weitgehend mit der Jugendhilfe gleichsetzt, arbeitet in seiner „Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe“ (2001), die Gesellschaft als bedeutend für die Charakteristik der Sozialpädagogik heraus (Mollenhauer 2001, S.19). „Alles, was über sie zu sagen ist, kann deshalb sinnvoll auch nur im Hinblick auf diese Gesellschaft gesagt werden“ (Mollenhauer 2001, S.19).

Nach Mollenhauer (a.a.O.) geht die Sozialpädagogik auf die unterschiedlichen Probleme, die sich innerhalb einer Gesellschaft ergeben, ein. In diesem Sinne kann man auch an anderer Stelle nachlesen: „(...) die Sozialpädagogik leistet Integrationshilfen an den vielen Übergängen und Konfliktstellen, die das Heranwachsen in der modernen Gesellschaft charakterisieren, und bessert die Schäden aus, die dem einzelnen dabei immer wieder zugefügt werden“ (Mollenhauer 2001, S. 27). Gesellschaft und die daraus entstandenen Schwierigkeiten unterliegen einem Wandel (Mollenhauer 2001, S.175).

Ein anderer Zugang zur Sozialpädagogik lässt sich bei Winkler (1988) finden.

Winkler, tritt an seine Theorie der Sozialpädagogik und den ihr zugrundeliegenden Problemen systematisch heran (Winkler 1988, S.8). Auch bei Winkler (1988), so in einer Linie mit Mollenhauer (2001, S.175), findet man einen Hinweis darauf, dass das was Sozialpädagogik umfasst, veränderbar und nicht offenkundig ist.

„Was unter Sozialpädagogik verstanden wird, lässt sich also nicht voraussetzen“ (Winkler 1988, S. 22). „Man muss vom Zeitgeist sprechen, wenn man von der Sozialpädagogik reden will“ (Winkler 1988, S. 23).

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit einer Theorie von Sozialpädagogik sieht Winkler (1988) den Begriff des Subjekts und den des Ortes.

Das Subjekt muss sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen und kann sich dadurch die Welt aneignen (Winkler 1988, S. 147). Subjektivität ist demzufolge als etwas Bewegliches, Wandelbares zu verstehen. Die Sozialpädagogik kommt laut Winkler (zit. n. Hamburger 2008, S. 124) dann zum Einsatz, wenn das Subjekt Schwierigkeiten mit der Aneignung der Welt besitzt und es dadurch in weiterer Folge seine Subjektivität riskiert. Das Subjekt kann das Aneignungsproblem nicht als Teil seiner Biographie ertragen und bleibt in diesem nicht gelungenen Aneignungshandeln stecken- Modus der Differenz (Winkler 1988, S. 164, 153). Des Weiteren geht es für Winkler (1988, S. 153) nicht darum mittels Sozialpädagogik bestimmte Normen, die in der Gesellschaft gelten, durchzusetzen, sondern, um das Subjekt und dessen Möglichkeit zur Entwicklung in Bezug zur Gesellschaft. So hält Winkler (1988, S.156) angesichts der Subjektorientierung fest, dass ein subjektiver gelungener Lebensstil anerkannt werden muss, auch wenn er sich von anderen „normalen“ Lebensstilen unterscheidet.

Der zweite Fachterminus der für Winkler für eine Theorie der Sozialpädagogik große Bedeutung hat, ist der Begriff des Ortes. Durch den Ort können Institutionen als Orte sozialpädagogischen Handelns legitimiert werden und untersucht werden, ob diese Subjektivität zu lassen (Winkler zit.n. Hamburger 2008, S. 126).

Die ursprünglichen und auch gegenwärtigen Bestimmungen von Sozialpädagogik noch einmal in den Blick genommen, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Sozialpädagogik immer etwas mit dem Individuum und der Gesellschaft zu tun hat. Da Gesellschaft an sich jedoch nichts Konstantes ist und immer wieder in Bewegung ist, ändern sich auch die Schwierigkeiten der Gesellschaft. Sozialpädagogik lässt sich demnach nicht starr definieren, sie muss sich verändern und kann nicht immer von denselben Aufgaben ausgehen (Hamburger 2008, S. 111).

Schulabsentismus ist eine Problematik, die es zwar schon immer gegeben hat, jedoch sind die Folgen, laut Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 23), aktuell bedenklicher, als noch in vergangenen Zeiten. Demzufolge liegt es nahe im nächsten Abschnitt nun den Versuch zu starten, die Thematik des Schulabsentismus in den sozialpädagogischen Diskurs einzuarbeiten.

### ***2.3.3 Der Versuch einer Verortung der Thematik des Schulabsentismus in den sozialpädagogischen Diskurs***

Da Schulabsentismus auf den ersten Blick ein rein schulisches Problem zu sein scheint, ist es einleuchtend, wenn zunächst kritisch an diese Problematik herangegangen und danach gefragt wird, ob Schulabsentismus überhaupt etwas mit Sozialpädagogik zu tun hat oder nicht. Macht es sich die Schule zu leicht und sortiert die „schwierigen“ Schüler einfach aus? Werden Jugendliche, die mit dem Regelsystem nicht mehr zu Recht kommen (oder mit denen das Regelsystem nicht mehr auskommt), ausgesondert, um in Projekten wieder „normalisiert“ zu werden? Inwiefern hat die Sozialpädagogik Verantwortung die Schule in Hinblick auf diese Thematik zu unterstützen? Im Gegenteil müsste nicht die Schule, gerade wenn es um Kinder und Jugendliche geht, die regelmäßig der Schule fernbleiben, etwas tun, um die Schule attraktiver zu gestalten? Kurz um: Was trägt die Schule dazu bei?

In der Literatur zum Schulabsentismus gibt es jedoch viele Hinweise darauf, dass Schule „aufgrund ihrer Strukturen und ihrer Aufgabenvielfalt“ (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 201) es zum momentanen Zeitpunkt allein nicht schaffen kann und die Sozialpädagogik benötigt wird, um Kinder und Jugendliche wieder für die Schule zu motivieren (z.B.: Thimm 1998, Schreiber-Kittl u.a. 2002, Kittl-Satran u.a. 2006).

Natürlich ist die Schule dadurch nicht aus der Pflicht genommen. Schule kann die Verantwortung nicht auf die Sozialpädagogik abschieben und muss sich dieser Thematik stellen (Ehmann und Rademacker 2003, S. 83). Vor allem im Bereich der Präventionsmöglichkeiten von Schulabsentismus liegen Chancen, die die Schule nicht verabsäumen sollte. Denn es gilt: Je früher eingegriffen wird, desto leichter können die Jugendlichen wieder in die Schule reintegriert werden (z.B.: Schreiber-Kittl u.a. 2002). Da es sich bei Schulabsentismus um ein relativ junges Forschungsgebiet vor allem in Österreich (Kittl-Satran u.a. 2006, S. 18) handelt, ist die Schule im Moment noch nicht so weit. „Solange (...) 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“ (Schreiber Kittl u.a. 2002, S. 201).

Auf der anderen Seite konnte durch Riepl ([http://www.euro.centre.org/data/1129556932\\_99426.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf)) herausgefunden werden, dass im österreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz von 1989 keine Verantwortung bei Schulabbruch auf Seiten der Jugendämter festgelegt wurde. Das Niederösterreichische Jugendamt weist laut Riepl (a.a.O.) daraufhin, dass sich einige Beratungsstellen mit dieser Thematik auseinandersetzen und Unterstützung, zum Teil durch die Zusammenarbeit mit dem AMS, anbieten. Das Wiener Amt für Jugend und Familie behandelt die Problematik auf seiner Homepage (a.a.O.). Ansonsten kann festgehalten werden, dass Sozialpädagogik sich in Hinblick auf dieses Thema eher nicht zuständig fühlt.

Gellrich u.a. (1998, S. 158) zeigt allerdings für Deutschland auf, dass Sozialpädagogik diesem Thema prinzipiell nicht ausweichen kann, da sich im Sozialgesetzbuch ein Auftrag in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule bei Schulabsentismus finden lässt. Insofern muss laut Gellrich u.a. (a.a.O.), neben der Schule, auch die Sozialpädagogik Unterstützungsmaßnahmen bei Schulabsentismus ausarbeiten.

An diesem Punkt stellt sich daher die Frage, warum gerade die Sozialpädagogik immer in der Literatur angeführt wird? Was sind die Aufgaben einer Sozialpädagogik?

Scheipl (2000) führt dazu in der Schlussbemerkung seines Beitrages „Antworten auf neue Herausforderungen, mit Blick auf Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung“ in der Zeitschrift *Sozialpädagogische Impulse* an, dass es das grundsätzliche Ziel der Sozialpädagogik ist, Menschen zu unterstützen, dass sie in ihrer Welt bestehen können. Der Autor (2000, S.13) folgert dann weiter und meint: „Darum geht es ihr auch. Doch Sozialpädagogik orientiert sich immer auch an Vorstellungen vom besseren Leben, von dem wir wollen, dass es ist. Es geht ihr somit immer auch um ein Leben in Würde und um ein Leben mit Sinn. Die Menschen dabei zu begleiten, sie zu beraten und zu unterstützen, dazu sind wir als professionelle SozialpädagogInnen herausgefordert“ (Scheipl 2000, S.13).

Einen Anknüpfungspunkt der Thematik des Schulabsentismus an die Sozialpädagogik suchend, könnten diese Annahmen Scheipls folgendermaßen umgelegt werden. Der Faktor des Nutzens bzw. des Sinns spielt auch beim Schulabsentismus eine große Rolle. Schulabstinente Jugendliche, wie schon im Kapitel 2.2. festgehalten, handeln aus unterschiedlichen Problemkonstellationen heraus. Es geht den Kindern und Jugendlichen letztendlich nicht um Spaß, sondern das Verhalten macht für sie Sinn. Oder anders formuliert: Es macht für die Jugendlichen aufgrund verschiedener Faktoren keinen Sinn mehr die Schule zu besuchen. Da jedoch der Schulabschluss für die Zukunft von großer Bedeutung ist, ist es nötig die Jugendlichen vom Nutzen des Schulabschlusses zu überzeugen. Nur mittels Schulabschluss kann die Basis für eine Teilhabe an der Gesellschaft gelegt werden. Diesen Gedanken weiter verfolgend: Ist es nicht so, dass eben gerade die Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft, in welcher Form auch immer, den Sinn des eigenen Lebens ausmacht?

Dass der Aspekt der Teilhabe an der Gesellschaft eine wesentliche Aufgabe der Sozialpädagogik einnimmt, lässt sich bei Schröder und Sting (2006, S. 19) finden. Für Schröder und Sting (a.a.O.) ist es nicht bedeutend, sich auf einzelne Kernbereiche der Disziplin zu konzentrieren, denn darin sehen sie eine Begrenzung und eine Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten der Sozialpädagogik. Nach Schröder und Sting (2006, S. 19) ist es wesentlich, sich zu öffnen, um immer wieder neue Schwierigkeiten und Aufgaben wahrzunehmen und schließlich Antworten darauf zu



finden. Schröder und Sting (2006, S. 28) nennen Themenschwerpunkte, die im sozialpädagogischen Diskurs immer wieder zum Gegenstand werden können.

„Es geht immer wieder um Themenschwerpunkte wie Bildung und soziale Gerechtigkeit, soziale Exklusion und soziale Teilhabe, die Bewältigung von Krisen und Übergängen, soziale Unterstützung angesichts der Vergesellschaftungsformen individueller Lebensformen und soziale Dienste und Infrastrukturen im Wandel“ (Schröder und Sting 2006, S. 28).

Gleichermaßen beschreibt auch Böhnisch (2008, S.35) die Aufgabe der Sozialpädagogik als Hilfe zur Integration für „Menschen in sozial desintegrativen Situationen dissozialen Verhaltens und sozialer Ausgrenzung, die sich aus eigener Hilfe nicht mehr in die Gesellschaft einfügen können“.

Mollenhauer (2001, S. 52) spricht hingegen von der „Sorge um die Gefährdung der Jugend, der Versuch, die Gefahr abzuwenden, die Gefährdung einzudämmen“ als das „entscheidende und alle Sozialpädagogen verbindende Motiv ihrer Arbeit“ (a.a.O.). Unter dem Terminus Gefährdung versteht Mollenhauer (2001, S. 53) „eine Konstellation von Faktoren (...), die im ungünstigsten Falle eine Gefahr für den Heranwachsenden vermuten (...) und eine Deformation der jungen Person erwarten lassen“.

Betrachtet man diese Aspekte kommt man zu der Einsicht, dass die Thematik des Schulabsentismus innerhalb der Sozialpädagogik eingebettet werden könnte. Für die Sozialpädagogik ist es insofern interessant, da es der Sozialpädagogik um die soziale Integration bzw. um die Teilhabe an der Gesellschaft geht. Schulabstinente Jugendliche schließen sich über kurz oder lang aus der Gesellschaft aus. Jugendliche, die der Schule fernbleiben, kapseln sich ab, sind monatelang zuhause bzw. meist allein unterwegs und können alleine den Anschluss nicht mehr finden. Mollenhauer (2001, S. 53) folgend, müssen diese Jugendlichen vor Gefährdung geschützt werden. Sozialpädagogik kann dem Jugendlichen im Sinne einer „Eingliederungshilfe“ (Mollenhauer 2001, S. 15) helfen, den Anschluss wieder zu finden, sozusagen in doppelter Hinsicht zum einen für den Moment, als auch zum anderen für die Zukunft.

Sozialpädagogik könnte alles in allem einen Beitrag dazu leisten, die Jugendlichen zu unterstützen, ihren für sie passenden Sinn im Leben zu finden und damit in der Zukunft an der Gesellschaft teilhaben können.

Schulabsentismus kann aber auch unter dem Gesichtspunkt Normalität und Abweichung in den sozialpädagogischen Diskurs eingearbeitet werden. Das unerlaubte Fernbleiben von der Schule könnte sozusagen als abweichendes Verhalten betrachtet werden, da dieses Verhalten dem der gesellschaftlichen „Normalität“ widerspricht. Schulabsentismus hat etwas mit Normalität und Abweichung von dieser zu tun und kann im Feld der Normalitätsbalancen eingebettet werden (Mollenhauer 1996, S. 878).

Doch was wird unter dem Begriff der Norm bzw. unter abweichendem Verhalten verstanden? Lamnek (2007, S. 21) führt in seinem Werk „Theorien abweichenden Verhaltens 1. Klassische Ansätze“ Lautmann an. Dieser (zit.n. Lamnek 2007, S. 21) deklariert, dass Normen „Regeln für bewusstes Handeln, Vorschriften für Verhalten, Verhaltenserwartungen oder gar Verhaltensforderungen“ sind. Nach Lamnek (2007, S. 23) gibt es in der Realität keine Möglichkeit, dass Normen voll und ganz eingehalten werden, durch positive, als auch negative Sanktionsmaßnahmen kann jedoch abweichendes Verhalten reduziert werden (Lamnek 2007, S. 25).

Lamnek (2007, S. 48) konnte durch Literaturstudium herausarbeiten, dass es eine Vielzahl von Definitionen abweichenden Verhaltens gibt. Er (2007, S. 49) nimmt innerhalb seines Beitrages eine Klassifizierung vor und unterscheidet zwischen drei Gruppen von Definitionen abweichendem Verhaltens. Zum ersten führt Lamnek (2007, S. 49) die Form der normorientierten Definition an. Darunter versteht Lamnek (2007, S. 49) eine überwiegend juristische Definition, die sich an den Normen des Strafgesetzbuches orientiert, wobei zu sagen ist, dass diese nur einen geringen Teil der in der Gesellschaft geltenden Normen abdecken. Zweitens führt Lamnek (2007, S. 50) die erwartungsorientierte Definition zur Erklärung abweichendem Verhaltens an. Darunter ist ein abweichendes Verhalten zu verstehen, „das den Erwartungen der Interaktionspartner an das Verhalten widerspricht“ (Lamnek 2007, S. 51). Drittens wird die sanktionsorientierte Definition behandelt, die Lamnek (2007, S. 52) folgendermaßen beschreibt: Abweichendes Verhalten besteht immer dann, wenn auf ein Verhalten eine negative Sanktion folgt.

Schulabsentismus kann diesen Definitionen zufolge, als abweichendes Verhalten betrachtet werden, da im Gesetz die Schulpflicht der Kinder und Jugendlichen verankert ist (normorientierte Definition), weiters von den Eltern, den Lehrpersonen, der Gesellschaft erwartet wird, dass Kinder und Jugendliche regelmäßig die Schule

besuchen (erwartungsorientierte Definition) und dieses Verhalten, vor allem wenn es regelmäßig eintritt, negativ sanktioniert wird (sanktionsorientierte Definition).

Könnte Schulabsentismus nicht auch von einem anderen gegenteiligen Blickwinkel betrachtet werden? Muss man vielleicht anerkennen, dass die Jugendlichen genau diesen regelmäßigen Schulbesuch für ihren Lebensstil, ihren Sinn im Leben nicht möchten und sich durch ihr Handeln genau diesem gesellschaftlichen Druck widersetzen wollen? Oder, dass sich die schulabstinenten Jugendlichen einfach nicht mehr an vorgegebene Strukturen anpassen wollen bzw. auch aufgrund vielfältiger Faktoren nicht mehr können und daher aus dem Geschehen aussteigen, um an einem anderen Ort, wieder mehr zu sich selbst und den Sinn des Lebens finden zu können?

Dieser Aspekt wird auch bei Göppel (2000, S. 436), folgendermaßen deklariert. Der Autor (a.a.O.) dreht beispielsweise die Frage um: Er fragt nicht, warum manche Kinder und Jugendliche nicht in die Schule kommen wollen, sondern, warum eigentlich die meisten Kinder und Jugendlichen täglich in die Schule kommen.

Göppel (2000, S. 421) verweist auf autobiografische Literatur, wo häufig, wenn an Schule zurückgedacht wird, Erfahrungen des Schulschwänzens preisgegeben werden. Beispielsweise führt er (a.a.O.) H. Hesse (Kinderseele), Th. Bernhard (Ein Kind) und auch Figuren aus der Kinder und Jugendliteratur (Pippi Langstrumpf, Huckleberry Finn) an.

„Im Gegensatz zum täglichen Einheitstrott der Schule wird das Schwänzen dann meist als aufregende, spannende Gegenerfahrung geschildert. Ein bewusster Verstoß gegen die Ordnung der Dinge, gegen die Strukturierung des Alltags: einfach zur vorgegebenen Zeit nicht an dem vorgesehenen Ort zu sein, an dem sich alle einzufinden haben. Gleichzeitig bedeutet dieser Verstoß gegen die vorgegebene Ordnung ein Stück Versicherung eigener Handlungsautonomie-auch wenn er allerhand Verwicklungen und Ärger im Gefolge mit sich bringt“ (a.a.O.).

Schulabsentismus kann demnach auch als Ausbruch aus der Normalität und Suche nach Eigenständigkeit betrachtet werden kann.

Wie soll die Sozialpädagogik nun mit schulabstinenten Jugendlichen umgehen? Auf der einen Seite, ist es für die weitere Zukunft, für die Teilhabe an der Gesellschaft wesentlich, einen Schulabschluss zu besitzen, sich also an der Norm, die die

Gesellschaft vorgibt, zu orientieren. Auf der anderen Seite muss natürlich auch ein anderer Blickwinkel betrachtet werden, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die aus dieser Normalität ausbrechen wollen bzw. müssen. Obgleich der oben angesprochene Aspekt der Teilhabe an der Gesellschaft innerhalb der Sozialpädagogik einen wesentlichen Stellenwert einnimmt, darf dieser nicht mit der Unterwerfung gesellschaftlicher Normen verwechselt werden. Es kann nicht das Ziel sein, die schulabstinenten Kinder und Jugendlichen in Projekten zu normalisieren, damit sie wieder in das Regelsystem passen.

Im Folgenden soll nun kurz Bezug auf Böhnisch (1992) genommen werden, der das Konzept der Lebensbewältigung maßgeblich geprägt hat und genau auf diesen Zusammenhang näher einging.

Unter Lebensbewältigung, als einen Zugang zur Sozialpädagogik, versteht Böhnisch (1992, S. 11), „das Interesse für das alltägliche Zurechtkommen der Kinder und Jugendlichen mit den Problemen des Aufwachsens“. In einem Spannungsverhältnis zur Lebensbewältigung sieht Böhnisch (a.a.O.) den Begriff der Sozialintegration. Laut Böhnisch (a.a.O.) meint Sozialintegration „dass dieses Aufwachsen vor allem ein Hineinwachsen in die gesellschaftlichen Anforderungs- und Normstrukturen ist, mit der Erwartung, dass sich die Kinder und Jugendlichen in die vorgegebene gesellschaftliche Normalität, in die durchschnittlichen Muster des Lebens und Arbeitens einpassen und eingliedern (...) lassen“ (Böhnisch1992, S. 11).

Auf der einen Seite müssen die Jugendlichen, laut Böhnisch (1992, S. 76), die Schwierigkeiten, die das Leben bereitstellt, persönlich meistern. Auf der anderen Seite müssen sie mit Normen umgehen lernen, die die Gesellschaft vorgibt, die mit den eigenen vielleicht kaum übereinstimmen (a.a.O.). Böhnisch (1992, S. 214) schreibt über Sozialpädagogik und ihre zugrundeliegende Aufgabe zur Integration, dass sie Kindern und Jugendlichen, die in ihrer sozialen Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind, im Sinne der Lebensbewältigung, hilft, ihre Schwierigkeiten zu bewältigen, jedoch nicht in dem sie sich den in der Gesellschaft geltenden Normen einfach anpassen, „sondern unter dem Aspekt der ``biografischen Normalisierung``, der Wiederherstellung der sozialen Handlungsfähigkeit und damit auch des Auskommen-Könnens mit den gesellschaftlichen Normen“ (a.a.O.).

In Hinblick auf das Thema Schulabsentismus kann man letztendlich folgern: Schulabstinente Jugendliche sind in ihrer „sozialen Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch 1992) eingeschränkt, weil Kinder und Jugendliche, die über längeren Zeitraum der Schule fernbleiben, den Anschluss alleine nicht mehr finden können. Sie befinden sich oftmals zuhause und isolieren sich von der Welt. Auch wenn das Handeln anfangs als ein Ausbruch aus der Normalität gesehen werden kann, muss in diesen Kreislauf eingegriffen werden, damit die Jugendlichen wieder an der Gesellschaft teilhaben können bzw. der Leidensdruck minimiert wird und sie ihren Sinn des Lebens finden können. Natürlich kann jemand, der sich bewusst gegen das Leben in der Gesellschaft stellt, sozusagen selbstständig die Entscheidung trifft, ebenso für sich den Sinn des Lebens erfahren. In dieser Arbeit wird jedoch von Jugendlichen ausgegangen, die nicht außerhalb der Gesellschaft stehen möchten. Auch Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 219) kommen zu der Erkenntnis, dass schulabstinente Jugendliche sich vorerst den Folgen ihres Handelns nicht bewusst sind. Eigentlich möchten sie, laut Schreiber-Kittl u.a. (a.a.O.) ein ganz „normales“ Leben innerhalb der Gesellschaft, mit Familie und einem sicheren Arbeitsplatz, führen.

Da, wie in der Literatur immer wieder herausgearbeitet wird, Schule im Moment nicht in der Lage ist, vor allem SchülerInnen zu helfen, die schon länger der Schule ferngeblieben sind, kann abschließend festgehalten werden, dass Sozialpädagogik einen Beitrag hinsichtlich des Schulabsentismus leisten kann.

Es geht der Sozialpädagogik jedoch nicht darum, den Jugendlichen an die sozialen Wert- und Normvorstellungen anzupassen, sondern „ (...) auf einer gleichsam unteren Ebene einen Gleichgewichtszustand zwischen den Bedürfnissen und Motiven des Einzelnen und den mit der Struktur der modernen Gesellschaft gegebenen Anforderungen herzustellen“ (Mollenhauer 2001, S. 72).

### **3 Zusammenfassung**

Bevor es zum empirischen Teil, bei dem es um die Untersuchung eines konkreten Interventionsprojekts aus sozialpädagogischer Perspektive geht, kommen kann, mussten vorerst grundlegende Inhalte in zwei theoretischen Kapiteln bearbeitet werden. Insofern sollte anhand dieser ersten beiden Kapitel ein Grundrahmen für vorliegende Arbeit geschaffen werden.

Den Ausgangspunkt stellte das Kapitel zum Thema Schulabsentismus dar, in dem zunächst in die Thematik eingeführt und der bisherige Forschungsstand zum Thema Schulabsentismus erläutert werden konnte.

Da es keine einheitliche Definition in Bezug auf Schulabsentismus gibt, war es notwendig einzelne Begriffe näher zu betrachten, um schließlich die Verwendung von Schulabsentismus begründen zu können. Diese Definitionen, die die vielfältigen Ausprägungen von Schulabsentismus beschreiben, wurden weiters angeführt, um zu zeigen, wie schwierig sich Prävention und Intervention bei Schulabsentismus gestalten kann.

Bisher besteht keine Einigkeit darüber, ab welchem Zeitpunkt bzw. ab welcher Häufigkeit des Fernbleibens von Schulabsentismus zu sprechen ist. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das Schulschwänzen als Verhalten, bis zu einem gewissen Grad in der Pubertät vorkommen und somit „normal“ sein kann. Dadurch wurde von einigen Experten der Rückzug von der Schule mit all seinen möglichen Ausprägungen sehr unterschiedlich ausgeführt. Innerhalb dieser vielfältigen Darstellungen werden verschiedene Oberbegriffe verwendet. Der Ort des Rückzuges, die Dauer des Fernbleibens und auch die passive Verweigerung im Unterricht spielen dabei eine Rolle. Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass in dieser Arbeit der Begriff des Schulabsentismus verwendet wird, da darunter alle möglichen Ausprägungen des Rückzuges von der Schule möglich sein können. Nach Thimm und Ricking (2004, S. 46) meint Schulabsentismus jedes Fernbleiben von der Schule, egal ob es die Eltern wissen oder nicht und egal, ob das Fernbleiben von der Schule durch eine Entschuldigung gerechtfertigt wurde.

Weiters konnte aufgezeigt werden, dass Schulabsentismus für die Kinder und Jugendlichen Sinn macht. Schulabstinente Jugendliche verweigern die Schule nicht bloß wegen dem Spaßfaktor, sondern haben bestimmte Gründe für ihr Handeln.

In der gegenwärtigen Forschung wird davon ausgegangen, dass Schulabsentismus nicht aufgrund einer bestimmten Ursache entsteht, sondern mehrere Bedingungsfaktoren verantwortlich sind. In der Literatur werden Risikofaktoren aus den Bereichen Schule, häusliches Umfeld, Persönlichkeit des Jugendlichen, peer group und Gesellschaft genannt.

Im zweiten Kapitel wurde versucht den Zusammenhang zwischen der Problematik des Schulabsentismus und der Sozialpädagogik an sich herzustellen. Vor allem ging es um die Klärung der Frage, ob Schulabsentismus etwas mit der Sozialpädagogik zu tun hat oder nicht.

Ausgehend von den Folgen von Schulabsentismus konnte innerhalb dieses gesamten Kapitels aufgezeigt werden, dass für den einzelnen schulabstinenten Jugendlichen, das Risiko der Exklusion bei Schulabsentismus steigt. Ohne Schulabschluss bestehen heute kaum Möglichkeiten eine geeignete Lehrstelle zu finden und schließlich einen Beruf auszuüben, der einem ermöglicht an der Gesellschaft aktiv teilhaben zu können. Schließlich wurde die Frage nach der Verantwortung gestellt. Einige Experten zeigen auf, dass der Jugendliche einerseits zwischen der Pflicht die Schule regelmäßig zu besuchen und andererseits dem Recht auf Bildung, steht. Die Jugendlichen isolieren sich in der Entwicklung ihres Schulabsentismus immer mehr und können meist allein den Anschluss nicht mehr finden (z.B.: Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 132).

Auch Eltern sind meist nicht in der Lage den Kreislauf des Schulabsentismus zu durchbrechen, deshalb muss der Staat in das Geschehen eingreifen, um seine Entwicklung nicht zu gefährden und um dem Jugendlichen sein Recht auf Bildung wieder zu ermöglichen. Sanktionsmaßnahmen im Sinne von Geldstrafen und Zwangszuführungen durch die Polizei stellen dabei keine langfristigen Problemlösungen dar. Es müssen pädagogische Maßnahmen organisiert werden.

Um Schulabsentismus in den sozialpädagogischen Diskurs einarbeiten zu können bzw. um herauszufinden, ob Sozialpädagogik eine Aufgabe bezüglich Schulabsentismus besitzt, wurde sich vorerst anhand älterer als auch gegenwärtiger Auffassungen mit

Sozialpädagogik auseinandergesetzt und weiters dargestellt, was darunter zu verstehen ist und welchen Aufgaben sie nachkommen sollte.

Schließlich wurde verdeutlicht, an welchen Eckpunkten der Sozialpädagogik die Problematik des Schulabsentismus angeknüpft werden könnte.

Laut dem aktuellen Forschungsstand ist die Regelschule im Moment nicht in der Lage hier allein unterstützend einzugreifen, weil die Jugendlichen oftmals vielfältige Schwierigkeiten besitzen. Sozialpädagogik könnte einen Beitrag zur Intervention bzw. auch Prävention bei Schulabsentismus leisten, da es ihr grundsätzlich um die Teilhabe an der Gesellschaft geht und bei Schulabsentismus mehrheitlich diese Einbindung gefährdet ist. Dabei geht es der Sozialpädagogik nicht um die Anpassung an bestimmte Werte und Normen der Gesellschaft, sondern das Individuum soll dabei unterstützt werden, ein selbstbestimmtes Leben innerhalb der Gesellschaft führen zu können.

Zum Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass Schulabsentismus vorerst in den sozialpädagogischen Diskurs eingebettet werden kann. Damit konnte die Voraussetzung für die weitere Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung geschaffen werden.

Anknüpfend an den theoretischen Teil folgt nun das Kernstück dieser Arbeit. Um den Beitrag der Sozialpädagogik zur Intervention bei Schulabsentismus nun konkret herausarbeiten zu können, wird ein Projekt, das als Interventionskonzept gilt, genauer betrachtet.



## **Maßnahmen zur Intervention bei Schulabsentismus aus sozialpädagogischer Perspektive**

### **4 Methodische Vorgehensweise**

In diesem Kapitel wird auf die Vorgehensweise der zugrundeliegenden qualitativen Erhebung genauer Bezug genommen. Dabei wird die Erhebungsmethode, der Interviewleitfaden und die Methode zur Auswertung der Daten, ausführlich dargestellt und begründet.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Methodenwahl muss allerdings eine kurze Beschreibung des Schulheimes Gaaden vorausgestellt werden. Eine nähere und ganzheitliche Ausführung folgt schließlich im Kapitel 6.

Das in Niederösterreich liegende Kriseninterventionsmodell verfolgt das Ziel, die Lern- und Verhaltensprobleme schulpflichtiger Schüler und Schülerinnen zu bearbeiten und sie wieder in die Regelschule zurückzuführen bzw. ihnen den Hauptschulabschluss zu ermöglichen (<http://www.apsfsg.at/gaaden.htm>). Die Aufenthaltsdauer des einzelnen Jugendlichen ist auf drei Monate beschränkt (bei Bedarf kann verlängert werden), damit alle beteiligten Personen sich möglichst intensiv mit der Problematik auseinandersetzen. Vormittags findet in Kleingruppen die Vermittlung von Lerninhalten statt, während der Nachmittag durch sozialpädagogische Angebote geprägt ist. Das Wochenende verbringen die SchülerInnen zu Hause (a.a.O.).

Aufgrund der Tatsache, dass es bisher wenig Auseinandersetzung mit der Problematik des Schulabsentismus in Österreich gibt und das Schulheim Gaaden eines der wenigen Institutionen ist, das sich mit Jugendlichen auseinandersetzt, die sich der Schule massiv entziehen, eignet sich eine qualitative Forschungsstrategie, um noch mehr über die Thematik herauszufinden.

Es wurde versucht möglichst alle Akteure, die an diesem Projekt beteiligt sind, einzubeziehen. Für die Beantwortung der Fragestellung interessieren sowohl ExpertInnenmeinungen, als auch subjektive Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die längerer Zeit der Schule ferngeblieben sind. Daher eignete sich bei der Datengewinnung als Ansatz die Triangulation, unter der „die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und

zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen“ (Flick 2002, S. 330) verstanden wird. Diese hat zum Ziel die Fragestellung möglichst vollständig in Breite und Tiefe zu erarbeiten und erscheint nicht nur auf eine Einzelmethode begrenzt (Flick 2002, S. 332). Demzufolge kann die Auswahl folgender Erhebungsmethoden begründet werden. SozialpädagogInnen und Lehrpersonen wurden anhand des Experteninterviews und schulabstinente Jugendliche, unter Einsatz des problemzentrierten Interviews, interviewt, um durch die erhobenen Daten, ein ganzheitliches Bild zu erlangen und zur Erschließung, des zu untersuchenden Feldes beizutragen.

#### **4.1 Datenerhebung**

Zunächst wurde direkt mit dem sozialpädagogischen Leiter des Schulheims Gaaden Kontakt aufgenommen. In einem Erstgespräch konnte das Forschungsvorhaben besprochen werden.

Da das Schulheim Gaaden in der Zusammenarbeit vom Stadtschulrat Wien und der MA11 geführt wird, musste in der weiteren Folge bei beiden Stellen, um Bewilligung angesucht werden. Da die befragten Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung noch minderjährig waren, wurden die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen, mittels Elternbrief, um Zustimmung gebeten. Nachdem die schriftliche Genehmigung des Stadtschulrates Wien, der MAG ELF und der Erziehungsberechtigten vorlag, wurden die Interviewtermine telefonisch ausgemacht.

Die Interviews wurden immer mit der Vorstellung meiner Person, der Eingrenzung des Themas, der Einverständniserklärung zur Tonbandaufnahme und der Zusicherung der Anonymität der Daten, eröffnet. Die neun Interviews fanden im Juni 2008 statt, wobei höchstens zwei Interviews an einem Tag geführt wurden. Es bestand die Möglichkeit alle Interviews im Schulheim Gaaden selbst zu führen, wobei das Büro des sozialpädagogischen Leiters häufig in Anspruch genommen wurde. Die Interviews reichten von 15 Minuten bis hin zu 90 Minuten, was damit zu begründen ist, dass es sich bei vorliegender Erhebung, um zwei verschiedene Untersuchungsgruppen handelte. Ein Interview mit einem Experten verlief unter Zeitdruck, wodurch die Fragen kurz und bündig beantwortet wurden und das Interview somit nicht die notwendige Tiefe

erreichte. Im Laufe des Studiums konnte bereits die Interviewsituation mit Erwachsenen, durch die Autorin dieser Arbeit, erlebt werden. Hingegen vollkommen neu und aufregend waren für die Interviewerin, die Gespräche mit den Jugendlichen, vor allem zu solch konflikträchtigen Thema. Es fiel auf, dass der Gesprächsstil der Jugendlichen im Gegensatz zu den Erwachsenen unstrukturierter und verworrener war. Die Jugendlichen erzählten zwar scheinbar unzusammenhängend einmal von diesem Erlebnis, dann wieder von einem anderen, wodurch es manchmal schwer fiel, den Faden zu behalten und den Jugendlichen im Gespräch zu folgen, wobei sie jedoch immer wieder zur Ausgangsfrage zurückkehrten. Es lässt sich vermuten, dass die Jugendlichen nicht immer alles über ihre vorliegende Problematik preisgeben wollten und daher, die für den Jugendlichen zu tief liegenden Antworten, eher kurz und knapp beantworteten. Weitgehend war es jedoch so, dass die Interviewerin von der Reflexion und Argumentation der Jugendlichen sehr überrascht war.

Grundsätzlich überwiegt bei der Interviewerin der Eindruck, dass die meisten befragten Personen, sehr engagiert und offen auf ihre Fragen eingingen und sich somit ein größtenteils, ganzheitliches Bild über die Arbeitsweisen in Gaaden abzeichnen konnte.

Sowohl die charakteristischen Kennzeichen des Experteninterviews, als auch des problemzentrierten Interviews und Überlegungen zu deren konkreten Umsetzung, werden in den nächsten beiden Abschnitten herausgearbeitet.

#### **4.1.1 Das Experteninterview**

Um die Lehrpersonen und die SozialpädagogInnen zu den Inhalten, Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen des Projekts befragen zu können, wurde die Methode, des Experteninterviews, für die Datengewinnung ausgewählt.

Beim Experteninterview handelt es sich, laut Meuser und Nagel (zit.n. Flick 2002, S. 139), um eine besondere Verwendungsform des Leitfadenterviews. Der Experte ist dabei nicht als Person an sich für die Untersuchung wichtig, sondern als Fachmann eines gewissen Teilgebiet (Flick 2002, S. 139). Diese Interviewform zielt darauf ab, dieses ausgewählte Wissen herauszufiltern.

Der Experte verfügt dabei über ein spezielles Wissen, bei dem es nicht nur darauf ankommt, Probleme zu erkennen, um diese anschließend auch zu lösen, sondern es ist ein Wissen, „das man braucht, um (den) Ursachen von Problemen und um (den)

Prinzipien von Problemlösungen auf den Grund zu gehen“ (Pfadenhauer 2005, S. 115). Experten sind Personen, die zu einem bestimmten Themengebiet, in Relation zu anderen Personen, die sich mit diesem Themengebiet auseinandersetzen, mehr Wissen bzw. einen „exklusiven Wissensbestand“ besitzen (a.a.O.).

Wer den Expertenstatus zugeschrieben bekommt, ist vom Forscher, als auch von der zu untersuchenden Fragestellung abhängig (Meuser und Nagel 2005, S. 73). In vorliegender Arbeit gelten das Lehrpersonal und die SozialpädagogInnen als Experten. Dies kann folgendermaßen begründet werden: Da sowohl die Lehrkräfte, als auch die SozialpädagogInnen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit mit der Problematik des Schulabsentismus an sich täglich konfrontiert sind, kann angenommen werden, dass sie über Erfahrungen bezüglich der im Schulheim Gaaden, angewandten Strategien und Handlungsansätze, verfügen und somit spezielleres und vermehrtes Wissen zu diesem Thema besitzen.

Für die Gruppe der ExpertInnen soll ein Interviewleitfaden angepasst und entwickelt werden, der während des Gespräches Orientierung geben soll. Somit kann verhindert werden, dass das Interview nicht vom Thema abkommt (Meuser und Nagel 2005, S. 77).

#### **4.1.2 Das problemzentrierte Interview**

Um ein vollständiges Bild zu bekommen, war es der Autorin dieser Diplomarbeit besonders wichtig, neben dem Expertenwissen auch die subjektiven Erfahrungen der schulabstinenten Jugendlichen herauszuarbeiten. Dies erscheint für vorliegende Fragestellung wesentlich, da die Jugendlichen die Thematik aus ihrer Perspektive wiedergeben können. Aufgrund ihrer Aussagen ist es möglich, Schlüsse für entsprechende Handlungsansätze bei Schulabsentismus zu ziehen.

Ebenso wie beim Experteninterview, handelt es sich auch beim problemzentrierten Interview um ein Leitfadenterview. Beim problemzentrierten Interview „werden anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, insbesondere biografische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert“ (Flick 2002, S. 135).

Laut Witzel (zit.n. Flick 2002, S. 135), der das problemzentrierte Interview empfohlen hat, stellt die Gestaltung des Leitfadens den Ausgangspunkt der Befragung dar. Der

Leitfaden orientiert sich an einem bestimmten Problem und soll zum Einen den Erzählfluss des Befragten fördern. Zum Anderen soll der Leitfaden bei stagnierendem, unproduktivem Interviewverlauf genutzt werden, um eine Wendung im Gespräch herbeizuführen (Witzel zit.n. Flick 2002, S. 135). Die Formulierung der Fragen sollte möglichst offen gestaltet sein, um den Blickwinkel der zu befragenden Personen zu einer gewissen Problemstellung erfahrbar zu machen (Flick 2002, S. 117).

Bedeutend für diese Art des Interviews, so Witzel (zit.n. Flick 2002, S. 135), ist der Gesprächseinstieg, bei dem der Befragte durch eine Eingangsfrage zum Erzählen angeregt werden soll. Als wesentlich kristallisiert sich auch das Nachfragen bei allgemeinen Aussagen im Interview heraus, um mehr Einzelheiten dazu in Erfahrung zu bringen (Witzel zit.n. Flick 2002, S. 136). Der Interviewer hat des Weiteren die Möglichkeit während des Gespräches die Aussagen des Befragten immer wieder zusammenzufassen und zu reflektieren, um Unklarheiten beseitigen und das Verständnis verstärken zu können(a.a.O.).

Die Entscheidung für diese Erhebungsmethode lässt sich insofern argumentieren, da es sich bei den Befragten, um Jugendliche im Alter bis 16 Jahren, mit einer spezifischen Problematik, handelt. Nachdem ein Bedingungsfaktor von Schulabsentismus im Bereich der Schule liegen kann, ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen mit der Schule bereits negative Erfahrungen gemacht haben. Da sich Erzählung und Frage- Antwort-Schema im Gespräch abwechseln, im Gegensatz zu Methoden, die nur die Erzählung als Zugang haben, kann eine Laborsituation vermieden und eine gewisse Natürlichkeit des Interviews erreicht werden.

An die Beschreibung der beiden Erhebungsmethoden, schließt die Darstellung des Interviewleitfadens.

#### **4.1.3 Der Interviewleitfaden**

Der teilstandardisierte Interviewleitfaden wurde in der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur zum Thema dieses Beitrages entwickelt (z.B.: Oehme 2007, Kittl-Satran u.a. 2004, Schreiber-Kittl u.a. 2002). Bei der Erstellung des Leitfadens wurde auf der einen Seite darauf geachtet, den Experten bzw. den Jugendlichen „so viel Spielraum wie möglich“ zu geben, „um ihre Sichtweisen zu entfalten“, auf der anderen

Seite sollte allerdings auch in Bezug auf ihre Antwortmöglichkeiten „eine Struktur vorgegeben werden“ (Flick 2007, S. 225). Um die subjektiven Sichtweisen erfahren zu können, wurden die Fragen möglichst offen formuliert.

Laut Flick (2007, S. 223) hat der Interviewer im Verlauf eines teilstandardisierten Leitfadeninterviews Freiraum in Hinblick auf die Reihenfolge und die Formulierungen der einzelnen Fragen. Dies wurde in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Die Interviewerin konnte selbst in der Situation entscheiden, welche Frage sie nicht zu stellen brauchte, beispielsweise weil der Interviewpartner sie bereits beantwortet hatte. Dies stellte sich rückblickend gesehen als sinnvoll heraus, da dadurch die Natürlichkeit des Gespräches nicht gefährdet wurde, was vor allem bei den Interviews mit den Jugendlichen eine große Rolle spielte.

Insgesamt wurden zwei Interviewleitfäden erstellt, um auf die jeweilige Untersuchungsgruppe konkret einzugehen und der jeweiligen Erhebungsmethode gerecht zu werden (siehe Anhang). Dabei wurde darauf Wert gelegt, in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Daten, nur die einzelnen Fragen zu verändern, sprich, an die Zielgruppe anzupassen, während die Themen der Leitfäden aber gleichblieben.

Oehme (2007) hat sich in ihrem Werk „Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus“ innerhalb einer qualitativen Studie mit der Innensicht von Schülern über die Bedingungs- und Risikofaktoren ihres Schulabsentismus auseinandergesetzt, um daraus Maßnahmen zur Prävention und Intervention möglichst subjektnahe ableiten zu können. Oehme (2007) interessiert sich dabei besonders für die methodische Befragung dieser Zielgruppe. Vor allem bei der Erstellung des Leitfadens für das problemzentrierte Interview wurde sich an die Erfahrungen, die Oehme (2007) mit den schulabstinenten Jugendlichen in ihrer Studie gemacht hat, angelehnt. Dabei wurde im Sinne Oehmes (2007, S. 187) bei der Erstellung des Leitfadens und direkt beim Interview versucht, sich möglichst einfach, klar und verständlich auszudrücken. Ebenso weist Oehme (2007, S.188) auf die Bedeutung einer offenen Frage zum Einstieg in das Interview hin. Diese soll laut Oehme (a.a.O.) noch nichts mit der Interviewperson selbst zu tun haben und die Funktion eines Eisbrechers haben.

Nach einer kurzen Erläuterung über Sinn und Zweck des Interviews, Abklärung der Rahmenbedingungen, der Anonymität und der Tonbandaufzeichnung wurde daher, in

Hinblick auf diese „Eisbrecherfunktion“ (Oehme 2007, S. 188), zum Einstieg folgende Frage an die Jugendlichen gerichtet: „Es gibt Kinder und Jugendliche, die keine Lust auf die Schule haben. Dies zeigt sich, dass manche Jugendlichen im Unterricht stören, andere wiederum vor sich hin träumen, wieder andere gehen einfach nicht mehr regelmäßig hin. Was glaubst du, denken diese Jugendlichen? Wieso meinst du, ist das so? Erzähl doch einmal“?

Das Interview mit den Lehrpersonen, als auch den Sozialpädagogen wurde mit der Hypothese dieser Arbeit eröffnet:

Das Schulheim Gaaden bietet schulabstinenten Kindern und Jugendlichen Raum für vielfältige Unterstützungs- und Hilfeleistungen und damit die Chance den Anschluss an die Schule wieder zu finden bzw. den Schulabschluss zu machen, um in weiterer Zukunft, an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Schließlich wurde im weiteren Interviewverlauf, jeweils ein Themenblock, mit einer vom Interviewer gestellten Frage, zur Sprache gebracht. Es wurden im Vorhinein Unterfragen bzw. Erzählanreize dazu überlegt, damit das Gespräch bei Stocken am Laufen gehalten werden konnte. Im Anhang dieser Arbeit sind die beiden Interviewleitfäden und die zugrundeliegenden Themenblöcke mit übergeordneter Frage und Hypothese angeführt.

Zur Beantwortung vorliegender Fragestellung wurden insgesamt neun Interviews geführt. Davon waren vier Interviews mit schulabstinenten Jugendlichen und fünf Interviews mit Experten. Eine detaillierte Beschreibung der Interviewpersonen findet sich im anknüpfenden Unterkapitel.

#### **4.1.4 Die Auswahl der Interviewpersonen**

Die Möglichkeit Jugendliche, die der Schule für längere Zeit fernbleiben, kennenzulernen und zu befragen ist eingeschränkt, da wie aus der Literatur zum Thema bereits dargestellt, viele dieser Jugendlichen ihre Zeit zuhause verbringen. Dadurch war es sinnvoll und zugleich erleichternd, durch die Institution Gaaden, den Zugang zu diesen Jugendlichen zu finden. Der Autorin dieser Arbeit ist bewusst, dass es sich bei vorliegender Zielgruppe, um eine Auswahl von schulabstinenten Jugendlichen handelt, die sich von anderen unterscheiden können, da sich diese bereits in der Institution

befinden und sie dadurch zu verstehen geben, dass sie einen Schulabschluss wollen, um in Zukunft an der Gesellschaft teilhaben zu können. Die Problematik des Schulabsentismus liegt bei diesen Jugendlichen zurück, sie haben sich bereits damit auseinandergesetzt und hoffen in Zukunft ein „normales“, selbstständiges Leben führen zu können.

Die Sozialpädagogen im Schulheim Gaaden halfen bei der Auswahl der Jugendlichen weitgehend mit. Sie filterten die Jugendlichen, auf die das Kriterium des längeren Fernbleibens von der Schule (insgesamt mindestens ein Monat) zutraf, heraus und versuchten sie anschließend für das Interview zu motivieren. Dabei wurde besonders auf die Freiwilligkeit der Teilnahme geachtet.

Die Jugendlichen lernten mich erst kurz vor der Interviewsituation kennen. Ein Junge sprang schließlich kurzfristig davor ab, ein anderer erklärte sich dann spontan dazu bereit an einem Interview teilzunehmen, wobei sich im Laufe des Gespräches allerdings herausstellte, dass er nicht so lange Fehlzeiten hatte und wegen anderen Gründen im Schulheim Gaaden betreut wurde.

Auf die von Oehme (2007, S. 188) hingewiesene Eisbrecherfunktion der Eingangsfrage wurde auf Seiten der Jugendlichen gut reagiert. Sie konnten sich darin wieder erkennen, doch trotzdem war die Frage noch nicht auf sie selbst bezogen. Die Jugendlichen fanden dadurch Sicherheit gegenüber der Gesprächssituation, sie konnten langsam auftauen und mussten noch nicht über ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse sprechen. Die Länge des Interviewleitfadens stellte sich als passend heraus, da die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und Konzentration teilweise nach etwa 20 Minuten ausgeschöpft war.

Im Folgenden wird versucht die Stichprobe zu beschreiben.

Die Jugendlichen waren zwischen 14 und 15 Jahren alt, wobei drei Buben und ein Mädchen am Interview teilnahmen. Drei der vier befragten Jugendlichen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Ein Jugendlicher hat eine Schwester, zwei Jugendliche jeweils zwei Geschwister und ein Jugendlicher drei Geschwister. Drei der befragten Jugendlichen geben an, eine Klasse wiederholt zu haben, wobei es auch zum Schulwechsel kommen konnte. Ein Junge führt an, dass er die Schule mehr als zwei Mal gewechselt hat.



Weiters konnten auch zwei Lehrpersonen und drei Sozialpädagogen für die Befragung gewonnen werden. Die befragten Experten waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 25 und 56 Jahre alt. Darunter befanden sich sowohl Berufseinsteiger, als auch erfahrenere Personen, die schon über Jahre hinweg im Schulheim Gaaden arbeiten. Die Grundausbildung zum Hauptschullehrer einerseits bzw. zum diplomierten Sozialpädagogen andererseits, wurde an unterschiedlichen Standorten in zwei verschiedenen Bundesländern abgeschlossen. Zusatzausbildungen bzw. Schwerpunkte, wie Outdoorpädagogik, Tiergeschützte Pädagogik, Erlebnispädagogik und Kreative-Rituelle- Prozessgestaltung finden sich bei den befragten Experten.

## **4.2 Datenauswertung**

Bevor nun die Analyse und Bearbeitung der vorhandenen Daten erfolgen kann, muss zunächst einmal die Auswertungsmethode näher erläutert werden.

Alle, bis auf zwei Interviewpartner, stimmten, nach mehrmaligem Hinweis auf die Anonymisierung der Daten, einer Tonbandaufnahme zu. Die Interviewerin versuchte daher während der beiden Interviews genau mitzuschreiben, um nachfolgend eine möglichst genaue Zusammenfassung des geführten Gesprächs zu bekommen. Die anderen sieben Interviews konnten mittels Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend größtenteils Wort für Wort transkribiert werden. Wörter und Satzteile wurden so aufgeschrieben, wie sie gehört wurden, wobei allerdings darauf geachtet wurde, dass der Text „lesbar“ blieb. So nahm sich die Autorin teilweise das Recht heraus, Wörter im Dialekt einzelner Interviewpersonen ins Hochdeutsche zu übertragen, damit der Textinhalt, auf dem im Wesentlichen der Fokus dieser Untersuchung gerichtet wurde, verständlich und klar aufbereitet werden konnte. Es wurde jedoch darauf Wert gelegt, authentisch zu bleiben, deshalb kann es zur Folge haben, dass die dargestellten Interviewpassagen nicht die Regeln der Schriftsprache erfüllen und die Sätze teilweise lückenhaft erscheinen.

### **4.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse**

Die Auswertung der Daten fand mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring statt.

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt ein Interpretationsverfahren dar, bei dem die Entwicklung eines Kategoriensystems einen wesentlichen Schwerpunkt einnimmt. „Kategorien werden an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wenngleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden“ (Flick 2002, S. 279). Laut Flick (a.a.O.) dient der Zweck dieser Auswertungsmethode der Reduzierung der vorhandenen Daten.

Mayring (2007, S.53) legt einen bestimmten Ablauf für die qualitative Inhaltsanalyse fest. Er (a.a.O.) betont, dass der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse darin besteht, dass das zu untersuchende Material durch einzelne Interpretationsschritte gegliedert wird und demnach für andere nachvollziehbar und überprüfbar wird. Laut Mayring (a.a.O.) muss die Inhaltsanalyse zwar dem jeweiligen Material entsprechend abgestimmt werden, jedoch kann ein allgemeines Modell, das zur Orientierung dient, abgeleitet werden.

Mayring (2007 S.58) unterscheidet drei grundlegende Varianten der Analyse: „Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung“. Für vorliegende Fragestellung und Interpretation der Daten erscheint die Verwendung der Strukturierung geeignet, bei der es gilt „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2007, S. 58). Die Grundform der Strukturierung unterteilt Mayring (2007, S. 59) auch wieder in mehrere Typen, wobei in diesem Fall die „inhaltliche Strukturierung“ von Bedeutung ist. Die zerlegten Daten werden dabei gewissen Aspekten und Themen summiert.

Im Zentrum der Strukturierung steht laut Mayring (2007, S. 83) ebenso die Entwicklung des Kategoriensystems. Vorerst werden Hauptkategorien aufgrund der Auseinandersetzung mit der Theorie entwickelt und anschließend durch die Bearbeitung mit den Daten immer weiter verfeinert und Unterkategorien gebildet. Nach Mayring (2007, S.83) ist es dabei wesentlich drei Schritte bei der Entwicklung des Kategoriensystems zu beachten. Zunächst geht es bei der Definition der Kategorien darum, dass genau festgelegt wird, welche Teile aus dem Material darunter fallen. Im nächsten Schritt ist es bedeutend, so Mayring (a.a.O.), dass Ankerbeispiele, also

konkrete Textstellen angegeben werden, um die Kategorien anschaulicher zu gestalten. Der letzte Punkt beinhaltet die Kodierregeln. Es müssen Regeln festgelegt werden, damit die Einordnung einzelner Ausprägungen zu den Kategorien, vor allem bei Schwierigkeiten der Abgrenzung, klar bestimmt werden können.

Dieses daraus entstandene Kategoriensystem, muss in einem Probedurchlauf überarbeitet werden (a.a.O.). Dabei wird in zwei Schritten vorgegangen. Zum einen werden die Textpassagen in den Daten benannt, wenn die formulierte Kategorie gemeint ist. Zum anderen werden die Fundstellen bearbeitet und aus dem Text in einen Kodierbogen eingetragen. Laut Mayring (a.a.O.) kann dann der Hauptmaterialdurchlauf, der sich wieder durch diese zwei Schritte gliedert, einsetzen. Sind alle Daten der vorliegenden Interviews bearbeitet, werden die Ergebnisse zusammengefasst und strukturiert.

Nachfolgend wird auf, das aus den erhobenen und bearbeiteten Daten entstandene, Kategoriensystem näher eingegangen.

#### **4.2.2 Das Kategoriensystem**

Den Erläuterungen Mayrings (2007, S. 89) der inhaltlichen Strukturierung zufolge, wurden in einem ersten Schritt Kategorien aus der Theorie, an die Daten eines Interviews herangeführt und geprüft bzw. Kategorien aus den Daten dieses Interviews ermittelt, um anschließend auch speziellere Unterkategorien herausfiltern und den entsprechenden Hauptkategorien zuordnen zu können.

So entstand ein vorläufiges Kategoriensystem, dass sich in einem zweiten Schritt durch die Bearbeitung der weiteren Interviews immer genauer und konkreter aufspaltete. Dabei wurden die drei Schritte, die Mayring (2007, S. 83) für die Entwicklung des Kategoriensystems empfiehlt, also Definition der Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln, beachtet. Als Kodiereinheit, unter der Mayring (2007, S. 53) den kleinsten Materialteil, der auf eine Kategorie bezogen ist, versteht, wurde in diesem Fall jeweils eine Antwort einer befragten Person in Bezug auf eine Haupt- oder Unterkategorie angenommen, wobei zu sagen ist, dass es sich hierbei sowohl um mehrere Sätze, als auch einzelne Wörter, wie „Ja“ oder „Nein“ handeln kann.

Die Endversion mit Definitionen der Kategorien, Ankerbeispielen und Kodierregeln wird im Anhang dargestellt. Das nächste Kapitel soll nun grundsätzliche Einblicke in die Strukturen der Intervention bei Schulabsentismus geben, um schließlich den Rahmen zur konkreten Institution, dem Schulheim Gaaden, spannen zu können.

## **5 Grundlegendes zur Intervention bei Schulabsentismus**

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, hat es das Schulschwänzen schon immer gegeben. Die Folgen von Schulabsentismus hingegen sind dieser Tage schwerwiegender, als noch in früheren Zeiten, da es durch Schulversäumnisse zu Schulversagen bzw. zu einem völligen Abbruch der Schule kommen kann und damit das Risiko sozialer Ausgrenzung steigt. Damit die Jugendlichen im Moment und auch in der Zukunft an der Gesellschaft teilhaben können und damit auch ihr Recht auf Bildung bzw. ihre Pflicht, die Schule zu besuchen, wieder wahrnehmen können, müssen Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei Schulabsentismus gesetzt werden.

Aufgrund vorliegender Forschungsergebnisse erscheint es sinnvoll, früh pädagogische Maßnahmen im Rahmen der Schule bzw. der Sozialpädagogik zu setzen. Kittl- Satran u.a. (2006, S. 219) zeigen auf, dass „in erster Linie in die Prävention investiert werden sollte, da derart bestehende Ressourcen genutzt und somit Misserfolgserlebnisse und Erniedrigungen innerhalb der einzelnen beteiligten Systeme vermieden werden können. Falls das nicht mehr möglich ist, sollten Interventionen dazu beitragen, dass sich Jugendliche nicht aus dem Wirkungsbereich der Schule entfernen. Nur so sind sie noch für andere Helfersysteme erreichbar und können so gut wie möglich unterstützt und gefördert werden, damit sie zumindest das formelle Qualifikationsminimum erreichen“ (a.a.O).

Obwohl langfristig gesehen den präventiven Handlungsansätzen der Vorzug gegeben werden sollte, damit es erst gar nicht zur Verfestigung dieser Handlungsweise bei den meisten betroffenen Jugendlichen kommt, ist es dennoch so, dass es immer auch Jugendliche geben wird, bei denen die einzelnen Strategien zur Prävention von Schulabsentismus nicht greifen werden.

Da die Jugendlichen nicht grundsätzlich der Schule und dem Lernen abgeneigt sind (Ricking 2006, S. 157), Schulabsentismus noch dazu prozesshaft verläuft und das Handeln unterbrochen werden kann (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 120), kommt der Intervention große Bedeutung zu.

Unter Intervention versteht Böllert (2001, S. 1394), „nachgehende Eingriffe gegenüber bereits manifesten Störungen“. Dieses Verständnis auf Schulabsentismus bezogen, bedeutet, dass das Fernbleiben von der Schule bereits in einer gewissen Regelmäßigkeit besteht und durch bestimmte Strategien versucht wird in das Handeln einzugreifen bzw. es zu einem Ende zu bringen.

In der Regel lässt sich sagen: Je früher Interventionsmaßnahmen stattfinden, desto größer ist die Aussicht zur erfolgreichen Reintegration in die Stammschule und umgekehrt (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 131; Schreiber 2007, S. 249).

Intervention bei massivem Fernbleiben von der Schule, kann an verschiedenen Orten stattfinden. Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 207) unterscheiden zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten und weisen auf eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Jugendhilfe hin.

Ebenso zeigt Richter (2007, S. 81) auf, dass es in Deutschland eine große Anzahl an Projekten zur Unterstützung schulabstiner Jugendlicher gibt, zum Einen schulinterne, zum Anderen außerschulische Maßnahmen, wobei die Ziele vergleichbar, die Ansätze aber unterschiedlich sind. Bei den schulinternen Projekten geht es vor allem um die Weiterentwicklung der Schulorganisation und des Lehrplanes.

Schreiber (2007, S.220) stellt fest, dass schulabstinente Jugendliche besonders in außerschulischen Projekten der Jugendhilfe wieder für das systematische Lernen motiviert werden können. Was macht diese Ansätze so wirkungsvoll bzw. warum können Jugendliche, die der Schule lange Zeit den Rücken zugewendet haben, gerade in solchen speziellen Einrichtungen wieder ermutigt werden, den Anschluss zu finden? Genauer: Welche Konzepte, Rahmenbedingungen und Strukturen sind dafür notwendig?

Das Deutsche Jugendinstitut beschäftigte sich bereits mit folgender Fragestellung und leitete in der Zeit von 2002 bis 2005 ein bundesweites Netzwerk mit Projekten bezüglich Prävention und Intervention von Schulabsentismus in die Wege, bei dem etablierte

Ansätze festgehalten, zur Diskussion gestellt und weiterentwickelt wurden (Schreiber 2007, S. 221).

Da sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit einem Projekt auseinandergesetzt wird, dass sich nicht am Standort der Regelschule befindet, wird nun die grundlegende Struktur außerschulischer Maßnahmen skizziert, um einen ersten Einblick zu geben.

Grundsätzlich basieren laut Schreiber (2007, S. 225) außerschulische Ansätze für schulabstinente Jugendliche auf drei Grundsäulen. Die Förderung schulischer Inhalte, sozialpädagogische Betreuung und Berufsorientierung werden in unterschiedlichen Verhältnissen miteinander verbunden. Neben der Vermittlung von beruflichen Schlüsselqualifikationen wird in den meisten außerschulischen Projekten, in unterschiedlichem Ausmaß, auch praktisches Arbeiten in der Werkstatt (Holz, Metall, Gartenbau und Hauswirtschaft) angeboten, um theoretisches und praktisches Lernen zu verknüpfen und eigene Vorlieben und Interessen kennen zu lernen (Schreiber 2007, S.238).

## **Interpretation und Darstellung der Daten**

Die Entscheidung für die Qualitative Inhaltsanalyse, als Auswertungsmethode wurde getroffen, weil Daten reduziert und bedeutende Themen bzw. Kriterien in Bezug auf den Umgang mit schulabstinenten Jugendlichen herausgearbeitet werden sollten.

Die Kategorien des Kategoriensystems stellen zugleich die Haupt- und Unterkapitel des nachfolgenden Teiles dieser Arbeit dar. Die vorliegenden Daten wurden den einzelnen Kategorien zugeordnet und anschließend zusammengefasst und paraphrasiert. Da die Inhalte aus der einschlägigen Literatur zum Thema Maßnahmen zur Intervention bei Schulabsentismus und die erhobenen Daten sich in weiten Teilen ähnlich waren, wurde darauf verzichtet, beide einzeln und hintereinander anzuführen. Es erschien sinnvoll, den aus den Daten entstandenen Text mit theoretischen Inhalten zu koppeln, um einen direkten Vergleich anstellen zu können. Im weiteren Verlauf, wird daher auf die erlangten Ergebnisse des Deutschen Jugendinstitutes, die im Buch „Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention“ von Hofmann-Lun u.a. (2007) aufgezeichnet wurden, immer wieder Bezug genommen und mit den vorliegenden Aussagen der befragten Experten und Jugendlichen verknüpft.

Die Basis für das Kapitel „Die Erfahrungen der Jugendlichen und Experten zur Problematik des Schulabsentismus“ bilden größtenteils die angesprochenen Inhalte der Experten und der Jugendlichen, da im ersten Kapitel dieser Arbeit bereits ausführlich auf die Problematik des Schulabsentismus eingegangen wurde.

Die Aussagen der Experten und der Jugendlichen wurden jeweils gemeinsam angeführt, da die Sicht von beiden Seiten zu einem Thema interessant schien, wobei zu sagen ist, dass immer, mit E für Experte oder SCH für Schüler, ausgewiesen wird, wer etwas geäußert hat. Direkte Zitate der Interviewpersonen werden im Text kursiv hervorgehoben.

Nachdem die grundlegenden Strukturen der Intervention bei Schulabsentismus erläutert wurden, folgt nun die ausführliche, konkrete Darstellung der Institution in Gaaden anhand der erhobenen Daten. Genauer wird auf das allgemeine Setting eingegangen, um dadurch herausstellen zu können, inwiefern Rahmenbedingungen und Strukturen dazu beitragen, den Schulbesuch der Jugendlichen zu fördern.

## **6 Das Schulheim Gaaden**

### **6.1 Entstehungsgeschichte und Organisationsstruktur**

Den Erläuterungen Bergers (<http://www.univie.ac.at/kinp-rehab-integra/projekt/Psychosoz%20Kommission%20SSR%2003.htm>) zufolge wurde 1982 das Problem des Schulabsentismus erstmals vom Jugendamt bemerkt. Auf Initiative des Jugendamtes wurde schließlich in Wien eine Kommission, mit Personen aus dem Stadtschulrat, der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters und des Jugendamtes, gegründet, und schließlich einige Jahre später zur Psychosozialen Kommission umgewandelt. Diese Kommission hatte vorerst zum Ziel, Handlungsansätze für „Schulverweigerer“ herauszuarbeiten. Darüber hinaus, konnten laut Berger (a.a.O.), durch die psychosoziale Kommission, weitere grundlegende Reformen (beispielsweise die Heimreform) initiiert werden.

Innerhalb dieser Kommission wurden zwei Schulmodelle konzipiert, mittels denen man versuchen wollte, schulabstinente SchülerInnen wieder in die Regelschule zu integrieren. Zum Einen das Modell, der ambulanten individuellen Betreuung, für

SchülerInnen, die durch anderweitige Hilfsangebote nicht mehr erreicht werden können, wobei dieses jedoch nie verwirklicht werden konnte (a.a.O.).

Zum Anderen erläutert Berger (a.a.O.) weiters, dass das zunächst unter dem Namen „Bauernhofprojekt“ geplante Modell, welches Kindern und Jugendlichen, in einem anderen Umfeld ermöglichen sollte, ihre Schwierigkeiten zu bearbeiten, in weiterer Folge zum Modellprojekt Schülerheim Gaaden weiterentwickelt wurde und seit jeher besteht.

Die folgende grundlegende Beschreibung des Schulheims Gaaden wurde mit Hilfe der Projektbeschreibung im Internet (<http://www.schulen.wien.at/schulen/909013/gaaden.htm>; <http://www.apsfsg.at/gaaden.htm>) vorgenommen.

Im Wesentlichen hat das Schulheim Gaaden zum Ziel, die Lern- und Verhaltensprobleme schulpflichtiger SchülerInnen zu bearbeiten und sie wieder in die Regelschule zu integrieren bzw. ihnen den Hauptschulabschluss zu ermöglichen (<http://www.apsfsg.at/gaaden.htm>). Seit dem Schuljahr 1987/88 wird das Schulheim in der Zusammenarbeit vom Stadtschulrat Wien und der MA11 geführt und ist für alle Wiener Pflichtschulen und Bezirksjugendämter bestimmt, um Kinder und Jugendliche, in schwierigen (schulischen) Notlagen unterstützen zu können. Das Schuljahr ist in drei Turnusse, mit jeweils einer Aufenthaltsdauer von drei Monaten eingeteilt und bietet jeweils 18 Kindern die Möglichkeit zur Betreuung. Alle beteiligten Personen sollen sich möglichst intensiv mit der Problematik auseinandersetzen (<http://www.schulen.wien.at/schulen/909013/gaaden.htm>).

Grundsätzlich werden die Jugendlichen von Montag bis Freitag in der Einrichtung betreut. Am Wochenende sind die SchülerInnen zuhause bei der Familie. Am Vormittag haben die Jugendlichen Unterricht, um schulische Defizite aufzuarbeiten. Am Nachmittag sollen die Jugendlichen durch sozialpädagogisches Handeln in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt werden.

Im anschließenden Unterkapitel wird sich mit den Zielgruppen und den Aufnahmekriterien diverser „Schulverweigererprojekten“ auseinandergesetzt, um dann herauszuarbeiten, was genau für das Schulheim Gaaden zutreffend ist.



## 6.2 Adressaten und Zugang

Richter (2007, S. 148) fasst zusammen, dass die diversen Projekte zur Intervention bei Schulabsentismus vor allem, auf Pflichtschüler zwischen 15 und 18 Jahren abzielen, deren Chancen den Schulabschluss zu erlangen eher gering sind und die häufig der Schule fernbleiben.

Schreiber- Kittl (2002, S. 203) zeigt auf, dass die einzelnen Projekte meist auf „schwierige Schüler“, als auch auf Jugendliche gerichtet sind, die ein bestimmtes Ausmaß an Fehlzeiten erreicht haben. Die Autorin (a.a.O.) verweist ebenso darauf, dass die Zusammensetzung im Projekt bezüglich des Alters, des Geschlechts, des Schultyps und der Nationalität sehr unterschiedlich sein kann und es daher außerschulische Angebote für gewisse Zielgruppen gibt.

Zum Einen, so Schreiber (2007, S. 220), besitzen Jugendliche, die der Schule über längerer Zeit ferngeblieben sind, Defizite im Bereich der schulischen Inhalte. Zum Anderen haben diese SchülerInnen auch oftmals Schwierigkeiten im Sozialverhalten (a.a.O.). Jugendliche, deren Probleme so schwerwiegend sind, dass sie psychotherapeutische Hilfe benötigen, können meist nicht in „Schulverweigererprojekten“ betreut werden (Schreiber 2007, S. 231).

Gewöhnlich werden laut Schreiber (2007, S. 231) 15-20 Jugendliche in den Einrichtungen begleitet.

Hofmann-Lun und Michel (2004, S. 235) zeigen auf, dass der Vorschlag zur Teilnahme am Projekt am häufigsten von der Schule kommt. Aber auch die Eltern bzw. die Jugendlichen selbst, können diesen Prozess in Gang setzen. Schreiber (2007, S. 227) führt weiters auch das Jugendamt als bedeutend für die erste Zuweisung zu außerschulischen Projekten an.

Laut Hofmann-Lun und Michel (2004, S. 235) stellen die einzelnen Projekte Zugangskriterien auf, mittels deren über die weitere Einbindung des Jugendlichen in das Projekt entschieden werden soll. Unter anderem ist es bedeutend, dass der Jugendliche der Teilnahme freiwillig zustimmt. Um sich gegenseitig kennenzulernen, werden häufig Schnuppertage angeboten (a.a.O.). Bevor der Jugendliche mit dem Projekt startet, wird meist auch ein Vertrag abgeschlossen, um Rechte und Pflichten der jeweiligen Parteien festzuhalten (a.a.O.).

Haben die Jugendlichen einer Teilnahme am Projekt zugestimmt, geht es nach Schreiber (2007, S, 235) zunächst darum „persönliche Hilfe-/Förder-/Entwicklungspläne als Arbeitsgrundlage und Richtlinie für die Förderung der Jugendlichen“ unter Berücksichtigung der Ressourcen und Kompetenzen des Jugendlichen, zu erstellen.

Die meisten dieser angeführten Merkmale von „Schulverweigererprojekten“ treffen auch für das Schulheim Gaaden zu. Genauso, wie in vielen anderen Angeboten liegen im Schulheim Gaaden spezielle Aufnahmekriterien vor. Zum Ersten kann eine Zuschaltung erfolgen, wenn es von Seiten des zuständigen Sozialarbeiters oder der Schule als notwendig erachtet wird. Zum Zweiten müssen die Jugendlichen freiwillig am Projekt teilnehmen wollen und schulpflichtig sein, d.h. das Alter ist nicht auf wenige Jahre beschränkt. Der dritte Turnus in jedem Schuljahr ist für Jugendliche konzipiert, die sich im letzten Schuljahr befinden und das Ziel haben, den Hauptschulabschluss zu machen. Jugendliche, die an akuten und ansteckenden Krankheiten, leiden, suchtgefährdet sind, eine Mehrfachbehinderung oder psychische Probleme haben, können im Projekt nicht betreut werden. Das Projekt ist an keine bestimmte Zielgruppe gerichtet (Leitfaden für die Aufnahme bzw. den Aufenthalt eines Kindes/Jugendlichen im Schulheim Gaaden).

Bei drei Jugendlichen war das massive Schulschwänzen und die daraus resultierenden schlechten Noten bzw. die Gefährdung des Schulabschlusses, der Grund für die Teilnahme am Projekt. Ein Jugendlicher nahm zwar vor der Aufnahme regelmäßig am Unterricht teil, fehlte aber in den Jahren zuvor häufig.

*„Mh schlechte Noten. Ich denk, ich werd das Schuljahr nicht schaffen, wenn ich nicht hier her gekommen würde“ (6SCH, S. 7).*

Dass jedoch das Schulschwänzen bzw. schlechte Noten oftmals nicht die einzigen Auslöser für die Betreuung im Projekt sind, kann einigen Aussagen der Experten entnommen werden.

Manche Experten deklarieren, dass Jugendliche vor allem wegen Verhaltensauffälligkeiten und anderen Schwierigkeiten im Schulheim aufgenommen werden, da ein Miteinander in der Stammschule oft nicht mehr möglich ist.

*„Viele von den Jugendlichen haben schulische Schwierigkeiten und eigentlich die Mehrheit von den Jugendlichen haben Schwierigkeiten in ihrer Persönlichkeit. Oft haben sie eine niedere Frustrationstoleranz, sie können bestimmte Dinge nicht aushalten“ (4E, S. 1).*

*„(...) und wenn man sich das wieder so überlegt Jugendliche, (...) die bei uns den Turnus machen, sind ja mitunter auch da, nicht nur wegen den Noten, sondern ah auch sehr oft oder fast ausschließlich wegen irgendwelchen Sachen, die von Jugendamt her auch so zu bearbeiten gibt. Ja das Aggressionen in den Griff kriegen oder sonst irgendwas ja(...)“ (3E, S. 10).*

*„Es ist ganz individuell, find ich. Also es ist von Kind zu Kind, von Jugendlichen zu Jugendlichen ganz individuell, weil da eben im Background immer viele Probleme stehen, die dann auch wieder individuell sind. Natürlich oft ist das Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein vielleicht nicht so vorhanden, vielleicht die Motivationsfähigkeit, sich selber vor Augen zu halten, das brauch ich, das will ich, diese Willenskraft, also dass die vielleicht bei manchen fehlt oder schwächer ist“ (2E, S. 3).*

Die Zuschaltung geschieht meist über den fallführenden Sozialarbeiter in Abstimmung mit der Stammschule.

Dies stimmt auch mit den Aussagen der Jugendlichen überein.

*„Meine Sozialarbeiterin (...) Die hat es mir gesagt und ich hab gesagt, ich schau mir das an und wir sind hier her gekommen, haben uns das angeschaut, haben einen Termin gemacht und dann wurde ich doch aufgenommen (6SCH, S. 7).*

*„Na meine Mutti ist zum Jugendamt gegangen und so, ob sie irgendwas machen können. Dann hat das Jugendamt, das hier vorgeschlagen“ (8SCH, S. 7).*

Die Aufstellung eines Vertrages gehört ebenfalls zum Aufnahmeverfahren. In diesem wird zwischen Jugendamt, Gaaden, Familie und Kind festgehalten, welche Ziele der Aufenthalt in Gaaden bringen soll. Beim Aufnahmegespräch, wo alle beteiligten Personen (Kind, Eltern, Sozialarbeiter, Stammschule) anwesend sind, wird dies nochmals abgeklärt. Weitere Inhalte betreffen den Austausch von Informationen über den Ablauf der Betreuung in Gaaden an sich, die Besprechung der Problematik des Jugendlichen und die Vereinbarung der Ziele für den jeweiligen Turnus. Ebenso können sich Stammschule und die Gaadener Schule bezüglich Notenstand, Erfahrungen, Beobachtungen und Erwartungen austauschen (Leitfaden für die Aufnahme bzw. den Aufenthalt eines Kindes/Jugendlichen im Schulheim Gaaden).

### **6.3 Auftrag**

Welchen Auftrag haben außerschulische Maßnahmen, insbesondere das Schulheim Gaaden, um Schulabsentismus entgegen wirken zu können?

Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 202) vergleichen verschiedene Maßnahmen für Jugendliche, die der Schule für längere Zeit den Rücken zugekehrt haben und bemerkt,

dass es immer darum geht, „die Jugendlichen sozial zu stabilisieren, sie zu motivieren und wieder an das systematische Lernen heranzuführen, um so ihre Chancen, sozial und beruflich Fuß zu fassen, zu erhöhen“. Die Autoren (a.a.O.) fassen zusammen: „Im Vordergrund steht also in nahezu allen Projekten, die soziale und schulische bzw. berufliche Integration der Schulverweigerer, wobei das formale Bildungsziel häufig ein qualifizierter Schulabschluss ist“ (Schreiber-Kittl u.a. 2002, S. 202).

Viele Angebote für schulabstinente Jugendliche zielen, so Richter (2007, S. 85), auf die Reintegration des Schülers in die Stammschule oder auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses.

Schreiber- Kittl u.a. (2002, S. 216) stellen jedoch fest, dass diese angestrebte Reintegration, aufgrund der Altersstruktur des Jugendlichen, vielen Projekten nicht gelingt. Je jünger die Kinder bzw. Jugendlichen sind und je weniger Fehlzeiten diese aufweisen, umso eher kann dieses Ziel erreicht werden. Oft können Jugendliche nicht mehr in die eigene Klasse zurück, da sie bereits zu viel versäumt haben. Schreiber-Kittl u.a. (a.a.O.) erwähnen, dass diese Jugendlichen meist in einer anderen Klasse neu beginnen müssen, sich dadurch schämen und Angst vor den Reaktionen der Lehrpersonen und Klassenkollegen haben. Für Schreiber- Kittl u.a. (a.a.O.) ist es zielführender, wenn die Jugendlichen in alternativen Projekten die Möglichkeit bekommen den Hauptschulabschluss zu machen.

Im Schulheim Gaaden wird an oberster Stelle, die Reintegration der Jugendlichen in die Stammschule verfolgt, aber auch versucht die Familiensituation zu verbessern. Grundsätzlich konnte durch eine wissenschaftliche, soziologische, vom Jugendamt initiierte Untersuchung, bezüglich der Wirksamkeit der Einrichtung, herausgefunden werden, dass der Aufenthalt bei 60-70% der Jugendlichen positive Folgen für das weitere Leben hatte (<http://www.schulen.wien.at/schulen/909013/gaaden.htm>).

Beim dritten Turnus ist das Hauptziel einen positiven Hauptschulabschluss zu erlangen und die Jugendlichen bei der Berufsvorbereitung zu unterstützen. Dabei wird auch der Verein LEB (Lehreinsteigsbegleitung) hinzugezogen (Leitfaden für die Aufnahme bzw. den Aufenthalt eines Kindes/Jugendlichen im Schulheim Gaaden).

Um den Auftrag der Reintegration in die Regelschule bzw. die Erlangung des Hauptschulabschlusses erfüllen zu können, müssen jedoch noch andere weitere Ziele

verfolgt werden. Welche Kompetenzen im Schulheim Gaaden nun konkret gefördert werden, wird im Folgenden dargestellt.

### **6.3.1 Förderung von Zielen und Kompetenzen**

Grundsätzlich werden in der Literatur (z.B.: Schreiber 2007; Richter 2007), für außerschulischen Maßnahmen, immer drei wesentliche Zielbereiche angegeben. Dies sind zum Einen das Nachholen der Versäumnisse schulischer Inhalte, zum Zweiten die Persönlichkeit des Jugendlichen und zum Dritten die Berufsvorbereitung. Die Darstellung der Zielformulierungen wird von Autoren entweder überblicksmäßig, oder sehr detailliert vorgenommen.

Die zu diesem Thema interviewten Experten wiesen zwar auf die mangelnde Generalisierung von Zielformulierungen hin, dennoch können aus den Aussagen der Jugendlichen und Experten auch für das Schulheim Gaaden Zielbereiche ausgemacht werden, die sich mit denen in der Literatur weitgehend decken. Da sich die beiden sehr ähnlich sind, wurde im Weiteren darauf verzichtet, die Zielbestimmungen aus der Literatur näher zu skizzieren.

Im Folgenden werden die genannten Antworten der Jugendlichen und Experten auf Fragen wie zum Beispiel: Was hast du hier im Schulheim Gaaden gelernt? Was möchtest du erreichen? bzw. Welche Bildungsinhalte werden gefördert? Welche Ziele gibt es in der Arbeit mit schulabstinenten Jugendlichen? angeführt.

Nachdem die Interviews mit den Teilnehmern des dritten Turnusses geführt wurden, ist es nicht erstaunlich, dass alle befragten Personen, auf die Frage nach den eigenen gesetzten Zielen in der Einrichtung, vorerst die positive Absolvierung des Hauptschulabschlusses nannten.

#### Sozialverhalten:

- *Umgang mit anderen Menschen*

„ (...) im Klassenverband mit anderen umgehen zu können, in der Schule sich an Regeln halten zu können und miteinander zusammenleben zu können“ (5E, S. 3).

„ (...) Ja mit anderen Menschen umzugehen, ja weil zuhause, da hab ich immer manchmal geschimpft und so, da ist es anders. Andere schimpfen ja auch nicht die

*ganze Zeit und wenn jemand schimpft, dann schimpft der andere ja zurück und ich mach das nicht mehr irgendwie“ (6SCH, S.15).*

- „Benimmregeln“: Wie verhält man sich in der Gegenwart anderer Personen?

*„Die Jugendlichen sollen zum Beispiel für den Fall, dass sie in ein Restaurant essen gehen, wissen, wie man sich bei Tisch zu benehmen hat. Wie benutze ich Messer und Gabel oder wie decke ich den Tisch“ (...) (3E, S. 5f).*

*„ (...) Benehmen und dass ich freundlicher bin“ (...) (8SCH, S. 14f).*

#### Aufarbeitung schulischer Defizite:

- Nachholen der versäumten schulischen Inhalte:

*„Wenn Kinder und Jugendliche zurück in ihre Stammschule kommen und sie ihre Defizite im Bereich des formalen Wissens nicht ausgeglichen haben, ist dies der Anfang vom Untergang. Wenn der Jugendliche im Unterricht nicht mitkommt, dann fängt er wieder an zu stören. In der Schule ist es nicht möglich, diese Defizite auszugleichen“ (5E, S. 3).*

*„(...)Wissen hineinzustopfen, ihnen möglichst viel beizubringen, sei es in Richtung Alltagswissen oder Grundrechnungsarten oder sprachliche Kompetenzen(...)“ (4E, S. 3f).*

*„(...) Es ist so, dass wir versuchen, möglichst viel hineinzupacken, dabei wollen wir jedoch nicht überfordern. Dies hängt vom Alter ab. Meistens ist es so, wenn die Jugendlichen eigentlich in die vierte Klasse gehen, beginne ich mit dem Stoff der zweiten Klasse. Dann sehe ich, was sie können bzw. wo die Probleme liegen und je nachdem taste ich mich weiter voran. Kann der Jugendliche nichts, gehe ich weiter zurück mit dem Stoff, um die Basis zu erarbeiten und wenn er sich leicht tut, gehe ich weiter zur dritten Klasse. Das ist der Vorteil der kleinen Gruppe. Am Anfang ist es aber immer schwierig, herauszufinden, wo der Jugendliche steht“ (4E, S.3).*

*„ (...) Das was ich hier in fast drei Monaten gelernt habe, hab ich in einem Jahr in meiner Schule gelernt“ (6SCH S. 15).*

- Spaß am Lernen haben

#### Unterstützung der Entwicklung der Persönlichkeit:

- Steigerung des Selbstwertgefühls/Selbstbewusstseins:

*„Für den Jugendlichen ist es wichtig zu erfahren bzw. zu erkennen, dass er diese Leistung in den drei Monaten erreichen kann. Sie erleben Freude, dass sie es alleine geschafft haben, zum Beispiel den Schulabschluss. Bei uns werden keine Noten verschenkt. Sie haben es am Ende selbstständig geschafft und das wissen sie dann auch. Das gibt den Jugendlichen ein gutes Gefühl“ (5E, S. 3f).*

*„Dass ich selbstbewusster werde (...) (9SCH; S: 16).*

- Förderung der Konzentrationsfähigkeit
- Umgang mit Aggression/Impulskontrolle (1E S. 4)
- Kennenlernen und Verinnerlichung von Grenzen (4E, S. 1)
- Förderung der Motivationsfähigkeit (2E, S.3)
- Förderung des Durchhaltevermögens

„ (...) dann sich überwinden, etwas zu tun, was man vielleicht im Moment gar nicht mag und dies aber trotzdem zu tun“ (1E, S. 4).

„ (...) Dann dass sie das durchhalten einmal, einen Turnus lang durchhalten, das bringt, denk ich sehr viel, dann haben sie endlich wieder etwas geschafft, was sie jetzt also zuvor so oft jetzt nicht geschafft haben“ (2E, S. 21).

„ (...) dass ich halt hingehen sollt zum Beispiel“ (7SCH, S. 33).

„ (...) Ja, regelmäßig zur Schule gehen. (...) Hier kann ich nicht sagen, nein ich will nicht und so“ (8Sch, S. 16).

- Erhöhung der Frustrationstoleranz (4E, S. 3f)
- Unterstützung der Selbstständigkeit

„ (...) ich hab gelernt, selbstständig zu sein, dass (...) Na ich weiß nicht, zum Beispiel in der Früh, das ist nur ein Beispiel, wenn ich aufsteh, lass ich mein Bett zuhause so, meine Mutter macht es mir dann. Aber da muss ich mein Zimmer in Ordnung haben, bevor ich frühstücken geh, keiner weckt mich, halt sie wecken mich schon auf, meine Mutter muss mich aber zuhause zehnmal aufwecken, keiner wie soll ich das erklären halt, keiner erinnert mich an irgendetwas, ich muss alles selber machen“ (9SCH, S. 16).

„ (...) Das müssen sie schon selber machen. Da gibt's dann immer Deals mit den Jugendlichen, normalerweise dürften sie nicht im Zimmer essen und trinken, aber so lang es funktioniert und alles weggeräumt ist, diesen Turnus zum Beispiel dürfen sie das schon, aber dann muss auch wirklich selbständig passieren. Und wenn es nicht passiert und wenn es nicht funktioniert, dann gibt es halt die Konsequenz, dann funktioniert das halt dann nicht so, dann muss man das wieder anders machen“ (2E, S. 23).

#### Berufsvorbereitung:

- Bewerbungsschreiben (4E, S. 3f)
- Vorbereitung auf Eignungstests (1E, S. 20)
- Basiskompetenzen in Mathematik, Deutsch, Englisch

„ (...) Firmen beschwerten sich, wenn Jugendliche bestimmte Fähigkeiten nicht mitbringen. Viele Jugendliche finden oft deshalb keine Lehrstelle. Bei uns gelingt es, aufgrund des kleinen Rahmens, dem Jugendlichen bestimmte Kompetenzen zu vermitteln. (...) Die Jugendlichen sollten auch Englisch können. Es ist eine ganze Palette wichtig“ (5E, S. 8).

„ (...) also so alltagspraktische Rechenaufgaben oder mathematische Dinge auf der einen Seite und sprachlich ist das andere. Also ein paar die wichtigsten Schlagwörter in Englisch, um sich verständigen zu können oder dass man net ganz extreme Fallfehler oder vom sprachlichen Ausdruck her, dass man gleich einmal im Gespräch mit jemand anderem, dass man da einfach merkt, ok da ist ein bisschen ein Niveau da“ (1E, S. 22).

- Pünktlichkeit

„(...) also jetzt im dritten Turnus schauen wir da schon, dass wir nicht alle zwei Minuten an der Zimmertüre klopfen und sagen, hey schauts auf die Uhr, sondern dass sie selber schauen, dass sie runter gehen rechtzeitig und schauen dass sie fertig werden, also in dem Rahmen oder bei Nachmittagsaktivitäten, wenn wir sagen Mittagsrunde, um die und die Zeit, dass sie es dann selbst schaffen, um die und die Zeit im Freizeitraum oder beim Tipi oder sonst wo zu sein“ (2E, S. 22).

### Aufklärung

- Schwangerschaftsverhütung (3E, S. 26)
- Drogen (3E, S. 26)

Die Aufgabe der Sozialpädagogik kann zusammenfassend, vor allem in den Bereichen „Sozialverhalten“, „Aufklärung“ und „Persönlichkeit des Jugendlichen“ gesehen werden. Der Bereich der „Berufsvorbereitung“ wird sowohl von LEB (Lehreinstiegsbegleitung), als auch durch sozialpädagogisches Handeln unterstützt, wobei es im Schulheim Gaaden, im Gegensatz zu anderen Projekten, selbst nicht möglich ist, sich handwerkliche Fähigkeiten anzueignen. Die Förderung der schulischen Inhalte übernimmt vorrangig die Gaadener Schule.

Diese oben angeführten Ziele werfen die Frage auf, inwiefern im Schulheim Gaaden Bildung vermittelt wird. Dazu näher im anknüpfenden Unterkapitel.

### **6.3.2 Vermittlung von Bildung**

In unserer heutigen Wissensgesellschaft nimmt Bildung einen wichtigen Stellenwert ein. Denn, wie im Kapitel 2.1. bereits beschrieben, steht Bildung in einem engen Zusammenhang mit Armut und Exklusion. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist für die vorliegende Fragestellung bedeutend, weil die befragten Jugendlichen ihr Recht auf Bildung nicht wahrnehmen und damit ihre Teilhabe an der Gesellschaft gefährden. Es geht in diesem Beitrag demnach immer wieder um die



Bildung der Jugendlichen. Doch was wird unter Bildung nun konkret verstanden? Da in dieser Arbeit stets von der Bedeutung von Bildungsabschlüssen für die Zukunft der Jugendlichen gesprochen wird, stellt sich die Frage, ob Bildung mit der bloßen Aneignung schulischer Inhalte gleichgesetzt werden kann?

Thesing (2004, S. 25) führt dementsprechend an, dass es keine generelle Definition des Bildungsbegriffes gibt. Im Laufe der Zeit hat sich das Verständnis von Bildung immer wieder gewandelt (a.a.O.). „Bildung wird gleichgesetzt mit dem Erwerb von so genannten Schlüsselqualifikationen, die in der konkreten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, global interagierenden Welt als bedeutsam angesehen werden“ (Thesing 2004, S. 30). Darunter fallen laut Thesing (2004, S. 30) Komponenten wie, zum Beispiel, „System- und Problemlöseorientierung“, „Verständigungs- und Wertorientierung“, „Kooperationsorientierung“, „Selbstorganisation“ und „Ganzheitlichkeit“. Thesing (2004, S. 32) spricht daher von einem umfassenden Bildungsbegriff, bei dem es nicht nur darum geht, sich rein kognitives Wissen anzueignen, sondern Bildung in diesem Sinne beinhaltet auch Kompetenzen aus anderen Bereichen.

Wie wird der Bildungsbegriff in der Einrichtung, besonders von den Sozialpädagogen, gedeutet?

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass immer wieder während der Expertengespräche erwähnt wird, dass Schule einen Bildungsauftrag und Sozialpädagogik eher einen Erziehungsauftrag besitzt. Aus den meisten Aussagen lässt sich herauslesen, dass Bildung vor allem mit kognitivem Wissen gleichgesetzt wird. Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang auf die Funktion der Schule und auf die Aufgabenbetreuung hingewiesen.

*„ (...) Also natürlich einmal die Schule am Vormittag, wir haben die Aufgabenbetreuung am Nachmittag, wir haben individuelle Lernangebote, (...) natürlich im Rahmen, was uns möglich ist und was wir schaffen, wenn wir sehen, also eben dass wir die Kinder und Jugendlichen möglichst unterstützen, ihnen Hilfestellungen geben, ihnen vielleicht Sachen noch einmal erklärt, auf eine andere Art, (...)“ (2E, S. 20).*

*„ (...)also die Sozialpädagogen, die da arbeiten, haben, grundsätzlich die Haltung auch, also dass das auch unserer Auftrag ist (...) im Weitesten Sinn, um auch Bildung zu leisten. (...) zum Beispiel haben wir die „Drogenkiste“ die sie bestellt haben ganz spontan, weil des aufgetaucht ist, also da ist sehr viel Information jetzt gelaufen, was des betrifft. Ja Fußballeuropameisterschaft ist grad, da liegen viel Themen drin, da gibt's verschiedenen Nationen, da gibts ja nicht nur das Thema Fußball, sondern eben*

*die ganze Europageschichte kann man da verpacken. Also was da irgendwie Platz hat und wo man sieht, da entsteht jetzt Energie, da ist Interesse, da sind alle hellhörig, da versuchen wir natürlich so viel mit einzupacken, was geht. Ah ist aber net jetzt unser Schwerpunkt. Also schwerpunktmäßig haben wir ja einen klaren Auftrag eben diese definierten Ziele, was auch die Fähigkeiten betrifft, also die stehen immer schon an erster Stelle und alles was da so nebenbei noch mitläuft, ist natürlich gut. Ja und die Kooperation mit dem was die Schule an Bildungsauftrag hat und am Vormittag vermittelt, ah ja das ist natürlich auch unser Auftrag dann in der Aufgabensituation oder wenn dann Fragen auftauchen ja, dass wir da unseren Beitrag leisten“ (1E, S.20).*

*„Es ist unterschiedlich. Die einen machen das, die anderen machen das. Bei jedem einzelnen wird dort angesetzt, wo er steht und dieser arbeitet dann für sich alleine. Es gibt auch Dinge, die sich überlappen. Zum Beispiel Geographie wird oft in der Gesamtgruppe vermittelt. Es ist sehr individuell, ein Jugendlicher ist auch in der Lage Matura zu machen. Für diesen gelten dann natürlich andere Bildungsinhalte, als für andere“ (5E, S.8).*

Darüber hinaus spricht ein Experte, auch noch von anderen Bildungsaspekten, die durch sozialpädagogisches Handeln unterstützt werden können.

*„ (...) Beim anderen ist es die Fähigkeit über sich selbst zu lachen. Ja, das man nicht alle Sachen so ernst nimmt, das ist es gibt ein paar Sachen, die einfach da nicht mitgegeben worden sind bis jetzt. Konzentrationsfähigkeit, innerer Fokus- wann ist es so weit, wann brauch ich meine Auszeit, wann muss ich mich aus einem Konflikt raushalten, weil ich sonst mit eskalier, solche Sachen das ist Rüstzeug. Auf der anderen Seite sind wir aber natürlich auch in der Hausaufgabensituation so eingebunden, dass wir sagen wir rechnen es ihnen jetzt nicht vor, aber wir versuchen ihnen auch eine andere Methode zu geben, wie man das jetzt zum Beispiel ausrechnen kann, weil jeder Mathematiklehrer unterrichtet halt genau einen Weg sag ich und oft ist es leider so, dass wenn nicht genau der Weg eingehalten wird, dann ist das Beispiel falsch, obwohl eigentlich das Ergebnis richtig ist“ (3E, S. 38f).*

Nur ein befragter Experte betont ein Bildungsverständnis entsprechend Thesings (2004).

*„Allumfassend. Es gibt keine Prioritäten. Es wird sowohl fachliches Wissen, also Mathe, Physik, ... vermittelt, aber auch Bildung im Sinne, wie benehme ich mich Mitmenschen gegenüber und demzufolge, welche Konsequenzen mein Handeln dann auch hat bzw. was daraus folgt. Es ist wichtig, Zusammenhänge zu erkennen. Alles gehört zur Bildung dazu. Zum Beispiel auch Querverbindungen zu schaffen zwischen den Disziplinen“ (4E S.3).*

Obwohl nur ein einziger Experte auf eine „weite“ Bildungsauffassung verweist und alle anderen unter Bildung hauptsächlich kognitive Wissensaneignung verstehen, kann in Anbetracht der Tatsache, dass die von den Experten vielfältig formulierten Ziele, die für die Arbeit mit schulabstinenten Jugendlichen gelten können und die eben nicht nur formale Inhalte betreffen, weiters gefolgert werden, dass im Schulheim Gaaden Bildungsprozesse, entsprechend des Bildungsverständnisses von Thesing (2004),

angeregt werden und Sozialpädagogik in der Einrichtung diesbezüglich eine Aufgabe hat.

Da Bildung ein lebenslanger Prozess ist und für die Teilhabe an der Gesellschaft von außerordentlicher Wichtigkeit ist, interessieren nun die Bedeutung des Schulabschlusses und die Zukunftspläne der Jugendlichen genauer.

### Bedeutung des Schulabschlusses aus der Sicht der Jugendlichen und deren Zukunftspläne

Alle Jugendlichen sind sich gegenwärtig der Bedeutung des Schulabschlusses für die eigene Zukunft bewusst. Teilweise können die Jugendlichen erkennen, dass sie durch den Aufenthalt im Schulheim Gaaden eine Chance bekommen, zukünftig an der Gesellschaft teilzuhaben.

*„(...) sehr wichtig, weil ich einen Job haben will“ (7SCH, S. 33).*

*„(...) Ja schon wichtig, damit ich dann arbeiten kann und so. Ich will eine Lehre machen (...)“ (6SCH, S. 15).*

*„(...) Was kann ich schon machen, ohne Schulabschluss. Ich will nicht irgendwo auf Baustelle arbeiten oder im Zielpunkt oder so. (...) Ich will was Ordentliches machen halt“ (8SCH, S. 16).*

*„(...) Das ist neben meiner Familie und halt neben meiner Familie und Freunde das Wichtigste, weil ohne dem hab ich gar nichts im Leben, ohne dem werd ich nie meine Arbeit haben, (...) mein Geld, meine Wohnung. Ich werde immer von irgendjemand anderen abhängig. (...) Ja, ich will selbstständig sein“ (9SCH, S. 18).*

Ebenso besitzen alle befragten Jugendlichen einen Plan für die Zeit nach dem Projekt bzw. für die Zukunft. Alle möchten im Herbst mit einer Lehre beginnen.

*„(...) ja Bürokaufmann und wenn das nicht geht, dann Großhandelskaufmann, aber mir ist lieber der Bürokaufmann, jedenfalls über das was ich gelesen habe“ (...) (7SCH, S. 34).*

*„(...) Ahm ich glaub Tischler oder KFZ- Mechaniker“ (7SCH, S. 15).*

*„Ja, eine Lehre als Koch“ (8SCH, S. 16).*

*„(...) Ja ich will als Friseurin arbeiten. (...) Nur halt er will, dass ich meinen Abschluss hab, er hat gesagt, er will das Zeugnis interessiert ihn nicht, aber ohne Abschluss darf er mich nicht aufnehmen“ (9SCH, S. 17).*

Für die Zukunft wünschen sich drei Jugendliche (7SCH, S. 35; 8SCH, S. 17; 6SCH, S. 16) einen erfolgreichen Job mit guter Bezahlung bzw. eine gute Ausbildung. Drei zu

ihren Wünschen befragte Jugendliche (6SCH, S. 16; 8SCH, S. 17; 9SCH, S. 18) geben an, dass sie hoffen, dass sie und die Familie gesund bleiben. Eine befragte Person (9SCH, S. 18) äußert den Wunsch nach Selbstständigkeit.

Um ein genaueres Bild davon zu bekommen, welche Rahmenbedingungen und Strukturen, den Schulbesuch unterstützen können, wird in der folgenden Unterkategorie darauf Bezug genommen.

#### **6.4 Rahmenbedingungen und Strukturen, die den Schulbesuch fördern**

Aus verschiedenen Aussagen der Experten und Jugendlichen lassen sich Bedingungen und Strukturen herausfiltern, die Bedeutung bei der Intervention bei Schulabsentismus haben können.

##### **6.4.1 Prozessverlauf**

Schreiber (2007, S. 241) fand, beim Vergleich mehrerer Angebote für schulabstinente Jugendliche, heraus, dass die grundsätzliche Aufenthaltsdauer in diesen Projekten zwischen einigen Monaten und einem Jahr liegt. Wenn das Ziel der Reintegration verfolgt wird, handelt es sich meist um kürzere Zeiten. Laut Schreiber (a.a.O.) besteht in den meisten Maßnahmen die Möglichkeit zu verlängern. In Gaaden können die Jugendlichen drei Monate betreut werden, wobei es manchmal auch die Option gibt, an zwei Turnussen hintereinander teilzunehmen.

Der Ablauf des Aufenthalts kann durch bestimmte Projektphasen charakterisiert werden. Zum Ersten gibt es, so Schreiber (2007, S. 233), die „Kennenlern-, Motivations, Eingewöhnungs-, Orientierungsphase“, in der es um die Erarbeitung eines Maßnahmenkatalogs und um die Feststellung der Ressourcen des Jugendlichen geht. Zum Zweiten folgt die „Arbeitsphase“ (a.a.O.). In dieser Phase werden schulische Inhalte nachgearbeitet, handwerkliche Fertigkeiten erlernt und selbstständiges Lernen gefördert. Zum Dritten knüpft die „Abschluss-, Auswertungs-, und Nachbereitungsphase“ (Schreiber 2007, S. 233f) an. Zu diesem Zeitpunkt kommt es zur Vorbereitung und Abschluss von Prüfungen, zur Loslösung von der Einrichtung und des Öfteren zur nachbetreuenden Begleitung zurück in die Schule oder in den Arbeitsmarkt (a.a.O.).

Ein befragter Experte gibt zu erkennen, dass typische gruppensdynamische Prozesse für jeden Turnus ausgemacht werden können.

*„(...) Wir haben natürlich eine sehr kurze Zeit nur, aber man kann trotzdem natürlich die Kennenlernphase, Orientierungsphase und das kann man schon alles beobachten und Vertrautheitsphase erreichen wir auch noch, aber nicht in diesem Ausmaß, (...). Und natürlich auch, dass wir den Bogen wieder spannen in Richtung Abschiedsphase, Abschluss und dass das ein runder Bogen dann ist und für die Kinder auch gut angenommen werden kann. Aber das sind nur diese Gruppenphasen, auf die wir immer wieder ein Auge werfen und die auch begleiten und unterstützen und beschleunigen oder verlangsamen mit gewissen Angeboten, die wir einfach setzen, ob es jetzt (...) in der Kennenlernphase gruppensdynamische Spiele sind, Kooperationsspiele, um sich mal kennenzulernen, die Scheu voneinander verlieren“ (...)* (2E, S. 16).

#### **6.4.2 Rhythmus und Routine, die sich durch den Tagesablauf ergeben**

Schreiber (2007, S. 232) stellt fest, dass die meisten außerschulischen Maßnahmen als Ganztagsangebote aufgebaut sind, wobei die Jugendlichen den restlichen Tag im häuslichen Umfeld verbringen. Der Schultag fängt, laut Schreiber (a.a.O.), meist zwischen 8 Uhr und 8 Uhr 30 an. Als Vereinbarung gilt, dass der Jugendliche täglich anwesend ist und rechtzeitig am Morgen erscheint. In vielen Projekten ist es üblich, dass der Tag in der Einrichtung mit einem gemeinsamen Frühstück begonnen wird, um ein entspanntes „Hineingleiten“ zu ermöglichen. Weiters können dabei Gespräche geführt und der Tagesablauf nach den Bedürfnissen und Stimmungen der Jugendlichen geplant und durchgegangen werden. Ein ebenso wichtiger Punkt ist nach Schreiber (2007, S. 233), in diversen Angeboten für „Schulverweigerer“, der Morgenkreis, als Treffpunkt und Möglichkeit des Austausches. Der Schultag endet meist mittags zwischen 13 und 14 Uhr. Am Nachmittag finden wahlweise Freizeit- und erlebnispädagogische Angebote statt (Schreiber 2007, S. 233).

Das Schulheim Gaaden ist im Gegensatz zu den meisten anderen Angeboten für schulabstinente Jugendliche, als Internatsform konstituiert. Das bedeutet, dass die Jugendlichen unter der Woche in der Einrichtung „wohnen“ und nur am Wochenende bei ihren Familien sind. Der Schultag beginnt um 8.30, davor findet das gemeinsame Frühstück statt. Die Schule dauert täglich bis 13 Uhr, außer donnerstags bis 12 Uhr. Anschließend gibt es das Mittagessen. Die Jugendlichen können sich danach bis ca. 14 Uhr im Garten, auf den Zimmern oder im Gemeinschaftsraum frei beschäftigen. Dann folgt meist eine Mittagsrunde, bei der grundlegende Vorhaben, auch Vorfälle der letzten Tage besprochen werden.

*„(...) da klären wir dann, was passiert ist zum Beispiel, ob irgendwas passiert ist wie zum Beispiel die ganzen Sachen, die kaputt geworden sind und so weiter. Und da wird auch geklärt, was wir machen (...) ja wir können was vorschlagen“ (7SCH, S. 28).*

*„(...) oder eben wenn irgendwelche wichtigen Dinge sind, die wir besprechen wollen, da nützen wir immer diese Mittagspause, müssen nur zehn Minuten, Viertelstunde sein, das reicht, aber auch ein bisschen, um sich abzugrenzen, die Schule ist jetzt vorbei, jetzt fangt der Nachmittag an“ (2E, S. 17).*

Am Montag findet in jedem Fall ein gemeinsamer Mittagskreis statt, da auf die vergangene Woche zurückgeblickt und das Befinden der Jugendlichen eingehoben wird.

*„(...) Das heißt, nachdem wir einmal alle Willkommen geheißen haben, uns gegenseitig begrüßt haben, ist es so, dass jeder von uns in der Regel mal zusammenfasst, was ihm halt so im Gedächtnis geblieben ist, dann kommen andere Meldungen dazu, dann wird abgewogen, was war jetzt gut, was war jetzt schlecht und so weiter und sofort. Und dann gibt es eine Abstimmung darüber,“ (...) (3E, S. 34).*

*„(...) Montags, haben wir immer fixe Mittagsrunde, wo wir eine Beurteilung der letzten Woche machen, also wo die Kinder dann auf einer Skala von eins bis zehn Punkte verteilen, wie es ihnen gefallen hat, in der letzten Woche von ihnen aus gesehen einfach, dann haben wir auch immer eine Statistik, wo wir das eintragen, das Plakat hängt auch im Freizeitraum bei uns“ (2E, S. 16).*

Hinterher ist Zeit für die Hausaufgaben der Jugendlichen, durchschnittlich werden ein bis zwei Stunden dafür eingeplant. Nach der Erledigung der Hausübungen finden die diversen Aktivitäten statt.

*„(...) und ja ist von Turnus zu Turnus aber dann wieder unterschiedlich. Der Winterturnus zum Beispiel, machen wir auch teilweise vorher Angebote und nachher Aufgabe, weil es einfach so schnell dunkel wird und weil wir draußen noch was machen wollen“ (2E, S. 17).*

Das Abendessen ist für 18 Uhr geplant, es kann aber vor allem im Sommerturnus auch einmal später werden. Die Zeit bis zur Bettruhe, (für die älteren Jugendlichen: 22-23Uhr; für die jüngeren Kinder: 21 Uhr) können die Kinder wieder verbringen, wie sie es gerne möchten.

Ein Experte zeigt auf, dass der Tagesablauf insofern eine wichtige Struktur zur Intervention bei Schulabsentismus darstellt, weil sich der Jugendliche wieder an einen bestimmten Rhythmus in seinem Leben gewöhnen kann.

*„(...) also so dieser Rhythmus und des sich wieder gewöhnen an, in der Früh aufstehen, in die Schule gehen, Aufgabe machen, so die Ordnung, die man dazu braucht, von den Strukturen her auch, Schulsachen beinand haben oder wo ist mein Arbeitsplatz, also*

*diese Dinge, aber braucht auch unbedingt und da kann auch die Sozialpädagogik ansetzen“ (1E, S. 15).*

Da jeder Tag vom Grundablauf gleich ist, kann eine gewisse Regelmäßigkeit entstehen, die wiederum sehr hilfreich, zur Orientierung ist. Besonders wird die Regelmäßigkeit der Schule hervorgehoben.

*„(...) dass die Schule immer von 8.30 bis 13.00 geht, ja außer am Donnerstag, da ist sie ein bisschen früher aus, weil wir da eben das Großteam haben, (...) , das ist was, wo ich mitbekommen hab, dass sich die Jugendlichen leichter einstellen können darauf. Also wenn man nicht sagt, man hat einen Lieblingstag in der Woche und der Rest ist mies“ (3E, S. 48).*

### **6.4.3 Nachbetreuung**

Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 217) kritisieren bei zahlreichen Maßnahmen, die unzureichende Nachbetreuung der Jugendlichen.

„Nach einer im Durchschnitt meist einjährigen Projektdauer, in der der einzelne Schüler eine Art Rundumbetreuung erfuhr, steht er nach Beendigung der Projektzeit relativ ungeschützt und meist alleine vor den Herausforderungen der sozialen und Arbeitswelt“ (Schreiber- Kittl u.a. 2002, S. 217).

Die Frage „Gibt es im Anschluss an das Projekt Nachbetreuung für die Kinder und Jugendlichen?“ wurde von allen Experten positiv beantwortet.

*„(...) wir betrachten uns insofern nur als Zuschaltung, für eine gewisse Zeit und gehen davon aus, dass da Vorarbeit passiert und das parallel zum Turnus gearbeitet wird, vor allem mit der Familie halt, aber auch mit den Jugendlichen hin und wieder und nachher dann hoid auch“ (1E, S. 5).*

Bei den Elterngesprächen und den Fallverlaufskonferenzen werden verschiedene Möglichkeiten der Nachbetreuung bzw. der weiterführenden Maßnahmen besprochen.

*„(...) oder gibt es einen Schulwechsel oder ja wie wird der dann in die Klasse einsteigen, in die gleiche Klasse in eine andere Klasse oder gibt es eine Umstufung oder so“ (1E, S. 5).*

*„(...) das fällt wirklich komplett prozessorientiert und individuell aus. Bei einem Burschen aus dem letzten Turnus zum Beispiel, da war eine weiterführende Maßnahme, Aufnahme in einen Eishockeyclub. Das war das, was er gebraucht hat, er hat dann einmal oder zweimal in der Woche fix Training gehabt, in seiner Lieblingssportart und das hat ihm so viel Auftrieb gegeben, dass der Rest mit Verpflichtungen einhalten, zum Thema Schule nicht wirklich das Problem war“ (3E, S.19).*

*„ (...) da wird dann auch mit den Sozialarbeitern, mit den Stammschulen gesprochen, wie können wir weiterschauen, was gibt es noch für Möglichkeiten, ist da eine Beratungslehrerin oder ein Beratungslehrer vorhanden in der Schule, (...) kennt sich der schon aus mit dem Jugendlichen mit dem Kind“ (...) (2E, S. 4).*

Von der Schulseite her, übernehmen grundsätzlich Psychagogen und Beratungslehrer die Betreuung, der Jugendlichen, die wieder in die Schule zurückkehren. Auf der Ebene des Jugendamtes findet die Nachbetreuung durch den zuständigen Sozialarbeiter statt. Oft wird aber auch die „Mobile Arbeit mit Familien“ (MAF), als vorübergehende Zuschaltung zur Unterstützung der Erziehung, in Anspruch genommen.

*„(...) Die kann vorher schon installiert sein und parallel zu Gaaden laufen und nachher weiter gehen. Es kann aber auch und das passiert sehr oft, im Zuge des Prozesses da in Gaaden, kann man darauf kommen, es wäre hilfreich für die Familie da jemanden zuzuschalten für Familienberatung oder als außenstehenden Begleiter für den Jugendlichen speziell“ (...) (1E, S. 5).*

„LEB“, die Lehreinstiegsbegleitung unterstützt speziell die Jugendlichen aus dem dritten Turnus, beim Weg in den Arbeitsmarkt.

*„(...) Die kümmert sich ja in der Zeit auch, bevor sie nach Gaaden kommen, bzw. auch während Gaaden mit den Jugendlichen darum Lehrstellen zu finden. Werden also dort bis maximal ein Jahr nachbetreut,“ (...) (3E, S. 1).*

#### **6.4.4 Schule und sozialpädagogische Betreuung unter einem Dach**

Zur Unterstützung der regelmäßigen Teilnahme am Schulbesuch ausgesprochen dienlich, ist der vorgegebene Rahmen, dass sich Schule und Sozialpädagogik in einem Haus befinden.

*„Hier kann ich nicht sagen, nein ich will nicht und so“ (8SCH, S. 17).*

*„(...) Ja ist doch nicht schwer, wir stehen um halb neun auf und dann gleich unten ist dann die Klasse, das ist leicht“ (6SCH, S. 8).*

*„(...) man geht vom ersten Stock vom Bett in die Klasse runter und das ist recht hilfreich und man ist nicht allein damit, also es sind sechs im Zimmer, die machen das alle und da macht man halt dann auch mit und das erleichtert das Ganze“(1E, S. 16).*



#### **6.4.5 Betreuungsschlüssel/Bezugsbetreuung**

Es hat sich gezeigt, dass der Betreuungsschlüssel, der im Schulheim Gaaden besteht, sehr unterstützend ist. Die kleine Gruppe ist für den Jugendlichen sehr wichtig, da man sehr individuell auf ihn eingehen kann.

Am Vormittag kommen auf zwei Lehrpersonen neun Kinder. Am Nachmittag gibt es ebenfalls vier Sozialpädagogen, die die Betreuung der Jugendlichen übernehmen, wobei immer ein Sozialpädagoge für seine „Bezugsgruppe“ zuständig ist.

#### **6.4.6 Hausregeln**

Grundlegende Regeln müssen im Schulheim Gaaden beachtet werden. Zum Einen gilt Rauchverbot, da die meisten Jugendlichen noch keine 16 Jahre alt sind. Zum Anderen muss das Handy abgegeben werden.

Die Jugendlichen können das Rauchverbot eigentlich nachvollziehen, die Abgabe des Handys stößt jedoch meist auf Unmut.

*„(...) ok das mit Rauchen, das versteh ich, jeder will hier rauchen, aber wir sind hier nicht alle sechzehn, aber das mit Handy, das versteh ich nicht, (...)“.* (9SCH, S. 11).

Die Darstellung der allgemeinen Rahmenbedingungen des Schulheimes Gaaden zur Unterstützung der Bereitschaft des Schulbesuches kommt nun zu einem Ende. Es folgt ein Kapitel, in dem es um die Erfahrungen der Experten und Jugendlichen mit der Problematik des Schulabsentismus an sich geht. Diese wiederum haben enorme Bedeutung für die Interventionsmaßnahmen.

## 7 Die Erfahrungen der Jugendlichen und Experten zur Problematik des Schulabsentismus

Unter diese Kategorie fallen alle Erfahrungen der Experten und der Jugendlichen mit der Problematik des Schulabsentismus. Da im Schulheim immer wieder schulabstinente Jugendliche betreut werden, wird angenommen, dass sich die Experten, hinsichtlich ihrer täglichen Arbeit mit diesen Jugendlichen, Wissen angeeignet haben. Die Jugendlichen hingegen können ihre subjektiven Sichtweisen äußern und somit zum Gesamtverstehen der Thematik beitragen.

### 7.1 Definition

Die Experten wurden nach ihrem Verständnis von Schulabsentismus gefragt. Das Ziel dieser Frage war es, herauszufinden, wie Schulabsentismus innerhalb der Einrichtung gedeutet wird, um schließlich einzelne Handlungsansätze bzw. Zugänge der Intervention besser verstehen zu können.

Alle Experten verstehen unter dem Begriff Schulabsentismus, dass Kinder und Jugendliche der Schule fernbleiben. Für eine befragte Person fallen auch passive Verweigerungsformen unter den Begriff, beispielsweise wenn Jugendliche, nicht mehr in der Schule mitarbeiten (5E, S.2).

Fehlzeiten spielen bei der näheren Bestimmung des Begriffes eine große Rolle. Es wurde sich zu Beginn des Interviews damit auseinandergesetzt, ab wann jemand zum „Schulverweigerer“ wird. Dabei wird der Unterschied des „normalen“ Schwänzens zum Schulabsentismus betont und in diesem Fall auf lange Fehlzeiten, Distanz zur Schule und Hilfsbedürftigkeit hingewiesen.

*„Wir haben immer wieder sehr viele Jugendliche und Kinder, die einfach die Schule total verweigern, (...). Teilweise monatelang durchgehend nicht mehr die Schule besuchen. Das ist für mich Schulabsentismus. Also da zählt für mich nicht darunter, dass man einmal die Schule stangelt (...).“ (2E, S. 2).*

*„Ich versteh es schon als eine Dimension „Von nicht mehr in die Schule gehen“ was so Einzeltage übersteigt, sondern wo man dann wirklich schon über mehrere Wochen nimma in da Schule woar, den Anschluss verloren hat und wo es dann wirklich so einen neuen Impuls oder einen Neustart a braucht oder der halt dann auch erleichtert, dass man wieder reinkommt. Also wenn man da einmal drin ist oder eben schon so weit weg ist von der Schule, dann würde ich den Begriff verwenden. Sonst ist es eher ah fast eine normale Form von Schule schwänzen oder so wie es halt viele machen“ (1E, S. 1f).*

Die Jugendlichen konnten schließlich teilweise darüber Auskunft geben, wie groß das Ausmaß ihrer Fehlzeiten tatsächlich war, bevor sie in das Schülerheim Gaaden kamen.

*„Also jetzt dieses Jahr habe ich vier Monate gefehlt“ (9SCH, S. 2).*

*„Ich glaub drei Tage bin ich gegangen, die restlichen von den drei Monaten nicht mehr“ (7SCH, S. 3).*

Ein Jugendlicher (8SCH, S. 2) ist sich nicht sicher, wie oft er gefehlt hat und stellt fest, dass er immer zwei bis drei Wochen am Stück der Schule fernblieb, um die Schule nach dieser Zeit schließlich wieder für kurze Zeit zu besuchen.

Es stellt sich nun die Frage, aus welchen Gründen die Jugendlichen so lange Zeit der Schule ferngeblieben sind und welche Erfahrungen die Experten bezüglich der Ursachen von Schulabsentismus besitzen.

## **7.2 Ursachen**

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits festgehalten, gibt es verschiedene Risikofaktoren, die allein oder in der Kombination zu Schulabsentismus führen können. In den Experteninterviews wurden weitgehend jene Bereiche behandelt, die auch dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechen.

Zwei befragte erwachsene Personen (1E, S.2; 2E, S.2) weisen darauf hin, dass Schulabsentismus grundsätzlich eine sehr komplexe Angelegenheit ist, viele Faktoren zur Entstehung mitwirken können und sich prinzipiell jeder Fall unterschiedlich darstellt und es daher schwierig ist, allgemeine Aussagen zu machen.

*„Ja ich glaub, das ist ganz vielfältig. (...) Also ich glaub, da spielt sehr viel zusammen. Aber da gibt's glaub ich ganz viel unterschiedliche Ursachen dafür“ (2E, S.2).*

Aus den Interviews mit den Jugendlichen kann herausgelesen werden, dass Lust, Freude und Spaß Schlagwörter sind, die insgesamt eine große Rolle bei den Jugendlichen spielen. Der Schulabsentismus wird teilweise mit der eigenen Persönlichkeit in Zusammenhang gebracht. Auf die Frage, warum sie nicht mehr zur Schule gegangen sind, antworteten alle, bevor sie näher auf einzelne Faktoren eingingen, dass sie keine Lust hatten, die Schule zu besuchen.

*„(...) Ich bin eh immer mitgekommen und so, aber ich hatte keine Lust“ (8SCH, S.1). „(...) aber dann wollt ich auch nicht in die Schule gehen, weil es war langweilig für mich, fad (8SCH, S.2). (...) „Für mich war besser, jetzt halt, spazieren zu gehen, was weiß ich irgendwo hin, aber nur nicht Schule“ (8E, S. 3).*

*„Ich weiß nicht, ich glaub, ich mein, ich hatte ja auch keine Lust auf Schule, deswegen bin ich ja nicht hingegangen (9SCH, S.1). „Das ist ja das, sie sind frei (Freunde, Anm. d.V.) und ich muss in der Schule sitzen und ich weiß nicht auf das hatte ich keine Lust. Aber sie haben mir immer gesagt, geh in der Schule, geh in der Schule, geh in der Schule, aber ich hab nie auf sie gehört, weil ich immer Spaß haben wollte“ (9SCH, S. 5).*

*„haben einfach keine Lust“ (7SCH, S.1). „(...) deswegen ist es mir dann schlecht gewesen alles, da hab ich einfach keinen Bock gehabt auf die Schule, dass mir dann die Lehrer die Ohren vollquallen“ (7SCH, S.2). „(...) Ich hab gesagt, ich scheiß drauf, ich will nicht mehr, und bin immer wieder zhaus gefahren“ (7SCH, S. 9).*

*„Ist verschieden, mir war fad, ich wollt nicht dort sitzen und zuhören, was die Lehrer sagen. Das war mir zu dumm“ (6SCH, S. 2).*

Drei von vier der befragten Jugendlichen führen vor allem mögliche Ursachen aus dem schulischen Bereich an. Für eine jugendliche Interviewperson war der Bezug zum Freundeskreis auf der einen Seite so stark, auf der anderen Seite ein Streit mit einem Klassenkollegen so ausschlaggebend, dass sie sich der Schule immer mehr abwendete. Das familiäre Umfeld wurde von Seiten der Jugendlichen weitgehend vernachlässigt. Dies liegt vermutlich an der Tatsache, dass sie einerseits nicht über tiefliegende familiäre Probleme sprechen wollten und dass sie andererseits zu tief in die Schwierigkeiten innerhalb der Familie involviert sind, um Einblick in die Zusammenhänge der Entstehung ihres Schulabsentismus haben zu können.

### Häusliches Umfeld

Es stellt sich heraus, dass alle bis auf eine befragte erwachsene Interviewperson Gründe für Schulabsentismus in der Familie sehen. Ein Experte (5E, S.2) spricht die teilweisen unsicheren Lebensformen, mit denen Jugendliche heutzutage konfrontiert sind, an und weist auch auf andere Probleme, wie Gewalt und Alkoholsucht in der Familie, hin.

*„Es ist schon vorgekommen, dass Kinder im Schülerheim Gaaden aufgenommen wurden, damit Eltern ihr Alkoholproblem in den Griff bekommen konnten, einen Alkoholentzug machen konnten. Dabei ist aber leider das Problem, dass es keinen gibt, der das kontrolliert, was zuhause dann passiert, ob die Eltern ihr Problem wirklich gelöst haben“ (5E, S.2).*

Für Jugendliche, die Schwierigkeiten innerhalb der Familie haben, kann Schulabsentismus, wie bereits in Kapitel 2.1. dargestellt, eine Form der Problemlösung darstellen. Laut Thimm (1998, S.76) erkennen diese Jugendlichen gegenwärtig keine andere Lösungsmöglichkeiten und möchten, aus einer für sie untragbaren Lage, flüchten. Die Jugendlichen wollen wahrgenommen werden bzw. wollen diese Situation für einen gewissen Zeitpunkt überschauen können (Thimm 1998, S. 76).

*„Manchmal ist es eine Funktion in der Familiendynamik, um andere zum Reagieren zu bringen. Zum Beispiel, weil wenn man brav in die Schule gehen würde, würden gewisse Dinge dann net passieren, die aber dann schon passieren“ (1E, S.3).*

*„ (...) wo auch Probleme in der Familie bestehen, im Umfeld viele Probleme da sind und das vielleicht einerseits auch das Zeichen dafür ist oder eine Art sich auszudrücken, da passt was nicht, da stimmt was nicht, vielleicht haben sie da nicht andere Möglichkeiten, das kund zu tun“ (2E, S.2).*

Die Vorbildfunktion der Eltern wird ebenso angesprochen.

*„Ich kann ein Beispiel bringen von einer Familie, in der, in der Früh keiner aufsteht, da Mutter und Vater arbeitslos sind und nichts zu tun haben. Warum soll das Kind aufstehen und die Schule besuchen, wenn es dies von den Eltern nicht vorgelebt bekommt?“ (5E S. 2).*

Das erzieherische Handeln der Eltern in Bezug auf die Entstehung des Schulabsentismus wird von Seiten eines Experten erwähnt.

*„(...) also so Geschichten wie: Die Mutter ist alleinerziehend verlässt um sechs Uhr in der Früh die Wohnung, kommt um 21 Uhr wieder zurück, weil sie arbeiten geht. Ja der Bub bleibt halt da. Es ist niemand da, der ihn rausstampert“ (3E, S.3).*

Ein Bedingungsfaktor für Schulabsentismus wird unter anderem der Kultur, durch die der Jugendliche geprägt wird, zugeschrieben. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass die Bedeutung und das Verständnis von Schule, in Familiensystemen anderer Kulturen, teilweise unterschiedlichen Stellenwert einnimmt.

*„ (...) da gibt's große Unterschiede, zwischen Kindern, die immer nur in Wien gelebt haben oder Jugendlichen, die vielleicht von einer ganz anderen Kultur kommen und dieses Schulverständnis mitnehmen.(...) Also das haben wir sehr oft, das merkt man auch in den Gesprächen bei den Eltern, wo man dann das Gefühl hat, man ist irgendwie als Helfer oder als Behörde der Einzige der den Sinn oder des so sieht, es wär jetzt wichtig“ (1E, S.2).*

In anderen Fällen wird die Wichtigkeit des Schulbesuches seitens der Eltern zwar akzeptiert und der Schulbesuch wird forciert. Dennoch fühlen sich manche Eltern

machtlos, wenn der Jugendliche, der Schule fernbleibt, um beispielsweise mit Freunden die Zeit zu verbringen.

### peer group

Auch der Freundeskreis, der zur Entstehung von Schulabsentismus beitragen kann, wird in den Gesprächen mit den Experten als bedeutend herausgehoben.

*„Manchmal ist es aber a, goar nicht so sehr die Familie, also die Eltern zum Beispiel san dann auch sehr verzweifelt, dass das Kind net in die Schule geht, sondern ja es ist so a das Umfeld, in dem sich der Jugendliche bewegt mit Freundeskreis usw., dass da eine ganze Clique besteht, die gar nimma in die Schule gehen, die sich in der Früh treffen und dann um die Häuser ziehen und ja haben wir jetzt grad wieder Aufnahmegespräch gehabt, wo alle wissen, die geben in der Lugner City gschwind ihre Schulsachen ab und verbringen dann gemeinsam den Tag“ (1E, S.2).*

Der Aspekt des Freundeskreises spielt besonders in der Anfangsphase eine bedeutende Rolle.

*„Da bin ich einfach so ohne Grund schwänzen gegangen, weil ich mit Freundinnen spazieren gehen wollte“ (9SCH, S.2).*

*„Ja eh irgendwie cool und so, weil Freunde, ich hab sie halt vor Schule getroffen. Sie so: „Wohin gehst du?“ Ich so: „Zur Schule.“ Sie so: „Ach so.“ „Wieso was macht ihr?“ „Ja wir gehen nicht in die Schule, wir gehen schwänzen oder so.“ Ich hab mir gedacht, ja ich geh auch einmal mit, ja war eh lustig“ (8SCH, 1f).*

Welche Dynamik der Freundeskreis schließlich haben kann, wird ebenfalls von diesem befragten Jugendlichen erzählt. Wenn ein Freund die Schule schwänzt, möchte man selbst auch dazugehören und sich nicht aus der Clique ausschließen, in dem man die Schule als einziger besucht. Der Jugendliche macht mit, weil es alle machen und das Verbotene reizt.

*„Damit man cool ist, glaub ich, (...) man kommt ja in falschen Freundeskreis und dann geht einer schwänzen und von diesen einen macht ihn dann der eine nach und von diesem einen macht und so geht es immer weiter“ (9SCH, S.1).*

Auch von Konflikten mit Klassenkollegen, durch die das Fernbleiben von der Schule schließlich verfestigt wurde, um der Situation gänzlich aus dem Weg zu gehen, wird im Interview berichtet.

*„(...)hab ich einem Jungen die Kette kaputt gemacht und er hat am nächsten Tag 1200 Euro von mir verlangt oder so was, obwohl es eine Billigsdorferkette war. Und ich konnte, es ist normal, dass ich jetzt nicht am nächsten Tag ihm 1200 Euro in die Hand*

*geben konnte und ich wollte es nicht meinem Vater sagen, weil würde ich es meinem Vater sagen, er würde in der Schule kommen und er würde mit dem Jungen reden wollen und das war mir halt peinlich und so hab ich, bin ich halt dem ganzen aus dem Weg gegangen und nicht mehr in der Schule gegangen“ (9SCH, S. 3).*

### Persönlichkeit des Jugendlichen

Ein Experte (4E, S. 1) führt als Grund für den Rückzug von der Schule, den Jugendlichen bzw. dessen Persönlichkeit selbst an. Einzelne Jugendliche sind überfordert, kommen in der Schule nicht mehr mit, haben dadurch Misserfolgserlebnisse und spüren Frustration.

Für eine Interviewperson ist auch die „Perspektivlosigkeit“ mancher Kinder und Jugendlicher ein Thema.

*„Ansonsten, ja einfach eine Perspektivlosigkeit bei manchen, denk ich auch, dass sie keine Ziele vor Augen haben, dass sie gar nicht wissen wofür, soll ich da überhaupt hingehen“ (2E, S.2).*

Gesundheitliche Probleme und Müdigkeit werden als Beispiele für die Ursache des Fernbleibens von einem befragten Jugendlichen genannt. Dieser Jugendliche zieht das gänzliche Fernbleiben, als Folge des Einschlafens in der Straßenbahn, dem Zuspätkommen in den Unterricht vor, aus Angst vor der Reaktion der Lehrpersonen.

*„(...) Ich fahr immer irgendwie öffentlich hin, bin ich eingeschlafen, bin ich halt irgendwo bei der Endstation oder so wieder aufgewacht irgendwann. Und dann hab ich gedacht, oje es ist schon eine Stunde nach Schulbeginn, da trau ich mich lieber nicht wieder in die Schule. Ich hab halt gedacht, oje die geben mir jetzt, was weiß ich was, Strafarbeit“ (7SCH, S. 2f).*

Dieser Schüler berichtet auch, dass er immer schon eine persönliche Abneigung gegenüber der Schule hatte und dass er sich prinzipiell in den eigenen vier Wänden am Wohlsten fühlte.

*„Aber ich bin eigentlich ein Kind, eines von den Kindern, die sich von Anfang an nicht auf die Schule gefreut haben, ich hab nicht einmal den ersten Schultag richtig gemocht. Ich war überhaupt lieber eigentlich zuhaus. (...) Beim ersten Schultag, das Einzige auf das was ich mich gefreut habe, war das Zeug was in der Schultüte war. Der Rest war mir eigentlich wurscht, ich hab mir gedacht, oje was sitzen da für Deppen (...). (...) es hat bessere Zeiten gegeben, schlechtere Zeiten gegeben, aber wirklich gemocht, hab ich sie nie. Also wenn ich die Chance gehabt habe, zuhaus zu bleiben, bin ich zuhaus geblieben“ (7SCH, S. 8f).*

## Schule

Ein Experte (4E, S.1) gab bezüglich der Frage nach den Ursachen von Schulabsentismus zur Auskunft, dass einige Jugendliche nicht mit den Lehrern in der Schule zu Recht kämen, er jedoch der Meinung ist, dass dies Einzelfälle sind.

Ein erwachsener Interviewpartner ist der Ansicht, dass der Lehrplan in den Schulen oftmals zu umfassend an einem Schuljahr gemessen ist und dadurch keine Rücksicht auf einzelne Kinder genommen werden kann.

*„(...) weil es ist für jede Altersstufe, ist ein bestimmtes Pensum an Lernstoff vorgesehen, (...) ich kann net sagen, ok da hupf ich jetzt da drüber und ja damit wars das und das ist erledigt und abgeschlossen und dann geh ich gleich zum nächsten, wenn das vorige no net verstanden worden ist, (...)“ (3E, S. 6).*

Diese Kinder und Jugendlichen können schließlich nicht mehr folgen, da an der Basis des Lernstoffes bereits einiges fehlt und steigen aus. Der dadurch entstandene „Schulfrust“ wird als eine Möglichkeit für das Fernbleiben genannt.

*„Andererseits Schulfrust, wenn sie keinen Anschluss mehr haben, wenn man in der Schule sitzt und kein Wort mehr versteht und nicht mehr nachkommt und da keine Möglichkeit hat ahm ja, da drehen dann viele Kinder ab und sagen, na da will ich gar nicht mehr hin, wofür denn auch, ich versteh ja sowieso kein Wort“ (2E, S.2).*

Die Gestaltung des Unterrichts und des Lernstoffes wird im Allgemeinen als wenig lustvoll beschrieben, weil zu wenig auf Interessen der Jugendlichen und die Alltagswelt eingegangen wird.

*„Wenn ich ihn jetzt fragen würde ok, rechne mir aus, (...) weil er ist Kfz begeistert, wie viel braucht der Motor Sprit auf 100 Kilometer ist es etwas anderes, ja das ist wieder was was interessant ist. Und dann geht's, dann gehts mit den Formeln, dann geht's damit, dass das zeitintensiv ist, das Auszurechnen und so weiter und sofort. Da ändert sich auf einmal auch das Schriftbild, weil das ist was, was er sich vielleicht selber aufhebt oder was er für sich selber so mitnimmt. Es ist genau das gleiche zu sagen ahm, wenn ich so und so viel Miete zahl, für eine Wohnung, wie viel kostet der Quadratmeter im Monat? Das sind Sachen, die sind dann schon wieder greifbar und net die blöden eineinhalb Birnen und zweieinhalb Äpfel oder sonst irgendetwas kosten oder der Bäcker schafft mit zwei Lehrlingen eineinhalb Semmeln in der Minute (3E, S.7).*

Auch bei den Interviews der Jugendlichen spielte dieser Aspekt eine Rolle.

Ein befragter Jugendlicher (8SCH, S. 1,2) führt die Strenge der Lehrpersonen und schlechte Noten, als Grund an, nicht mehr in die Schule zu gehen.



*„(...) hatte ich auch schlechte Noten und so, (...) hab ich mir gedacht, wozu jetzt noch weiter in die Schule gehen, wenn ich sitzen bleibe mit Fünfern und so, dann bin ich gar nicht gegangen“ (8SCH, S. 4).*

Ein Risikofaktor, der häufig in der Literatur Erwähnung findet, ist der Schul- bzw. Klassenwechsel. Auch bei vorliegender Befragung kommt dieser in drei von vier Fällen vor. Bei einem von diesen Schülern trifft dieser Umstand sogar mehr als drei Mal zu. Dieser Jugendliche erkennt deutlich, dass er von Schule zu Schule geschoben wird und ihn eigentlich niemand so richtig haben mag. Es ist ihm teilweise bewusst, dass der Wechsel aufgrund seines unangepassten Verhaltens in der Klasse stattfand. Durch den oftmaligen Wechsel fühlt er sich ausgegrenzt, unwohl und beginnt der Schule schließlich gänzlich fernzubleiben.

*„Außerdem hab ich so oft Schule gewechselt, dass ich auf die Schule überhaupt keinen Bock mehr hatte. (...) Naja in der Volksschule war ich in drei verschiedenen Klassen, in zwei verschiedenen Schulen waren die, dann Mittelschule hab ich einmal wiederholt in derselben Schule, in zwei verschiedenen Klassen war ich. Dann bin ich weggekommen, weil ich mich einmal da so aufgeführt habe. Ein Jahr später lustigerweise, ich hab dann abgeschlossen, in die zweite bin ich gekommen, habens gesagt ein Jahr später, dass sie mich irgendwo hinschicken. Dass sie so eine Sonderklasse haben, da bin ich dann dort gewesen, hab die zweite fertig gemacht und die dritte angefangen, lustigerweise immer mitten im Jahr, (...) aber haben sie gesagt, nein geht nicht habens keinen Platz mehr, was lustig war, weil sie eigentlich gesagt haben, dass ich in die Schule wieder zurück komm, die Direktorin hatte mich sowieso am Kiecker, (...) und ja sie haben gesagt sie haben den Platz jetzt, den brauchen sie für zwei andere schwierige Kinder und ja dort hab ich nicht wirklich hingepasst, weil das Einzige was ich da nicht mehr gemacht habe, war eigentlich die Hausaufgabe, hab ich nicht wirklich wollen, aber sonst hab ich alles gemacht (...) ja aber die Schule hab ich von Anfang an überhaupt nicht gemocht, es war mir einfach unsympathisch, nichts gegen die Lehrer und die Schüler, (...) eigentlich ist nichts gewesen, nur ich hab einfach keine Lust mehr gehabt, irgendwo neu anzufangen, das noch einmal von neuem zu machen“ (7SCH, S. 6f).*

### **7.3 Dimensionen von Schulabsentismus**

Da es nun, um die konkreten Ausprägungen von Schulabsentismus, also um die Zeit vor Gaaden geht und die Experten darüber nur Vermutungen hätten anstellen können, ist es nur folgerichtig, wenn das Augenmerk in diesem Unterkapitel auf die Interpretation der Aussagen der betroffenen Jugendlichen gerichtet wird. Es interessieren hier die subjektiven Erlebnisse der Jugendlichen.

### **7.3.1 Erfahrungen mit der Schule**

Die befragten Jugendlichen haben weitgehend negative Erinnerungen an die Schule und können insgesamt über wenig Positives berichten. Die positiven Erfahrungen korrelieren meist nicht mit dem Unterricht oder den Lehrpersonen.

Der soziale Aspekt, den Schule inne hat, wird von zwei Schülerinnen als positiv erlebt.

*„Naja das Schöne, die Freunde halt, die was man sieht, am Vormittag (...)“ (8SCH, S.3).*

*„Also das Schöne war mit den Freundinnen und Freunde dort zu sein (...) (9SCH, S.2).*

Ebenso wird die Freizeit, also die Zeit nach der Schule bzw. die Zeit zwischen den einzelnen Schulstunden, als schön hervorgehoben (7SCH, S. 13f; 6SCH, S.5).

Die Unterrichtszeit bzw. die Schulzeit wird hingegen meist als Belastung empfunden und im Großen und Ganzen negativ betrachtet. Auch das Gefühl der Langeweile wird in diesem Zusammenhang geschildert.

*„das Ganze was am Vormittag passiert ist nicht so schön (...) ich bin kein Schulfreund“ (7SCH, S. 13f).*

*„Wie ich da gesessen bin und einfach mir war fad“ (6SCH, S. 5).*

Im Gegensatz zu diesen zwei Meinungen, ist für einen anderen Jugendlichen nicht die Unterrichtszeit das hauptsächliche Problem, sondern die Hausübungen, die am Nachmittag erledigt werden müssen.

*„ (...) halt das nicht schöne war find ich, halt ok, dass ich in der Schule sitze und lerne, das hat mir nichts ausgemacht, aber dass ich danach Hausübung hab und dass ich dann meine Freizeit wegen der Schule verschwende, das war nicht so schön. Und deswegen bin ich auch eigentlich schwänzen gegangen“ (9SCH, S.2).*

Eine Interviewperson führt als negatives Kriterium für die Schulzeit, Konflikte mit den Lehrpersonen an.

*„ (...) ich weiß nicht wie ich sagen soll, dass was da nicht gut war, war dass die Lehrer nur geschrien haben, wo warst du, was hast du gemacht und so“ (8SCH, S. 3).*

Es wird im Folgenden auf den möglichen Verlauf von Schulabsentismus eingegangen. Dies erscheint wesentlich, da alle Jugendlichen eine enorme Entwicklungsgeschichte aufzuweisen haben. Diese biografischen Einzelheiten können nur bruchstückhaft und themenzusammenhängend nachgezeichnet werden.

### **7.3.2 Verlauf des Schulabsentismus**

„Ein Schüler wird nicht von heute auf morgen ein Schulverweigerer, sondern dieses Verhalten entwickelt sich in mehreren Abfolgen. Schulverweigerung ist also ein Entwicklungsprozess und damit das Ergebnis nicht gelungener Bearbeitungsversuche. Dieser Prozess ist am besten als ``Wegdriften`` zu bezeichnen (also keine Stufen oder ein abrupter Bruch)“ (Schreiber- Kittl u.a. 2002, S. 120).

Auch Thimm und Ricking (2004, S. 46) sprechen von einem „Hineinrutschen“ in den Schulabsentismus. Die Autoren (a.a.O.) verweisen darauf, dass Schulabsentismus in den meisten Fällen einen Prozess darstellt, der von Schulunlust, über passive Ausprägungen des Schulabsentismus, zu aktiven Formen, wie z.B.: Stören und kurzzeitigem Fernbleiben von der Schule bis hin zum massiven, gewohnheitsmäßigem Nicht-Teilnehmen an Schule reicht.

Eine befragte Person weist während des Interviews darauf hin, dass sie, bevor es zum regelmäßigen Fernbleiben gekommen ist, zwar in der Klasse anwesend war, jedoch nichts zur Mitarbeit beigetragen hat. Die Unterrichtszeit wurde mit anderen Tätigkeiten in der Klasse bzw. kurzzeitigem Fehlen überbrückt.

*„Und ja dort hats dann eigentlich erst angefangen, das richtig Schwänzen. (...) in diesem ersten Jahr hab ich meistens dann in der Klasse überhaupt nichts gemacht, bin dann am Tisch unten gesessen und hab Gameboy gespielt oder und ab und zu bin ich einfach heimgegangen, auch wenn sie mich aufhalten wollten. Ich bin meistens irgendwie vorbei gekommen und dann weg und dann haben sie mich halt am Schluss, weil es eh nichts mehr gebracht hat, so nach einem halben Jahr, haben sie gesagt, sie lassen mich einfach am Boden sitzen, (...) so lang ich die anderen nicht stör, lassen sie mich einfach sitzen, weil bringen tut es eh nichts mehr ja (...)“ (7SCH, S. 7f).*

Bei allen befragten Jugendlichen trifft es zu, dass das lange Fernbleiben von der Schule in einem Prozess entstanden ist. Kein Jugendlicher hat die Schule plötzlich verlassen.

Kittl- Satran u.a. (2006, S. 160) konnten in ihrer Studie herausfinden, dass die von ihr befragten Jugendlichen das Schulschwänzen häufig mit einer Sucht gleichsetzten. Es wird einmal mit diesem Handeln begonnen und je nach dem, ob Konsequenz droht oder nicht, wird dieses Verhalten wiederholt.

In diesem Sinne erzählen auch drei Jugendliche des Schulheims Gaaden von der Anfangsphase des Schwänzens.

*„Da hatte ich halt Angst, dass mich meine Eltern sehen, dass mich irgendeine Bekannte sieht oder so und dann hat mich keiner gesehen und dann hab ich es halt immer öfter und öfter gemacht“ (9Sch, S. 1f). „ (...), wo ich auf den Weg nach Hause war, hab ich mir gedacht, was ist, wenn das jetzt meine Eltern wissen, da ging es mir nicht so gut“ (9SCH, S:3).*

*„Dann am Ende, wo ich nachhause gekommen bin, ich hab nur gedacht, hat die Schule angerufen, hat sie nicht angerufen, was soll ich sagen, wenn sie angerufen hat oder so, was soll ich dann in der Schule sagen, weil ich nicht war, ja (...) Ich weiß nicht, die Schule hat angerufen, (...) Ja und dann hab ich Hausarrest gekriegt und so. (...) na dann war ich erste, zweite Haupt, war ich eh regelmäßig in der Schule und so“ (8SCH, S. 1f).*

*„Mh na ein komisches Gefühl, weil ich bin einfach mit den Freunden raus gegangen und ich hatte ein bisschen Angst, dass meine Mutter also ahm, also dass ich jetzt Ärger kriege und mich erwischt und dann dass ich von Schule raus flieg oder so etwas“ (6SCH, S.1)*

Ein anderer befragter Jugendlicher berichtet zwar über die Aufforderung der Mutter in der Früh aufzustehen und die Schule zu besuchen. Dieser wird anfangs auch nachgegeben, um anschließend wieder nach Hause zurückzukehren. Die Mutter kommt bereits ihrer beruflichen Tätigkeit nach und die Gefahr einer Strafe scheint vorerst gebannt, weil sie zunächst nichts vom Fernbleiben ihres Sohnes weiß.

*„Bin ich dann immer öfter zuhaus geblieben, meine Mutter hat mich die ersten paar, was weiß ich wie oft Male noch hingeschickt, hat gesagt ich soll aufstehen. Bin ganz normal gegangen, hab dann aber in der Straßenbahn bin ich bis zur Endstation gefahren, hab umgedreht und bin wieder zurück nach Hause gefahren, an der Schule bin ich zweimal vorbei gefahren, ja meine Mutter muss spätestens, allerspätestens um neun (...), also bei ihrer Arbeit sein und also hab ich das immer so hinausgezögert und bin bis zur Endstation gefahren, weil es dauert dann in etwa, kommt es oft bis neun hin“ (7SCH, S. 4).*

Dieser Jugendliche fürchtet sich anfangs zwar vor den Konsequenzen seines Fernbleibens, gewöhnt sich aber schließlich daran und wird mit der Zeit immer unempfindlicher den Reaktionen seiner Mutter gegenüber.

*„In den ersten paar Tagen hab ich gedacht, hey ich wird, wenn meine Mutter heimkommt richtigen Ärger kriegen und da ist es mir eigentlich immer, ist es mir wurscht gewesen dann irgendwann, ist es mir immer egal geworden, irgendwann hab ich es nicht mehr beachtet, bin einfach nicht gegangen“ (7SCH; S.5).*

Das Wegbleiben wird laut Thimm (1998, S. 62f) immer mehr zu einer Möglichkeit. Je öfter der Jugendliche wegbleibt, desto mehr verliert er den Anschluss an die Schule. Kommt der Jugendliche doch einmal zurück, wird es ihm durch Lehrer und

Klassenkollegen nicht leicht gemacht. Der Jugendliche erfährt die Sinnlosigkeit in die Schule zu gehen, weil er ja sowieso nicht mitkommt (Thimm 1998, S. 62f).

47% der von Schreiber-Kittl u.a. (2002; S.127) interviewten Jugendlichen fehlten am Anfang gleich ganze Schultage, gingen dazwischen aber immer wieder einmal hin. Im Sinne von Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 129) erscheinen die Jugendlichen wieder in der Schule, da sie sich durch das systematische Fernbleiben völlig abgekapselt haben: Haben sie zu Beginn noch mit Freunden geschwänzt, sind sie bei Fortschreiten des Schwänzens ziemlich alleine und werden zum Außenseiter. Mit dem Aufsuchen der Schule wollen sie wieder Kontakte knüpfen. „Sie signalisieren mit ihrem (gelegentlichem) Erscheinen, dass sie im Grunde zur Schule gehen wollen, dies aber aus bestimmten Gründen nicht schaffen“ (Schreiber –Kittl u.a. 2002, S.129).

Alle vier von der Interviewerin befragten SchülerInnen haben nach längerem Fernbleiben versucht, die Schule wieder zu besuchen. Einer hat jedoch kurz vor der Schule wieder umgedreht, um nachhause zurückzufahren.

*„ (...) ja ich hab es versucht, nach ein, zwei Wochen dann hab ich es einmal probiert, aber ich bin eigentlich knapp vor der Schule oft, manchmal bin ich von der Straßenbahn ausgestiegen, aber knapp vor der Schule, hab ich eigentlich umgedreht und bin wieder gegangen, bevor mich wer sieht (...) ich hab irgendwie einfach gedacht, ich werd was weiß ich alles aufkriegen (7SCH, S.12). (...) weil es ist dann immer schwerer geworden, wieder in die Schule zu gehen, weil ich hätt immer mehr aufkriegt, da hab ichs dann einfach nicht mehr wollen, da bin ich auszuckt“ (7SCH, S.5).*

Zwei der vier Befragten sprechen in diesem Zusammenhang die schwierige Situation des Nachholens des Schulstoffes an.

*„Ja eigentlich, die Freunde haben mich eh sehr normal begrüßt und so. Aber ich weiß nicht, irgendwie war es auch blöd, weil ich von dem Stoff ja nichts gewusst habe und was ich schreiben soll und so“ (8SCH, S. 5).*

*„Ich bin halt, nach diesen vier Monaten, bin ich in der Schule gegangen, aber das Problem war, ich musste mitmachen und die Sachen nachholen und das ging halt nicht so gescheit. Da hab ich mir lieber, da hab ich mir wieder gedacht, ich kann nicht mehr, ich will lieber schwänzen gehen. (9SCH, S.6) Doch aber das ist ja nicht das, das sind immerhin vier Monate und ich muss mitmachen, das geht nicht“ (9SCH, S.7).*

Die Schwierigkeit den versäumten Schulstoff nachzuholen, stellt also eine Hürde dar, die von den Jugendlichen bewältigt werden muss, um den Anschluss schließlich wieder finden zu können. Insofern ist es des Weiteren interessant, wie das Umfeld des Jugendlichen, mit dem Fernbleiben umgeht.

### **7.3.3 Reaktionen des Umfeldes**

Schulabsentismus ist ein Prozess, deshalb kann angenommen werden, dass Eltern und auch Lehrpersonen versuchen, in diesen einzugreifen. Wie einzelne Personen im Umfeld des Jugendlichen auf dessen Rückzug von der Schule reagiert haben und welche Wirkung dies beim Jugendlichen hinterlassen hat, wird im Folgenden dargestellt.

Bei einem Jugendlichen wussten die Eltern bzw. die Familie allerdings lange Zeit nichts vom Fernbleiben ihres Kindes.

*„Aber das haben meine Eltern nicht gewusst. Na meine Eltern hatten halt eine neue Nummer und sie haben mir auf Papier geschrieben, dass ichs in der Schule geben soll. Und da hab ich mir gedacht, ja jetzt kann ich länger schwänzen gehen (9SCH, S. 2).*

Wären sie jedoch unterrichtet gewesen, hätte der Jugendliche mit weitreichenden Konsequenzen rechnen müssen. Auf die Frage, was denn die Eltern gemacht hätten, hätten sie Bescheid gewusst, antwortete der Jugendliche:

*„Na mein Vater würde mich in der Schule immer begleiten“ (9SCH, S. 2).*

Die Lehrpersonen versuchten mit den Eltern des Jugendlichen Kontakt aufzunehmen, um das Fernbleiben zu klären, durch ein Täuschungsmanöver verzögerte sich dies jedoch.

*„Also das war so, meine Lehrer haben zwei Monate versucht, meine Eltern anzurufen und dann hab ich eine Schülerin aus meiner Schule angerufen, aus Klasse, hab ihr gesagt, sie soll der Schule sagen, dass ich einen Autounfall hatte, dass das Auto über mein Bein gefahren ist und dann nach einer Woche, meine beste Freundin hatte dann Krücken. Ich hab ihre Krücken genommen, bin in der Schule gegangen, ich war einen Tag in der Schule und ich hab diese weißen Tic Tac, (...) hab ich mit Wasser getrunken, dass die Lehrerin glaubt, das sind Tabletten und so, damit sie mir das glaubt, sie hat es mir geglaubt, ich hab gesagt, ja ich bin jetzt nur gekommen, damit sie das sehen und ich muss jetzt noch zuhause sitzen und dann hat sie es mir geglaubt.*

Als der Jugendliche nach einer gewissen Zeit noch immer nicht regelmäßig am Unterricht teilnahm, versuchte die Lehrperson erneut Kontakt zu den Eltern herzustellen. Als dies wiederum nicht gelang, wurde das Jugendamt eingeschaltet und die Eltern erfuhren erstmals vom massiven Fernbleiben.

*„Und dann hat sie wieder nach zwei Monaten versucht anzurufen und es ging nicht und dann kam der Brief vom Jugendamt und so haben es meine Eltern erfahren“ (9SCH, S.5). „Das war das Ärgste in meinem Leben. Dann sind meine Eltern, müssen dann mit der Lehrerin reden, ich war dabei. (...) die Lehrerin hat gesagt, ja ich werd vielleicht den*

*Abschluss nicht schaffen und so, sie will mich in ein Internat schicken (...) „Ja meine Mutter hat halt geweint, mein Vater war ur traurig und meine Mutter hat gesagt ja schau, wie weit du jetzt gekommen bist, du wärst jetzt Richterin (...) Dass ich jetzt nur mit dem noch (mit Hilfe des Schulheims Gaaden, Anm.d. V.) meinen Abschluss schaffe (...) Jetzt habe ich es eingesehen, dass es ein Fehler war“ (9SCH, S.5).*

Bei drei der befragten SchülerInnen wussten die Eltern und auch die Lehrpersonen zum Teil, vor allem im weiteren Verlauf, über die „Verweigerung“ des Jugendlichen Bescheid.

*„Die Lehrer auch, Schüler auch, hat eigentlich eh jeder gewusst (...) Ich hab es auch nicht wirklich verheimlicht“ (7SCH, S.10).*

*„Oh ja, sie hat manchmal gewusst, da hat sie mit mir geschimpft, dass ich in die Schule gehen soll und so“ (6SCH, S.2).*

*„Am Anfang nicht, aber dann schon. Meine Mutter hat mich eh immer, halt in der Früh zur Schule geschickt (...) Ich wollte dann nicht, sie hat mir eh immer Essen eingepackt und so für die Schule, aber ich bin nicht zur Schule gegangen“ (8SCH, S. 4).*

Die Angehörigen versuchten dem Jugendlichen die Wichtigkeit des Schulbesuches zu verdeutlichen, jedoch mit mäßigem Erfolg. Teilweise führten diese immer wiederkehrenden Gespräche und Motivierungsversuche der einzelnen Familienmitglieder zur Gleichgültigkeit gegenüber dem Schulabsentismus.

*„Und dann hat meine Mutter auch irgendwann, hat sie es satt gehabt, weil die Lehrer rufen jedes Mal an, dass ich nicht angekommen bin, (...) und mich gar nicht erst aufgeweckt, (...), weil es hätt eh nichts gebracht, das kostet ihr unnötig Zeit, ja. Das hat sie aber dann auch so mit den Lehrern ausgemacht, dass sie es weiß, dass wir eine Strafe zahlen und alles. (...) und dann haben sie mich eigentlich eh relativ in Ruh lassen, auch die Oma, weil die hat mir meistens Predigten gehalten, damit, ich soll in die Schule gehen. Dass wird mir alles leid tun, wenn ich erwachsen bin und so weiter (7SCH, S. 5). „Ja sagt die ganze Zeit, Kind du musst in die Schule gehen, sonst wirst nichts und so weiter (...) meiner Mutter war es dann irgendwann einfach wurscht, weil es war ihr zu viel. Und meine Oma, weil also öfter am Wochenende oder so gehen wir hin und so, die hat mir halt mehrere Predigten gehalten“ (7SCH, S.10).*

Nach Erzählungen der Jugendlichen interessieren sich die Lehrpersonen für das Befinden der einzelnen Jugendlichen, viele fordern aber gleichzeitig das Nachholen des Unterrichtsstoffes ein und setzen sofortige Tests an. Auch von Telefonanrufen und von persönlichen Gesprächen zwischen Elternhaus und Schule wird berichtet, um das Schulschwänzen einzudämmen.

*„Und dann immer wenn ich gekommen bin, haben sie mir einfach nur Tests hingelegt und so, dass ich die dann mache, (...) weil ich gefehlt habe und so“ (8SCH, S. 3).*

*„Na Nachholen musst ich halt immer öfter und immer mehr“ (7SCH, S.3).*

Ein Schüler erinnert sich besonders an eine Lehrperson, die ihn unterstützte den Anschluss wieder zu finden.

*„sie hat wenn ich was ur viel nachschreiben musste oder so, sie hat halt das kopiert und ich musste es halt nur abtippen und so, damit ich nicht so viel machen muss“ (8SCH, S. 18f).*

Auch Mitschüler werden in den Gesprächen in diesem Zusammenhang erwähnt. Die Reaktionen der Klassenkollegen waren unterschiedlich. Manche waren bestürzt, konnten das Verhalten nicht nachvollziehen und versuchten zum Schulbesuch zu motivieren. Andere wiederum schwänzten selbst und konnten demnach keine Vorbildfunktion übernehmen.

*„ (...) haben halt alle gesagt, alle in der Schule, alle Schüler: „Wo bist du? Also wo warst du und alles“? Hab ich gesagt ich wollt einfach nicht, (...) ja haben halt so glacht und was tust du und ja und so weiter halt (...) ja komisch, oje was tust du nur, (...) haben sie selber ja nicht wirklich gemacht“ (7SCH, S. 10f).*

*„Mh, die haben das selber gemacht“ (6SCH, S. 3f).*

Wie die befragten Jugendlichen schließlich ihre Zeit ohne Schule gestalteten, ist nun Thema des nächsten Abschnittes.

#### **7.3.4 Gestaltung der „freien“ Zeit**

Es gibt Jugendliche, wie Forschungsergebnisse bestätigen (1.4.4.), die ihre Zeit, wenn Eltern vom Absentismus Bescheid wissen, am liebsten alleine in den eigenen vier Wänden verbringen. Ein Jugendlicher berichtet von folgenden Tätigkeiten.

*„Na alles Mögliche. Ich hab Playstation gespielt, Computer, Fernschauen, mit den Tieren spielen“ (7SCH, S. 4). „Ich bin eigentlich zuhause geblieben, ich hab nicht wirklich Lust gehabt jetzt irgendwen, da mit reinzuziehen oder so“ (7SCH, S.4f).*

Andere wiederum können nur zuhause bleiben, wenn die Eltern nicht da sind, weil das Fernbleiben verheimlicht werden muss. Nachstehende Aktivitäten werden mitgeteilt.

*„Ich war spazieren, wenn die Mutter gearbeitet hat, war ich zuhause, geschlafen, Freunde getroffen halt, die entweder auch nicht in der Schule waren oder frei hatten oder so was“ (8SCH, S. 4).*

*„Und wir sind zu Freund spielen gegangen oder den ganzen Tag draußen gewesen“ (6SCH, S.1).*



Dieser Jugendliche schildert jedoch weiters, dass er eigentlich gern und oft zuhause geblieben ist, da er nicht draußen spazieren gehen wollte. Er begründet dies folgendermaßen:

*„(...) wie ich zu Hause war, dann war es irgendwie besser, weil meine Mutter hat es gewusst und ich hatte dann keine Angst, (...) dass dann irgendetwas passiert, dass die Lehrer dann sagen und sie wütend wird (6SCH, S. 3).*

Eine Interviewpartnerin erzählt, dass sie in dieser Zeit gern in der Gruppe unterwegs war.

*„Ich war überall mit Freunden. Ich war halt bei Freundinnen zuhause, ihre Eltern haben gearbeitet oder ich war in so einem Einkaufcenter was trinken, spazieren, einfach alles“ (9SCH, S. 4).*

Da es in dieser Arbeit um Interventionsmöglichkeiten bei Schulabsentismus geht, wurden sowohl die Jugendlichen, als auch die Experten diesbezüglich befragt.

### **7.3.5 Vorgeschlagene Maßnahmen zur Prävention von Schulabsentismus**

Während der Gespräche kamen, sowohl von einem Experten, als auch von den Jugendlichen immer wieder Vorschläge, wie man Schulabsentismus vorbeugen kann.

Ein Experte (3E, S. 10) erläutert, dass das System Schule sich ändern müsste, um mehr Jugendliche für den Unterricht motivieren zu können. Genauer führt er fächerübergreifenden, ganzheitlichen Unterricht und respektvollen Umgang miteinander, als wesentliche Kriterien für die Prävention von Schulabsentismus an.

Ein Jugendlicher stellt rückblickend im Interview fest, dass der Schulwechsel dazu beigetragen haben könnte, dass Schulschwänzen zu verfestigen.

*„(...) also wenn sie mich nicht gleich in die X-gasse geschickt hätten, sondern wieder zurück in die Y-gasse, wär es wahrscheinlich besser verlaufen, weil da hat sich eigentlich alles gebessert gehabt, ich kenn dort ja alle eigentlich ja // aufgeholt hätt ich sicher, das mach ich da auch, wenn ich jetzt zum Beispiel ein paar Mal nicht da bin und da machen wir einiges mehr als normal in der normalen Schule, das hol ich auch auf“ (7SCH, S.15).*

Ein Schüler kann sich vorstellen, dass es ihm dabei geholfen hätte, die Schule wieder regelmäßig zu besuchen, wenn sich der Erziehungsstil der Lehrpersonen geändert hätte.

*„Damit die Lehrer jetzt nicht so streng wären und so, dass die viel lässiger wären halt“ (8SCH, S: 6).*

Dieser Jugendliche (8SCH, S: 20) schlägt außerdem vor, dass Eltern ihre Kinder, wenn diese die Schule nicht besuchen möchten, nicht einfach außer Haus schicken. Die Jugendlichen treiben sich schließlich doch auf den Straßen herum, weil sie ja nicht in die Schule gehen wollen. Bevor dann etwas passiert, sollten die Jugendlichen lieber zu Hause bleiben dürfen, mit der Abmachung, die Schule am nächsten Tag wieder zu besuchen.

Ein anderer zu diesem Zusammenhang befragter Jugendlicher, konnte nicht so leicht eine Antwort finden, äußerte aber dann, dass eigentlich nichts geholfen hätte, weil er ja selbst für das Fernbleiben verantwortlich war. Jedoch gibt die Person eine Empfehlung für Verhaltensweisen im Freundeskreis ab.

*„Ja genau, halt meine Freunde sollten sagen, alle die ich hab, wir wollen jetzt nicht mit dir sein, geh in der Schule, wir wollen erst mit dir sein, nach der Schule, so will ich mich nicht mit dir treffen, wenn du normalerweise in der Schule gehen solltest. Und so hätte, könnte ich ja dann zu keinen gehen, weil jeder hätte das dann gesagt und dann müsste ich in die Schule gehen“ (9SCH, S.7f).*

Dieses Kapitel zusammengefasst kann gesagt werden, dass sowohl in Hinblick auf die Definitionen, als auch auf die Ursachen von Schulabsentismus, Übereinstimmungen bei den befragten Personen und der Forschungsergebnisse einschlägiger Literatur festgestellt werden konnte. Auch bei den Experten herrscht keine Einigkeit darüber, ab wann nicht mehr von „normalen“ Schwänzen zu sprechen ist. Es wird jedoch auf lange Fehlzeiten und Anschlusschwierigkeiten verwiesen. Die massiven Fehlzeiten der Jugendlichen bestätigen den aktuellen Forschungsstand, dass Schule im Moment nicht in der Lage ist, möglichst früh in die Thematik einzugreifen. Die Experten führen Faktoren aus verschiedenen Bereichen zur Entstehung von Schulabsentismus an, die Jugendlichen hingegen benennen eher die Schule und Freunde als Gründe für das Fernbleiben. Die Familie wird meist außen vorgelassen, was daran liegen könnte, dass sie nicht über persönliche Schwierigkeiten sprechen wollten. Alle Jugendlichen besitzen weitgehend negative Erfahrungen mit der Schule und erleben die Unterrichtszeit als Belastung. Es fällt weiters auf, dass die Jugendlichen sich der Schule nicht plötzlich für längere Zeit entziehen, sondern sich Schulabsentismus prozesshaft gestaltet. Teilweise geraten die Jugendlichen durch Freunde zum Schulschwänzen. Es zeigt sich, wenn das Verhalten von den Eltern bemerkt und sanktioniert wurde, das Schulschwänzen

anfangs eingedämmt werden konnte, später allerdings, aufgrund von Gleichgültigkeit, sich den Konsequenzen widersetzt und trotzdem geschwänzt wurde. Die Eltern, die vom massiven Fernbleiben wussten, waren nicht in der Lage, ihr Kind zu einem frühen Zeitpunkt, von diesem Verhalten abzubringen, was auf die Bedeutung der Intervention hinweist. Die befragten Jugendlichen haben immer wieder versucht in die Schule zu gehen, verloren jedoch teilweise, aufgrund des Nachholbedarfs des Lernstoffes, den Mut, regelmäßig an den Schulstunden teilzunehmen. Dies könnte ein wichtiger Aspekt für präventive Maßnahmen sein. Lehrpersonen sollten um die Bedeutung dieses Kontaktversuches der Jugendlichen unterrichtet werden und dem Jugendlichen unterstützend und motivierend in dieser Phase zur Seite stehen.

Aus den Interviews der schulabstinenten Jugendlichen zeigt sich, dass jeder Schulverweigerer anders ist, keiner dieselben Probleme hat und demnach Maßnahmen zur Intervention meist sehr individuell strukturiert werden müssen. Dies macht ersichtlich, wie schwierig sich Intervention bei Schulabsentismus gestaltet.

Die nächste Hauptkategorie behandelt die Frage nach dem Beitrag der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden. Bevor sich mit sozialpädagogischen Strategien, Aufgaben und Methoden, die Kinder und Jugendliche dabei unterstützen wieder regelmäßig am Schulbesuch teilzunehmen, auseinandergesetzt wird, muss geklärt werden, ob das Handeln, außerhalb der Schule, im Schulheim Gaaden, überhaupt als sozialpädagogisches ausgewiesen werden kann.

## **8 Der sozialpädagogische Beitrag zur Intervention bei Schulabsentismus**

Grundsätzlich, so Schreiber (2007, S. 234), verfolgen alle Projekte einen „prozessorientierten, entwicklungsbetonten und ressourcenorientierten Ansatz“. Das Individuum steht im Mittelpunkt der Arbeit. „Dabei ist der Blick auf vorhandene Potenziale, Kompetenzen und Stärken gerichtet. Die Leitidee der Projekte ist es, die Ich-Strukturen des Heranwachsenden zu stärken und ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen zu entwickeln“ (Schreiber 2007, S. 234f). Insbesondere bestimmt laut Schreiber (2007, S. 235), ein partnerschaftlicher Umgang den Kontakt aller Beteiligten miteinander. Der Alltag im Projekt ist weitgehend durch Partizipation geprägt (Schreiber 2007, S. 236). Prinzipiell sollen die Jugendlichen laut Schreiber (2007, S. 236), mittels der sozialpädagogischen Angebote im Projekt lernen, sich hinsichtlich Problemlösungen nicht zurückzuziehen, sondern offen darauf zuzugehen, aus sich herauszugehen und sich wieder am Leben zu beteiligen.

Es wird versucht den Jugendlichen in Einzel- bzw. Gruppenarbeit im Umgang mit seinen Ängsten und Aggressionen zu fördern, Strukturen im Tagesablauf zu erfahren und lebenspraktische Fertigkeiten zu erlernen (Schreiber 2007, S.236).

Inwiefern diese grundlegenden Prinzipien, die in den meisten „Schulverweigererprojekten“ gelten, auch im Schulheim Gaaden umgesetzt werden, wird in den nächsten Unterkategorien behandelt.

### **8.1 Bestimmung der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden**

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es der Sozialpädagogik immer um das einzelne Individuum und seine Entwicklung zu einem selbstbestimmten Leben innerhalb der Gesellschaft geht.

Wie können Individuen schließlich in der Entwicklung zu einem selbstbestimmten Leben unterstützt werden? Wie könnte dieses sozialpädagogische Handeln nun konkret aussehen? Liegen bestimmte methodische Punkte vor, die entsprechend einer Intervention nacheinander „abgearbeitet“ werden können? Oder gibt es Strukturbedingungen, die das sozialpädagogische Handeln prägen?

Galuske (2007, S. 15f) zeigt in seiner Einführung „Methoden der Sozialen Arbeit“ auf, dass es keine Richtlinien hinsichtlich der Verwendung bestimmter Methoden zur Lösung eines konkreten Problems gibt. Laut Galuske (a.a.O.) würde „ein Verständnis von Methoden als technischer ``Rezeptsammlung`` den spezifischen Rahmenbedingungen und dem Charakter sozialpädagogischer Handlungssituationen nicht gerecht“ werden.

Bei Galuske (2007) lassen sich aber theoretische Überlegungen bezüglich des sozialpädagogischen, methodischen, strukturierten Vorgehens finden. Es gibt verschiedenste Methoden, die auf unterschiedliche Weise zum Einsatz kommen, denen jedoch gewisse sozialpädagogische Haltungen zugrundeliegen (Galuske 2007, S.53).

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass einzelne Methoden- so Galuske (2007, S. 53), nicht rigide verwendet werden dürfen, da sich sozialpädagogische Methoden prinzipiell an der Gesamtheit des Alltags orientieren müssen. Es kann nicht bei jedem Fall nach einem bestimmten Muster vorgegangen, sondern viel mehr muss methodisch offen, flexibel und vielfältig auf die Klienten zugegangen werden (a.a.O.).

Weiters zeigt Galuske (2007, S. 157) auf, dass aufgrund des Bewusstseins des doppelten Mandats sozialpädagogischen Handelns, die Partizipation der einzelnen Personen eine wesentliche Rolle spielt und innerhalb der Methodenkonzepte festgemacht werden sollte. Der Klient muss nach Meinung Galuskes (2007, S. 58) am Unterstützungsprozess teilhaben können, es soll nicht über ihn bestimmt werden, sondern die Vorstellungen und Interessen des Klienten sind ausschlaggebend für das Gelingen des Hilfeprozess. Der Sozialpädagoge kann den Klienten nicht verändern, er kann nur mittels unterschiedlicher, kreativer, sozialpädagogischer Methoden, Anreiz zur Veränderung schaffen (Galuske 2007, S.64).

Ebenso beantwortet Hamburger (2008, S. 181) die Frage, was denn nun das Besondere des sozialpädagogischen Handelns ausmacht, unter anderem damit, dass keine „bestimmte Methode, sondern eine besondere Art der Rahmung dieses Vorgehens“ (a.a.O.) existiert, bei dem „der Klient sich entfalten kann und die Kompetenz zur selbstbestimmten Lebensführung (zurück-) gewinnt“ (Hamburger 2007, S. 182).

Das sozialpädagogische Handeln kann nicht starr bestimmt werden (dies muss auch in nachstehenden Betrachtungen immer mitgedacht werden), da es jeweils auf den konkreten Fall ankommt. Daraus kann geschlossen werden, dass es zwar keine

bestimmte Methode, die immer wieder zur Intervention von Schulabsentismus eingesetzt werden kann, gibt, jedoch eine sozialpädagogische „Grundhaltung“ die Verfahrensweise bei Schulabsentismus prägen kann. Des Weiteren wird versucht, zunächst die von Hamburger (a.a.O.) betonte grundlegende sozialpädagogische Rahmung oder anders gesagt, die besonderen „Kennzeichen“ sozialpädagogischer Tätigkeit, für das Schulheim Gaaden herauszuarbeiten. Was sind die besonderen Prinzipien sozialpädagogischen Handelns?

### **8.1.1 Hypothese**

Wie bereits herausgearbeitet wurde, geht es der Sozialpädagogik, vereinfacht gesagt, unter anderem darum, dass einzelne Individuen ein selbstbestimmtes Leben führen und somit aktiv an dieser Gesellschaft teilhaben können. Schulabstinente Jugendliche, grenzen sich, je länger sie der Schule fernbleiben, immer mehr aus und sind meist alleine nicht in der Lage den Anschluss wieder zu finden. Die Folgen sind schwerwiegend, da es heutzutage weitgehend unmöglich ist, ohne Hauptschulabschluss eine Lehrstelle zu bekommen. Die Jugendlichen, die regelmäßig der Schule fernbleiben, benötigen Hilfestellungen von außen, um in der Zukunft einer Arbeit nachgehen und am sozialen Leben teilhaben zu können. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern das sozialpädagogische Vorgehen im Schulheim Gaaden, die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen kann, den Anschluss an die Schule wieder zu finden, um in weiterer Folge ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Demzufolge wurde nachgehende Hypothese, in der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur zum Thema und den erhobenen Daten, für diese Arbeit formuliert:

„Die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden bietet schulabstinenten Kindern und Jugendlichen Raum für vielfältige Unterstützungs- und Hilfeleistungen und damit die Chance den Anschluss wieder zu finden bzw. den Schulabschluss zu machen, um in weiterer Zukunft , an der Gesellschaft aktiv teilhaben zu können.“

Vier von fünf befragten Experten konnten die vorliegende Hypothese voll und ganz bestätigen.

*„Ja, also die Hypothese kann ich bestätigen. Das ist auch so der Grundgedanke. Ah jetzt speziell auch für den dritten Turnus, (...) also so mit dem Abschluss. (...) Aber des geht durchaus auf, dieses Konzept. (1E, S. 1).*

*„Ja das kann ich voll und ganz bestätigen, (...), es ist so dass ma sie natürlich nur verhältnismäßig kurz haben, wir haben drei Turnen im Jahr. (...) es wird versucht, dass sie einen positiven Hauptschulabschluss haben und eine Zukunftsperspektive. Das heißt, das geht weg von einer Zukunft, die sich in erster Linie mit dem AMS beschäftigt, hin doch zu einer Selbständigkeit“ (3E, S.1f).*

*„Das kann ich auf jeden Fall bestätigen. Ich denk bei uns ist der Vorteil, dass wir eben Schule und Sozialpädagogen in einem Haus sind, dass die Schüler in der Schule wieder Anschluss finden können, in Kleingruppen unterrichtet werden, dass sie ein bisschen aus ihrer Umgebung draußen sind und bei uns dann eben die Möglichkeit haben in intensiver Betreuung nachzuholen, anzuschließen, dort wo sie wirklich sind und aufzuholen und da wieder Fuß zu fassen drinnen. Also ich kann das total unterstützen, ja“ (2E, S. 1).*

*„Ja, das kann ich bestätigen. Ich bin jetzt seit 18 Jahren in Gaaden tätig. (...)“ (5E, S. 2).*

Dagegen gibt ein anderer Experte (4E, S. 1) zur Auskunft, dass er gemischte Erfahrungen mit dem Projekt gemacht hat. Er weist daraufhin, dass wenn es ein Motiv zur Erlangung des Schulabschlusses gibt, es sehr gut funktioniert. Ist es aber so, dass den Jugendlichen die Bedeutung nicht klar ist, das Projekt auch nicht effizient sein kann. Weiters stellt er fest, dass die Kinder des ersten und des zweiten Turnusses oft zu jung sind und dadurch den Nutzen des Schulbesuches oft nicht verstehen können.

Auch alle befragten Jugendlichen beantworteten die Frage, ob ihnen das Schülerheim geholfen hat, positiv. Alle können die Chance den Schulabschluss in der Einrichtung zu bekommen, für sich persönlich erkennen und schätzen. Eine Interviewperson (9SCH, S: 7f) ist besonders einsichtig und ist sich ihren „Fehlern“ und den Folgen des Fernbleibens durchaus bewusst.

*„Ja eigentlich schon, weil der Lehrer hat gesagt, ich werd mich über die Noten wundern, weil ich wahrscheinlich, weil ich durchkommen werd und sonst hätt ich noch ein Jahr machen müssen (7SCH, S. 20f).*

*„Ja schon, denn jetzt krieg ich ja leichter einen Schulabschluss. Es ist auch nicht so schwer und macht schon Spaß. Am meisten der Nachmittag und so (6SCH, S. 8).*

*„Ich weiß nicht, ich wollte meinen Hauptschulabschluss, nicht dass ich dann. Wär ich jetzt nicht hier zum Beispiel, wär ich noch immer irgendwo schwänzen oder so und ich wär dann durchgefallen und dann hätt ich überhaupt keine Lust mehr noch einmal die Vierte zu machen“ (8SCH, S. 7).*

*„Und ohne dem Internat hier, hätte ich es nicht geschafft (9SCH, S: 7). Ja weil ich jetzt so richtig nachgedacht habe, ich hab gesehen, ich hab ja Freunde auch ohne Abschluss und die gehen halt immer bei Eltern holen Geld und so. Ich hab erst jetzt*

*gemerkt, dass ich eigentlich viel intelligenter bin, aber ich habe Blödsinn gemacht und durch diesen Blödsinn hab ich jetzt keine guten Berufschancen und ich hab mir gedacht, ich will selbstständig sein und deswegen, ich brauch einen Abschluss und wenn ich das jetzt nicht hab, dann werde ich es mein ganzes Leben lang bereuen“ (9SCH, S. 8).*

Da beinahe alle befragten Experten dieser Hypothese zustimmten und auch die Antworten der Jugendlichen darauf schließen lassen, dass ihnen der Aufenthalt im Schulheim Gaaden geholfen hat, kann zumindest für diese Stichprobe vorliegende Hypothese bestätigt werden. Ohne das Schulheim hätten die Jugendlichen dieses Schuljahr vermutlich nicht geschafft. Vorausgehende Maßnahmen gegen das Fernbleiben des Jugendlichen erzielten nicht die nötige Wirkung. Daher kann angenommen werden, wäre das Schulheim nicht gewesen, die Jugendlichen das Schuljahr nicht geschafft und sie noch mehr den Anschluss und die Motivation die Schule je wieder zu besuchen, verloren hätten. Den Jugendlichen ist es durch die vielfältigen Unterstützungs- und Hilfeleistungen in der Einrichtung möglich, doch noch den Schulabschluss zu machen, um somit die Chancen zu erhöhen in weiterer Folge eine Lehrstelle zu bekommen und dadurch Anschluss zu finden.

### **8.1.2 Gegenüberstellung von Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden**

Was zeichnet die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden aus? Was leistet die Sozialpädagogik in der Einrichtung im Unterschied zur Schule, um Jugendliche wieder für das systematische Lernen zu gewinnen?

Es geht nicht darum, eine Disziplin gegenüber der anderen hervorzuheben, sondern es sollen anhand der Herausarbeitung der Unterschiede, charakteristische, sozialpädagogische Haltungen, innerhalb des Schulheimes Gaaden, verdeutlicht werden.

Vier der befragten Experten sprechen in diesem Zusammenhang den jeweilig unterschiedlichen Auftrag an. Grundsätzlich gilt im Schulheim Gaaden, dass Schule die Funktion inne hat, dem Jugendlichen schulische Inhalte zu vermitteln. Die Sozialpädagogik hingegen besitzt andere Ziele und Arbeitsweisen, um ihren Auftrag in Hinblick auf die Persönlichkeit des Jugendlichen und soziales Lernen zu erfüllen.



*„Bei uns (Sozialpädagogen, Anm. d. V.) ist halt dann natürlich auch immer wieder ein ganz anderes Ausmaß der Beziehungsarbeit. Und über die Schiene schaffen wir da auch sehr viel an Motivation (...)“ (2E, S. 9).*

*„Ahm der große Unterschied ist der, wir sind nicht Schule. Wir arbeiten net mit einem System, wo es Plus und Minus und rote Stifte gibt. Wir kennen die Kinder und Jugendlichen ganz anders, wir wissen, was sie für Stärken und Schwächen haben. (...) Und wir versuchen ihnen Möglichkeiten und Wege zu zeigen, wie man ah das Leben meistern kann, egal was man für einen Start bis jetzt gehabt hat. Wir versuchen ihnen ein Rüstzeug zu vermitteln“ (3E, S. 27).*

*„Ah das Projekt lebt von dem, dass es eine Kooperation ist, von beiden Einrichtungen. Ah es braucht auf jeden Fall beides. Die Sozialpädagogik hat die Möglichkeit auf anderen Ebenen anzusetzen, als die Schule, also alles was so mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun hat, alles was. Also die Schule grad in Gaaden hod die Stärke vor allem darin, schulisch viel nachzuholen also was Lernstoff betrifft, also dass man da wirklich wieder up to date wieder is, was die Schule verlangt, wo ma dann auch ein Zeugnis rechtfertigen kann, also wo der Schüler, das Gefühl hat, ich hab da viel geleistet. Wir können auf der anderen Seite, so was die Motivation betrifft oder wie sieht der Jugendliche sein Leben im Moment, was hat er für eine Planung für eine Zukunft, also da können wir recht viel erarbeiten oder so Schlüsselfähigkeiten, des dann halt auch braucht, so Fähigkeiten, die wir vorher definieren und dann mit den Jugendlichen erarbeiten, also im Sozialen Lernen, was natürlich auch wieder in der Schule gebraucht wird, können wir sehr viel tun. Oder auch des, für manche Jugendliche passt ja des klassische Schulsystem überhaupt nicht und sie tun sich halt sehr schwer damit das auszuhalten, also so das klassische Setting und des irgendwie trotzdem zu schaffen, obwohl es für einen nicht passt und obwohl man das nicht will, also das können wir dann irgendwie auf der anderen Seite probieren“ (1E, S. 7f).*

Auch der Zeitfaktor wird immer wieder angesprochen. Schule hat es im Allgemeinen eilig, möchte bzw. muss den Schulstoff in der kurzen Zeit durchbringen.

Sozialpädagogik kann mit Zeit anders umgehen, da sie im Großen und Ganzen auch mehr Zeit als Schule zur Verfügung hat, um den Jugendlichen zu unterstützen.

*„Einfach durch die Zeit, die wir miteinander hier verbringen. (...) es ist auch sehr intensiv, weil wir auch sehr viel machen“ (2E, S: 9). „Weil in der Schule gar nicht der Platz und der Raum dafür wäre, da geht's um Lehrstoff und der muss durchgebracht werden“ (2E, S: 7).*

*„ahm wir sind einfach weg von diesem i muaß so und so viel Lehrstoff innerhalb von drei Monaten durchdrucken“ (3E, S. 27). „Im Schnitt haben wir die Kinder neunzehneinhalb Stunden am Tag, inklusive der Nacht. Die Lehrer haben viereinhalb“ (3E, S. 25).*

Auch die Jugendlichen heben diesen Faktor hervor. Der Vormittag wird eher stressig und anstrengend empfunden. Der Nachmittag hingegen macht Spaß und wird unbeschwert erlebt.

*„Ja und hier ist es eh super, halt der Nachmittag. Na, der Vormittag ur stressig“ (8SCH, S.7f). (...) „Ja, auch die Lehrer hetzen immer, ja schneller, das muss schneller fertig gemacht werden und so“ (8SCH, S: 14). (...) „die Lehrer geben mehr Druck ja“ (8SCH, S. 18).*

*„weil wir in der Schule eher die Arbeit machen und alles. (...) ja weil wirs brauchen, um durchzukommen“ (7SCH, S. 31).*

Bei der Frage nach dem Unterschied der Sozialpädagogik zur Schule spielt das Thema „Macht“ immer wieder eine große Rolle. Es wird deutlich, dass mit einer Form von Macht, die ja grundsätzlich in jedem Erzieher/Lehrer- und Zöglingsverhältnis stecken kann, im Schülerheim Gaaden unterschiedlich umgegangen wird.

Ein Experte (1E, S. 26f) beispielsweise äußert, dass die Machtposition am Vormittag in der Schule anders, in einem größeren Umfang verteilt wird, als am Nachmittag.

*„also die Lehrer beanspruchen ein sehr hohes Maß an Macht, sag ich jetzt, die sie einfordern und das ist ihnen sehr wichtig, aber dass Mitsprache oder dass man sich interessiert für die Meinung des Anderen oder das auch offen sagen können, was sie sich denken, also das erleb ich am Nachmittag sehr stark und am Vormittag net“ (1E, S. 26f).*

Auch zwei andere befragte Experten zeigen auf, dass die Sozialpädagogen insgesamt eine andere Stellung bei den Jugendlichen einnehmen, als die Lehrpersonen.

*„Wobei wir als Sozialpädagogen natürlich ganz einen anderen Status auch haben bei den Kindern und Jugendlichen. Wir sind mehr so die Coaches vielleicht oder die Begleiter, eher so freundschaftlich, teilweise auch und die Lehrer sind dann, doch eher so diese Respektspersonen oder Autoritätspersonen (...)“ (2E, S. 26).*

*„Also ich bin nicht der Lehrer von ihnen, i bin net der Chef oder der Arbeitgeber von ihnen, der Kumpel bin ich jetzt auch nicht ja, aber insofern ein Vertrauter ist man schon. Und das brauchen sie aber. Sie brauchen aber jemanden, der afoch schon erwachsen ist und dem man sich anvertrauen kann und mit dem man drüber reden kann“ (3E, S. 36).*

Im Laufe der Gespräche wird deutlich, dass der Aspekt des Grenzsetzens bei Lehrpersonen und Sozialpädagogen unterschiedlich gehandhabt wird und man sich dementsprechend uneinig ist.

Ein Lehrer (4E, S. 2f) führt an, dass am Nachmittag das Bestreben gilt, alles lustvoll für die Jugendlichen zu gestalten und er das Gefühl hat, dass kaum Grenzen gesetzt werden. Zum Beispiel bei der Hausübungssituation war früher Ruhe- so der Lehrer (a.a.O.)- damit die Kinder nicht gestört werden. Diese befragte Person denkt, dass es jedoch gerade für jene Zielgruppe sinnvoll wäre, konsequent zu sein. Es braucht klare

Grenzen, Strafen, aber auch positive Verstärkung, eben wie es im Leben auch ist, wenn ich zu schnell fahre, dann muss ich zahlen (4E, S.3).

Eine weitere Lehrperson (5E, S. 3) weist ebenfalls auf Sanktionen hin, wie beispielsweise ein Gespräch, Zusatzhausübungen oder am Freitag Nachsitzen, wenn Regeln bzw. Grenzen nicht eingehalten werden. Es gilt natürlich trotz allem, das Bestreben, diese sparsam einzusetzen.

Dies deckt sich auch mit einzelnen Aussagen der Jugendlichen. Generell können die Jugendlichen Unterschiede im Erziehungsstil ausmachen. Einige der befragten Schüler empfinden die Lehrpersonen im Unterricht als streng. Am häufigsten kann aus den Interviews herausgelesen werden, dass es die Jugendlichen stört, mit welchem Ton mit ihnen gesprochen wird und dass die eigene Meinung kaum zählt.

*„Ja auch und die Lehrer ur streng und so. (...) Du willst was zu den Lehrern sagen und die sagen dir manchmal gusch, ja und wenn man dann noch etwas sagt, kriegt man entweder Zusatzaufgabe oder muss man am Freitag länger da bleiben und so“ (8SCH, S.9).*

*„Also die Lehrer die sind sehr streng, (...) die provozieren uns und dann darf man nichts zurück sagen, gar nichts, (...) und die Lehrer, die können nicht normal reden mit uns, sie schreien gleich“ (9SCH, S: 9f). (...) und wenn du ein Wort sagst, sagen sie dir, ja du bleibst gleich am Freitag länger da. Dann sagst du, ja ich will meine Meinung sagen, und sie sagen, hier interessiert keinen deine Meinung (...) (9SCH, S. 19f).*

*„Also am Vormittag dürfen wir eigentlich fast gar nichts sagen, wo wir lachen und da sind wir immer ur ernst, so wenn wir irgendwas reden, flüstern wir, halt so ur ruhig sind wir. Wir müssen sitzen und wir dürfen gar nichts machen, obwohl wir Kinder sind. Ich mein, wir können nicht einfach sitzen, leise sein und warten bis die Stunde wieder beginnt und am Nachmittag ist es anders. Am Nachmittag können wir wir sein, halt so wie wir sind, das was wir in der Schule, halt am Mittag, am Vormittag nicht können“ (9SCH, S. 15).*

Ein Jugendlicher begründet das strenge Verhalten der Lehrer damit, dass der Schulabschluss im Fokus steht. Die Lehrer versuchen den Schüler dazu anzuhalten zu lernen, weil es ihnen um den einzelnen Schüler geht und dass dieser den Schulabschluss schafft.

*„ (...) die sind ein bisschen strenger und schauen mehr drauf, dass du ein Zeugnis bekommst und so. (...) Ja die hier, die schauen hier mehr drauf, also man muss immer fragen und so da, die achten mehr auf dich und so“ (6SCH, S. 16f).*

Diese Jugendlichen vermissen den Austausch und den persönlichen Umgang über die schulischen Inhalte hinaus. Spaß, Freundlichkeit und Respekt sind für die beiden wichtige Faktoren zur Motivation für den Schulbesuch.

*„(...) eher Kontakt, Freundlichkeit dass dir die wenigstens zuhören oder mit dir reden, dass sie Spaß verstehen, ja und nett sein“ (8SCH, S. 9f).*

*„dass sie halt gesprächsvoller sind“ (9SCH, S: 22).*

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen werden die Sozialpädagogen meist als nett und als gute Gesprächspartner beschrieben. Die Jugendlichen können sich mit den Sozialpädagogen austauschen, fühlen sich die meiste Zeit über verstanden, akzeptiert und wohl und bei Fragen gut beraten.

*„Na weil mit den Erziehern und so kann man ur super reden, so als Freund oder so und wir unternehmen auch viel. (...) Ja die sagen, ja die hören wenigstens zu“ (8SCH, S. 9).*

*„Zum Gegenteil die Betreuer, wir freuen uns schon am Nachmittag, wie kleine Kinder. weil die sind ur lieb (...) (9SCH, S. 9f).*

*„(...) sie helfen dir gleich und so. Wenn du Fragen hast, dann helfen sie dir gleich“ (6SCH, S. 16f)*

Dennoch ist auch am Nachmittag nicht immer alles eitle Wonne und voll Sonnenschein. Es treten ebenfalls Schwierigkeiten auf und auch die Sozialpädagogen müssen konsequent durchgreifen.

Laut einem Schüler (7SCH, S.36) ist es so, dass sich die Sozialpädagogen klar, authentisch und in Abhängigkeit zum Benehmen der Jugendlichen verhalten. Es gibt im Haus ein Stimmungsbarometer, das zu erkennen gibt, wie viel Freiraum die Jugendlichen tagsüber besitzen. Werden gewisse Regeln eingehalten, dürfen sie mehr tun und umgekehrt. Die Jugendlichen können das Barometer immer wieder hinauf, aber auch hinunterklettern. Der Jugendliche gibt zu verstehen, dass der Umgang der Sozialpädagogen mit den Heranwachsenden eine logische Folge ihres Verhaltens ist und damit recht deutlich für den Einzelnen zu durchblicken ist.

*„(...) na kommt darauf an, wie wir uns benehmen, eigentlich relativ nach der Liste dort (...) also ja eins, also null Babyverhalten, wurden wir einmal ganz zurückgestuft, weil irgendwelche Vollidioten das ganze Zeug kaputt gemacht haben, (...) Da haben sie uns zum Beispiel nicht mehr, (...) in den Zimmern Hausaufgabe machen lassen und alles. Aber das renkt sich jetzt alles wieder ein, weil wir jetzt eigentlich relativ brav, also braver waren wieder (...) ja des, je nach dieser Anzeige halt, wenn wir alle zehn hätten, würden sie uns wahrscheinlich vieles alleine tun lassen und alles, aber die gehen sich nicht aus, die zehn, das erreichen wir nicht, ja die sieben haben wir auch nicht erreicht, deswegen sind wir ja auch nicht in den Hochseilgarten gegangen. Obwohl wir waren schon bei 6,5, glaub ich, hätten wir noch einen halben Punkt gebraucht und dann haben sie alles kaputt gemacht und dann sind wir wieder auf Null zurückgekommen“ (7SCH, S. 37).*

Es lässt sich schließlich festhalten, dass auf die Frage nach der Stärke der Disziplin der Sozialpädagogik bei den Experten meistens mit dem Hinweis auf den unterschiedlichen Auftrag reagiert wurde. Ebenso kann aus den Aussagen der Schüler geschlossen werden, dass Schule am Vormittag und Sozialpädagogik am Nachmittag im Schulheim Gaaden verschiedene Aufträge und damit auch unterschiedliche Erziehungsstile und Arbeitsweisen besitzen.

Wie auch Schreiber (2007, S. 236f) festhält, wird durch den ausführlichen und konzentrierten Unterricht in Kleingruppen bzw. Einzelunterricht versucht, schulische Mängel innerhalb der Projektzeit auszugleichen. Die einzelnen Unterrichtsstunden im Projekt gleichen annähernd der Zeit des regulären Unterrichts in der Stammschule. Laut Schreiber (2007, S. 237) gründet dies in der Tatsache, dass die Jugendlichen meist wieder in ihre Stammschule integriert werden sollen und daher „schulische Normalität“ (a.a.O.) gewährt werden soll. Schule hat demnach den Auftrag in einer relativ kurzen Zeit, bisher versäumte schulische Inhalte aufzuholen, um den Anschluss in die Stammschule zu ermöglichen. Da ist es nicht verwunderlich, dass von den meisten Jugendlichen die Schule im Schülerheim Gaaden als anstrengend und stressig erlebt wird und sie einen starken Unterschied zum Nachmittag wahrnehmen.

Im Laufe der Gespräche wird dennoch deutlich, dass Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden jeweils anderen Prinzipien folgen bzw. andere Strukturen besitzen. Der Umgang mit Grenzen, Freiräumen und Status einzelner Personen wird in verschiedenen Aussagen immer wieder zum Thema und kann als der prägendste Unterschied zwischen den Arbeitsweisen herausgehoben werden. Schule verlangt von Seiten der SchülerInnen weitgehend Respekt, Autorität und auch Unterordnung und fordert stärkere Grenzen ein. Schulische Inhalte stehen im Mittelpunkt. Am Nachmittag spielen die Beziehung zwischen Sozialpädagogen und Jugendlichen, die Persönlichkeit des Jugendlichen und Soziales Lernen eine größere Rolle, um Jugendliche wieder für die Schule zu motivieren.

### **8.1.3 Umsetzung sozialpädagogischer Prinzipien im Schulheim Gaaden**

Nachdem dargestellt wurde, dass zum Einen sozialpädagogisches Handeln nicht aufgrund einer einzelnen Methode definiert werden kann und zum Anderen bereits auf unterschiedliche Erziehungsstile und Arbeitsweisen der Sozialpädagogik und der Schule im Projekt hingewiesen werden konnte, ist es jetzt an der Zeit die besonderen Prinzipien des sozialpädagogischen Handelns, die im Schulheim gelten, konkret herauszuarbeiten.

Was ist charakteristisch für sozialpädagogisches Handeln in der Heimerziehung? Beispielsweise arbeitet Winkler (2003, S.10) in seinem Beitrag „Und die Zukunft der Erziehungshilfen?“ heraus, dass Vorhersagen über die Zukunft nicht mit Sicherheit getroffen werden können, da diese eben angesprochene Zukunft, im Gegensatz zu früheren Zeiten, aufgrund von „Wandlungsdynamik, Komplexität und Brüchigkeit“ der Gesellschaft, selbst „weitgehend unberechenbar bleibt“ (a.a.O.). Laut Winkler (2003, S. 10) können nur Problemstellungen und Schwierigkeiten formuliert werden, auf die die Jugendhilfe zu reagieren hat. Der Autor (2003) erwähnt in seinem Aufsatz sechs solche Problemstellungen: Armut, demographische Wandel, Ethnizität, Familialisierung, Privatisierung und Pädagogik. Winkler (2003, S. 18) stellt schließlich fest, dass es der Jugendhilfe, um die pädagogische Aufgabe schlechthin gehen muss, um Kontrolle und Disziplinierung durch die Gesellschaft zu verhindern und um Kindern und Jugendlichen ein sicheres, stabiles, verlässliches und verbindliches Aufwachsen in der modernen Gesellschaft zu ermöglichen. Laut Winkler (2003, S. 19) ist die Zukunft der Erziehungshilfen in diesem Spannungsfeld zu suchen.

Nach welchen Prinzipien gestaltet sich nun diese pädagogische Aufgabe? Oder anders gefragt: Durch welche (sozial-)pädagogischen Grundsätze können Kinder und Jugendliche zu selbstbewussten und kompetenten Subjekten werden?

In diesem Sinne beschäftigt sich Trede (2003, S.24) mit „integrierten Erziehungshilfen“ (a.a.O.) der Jugendhilfe und arbeitet fünf wesentliche charakteristische Merkmale diverser Projekte heraus, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Laut Trede (2003, S. 24) werden Hilfen zum Ersten „entsprechend den sich ggf. im Betreuungsverlauf wandelnden Bedürfnissen von Adressaten flexibel von einem Team aus organisiert“ (a.a.O.), dadurch wird in einem Prozess versucht, die passendste Hilfe für das Kind

oder den Jugendlichen zu finden. Das zweite Merkmal beinhaltet die Gruppengröße, die einen bestimmten Betreuungsschlüssel nicht übersteigen darf (Trede 2003, S. 24). Drittens führt Trede (2003, S. 25) den sozialräumlichen Bezug an. Viertens ist es nach Trede (a.a.O.) für das Gelingen verschiedener Projekte der Jugendhilfe wesentlich, „dass das Team einem entspezialisierten professionellen Habitus des ``Sich-zuständig-Fühlens`` folgt und sich für verschiedene Hilfsarrangements offen hält“ (a.a.O.). An letzter Stelle führt Trede (a.a.O.) die Kooperation mit anderen Jugendhilfeeinrichtungen oder auch schulischen Angeboten an, wodurch Transitionen leichter möglich werden können.

Obwohl eben veranschaulicht werden konnte, dass aktuellere Auseinandersetzungen zur Bestimmung sozialpädagogischen Vorgehens vorliegen, fiel die Wahl dennoch auf einen älteren Beitrag. Nach Analyse der gegenwärtigen Literatur ist dieser geeignet, da er nicht nur grundsätzliche Rahmenbedingungen beschreibt, sondern auch das sozialpädagogische Handeln näher bestimmt. Insgesamt finden darin alle Faktoren, die für die „Heimerziehung“ notwendig erscheinen, Erwähnung und haben dementsprechend an Aktualität nichts verloren.

Böhnisch (1992) definiert sozialpädagogische Arbeitsprinzipien, die im Folgenden dargestellt und in Bezug zu den Aussagen der Jugendlichen und der Experten gesetzt werden. Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, grundlegende Prinzipien, wie sie im Schulheim Gaaden am Nachmittag umgesetzt werden, aufzuzeigen und sie mit den oben genannten sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien zu vergleichen, um anschließend herauszufinden, ob jene verwendeten Prinzipien als sozialpädagogische ausgewiesen werden können.

Die von Böhnisch (1992, S. 245) formulierten sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien sind voneinander abhängig und bedingen sich gegenseitig.

#### 8.1.3.1 Das Selbstwertprinzip

Der Selbstwert bzw. das Selbstkonzept der Jugendlichen, die in sozialpädagogischen Einrichtungen betreut werden, ist in den meisten Fällen mangelhaft ausgeprägt. Um Situationen jedoch in der Folge besser bewältigen zu können, muss das Selbstwertgefühl des Jugendlichen gesteigert werden (Böhnisch 1992, S. 247).

Sozialpädagogisches Handeln besitzt die Möglichkeit Ausgrenzung zu vermeiden und die Stärken der Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen. Sozialpädagogik kann Angebote schaffen, um den Selbstwert des Jugendlichen zu fördern (Böhnisch 1992, S. 247).

Sozialpädagogische Tätigkeit im Schulheim Gaaden versucht dies umzusetzen:

*„Das heißt, wir versuchen die Kids und die Jugendlichen in ihrer Person, in ihrem Charakter zu stärken und zu festigen und zu reflektieren, so weit das natürlich möglich ist, innerhalb von drei Monaten. (...)“ (3E, S. 10).*

*„(...) Und da geht's um sie, wir nehmen sie wichtig, wir nehmen sie ernst und wir wollen ihnen da helfen, das und das und das zu erreichen“ (2E, 15).*

Ein Experte (3E, S. 35) zeigt im Interview die Bedeutung des Selbstwertes auf. Er deklariert, dass den meisten, der im Projekt betreuten Jugendlichen, bisher kaum etwas zugetraut wurde und es demnach nicht verwunderlich ist, wenn sie die verlangte Leistung, in Form von guten Noten, nicht abrufen können.

Um den Selbstwert des Jugendlichen auf lange Sicht stärken zu können, wird im Schulheim Gaaden versucht, nachfolgende zwei Grundbedingungen herzustellen.

### Akzeptanz, Wertschätzung, Achtung

Der Umgang der Sozialpädagogen mit den Schülern, kann nach den Aussagen der Schüler (siehe 3.1.2.), als partnerschaftlich dargestellt werden. Merkmale, wie Akzeptanz, Wertschätzung und Achtung bestimmen auch bei auftretenden Schwierigkeiten, den Kontakt.

*„(...) wir versuchen diese Sachen einfach zu leben hier mit ihnen, das wirklich tief in diese drei Monaten einzugraben und ihnen net zu drohen, was für viele eine neue Erfahrung ist, dass ihnen net der Kopf abgerissen wird, sondern dass man durchaus einen ziemlichen, also ziemlich einen Stand haben muss, wenn man etwas zugibt, (...) da gehört viel dazu und da gehört aber auf der anderen Seite auch viel dazu, dass man das dann annimmt, akzeptiert und net irgendwie a Donnerwetter drüber gehen lasst, des kennen sie aber oft nicht anders“ (3E, S. 16). „Also es ist nur die Frage, welche Sprache man spricht, dann afoch“ (3E, S: 7).*

*„ (...) was mich immer wieder erschreckt: Viele sind noch nie ernst genommen worden in ihrem Leben und wir nehmen sie wirklich so wie sie sind, so nehmen wir sie an, so akzeptieren wir sie und versuchen dann zu arbeiten. (...) also schon auch ein bisschen ein Vorleben unserer Wertvorstellungen und unserer Grundsätze ein bisschen“ (2E, S.7).*



## Partizipation

Für Ricking (2006, S. 142) bedeutet Partizipation mehr als bloße Mitbestimmung. „Ernst gemeinte Dialoge mit Schülern zur Gestaltung gemeinsamer Lern- und Lebensräume und vor allem die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Beschreibung eigener Bedürfnisse und Gestaltungswünsche für Schülerinnen und Schüler sind wünschenswert“ (Ricking 2006, S. 142).

Laut Schreiber (2007, S.236) fördert die Mitwirkung am Projekt, sowohl Motivation, als auch Freude des Schülers. Gleichzeitig müssen die Jugendlichen nach Schreiber (a.a.O.) Verantwortung übernehmen, eine Auswahl treffen und unbekanntes Terrain betreten.

Zur Förderung des Selbstwertes wird im Rahmen sozialpädagogischer Tätigkeit im Schulheim Gaaden, ein Handlungsraum geschaffen, der von Partizipation geprägt ist.

*„(...) zum Teil sind das auch Jugendliche, die schon sehr große Bereiche vom Familienleben übernommen haben, weil sie was ausgleichen müssen, also natürlich ist es da klar, dass da ihre Meinung gefragt ist und dass da Mitspracherecht da ist, also Partizipation ist, ist sehr groß geschrieben bei uns im Dreier- Turnus vor allem im Jugendlichenturnus und ja es geht um sie und insofern, ist es wichtig“ (1E, S. 9f).*

*„(...) Wir haben hier zum Beispiel teamintern, auch irgendwo den Auftrag zur Selbstbestimmung zu bringen und von der Fremdbestimmung weg“ (3E, S. 10)*

Die Meinung des Jugendlichen wird ernst genommen und in Entscheidungen miteinbezogen. Es wird versucht, nicht über den Jugendlichen hinweg zu bestimmen.

*„ (...) nicht ein vorgefertigtes Modell zu nehmen und auf den Jugendlichen drauf zu stanzen, sondern mit dem quasi ein Modell zu erarbeiten, was für ihn passt“ (3E, S. 35).*

*„(...) also diese Selbstmitbestimmung, es geht um das Leben von diesem Kind und diesem Jugendlichen und das ist ganz wichtig, dass er da selber mitbestimmen kann und sich selbst entscheiden kann, wo seine Interessen liegen, wo seine Desinteressen liegen und dass dann die Interessen gefördert werden und dass da einfach geschaut wird, wo steht der Jugendliche. Was will er? Das wissen viele gar nicht erst (...), dass man da ein bisschen hineinhört und herausfindet (...) was gibt es da eigentlich alles“ (2E, S. 10). „(...) Zum Beispiel das ist ein Unterschied auch zur Schule denk ich, die Fallverlaufskonferenzen, wo wir gerne die Kinder und Jugendlichen dabei haben möchten, weil wir einfach denken, dass ist eine Konferenz, da sind wir ein bisschen unterschiedlicher Meinung mit der Schule bei uns, aber weil wir einfach der Meinung sind, es geht um den Jugendlichen und es geht um das Kind und warum soll er nicht dabei sein und hören. Also wir wollen nicht, dass über den Köpfen der Kinder und Jugendlichen entschieden wird“ (2E, S. 11).*

Diese Teilhabe und Einbindung geht auch über positive Aspekte hinaus. Geschieht etwas Negatives, werden die Jugendlichen ebenso gefordert, Verantwortung zu übernehmen.

*„ (...) es ist niemand von uns jetzt im Team, der sagt er setzt die Scherben dahinter zsam und lass gut sein, sondern die Kids werden eingebunden. Zum Beispiel, wir haben eine Couch gehabt, die eher unabsichtlich, aber sie ist zu Bruch gegangen, der Lattenrost drunter, wir haben dann am Tag darauf mit drei Jugendlichen einen neuen Lattenrost baut unten“ (3E, S. 12f). „Das heißt, wir spiegeln ihnen sehr wohl, wie wir sie empfinden, wie sie sich verhalten und so weiter und sofort“ (3E, S.10).*

Aus einigen Aussagen der Jugendlichen kann geschlossen werden, dass das Mitbestimmungsrecht in Gaaden wirklich sehr groß geschrieben wird. Für den einzelnen Jugendlichen ist es etwas sehr Positives, dass er ernst genommen und nach seiner Meinung gefragt wird. Teilweise wird das Recht, selbst über sein Leben zu bestimmen, in Zusammenhang mit der Motivation für den Schulbesuch gebracht.

*„(...) sie haben auch gesagt, du es bringt nichts, wenn sie für mich entscheiden, deswegen haben sie mich entscheiden lassen. Sie haben die letzten paar Jahre für mich entschieden, sieht man eh wie es ausgegangen ist“ (7SCH, S. 17).*

*„Es gibt immer zwei Möglichkeiten, und wir entscheiden uns für eine, oder zwei Möglichkeiten und die Gruppe teilt sich irgendwo auf an dem Tag“ (9SCH, S. 13).*

*„ (...) Ahm, ja dass wir bestimmen können auch, wo wir hingehen wollen“ (6SCH, S. 12).*

#### 8.1.3.2 Das Gruppenprinzip

Sozialpädagogische Maßnahmen müssen laut Böhnisch (1992, S. 246) immer auch das Gruppenelement beinhalten. Dieses Prinzip weist daraufhin, dass Kinder und Jugendliche, um in Zukunft ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, die Erfahrung und den Kontakt in und mit einer gleichaltrigen Gruppe brauchen (Böhnisch 1992, S. 246). Innerhalb dieser Gruppe „üben“ sich Jugendliche im sozialen Kontakt bzw. im sozialen Lernen. Sie lernen miteinander umzugehen, Rücksicht zu nehmen und Konflikte auszutragen (Böhnisch 1992, S. 253).

Das Gruppenelement spielt auch im Schulheim Gaaden eine wesentliche Rolle. Die meiste Zeit über, befindet sich der Jugendliche im Kontakt mit anderen Jugendlichen. Die Jugendlichen teilen sich gemeinsam ein Zimmer, sitzen gemeinsam in der Schule und gestalten gemeinsam den Nachmittag. Teilweise sind spezielle sozialpädagogische Angebote auf die Gruppe bezogen, beispielsweise besonders in der Anfangsphase, um

sich gegenseitig kennenzulernen und ein Gruppengefühl aufzubauen. Die Jugendlichen erleben ein Miteinander und können unterschiedliche soziale Erfahrungen machen. Ein Experte (5E, S. 5) hebt besonders die Essenszeiten im Mittelpunkt sozialpädagogischer Tätigkeit hervor. Frühstück,- Mittag- Abendessen werden zusammen eingenommen, meist im Gegensatz zur Familie, wo jedes Familienmitglied zu unterschiedlichen Zeiten isst.

Im Verlauf der Interviews mit den Jugendlichen wird die Bedeutung der peer group immer wieder zum Gesprächsthema.

*„Es ist eigentlich lustig mit den Freunden, ich mein, wenn wir hier sind, zum Beispiel am Abend, wir sitzen nur auf einem Tisch, wir spielen nicht Karten gar nichts und trotzdem lachen wir, wir haben immer ein Gesprächsthema. (...) aber so wir haben immer Spaß, auch wenn wir nirgends wo hingehen“ (9SCH, S. 15). „(...) dass halt keiner irgendwo in der Ecke sitzt, sondern wir sind immer alle zusammengeschweißt und ich weiß nicht, ich kann das nicht erklären, mir gefällt einfach alles“ (9SCH, S. 14).*

#### 8.1.3.3 Das sozialräumliche Prinzip

Der Raum, wo sozialpädagogische Tätigkeit stattfinden kann, nimmt bedeutenden Stellenwert ein. Es müssen Räume für Jugendliche geschaffen werden, in denen sie sich sowohl zurückziehen, als auch aktiv sein können (Böhnisch 1992, S. 257).

„Sozialräumliche Angebote der Sozialpädagogik stellen für die Kinder und Jugendlichen ``Zwischen- und Übergangsräume`` dar. Es sind Räume, die einem Verhaltensschutz bieten, die einem immer noch erlauben, zwischen der Welt der erlittenen Gewalt, des abweichenden Verhaltens, des Scheiterns und der gesellschaftlich anerkannten Welt der Normalität des gelingenden Alltags sich wiederzufinden und neue Möglichkeiten des Überwindens, des Sich-Wieder-Mögens und des Sich-Öffnens für andere Verhaltens- und Lebensmuster an sich zu entdecken“ (Böhnisch 1992 S. 258).

Im Schulheim Gaaden stehen für sozialpädagogisches Handeln unterschiedliche Räume zur Verfügung. Die Einrichtung befindet sich auf einem großen Areal. Der Garten kann genutzt werden, um aktiv zu werden und um sich auszutoben, die Zimmer der Jugendlichen besitzen hingegen, Rückzugscharakter. Der Gemeinschaftsraum dient der Zusammenkunft der Jugendlichen. Das Tipi im Garten bietet Raum für Einzelgespräche, oder für Versammlungen in der ganzen Gruppe. Laut den Aussagen der Jugendlichen gibt es nachmittags mehr Freiräume für die Jugendlichen, als am Vormittag.

*„(...) na sie sind oft streng und etwas, also wenn wir jetzt in Pause zum Areal hingehen, da gehen sie immer mit und so weiter, sie vertrauen uns nicht. Ja am Nachmittag ist viel mehr frei, da könn ma sich selbst bewegen“ (6SCH, S. 9).*

#### 8.1.3.4 Das Zeitprinzip

Innerhalb von Angeboten der Sozialpädagogik muss nach dem Zeitprinzip vorgegangen und das Gegenwartsverhalten der Jugendlichen anerkannt und gefördert werden. Für die Jugend zählt das Hier und Jetzt, im Gegensatz zu Institutionen, die auf die Zukunft ausgerichtet sind (z.B.: Schule) (Böhnisch 1992, S. 246f).

In den Interviews wurde nicht explizit auf dieses Prinzip eingegangen. Es kann nicht gesagt werden, ob vorliegendes Prinzip zutreffend ist oder nicht. Einerseits könnte das hier angesprochene Gegenwartsverhalten der Jugendlichen in Gaaden unterstützt werden, da der Jugendliche prinzipiell im Mittelpunkt der Tätigkeit steht und daher von Interesse ist, welche Bedürfnisse der Jugendliche im Moment besitzt. Andererseits könnte es in diesem konkreten Fall auch genau umgekehrt sein, weil es gerade bei schulabstinenten Jugendlichen auch um zukunftsorientierte Themen geht, wie beispielsweise Schulabschluss, Praktika, Lehrstellensuche.

#### 8.1.3.5 Das Biographieprinzip

Das biographische Prinzip weist daraufhin, dass das sozialpädagogische Handeln „die je unterschiedlichen biographischen Voraussetzungen und Optionsmöglichkeiten der Jugendlichen berücksichtigen“ muss (Böhnisch 1992, S. 247). Es interessiert nicht die Frage, wie der Jugendliche Zugang zur Einrichtung gefunden hat, sondern wie mittels sozialpädagogischen Handelns die „Biographie wieder in Fluß“ (Böhnisch 1992, S. 266) gebracht werden kann. Der Jugendliche soll in der Einrichtung nicht schnell normalisiert werden, um ihn damit wieder „gesellschaftsfähig“ zu machen. Stattdessen soll laut Böhnisch (1992, S. 267) die Zeit in der Einrichtung dafür genutzt werden, die Stärken, die im Laufe der Biographie meist nicht beachtet wurden, freizusetzen, um schließlich gefestigt in der Gesellschaft agieren zu können. „Jugendliche, die an normalen Ausbildungsgängen und Arbeitsabläufen scheitern, sollen die Chance erhalten, über qualitative ``Umwege`` zu einem biographisch späteren Zeitpunkt doch noch in eine durchschnittliche und für sie subjektiv dann befriedigende Berufsbahn zu kommen“

(Böhnisch 1992, S. 268). Demnach soll sozialpädagogisches Handeln laut Böhnisch (a.a.O.) an den Ressourcen und Stärken der Kinder und Jugendlichen ansetzen, um diese in ihrer Entwicklung zu einem selbstbestimmten Leben zu fördern.

Aus den Aussagen der Experten kann gefolgert werden, dass das Schulheim Gaaden einen ressourcenorientierten Ansatz verfolgt und dass das sozialpädagogische Handeln auf die, wie es Böhnisch (1992, S. 247) nennt, biographischen Voraussetzungen der Jugendlichen Rücksicht nimmt.

*„(...) und wenn eben man den Kindern eine eigene Struktur gibt, die ihrem Lerntypus entspricht zum Beispiel und Ziele so umformuliert, dass es ihre Ziele werden, bzw. sich nicht defizitorientiert an ihnen, sondern die Ressourcen und die Fähigkeiten und die Fertigkeiten, die sie haben fordern und fördern, ja dann tun wir eh viel“ (3E, S. 36).*

*„ (...) Die Jugendlichen sind oftmals frustriert. Hier haben sie die Möglichkeit, dass sie von dort abgeholt werden, wo sie stehen. Dadurch haben sie Erfolgserlebnisse, sind wieder motiviert und es macht ihnen auch wieder Spaß zu lernen (4E, S. 1).*

Im Schulheim Gaaden werden beispielsweise schon beim Aufnahmegespräch mögliche Ressourcen des Jugendlichen ausgearbeitet. Die Erfahrung eines Experten zeigt, dass durch die Teilnahme am Projekt bei den Jugendlichen grundlegende Ressourcen, freigesetzt werden können.

*„Also des was alle gleich haben an Potenzial, ist für mich, dass sie sehr viel Energie aufwenden, um das aufrechtzuerhalten, also sich so einem ganzen Schulsystem zu verweigern, mit den Schwierigkeiten zu Hause umzugehen, mit immer wieder Gesprächen mit Jugendamt und und und, also das ist schon ein sehr großer Aufwand, den sie da betreiben eigentlich und da rennt sehr viel Energie rein. Also diese Energie anders nutzbar machen zu können, also wenn das gelingt, dann merkt man eigentlich was für Potenziale do san. (...) Und des is a die Erfahrung, sobald sie des nimma müssen aus irgendeinem Grund und irgendeine Alternative haben, wird sehr viel Energie frei für andere Dinge“ (1E, S. 3).*

Demnach besitzt der schulabstinente Jugendliche viel freigelegte Kraft und Energie, um sich anderen Dingen oder aber auch Themen zuwenden zu können. Dies könnte als Ausgangspunkt für sozialpädagogisches Handeln betrachtet werden, um in weiterer Folge die individuell gesetzten Ziele bzw. Aufträge zu erreichen.

Auch die von Böhnisch (1992, S. 147) angesprochenen Optionsmöglichkeiten und die Entscheidungsfreiheit können im Schulheim Gaaden wiedergefunden werden. Damit auch gewährt werden kann, dass das Projekt in die Biographie des Jugendlichen passt, muss der Jugendliche wirklich am Projekt mitarbeiten und für sich etwas verändern wollen. Gleichfalls ist es im Schulheim Gaaden nicht verpflichtend an einem Turnus

teilzunehmen. Der Jugendliche besitzt die Möglichkeit den Vorschlag der Betreuung auch abzulehnen. Wenn schließlich eine Vereinbarung zur Teilnahme getroffen wurde, steht es dem Jugendlichen während des Turnusses weiterhin frei, diesen abubrechen.

*„(...) Weil schlussendlich ist es eine freiwillige Maßnahme. Also es ist nicht verpflichtend. Ja sie bekommen das vorgeschlagen (...), aber prinzipiell ist es eine freiwillige Entscheidung, also es bleibt auch jedem frei den Turnus abubrechen oder zu gehen, (...) haben wir in dem Turnus a ziemlich gute Statistik, weil wir eigentlich nur zwei haben, eine hat nach einer Woche abbrochen, die andere in der dritten Woche. Es waren beide Mädels bei der ersten, die hat afoch komplett andere Pläne gehabt, komplett andere Ziele gehabt, und die zweite, war mit sehr vielen Gesprächen verbunden, war aber auch nicht zu überzeugen, (...)“ (3E, S. 18f).*

Zwei befragte Jugendliche beschreiben das Erleben dieser Entscheidungssituation.

*„(...) Zuerst wollte ich nicht hier her kommen. Ich hab mir gedacht, hier ist ur blöd und so, dann hab ich es mir anders überlegt, dann bin ich eh hierhin gekommen“ (8SCH, S. 7).*

*„(...) Ich hab aber, ich hab die Entscheidung gehabt, also ich hätt auch jetzt so ahm ja wieder eine neue Schule angefangt zum Beispiel alles wieder neu, wär halt einmal sitzen geblieben und ja wollt ich aber nicht. Haben sie gesagt, dass sind drei Monate, da kann ich durchkommen, hab ich gesagt, ok ich schau es mir einmal an. Dann waren wir halt einmal hier, da hats eigentlich eh recht gut ausgeschaut, hab ich halt noch eine Überlegzeit gehabt und hab mich dann eigentlich schlussendlich entschieden, dass ich hergeh, weil dass ich das Jahr doch noch schaff und dass ich nicht noch ein Jahr in die Schule muss, wo ich eh nicht will“ (7SCH, S. 17).*

#### 8.1.3.6 Das soziokulturelle Prinzip

Die soziokulturelle Arbeit nimmt innerhalb der Sozialpädagogik großen Stellenwert ein, da es als „Medium der persönlichen Inszenierung und des sozialen Kontakts, der Erschließung von Lebensformen und der Identifikation mit der lokalen und regionalen Sozialwelt“ (Böhnisch 1992, S. 269) bedeutend ist. Besonders benötigen Jugendliche, laut Böhnisch (1992, S. 271) Ausdrucksformen, um sich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen und um sich ohne Druck entwickeln zu können. Innerhalb der Sozialpädagogik werden verschiedenste kulturelle Angebote eingesetzt, wie beispielsweise Rollenspiele, künstlerisches Gestalten in einem Atelier und erlebnispädagogische Aktivitäten (Böhnisch 1992, S. 271).

Im Rahmen des sozialpädagogischen Handelns im Schulheim Gaaden nimmt die Gestaltung der schulfreien Zeit einen großen Schwerpunkt ein. Ein zu diesem Thema

befragter Experte (3E, S. 5f) sieht die Aufgabe der Sozialpädagogik in der Ausgestaltung des Freizeitkonzeptes.

Die Aktivitäten (zur Förderung der Gruppendynamik, der Kreativität und der sportlichen Fähigkeiten), die das Schulheim Gaaden setzt und die Methoden, die angewendet werden, (z.B.: die Projektmethode und das Gespräch) kommen in der Unterkategorie „Strategien und Methoden“ (8.3.2.) zu einer näheren Ausführung.

#### 8.1.3.7 Das Milieuprinzip

Milieus basieren auf gemeinsamen, verpflichteten Wert- und Normvorstellungen, die notwendig sind, sich in der komplexen, gesellschaftlichen Realität zurechtzufinden (Böhnisch 1992, S. 273). Innerhalb sozialpädagogischer Tätigkeit soll nach Böhnisch (1992, S. 275f) versucht werden, neue Milieus für die Jugendlichen zu schaffen, entweder als Ersatzmilieu, wenn beispielsweise Gefährdung des Jugendlichen vorliegt oder als „Übergangsmilieu“, also relativ offen gehalten, um Jugendlichen bei der Ablösung ihres Herkunftsmilieus zu unterstützen. Insgesamt schafft ein von der Sozialpädagogik herbeigeführtes Milieu, laut Böhnisch (1992, S. 275) einen vertrauensvollen, geschützten Rahmen, in dem sich der Jugendliche frei entfalten kann und die Möglichkeit besitzt, tragbare Beziehungen aufzubauen.

Das Schulheim Gaaden ist demzufolge ein initiiertes Milieu, das genau genommen, als Übergangsmilieu, gelten könnte, da der Jugendliche nur vorübergehend dort betreut werden kann. Einem Jugendlichen ist es besonders wichtig, dieses Milieu nicht ganz zu verlieren und überlegt sich für die Zeit nach dem Projekt Anschlussmöglichkeiten.

*„ (...) ja und zweitens dann, dass wir noch alle im Kontakt sind und so. Ich frag da ja, dass wir uns alle einmal ausmachen, so wie ein Klassentreffen aber ohne die Lehrer halt, nur wir Jugendlichen mit den Erziehern. Dass wir dann halt nach Gaaden, ich weiß nicht irgendwann einmal, irgendwo hinfahren, ins Köö oder so, zusammen“ (8SCH, S. 16).*

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Selbstwertprinzip, das Gruppenprinzip, das Biographieprinzip und das soziokulturelle Prinzip mehr oder weniger in den Aussagen der Interviewpersonen hinsichtlich des sozialpädagogischen Handelns im Schulheim Gaaden wieder gefunden werden konnten. Sowohl das sozialräumliche Prinzip, als auch das Milieuprinzip können nicht eindeutig aus den Erläuterungen bestimmt werden, da nicht explizit darauf Bezug genommen wurde. Es kann aber vorausgesetzt werden, dass beide für das Schulheim Gaaden zutreffend sind, da es eine grundlegende Bedingung der Funktion und des Aufbaus der Einrichtung ist, einen neuen Raum für Jugendliche zugänglich zu machen, um Versäumtes nachzuholen und um, wieder „Fuß fassen zu können“.

Zum Einen wird ein „Übergangsmilieu“ (Böhnisch 1992) geschaffen, in dem die Jugendlichen, in einem geschützten, strukturierten Rahmen, angeregt werden, sich frei zu entfalten (Milieuprinzip), um schließlich wieder im „alten“ System Anschluss zu finden bzw. um in Gaaden den Hauptschulabschluss zu machen. Zum Zweiten werden innerhalb dieses Milieus Räume für eben angesprochene Unterstützung der Entwicklung des Jugendlichen erschlossen (sozialräumliche Prinzip). Das Zeitprinzip findet keine Erwähnung in den Interviews.

Innerhalb dieser gesamten Überkategorie konnte herausgearbeitet werden, was die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden ausmacht.

Zum Ersten konnte die vorliegende Hypothese weitgehend von den interviewten Personen bestätigt werden. Im Schulheim Gaaden wird für schulabstinente Jugendliche eine Basis zur selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft geschaffen. Sowohl die Stärkung des Individuums, als auch die Unterstützung zur Teilhabe an der Gesellschaft können als „die“ Aufgaben der Sozialpädagogik betrachtet werden.

Zum Zweiten wurde die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden der Schule gegenübergestellt, um herauszuarbeiten, was die beiden voneinander unterscheidet. Eine Differenz kann bezüglich des Auftrages und der daraus resultierenden Arbeitsweisen und grundlegenden „Haltungen“ festgestellt werden. Im Schulheim Gaaden werden am Nachmittag teilweise andere Prinzipien verfolgt.

Zum Dritten wurden die von Böhnisch (1992) genannten Arbeitsprinzipien mit Aussagen der Experten und Jugendlichen verglichen. Sechs von sieben Prinzipien konnten darin wiedergefunden werden.



Daher kann, dieses Kapitel resümierend, angenommen werden, dass das Handeln außerhalb der Schule im Schülerheim Gaaden als sozialpädagogisches bestimmt werden kann. Im Weiteren folgt eine Auseinandersetzung mit dem sozialpädagogischen Konzept in dieser außerschulischen Maßnahme.

## **8.2 Sozialpädagogische Vorgehensweise zur Unterstützung der Bereitschaft des Schulbesuches**

In der folgenden Hauptkategorie wird sich mit den im Schulheim Gaaden bewährten sozialpädagogischen Aufgaben, Methoden und Strategien, zur Unterstützung der Reintegration der schulabstinenten Jugendlichen, auseinandergesetzt.

Geißler/Hege (zit.n. Galuske 2007, S. 26) verstehen unter einem Konzept ein „Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Dieser Sinn stellt sich im Ausweis der Begründungen und Rechtfertigung dar“.

Demnach werden in einem Konzept neben grundlegenden Vorgehensweisen, auch definierte Ziele und Themen einer Einrichtung zusammengefasst und festgehalten, um des Weiteren für Andere überprüfbar und nachvollziehbar zu werden.

Im Vorfeld bzw. während der Gespräche mit den Experten im Schulheim Gaaden wurde teilweise darauf hingewiesen, dass aufgrund der Neubildung des sozialpädagogischen Teams, die Erarbeitung eines Konzeptes langsamer von Statten geht.

Zur Frage nach dem vorliegenden Konzept, merkten die Experten teilweise an, dass nicht immer nach dem gleichen Schema vorgegangen werden kann. In diesem Kontext wurde auch immer wieder die am Prozess orientierte Vorgehensweise erwähnt und thematisiert, dass Sozialpädagogik nichts Starres, sondern etwas Bewegliches ist.

*„ (...) aber so sehen wir uns auch, als lernende, sich entwickelnde Organisation. Und alles was, gut funktioniert, das bleibt einmal und wird immer wieder verwendet und sonst san ma immer am Suchen und Schauen“ (1E, S. 18).*

*„ (...) Sozialpädagogik ist etwas Lebendiges. (...) Du kannst kein Konzept aufstellen, der Turnus rennt von der ersten bis zur dritten Woche so, dann machen wir so weiter, dann machen wir so weiter, wir haben immer einen neuen Turnus, mit neuen achtzehn Kids, die komplett anders sind. (...) es ist immer etwas anderes ja, es ändert sich permanent was“ (...) (3E, S. 28).*

### **8.2.1 Sozialpädagogische Aufgaben im Schulheim Gaaden**

Da in dieser Arbeit ein sozialpädagogischer Blickwinkel eingenommen wird, interessiert in der Folge, welche Funktion die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden inne hat. Neben „klassischen“ Aufgaben, wie beispielsweise Strukturierung des Tages, Durchführung von Aktivitäten in der Gruppe, Kommunikation und Kooperation mit Eltern und Stammschule, die immer vorkommen und die immer wieder innerhalb dieser Kategorie zur Sprache kommen, gibt es für sozialpädagogisches Handeln spezielle Aufträge vom zuständigen Sozialarbeiter, individuell ausgerichtet auf den einzelnen Jugendlichen, an denen während des Aufenthalts gearbeitet wird. Dies wird von den Experten (z.B.: 1E, S.9) teilweise, als eine sehr prozessorientierte Herangehensweise bezeichnet, die nicht verallgemeinert werden kann und sich immer unterschiedlich ausgestaltet.

*„ (...) unsere Aufgabe, also wir kriegen unseren Auftrag vom Jugendamt. Das wird natürlich abgesprochen, dann mit allen Betroffenen im Aufnahmegespräch kommen ja alle Beteiligten zsam, und da gibt's dann schon so was wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner und das muss auch zum Thema passen. Also zum Thema der Schule usw. und des ist dann auch die Aufgabe der Sozialpädagogik, diese Ziele zu verfolgen und ein Setting anzubieten hier, des dem Jugendlichen oder dem Kind, des leicht oder leichter möglich macht, dieses Ziel zu schaffen“ (1E, S. 8f).*

*„Also die Aufträge kommen ja oft schon mit vom Jugendamt. Da haben wir schon gewisse Zielformulierungen oft, ob das jetzt eben Soziales Lernen ist, ob das jetzt Konzentrationsfähigkeit, Training von Ordnung oder sonst irgendetwas in dieser Richtung ist. Also da kommt schon oft einiges mit, also ganz konkret formulierte Ziele, die wir dann ja versuchen, irgendwie anzugehen und schauen, was wir da tun können in der Zeit. Ansonsten Aufgaben, das ist ganz individuell, das ist auch von Turnus zu Turnus ganz unterschiedlich, also ja“ (2E, S. 7).*

Welche spezifischen Ziele (Wozu dient der Aufenthalt in Gaaden? Welche Ziele sollen erreicht werden?) bzw. welcher Auftrag sich für die Sozialpädagogen vor Ort ergeben/ergibt, wird in einzelnen Vorbereitungsgesprächen mit allen Beteiligten, vor der Aufnahme des Jugendlichen festgehalten. Genauer gesagt, werden einzelne Fähigkeiten, die notwendig sind, um die besagten Ziele erreichen zu können, mit dem Jugendlichen definiert. Dabei werden weiters Ressourcen des Jugendlichen und Bedingungen für das Erlernen der Fähigkeiten herausgearbeitet (Leitfaden für die Aufnahme bzw. den Aufenthalt eines Kindes/Jugendlichen im Schulheim Gaaden).

*„Dann braucht es auch immer Fähigkeiten, die sie vielleicht noch nicht gut entwickelt haben, (...) um das auch zu schaffen wieder in diesen Rhythmus zu kommen oder Anschluss zu finden, also das ist auch immer ein Ziel, so eine Fähigkeit erst einmal zu*

*definieren und dann auch, die auch zu erreichen oder zu verbessern. (...) Es sind oft wirklich Schlüsselfähigkeiten und wenn da etwas weiter geht und wenn sie das selber verbessern wollen, (...) das macht schon einen großen Unterschied dann“ (1E, S. 4).*

Bei der Festlegung der Ziele für den einzelnen Jugendlichen muss Grundlegendes berücksichtigt werden. Die Experten deklarieren, dass es Erfolg versprechend ist, wenn das Ziel mit dem Jugendlichen erarbeitet wird, für den Jugendlichen Bedeutung hat und greifbar ist, also in erster Linie selbstbestimmt ist.

*„(...) dieses Ziel des Hauptschulabschluss, dieses Ziel, das eigentlich von der Gesellschaft bestimmt ist, oder fremdbestimmt ist, von Lehrern, von den Eltern, und vom Sozialarbeiter oder auch vom Sozialpädagogen, von wem jetzt auch immer ja, ich nehme dieses Ziel her, und schau dass ich das irgendwie umwandel, dass es das Ziel des Jugendlichen wird. (...) und sei es ich möchte eine Lehrstelle haben, (...)“ (3E, S. 36).*

Es kristallisiert sich heraus, dass der Dreh- und Angelpunkt für das weitere sozialpädagogische Vorgehen, im Ziel liegt, Klarheit, hinsichtlich des Nutzens der Teilnahme am Projekt bzw. am Schulbesuch, zu schaffen.

*„(...) wenn die Jugendlichen einen Nutzen darin sehen für sich, wenn sie sehen das möchte ich für mich machen, das will ich, das will ich schaffen, das brauch ich, dann geht das Hand in Hand“ (2E, S. 17f). „Also dass sie es nicht für ihren Vater, für ihre Mama, für ihren Lehrer in der Stammschule oder für unsere Lehrer machen, sondern dass sie wirklich wissen, ich mach das für mich, ich brauch einen Hauptschulabschluss und dass sie einfach diese Wichtigkeit haben, spüren (...)“ (2E, S. 3).*

*„Ja also der Kern von dem Ganzen ist aus meiner Sicht so der Nutzen, wo es wenn der klar wird für ein Kind für einen Jugendlichen, was hab ich davon, dass ich in die Schule geh oder dass ich auch hier mitmache in Gaaden, was kann mir das irgendwie bringen, dann kann man auf diesen recht gut aufbauen, also da ist die Motivation dann auch dabei (1E, S. 14f). Also das motiviert einen Jugendlichen auch sehr, wenns der Mama was bringt oder dem Familienklima etwas bringt“ (1E, S. 15).*

Nun wird in folgender Unterkategorie, die Leitlinie des sozialpädagogischen Handelns im Schulheim Gaaden nachgezeichnet, um eine Vorstellung darüber zu bekommen, an welchen Fundamenten sich festgehalten wird.

### **8.2.2 Leitfaden**

Das sozialpädagogische Handeln im Schulheim Gaaden orientiert sich am „Ich-Schaffs“ Konzept von Ben Furman ([http://www.ichschaffs.com/Ich\\_schaffs/Angebot.html](http://www.ichschaffs.com/Ich_schaffs/Angebot.html)). Im Folgenden wird dieses Konzept, mittels Expertenaussagen, näher dargestellt.

Es ist eine Vorgehensweise, bei der lösungsorientiertes Denken im Vordergrund steht. Innerhalb dieses Konzeptes wird davon ausgegangen, dass Problemsituationen immer mit Fähigkeiten zusammenhängen, die man noch nicht genug entwickelt hat oder noch nicht kann. Insofern lässt sich ein Problem in Fähigkeiten umdefinieren, um schließlich daran ansetzen und das weitere Handeln danach abstimmen zu können.

*„ (...) wo ein bisschen weggegangen wird, von den Problemen der Jugendlichen, da spricht man dann von Fähigkeiten der Jugendlichen, die noch zu erlernen sind, um das Problem quasi zu beseitigen. Ein Kind, das immer hinhaut in der Schule und da einfach aggressionsmäßig sehr viele Probleme vorhanden sind, dann wird nicht davon gesprochen, das hat du gemacht, sondern was musst du erlernen, um anders damit umzugehen (...) Ahm wie zum Beispiel ich spüre, wenn meine Wut steigt zum Beispiel wär eine Fähigkeit, ein kleiner Schritt“ (2E, S.13).*

Durch die Anlehnung an dieses Konzept ist es möglich, sehr prozessorientiert und ressourcenorientiert zu arbeiten. Der Jugendliche, mit seinen Fähigkeiten und Stärken steht im Mittelpunkt der Arbeit.

*„(...) Die Arbeit ist positiv mit ihnen, weil wir nicht irgendwie Schwächen rausarbeiten, die unterstreichen, sondern Fähigkeiten und Stärken schulen, deswegen ist das sehr individuell gehalten (...)“ (3E, S. 15).*

*„ (...) Und dann ist man weg von diesem negativ behafteten, (...) das kannst du nicht, sondern man schaut einfach ressourcenorientierter, und einfach lösungsorientiert was muss ich lernen. Das wissen ja viele Kinder und Jugendliche gar nicht, die hören immer nur, was sie alles nicht können, aber wissen gar nicht, wie sie davon wegkommen und da können sie wirklich schauen, das kann ich lernen, das ist ein Ziel, das hab ich vor Augen, (...)“ (2E, S. 13).*

Die Orientierung an den Grundgedanken dieses Konzeptes nimmt ihren Anfang nicht erst bei Aufenthalt des Jugendlichen im Schulheim Gaaden.

*„Also das „Ich-Schaffs“ beginnt schon bei den Aufnahmegesprächen, eigentlich schon im Anmeldeformular, sind die Fragestellungen so drin, dass man nachher weiter gut in die Richtung gehen kann, dann steigen wir sehr individuell ein, besprechen des mit den Jugendlichen im Einzelgespräch mit dem Bezugsbetreuer (...)“ (1E, S. 13).*

Grundlegend kann erläutert werden, dass es sich beim „Ich-Schaffs“-Konzept um 15 Schritte handelt, die bei der Entwicklung einer Fähigkeit nacheinander bearbeitet werden sollen. Jedes Kind dokumentiert diese Schritte in einer eigenen Mappe (durch

Zeichnung oder Sätze), die es im Anschluss auch mit nach Hause nehmen kann, um beispielsweise den Lehrpersonen in der Stammschule zeigen zu können, was im Schulheim Gaaden an positiver Entwicklung passiert ist.

*„(...) Also damit wird eine Fähigkeit als erster Schritt mal formuliert, gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen, (...) das soll immer eine positive Formulierung dann natürlich sein. Das wird dann vertraglich richtig festgesetzt. Die Fähigkeit steht dann in einer Mappe drinnen und die nächste Seite wär dann, das taugt manchen Kindern der Fähigkeit geb ich einen Namen einen Fantasienamen und das sind dann in etwa fünfzehn Schritte, mal mehr mal weniger, je nachdem was man dann wirklich alles nimmt aus diesem Programm, wo dann an dieser Fähigkeit gearbeitet wird“ (2E, S. 13f).*

Abgeschlossen wird dieser Prozess mit einer gemeinsamen Feier, die im Schulheim Gaaden in einem Tipi, im Garten des Schulheimes, stattfindet.

*„(...) Und am Schluss dann auch eine geplante Feier, die bei uns rituell dann im Tipi, stattfindet, weil einfach die Zeit zu kurz ist, um für jedes Kind und Jugendlichen dann eine Feier zu organisieren“ (...) (2E, S. 14).*

*„(...) Das Tipi ist so der Raum, wo ganz wichtige Besprechungen zu dem Thema passieren, wo auch der Abschluss oder der Beginn passiert. Das Tipi kommt dann zum Einsatz, wenn es öffentlich wird“ (...) (1E, S. 14).*

Das Tipi gehört nicht direkt zum „Ich-Schaffs“-Konzept, sondern stellt einen wichtigen Raum dar, der für die Jugendlichen zur persönlichen Entfaltung, geschaffen wurde. Während der Gespräche kommt das Tipi immer wieder zur Sprache, sowohl bei den Experten, als auch bei den Jugendlichen. Das Tipi wird im Schulheim Gaaden für Rituale, Feiern und Besprechungen in der Gesamtgruppe genutzt, dient aber auch als Ort für Einzelgespräche.

*„(...) wenn jemand jetzt einen Geburtstag hat oder wenn wir irgendetwas Besonderes machen, dann gehen wir hin, besprechen das oder wenn wir heute irgendwas Besonderes gemacht haben, dann gehen wir hin und feiern das oder so. (...) zum Beispiel hatte einmal ein Kind Geburtstag, da sind wir hingegangen und haben gelacht ein bisschen, haben einmal Lagerfeuer gemacht“ (6SCH, S. 14).*

*„ (...) wenn eine wichtige Besprechung ist über irgendwas, extrem Wichtiges gehen wir ins Tipi zum Beispiel. (...) Einmal waren wir im Tipi, haben wir es eingeweiht, haben wir also in die Nacht hinein geredet, (...)“ (7SCH, S. 31).*

Welche Methoden den Jugendlichen dabei unterstützen, wieder Freude am Lernen zu finden und Klarheit hinsichtlich des Nutzens des Schulbesuches zu schaffen, wird des Weiteren erläutert.

### **8.2.3 Sozialpädagogische Strategien und Methoden**

„Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institutionen, der Situation sowie der beteiligten Personen gerecht werden“ (Galuske 2007, S. 31).

Methode, im Sinne Galuskes (a.a.O.), meint eine geplante Handlungsform in Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Zieles. Einzelne Methoden werden in einem übergeordneten Konzept zusammengefasst. Durch die Anwendung bestimmter Methoden wird versucht, so Galuske (a.a.O.) den Hilfeprozess zu planen und nachvollziehbar zu gestalten. Insofern können schließlich einzelne Methoden dahingehend überprüft werden, ob diese die gezielte Wirkung erbracht haben.

Galuske (2007, S. 53) zeigt auf, dass es nicht nur eine bestimmte Methode gibt, die in der Sozialpädagogik verwendet wird. Um dem differenzierten Feld der Sozialpädagogik und seiner Adressaten gerecht zu werden, müssen unterschiedliche Methoden eingesetzt werden.

Auch innerhalb der Literatur, zum Thema Intervention bei Schulabsentismus, wird immer wieder auf den Gebrauch unterschiedlicher Methoden hingewiesen. Richter (2007, S. 117) beispielsweise erwähnt für die Arbeit mit schulabstinenten Jugendlichen, spezielle erlebnispädagogische Angebote, aber auch das Gespräch, das für die Beziehungsarbeit genützt werden kann.

Ricking (2006, S. 147) schickt allen Interventionsbemühungen bei Schulabsentismus eine grundlegende Haltung von mehr „Zuwendung“ (a.a.O.), mehr „Aufmerksamkeit“ (a.a.O.) und mehr „Beachtung der eigenen Person und ihrer Bedürfnisse“ (a.a.O.) voraus. Dass dies im Schulheim Gaaden eine große Rolle spielt, wurde bereits in der Kategorie „Umsetzung sozialpädagogischer Prinzipien im Schulheim Gaaden“ geklärt.

Es konnte bereits aufgezeigt werden, dass zwischen Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden, hinsichtlich der Einforderung von Grenzen und Bereitstellung von Freiräumen, unterschiedliche Positionen eingenommen werden. Von Seiten der Schule

wird im Laufe der Gespräche immer wieder darauf hingewiesen, dass es wesentliche Bedeutung für den Umgang mit schulabstinenten Jugendlichen einnimmt, Grenzen aufzuzeigen und auch bei den Jugendlichen einzufordern. Trotzdem wird von einer Lehrperson, über die Ungebundenheit hinsichtlich der Dauer und Gestaltung der Unterrichtsstunden und den dadurch geschaffenen Freiraum für die Jugendlichen, informiert.

*„Wir haben hier auch die Möglichkeit, die Pause länger zu machen, da wir Schulstunden und Pausen zusammenziehen. Die Jugendlichen haben dadurch einen großen Freiraum. Aufgrund unseres großen Gartens haben die SchülerInnen die Möglichkeit hinauszugehen. Wir können auch unsere Sportstunden draußen verbringen“ (5E, S. 7).*

Werden Grenzen und Regeln nicht eingehalten, müssen die Schüler mit Konsequenzen rechnen.

*„(...) Am Anfang hat es sich bewährt, den Jugendlichen reinen Wein einzuschenken. Es ist bedeutend, die Grenzen klar darzustellen. Die Jugendlichen sollen wissen: Was kann ich tun, was ist moralisch, was aber nicht? Nach ungefähr 2-3 Wochen wissen die Kinder diese Grenzen und halten sich auch daran. Es pendelt sich gut ein. Sie wissen das bestimmte Grenzen einzuhalten sind. Bei Nichteinhalten von diesen Grenzen ist von schulischer Seite her die Konsequenz so, dass sie zum Beispiel länger da bleiben und den Unterrichtsstoff nachholen müssen“ (5E, S. 7).*

Aus den Aussagen eines Schülers lässt sich schließen, dass auch von Seiten der Sozialpädagogen, auf Nichteinhaltung von Grenzen und Regeln, konsequent reagiert wird.

*„(...) Einmal am Anfang war eine Strafe zum Beispiel, das war glaub ich, so die erste Woche irgendwann, haben wir eine Strafe gehabt, mitten in der Nacht, so um halb zwölf durften wir Joggen gehen, weil sich alle so aufgeführt haben, (...)“ (7SCH, S. 27).*

*„(...) wegen ein paar Leuten, die zum Beispiel die Tür zuklemmen, dass der Erzieher nicht rein kann, (...) Da ist er dann ausgerastet und hat ihnen für zwei Tage die Zimmertüre weggenommen, der hat die ganze Tür einfach ausgehängt und weggenommen die haben dann zwei Tage ohne Tür, haben sich umziehen dürfen, schlafen dürfen alles“ (7SCH, S. 23).*

Dennoch hält die Schule im Schulheim Gaaden der Sozialpädagogik vor, in dieser Hinsicht zu nachgiebig mit den Kindern zu sein. Die Sozialpädagogik sieht den Umgang mit Grenzen und Freiräumen der Schule wiederum zu starr und eng. Mit diesem Vorwurf, banal gesagt, dass sie „zu lieb und zu nett“ auftritt, hat die Sozialpädagogik, vor allem in der Kooperation mit Schule, allgemein zu kämpfen.

Für Ricking (2006, S. 161) muss es in der Arbeit mit schulabstinenten Jugendlichen eine Balance zwischen einem verstehenden, akzeptierenden, an den Bedürfnissen des

Jugendlichen ausgerichtetem Umfeldes und klaren, konsequent einzufordernden Regeln und Grenzen, geben. Sowohl die unausgewogene Orientierung an den Bedürfnissen des Jugendlichen, als auch die überraschende Einforderung von Grenzen und Regeln, könnten laut Ricking (a.a.O.) Misserfolg bewirken. Zum Einen kann es zu einer Überbehütung des Jugendlichen führen, mit der der Schüler im Anschluss des Projekts in der „Außenwelt“ nicht zu recht kommen würde. Zum Anderen könnte der einseitige Versuch zur Einhaltung der Normen und Regeln nicht den gewünschten Erfolg bringen, da die Jugendlichen, damit bereits Schwierigkeiten hatten, bevor sie überhaupt am Projekt teilnahmen.

M. E. hat Sozialpädagogik allgemein, immer mit dieser von Ricking (a.a.O.) angesprochenen Schwierigkeit, Ausgewogenheit zu schaffen, zu tun. Auf der einen Seite soll sich das Individuum frei entfalten, auf der anderen Seite müssen grundlegende Norm- und Wertvorstellungen vermittelt werden, um an der Gesellschaft teilhaben zu können.

In diesem Sinne erörtert ein Sozialpädagoge:

*„(...) also eine gute Mischung zu finden, zwischen Strukturen auf der einen Seite, dass man sich auskennt, dass jeder Klarheit hat, dass sich jeder sicher fühlt, jetzt auch physisch und psychisch sich sicher fühlt, also so viele Strukturen müssen einfach da sein, damit einfach einmal eine Basis da ist, damit die Jugendlichen überhaupt einmal bereit sind, weiter zu denken, also das unterste ist einfach immer die Sicherheit und dann auf der anderen Seite wieder so viele Freiräume zu schaffen, dass Entwicklung möglich ist, also da einen guten Mittelweg zu finden, des glaub ich, ist ein erfolgreiche Sache. Also man kann natürlich so straff, das Programm da fahren, dass nix passiert, dass die auf jeden Fall immer überall sind, wo sie sein sollen, dass die Aufgabe immer gemacht ist, weil sonst dürfen sie gar nicht aufstehen, bevor sie es nicht erledigt haben usw. ja, dann hat man vielleicht einen klaglosen Ablauf und es gibt immer Hausübungen vorzuweisen, aber es ist von der Entwicklung her nicht so viel möglich. Ja. Also das glaub ich, ist das was es braucht. Und das dann natürlich auch immer im Prozess, also das verändert sich natürlich dann auch, je nachdem was ist grad Thema, was passiert grad, Störungen haben einfach Vorrang“ (...) (1E, S. 18).*

Da in dieser Unterkategorie bisher grundlegende Fragen zum Umgang mit schulabstinenten Jugendlichen diskutiert wurden, geht es nun um spezielle Methoden und Strategien, über das „Ich- Schaffs-Konzept“ hinaus, die sich im Schulheim Gaaden bewährt haben, um Jugendliche wieder langfristig für den Schulbesuch zu motivieren.

Am Nachmittag ist Raum für handlungsorientiertes Arbeiten. Es werden vielfältige Aktivitäten, sowohl innerhalb, als auch außerhalb des Geländes des Schulheimes gesetzt.



*„(...) Also es ist nicht nur ein Betreuen und Alltagsbewältigung, sondern wir sind da sehr aktiv und arbeiten denk ich sehr, wie soll ich sagen, wir haben sehr viele Angebote, die wir täglich eigentlich setzen“ (2E, S. 9). „(...) Naja wir haben super Möglichkeiten hier, wir haben einen riesengroßen Garten, wir haben einen Funcourt, wir haben Mountainbikes, wir haben die Umgebung. Das bietet sich auf jeden Fall schon einmal an, (...)“ (2E, S. 7).*

Auch aus den Aussagen der Jugendlichen lässt sich dies bestätigen.

*„ (...) Also manchmal bleiben wir da, aber (...), die Betreuer lassen uns nie ohne Beschäftigung. Wenn wir dableiben, denken sie sich was aus, was wir hier machen können, was Spaß macht. Und wenn wir rausgehen, sie schauen immer, dass wir immer etwas zu tun haben, was uns Spaß macht. Das finde ich gut (...) Ja also es gibt immer etwas zu tun, es ist, es sitzt nie jemand im Zimmer und langweilt sich“ (9SCH, S. 13).*

Angebote können im Schulheim Gaaden entweder in der Gesamtgruppe, in der Kleingruppe, aber auch bezogen auf den Einzelnen, stattfinden.

Bei der Arbeit in der gesamten Gruppe geht es unter anderem darum, gruppendynamische Prozesse anzuregen. Bei Interaktionsübungen beispielsweise werden die Teamfähigkeit, die Kommunikation und das Zusammengehörigkeitsgefühl gefördert und gestärkt.

*„(...) Also zum Beispiel, einmal haben wir so eine ur große Platte am Boden gelegt dort bei diesem Fußballplatz und dann mussten wir alle raufgehen und keiner durfte mit dem Fuß von diesem Teppich oder so was runter gehen. Weil wenn einer runter geht, dann müssen wir alles von Anfang. Wir müssen die Platte umdrehen, aber keiner durfte runter gehen. Das ging aber ur schwer, ich glaub wir haben das zwanzigmal vom Anfang machen müssen“ (...) (9SCH, S. 13).*

Ebenso werden in den Alltag immer auch sportliche Aktivitäten eingebaut, um ein Ventil für mögliche Aggressionen zu schaffen. Darunter fallen beispielsweise, Schwimmen, Wandern, Klettern, Trampolin springen, Fahrrad fahren, Besuch eines Fitnesscenters, Kegeln, Billard spielen und Fußball spielen.

Die Freizeit zwischen Angeboten, Hausübungen und Essenszeiten kann für Fernsehen, Gesellschaftsspiele und Unterhaltungen genützt werden.

*„(...) Jaja manchmal schauen wir Fernseher oder wir spielen im Mädchenzimmer, meistens sind wir immer alle, spielen Uno, oder wir reden (...)“ (9SCH, S. 13).*

Auch die Förderung der Kreativität spielt im Schulheim Gaaden eine große Rolle.

*„(...)Dann haben wir unser Knusperhäuschen im Garten, das ist so unser Kreativitätsbereich“ (2E, S. 8).*

Unter Kreativität wird allerdings mehr verstanden, als die Verwendung einzelner Kreativtechniken.

*„(...) da mein ich aber jetzt nicht so Basteln oder Bilder, die gemalt werden, sondern eher Arbeit mit Gegenständen, wo man auch Situationen darstellen kann, das ist so etwas wie ein Familienbrett oder eine kreativere Form davon ist der soziale Kosmos, wo dann wirklich Naturmaterial verwendet wird, statt diesen Bausteinen ja für Standortbestimmung zum Beispiel oder für Zielarbeit, arbeiten wir auch mit ähnlichen Kreativtechniken, wo eine Ausgangssituation markiert wird, man sich ein Ziel irgendwo markiert und dann geht man den Weg und schaut, was taucht da auf, was überwunden gehört, (...)“ (1E, S. 17).*

Um den einzelnen Jugendlichen in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen zu können, werden auch Angebote in den Bereichen Training für Bewerbungsgespräche und Konfliktlösungen gesetzt. Durch Rollenspiele und Videoaufnahme sollen zum Beispiel, Konfliktsituationen bearbeitet werden, um herauszufinden, wie man sich auch anders verhalten hätte können.

Eine weitere Methode, die darauf abzielt, die Jugendlichen wieder in die Schule zu reintegrieren, ist das Gespräch mit dem einzelnen Schüler.

Ricking (2006, S. 138) erläutert, dass intensive und themenzentrierte Gespräche die Chance beinhalten, dass der Jugendliche selbst Einsicht in Gründe und Zusammenhänge des massiven Fernbleibens erlangt, „denn Erfahrungen werden nach Deutungsmustern oder subjektiven Theorien erklärt und entsprechend kausal attribuiert, was dem Handelnden häufig nicht explizit bewusst ist“ (Ricking 2006, S. 138). Aber auch die Betreuungsperson besitzt die Möglichkeit durch das Gespräch, die Position des Jugendlichen besser kennen und verstehen zu lernen und Überlegungen für das weitere Handeln anzustellen (a.a.O.).

Im Schulheim Gaaden wird die Methode des Gespräches oft und vielfältig eingesetzt. Dies beginnt bereits beim Aufnahmegespräch, bei dem, wie bereits genauer dargestellt wurde, Ziele, die durch den Aufenthalt erreicht werden sollen und Ressourcen des Jugendlichen, herausgearbeitet werden.

Auch ein Experte weist daraufhin, dass als Ausgangspunkt des weiteren Vorgehens, das so bedeutende Ziel, Klarheit, hinsichtlich des Nutzens der Teilnahme am Projekt zu schaffen, vor allem durch das Gespräch herausgearbeitet wird.

*„ (...) also mit Fragetechniken, also in Form von zirkulären Fragen und einfach das geht relativ guat, also i hob ma bei jüngeren Kindern hab ich mir das sehr problematisch*

*vorgestellt, aber die wissen ganz genau auch, was bringt mir des und was mich sehr erstaunt ist auch, die Frage was bringts der Mama oder was bringts der Lehrerin oder wem könnte es sonst noch etwas bringen, des ist ihnen auch total wichtig“ (1E, S. 15).*

Richter (2007, S. 108, 110) zeigt auf, dass in vielen Maßnahmen für schulabstinente Jugendliche, die Projektmethode verwendet wird, unter der theoretisches, praktisches, als auch soziales Lernen zu verschiedenen Themen, wie zum Beispiel Naturwissenschaft, Kunst, Musik, Gesundheit, mit Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen, zusammengefasst werden. Laut Richter (2007, S. 109) werden durch die Arbeit an einem Projekt unterschiedliche Ziele, wie beispielsweise die Förderung der Sach- und Sozialkompetenz, der Kommunikation und des Verantwortungsbewusstseins, erreicht. Die intensive Beteiligung an der Aufgabe „hat positive Auswirkungen auf die Identifikation mit der Aufgabe und damit auf die Motivation, Ausdauer, Verantwortung, Selbstorganisation und auf das Selbstbewusstsein“ des Jugendlichen (Richter 2007, S. 109).

Auch die befragten Experten und Jugendlichen haben positive Erfahrungen mit dieser Methode gemacht. Vormittags in der Schule, sowie nachmittags im Rahmen der sozialpädagogischen Betreuung, wurde zu einem bestimmten Thema gearbeitet.

Ein Jugendlicher beantwortet die Frage nach seinem schönsten Erlebnis im Schulheim Gaaden, mit einem kurzen Bericht eines solchen Projektes.

*„(...) weil vorher sind wir nämlich, so Kompasssuche haben wir gehabt, da haben wir einen Kompass und eine Karte in die Hand drückt kriegt und durften alleine durch die Gegend gehen. (...) ja haben wir halt das Wappen von Gaaden zeichnen müssen, ich hab von vornherein gewusst, dass irgendwelche Sprichwörter, alle haben drum gegrübelt was da drinnen ist, (...) Nach Sparbach haben wir gehen dürfen, dort war eines, also kurz vor Sparbach, dann war einer beim irgendwo am Mödlingrand und einer war bei so einem Fußballplatz (...) da haben wir Urkunden kriegt und ja und eine Medaille, eine Mozartmedaille“ (7SCH, S. 31).*

In vielen Projekten für „Schulverweigerer“ wird auch die Methode der werkpädagogischen Förderung, vor allem für Jugendliche, die nicht mehr für schulischen Unterricht zu motivieren sind, benützt (Richter 2007, S. 103). In eigenen Werkstätten wird meist mit Holz oder Metall gearbeitet, dadurch können leicht und schnell Produkte erzeugt werden (a.a.O.). Im Schulheim Gaaden gibt es diese Möglichkeit allerdings nicht, vermutlich weil bei den meisten Jugendlichen die Motivation, die Schule wieder regelmäßig zu besuchen und den Schulabschluss zu machen, prinzipiell vorhanden ist und weiters die Zeitspanne des Aufenthaltes

insgesamt zu kurz ist, um zusätzlich zum schulischen, sozialen und persönlichen Lernen, noch die Aneignung handwerklicher Fertigkeiten hineinzupacken.

In diesem Kapitel konnten für die Intervention bei Schulabsentismus wesentliche Aufgaben, Methoden und Strategien aus sozialpädagogischem Blickwinkel, herausgearbeitet werden. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Bedeutung und Qualität der Kooperation des Schulheimes mit der Stammschule, den Eltern und zwischen der Sozialpädagogik und der Schule innerhalb von Gaaden, da die jeweilige Kooperationsform ebenfalls den sozialpädagogischen Beitrag zur Intervention bei Schulabsentismus aufzeigt.

### **8.3 Kooperation**

Einleitend in das Kapitel zum Thema Kooperation lässt sich sagen, dass Sozialpädagogen und Lehrpersonen aus Gaaden, Vertreter der Stammschule, Eltern und Sozialarbeiter, einmal pro Turnus zu einer Fallverlaufskonferenz zusammentreffen, um sowohl über den bisherigen Verlauf des Aufenthaltes, als auch über das weitere Vorgehen bezüglich der Reintegration des Jugendlichen zu sprechen.

#### **8.3.1 Stammschule**

Den Leitfaden der Kooperation mit der Stammschule übernimmt weitgehend die „Gaadener Schule“. Die Sozialpädagogen haben nur in der Fallverlaufskonferenz Kontakt zu Direktoren, Klassenlehrern oder Beratungslehrern der Regelschule.

In dieser gemeinsamen Besprechung kann aufgezeigt werden, welche positive Entwicklung der Jugendliche in der Zeit in Gaaden gemacht hat und wie die Schule im Speziellen dann daran ansetzen könnte.

*„(...) die Informationen: Was hat da gut funktioniert? Was kann dann die Stammschule mitnehmen und dann auch als Nachbereitung, sozusagen ja damit arbeiten. (...) es macht oft einen großen Unterschied von der Wahrnehmung her, wenn Jugendliche aus der Schule gehen und es hat nur Schwierigkeiten gegeben und man ist sehr problemorientiert eingestellt, wenn wir dann dem Lehrer und der Stammschule ein paar Punkte sagen, auf die sie achten könnten nachher. Zum Beispiel, der Jugendliche hat bei uns gelernt in einer Situation, wo er ganz zornig wird, sich selbst einmal wahrzunehmen und dann etwas anderes stattdessen zu tun, als er vorher gemacht hat.*

*Also schon allein diese andere Wahrnehmung und einen anderen Fokus einzunehmen, verändert dann auch viel in der Nachbereitung, weil dann fällt es ihnen wirklich auf, was der gelernt hat und sonst geht des möglicherweise total unter“ (1E, S. 5f).*

Darüber hinaus findet der Kontakt der „Gadener Schule“ zur Stammschule, telefonisch oder persönlich, zum Beispiel beim Tag der offenen Tür statt.

### **8.3.2 Eltern**

Angesichts der Betrachtung vielzähliger Maßnahmen für „Schulverweigerer“ findet Richter (2007, S. 122) heraus, dass alle Ansätze für schulabstinente Jugendliche die Einbindung der Eltern anstreben, da sie im Allgemeinen die Erziehungsberechtigten sind und von der gesetzlichen Seite her, die Verantwortung für den Jugendlichen übernehmen müssen. Weiters können auch Probleme in der Familie bestehen, sodass eine Beteiligung am Projekt Sinn macht, um lösungsorientiert arbeiten zu können (a.a.O.).

Wie stark die Eltern in ein Projekt einbezogen werden, wird laut Richter (2007, S. 123) verschieden gehandhabt. Jedoch kann gesagt werden, dass von allen Eltern zu Beginn die Zustimmung hinsichtlich des Aufenthaltes schriftlich eingehoben wird. Oft werden in eigenen Elternverträgen „Abstimmungsprozess, Informationsfluss, Kontaktdaten und die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit festgehalten“ (Richter 2007, S. 123).

Die Fachkräfte beurteilen die Kooperation mit den Eltern in den meisten Fällen, als wenig ausreichend, da diese ganz selten das speziell auf Eltern ausgerichtete Angebot der Einrichtung, in Anspruch nehmen (a.a.O.).

Prinzipiell gilt, auch bei Schreiber (2007, S. 244): Wenn die Reintegration des Jugendlichen in die Schule gelingen soll, müssen auch die Eltern zur Mitarbeit gewonnen werden. Vorerst muss allerdings das Vertrauen wieder aufgebaut werden, dass durch schlechte Erfahrungen mit der Schule weitgehend klein geworden ist, um anschließend gemeinsam weitere Maßnahmen zur Unterstützung des Jugendlichen finden zu können (a.a.O.). Laut Schreiber (a.a.O.) gibt es für diesen Prozess in den Projekten verschiedene Angebote, wie zum Beispiel, Hausbesuche, Elternabende, Elternbriefe, Tag der offenen Tür, Feste und Exkursionen.

In Anlehnung an die theoretischen Inhalte zur Kooperation mit den Eltern, kann auch für das Schulheim Gaaden festgehalten werden, dass je besser die Kooperation mit den Eltern ist, umso wahrscheinlicher gelingt die Reintegration in die Schule.

Die ersten Zusammentreffen der Sozialpädagogen und Lehrpersonen mit den Eltern gibt es beim Aufnahmegespräch und am ersten Turnustag, wenn die Eltern die Jugendlichen in das Schulheim bringen.

*„(...) Ja da ist Zeit zu besprechen, ich sag zum Beispiel (...) den Eltern von meinen Bezugsjugendlichen, dass sie mal selbstverständlich jederzeit anrufen können, wenn sie irgendwelche Fragen haben, was unter der Woche passiert ist oder wenn sie irgendwas erzählen wollen, was am Wochenende war, was ich vielleicht wissen sollte oder über das sie sich noch Gedanken machen, (...)“ (3E, S. 41).*

Die Sozialpädagogen im Schulheim Gaaden haben mindestens einmal in der Woche telefonischen Kontakt mit den Eltern. Der persönliche Kontakt ist eingeschränkt, da die Jugendlichen meist selbstständig anreisen und abreisen.

*„(...) Normalerweise ist geplant einmal in der Woche am Donnerstag, dass wir telefonieren und kurze Informationen austauschen. Wie schaut es aus? Was hat sich getan? Wo gibt es Erfolge? Was geht noch nicht so gut, vielleicht? (...)“ (2E, S. 24).*

*„(...) Also des Minimum was wir verlangen ist, dass es ein wöchentliches Telefonat gibt, schon alleine um abzusprechen, wie ist das mit der Abreise und so oder wie ist das gelaufen, aber das ist manchmal sehr spärlich, also das hängt dann wirklich von der Kooperation oder von der Kooperationsbereitschaft der Eltern ab“ (1E, S. 23).*

Die Experten haben unterschiedliche Erfahrungen bezüglich der Umsetzung der Elternarbeit gemacht.

*„(...) eine sehr gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist auf jeden Fall möglich. Manche Eltern blocken ab, manche Eltern nehmen das total gerne und dankend an und wollen dann so richtig. Fordern teilweise eine richtig beratende Funktion ein. Wie kann ich das machen? Jetzt ist am Wochenende das Kind wieder zuhause, könnte ich das so oder so machen? Also es kommt ganz auf die Eltern drauf an“ (2E, S. 24).*

Ein Experte weist darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern aus verschiedenen Gründen oft schwierig ist.

*„(...) Ja, manche sind mit so vielen anderen Dingen beschäftigt und haben andere Überforderungen. Da hab ich das Gefühl, dass sie froh sind, wenn der Jugendliche einmal weg ist oder, ja also manchmal gut nachvollziehbar, also wenn man weiß, dass Familien in einer 40 Quadratmeter Wohnung, ohne WC irgendwo leben und kein Geld haben und ja Krankheiten vielleicht noch dazu oder was auch immer. Oder es ist eine Familie, wo die Eltern gar nicht Deutsch können, wo man beim Aufnahmegespräch schon einen Dolmetsch braucht, also da ist es einfach schwierig dann mit der Kooperation. Aber je besser das ist, umso vorteilhafter ist es natürlich“ (1E, S. 23).*

Es werden auch die negativen Erfahrungen der Eltern mit Institutionen, als Grund für den inneren Rückzug angesprochen.

*„(...) also ich glaub das grad bei den Eltern, hab ich die Erfahrung gemacht, dass es für sie eine ziemlich neue Erfahrung ist, wenn sie einmal nicht kritisiert werden. Und wenn ich nur meine Meinung dazu äußere oder nur mein ich würde es so machen oder das wär ein Vorschlag von meiner Seite, aber nicht das war jetzt ein Blödsinn“ (3E, S. 41).*

Der Kontakt der Schule mit den Eltern, ist intensiver, wenn die Kinder bzw. Jugendlichen am Montag in der Früh nach Gaaden gebracht bzw. am Freitag von Gaaden abgeholt werden. Es entwickeln sich in der Bring- und Abholsituation Tür- und Angelgespräche bezüglich der Entwicklung des Kindes. Fahren Kinder selbstständig nach Hause, kann über keine intensive Zusammenarbeit berichtet werden. Wenn alles in Ordnung ist und alles in den erwarteten Bahnen verläuft, dann gibt es von der Schulseite her kaum Kontakt.

In jedem Turnus findet auch ein Tag der offenen Tür statt. Dieser kann auch dafür genutzt werden, um mit Eltern die weiterführende Vorgehensweise zu besprechen.

Für die Intervention bei Schulabsentismus ist es hilfreich, wenn Schule und Sozialpädagogik zusammenarbeiten. Die Umsetzung dieser Kooperation ist allerdings auch in einem außerschulischen Projekt nicht immer so einfach und kann nur mit großem Arbeitseinsatz der Beteiligten gelingen.

### **8.3.3 Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden**

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik wird gegenwärtig in der einschlägigen Literatur immer wieder diskutiert und bearbeitet.

Obwohl die beiden Fachrichtungen ursprünglich eher nebeneinander gearbeitet haben, wird nun „im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse“ (Knapp 2007, S. 17) zunehmend die Frage nach gemeinsamen Aufgaben und Schnittpunkten erörtert. Knapp (2007, S. 21) ist der Meinung, dass soziale Problemlagen, die aufgrund des politischen und ökonomischen Wandels entstehen, nur dann bewältigt werden können, wenn Schule und Soziale Arbeit intensiv zusammenarbeiten.

„Schule und Soziale Arbeit steht heute vor Aufgaben, die sie nur durch eine gemeinsame Organisation von Lern- und Bildungsprozessen und Arbeits- und

Lebenszusammenhängen im öffentlichen Sozialraum bewältigt werden können“ (Knapp 2007, S. 22).

Der Autor (a.a.O.) weist aber auch daraufhin, dass es gegensätzliche Auffassungen diesbezüglich in Österreich gibt. Zum Einen gibt es die Ansicht, dass Schule eine soziale Verantwortung hat und sie demnach die Aufgabe besitzt, auf die sozialen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen zu reagieren, beispielsweise soll Schulsozialarbeit flächendeckend eingeführt werden. Zum Anderen wird verlangt, dass Schule sich vermehrt auf das Lehren des Lernstoffes konzentrieren und auch Sozialpädagogik umgekehrt, sich nicht in schulische Belange einmischen soll. „(...) die Soziale Arbeit bzw. Jugendwohlfahrt sollte sich auf ihre eigenen Aufgabenstellungen konzentrieren und nicht `soziale Feuerwehr` für eine unzureichende Schul- und Bildungspolitik spielen“ (Knapp 2007, S. 22).

Eine Form der Kooperation von Schule und Sozialpädagogik (unter vielen anderen möglichen) stellt die Schulsozialarbeit dar. Da im Bereich der Prävention von Schulabsentismus häufig auf die Einführung der Schulsozialarbeit hingewiesen wird (z.B.: Kittl- Satran 2006, S. 218), wird im Weiteren kurz darauf eingegangen, was Schulsozialarbeit meint und wie deren Umsetzung aussehen kann.

Heimgartner (2004, S. 590) differenziert zwischen vier Modellen der Schulsozialarbeit. Erstens gibt es laut Heimgartner (a.a.O.), ein niederschwelliges Modell A, das Alltagsgestaltung mit Beratung und Krisenintervention anbietet. Die SchulsozialarbeiterInnen sind ganztägig an der Schule anwesend und bieten daher den Jugendlichen die Möglichkeit die Schulsozialarbeit zwischen den Stunden, am Morgen oder am Nachmittag zu nutzen. Auch Lehrpersonen und Eltern können somit Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Das zweite Modell wird nach Heimgartner (2004, S. 591) Modell B genannt, da es hierbei um Beratung und Krisenintervention geht. „Dieses stärker problemorientierte Modell verzichtet auf Niederschwelligkeit, die sich ergibt, wenn Jugendliche ihre Zeit selbst bestimmt und zeitlich ungebunden in Räumen der Schulsozialarbeit verbringen“ (Heimgartner 2004, S. 591). Drittens wird bei Heimgartner (a.a.O.) das Modell K angeführt, bei dem es sich um reine Krisenintervention handelt. Schulsozialarbeit kommt bei Krisenfällen zum Zug, um nach Problemlösungen zu suchen. Das vierte Modell V einer Schulsozialarbeit wird von Lehrpersonen an der Schule initiiert.



Grundsätzlich können alle Anliegen der Jugendlichen zum Gegenstand der Schulsozialarbeit werden, es muss nicht nur um schulische Schwierigkeiten gehen (Heimgartner 2004, S. 581). Schulsozialarbeit versucht laut Heimgartner (2004, S. 585) „Möglichkeiten des Probierens zu schaffen“ und früh tätig zu werden bzw. einzugreifen. Es wird Unterstützung bei der Berufsvorbereitung (Heimgartner 2004, S. 588) angeboten, Hilfestellung bei schulischen Inhalten gegeben und konstruktive Freizeitaktivitäten, in den Bereichen Bewegung, Musik, Bücher, Kreativität und Medien gesetzt (Heimgartner 2004, S. 587).

Sowohl in Deutschland (Schreiber-Kittl 2002, S. 186), als auch in Österreich hat sich die Schulsozialarbeit derzeit nicht flächendeckend durchgesetzt. Heimgartner (2004, S. 594) führt an, dass es in Österreich 10-15 Projekte der Schulsozialarbeit, mit insgesamt ca. 20 SchulsozialarbeiterInnen gibt. Diese geringe Anzahl von Schularbeitsprojekten lässt vermuten, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik am Ort der Schule weitgehend abgelehnt wird und vielfältige Schwierigkeiten zu Beginn überwunden werden müssen. Heimgartner (2004, S. 596) zeigt beispielsweise auf, dass das Lehrpersonal Schulsozialarbeit zurückweist, da sie oftmals der Meinung sind, dass grundsätzlich keine Schulsozialarbeit benötigt wird und Schule an sich selbst in der Lage ist, bei Schwierigkeiten und Problemen der Jugendlichen unterstützend einzugreifen. Außerdem sind viele Lehrpersonen davon überzeugt, dass durch die Etablierung einer Schulsozialarbeit die Schule „als ``Problemschule`` etikettiert“ wird (Heimgartner 2004, S. 596).

Trotzdessen sich Schulsozialarbeit im Moment aus verschiedenen Gründen nicht etabliert hat, gehen viele Experten (z.B.: Thimm 1998, Schreiber-Kittl 2002) von der These aus, dass Schule und Sozialpädagogik in Hinblick auf die Prävention und Intervention bei Schulabsentismus (möglichst früh) zusammenarbeiten müssen. Schreiber (2007, S. 248) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass vor ungefähr zwei Jahrzehnten vor allem die Jugendhilfe die Betreuung schulabstinenter Jugendlicher übernommen hat, seitdem die Qualität der Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik jedoch schrittweise weiter entwickelt und verbessert wurde.

„Inzwischen ist es beispielsweise Standard, dass bei Inanspruchnahme der außerschulischen Beschulung der Kontakt zur Schule nicht abgebrochen wird bzw. an der Schule Möglichkeiten der Reintegration geschaffen werden“ (Schreiber 2007, S. 248).

Welche Erfahrungen gibt es bezüglich der Kooperation in außerschulischen Projekten für schulabstinente Jugendliche? Wie gelingt eine qualitative Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik?

Thimm (2004, S. 222) weist auf Bedingungen hin, die für eine gelingende Kooperation bedeutend sind:

- „Ein deutliches Selbstverständnis über Aufträge, Ziele, Arbeitsansätze, Grenzen und Zuständigkeiten beider Partner;
- Konzeptionen mit der Vermeidung oder Minderung von Feuerwehrfunktion;
- Klare Strukturen, also Beauftragungen, konzeptionelle Verabredungen, Zielvereinbarungen, gemeinsame Aufgaben- und Rollenklärung, Verträge, Auswertungen;
- Nutzen, Vorteil, Gewinn für alle Seiten (...);
- Gerechtigkeit im Geben und Nehmen; keiner darf sich ausgebeutet, benutzt erleben;
- Ressortübergreifendes verantwortliches Denken, das Schulmüde nicht -aus den Augen, aus dem Sinn- ``in Nachbars Garten`` abschiebt;
- Wertschätzung der Arbeit des anderen und kritische Solidarität aus Einfühlung in die Lage des Gegenübers (...);
- Grenzbewusstsein (jeder entscheidet für die eigenen ``Hoheitsgebiete``, für die Nachbarprofessionen können nur Wünsche und Erwartungen formuliert werden);
- Gleichwertigkeit und Bescheidenheit als Elemente der Professionellenbeziehung“ (Thimm 2004, S. 222).

Wie sieht die Kooperation der Schule und Sozialpädagogik nun im Schulheim Gaaden aus? Welche Möglichkeiten und auch Grenzen gibt es in der gemeinsamen Arbeit?

Grundsätzlich besteht bei den befragten Experten im Schulheim Gaaden Übereinstimmung hinsichtlich der Notwendigkeit der Zusammenarbeit innerhalb des Schulheims Gaaden.

*„Es ist wesentlich an einem Strang zu ziehen und es ist notwendig zusammenzuarbeiten. Das muss sein, das ist eine conditio“ (4E, S. 4).*

*„Wir sind im gleichen Haus und wir arbeiten mit den gleichen Jugendlichen. Zusammenarbeit ist insofern ein professioneller Standard, sag ich jetzt einmal“ (3E, S. 44).*

Die Tatsache, dass Schule und Sozialpädagogik sich in einem Haus befinden, erleichtert auch die Zusammenarbeit der beiden.

*„(...) Vor allen Dingen weil wir dadurch auch wieder die Möglichkeit haben, mit den Jugendlichen Sachen bei den Lehrern auszubügeln, ob es da irgendwie einen Zwischenfall gegeben hat, wo sich einer jetzt ungerecht behandelt gefühlt hat oder wegen der Hausaufgabe kann man mit den Lehrern direkt reden. (...) Weil würden wir es in einer anderen Schule haben, dann kennt man die Lehrer über kurz oder lang natürlich auch, (...) Da kennt man sich einfach beim Vornamen, da kann man es in der Küche besprechen, während der Kaffee runter rinnt oder wie auch immer oder vorbereiten, ja das sind schon Vorteile sag ich jetzt“ (3E, S.45).*

*„(...) Naja das man sofort Informationen bekommen kann, wenn ich mich irgendwo nicht auskenn, wenn ich nicht weiß, passt das, Aufgabe wie schaut es da aus, wo hängt der Schüler, wo können wir ihn vielleicht noch unterstützen, wie können wir ihn fördern, kann man direkt immer abklären mit den Lehrern. (...) dass man in einem Haus ist und sich täglich sieht auch nur diese paar Minuten bei der Übergabe, aber ansonsten beim Team spätestens, da ist ein großes Potential dann dahinter natürlich, wenn man direkt Nachfragen kann, die Möglichkeit hat man sonst nicht“ (2E, S. 29).*

Laut Thimm (zit.n. Müller/Wegener 2004, S. 292) gilt es, einige mögliche Varianten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik zu vermeiden, da diese keine Kooperation darstellen. Zum Ersten ist dies eine Teamarbeit, bei der es eine gewisse Rangordnung gibt, also ein Beteiligter über den anderen bestimmt. Zum Zweiten kann es sich auch um eine Zusammenarbeit handeln, in der die Kooperationspartner nebeneinander her arbeiten und kaum etwas Gemeinsames stattfindet. Die dritte Form der Teamarbeit meint ein Anpassen der beiden beteiligten Teildisziplinen. Schule und Sozialpädagogik gleichen sich in ihrem Handeln an und verlieren weitgehend die charakteristischen Merkmale der eigenen Disziplin.

Es gibt Hinweise darauf, dass eine Kooperation im Schulheim Gaaden besteht bzw. angestrebt wird, da alle befragten Experten auf den Entwicklungsprozess hinweisen, der am Anfang der Zusammenarbeit steht und durchlebt werden muss. Das Lehrerteam ist seit vielen Jahren schon im Haus, das Sozialpädagogenteam ist neu und bringt auch andere Ansätze mit. Es muss aus den beiden unterschiedlichen Aufträgen eine gemeinsame Struktur erarbeitet werden, ohne sich dabei selbst zu verlieren.

*„(...) wir sind im Moment in einer Phase, wo wir uns gerade neu wieder zusammenraufen müssen, weil das Sozialpädagogenteam aus ganz neuen jungen engagierten Kollegen besteht, die alle gerade gekommen sind, (...) und das Lehrerteam ist schon seit Jahrzehnten da ja, also das ist schon einmal ganz normal vom Gruppenprozess her, dass man da wieder durch muss, durch die Stormingphase und wieder neue Entscheidungen gemeinsam treffen, sich ausdiskutieren und so weiter. Ja und da sind wir halt grad drin, ja die sind (...) von der Ausbildung zum Teil gekommen,*

*kommen mit ganz aktuellen Ansätzen, die es einfach vor zwanzig Jahren noch nicht gegeben hat, bringen sie mit. Ja, des stößt auf Widerstände und auch bei den Lehrern ja und insofern ist des sehr spürbar im Moment (...)*“ (1E, S. 26).

*„(...)aber es ist auch noch alles in Entwicklung und in Entstehung, also da sind auch ganz unterschiedliche Ansichten, was die Schule für Ansichten hat und was wir für Ansichten haben, also das ist noch sehr unterschiedlich und sehr konträr. Ahm da müssen wir schauen, dass wir jetzt auf einen grünen Zweig kommen, (...)*“ (2E, S. 25f).

Auch Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 214) weisen daraufhin, dass die Beteiligten in Schulverweigererprojekten unterschiedliche Aufträge besitzen, es darum aber umso wichtiger ist, dass es zum Austausch und zur Reflexion der täglichen Arbeit kommt. Dafür finden laut Schreiber- Kittl u.a. (a.a.O.) in den meisten Maßnahmen für schulabstinente Jugendliche in bestimmten Abständen Teambesprechungen statt. Diese Rahmenbedingung, die für das Gelingen der Kooperation sehr unterstützend ist, wird ebenso von den Experten des Schulheimes angeführt.

Jeden Donnerstag findet eine zweistündige Besprechung statt, bei der die Lehrpersonen und die Sozialpädagogen zusammentreffen. Allerdings wird von den Experten in den Interviews erklärt, dass dieser Zeitraum auch dafür genützt wird, sich über die Jugendlichen und ihre bisherige Entwicklung im Projekt auszutauschen und daher wenig Zeit für die Teamentwicklung übrig bleibt.

*„(...) also da bräuchten wir fast mehr als wir haben, gerade im Moment, wo wir ja noch sehr viel aushandeln müssen (...) Es gibt immer nur diese übliche zweistündige Besprechung. Und da kann man eigentlich nur das Aktuelle besprechen, was die Jugendlichen betrifft und hat nicht Zeit jetzt wirklich einmal auf uns zu schauen, auf unsere Strukturen und wie tun wir miteinander und diese Dinge auszumachen“* (1E, S. 29).

*„(...) Welche Informationen brauchen die Eltern, wo kümmert sich wer, damit das und das geschieht und passiert? Wo steht der Jugendliche, schafft er das Schuljahr, schafft er das Schuljahr nicht? Also so die wichtigen Informationen zum Austauschen, das hat eben Platz am Donnerstag“* (2E, S. 28).

*„(...) Jeden Donnerstag gibt es ein gemeinsames Team, wo wir Lehrer und Erzieher, die einzelnen Fälle durchgehen. Jedoch ist dies zu wenig Raum und Platz um zu diskutieren oder miteinander zu reden. (...) Es sollte über Grundsätze gesprochen und diskutiert werden“* (4E, S. 4).

Ein Experte führt als hilfreich für das Gelingen der Kooperation Supervision und Konfliktmanagement, moderiert durch jemand Außenstehenden, an, die jedoch zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht in Anspruch genommen werden.

Ein fixer Bestandteil im Tagesablauf und auch wichtig für die Zusammenarbeit ist die tägliche Übergabe der Jugendlichen an die Lehrer bzw. Sozialpädagogen, wo noch einmal kurz Vorfälle, Ereignisse und pädagogisches Handeln besprochen werden können.

*„(...) Na wir sehen uns so im normalen Tagesablauf, sehen wir uns eigentlich nur sehr kurz. Da haben wir grad diese Übergabe von den Kindern und Jugendlichen, das ist ein Zeitraum von ein paar Minuten den wir haben ganz kurz für Informationen. Hat alles gepasst? Gibt es Vorfälle? Sind alle da? Das sind so diese Grundinformationen, (...)“ (2E, S. 25).*

Ein befragter Experte erläutert, dass es für eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik hilfreich ist, wenn Auftrag und Aufgaben klar verteilt sind. Gemeinsame Schnittpunkte sollen diskutiert werden. Dies deckt sich auch mit den oben angeführten Bedingungen von Thimm (2004, S. 222) für das Gelingen einer Kooperation.

*„Hilfreich ist, wenn die Sozialpädagogen ihren Teil gestalten, wie sie das möchten und auch die Schule es so macht, wie sie das möchte. Beide sprechen sich aber ab. Es ist nicht gut, wenn sich einer in der anderen Disziplin einmischt. Es hat jeder selber seine Erfahrungen gemacht. Der Erfolg entsteht dann, wenn beide Gruppen ihre Arbeit gut machen können. Wesentlich ist es über gemeinsame Sachen zu sprechen und sich darüber zu besprechen. Die einen sollen ihren Bildungsauftrag erfüllen, die anderen ihren Betreuungsauftrag“ (5E, S. 9).*

In diesem Zusammenhang gibt es in der täglichen Zusammenarbeit im Schulheim Gaaden aber auch Schwierigkeiten. Denn die klare Verteilung der Aufgaben und Verantwortung wird zwar als wesentlich angesehen, aber im Alltag kann es (noch) nicht eingehalten werden. Grenzen werden teilweise übertreten und Funktionen vermischt.

*„(...) wer ist für was zuständig, also das ist manchmal ein bisschen unklar, dass von Schulseite Bereiche übernommen werden, zum Teil ohne Absprache die eigentlich klar unser Bereich sind. Und manchmal hab ich das Gefühl, da gibt es ein fehlendes Vertrauen von dem einen Partner, dem Anderen gegenüber das ist dem sein Bereich, der macht das auch gut und ja darum lass ich dem das auch. Also da gibt es dann immer Einmischungen das seh ich im Moment als große Schwierigkeit, also da Klarheit zu schaffen auch, ja was ist unser Bereich, was ist euer Bereich und auch Verantwortungen zu schaffen, jetzt auch wer ist wirklich zuständig, kann es auch entscheiden und ist aber dann auch verantwortlich. Das ist ganz wichtig, weil dann kann sich der andere entspannen. Dann kann er sagen ok: Ich seh es zwar vielleicht anders, aber ich kann das gern so lassen, weil ich brauch es ja auch nicht verantworten“ (...) (1E, S. 31).*

*„(...) dass man sich nicht permanent bemüßigt fühlt in einen sozialpädagogischen Bereich reinzufuschen, also jetzt bewusst reinpfuschen. Weil wenn man drei Tage später erfährt, dass mit den Eltern telefoniert worden ist und die sind auf 180. Ich seh*

*nicht ein, warum ich das ausbügeln muss, bloß weil von der Schule am Vormittag bei der Mutter angerufen wird (...) aber prinzipiell wenn ich der Bezugsbetreuer bin, in dem Haus für den Jugendlichen, dann bin ich auch die Kompetenz dafür, (...)“ (3E, S.51).*

Eine Schwierigkeit, die alle Experten im Zuge des Interviews bezüglich der Kooperation Schule und Sozialpädagogik ansprechen, ist der scheinbar unterschiedliche Erziehungsstil bzw. der differente Umgang mit Grenzen und Freiräumen, wie in Kapitel 8.2.3. schon aufgezeigt wurde.

*„(...) In der Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik und Schule hier im Haus besteht eine Diskrepanz zwischen den Erziehungsstilen“(...) (4E, S. 4).*

*„(...) weil manche Punkte decken sich einfach nicht. Das sei der eine Punkt, dass es heißt, ja die Hausaufgaben sind alle nicht vollständig und der andere Punkt, naja das ist aber doch auch Bewertungsgrundlage, wenn wir sie zur Selbstständigkeit bringen wollen. Ja solche Sachen als Beispiel“ (...) (3E S. 45).*

Die unterschiedlichen Auffassungen werden zum Teil darauf zurückgeführt, dass das Lehrerteam seit vielen Jahren im Haus und untereinander eingespielt ist. Das Sozialpädagogenteam hingegen neu, weitaus jünger ist und dadurch weniger Erfahrungen als das Lehrpersonal besitzt.

*„(...) Also wir sind ein junges Sozialpädagogenteam und das Lehrerteam ist doch schon seit vielen Jahren hier und da sind einfach unterschiedliche Vorstellungen und Ansätze, wo wir sehr aufpassen müssen, dass wir trotzdem zusammenarbeiten können und das um was es geht, nämlich die Kinder und Jugendlichen, dass die das dann nicht zu spüren bekommen quasi“ (2E, S. 29).*

Eine Lehrperson spricht den oftmaligen Personalwechsel im sozialpädagogischen Bereich an, der es schwierig macht, eine gute Kooperation zu ermöglichen.

*„(...) Die Frage, die ich mir oft stelle ist: „Wie lange sind die da?“ Oftmals sind Sozialpädagogen sehr kurzfristig da. Da gewöhnt man sich aneinander und dann sind sie wieder weg“ (...) (5E, S.9).*

Trotz inhaltlicher Auseinandersetzungen, weist ein Experte daraufhin, dass die Atmosphäre untereinander doch sehr angenehm ist.

*„(...) Also es gibt auch immer wieder gemeinsame Feiern oder ja also das rennt auch recht gut vom Klima her“ (1E, S.32).*

Als Beispiel für eine gelungene Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden wird von einigen Experten ein übergreifendes Projekt angeführt, dass sowohl am Vormittag in der Schule, als auch am Nachmittag bearbeitet wurde.

*„Zum Beispiel hat es ein Projekt gegeben, das vom Nachmittagsbereich organisiert worden ist, einen Orientierungslauf und da war also die Frage an die Schule, ob sie da mitmachen und des war dann wirklich eine gute Kooperation, wo die Lehrer mit Karten gearbeitet haben, weil das ja auch so ihr Auftrag ist, so in Geographie, wie schaut eine Karte aus und wie geht man damit um, also das ist am Vormittag erarbeitet worden und am Nachmittag ist so handlungsorientiert dann umgesetzt worden. Also das war für mich eine gute Kooperation“ (1E, S. 32).*

Für die zukünftige Zusammenarbeit wünschen sich die beteiligten Teildisziplinen:

*„Der Wunsch besteht darin, dass die Sozialpädagogen mit wehenden Fahnen zu uns kommen und ihren Erziehungsstil zu unserem verändern. Doch ich weiß, dass dieser Wunsch unerfüllt bleibt. Ich fürchte, dass ich eigentlich pessimistisch gegenüber der Zukunft bin“ (4E, S. 5).*

*„(...) ein gemeinsames Leitbild oder vorher einmal die Bereitschaft und auch das Bedürfnis dass wir uns neudefinieren, gemeinsam, wer sind wir, wo wollen wir hin, wie gehen wir mit unseren Klienten um, was ist unser Auftrag, also so ein Gemeinsames einmal und dann intern aber auch, wer hat welchen Bereich, also dass man das neu definiert auch und das man dann wirklich einen kleinsten gemeinsamen Nenner hat, wo dann aber wirklich klar ist, ja das passt für alle. (...) auch die Bereitschaft, dass wir im Prozess sind, dass wir nicht eine Einrichtung haben, die jetzt zwanzig Jahre gut gelaufen ist und darum soll es immer alles so bleiben wie es ist, weil rundherum hat sich auch sehr viel verändert vom rechtlichen Rahmen her, vom gesellschaftlichen her, von dem wie die Jugendlichen drauf sind, wir haben einen anderen Auftrag mittlerweile, weil früher war Auftrag auch Abklärung, da hat es noch keine Krisenzentren in Wien gegeben (...) also es gibt Entwicklungen, da müssen wir einfach auch dranbleiben und diese Bereitschaft da einfach immer am Ball zu sein, auch zu experimentieren, weiter zu entwickeln, die würd ich mir wünschen von allen“ (1E, S. 33).*

*„Für die Zukunft würd ich mich sehr wünschen, dass die Bereiche besser, nein nicht definiert werden, aber dass (...) kompromissbereiter über die einzelnen Bereiche gesprochen wird(...)“ (3E, S. 51).*

*„(...) Also so Gemeinschaftsprojekte, wo die Jugendlichen und Kinder vielleicht dann echt am Tun lernen, mehr in diese Richtung, wo sie dann wieder den Nutzen besser erkennen können und diese Richtung würd ich mir wünschen, das wir mehr in die Richtung gehen und Gemeinschaftsprojekte auch entwickeln und durchführen“ (2E, S. 30).*

*„(...) Wenn man sich näher kommt, sich gegenseitig kennenlernt, dann muss man auch nicht misstrauisch sein“ (5E, S. 10).*

In diesem Kapitel konnte bereits die Zusammenarbeit mit der Stammschule, mit den Eltern und die Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden selbst betrachtet werden. Es stellt sich nun weiters die Frage, ob sich das Schulheim Gaaden, hinsichtlich bewährter Methoden und Strukturen zur Intervention bei Schulabsentismus, mit anderen außerschulischen Maßnahmen austauscht und vernetzt?

### **8.3.4 Austausch und Vernetzung mit anderen Projekten**

In Deutschland gibt es beinahe in jedem Bundesland Projekte für Schulverweigerer (Schreiber-Kittl u.a. 2002). In Österreich wird in der Literaturstudie von Riepl ([http://www.euro.centre.org/data/1129556932\\_99426.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf)) neben dem Schulheim Gaaden auf das Projekt Schlangenfuss (Wien) hingewiesen. Seit 2002 bietet dieses niederschwellige Angebot 12-15jährigen Jugendlichen, unter anderem die Möglichkeit den Hauptschulabschluss zu machen.

Weiters gibt es laut Riepl (a.a.O.) in Österreich verschiedene Angebote zur weiterführenden Qualifikation von Jugendlichen mit maximal einem Pflichtschulabschluss. Es besteht beispielsweise die Chance diverse Schulabschlüsse über den zweiten Bildungsweg nachzuholen und Hilfestellung bei der Lehrstellensuche (z.B.: Angebote zur Berufsorientierung, Jobcoaching) zu bekommen.

Kennen die befragten Experten noch andere Projekte mit schulabstinenten Jugendlichen innerhalb Österreichs? Wenn Ja, findet eine Vernetzung und ein Austausch statt?

Die Experten erwähnen verschiedenste Maßnahmen (Judenau - Jugend am Werk; Schlangenfuss; Eggenburg- nicht für Pflichtschüler; Förderklassen; ambulante Betreuung in den Schulen durch Beratungslehrer und Psychagogen), die bedeutend sind für die Prävention bzw. Intervention bei Schulabsentismus. Jedoch kann festgehalten werden, dass keine Vernetzung und kein Austausch zwischen Gaaden und einem anderen Projekt stattfindet.



## 9 Zusammenfassung

Resümierend lässt sich festhalten, dass durch sozialpädagogisches Handeln ein Beitrag zur Intervention bei Schulabsentismus geleistet werden kann.

Das Schulheim Gaaden hat den befragten Jugendlichen, die über Wochen der Schule fernblieben, geholfen, den Anschluss wieder zu finden. Aufgrund eines Handlungsrahmens der durch Akzeptanz, Wertschätzung und Partizipation geprägt ist, war es möglich die schulabstinenten Jugendlichen für den Schulbesuch zu motivieren.

Neben der Reintegration in die Stammschule oder der positiven Absolvierung des Hauptschulabschlusses gibt es für das sozialpädagogische Handeln spezielle Aufträge, an denen sehr individuell und prozessorientiert mit den Jugendlichen gearbeitet wird und im Zuge dessen auch auf Selbstbestimmung geachtet wird. Die Basis des weiteren sozialpädagogischen Handelns lässt sich im Ziel, Klarheit hinsichtlich des Nutzens der Teilnahme am Projekt bzw. am Schulbesuch zu schaffen, finden. Die Förderung von Kompetenzen liegen in den Bereichen Persönlichkeit des Jugendlichen, Soziales Lernen, Aufarbeitung schulischer Defizite, Berufsvorbereitung und Aufklärung. Obwohl die meisten befragten Experten in diesem Zusammenhang auf den Bildungsauftrag der Schule hinweisen, kann aufgrund der unterschiedlichen Zielformulierungen und der Sichtweise, dass Bildung mehr ist, als die Aneignung kognitiver Inhalte, gefolgert werden, dass auch, außerhalb der Schule im Schulheim Gaaden, Bildung vermittelt wird.

Zur Förderung dieser Zielvorstellungen werden unterschiedliche Methoden eingesetzt. Dabei kann es sich sowohl um Aktivitäten in der Gesamtgruppe handeln, um gruppendynamische Prozesse und damit Soziales Lernen anzuregen, als auch um Angebote, die nur für den einzelnen Jugendlichen bestimmt sind, um beispielsweise Hilfestellung für Bewerbungsgespräche anzubieten. Einige Rahmenbedingungen des Schulheimes Gaaden deklarierten sich für die Unterstützung der Bereitschaft des Schulbesuches als dienlich heraus. Dies sind unter anderem die Strukturierung des Tages, der Betreuungsschlüssel, die Nachbetreuung der Jugendlichen und die Tatsache, dass sich Schule und sozialpädagogische Betreuung unter einem Dach befinden. Der letztgenannte Aspekt ist nicht nur für die Jugendlichen wichtig, da es den regelmäßigen Schulbesuch erleichtert, sondern spielt auch bei der Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik eine bedeutende Rolle.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden ist notwendig, die Umsetzung gestaltet sich aber durchaus als schwierig heraus. Ein massiver Unterschied konnte im Bereich des Umgangs mit Grenzen und Freiräumen ausgemacht werden. Grundsätzlich überwiegt aber bei allen Beteiligten der Wunsch an einem Strang zu ziehen, gemeinsam Projekte zu planen und aufeinander zuzugehen. Durch eine klare Aufgabenverteilung auf beiden Seiten könnte das Gelingen der Kooperation weiter vorangebracht werden.

Ein weiterer Beitrag den die Sozialpädagogik im Rahmen der Intervention bei Schulabsentismus leistet, ist die Kooperation mit den Eltern. Die befragten Experten haben diesbezüglich unterschiedliche Erfahrungen gemacht, grundsätzlich aber gilt: Je besser sich die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet, desto besser gelingt auch die Reintegration in die Stammschule.

Nachdem umfassend herausgearbeitet wurde, was das Schulheim Gaaden zur Intervention bei Schulabsentismus leisten kann, folgt nun eine Betrachtung der Einrichtung aus einem kritischen Blickwinkel.

## **10 Zwischen Chance und Ausgrenzung- Kritische Auseinandersetzung mit dem „Schulverweigererprojekt“**

In der Fachdiskussion werden grundsätzlich zwei Seiten der Medaille herausgearbeitet. Einerseits sind Projekte für Schulverweigerer als Chance für den einzelnen schulabstinenten Jugendlichen und dessen weitere Zukunft zu sehen. Beispielsweise stellt Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 201) fest, dass Schule es allein im Moment nicht schaffen kann, massiv schulschwänzende Jugendliche zu unterstützen und daher auf „ein Hilfesystem angewiesen ist, das vielfach außerhalb der Regelschulen liegt und von der Kinder- und Jugendhilfe getragen wird“ (a.a.O.). Schulabstinente Jugendliche werden in eigenen Projekten zusammengefasst, um an einem anderen Lernort, in Distanz zur Schule, wo sie bislang meist negative Erfahrungen gemacht haben, sowohl schulische, persönliche, als auch soziale Hilfestellungen und Unterstützungen zu bekommen (Schreiber 2007, S. 223).

Obwohl es die Projekte laut Ricking (2006, S. 161) meist schaffen, Jugendliche, die der Schule für längere Zeit ferngeblieben sind, wieder an das systematische Lernen heranzuführen, „sollte ihre Legitimation auch normativ hinterfragt und reflektiert werden“(Ricking 2006, S. 162). Demnach wäre es andererseits jedoch besser, man bräuchte diese Institutionen erst gar nicht. Experten (z.B.: Ricking 2006; Ehmann/Rademacker 2003; Schreiber-Kittl u.a. 2002, Thimm 1998) fordern, dass Schulverweigerer- Projekte nicht zu Regeleinrichtungen werden. Die Ausweitung diverser Maßnahmen stellt nicht die Lösung per se dar. Dies hat zum Teil unterschiedliche Gründe.

Ehmann und Rademacker (2003, S. 81) sehen die Gefahr in der Etablierung diverser außerschulischer Maßnahmen, da dadurch der Schule die Verantwortung für diese Kinder und Jugendlichen abgenommen wird. Die Autoren (a.a.O.) erklären die Schule als „Hauptzuständigen“ für diese Kinder und Jugendlichen.

Auch Schreiber-Kittl u.a. (2002, S. 223) stehen in einer Linie mit Ehmann und Rademacker, wenn sie sagen, dass außerschulische Maßnahmen zeitlich begrenzt sein müssen, denn ansonsten würde die Schule, die auch die Ursache für die Entstehung des Schulabsentismus sein kann, von ihrer Verantwortung bezüglich der Lösung des Problems befreit.

Sozialpädagogik hat nicht die Aufgabe „strukturelle Feuerwehr“ (Thimm 1998, S. 143) für die Schule zu sein. Dies bedeutet kurz gesagt: Wenn Schule mit gewissen Schülern nicht auskommt, soll Schule nicht dadurch entlastet werden, in dem die Sozialpädagogik die Betreuung dieser Jugendlichen übernimmt und der Schule dadurch einen störungsfreien Unterrichtsablauf ermöglicht. Laut Thimm (a.a.O.) dürfen „Schulverweigererprojekte“ auch „nicht für die reibungsärmere Schulpflichterfüllung funktionalisiert werden und sich auch nicht allein auf die Abschlusserreichung zentrieren“ (Thimm 1998, S. 143).

Im Weiteren wird in der Regel diskutiert, ob die zeitweise Ausgrenzung der Jugendlichen nicht als Widerspruch zur Integration zu sehen ist.

Nach Ricking (2006, S. 25) gilt es sich damit auseinanderzusetzen, ob es tatsächlich sinnvoll ist, für einen kleinen Teil der Jugendlichen ein anderes Rahmenangebot zu schaffen. In diesem Sinne argumentieren auch Ehmann und Rademacker (2003, S.32) und greifen die Jugendhilfe-Projekte an, da diese ihrer Meinung nach sehr ausgrenzend sind und eigentlich gerade für die Jugendhilfe kaum tragbar sein sollten.

Etwas überspitzt formuliert: Zum Zweck der Integration grenzt man Jugendliche für einen gewissen Zeitraum aus, da diese nicht mehr mit den Normen der Gesellschaft auskommen, versucht sie in der Einrichtung zu „normalisieren“, um sie anschließend wieder eingliedern zu können.

Schreiber (2007, S. 242) weist daraufhin, dass kaum Daten vorliegen, die den weiteren Verlauf des Jugendlichen erfassen. Es ist den Fachkräften einer Einrichtung häufig nicht bekannt, ob ein Jugendlicher schließlich den Anschluss schafft oder nicht bzw. ob die Reintegration gelingt.

Auch das Schulheim Gaaden wurde als Internatsform, an einem Ort südlich von Wien, konzipiert. Die Jugendlichen werden einen Turnus lang, also über einen Zeitraum von drei Monaten, außer am Wochenende, in Gaaden betreut. Ebenso, wie in anderen Maßnahmen für „Schulverweigerer“ werden die Jugendlichen für eine zeitlang aus ihrem Umfeld genommen, um eine neue Orientierung, an einem initiierten Ort, zu schaffen.

*„(...) Also normalerweise ist ja das Prinzip der Regionalität und möglichst eben dass die Jugendlichen und Kinder in ihren Schulen bleiben, in ihrem Umfeld bleiben. Hier ist es anders. Ich find es persönlich gut, weil sie mal von ihrem Umfeld ein bisschen*

*hinausgerissen werden, hier sich wirklich auf das konzentrieren können, was hier passiert. Das ist nämlich eben Schule, Schule nachholen, soziales Lernen und eben unsere Angebote wahrnehmen und das ist gut, wenn sie da mal draußen sind“ (2E, S. 12).*

*„Sinn und Zweck dieser Institution ist, dass die Jugendlichen aus ihrem gewohnten Umfeld kommen, dass sie Abstand haben. (...) Hier geht es auch nicht so leicht mit dem Schulschwänzen“ (4E, S. 3).*

*„(...) weil sie nicht alleine sind damit, (...) alle die hierher kommen, kommen zur gleichen Zeit hier her und jeder ist in der gleichen Situation und des erleichterts auch und man ist weg, also die Umgebung ist, gravierend anders als so die Großstadt Wien und das machts einfach, des is sehr hilfreich. So wie auch Erlebnispädagogik zum Beispiel, ist das ja auch so die Idee dahinter, rauszugehen, woanders etwas Neues, Anderes zu probieren und des dann wieder mit zurückzunehmen“ (...) (1E, S. 10).*

Alle befragten Experten sehen die zeitweise Ausgrenzung aus dem bisherigen Umfeld des Jugendlichen als sinnvoll und nicht in einem Widerspruch zum Ziel der Reintegration der Jugendlichen. Der Schüler kann sich für eine bestimmte Zeit „unter seines Gleichen“ auf andere Dinge konzentrieren und bekommt dadurch Abstand zum „alten“ System. Auch der Verlauf des Schulschwänzens wird unterbrochen, da dieses Handeln nicht mehr so leicht möglich ist, wie bisher. Alle Experten weisen dennoch auf die Gestaltung der Übergangssituation bzw. der Transferproblematik hin. Die Frage, die sich immer stellt, ist, wie die Jugendlichen die neuen Erfahrungen, die sie im Schulheim gemacht haben, in ihrem Lebensraum dann auch umsetzen können. Das Schaffen von Verbindungen zwischen Gaaden und dem häuslichen Umfeld wird natürlich auch durch die Tatsache erleichtert, dass das Schulheim Gaaden in den meisten Fällen auf einen Zeitraum von drei Monaten beschränkt ist, die Jugendlichen sich nur Montag bis Freitag in Gaaden befinden und sie die Erfahrungen dadurch auch zwischendurch abgleichen können.

*„(...) wir versuchen halt diesen Transfer trotzdem zu schaffen, in dem wir ähnliche Strukturen auch da schafft, die es dort auch gibt, in dem man den Kontakt hält, in dem man immer eine Brücke hat zur Stammschule, zur Familie, (...) also das ist ja nicht so ein komplett weg sein und dann wieder zurückkommen, sondern es gibt ja immer wieder Verbindungen und vor allem versuchen wir die auch herzustellen. Es fahren Jugendliche auf Besuch in die Stammschule, machen dann auch mit bei Ausflügen zum Beispiel. (...) Oder Briefkontakt gibt es auch mit der Klasse, die Klasse schreibt einen Brief an den Jugendlichen, er schreibt wieder zurück, (...)“ (1E, S. 11).*

Wie schätzen die Experten selbst die Wirkung des Projektes ein? Die Experten weisen teilweise daraufhin, dass der Aufenthalt, der auf drei Monate begrenzt ist, auf der einen Seite natürlich hinsichtlich der Reintegration Sinn macht, auf der anderen Seite jedoch

sehr kurz ist, um bestimmte Ziele zu erreichen. Oft ist dies auch nur in der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen möglich.

*„(...) wir müssen immer auch auf einem realistischen Boden bleiben, drei Monate ist eine sehr kurze Zeit und die Jugendlichen schlafen viermal da und dreimal zuhause, dann gibt's noch Feiertage, also von den drei Monaten sind sie oft nur die Hälfte der Zeit da,“ (...) (1E, S. 10).*

*„(...) Die Kinder und Jugendlichen sind nur drei Monate im Haus. Das Schülerheim Gaaden ist ein mittelfristiges Projekt mit der Absicht, dass zuhause auch etwas passieren muss. Ohne andere Institutionen, wie z.B.: Familientherapie sind wir auch nichts. (...) Bei uns ist es aber so, dass die Eltern bzw. die Behörden am Ende des Turnusses wissen, dass die Eltern, das Kind wieder zurückbekommen. Daher muss etwas passieren“ (5E, S. 3).*

Das oberste Ziel, das im Schulheim Gaaden angestrebt wird, ist immer das der Reintegration in die Stammschule. Beim dritten Turnus ist es allerdings so, dass der Hauptschulabschluss angestrebt wird und die Jugendlichen auf den Beruf vorbereitet werden.

Sind Daten vorhanden, die Auskunft darüber geben, ob diese Reintegration gelingt?

Es kann gesagt werden, dass vor einigen Jahren eine Untersuchung im Auftrag des Jugendamtes durchgeführt wurde, die zeigt dass die Rückführung prinzipiell gelingt. Ein Experte (5E, S.3) führt daraus an, dass bei zwei Drittel der Kinder der Aufenthalt in Gaaden den gewünschten Erfolg brachte. Es gibt jedoch keine vergleichbare, ähnliche Studie, die in jüngster Zeit fortgesetzt wurde.

Auch die anderen befragten Experten sprechen an, dass keine Zahlen darüber vorliegen, ob die Reintegration gelingt. Die Sozialpädagogen und Lehrpersonen des Schulheimes Gaaden geben an, dass sie zufällige Berichte und Rückmeldungen über Erfolge bzw. Misserfolge bekommen, beispielsweise bei weiterem oder erneutem Kontakt mit den Lehrpersonen der Stammschule oder den Sozialarbeitern. Ein Experte (1E, S. 6) hat das Gefühl, dass relativ viel gelingt. Zwei andere Experten hingegen zeigen auf, dass es sowohl positive, als auch negative Ergebnisse in Hinblick auf die Wiedereingliederung in die Stammschule gibt.

*„(...) Natürlich unterschiedlich. Manche fallen dann wieder in ihren Frust hinein, sobald sie in der Schule zurück sind, andere haben da vielleicht so viel aufholen können und so viel mitnehmen können und Erfahrungen und schaffens dann“ (2E, S. 12).*

Aus den Interviews mit den Jugendlichen konnte herausgearbeitet werden, dass das Ziel aller befragten Jugendlichen, der Hauptschulabschluss ist, um in weiterer Folge eine Lehrstelle antreten zu können. Alle Jugendlichen haben Pläne für die Zukunft, wollen einen Beruf erlernen, um selbstständig zu sein.

Doch wie empfinden die Jugendlichen den Aufenthalt in Gaaden selbst? Ein Jugendlicher hatte anfangs große Bedenken und glaubt mit der Internatsform nicht zurechtzukommen.

*„(...) das Ärgste, ich schlaf, ich leb sozusagen mit Leuten, die ich nicht kenne, ich schlaf in einem Bett, was nicht mir gehört, einfach vier Wände, die ich nicht kenne, das war für mich ur ungewohnt. Und das war ur schwer für mich, ich hab jeden Tag geweint, weil ich dachte, hier wird es ur schlimm und so man darf gar nichts. Ich dachte, ich muss jetzt im Zimmer sitzen, durchs Fenster schauen und nachdenken“ (9SCH, S. 6).*

Nach einiger Zeit hat sich dieser Jugendliche an das Schulheim gewöhnt und erlebt dort viel Freude und Spaß. Der Jugendliche erzählt, dass er den Aufenthalt sehr vermissen wird, man es aber mit seinem eigenen Zuhause nicht vergleichen kann.

*„(...) Also ich weiß nicht ich hab noch nie einen Tag erlebt, wo wir nicht gelacht haben, es ist halt ur lustig, jeder muss Blödsinn machen und so. Nachmittag gefällt mir am besten, auf den freu ich mich am meisten, “ (9SCH, S. 12).*

Wie sieht es mit der Problematik des Schwänzens im Schulheim Gaaden aus? Schwänzen die Jugendlichen hier plötzlich nicht mehr bzw. wird durch den Aufenthalt dieses Verhalten des Jugendlichen unterbrochen? Grundsätzlich haben alle Befragten die Schwierigkeit des Fernbleibens aufgrund der Struktur und der Rahmenbedingungen des Schulheimes erklärt. Ein Jugendlicher äußert im Interview jedoch, dass er auch in Gaaden öfters schwänzte und somit auch nicht am Unterricht teilnehmen konnte.

*„(...)einmal nach krank sein halt, bin ich erst gar nicht hergefahren, sondern gleich in Wien geblieben oder ich bin nach Mödling gefahren, ich hab auch öfters den Bus verpasst. Wenn man den um sieben Uhr verpasst, dann muss man zwei Stunden warten und dann hab ich einfach keinen Bock mehr gehabt manchmal und bin einfach wieder zurückgefahren nach Wien, weil jedes Mal zwei Stunden warten, (...)“ (7SCH, S. 20).*

Es kann zusammengefasst werden, dass keine aktuellen Daten darüber vorliegen, ob die Reintegration im Schulheim Gaaden tatsächlich gelingt. Die Erfahrungen der Experten zeigen, dass manche Jugendlichen ihre Chance nutzen, die sich ihnen durch den Aufenthalt stellt, andere wiederum den Anschluss an die Schule trotzdem nicht finden können. Weiters zeigen Autoren auf, dass die diversen außerschulischen

Maßnahmen durchaus kritisch betrachtet werden müssen, da sie zum Einen ausgrenzend sind und zum Anderen die Gefahr besteht, dass die Verantwortung der Schule auf die Sozialpädagogik abgewälzt wird.

Wenngleich im vorigen Kapitel der Beitrag sozialpädagogischer Maßnahmen zur Intervention bei Schulabsentismus herausgearbeitet wurde, stellt sich an diesem Punkt allerdings die Frage, inwiefern das Bestehen des Schulheimes Gaaden Berechtigung besitzt, wenn man die Aspekte der Ausgrenzung und des nicht überprüften Erfolges der Reintegration, mitdenkt?

Andresen (2006, S.60) weist in ihrem Beitrag „Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Prozesse des Aufwachsens“ daraufhin, dass das Miteinbeziehen kulturwissenschaftlicher Perspektiven für die Erziehungswissenschaft von Vorteil sein kann. Um dies erläutern zu können, bezieht sich die Autorin (2006, S. 61) in ihrer Darstellung auf Amery, der eine Übereinstimmung zwischen der Provinzialität und dem schnellfüßigen Achilleus, aus dem Gedankenexperiment von Zenon von Elea, ausfindig macht und stellt fest, dass „auch die Pädagogik durch das Bild des schnellfüßigen Achilleus treffend charakterisiert ist“. Andresen (2006, S. 63) legt schließlich die von Amery angeführten Besonderheiten einer Provinz auf die Pädagogik um und folgert, dass auch die Pädagogik die „Praxis, das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen“ (Andresen 2006, S. 73), ähnlich wie Achilleus die Schildkröte, nicht einholen kann.

Andresen (2006, S. 63) kommt zum Einen zu dem Schluss, dass Pädagogik immer zu spät kommt. „Kinder würden auch ohne diese irgendwie aufwachsen, das heißt die pädagogische Praxis ist meistens eine reaktive Praxis und immer nah am Abgrund des Scheiterns“ (Andresen 2006, S. 63). Zum Anderen wird zwar laut Andresen (2006, S. 64), der Vorsprung der Schildkröte immer zu überwinden versucht, jedoch meist unter Bezugnahme nicht brauchbarer Theorien und auf die Gefahr hin, das eigene Fach aus den Augen zu verlieren und wieder zu spät zu sein.

In weiterer Folge führt Andresen (2006, S. 66) zwei Ressourcen der Pädagogik an, durch die die Grenze des Provinziellen aufgebrochen werden könnte. Nach Andresen (2006, S. 67) soll der Transfer pädagogischen Wissens, als erste Ressource, durch die Überwindung einer oft traditionellen und zweigeteilten Denkweise geschaffen werden. Die zweite Ressource beinhaltet die Besinnung der pädagogischen Disziplin auf die



eigenen Theorien. Andresens (2006) Beitrag zielt darauf ab, die Bedeutung der kulturwissenschaftlichen Perspektive für die Pädagogik aufzuzeigen, da es dadurch gelingen könnte, sich der Schildkröte anzunähern. Der Bezug auf kulturwissenschaftliche Perspektiven, könnte helfen, strukturelle Probleme der Disziplin ganzheitlich zu bearbeiten und nicht durch Denken in Dichotomien zu blockieren.

In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, ob es das Ziel der Pädagogik, als „schnellfüßiger Achilleus“ (Andresen 2006, S. 61) sein soll, die Schildkröte zu überholen?

Was würde dies bedeuten?

Auf der einen Seite wäre das Einholen der Schildkröte natürlich ein großer Vorteil, denn die Pädagogik wäre anstatt hinter her, dem Geschehen voraus. Alle wesentlichen Probleme könnten von der Pädagogik bereits gelöst werden und die Aufgabe der Pädagogik läge in der Prävention. Schwierigkeiten würden erst gar nicht entstehen. In diesem Sinne kann überlegt werden, ob es nicht besser wäre, die Pädagogik würde voraus sein und das Verhalten des Schulschwänzens würde gar nicht erst entstehen.

Auf der anderen Seite ist es utopisch anzunehmen, alle Probleme, die im Prozess des Aufwachsens, entstehen können, bereits gelöst zu haben, weil sie gar nicht erst aufgekommen sind. Es bleibt zu sagen, dass der Mensch auch durch negative Erfahrungen im Leben wächst, sich entwickelt und bildet. Würde die Pädagogik stets voraus sein, würde die menschliche Entwicklung gebremst werden, denn es wird ja versucht allem vorzubeugen, sodass gar kein Problem, keine Schwierigkeit entstehen kann.

Insofern ist es relevant, dass die Pädagogik „immer zu spät kommt“ (Andresen 2006). Das Ziel sollte vielmehr ein Annähern an die Schildkröte sein, da sie dann dort eingreifen kann, wo sie die Menschen wirklich brauchen. Pädagogik versucht zu begleiten, zu unterstützen und anzuregen, sie kann nicht alles für den einzelnen Menschen übernehmen bzw. lösen. Andresen (2006, S. 68) deklariert, dass Pädagogik ihren Bereich oft überschätzt und sie sich demnach auf das besinnen soll, was in ihrer Machbarkeit liegt. Pädagogik ist nicht für alles zuständig und kann demnach nicht alles verhindern.

Die These Andresens (2006, S. 63), dass Pädagogik immer zu spät kommt, wird nun versucht auf die Fragestellung dieses Kapitels umzulegen.

Es wurde bereits erläutert, dass „Schulverweigererprojekte“ aus verschiedenen Gründen auch sehr kritisch von einigen Experten betrachtet werden.

Beispielsweise erachtet es Heinrich Ricking (2006, S. 25) als sinnvoll, präventive und früh-interventive Strategien stärker in den Blickpunkt zu nehmen, also die Veränderung von Schule und Unterricht und erst dann, wenn es wirklich nicht mehr anders geht und alle Möglichkeiten im Bereich der Schule ausgeschöpft wurden, ausgrenzende Maßnahmen zu beanspruchen. Ricking (a.a.O.) stellt sich kritisch hinter die aktuelle Entwicklung des massiven Zuwachses von „Schulverweigererprojekten“ und diversen polizeilichen Maßnahmen.

Aus diesen Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass trotz präventiver Maßnahmen, nie alle „gefährdeten“ Jugendlichen erreicht werden können. Für diese Jugendlichen muss ein Angebot, eine Alternative, bereitstehen, da ein Fehlen des Pflichtschulabschlusses möglicherweise folgenschwere Konsequenzen für den einzelnen Jugendlichen mit sich bringt.

Gaaden kann als ein Interventionskonzept betrachtet werden, da das Verhalten des Schulschwänzens bereits besteht und nachfolgend versucht wird, in das Geschehen einzugreifen. Mit anderen Worten es wird versucht etwas zu reparieren bzw. ein vorhandenes Verhalten zu korrigieren. Die Jugendlichen, die in Gaaden betreut werden, weisen bereits massive Fehlzeiten auf, man versucht einzugreifen, um sie wieder an die Schule heranzuführen.

Es kann also gefolgert werden: Wenn die Pädagogik laut Andresen (2006) immer zu spät kommt und Gaaden als Reparaturkonzept, gesehen werden kann, dann erhält dieses Projekt Berechtigung. Pädagogik ist nach Andresen (2006) immer dem Prozess des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen hinten her.

Obwohl es keine aktuellen Zahlen darüber gibt, ob durch den Aufenthalt die Reintegration gelingt und auch das „Schwänzverhalten“ während der Teilnahme am Projekt auftreten kann, lässt sich trotzdem sagen, dass das Bestehen der Einrichtung zulässig ist, da Pädagogik immer hinten nach ist. Das Schulheim Gaaden bietet dem Jugendlichen, durch vielfältige Unterstützungs- und Hilfeleistungen, grundsätzlich die

Chance, den Anschluss an die Schule wiederzufinden bzw. den Schulabschluss zu machen, um in weiterer Zukunft an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Das Schulheim Gaaden sollte aber nicht zur Entlastung der Wiener Pflichtschulen fungieren, sondern nur dann in Anspruch genommen werden, wenn im Rahmen der Schule, bereits alles Erdenkliche versucht wurde und diese Maßnahmen aber nicht das gewünschte Ziel erbrachten.

„Auch wenn man zu der Einsicht kommt, dass die Lösung des Problems allein mit schulischen Mitteln in vielen Fällen nicht erwartet werden kann, muss dennoch, anders als dies bisher überwiegend geschieht, in der Schule auf jedes Schulversäumnis reagiert werden, denn hier wird es sichtbar. Hier muss auch der Versuch der Aufklärung der dahinterliegenden Ursachen und Probleme eingeleitet werden. Wenn sich dann zeigt, dass die schulischen Handlungsmöglichkeiten nicht ausreichen, um ungerechtfertigte Schulversäumnisse, (...) zu verhindern, hat die Schule durchaus Anspruch auf Unterstützung durch andere Institutionen (...)“ (Ehmann und Rademacker 2004, S.186).

## Schlussbetrachtung

Diese Diplomarbeit behandelt die Problematik des Schulabsentismus und welchen möglichen Beitrag die Sozialpädagogik in Hinblick auf die Intervention bei Schulabsentismus leisten könnte. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde der Rahmen ausgehend von der Problematik des Schulabsentismus, über die Folgen von Schulabsentismus, Verantwortlichkeiten bis hin zu einer Kernfrage dieser Arbeit, also ob Schulabsentismus überhaupt ein Thema für die Sozialpädagogik darstellt, gespannt.

Der Rückzug von der Schule kann für den Jugendlichen folgenschwere Konsequenzen mit sich bringen. Ohne Hauptschulabschluss ist es in der heutigen Gesellschaft kaum möglich eine Lehrstelle zu finden und damit einen Beruf auszuüben, der einem ermöglicht an der Gesellschaft teilhaben zu können. Es stellte sich daher die Frage, wer in diesem Fall zuständig ist. Ist der einzelne schulabstinente Jugendliche bzw. seine Eltern dafür verantwortlich oder muss auch der Staat seinen Beitrag dazu leisten? In Anbetracht der Umstände, dass das Fernbleiben von der Schule nicht bloß aus Spaß passiert, sondern für die meisten Jugendlichen Sinn macht und der Jugendliche bzw. seine Eltern allein kaum in der Lage ist/sind dieses Problem zu lösen, benötigen sie Hilfe von außen, damit der Jugendliche ein selbstbestimmtes Leben führen kann.

Es konnte im Kapitel 2.2.2. aufgezeigt werden, dass auch der Staat in Hinblick auf dieses Thema etwas beitragen kann und die Verantwortung, trotz Schulpflicht, nicht nur bei den Eltern und den Jugendlichen selbst liegt. Beispielsweise zeigt Pühr (2004, S. 170) auf, wenn der Blickwinkel von der Schulpflicht auf das Recht auf Bildung geändert wird, die pädagogische Verpflichtung zur Förderung und Unterstützung, ersichtlich wird.

An dieser Stelle konnte der eigentliche Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit erreicht werden. Im Kapitel 2.3. wurden Schulabsentismus und Sozialpädagogik erstmals in dieser Arbeit in einen Zusammenhang gebracht und sich weiters damit befasst, inwiefern das Thema Schulabsentismus in den sozialpädagogischen Diskurs eingebettet werden kann. Die grundlegende Frage, ob die Annahme, dass die Sozialpädagogik eine Aufgabe bezüglich dieses Themas besitzt, gerechtfertigt ist, konnte zunächst einmal positiv beantwortet werden, da es der Sozialpädagogik prinzipiell, um die Unterstützung eines selbstbestimmten Lebens in der Gesellschaft geht. Wenn diese Teilhabe an der Gesellschaft jedoch gefährdet scheint, was bei

massivem Fernbleiben der Schule der Fall ist, kann auch die Sozialpädagogik versuchen einzugreifen, um dem schulabstinenten Jugendlichen zu helfen, sowohl in der Gegenwart, als auch in der Zukunft, wieder an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Auf der Basis von fünf Experteninterviews und vier problemzentrierter Interviews konnte exemplarisch herausgearbeitet werden, was das sozialpädagogische Handeln im Schulheim Gaaden ausmacht. Die Kombination dieser beiden Erhebungsmethoden erwies sich als geeignet und interessant, da dadurch auf die Fragestellungen dieser Arbeit umfassend eingegangen werden konnte. Es kann festgehalten werden, dass die Gespräche mit den Jugendlichen sehr positiv verliefen. Besonders die von Oehme (2007) ausgewiesene „Eisbrecherfunktion“ zu Beginn des Interviews, lockerte die Gesprächsatmosphäre und der Jugendliche kam ins Erzählen.

Da eine Forschungslücke im Bereich der Interventionskonzepte ausgemacht werden konnte, lag der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit vor allem darin, bewährte sozialpädagogische Maßnahmen und Strategien, um schulabstinente Jugendliche wieder für den Schulbesuch zu motivieren, herauszuarbeiten und zu benennen. Durch die Beleuchtung der Felder Aufgaben, Konzept und Kooperation, sowohl mit den Eltern, als auch mit der Schule in Gaaden, konnte der sozialpädagogische Beitrag näher bestimmt werden.

Im Zentrum der Aussagen zur Förderung der Motivation des Schulbesuches steht der Umgang der Betreuungspersonen mit den Jugendlichen. Dieser ist durch Akzeptanz, Wertschätzung und Achtung geprägt. Die Jugendlichen fühlen sich dadurch ernstgenommen und verstanden und können ihr oft mangelndes Selbstbewusstsein, das oft mit ein Grund war, nicht mehr in die Schule zu gehen, stärken. Bei den Jugendlichen sind Spaß, Respekt und Freundlichkeit wichtige Faktoren, die den Schulbesuch positiv unterstützen.

Ebenso ist auch die Partizipation ein wesentlicher Punkt in der Betreuung schulabstintenter Jugendlicher. Die Meinung des Jugendlichen wird im Schulheim Gaaden ernstgenommen und es wird versucht, ihn in Entscheidungen miteinzubeziehen und ihm die Möglichkeit zu geben, über sein Leben selbst zu bestimmen.

Gleichermaßen unterstützt der initiierte Raum und die Gruppe der Jugendlichen selbst (alle haben ein ähnliches Problem) die tägliche Teilnahme und die Gewöhnung an den Alltag.

Die Aufgaben der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden beinhalten neben klassischen Inhalten, wie Kooperation mit Eltern, Strukturierung des Tages und Durchführung von Aktivitäten in der Gruppe, vor allem die Förderung des Sozialverhaltens, die Unterstützung der Persönlichkeit des Jugendlichen und die Aufklärung zu bestimmten Themen.

Die Gespräche mit den Experten und den Jugendlichen geben weiters Einblick in Methoden und Strategien, die sich im Umgang mit Schulabsentismus bewährt haben. Am Nachmittag wird vor allem handlungs- und prozessorientiert gearbeitet. Nach der Fertigstellung der Hausübung werden Gruppenaktivitäten in den Bereichen Sport, Kreativität und Training für Bewerbungsgespräche angeboten. Als wichtige Methoden in der Arbeit mit schulabstinenten Jugendliche stellen sich das Gespräch mit dem einzelnen Jugendlichen und die Projektmethode heraus.

Aus diesen bisherigen Ausführungen zum Beitrag der Sozialpädagogik kann festgestellt werden, dass sich das sozialpädagogische Handeln in Hinblick auf schulabstinente Jugendliche nicht wesentlich vom sozialpädagogischen Handeln in anderen Bereichen mit Kindern und Jugendlichen unterscheidet. Wie auch der Vergleich mit Böhnischs (1992) sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien zeigt, können sechs von sieben Prinzipien für das Schulheim Gaaden als zutreffend abgehandelt werden. Da es keine spezielle sozialpädagogische Methode für „Schulverweigerer“ gibt, kann angenommen werden, dass die sozialpädagogische Tätigkeit an sich, den Jugendlichen dabei unterstützen kann, den Schulbesuch wieder wahrzunehmen.

Der Alltag, der durch die direkte Verbindung von Schule und sozialpädagogischer Begleitung, geprägt ist, stellt allerdings eine Besonderheit sozialpädagogischen Handelns dar und ist für die Betreuung schulabstinenten Jugendlicher hilfreich.

Rhythmus und Routine, die sich durch den Tagesablauf ergeben, stellen eine wichtige Struktur dar, die förderlich für die Motivation des Jugendlichen sind, die Schule wieder zu besuchen. Der Jugendliche erlebt immer wieder denselben Grundablauf und kann sich somit wieder an einen bestimmten Alltag gewöhnen. Weiters wird sowohl von den

Experten, als auch von den Jugendlichen der vorgegebene Rahmen, dass sich Schule und Sozialpädagogik in einem Haus befinden, positiv hervorgehoben.

Grundsätzlich kristallisiert sich die Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik in der Einrichtung als notwendig und auch förderlich für den Umgang mit schulabstinenten Jugendlichen heraus. Der wohl prägendste Unterschied zwischen der Schule und der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden konnte im Umgang mit Grenzen und Freiräumen ausfindig gemacht werden. Prinzipiell lässt sich sagen, dass die Kooperation zwischen den beiden Disziplinen nicht leicht umzusetzen ist. In der Zusammenarbeit kommen immer wieder Schwierigkeiten zum Vorschein. Es muss viel Mühe und Zeit investiert werden, um eine gemeinsame Struktur herausarbeiten zu können. Zu den wichtigsten Punkten, um das Gelingen der Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik zu gewährleisten, zählen die Experten unter anderem den Austausch und die Reflexion der gemeinsamen Arbeit z.B.: in regelmäßigen Teambesprechungen, Supervision und die tägliche „Übergabesituation“, um Vorfälle kurz besprechen zu können. Ebenfalls müssten die Aufgaben klar verteilt sein und über gemeinsame Schnittpunkte sollte diskutiert werden. Jedoch kann dies im Alltag nur schwer eingehalten werden und es kommt zur Vermischung der Zuständigkeiten vermischt.

Nachdem in dieser Abhandlung ausführlich dargestellt werden konnte, dass Sozialpädagogik einen Beitrag zu diesem Thema leisten kann, wenn es um die Gefährdung der Teilhabe an der Gesellschaft geht und bisher durchaus positiv hervorgehoben wurde, inwiefern durch sozialpädagogisches Handeln im Schulheim Gaaden der Schulbesuch des einzelnen Jugendlichen unterstützt werden kann, müssen außerschulische Maßnahmen gleichzeitig auch aus einem sehr kritischen Blickwinkel betrachtet werden. „Schulverweigererprojekte“ sind ausgrenzend und nehmen der Schule zum Teil die Verantwortung für diese Kinder und Jugendlichen ab. Laut Experten sollen diese Einrichtungen nicht ausgebaut werden und stellen keine Patentlösungen dar. Thimm (1998) beispielsweise zeigt auf, dass Sozialpädagogik nicht prinzipiell eine Aufgabe in diesem Bereich besitzt. Die Sozialpädagogik darf der Schule nicht alles abnehmen, sonst droht m. E. die Gefahr in einer Randgruppenpädagogik aufzugehen.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass die in der Literatur gefundene Aufforderung, zur Mithilfe der Sozialpädagogik, da Schule allein es im Moment nicht schaffen kann,

nur unter der Bedingung gerechtfertigt ist, wenn Schule auch ihren Teil dazu beiträgt. Die Schule muss ebenso ihre (Erst-) Verantwortung wahrnehmen und präventiv gegen Schulabsentismus vorgehen. Jede Schule muss sich mit der Problematik des Schulabsentismus auseinandersetzen, um den frühen Rückzug des Jugendlichen zu erkennen und erste schulische Maßnahmen einzuleiten.

Abschließend kann allerdings gesagt werden, dass nie alle Jugendlichen durch Maßnahmen der Schule erreicht werden können. Aufgrund der massiven Folgen des Schulabsentismus für den einzelnen Jugendlichen, soll aber in diesen Prozess eingegriffen werden. Es muss Alternativen für den einzelnen Jugendlichen geben. In diesem Sinne konnte bereits gefolgert werden: Wenn das Schulheim Gaaden als Interventionskonzept betrachtet wird und Pädagogik, laut Andresen (2006), immer zu spät kommt, so kann sein Bestehen durchaus als gerechtfertigt angesehen werden.

Obwohl ausführlich erörtert werden konnte, dass das Schulheim Gaaden den Kindern und Jugendlichen die Chance bietet den Anschluss an die Schule wieder zu finden und dass sowohl die Lehrpersonen, als auch die Sozialpädagogen im Schulheim Gaaden durch vielfältige Maßnahmen, den Jugendlichen dabei unterstützen, sein Selbstwertgefühl wieder zu stärken und neuen Mut und Sinn im Leben zu finden, sollte die Einrichtung nichtsdestotrotz nur als „Notlösung“ herangezogen werden, sofern andere Maßnahmen (im Bereich der Schule) nicht mehr greifen und die Teilhabe der Jugendlichen an der Gesellschaft gefährdet wäre.



## Literatur-und Quellenverzeichnis

Andresen, S. (2006): Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Prozesses des Aufwachsens. In: Heimgartner, A.; Lauermann, K. (2006): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt/ Celovec, Ljubljana/ Laibach, Wien/ Dunaj: Verlag Hermagroas/ Mohorjeva,

Böhnisch, L. (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag

Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag

Böllert, K. (2001): Prävention und Intervention. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (2001): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH

Braun, F. (2007): Einleitung. Lernen aus einem virtuellen Modellprogramm. In: Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 7-12

Duden (2007): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG

Ehmann, Chr., Rademacker, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss: Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG

Ehmann, Chr.; Rademacker, H. (2004): Schulschwänzen und sozialer Ausschluss. In: Herz, B.; Pühr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 185-202

Engelbrecht, H. (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag

Euchner, W. (1980): Versuch über Mandevilles Bienenfabel. In: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 7-56

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH

Galuske, M. (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag

Gellrich, R.; Bildt-Wieser, B. (1998): Schulverweigerung und Kooperationsnotwendigkeiten aus Jugendhilfesicht. In: Thimm, K. (1998) Schulverdrossenheit und Schulverweigerung: Phänomene, Hintergründe und Ursachen, Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. [Hrsg.: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg]- 1. Aufl.–Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag

Göppel, R. (2000): Truants from School- Truants from Life? Anmerkungen zur Tagung. In: Warzecha, B. (Hrsg.) (2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation. Münster (u.a.): LIT- Verlag

Hamburger, F. (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Heimgartner, A. (2004): Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: Knapp, G. (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich. S. 580-599

Hofmann- Lun, I.; Michel, A. (2004): Handlungsansätze im Praxisfeld Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. In: Herz, B.; Puhr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 227- 241

Kittl- Satran, H. [Hrsg.]; Mayr, A.; Schiffer, B.; Scheipl, J. (2006): Schulschwänzen - verweigern- abrechen: Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur) Innsbruck: Studien-Verlag GesmbH.

- Knapp, G. (2007): Schule und Soziale Arbeit. Zur Einführung in einen komplexen Zusammenhang. In: Knapp, G.; Laueremann, K. (Hrsg.) (2007): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Wien: Verlag Hermagroas/Mohorjeva, Klagenfurt/Celovec, Ljubljana/Laibach, Wien /Dunaj
- Kronen, H. (1980): Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffes. Frankfurt am Main: Haag und Herchen Verlag
- Lamnek, S. (2007): Theorien abweichenden Verhaltens 1. „Klassische“ Ansätze. 8. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag
- Mandeville, B. (1980): Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Mayring, Ph. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews-vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.) (2005). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 71-94
- Mollenhauer, K. (1996): Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik- ein thematisch-kritischer Grundriß. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42.Jg. Nr. 6, S. 869-886
- Mollenhauer, K. (2001): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mutzeck, W. [Hrsg.] u.a. (2004): Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit. Weinheim [u.a.]:Beltz
- Müller, A.; Wegener, E. (2004): Kooperative Zusammenarbeit in Schulverweigererprojekten- Erfahrungen aus Projekten für schulabsente Kinder und Jugendliche. In: Herz, B.; Pühr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004). Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 289-303

Natorp, P. (1968): Erziehung und Gemeinschaft. Sozialpädagogik. In: Röhrs, H. (1968). Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 1-10

Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag

Oehme, A. (2007): Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Palentien, Ch. (2005): Aufwachsen in Armut- Aufwachsen in Bildungsarmut. Über Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. Zeitschrift für Pädagogik , 51.Jg, Heft 2 S. 169

Pfadenhauer, M. (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview-Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.) (2005). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2.Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 113-130

Popp, K. (2004): Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen. In: Herz, B.; Pühr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 99- 119

Pühr, K. (2004): Pädagogisch motivierte Handlungsansätze auf der Grundlage von Schulpflicht und Bildungsrecht. In: Herz, B.; Pühr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 163-183

Richter, U. (2007): Die Vorbereitung abschlussgefährdeter Schülerinnen und Schüler auf Ausbildung und Beruf. In: Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 73- 154

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

Scheipl, J. (2000): Antworten auf neue Herausforderungen. In: Sozialpädagogische Impulse, Sondernummer. Sozialpädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, S. 7- 13

Schiel, T. (2007): Leitfaden für die Aufnahme bzw. den Aufenthalt eines Kindes/Jugendlichen im Schulheim Gaaden

Schreiber, E. (2007): Wenn Jugendliche nicht mehr in die Schule gehen. In: Hofmann-Lun, I.; Michel, A.; Richter, U.; Schreiber, E. (2007): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 201-252

Schreiber- Kittl, M.; Schröpfer H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerung. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut

Schröer, W.; Sting, St. (2006): Vergessene Themen der Disziplin- neue Perspektiven für die Sozialpädagogik. In: Schweppe Cornelia (Hrsg.) (2006): Sozialpädagogik im Übergang: Neue Herausforderungen für die Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 17-28

Stamm, M.; Ruckdäschel, Ch.; Templer, F.; Niederhauser, M. (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH

Schulze, G., Wittrock, M.; (2000): Schulaversives Verhalten- Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Warzecha, B. (Hrsg.) (2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation. Hamburg: LIT S. 311-326

Thesing, T. (2004): Bildung in den Feldern der Sozialpädagogik. Eine Einführung für Soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag

Thimm, K. (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung: Phänomene, Hintergründe und Ursachen, Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. [Hrsg.: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg]- 1. Aufl.–Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag

Thimm, K.; Ricking, H.; (2004): Begriffe und Wirkungsräume. In: Herz, B.; Puhr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004). Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 45- 51

Thimm, K. (2004): Handlungsebenen und Handlungsstrategien für die Arbeit mit Schuldistanzierten. In: Herz, B.; Puhr, K.; Ricking, H. (Hrsg.) (2004). Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 213-225

Trede, W. (2003): Integrierte Erziehungshilfen- Spurensuche am Beispiel des „Hauses auf der Hufe“ in Göttingen. In: Gabriel Th.; Winkler, M. (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co Kg, Verlag, S. 20-33

Volken, J.; Knöpfel, C. (2004): Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung. Was wir über Armutskarrieren in der Schweiz wissen. Luzern: Caritas- Verlag

Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Cotta

Winkler, M. (2003): Und die Zukunft der Erziehungshilfen? In: Gabriel Th.; Winkler, M. (Hrsg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co Kg, Verlag, S. 9-19

## **Internetquellen**

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> [Abruf 24.06.2009]

UN-Konvention über die Rechte des Kindes

[http://www.unis.unvienna.org/unis/de/library\\_2004kinderkonvention.html](http://www.unis.unvienna.org/unis/de/library_2004kinderkonvention.html)

[Abruf 03.07.2009]

Projekt Gaaden- Schulheim für Verhaltenspädagogik

<http://www.schulen.wien.at/schulen/909013/gaaden.htm> [Abruf 10.12. 2008]

Schulheim Gaaden

<http://www.apsfsg.at/gaaden.htm> [Abruf 05.06.2009]

Riepl, B. (2004): Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie.

[http://www.euro.centre.org/data/1129556932\\_99426.pdf](http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf) [Abruf 02.06.2009]

Veith, C. (2007): Schulverweigerung in Österreich. Recherchebericht: SOS-Kinderdorf (Fachbereich Pädagogik des Sozialpädagogischen Instituts).

[paedagogik.sos-kinderdorf.at/?download=bericht\\_veith...pdf](http://paedagogik.sos-kinderdorf.at/?download=bericht_veith...pdf) [Abruf 02.06.2009]

Berger, E.: Von der Schulverweigererkommission zur Psychosozialen Kommission- Interdisziplinäre Kooperation zum Wohle der Wiener Schulkinder

<http://www.univie.ac.at/kjnp-rehab-integra/projekt/Psychosoz%20Kommission%20SSR%2003.htm> [Abruf 18.01.2009]

Ich- Schaffs- Konzept

([http://www.ichschaffs.com/Ich\\_schaffs/Angebot.html](http://www.ichschaffs.com/Ich_schaffs/Angebot.html)) [Abruf 09.01.10]

## Anhang

### Leitfaden für das Experteninterview

#### Institution Schülerheim Gaaden

**Frage:** Inwiefern bietet die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden (das Schulheim Gaaden) den schulabstinenten Kindern und Jugendlichen die Chance den Anschluss an die Schule wieder zu finden, um in weiterer Zukunft an der Gesellschaft teilhaben zu können?

**Hypothese:** Die Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden (Das Schulheim Gaaden) bietet schulabstinenten Kindern und Jugendlichen Raum für vielfältige Unterstützungs- und Hilfeleistungen und damit die Chance den Anschluss an die Schule wieder zu finden bzw. den Schulabschluss zu machen, um in weiterer Zukunft, an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Unterfragen:

- Können Sie das bestätigen?
- An welche Adressaten ist das Projekt gerichtet?
- Wie wird es für die SchülerInnen zugänglich?
- Wie sieht der Tagesablauf/Ablauf der drei Monate im Projekt aus?

#### Problematik des Schulabsentismus

**Frage:** Welche Erfahrungen besitzen die Sozialpädagogen und das Lehrpersonal in Bezug auf die Problematik des Schulabsentismus und wie wird Schulabsentismus innerhalb der Einrichtung gedeutet?

**Hypothese:** Die Experten können von vielen subjektiven Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen und deren Schulabsentismus berichten und besitzen einen bestimmten Blickwinkel auf diese Problematik.

Unterfragen:

- Was verstehen Sie unter Schulabsentismus?
- Welche Ursachen vermuten Sie dahinter?
- Gibt es so etwas wie Nachbetreuung für diese Kinder und Jugendlichen? Wie ist der Abschluss des Projekts geregelt? Gelingt die Rückführung in die Regelschule?
- Gibt es noch andere Projekte in Bezug auf das Thema Schulabsentismus innerhalb Österreichs, die Sie kennen? Wenn ja, gibt es eine Vernetzung oder einen Austausch?

#### Funktion der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden

**Frage:** Welche Funktion übernimmt die Sozialpädagogik zur Intervention bei Schulabsentismus im Schulheim Gaaden?



Hypothese: Die Sozialpädagogik übernimmt ergänzend zur Schule wichtige Aufgaben im Projekt und trägt damit wesentlich zur Intervention von Schulabsentismus bei, ohne ihr würde das Projekt nicht funktionieren.

Unterfragen:

- Welche Aufgaben übernimmt die Sozialpädagogik innerhalb der Institution?
- Welche Bedingungen und Strukturen unterstützen den Schulbesuch?
- Was würden Sie sagen, leistet die Sozialpädagogik im Schülerheim Gaaden im Unterschied zur Schule, um Jugendliche wieder für das systematische Lernen zu gewinnen? Was zeichnet die Sozialpädagogik in der Intervention von Schulabsentismus aus?
- Inwiefern kann die Bereitschaft zum Schulbesuch durch eine sozialpädagogische Vorgehensweise unterstützt werden?
- Wie sehen Sie die zeitweise Ausgrenzung der Kinder und Jugendlichen aus ihrem Umfeld? Inwiefern ist diese Ausgrenzung sinnvoll und inwiefern steht sie in einem Widerspruch zum Ziel der Reintegration der SchülerInnen?

### Konzept

**Frage: Inwiefern sind die einzelnen Handlungsansätze, um Kinder und Jugendliche wieder zum Schulbesuch zu motivieren durch die Verwendung eines Konzeptes bestimmt?**

Hypothese: Der schulabstinente Jugendliche braucht (sozialpädagogische) Unterstützungs- und Hilfeleistungen, da es ihm alleine kaum möglich ist, aus diesem Kreislauf auszubrechen. Diese Maßnahmen und Strukturen, um Kinder und Jugendliche wieder zum Schulbesuch zu motivieren und damit wieder in die Schule reintegrieren zu können, sind in einem Konzept festgehalten.

Unterfragen:

- Gibt es eine bestimmte Vorgehensweise, wie Sie im Schülerheim Gaaden versuchen die schulabstinenten Jugendlichen wieder zum Schulbesuch zu motivieren?
- Welche Strategien und (sozialpädagogischen) Methoden haben sich bewährt, um Jugendliche wieder zum Schulbesuch zu motivieren?

### Anregung von Bildungsprozessen/Erreichung von Zielen

**Frage: Inwiefern werden im Schulheim Gaaden Bildungsprozesse angeregt und unterstützt bzw. welche Ziele werden verfolgt?**

Hypothese: Im Schulheim Gaaden werden durch die Orientierung an Zielen, Bildungsprozesse beim einzelnen Jugendlichen unterstützt und angeregt.

Unterfragen:

- Inwiefern wird im Schülerheim Gaaden versucht den Bildungsprozess zu unterstützen?
- Was fehlt den Jugendlichen? Welche Kompetenzen müssen gefördert werden?

### Kooperation

**Frage: Wie sieht die Kooperation zwischen Eltern und dem Schulheim Gaaden und der Stammschule und dem Schulheim Gaaden aus?**

Hypothese: Der Erfolg einer Intervention bei Schulabsentismus hängt von der Qualität der Kooperation zwischen den beiden Gruppen und dem Schulheim Gaaden ab.

Unterfragen:

- Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Eltern aus?
- Was würden sie sich bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern wünschen?
- Wie sieht die Zusammenarbeit mit der Stammschule aus?
- Welche Schwierigkeiten bzw. positive Erfahrungen können Sie berichten?

### Kooperation zwischen der Schule und der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden

**Frage: Wie sieht die Kooperation von Sozialpädagogik und Schule im Schulheim Gaaden aus, welche Möglichkeiten und Grenzen in der Zusammenarbeit gibt es?**

Hypothese: Die Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik in Hinblick auf das Thema Schulabsentismus ist notwendig, jedoch auch durch unterschiedliche Vorgehensweisen und damit auch Schwierigkeiten im Alltag geprägt.

Unterfragen:

- Inwiefern besteht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit in Hinblick auf das Thema des Schulabsentismus?
- Welche Rahmenbedingungen und Strukturen deklarierten sich in der Zusammenarbeit als hilfreich heraus?
- Welche Grenzen und Schwierigkeiten gibt es in der gemeinsamen Arbeit?
- Über welche positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit können Sie berichten?
- Was würden Sie sich in Bezug auf die Zusammenarbeit für die Zukunft wünschen?

### **Leitfaden für das problemzentriertes Interview**

Ich freue mich, dass du dich bereit erklärt hast mit mir zu sprechen. Ich möchte gerne erfahren, was Jugendliche über das Schulschwänzen denken, wie sie es erlebt haben und wie sie das Schülerheim Gaaden sehen, dabei interessiert mich vor allem der Nachmittag. Mich interessieren deine subjektiven Erfahrungen. Ich denke, dass du Fachmann/Fachfrau für dieses Thema bist. Deine Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken sind wichtig, damit man etwas verändern kann, wenn etwas nicht gut oder passend ist bzw. damit man weiß, dass Dinge so beibehalten werden können. Auch können sich die Erwachsenen dann besser vorstellen, was Jugendliche brauchen, wenn diese nicht mehr in die Schule gehen. Bevor wir beginnen müssen wir noch einiges miteinander vereinbaren (vgl. Oehme 2007).

### Problematik des Schulabsentismus

**Frage: Von welchen subjektiven Erfahrungen können Jugendliche, die die Schule längere Zeit nicht besucht haben, berichten?**

Hypothese: Die Jugendlichen können bestimmte Gründe benennen, mit denen der Schulabsentismus erklärbar ist und Einblicke in die Problematik aus der Innenperspektive geben.

Unterfragen:

- Kannst du dich noch an die Situation erinnern, als du das erste Mal Schule geschwänzt hast. Erzähl doch einfach mal.
- Was war/ist das schöne an der Schulzeit, was war/ist nicht so schön?
- Wie erklärst du dir, dass du nicht mehr in die Schule gegangen bist?
- Was hast du denn in dieser Zeit (wenn du nicht in der Schule warst) so gemacht?
- Wie hat dein Umfeld auf das Schwänzen reagiert?
- Was hättest du dir gewünscht, rückblickend gesehen? Was hätte dir geholfen, wieder in die Schule zu gehen?

### Institution Schülerheim Gaaden

Frage: **Wie erlebt der Jugendliche das Schulheim Gaaden?**

Hypothese: Das Schulheim Gaaden wird von den Jugendlichen zum einen als Chance gesehen, wieder Anschluss an die Schule zu finden bzw. den Schulabschluss zu machen, also eine „normale“ Zukunft anzustreben, zum anderen empfindet der Jugendliche die Zeit im Schülerheim, vor allem die Schulstunden, als anstrengend und nicht immer so leicht.

Unterfragen:

- Was war der Auslöser, dass du hierher gekommen bist?
- Welche Gründe hattest du wieder regelmäßig zur Schule zu gehen bzw. deinen Schulabschluss zu machen?
- Wie fühlst du dich hier? Hast du hier Freunde gefunden?
- Was empfindest du hier, im Schülerheim als negativ?
- Was hast du für positive, schöne Erlebnisse gehabt?
- Was würdest du gerne ändern wollen? Was soll so bleiben?

### Funktion der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden

Frage: **Welche Bedeutung hat die sozialpädagogische Betreuung für den Jugendlichen?**

Hypothese: Der Jugendliche erlebt den Nachmittag in der kleinen Gruppe weitgehend positiv, hat Spaß, genießt ihn und fühlt sich individuell betreut. Nichtsdestotrotz musste er sich an Strukturen und die tägliche Freizeitgestaltung erst wieder gewöhnen, da er zuvor durch den Schulabsentismus viel „Freiheit“ erfuhr.

Unterfragen:

- Wie erlebst du hier den Nachmittag, also die Zeit, wenn die Schule aus ist bis zum Schlafengehen? Was macht ihr hier so?
- Was gefällt dir am Nachmittag besonders gut?
- Was ist daran nicht so schön?

- Erlebst du Unterschiede zwischen dem Vormittag (Schule) und dem Nachmittag (Sozialpädagogik)?

### Anregung von Bildungsprozessen/Erreichung von Zielen

**Frage: Was konnte sich der Jugendliche im Laufe der Zeit im Schulheim Gaaden an Fähigkeiten aneignen?**

Hypothese: Der Jugendliche hat in der Zeit seines Aufenthaltes nicht bloß schulische Kenntnisse erworben, sondern konnte auch im sozialen und emotionalen Bereich Erfahrungen sammeln.

Unterfragen:

- Was kannst du dir an Erfahrungen und Wissen mitnehmen? Was meinst du, hast du hier gelernt?
- Welche Personen helfen dir bzw. haben dir geholfen den Schulabschluss zu bekommen?
- Wie wichtig ist für dich der Schulabschluss?
- Wenn du drei Wünsche frei hättest, was würdest du dir für die Zukunft wünschen?

### Kooperation

**Frage: Wie sieht der Jugendliche den Kontakt zu den Sozialpädagogen und dem Lehrpersonal im Schulheim Gaaden?**

Hypothese: Der Jugendliche konnte mit den Lehrpersonen und Sozialpädagogen (Bezugsbetreuer) eine (tragfähige) Beziehung aufbauen.

Unterfragen:

- Welche Erfahrungen hast du mit den Lehrern hier im Schulheim Gaaden gemacht?
- Welche Erfahrungen hast du mit den Sozialpädagogen hier gemacht?
- Was würdest du dir von den Erwachsenen im Projekt wünschen?

	<b>Definitionen der Kategorien</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Kodierregeln</b>
<b><u>Das Schulheim Gaaden</u></b>			
	allgemeine Rahmenbedingungen	<p>„Viele von den Jugendlichen haben schulische Schwierigkeiten und eigentlich die Mehrheit von den Jugendlichen haben Schwierigkeiten in ihrer Persönlichkeit. Oft haben sie eine niedere Frustrationstoleranz, sie können bestimmte Dinge nicht aushalten“ (4E, S. 1).</p> <p>„ (...) ich hab gelernt, selbstständig zu sein, dass (...)Na ich weiß nicht, zum Beispiel in der Früh, das ist nur ein Beispiel, wenn ich aufsteh, lass ich mein Bett zuhause so, meine Mutter macht es mir dann. Aber da muss ich mein Zimmer in Ordnung haben, bevor ich frühstücken geh, (...) ich muss alles selber machen“ (9SCH, S. 16).</p>	<p>Alle Aspekte, die das Schulheim Gaaden und die Organisationsstruktur näher beschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - Adressaten und Zugang</li> <li>-</li> <li>- Auftrag: Förderung von Zielen und Kompetenzen; Vermittlung von Bildung</li> <li>-</li> <li>- - grundsätzliche Rahmenbedingungen und Strukturen, die den Schulbesuch fördern (Tagesablauf, Prozessverlauf, Nachbetreuung, Hausregeln, Betreuungsschlüssel, Schule und Sozialpädagogik unter einem Dach)</li> </ul>
<b><u>Die Erfahrungen der Jugendlichen und Experten zur Problematik des Schulabsentismus</u></b>			
Definition von Schulabsentismus	Wie wird Schulabsentismus in der Einrichtung gedeutet?	<p>...Ich verstehe es schon als eine Dimension „von nicht mehr in die Schule gehen“, was so Einzeltage übersteigt, wo man dann wirklich schon über mehrere Wochen nicht mehr in der Schule war, den Anschluss verloren hat (...) (1E, S. 1).</p>	<p>Alle Formulierungen, die auf die im Schulheim zugrundeliegende Definition von Schulabsentismus hinweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fehlzeiten</li> </ul>

<p>Ursachen von Schulabsentismus</p>	<p>Erfahrungen zur Entstehungsdynamik von Schulabsentismus</p>	<p>...Ja ich glaub, das ist ganz vielfältig. Einerseits natürlich (...)Probleme in der Familie (...) Andererseits Schulfrust, (...) (2E, S. 2)</p>	<p>Alle Aspekte, die auf die Entstehung des Schulabsentismus hindeuten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - Schule</li> <li>- - Familie</li> <li>- - Freunde</li> <li>- Persönlichkeit des Jugendlichen</li> </ul>
<p>Dimensionen von Schulabsentismus</p>	<p>Ablauf und Merkmale des Schulabsentismus</p>	<p>...In den ersten paar Tagen hab ich gedacht, hey ich werd wenn meine Mutter heimkommt richtigen Ärger kriegen und (...) dann irgendwann, ist es mir immer egal geworden, (...)“ (7SCH; S.5).</p> <p>... (...) Ich war halt bei Freundinnen zuhause, ihre Eltern haben gearbeitet oder ich war in so einem Einkaufcenter was trinken, spazieren, einfach alles (9SCH, S. 4).</p>	<p>Alle Aspekte, die die Problematik des Schulabsentismus näher beschreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahrungen mit der Schule</li> <li>- Verlauf der „Schulverweigererkarriere“</li> <li>- Reaktionen des Umfeldes</li> <li>- Gestaltung der „freien“ Zeit</li> <li>- Vorgeschlagene Maßnahmen zur Prävention von Schulabsentismus</li> </ul>
<p><b><u>Der sozialpädagogische Beitrag zur Intervention bei Schulabsentismus</u></b></p>	<p><b>Definitionen der Kategorien</b></p>	<p><b>Ankerbeispiele</b></p>	<p><b>Kodierregeln</b></p>
<p>Bestimmung der Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden</p>	<p>Darunter fallen alle Aspekte, die sozialpädagogisch es Handeln auch als solches ausweisen.</p>	<p>...„(...) Die Sozialpädagogik hat die Möglichkeit auf anderen Ebenen anzusetzen, als die Schule, also alles was so mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun hat, (...)“ (1E, S. 7f).</p> <p>...„Bei uns ist halt dann natürlich auch immer wieder ein ganz anderes Ausmaß der Beziehungsarbeit. Und über die Schiene schaffen wir da auch sehr viel an</p>	<p>Alle Formulierungen, die klären, ob sozialpädagogische Ansätze, im Schulheim Gaaden umgesetzt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hypothese</li> <li>- Stärke der Sozialpädagogik vs. Stärke der Schule (Gegenüberstellung von Sozialpädagogik und Schule, um dadurch das Spezifische, das für die Sozialpädagogik gilt,</li> </ul>

		Motivation“(2E, S. 9).	herauszufiltern  - Umsetzung sozialpädagogischer Prinzipien im Schulheim Gaaden
Vorgehensweise zur Unterstützung der Bereitschaft des Schulbesuches	Beschreibung der sozialpädagogischen Arbeitsweise, des Konzeptes und der zugrundeliegenden Bedingungen, die den Schulbesuch der Jugendlichen fördern	<p>...„(...) einmal haben wir so eine ur große Platte am Boden gelegt (...) (...) Wir müssen die Platte umdrehen aber keiner durfte runter gehen.“ (...) (9SCH, S. 13).</p> <p>...„(...) man ist nicht allein damit, also es sind sechs im Zimmer, die machen das alle und da macht man halt dann auch mit (...)“(1E, S. 16).</p> <p>...„(...) unsere Aufgabe, also wir kriegen unseren Auftrag vom Jugendamt. (...) und des ist dann auch die Aufgabe der Sozialpädagogik, diese Ziele zu verfolgen und ein Setting anzubieten hier des dem Jugendlichen oder dem Kind des leicht oder leichter möglich macht, dieses Ziel zu schaffen“ (1E, S. 8f).</p>	<p>Alle Aussagen, die die methodische Vorgehensweise näher erläutern: Aufgabe der Sozialpädagogik und deren Umsetzung</p> <p>- sozialpädagogische Aufgaben</p> <p>- Leitfaden</p> <p>- Strategien und Methoden</p>
Kooperation	Bedeutung und Qualität von Kooperation für das Ziel der Reintegration	<p>...„(...) eine sehr gute Zusammenarbeit mit den Eltern ist auf jeden Fall möglich. Manche Eltern blocken ab, manche Eltern nehmen das total gerne und dankend an (...)“ (2E, S. 24).</p> <p>...„(...) Jeden Donnerstag gibt es ein gemeinsames Team, wo wir Lehrer und Erzieher, die einzelnen Fälle durchgehen. Jedoch ist dies zu wenig Raum und Platz</p>	<p>Alle Aussagen, die Einblick in die Kooperation geben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - Eltern</li> <li>- - Stammschule</li> <li>- - Schule und Sozialpädagogik im Schulheim Gaaden</li> <li>- - Austausch und Vernetzung mit anderen Projekten</li> </ul>

		um zu diskutieren oder miteinander zu reden. (...)" (4E, S. 4).	
<b><u>Zwischen Chance und Ausgrenzung- Kritische Auseinandersetzung mit dem „Schulverweigererprojekt“</u></b>	<b>Definitionen der Kategorien</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Kodierregeln</b>
	Betrachtung der Einrichtung aus einem kritischen, auch realistischen Blickwinkel	...„(...) wir müssen immer auch auf einem realistischen Boden bleiben, drei Monate ist eine sehr kurze Zeit“ (...)" (1E, S. 10). ...„(...) Die Kinder und Jugendlichen sind nur drei Monate im Haus. Das Schülerheim Gaden ist ein mittelfristiges Projekt mit der Absicht, dass zuhause auch etwas passieren muss. Ohne andere Institutionen, wie z.B.: Familientherapie sind wir auch nichts. (...)" (5E, S. 3).	Alle Aussagen, die auf Nutzen und Sinnhaftigkeit der Einrichtung eingehen: - - Gelingt die Rückführung? - - Steht die Ausgrenzung in einem Widerspruch zur Reintegration



# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name: Cornelia Zodl  
Geburtsdatum: 5.12.1981  
Wohnort: Kottlingbrunn

## Schulbildung

1988-1992 Volksschule Kottlingbrunn  
1992-1996 Bundesgymnasium Frauengasse3-5, 2500 Baden  
1996-2001 Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik  
1080 Wien, Lange Gasse 47  
Juni 2001 Abschluss: Reife und Diplomprüfung

## Beruflicher Werdegang:

Sept. 2001-Aug. 2005 Kindergartenpädagogin  
Verein Kinder in Wien  
April 2007- Juni 2008 Kindergartenpädagogin  
Wiener Kinder Gärten Ma 10  
August 2008-lfd Kindergartenpädagogin  
Land Niederösterreich

## Studium

Ab WS 2001/2002 Studium Pädagogik an der Universität Wien

## Praktika

Juli 2000 Erzieherin im Erholungsheim Podersdorf am See; Niederösterreichisches Kinderrettungswerk  
Sept.- Nov. 2006 Praktikum im Bienenhaus (medizinisch-therapeutisches Zentrum in der Hinterbrühl)  
März 2007 Praktikum im Neurologischen Zentrum Rosenhügel, Neuropsychiatrische Abteilung für Kinder und Jugendliche mit Behindertenzentrum im Bereich Sozial- und Rehabilitationspädagogik