

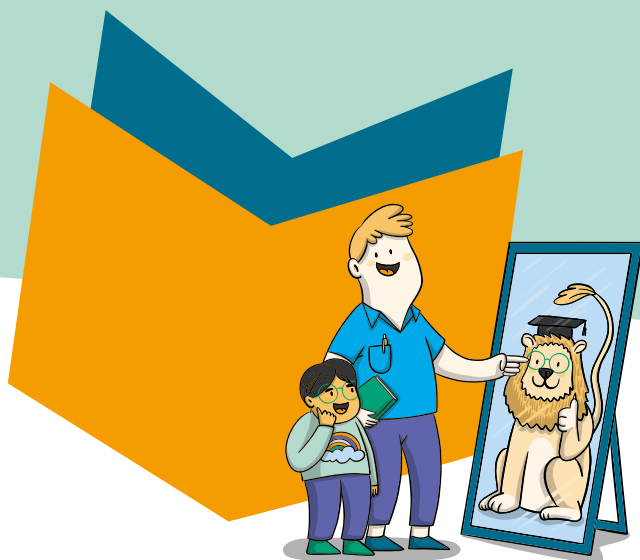
Schulerfolg

gemeinsam sichern

Schulabsentismus verstehen

Kinder und Jugendliche insbesondere in Risikolagen unterstützen und fördern

Eine Handreichung für die Praxis



unterstützt und gefördert:



Kofinanziert von der Europäischen Union

deutsche kinder- und jugendstiftung

A

B

C

Elias kommt nicht mehr

Elias* geht in die 9. Klasse einer Gesamtschule und lebt mit seiner Mutter und seinem Bruder in der Nähe der Schule. Seine Mutter pflegt seinen Bruder zuhause, der schwer erkrankt ist. In seiner Freizeit spielt Elias Handball und trifft seine Freunde. Er ist aufgeweckt und aktiv, doch seit einem Jahr ist er zunehmend in sich gekehrt und es treten Konflikte mit Mitschüler:innen auf.

Zuerst waren es einzelne Stunden, in denen er in der Schule fehlte. Keiner wusste, wo er ist, auch die Mutter bemerkte es nicht. Die Gespräche, die die Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende mit Elias suchten, verliefen immer gleich: Er versicherte, wieder regelmäßig in die Schule zu kommen. Die Mutter war oft wochenlang nicht zu erreichen. **Nach einem halben Jahr wurden schon 40 Fehltage vermerkt.** Irgendwann blieb Elias mehrere Wochen hintereinander weg.

*Name geändert

Diese oder auch andere Erfahrungen machen (sozial)pädagogische Fachkräfte in ihrem Alltag an Schule und bringen sie an ihre Grenzen. Gründe für ein Fernbleiben von Schule können sehr unterschiedlich sein: Angst vor dem Versagen im Unterricht, Unter- und Überforderung, familiäre Situation, Mobbing oder psychische Erkrankungen. Oftmals kündigt sich das schulabsente Verhalten bei Kindern und Jugendlichen bereits früh an, z. B. durch häufige Bauchschmerzen, stetige Konflikte mit Eltern oder Mitschüler:innen – doch bleibt es manchmal lange unentdeckt.

Was ist Schulabsentismus genau? Welche Ursachen liegen dahinter und welche Formen gibt es? Was können (sozial)pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte gemeinsam unternehmen, damit Schüler:innen erst gar nicht schulabsent werden? **Die Handreichung stellt eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Schulabsentismus dar** und gibt Schulsozialarbeitenden, Lehrkräften, Schulleitungen, Sorgeberechtigten sowie anderen Verantwortlichen pädagogischer Arbeit Hintergrundwissen, Impulse und Handlungssicherheit im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die deutliche Schwierigkeiten mit einem regelmäßigen Schulbesuch haben.

Unterricht nervt mich, besonders das Gerede über Klassen, die besser sind als wir und andere Schüler:innen, die mehr können. Ich denke immer, das ist mir egal, ich bin ich selbst.

Elias*, 15 Jahre

A

A.1. Schulabsentismus & Dropout

A.2. Multiprofessionelle Kooperation

A.1.

Schulabsentismus & Dropout

A.1.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Schulabsentismus**
 - Was ist unter Schulabsentismus zu verstehen?
 - Welche Formen von Verweigerungsverhalten begegnen (sozial)pädagogischen Fachkräften im schulischen Alltag?
 - Welche Formen von Schulabsentismus gibt es?
- 2 Risiken und Entwicklungen für Kinder und Jugendliche in den heutigen Lebenswelten**
 - Was ist unter Risikofaktoren für Kinder und Jugendliche zu verstehen?
 - Schlussfolgerungen: Schulabsentismus als multikausale Herausforderung
 - Welche Risikofaktoren können im Kontext von Schulabsentismus und Dropout auftreten?
- 3 Entwicklungsmodell von Schulabsentismus und Dropout**
 - Zusammenfassung: Schulabsentismus und Dropout
 - Wie kann Schulabsentismus frühzeitig erkannt werden?
 - Was bedeutet es, Schulabsentismus zu verstehen?
- 4 Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen**
 - Was ist unter Resilienz zu verstehen?
 - Welche resilienzorientierten Präventionsmaßnahmen sind in Schule wirkungsvoll?
- 5 Resümee**

1. Schulabsentismus

Was ist unter Schulabsentismus zu verstehen?



Der Begriff Schulabsentismus bezeichnet als Oberbegriff nicht-autorisierte Fehlzeiten unabhängig vom Umfang oder dem Grund der Versäumnisse.

Schulabsentismus ist ein Prozess, der mit Ängsten, Schulunlust und Leistungsverweigerung beginnen kann und sich im weiteren Verlauf über gelegentliches Fehlen und Zuspätkommen in ein dauerhaftes Fernbleiben vom Unterricht manifestiert.¹ Rechtlich bedeuten Schulpflichtverletzungen einen Verstoß gegen die in allen Bundesländern geltende Schulpflicht². Sie sind aber auch ein risikoreicher Weg für Kinder und Jugendliche in die Zukunft. Versäumen Schüler:innen in gewohnheitsmäßiger oder chronischer Form Unterricht oder verlassen die Schule gänzlich, besteht eine erhöhte Gefahr für soziale Abweichungen, psychische Probleme oder Armut.³

Häufige Schulversäumnisse hinterlassen oftmals tiefe Spuren im schulischen Leistungsbild einer Schülerin bzw. eines Schülers und sind auch darüber hinaus Indikatoren für psychosoziale Problemlagen der Betroffenen, sodass ein regelmäßiger Schulbesuch für eine gelingende Bildungsbiografie vorausgesetzt werden muss. Aber Schulabsentismus beschränkt sich in den Auswirkungen nicht nur auf den Bereich der Schule, sondern zeigt erhebliche Langzeitfolgen, u. a. einen geringen oder fehlenden Schulabschluss, die deutlich erschwerte berufliche Integration, eingeschränkte Verdienstmöglichkeiten oder ein erhöhtes Risiko für Kriminalität.

1 Ricking & Rothenburg, 2020, S. 104–118.

2 Im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt findet man zur Schulpflicht folgende Regelungen („Schulgesetz“, §§ 36–40): Wer in Sachsen-Anhalt wohnt, ist zum Schulbesuch verpflichtet (Schulpflicht). Diese Pflicht wird durch den Besuch einer öffentlichen Schule oder einer genehmigten Schule in freier Trägerschaft erfüllt. Kinder, die bis zum 30.06. das 6. Lebensjahr vollenden, werden mit Beginn des folgenden Schuljahres schulpflichtig. Die Schulpflicht endet nach zwölf Jahren, davon sind neun Jahre Vollzeitschulpflicht, d.h. wird anschließend nicht eine allgemeinbildende Schule besucht, erfüllt man seine Schulpflicht durch den Besuch einer berufsbildenden Schule. (www.mb.sachsen-anhalt.de).

3 Beekhoven & Dekkers, 2005, S. 195–207.; Epstein et al., 2020, S. 1175–1194.

Dauerhaftes Fernbleiben von der Schule entsteht erst durch vielschichtige Wechselwirkungen zwischen den Verhaltensdispositionen einer Schülerin bzw. eines Schülers und deren Umweltbedingungen und ist daher ein Phänomen von hoher Komplexität.⁴ Es kann somit als multi-kausal bedingtes Verhalten verstanden werden, auf das v. a. familiäre, schulische und individuelle Risiken wirken. Die mehrdimensionalen Konstellationen der Risikogefüge wie auch die variablen Ausdrucksformen gehen für die Akteur:innen aus Schule und Jugendhilfe mit erheblichen pädagogischen Herausforderungen einher.

Welche Formen von Verweigerungsverhalten begegnen (sozial)pädagogischen Fachkräften im schulischen Alltag?

Im schulischen Alltag trifft man auf **zwei Formen** einer Verweigerungshaltung – die passive sowie die aktive Form:

- Bei der **passiven Form** einer Verweigerungshaltung ist der/die Schüler:in zwar körperlich anwesend, jedoch findet keine Beteiligung im Unterricht und wenig Interesse am Geschehen in der Klasse statt. Von passiver Verweigerung ist auch die Rede, wenn Schüler:innen den Unterricht überwiegend durch Störungen boykottieren und/oder andere Formen der offensichtlichen Ablehnung des Unterrichtsgeschehens demonstrieren. Kennzeichnend für die passive Verweigerungshaltung ist oft ein nach innen gerichtetes Verhaltensmuster, welches häufig erst spät, mitunter auch gar nicht erkannt wird.
- Bei der **aktiven Form** ist von Schulabsentismus die Rede. Schüler:innen bleiben wiederholt unentschuldigt der Schule fern und halten sich während der Unterrichtszeit weder im Klassenraum noch in der Schule auf. Hierbei kann es sich sowohl um stundenweises als auch tageweises Fernbleiben handeln, das sich bis zu einem Totalausstieg ausdehnen kann.
- Bleiben Schüler:innen zwar entschuldigt, allerdings in einem zeitlich nicht mehr vertretbaren und inhaltlich kaum nachvollziehbaren Rahmen der Schule fern, kann dies ebenfalls dem Schulabsentismus zugeordnet werden.

4 Ricking & Hagen, 2016, S. 104–118.

Welche Formen von Schulabsentismus gibt es?

Schulabsentismus lässt sich grundlegend in **drei Erscheinungsformen** kategorisieren:

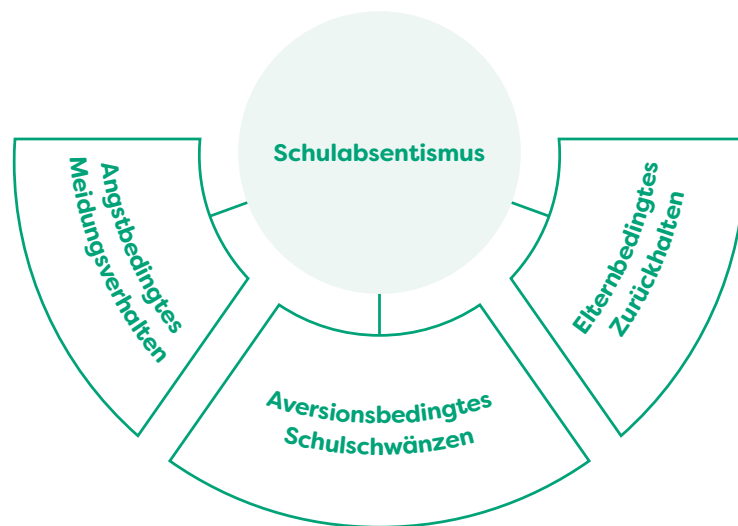


Abbildung: Drei Wege zum Schulabsentismus⁵

Aversionsbedingtes Schulschwänzen: Die Formgruppe des Schulschwänzens basiert auf schulaversiven Gefühlen und Befindlichkeiten, bei denen die Schule als Ganzes, der Unterricht oder pädagogische Fachkräfte dauerhaft und nicht selten nachdrücklich abgelehnt werden. Die Folgen auf der Verhaltensebene sind: Fernbleiben vom Unterricht, Zuspätkommen und/oder geringe Intensität der Mitarbeit.⁶ Hiermit werden Schulversäumnisse gekennzeichnet, die auf die Intention der Schüler:innen zurückzuführen sind, von denen die Sorgeberechtigten nur z. T. Kenntnis haben und bei denen die Schüler:innen während des Vormittags einer für sie attraktiveren Beschäftigung nachgehen.

Für manche dieser Kinder und Jugendlichen sind die Online-Spiele am Computer oder Smartphone, das eigene Bett oder die belebten Plätze

⁵ Ricking, 2014, S. 8–30.

⁶ Henry, 2007, S. 29–35.

der Stadt attraktive Alternativen zur negativ erlebten Unterrichts- und Schulsituation.

Das Fernbleiben von Schule in diesem Kontext ist das „Vermeiden der unlustgetönten schulischen Leistungssituation und Überwechseln in lustbetonte Verhaltensweisen.“⁷

Angstbedingtes Meidungsverhalten: Die zweite Formgruppe bildet die Schulverweigerung, bei der Furcht und Angst von wesentlicher Relevanz sind. Merkmale sind: depressive Verstimmung, Traurigkeit, Rückzug aus sozialen Bezügen und extreme emotionale Ausbrüche vor Schulbeginn. Hinzu kommen regelmäßig Klagen des Kindes oder Jugendlichen über körperliche Beschwerden (z. B. Bauch- oder Kopfschmerzen), die situationsspezifisch sind und während der Ferien oder am Wochenende verschwinden.

Kinder und Jugendliche, die aus Angstgründen der Schule fernbleiben, suchen keine außerschulischen Aktivitäten höherer Attraktivität, sondern bleiben bei ihren Sorgeberechtigten, die häufig beträchtliche Probleme haben, den Schulbesuch durchzusetzen.⁸ Die Angstquellen können sowohl in der Schule liegen (z. B. durch Mobbing) als auch in der Familie (z. B. durch Trennungsangst).⁹

Elternbedingtes Zurückhalten: Geht die Initiative für die Schulversäumnisse von den Erwachsenen aus oder wird durch ein diskretes Übereinkommen zwischen Sorgeberechtigten und Kind bedingt, ist das Zurückhalten angesprochen. Als kausale Einflussgrößen gelten verschiedene Problemstellungen, die dazu führen, dass eine regelmäßige Beschulung des Kindes nicht realisierbar wird.¹⁰ In einem Fall beeinträchtigt eine körperliche oder psychische Erkrankung eines Sorgeberechtigten einen regelmäßigen Schulbesuch. In einem anderen ist das Zurückhalten dadurch zu erklären, dass das eigene Kind als zu verletzlich, z. B. wegen frühkindlicher gesundheitlicher Problematiken, angesehen und daher der schulischen Situation nicht ausgesetzt wird. Daneben werden wiederholt kulturell oder religiös bedingte Zurückwei-

⁷ Nissen, 1972, S. 187.

⁸ Kearney, 2016, S. 5–15.

⁹ Reissner & Knollmann, 2020, S. 178–187.

¹⁰ Albers & Ricking, 2018, S. 9–26.

sungen der Schulpflicht verzeichnet, sodass die Sorgeberechtigten die curriculare Ausgestaltung des Schulalltags als unvereinbar mit eigenen Grundsätzen betrachten. Es wird deutlich, dass das Verhalten der Sorgeberechtigten eine aktiv-zurückhaltende, reaktiv-billigende oder eher passive Tendenz aufweisen kann. Sie überlassen so die Entscheidung, ob die Schule besucht wird, den Kindern, tolerieren stillschweigend die Unwilligkeit des Kindes zum Schulbesuch (eher passiv), animieren das Kind zum Versäumnis oder halten es, obwohl es zur Schule gehen möchte, zurück (eher aktiv).¹¹

¹¹ Armfield et al., 2020, S. 433–445.

2. Risiken und Entwicklungen für Kinder und Jugendliche in den heutigen Lebenswelten

Alle Merkmale unserer Persönlichkeit und unseres Verhaltens – unabhängig davon, ob sie problematisch sind oder nicht – entstehen durch das Zusammenwirken von genetischen Anlagen und Umweltfaktoren.

Es ist davon auszugehen, dass an der Entstehung von Verhaltensbeeinträchtigungen folgende Faktoren beteiligt sind, die sich wechselseitig beeinflussen:



biologische Faktoren

(z. B. genetische Ausstattung, pränatale Risiken, hormonelle Besonderheiten),



psychische Faktoren

(z. B. unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation, verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung) und



soziale Faktoren

(z. B. unsichere Bindungen an die Sorgeberechtigten im Kleinkindalter, limitierende, unbeständige Erziehung).



Hinweis für die Praxis

Besondere Entwicklungsrisiken entstehen, wenn ungünstige Anlagebedingungen (z. B. Disposition für Aufmerksamkeitsprobleme) auf schwierige Umweltbedingungen (z. B. unstrukturierte und lieblose Familie) treffen. Dennoch gibt es keinen Entwicklungsdeterminismus. Menschen sind der Entwicklung und ihren Bedingungen nicht ausgeliefert, sondern selbst Akteur:innen im Prozess.

Was ist unter Risikofaktoren für Kinder und Jugendliche zu verstehen?



Risikofaktoren werden als Bedingungen verstanden, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer sozial-emotionalen Beeinträchtigung, psychischen Störung oder Erkrankung (über die Grundrate der diesen Bedingungen nicht ausgesetzten Personen) erhöhen.¹²

Es handelt sich dabei um Bedingungen beim oder im Umfeld des bzw. der Heranwachsenden, die eine positive Entwicklung beeinträchtigen oder hemmen:



ökologische Bedingungen

(z. B. chronisch starke Lärmbelastungen in der Schule und/oder im Wohnbereich),



sozioökonomische Bedingungen

(z. B. Einkommen der Sorgeberechtigten, Besitz von Kulturgütern, u. a. erfasst über den Besitz von Büchern) und



psychische oder physische Bedingungen

(z. B. dauerhafte negative Emotionen, mögliche Indikatoren: Depression, Angststörungen, chronischer Ärger und Aggression).

Hilfreich ist die Unterscheidung von:

- **proximalen Faktoren**, die sich direkt auf das Kind auswirken (z. B. unzureichende Beaufsichtigung) und
- **distalen Faktoren**, die sich eher indirekt über Mediationsprozesse auswirken (z. B. dauerhafte Arbeitslosigkeit der Eltern).

¹² Beelmann & Raabe, 2007, S. 47–112.



Hinweis für die Praxis

Materielle Armut steht eher nicht in direktem Zusammenhang mit Lern- oder Verhaltensproblemen, sondern stellt einen Marker einer Risikogruppe dar und benötigt Konkretisierungen und Operationalisierungen, um Aussagekraft und Erklärungswert zu gewinnen.¹³ Ob und wie Lebens- und Lernbelastungen verarbeitet werden können, ist auch stark abhängig von den zeitlichen Ausmaßen, in denen die Kinder und Jugendlichen ihnen ausgesetzt sind. Häufig wiederkehrende, langandauernde und manifestierte Negativeinflüsse, die in Wechselwirkung mit anderen Risikofaktoren auftreten, sind nur schwer konstruktiv zu verarbeiten und wirken sich am massivsten aus. Sie überfordern mitunter die Möglichkeiten der konstruktiven Bewältigung.¹⁴ Sind die Belastungen (Disposition und Stressoren) zu groß und überschreiten sie eine gewisse Schwelle, kommt es zu Störungen. Diese Schwelle wird jedoch auch durch Risiko- und Schutzfaktoren (z. B. soziale Unterstützung) beeinflusst.¹⁵

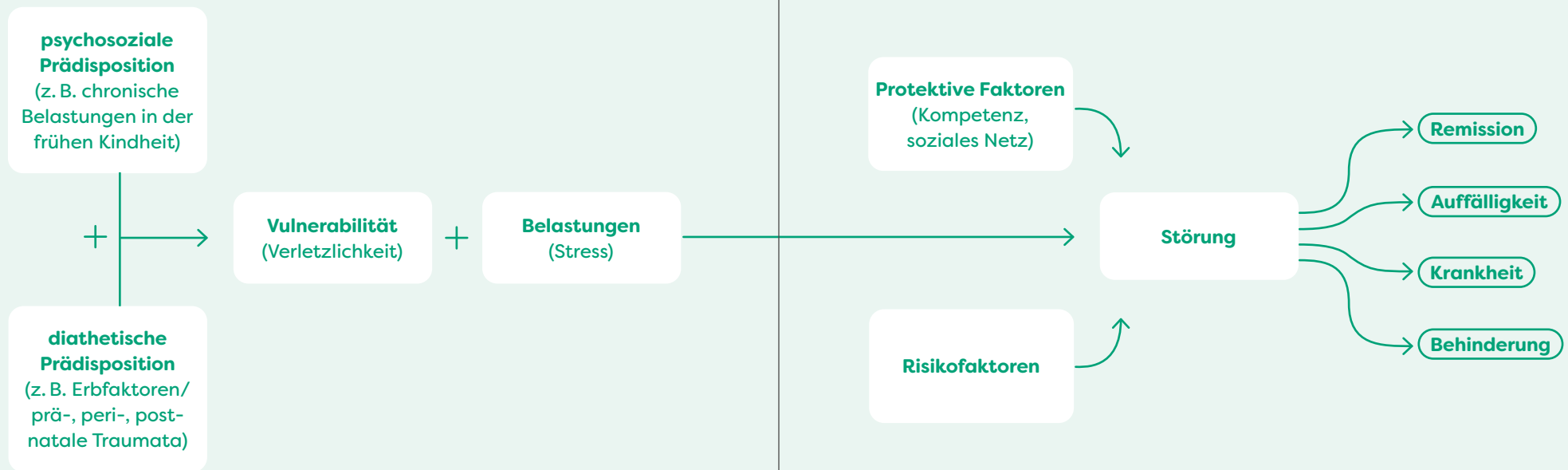
¹³ Becker, 2022, Aus: <https://www.psychyrembel.de/Diathese-Stress-Modell/PO55K/doc/> [Stand: 06.02.2023].

¹⁴ Beelmann & Raabe, 2007, S. 110–112.

¹⁵ Becker, 2022, Aus: <https://www.psychyrembel.de/Diathese-Stress-Modell/PO55K/doc/> [Stand: 06.02.2023].

Aus der Theorie

Das **Diathese-Stress-Modell**¹⁶ beschreibt die Wechselwirkungen zwischen einer Störungsneigung (Diathese) und Stress. Unter Diathese versteht man die Anfälligkeit für eine bestimmte Störung, z. B. auch lerngeschichtliche Störungen. Sie wird als Neigung eines Individuums verstanden, auf eine bestimmte Weise auf Belastungen zu reagieren. Unter den Stressoren versteht man belastende Umweltereignisse, z. B. Mobbing in der Schule oder herausfordernde Lebenssituationen, wie die Trennung von Sorgeberechtigten. Zentral ist dabei die Annahme, dass zur Entwicklung einer Störung beide Faktoren nötig sind.



¹⁶ Krug, 2008, Aus: https://www.bwpat.de/ht2008/ft12/krug_ft12-ht2008_spezial4.shtml [Stand: 20.01.2023].



Schlussfolgerungen: Schulabsentismus als multikausale Herausforderung

1 Bei Kindern und Jugendlichen in belastenden Lebenssituationen wirken in der Regel mehrere Risikofaktoren (Multikausalität), die sich leicht anhäufen und interagierende Belastungskomplexe bilden. Das heißt, eine multiple Risikobelastung v. a. bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen und sozioökonomisch schwachen Milieus ist eher die Regel als die Ausnahme. Die Anhäufung von individuellen und umfeldbezogenen Risikofaktoren führt zumeist zu einer Verstärkung der Wirkung, die die Wahrscheinlichkeit von Lern- und Verhaltensstörungen wachsen lässt.

2 Zur näheren Einschätzung der Belastung eines Kindes oder Jugendlichen sollten die Anzahl bzw. Anhäufung, die Kombination und die Abfolge der Faktoren ebenso betrachtet werden wie die möglichen Wirkungen verstärkender Interaktion im Prozess. Diese variablen Größen sind vor dem Hintergrund der psychischen Widerstandsfähigkeit der Betroffenen und ihrer Personenmerkmale, wie z. B. Alter, Geschlecht, Entwicklungsphase und Vulnerabilität, zu interpretieren.

3 Der Einfluss von Risikofaktoren auf das Verhalten stellt auch das Ergebnis mentaler Verarbeitungsprozesse dar. Kinder und Jugendliche verarbeiten Probleme in ihrer Lebenswelt je nach Mentalität und erworbenen Dispositionen (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwertgefühl, Kontrollüberzeugungen) unterschiedlich. Diese Handlungsregulation verdeutlicht die hohe interindividuelle Variabilität der Ausgangsbedingungen in Entwicklungsprozessen. Abweichendes Verhalten ist die Folge von Erfahrungen, die auf kognitiv-emotionale Verarbeitung von Person-Umwelt-Situationen zurückzuführen sind. Diese Erfahrungen interagieren mit biologischen Bedingungen und Prozessen (v. a. physiologische und hormonelle Bedingungen und Prozesse) und erzeugen in Entwicklungszusammenhängen Verhaltensmuster, die zum einen gesellschaftlichen Normsetzungen, wie dem Fernbleiben von Schule, widersprechen, zum anderen selbst- oder fremdschädigende Auswirkungen zeitigen und daher einen Interventionsbedarf hervorrufen.¹⁷

¹⁷ Ricking & Wittrock, 2021, S. 14–30.

Welche Risikofaktoren können im Kontext von Schulabsentismus und Dropout auftreten?

Schulabsentismus ist kein monokausales Phänomen. Diverse Einflüsse in unterschiedlichen Settings setzen Wirkungen auf den Schulbesuch frei.¹⁸ Sie manifestieren sich in folgenden Bereichen:

- psychosoziale Merkmale der Schüler:innen,
- familiäre Interaktions- und Lebensbedingungen,
- schulische Rahmenbedingungen und Beziehungen,
- die Gleichaltrigen(gruppe) sowie
- der Bereich der Freizeit und Medien.



Hinweis für die Praxis

Auf kritische Phasen erhöhter Vulnerabilität/Entwicklungsstadien muss in diesem Kontext eingegangen werden, die höchst sensibel sind: das sind Übergänge (z. B. zwischen Kindergarten, Hort und Schule), in denen sich vertraute Abläufe ändern, neue Bezugspersonen hinzukommen und veränderte Anforderungen gestellt werden. Sie stellen immer ein gewisses Risiko dar, bieten aber auch die Chance einer neuen positiven Entwicklung. In individueller Perspektive sind Beeinträchtigungen im Verhalten die sichtbaren Folgen eines Mangels von angemessenen und flexibel einsetzbaren Anpassungsleistungen angesichts neuer Herausforderungen und Aufgaben.

Risikofaktoren für Schulabsentismus sind vielfältig.¹⁹ Die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus ist dann relativ hoch, wenn der Unterrichtsbesuch für die betreffenden Schüler:innen nicht mit positiven emotionalen Erlebnissen verbunden ist oder die Erfahrung der Teilnahme als negativer empfunden wird als die (kurz- oder langfristigen) negativen Konsequenzen einer Abwesenheit.

¹⁸ Gubbels, van der Put & Assink, 2019, S. 1637–1667.

¹⁹ Ricking & Hagen, 2016, S. 10–15.

Risikofaktoren Schulabsentismus

Individuum



- dissoziales Verhalten/Kognition
- Substanzmissbrauch (Rauchen, Alkohol- und Drogenkonsum)
- erhöhte Risikobereitschaft
- delinquentes Verhalten
- unangemessene Bewältigungsstrategien
- internalisierende Probleme (z. B. Angst)
- psychische Störungen (z. B. Depression)
- sexuelle Orientierung/Minderheit
- niedriger IQ
- mangelnde subkulturelle Zugehörigkeit

Familie



- schulisches Desinteresse/negative Schuleinstellung der Eltern
- Missbrauch, häusliche Gewalt
- schlechte Eltern-Kind-Beziehung
- psychische und chronische Erkrankungen der Eltern
- unzulängliche elterliche Kontrolle
- geringe Akzeptanz, wenig elterliche Unterstützung
- instabile Familienkonstellation, Trennung der Eltern
- geringer Bildungsstand der Eltern
- niedriger sozioökonomischer Status

Schule



- negative Schüler-Lehrer-Beziehung
- Klassenwiederholung
- schlechte Schulleistung, Lernbeeinträchtigungen
- negative Schuleinstellung
- geringes schulisches Bildungsniveau
- negatives Schul- und Klassenklima
- Klassen- und Schulgröße

Peers



- deviante Peergroup (z. B. auffälliges Schwänzverhalten)
- Anbindung an multikulturelle Peers (ausschließlich Dropout)

Abbildung: Risikofaktoren bei Schulabsentismus²⁰

20 Gubbels, van der Put & Assink, 2019, S. 1637–1667.

Risikofaktor: Individuum

Im subjektiven Erleben von Kindern und Jugendlichen spielt die Schule entsprechend dem erheblichen Anteil an Lebenszeit, die sie einfordert, generell eine bedeutende Rolle. Schüler:innen mit hohen Versäumnisquoten geben an, Probleme mit Lehrkräften (z. B. fehlende Aufmerksamkeit, kein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse), Langeweile im Unterricht oder/und eine allgemeine Abneigung gegen die Schule zu haben, wie auch mit Freunden zusammen sein zu wollen, die die Schule nicht regelmäßig besuchen. Für die Schüler:innen, die gewohnheitsmäßig die Schule meiden, ist dies ein Lösungsweg, weil sie in der Schule kaum oder gar nichts Attraktives und Bindendes mehr finden. Die Motivation für die Partizipation an Schule ist bei den jungen Menschen kaum noch vorhanden und somit gehen die Schüler:innen auf Distanz zur Schule.

Hinweis für die Praxis

Es besteht die fortwährende Gefahr für die betroffenen Kinder und Jugendlichen in der Festschreibung negativer Kreisprozesse, die Leistungsversagen, Resignation, soziale Konflikte, Meidungsverhalten und Marginalisierung implizieren. Diese können oftmals nur durch intensive (sozial)pädagogische Maßnahmen durchbrochen werden.

Risikofaktor Schulversagen: Ein massiver Risikofaktor für Kinder und Jugendliche ist Schulversagen, der durch unterschiedliche Einflüsse bestimmt wird.



„[...] Alle vier zusätzlich einbezogenen Faktoren stehen in signifikanter Beziehung mit dem Schulschwänzen: Schlechte Schulnoten, die Bereitschaft Risiken einzugehen, das Erleben elterlicher Gewalt und der Kontakt mit schwänzenden Freunden erhöhen das Schwänzrisiko.“²¹

21 Baier, 2012, S. 55.



„Eindeutig ist, dass Schüler umso seltener den Schulbesuch verweigern, je besser ihre Schulleistungen sind. Dieser Befund lässt sich für drei Indikatoren der Schulleistungen replizieren: die Schulnoten, die Klassenwiederholung sowie das Niveau der besuchten Schule.“²²

Schulerfolg als Schutzfaktor: Schulerfolg fungiert als Schutzfaktor für Kinder und Jugendliche.²³ Der subjektiv erlebte schulische Erfolg hat enorme Bedeutung: Während Leistungsversagen in der Schule Schulschwänzen anzubahnen und zu verstetigen vermag, zeichnet die Abwesenheit weiteren Misserfolg voraus. Die Gefahr eines Teufelskreises aus Versagen und Meidung erhöht sich.

Kinder und Jugendliche, die von Schulabsentismus betroffen sind, verfügen oft über ein geringeres akademisches Selbstkonzept und weniger Selbstbewusstsein. Sie weisen größere Probleme im sozialen Kontakt mit anderen auf als Schüler:innen ohne markantem Absentismus.²⁴

Risikofaktor: Familie

Auch wenn grundsätzlich alle sozialen Schichten bzw. Milieus von Schulabsentismus betroffen sind, sollte der wiederholt ermittelte Befund einer weit überdurchschnittlich hohen Zahl von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus mit problematisch hohen Versäumnisfrequenzen Anlass zu kritischen Reflexionen geben.²⁵

Familiale Risikofaktoren: Sorgeberechtigte können von massiven Belastungslagen betroffen sein. Diese schränken die Erziehungskompetenz und -performanz sowie Möglichkeiten eigener Verhaltenssteuerung ein. Multipel wirkende Stressoren sind:

- Straffälligkeit der Sorgeberechtigten
- Drogenkonsum, Alkoholismus
- psychische Störungen
- gewalttätige Konfliktregelung mit autoritär-punitivem Erziehungsstil
- chronische Krankheiten

²² Wagner et al., 2004, S. 484.

²³ Ricking, 2014, S. 39–80.

²⁴ Gubbels, van der Put & Assink, 2019, S. 1637–1667.

²⁵ Albers & Ricking, 2018, S. 9–26.

- finanzielle Probleme
- häufige Umzüge

Diese familialen Risikofaktoren für Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sind im Kontext von Schulabsentismus häufiger anzutreffen und führen mitunter zu mangelnder Kohärenz und pädagogisch unzureichenden Beziehungsqualitäten in den Familien, die auch von den Kindern und Jugendlichen selbst wahrgenommen werden. Eine weitere Folge zeigt sich im Erziehungsverhalten, das durch wenig emotionale Wärme im Eltern-Kind-Verhältnis, geringe Aufmerksamkeit hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse sowie nicht ausreichendes, aber pädagogisch notwendiges Kontrollverhalten und unzureichende Unterstützung, z. B. bei Hausaufgaben, gekennzeichnet sein kann.

Die tatsächlichen Handlungsmotive umfassen so ein breites Spektrum und können mit einer gleichgültigen oder sehr kritischen Einstellung der Sorgeberechtigten gegenüber der Schule und der Schulpflicht oder auch mit kulturellen oder religiösen Auffassungen in Verbindung stehen, die mit Unterrichtsinhalten nicht zu vereinbaren sind.

Risikofaktor: Schule

Schulische Faktoren tragen erheblich zu desintegrativen und schuldistanzierten Verhaltensmustern bei. Einflussgrößen sind zum einen unveränderliche Strukturbedingungen wie die Lage im ländlichen oder städtischen Umfeld, das soziale Gefüge des Einzugsgebiets oder die Nähe zu großen Einkaufszentren und anderen für Schüler:innen attraktiven Zielen. Zum anderen kommen aber auch veränderbare Aspekte wie die Qualität des schulischen Angebots, die konzeptionelle Ausrichtung auf die Schüler:innenschaft sowie das konkrete Management von An- und Abwesenheit auf Handlungsebene in Betracht.²⁶ Da Aspekte des subjektiven Wohlfühlens und der schulischen Zufriedenheit von Schüler:innen erheblichen Einfluss auf deren Anwesenheit und Partizipation haben, sind oftmals das Schul- und Klassenklima Ansatzpunkte für die Prävention von Schulabsentismus.

Lehrkräfte, die ihren Schüler:innen Zuneigung entgegenbringen, sie unterstützen und sich für ihre Probleme interessieren, steigern das

²⁶ Ricking & Dunkake, 2017, S. 24–37.

Wohlbefinden dieser und mindern Schulvermeidung. Demgegenüber führt grenzüberschreitendes Verhalten von Lehrkräften, wie das Herabwürdigen oder Bloßstellen von Schüler:innen sowie Praktiken einer übertrieben strengen Disziplinierung, zu Meidungsverhalten. Entsprechend erhöht ein angespanntes bzw. gestörtes pädagogisches Verhältnis das Risiko für das Fernbleiben vom Unterricht signifikant.²⁷

Risikofaktor: Peers

Gleichaltrige besitzen eine hohe Relevanz bei der Initiierung und Stabilisierung von Schulversäumnissen im Jugendalter. Dabei können Mitschüler:innen sowohl eine (im Sinne eines regelmäßigen Schulbesuchs) positive wie auch negative Rolle spielen und Fehlzeiten unterstützen oder verhindern. Schüler:innen mit hohen Fehlzeiten haben häufig Kontakt untereinander und bilden vielfach Cliques oder Gruppen, um bedürfnisbefriedigenden Interessen gemeinsam nachzugehen (z. B. Computerspiele) und Aktivitäten in identitätsstabilisierenden Rollenmustern zu erleben, die nicht selten im Kontext von Schulaversion und Delinquenz zu sehen sind.²⁸

27 Baier, 2012, S. 37–62.

28 Veenstra, Lindenberg, Tinga & Ormel, 2010, S. 302–310.

3. Entwicklungsmodell von Schulabsentismus und Dropout

Zu Beginn der Adoleszenz, die mit vielfältigen körperlichen, kognitiven und sozio-emotionalen Veränderungen verbunden ist und zumeist mit dem Wechsel an die weiterführende Schule einhergeht, zeigt sich für einige Schüler:innen eine Abwärtsbewegung mit einem starken Einbruch hinsichtlich der schulischen Partizipation und der Leistungen. Mit dem Schulbesuch sind gesellschaftlich definierte Kompetenzen verbunden, vor allem emotionale Stabilität, positives Sozialverhalten und Leistungsbereitschaft. Besonders Kinder und Jugendliche, die in bildungsfernen und anreicherungsschwachen Verhältnissen aufwachsen, haben hier größere Adaptionsschwierigkeiten, die in einer zunehmenden Distanzierung vom Unterricht und der Schule Ausdruck finden können. Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende oder weitere Fachkräfte bemerken oft schon in der Grundschule Anzeichen einer inneren Abwehrhaltung gegenüber schulischem Handeln und eine sich konsolidierende schulaversive Einstellung.²⁹

Es zeichnet sich eine schulablehnende oder -feindliche Haltung ab, die in einigen Fällen die Bereitschaft nährt, die Schule in der Unterrichtszeit zu meiden und schließlich aufzugeben. Kurz nach dem Schuleintritt zeigen sich für manche Kinder markante Problemfelder, wenn schulische Leistungs- und Verhaltenserwartungen zum allgemeinen normativen Maßstab für akzeptables und inakzeptables Verhalten werden. Ein deutlicher Indikator ist Schulversagen. Da Wohlbefinden und Leistungserbringung in einem engen Verhältnis zu sehen sind, vertiefen sich die ungünstigen emotionalen und interaktionalen Vorzeichen leicht im Kontext von Leistungsproblemen.³⁰

29 Ricking, 2022, S. 289–299.

30 Rathmann & Hurrelmann, 2018, S. 10–32.

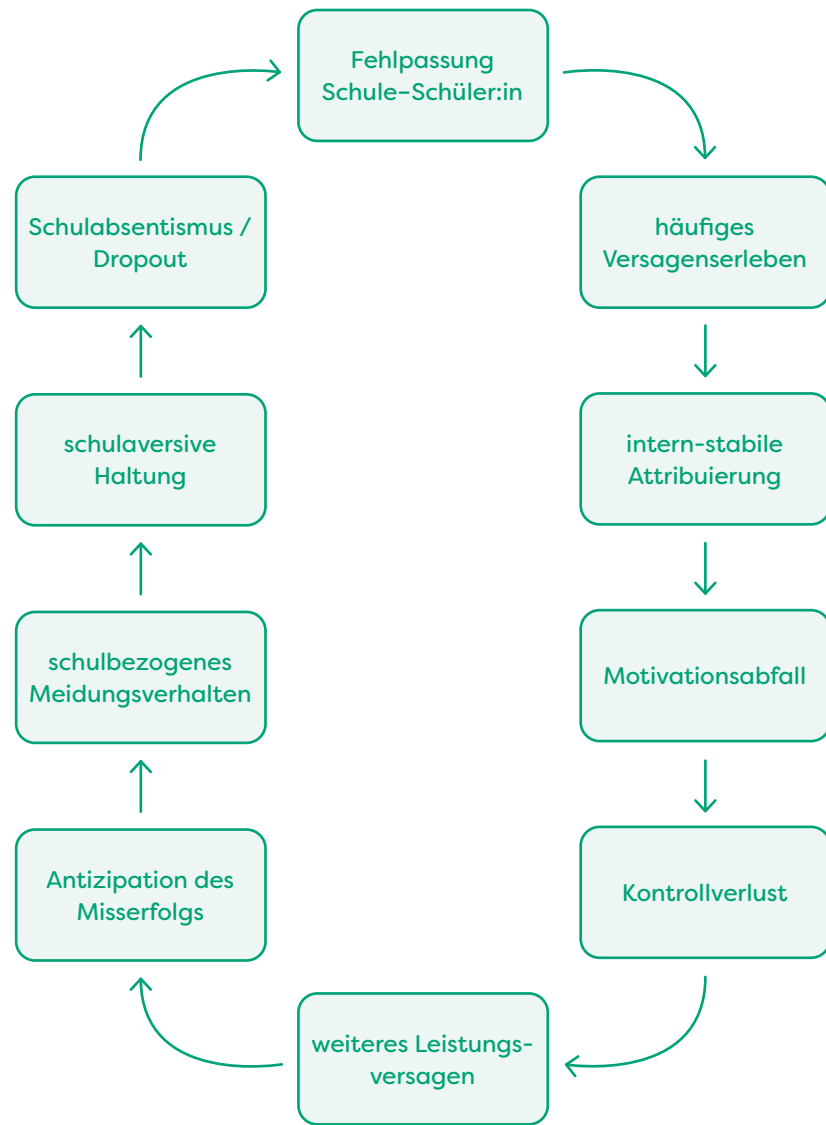


Abbildung: Teufelskreismodell: Versagen – Vermeiden

Schule zeigt sich den „guten“ Schüler:innen als bestätigende Institution: Leistungen werden gelobt, hohes Ansehen wird entgegengebracht. In der Folge stellen sich zumeist eine gewisse Schulzufriedenheit und ein regelmäßiger Schulbesuch ein. Eine Passung zwischen den Anforderungen der Schule und den Handlungsmöglichkeiten der Schüler:innen formt sich zum beidseitigen Wohlgefallen. Die Lage erschwert sich erheblich, wenn die notwendige psychische Stütze in Form von Anerkennung der Leistung den oft versagenden Schüler:innen verwehrt bleibt und eine Gefährdung des Selbstbildes droht.

Mit fallender Leistung und ausbleibender sozialer Annahme erfahren Schüler:innen stetig mehr Zurückweisung und Frustration. Leistungsversagen wird zu einem Teil der Persönlichkeit. Schule wird zu einem Ort der Ablehnung. Motivational kommt es so zu abnehmender Wertschätzung von Unterricht und Schule sowie zu Meidungsverhalten. Gut erkennbar sind in der Folge die Anbahnung und Etablierung von pädagogisch ungünstigen zirkulären Prozessen aus Versagen, lernprozessbezogenem Kontrollverlust, unzureichender Selbstwirksamkeitserwartung, Demotivation und Vermeidung, aus denen die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit eigenen Mitteln oft nicht mehr herausfinden (vorherige Abbildung).



Zusammenfassung: Schulabsentismus und Dropout

- 1 Schulabsentismus ist nicht als situatives Ereignis zu betrachten, sondern als Entwicklungsergebnis, das in eine biografische Perspektive zu setzen ist.
- 2 Individuelle, familiäre und schulische (System-)Bedingungen sind an der Entstehung und Aufrechterhaltung von schulabsentem Verhalten maßgeblich beteiligt.
- 3 Schulen können am Schulabsentismus aktiv mitwirken, indem sie die Bedürfnisse der Risikoschüler:innen missachten („push-effect“). Auch die Bedingungen außerhalb der Schule können sie fernhalten („pull-effect“).
- 4 Ein besonderes Risiko stellen Übergänge in neue sozial-ökologische Kontexte (Transitionen) dar.
- 5 Die Distanzierung von der Schule fängt oft bereits in der Grundschule an. Es entsteht eine „Abwärtsspirale“ aus den Faktoren Leistungsver-sagen, geringe Selbstwirksamkeitserwartung und Demotivation.
- 6 Overlap/Komorbidität: Für Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen steigt das Risiko für Schulabsentismus und Dropout deutlich an.³¹

31 Ricking & Hagen, 2016.

Wie kann Schulabsentismus frühzeitig erkannt werden?

Ablehnung und Passivität von Kindern und Jugendlichen gegenüber der Schule können Warnsignale sein und einem Schulabsentismus vorausgehen. Denn dann haben diese die Lust an der Schule und am Lernen verloren. Mögliche Verhaltensweisen, die auf Schulabsentismus hinweisen können:



Abbildung: Schulabsentismus – mögliche Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen³²

32 Vgl. Maßarbeit KAöR, 2021, S. 7.

Was bedeutet es, Schulabsentismus zu verstehen?

Folgt man dem Ansatz des Verstehens, geht es darum, empathisch wie feinfühlig nachzuvollziehen und ein Bild darüber zu entwickeln, in welcher Weise die pädagogische Fachkraft die Lage aus dem spezifischen Blickwinkel des Kindes oder der/des Jugendlichen wahrgenommen und verarbeitet hat. Dieses Verstehen des Kindes oder der/des Jugendlichen ist in pädagogischen Kontexten sehr bedeutsam, besonders in Bezug auf die Professionalität und Wirksamkeit des Agierens. Somit kann es als pädagogische Aufgabe betrachtet werden, den gemeinten Sinn im Handeln des Gegenübers im Rahmen des interaktionalen Austauschs zu erkunden und zu rekonstruieren. Dabei ist mentale Arbeit zu leisten, die dazu führt, dass aus dem von außen Erkennbaren auf innere Ereignisse geschlossen wird und so Ereignisse in einem aktuellen Deutungsrahmen ausgelegt werden.

Wird jedes menschliche Verhalten als ein subjektiv problemlösendes aufgefasst, ist auch in abweichenden, wenig funktionalen Verhaltensweisen ein aktiver Bewältigungsversuch zu sehen. Verstehen bedeutet demnach, auf der Suche nach Sinnstrukturen vor allem die Begründung und Kontextualisierung von Handlungsweisen vorzunehmen. Negativ abweichende Verhaltensweisen sind häufig wenig erfolgreiche Anpassungs- oder Lösungsversuche für gegebene Probleme und Situationen.

Die subjektive Realität von Schüler:innen mit Verhaltensschwierigkeiten (z. B. in Bezug auf den Schulbesuch) impliziert oft nur schwer oder gar nicht passende Lösungen situativer Verhaltensaufgaben. Gefordert sind dabei Sensitivität und Flexibilität in der erzieherischen Interaktion wie auch eine Kommunikation der Annahme, die ggf. trotz aversiven Signalen des Gegenübers die Beziehung zu tragen vermag. Die Bereitschaft der Lehrkräfte bzw. schulischen Mitarbeiter:innen sowie der Schulsozialarbeitenden, sich auf das Verstehenwollen einzulassen, kann als zentrale Prämisse für erfolgreiches pädagogisches Handeln qualifiziert werden und vermittelt den Bezug zur professionellen Haltung.

4. Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen

Was ist unter Resilienz zu verstehen?



Resilienz bezeichnet im Allgemeinen die Fähigkeit einer Person, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen, also „... eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psycho-sozialen Entwicklungsrisiken.“³³ Der Begriff entstammt dem Lateinischen „resilire“, was so viel bedeutet wie abprallen. Im pädagogischen Kontext werden für „Resilienz“ häufig auch Begriffe wie „Stressresistenz“ oder „psychische Elastizität“ verwendet. Sie ist nur dann feststellbar, wenn zum einen eine deutliche Bedrohung der kindlichen Entwicklung und zum anderen eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände vorliegt.



„Sie ist als eine Kapazität zu verstehen, die im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wird und führt zu einem Stärken-Konzept, nach dem das Kind lernt, seine internalen und externalen Ressourcen effektiv zu gebrauchen.“³⁴

So gelingt es einem resilienten Kind, Entwicklungsrisiken weitgehend zu mindern, Lern- und Verhaltensprobleme nicht zu entwickeln und sich gleichzeitig gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen. Diese Qualitäten haben auch in der Schule einen hohen Stellenwert. Insbesondere das Schulklima und das Verhalten von Lehrer:innen sind bedeutsam für eine resiliente Entwicklung und werden durch unterschiedliche Schutzfaktoren bestimmt.

³³ Wustmann, 2005, S. 121.

³⁴ Theis-Scholz, 2007, S. 266.

Schutzfaktoren in der Person des Kindes

- kognitive Kompetenzen, kommunikative Fertigkeiten, realistische Zukunftsplanung
- Temperamenteigenschaften, die eine effektive Bewältigung begünstigen, z. B. Flexibilität, Annäherungsverhalten, Impulskontrolle
- Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, internale Kontrollüberzeugung, Selbstvertrauen und ein positives Selbstkonzept
- die Art und Weise des Umgangs mit Belastungen und die aktive Bemühung um Problembewältigung
- die Erfahrung von Sinn, Struktur und Bedeutung in der eigenen Entwicklung, z. B. religiöser Glaube, Ideologie, Kohärenzgefühl

Schutzfaktoren in der sozialen Umwelt des Kindes

- eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Versorgungsperson
- soziale Unterstützung innerhalb und außerhalb der Familie, z. B. Verwandte, Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende, Gleichaltrige, Nachbar:innen
- ein emotional warmes, offenes, strukturierendes und normorientiertes Erziehungsklima
- soziale Modelle, die zu konstruktivem Bewältigungsverhalten ermutigen, z. B. Sorgeberechtigte oder eine andere Versorgungsperson, Geschwister, Lehrkräfte
- dosierte soziale Verantwortlichkeit und Leistungsanforderungen, z. B. Sorge für andere Verwandte, Pflichten in der Schule³⁵

Welche resilienzorientierten Präventionsmaßnahmen sind in Schule wirkungsvoll?

Ein Grundproblem im Umgang mit Schulabsentismus besteht in der späten Erkennung und Förderung. Die Intervention erfolgt häufig erst dann, wenn das Vollbild einer Störung bereits vorliegt und so viele Optionen verschenkt wurden, den Entwicklungsgradienten früh wirksam zu beeinflussen. Umso entscheidender ist es, Verzögerungen zu vermeiden und Interventionen früh wirksam werden zu lassen.³⁶ Vor diesem Hintergrund sind resilienzorientierte Präventionsmaßnahmen

³⁵ Theis-Scholz, 2007, S. 266.

³⁶ Oreopoulos et al., 2007, S. 2213–2229.

- in der Familie oder Schule erfolgversprechend. Um eine hohe Anwesenheit und Partizipation unter den Schüler:innen zu erreichen, braucht es:
- eine offene Haltung im Kollegium, in der sich Schulabsentismus direkt thematisieren und bearbeiten lässt,
 - eine freundliche und wertschätzende Atmosphäre in der Schule,
 - genaue Registratur sowie transparente Datenlage über An- und Abwesenheiten,
 - verlässliche, angemessene und unmittelbare Reaktionen der Schule auf Versäumnisse,
 - die Sicherheit von Schüler:innen (v. a. Prävention von Bullying/Mobbing),
 - positive Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften/schulischen Mitarbeiter:innen (z. B. unterstützt durch Klassenlehrerprinzip),
 - Schulerfolg auch für lernschwache Schüler:innen (z. B. durch differenzierte/individualisierte Förderung und Bewertung),
 - die systematische Verstärkung von Anwesenheit und Partizipation,
 - eine effektive Elternkooperation oder eine Kooperation mit Versorgungspersonen,
 - Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen.³⁷



Hinweis für die Praxis

Wirksame Prävention bedarf einer systematischen Ausrichtung konzeptionell gesicherter Maßnahmen innerhalb einer positiven Schulkultur. Durch eine lebensweltorientierte Öffnung von Schule in den Sozialraum kann das schulische Angebot besser an die Bedarfe der Schüler:innen angepasst werden und bietet die Möglichkeit, andere Ansprechpersonen und Angebote für Kinder und Jugendliche zur Verfügung zu stellen und damit der Vielfalt der Schüler:innen gerecht zu werden.

³⁷ Ricking, 2014, S. 39–80.

5. Resümee

Ein zentrales Problem des sich inklusiv entwickelnden öffentlichen Bildungssystems besteht in diesem Kontext nach wie vor darin, dass den Schulen Jahr für Jahr tausende Schüler:innen verloren gehen, denen es nicht gelingt, das schulische Angebot für sich nutzbar zu machen, und die den Sinn von Schule nicht mehr erkennen und sich in der Folge entkoppeln. In der Schulbiografie kommt es zu einer sich ausweitenden Distanzierung zwischen der Institution und den jungen Menschen, zu hohen Fehlquoten und einer Lähmung schulischer Lernprozesse. Zumeist verstärken schulische und außerschulische Risikolagen die deutlich erkennbaren Prozesse der Desintegration. Es entstehen komplexe Strukturen, in denen die Kinder und Jugendlichen verwickelt sind und oft versuchen, einen Weg zu finden zwischen eigenen Zielen und den Erwartungen der Umwelt.

Die psychosoziale Risikolage dauerhaft sozial nicht integrierter, von Schulangst oder Schulaversion belasteter oder/und leistungsmäßig versagender Heranwachsender steht in der allgemeinen Schule weiterhin oft im Hintergrund. Dabei sind sowohl das positive Erleben von Schule und Unterricht als auch das motivierte und zufriedene Lernen zwei der wichtigsten Gradmesser. Aus diesem Grund gilt es, eine Balance und Adaptivität zwischen den Voraussetzungen und Dispositionen auf Schüler:innenseite und dem schulischen Angebot im Sinne der programmatisch gestalteten Lernumwelt und Alltagsrealität, in der die Kinder und Jugendlichen ihre Erfahrungen machen, anzustreben.

Insofern bedarf die wirksame schulische Inklusion der von Desintegration und Dropout bedrohten Zielgruppen weitergehender Innovationen und Anstrengungen. Gehen Schulen den Weg der eigenen Entwicklung zu mehr Förder- und Haltekraft nicht, bleibt ihnen nur der Rückgriff auf ein oft bereits etabliertes punitiv-selektives Handlungsparadigma, in dem Aussonderung und Bestrafung, z. B. in Form von Bußgeldern, Disziplinar- oder Ordnungsmaßnahmen (z. B. Suspendierung), die zentralen Handlungsmuster ausmachen.

Schulentwicklung ist in diesem Kontext ein unabdingbares Instrument, um Fortschritte zu erzielen. Vor allem die Aspekte der Erziehung und Persönlichkeitsbildung sind gegenüber der fachorientierten Bildung in schulischen Einrichtungen ausbaufähig und aufzuwerten.

Widmen sich Schulen verstärkt dem Thema „Schulabsentismus und Dropout“, können sich weitere positive Effekte auf schulische Entwicklungsprozesse ergeben, die sich beispielsweise auf eine verbesserte Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten, eine zielorientiertere Unterrichtsplanung, eine individuellere Gestaltung von informellen und non-formalen Bildungssettings für Kinder und Jugendliche oder ein systematisches Fortbildungskonzept für die pädagogischen Fachkräfte auswirken.

Im Mittelpunkt aller Aktivitäten stehen alle und insbesondere die betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie deren Sorgeberechtigte, die erfahren sollen, dass Schulabsentismus und Dropout von den Fachkräften in und um Schule ernst genommen und gesehen, Handlungsschritte abgeleitet und Unterstützungen angeboten werden. Ziel ist es, dass jedes Kind und jeder Jugendliche in seiner besonderen Lebenslage gefördert und unterstützt wird, damit sie in Schule nicht „verloren“ gehen.

Quellen

- Albers, V. & Ricking, H. (2018). Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. In: H. Ricking & K. Speck (Hrsg.). Schulabsentismus und Eltern, S. 9–26. Berlin: Springer.
- Armfield, J., Gnanamanickam, E., Nguyen, H., Doidge, J., Brown, D., Preen, D. & Segal, L. (2020). School Absenteeism Associated With Child Protection System Involvement, Maltreatment Type, and Time in Out-of-Home Care. *Child Maltreatment*, 25(4), S. 433–445.
- Baier, D. (2012). Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens. In: H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.). Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?, S. 37–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, S. (2022). Diathese-Stress-Modell. Aus: <https://www.psychyrembel.de/Diathese-Stress-Modell/PO55K/doc/> [Stand: 06.02.2023].
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). The Influence of Participation, Identification, and Parental Resources on the Early School Leaving of Boys in the Lower Educational Track. *European Educational Research Journal*, 4, 3, S. 195–207.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). Dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.
- Epstein, S., Roberts, E., Sedgwick, R., Polling, C., Finning, K., Ford, T., Dutta, R. & Downs, J. (2020). School absenteeism as a risk factor for self-harm and suicidal ideation in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry* 29, S. 1175–1194.
- Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, S. 1637–1667.
- Henry, K. (2007). Who's skipping School: Characteristics of Truants in 8th and 10th Grade. *Journal of School Health*, 77, 1, S. 29–35.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals.* New York: Oxford University Press.
- Krug, W. (2008). Anforderungen an die Qualität beruflicher Erstausbildung bei jungen Menschen mit psychischen und Mehrfachstörungen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4. Aus: https://www.bwpat.de/ht2008/ft12/krug_ft12-ht2008_spezial4.shtml [Stand: 20.01.2023].
- MaßArbeit kAöR (2021). Übergangsmangement Schule – Beruf. Handlungsfeld Schulabsentismus unter Beteiligung der Arbeitsgruppe Handreichung. Aus: <https://www.ausbildungsregion-osnabrueck.de/sites/default/files/2021-07/Handreichung%20Schulabsentismus%20%20Ma%C3%9FArbeit.pdf> [Stand: 20.01.2023].
- Nissen, G. (1972). Schulverweigerung und Lernprotest im Kindesalter. *Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie*, 22, 183–188.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91, S. 2213–2229.
- Rathmann, K. & Hurrelmann, K. (2018) (Hrsg.). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion.* Weinheim: Beltz.
- Reissner, V. & Knollmann, M. (2020). Schulvermeidendes Verhalten: Klassifikation und Entstehung. *Unsere Jugend*, 72, 4, S. 178–187.
- Ricking, H. (2014). *Schulabsentismus.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ricking, H. (2022). Soziale Deprivation, schulische Fehlpassung, Dropout: Schule zwischen Punitivität und dem pädagogisch Notwendigen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, S. 289–299.
- Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus – Intervention und Prävention.* Heidelberg: Auer.
- Ricking, H. & Dunkake, I. (2017). Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen. Hohengehren: Schneider.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. & Rothenburg, E. (2020). Schulabsentismus – Ein komplexes Phänomen aus rechtlicher und pädagogischer Perspektive. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 1, S. 104–118.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2021). Gegenstand und Entwicklungen. In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion (S. 14–30).* Stuttgart: Kohlhammer.
- Theis-Scholz, M. (2007). Resilienzförderung in der Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 7, 265–275.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control – the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 4, 302–310
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung – Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 3, S. 457–489.
- Wustmann, C. (2005). Resilienz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Band 16.* Berlin, 119–189

Impressum

Herausgeberin

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
Tel.: (030) 25 76 76 - 0
www.dkjs.de
info@dkjs.de

Diese Handreichung wurde von der landesweiten Koordinierungsstelle *Schulerfolg sichern* in Trägerschaft der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des ESF+-Programms „Schulerfolg sichern“ angefertigt.

Redaktion

Landesweite Koordinierungsstelle *Schulerfolg sichern*

Autor

Prof. Dr. Heinrich Ricking

Lektorat

Landesweite Koordinierungsstelle *Schulerfolg sichern*

Gestaltung

Drees + Riggers GbR

Illustrationen

Drees + Riggers GbR und Sandruschka GmbH
© DKJS 2023

Die Inhalte dieser Handreichung wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen. Wie hat Ihnen diese Handreichung gefallen? Was können wir besser machen? Ihre Meinung ist uns wichtig: schulerfolg-sichern@dkjs.de

A.2.

Multiprofessionelle Kooperation

A.2.

Inhaltsverzeichnis

1

Multiprofessionelle Kooperation

- Was ist unter multiprofessioneller Kooperation zu verstehen?
- Warum ist Kooperation in der Schule oft nicht einfach?

2

Gelingsbedingungen multiprofessioneller Kooperation

- Wie können günstige Bedingungen in der Zusammenarbeit gestaltet werden?
- Wie kann die Einbindung unterschiedlicher Professionen in der Schule erfolgen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, damit unterschiedliche Professionen in Schule erfolgreich miteinander arbeiten können?

1. Multiprofessionelle Kooperation

Was ist unter multiprofessioneller Kooperation zu verstehen?

Mit multiprofessioneller Kooperation wird in unterschiedlichen Disziplinen die berufliche Zusammenarbeit von Personen unterschiedlicher Professionen bzw. Berufen zumeist in Arbeitsfeldern verstanden, die funktional miteinander verbunden sind und ähnliche Aufgaben und Ziele verfolgen.¹ Ein gemeinsamer Auftrag impliziert in der kooperativen Praxis die individuelle Bereitschaft der Akteur:innen zur Zusammenarbeit auf Augenhöhe sowie die Notwendigkeit, ein Handlungsfeld, das in vielen unterschiedlichen Gestalten vorliegen kann, entsprechend zu organisieren.

Kooperation ist dann angezeigt und wird sich längerfristig halten, wenn sie die Praxis nachhaltig optimiert, den pädagogischen Alltag bereichert und die erkennbaren Bedarfe auf Seiten der Kinder und Jugendlichen kompetenter einlöst. Die notwendige Verständigung und Abstimmung zielen im Rahmen einer strategischen Ausrichtung – im Gegensatz zur fragmentierten Einzeltätigkeit – auf verbesserte Handlungsabläufe und Problemlösungen, die wiederum das Selbstverständnis der Professionen verändert.² Die Akteur:innen benötigen für eine wirksame Zusammenarbeit zudem Respekt und Anerkennung für den Berufsstand des Anderen, um gleichwertig agieren können, ein Mindestmaß an Vertrauen in die Partner:innen, denn sie machen sich ein Stück weit von ihnen abhängig (Interdependenz), und auch eine gewisse Eigenständigkeit, um die Modalitäten des gemeinsamen Handelns diskutieren und festlegen zu können.³

Warum ist Kooperation in der Schule oft nicht einfach?

Die Schule ist weder ein typisches noch ein traditionelles Feld der Kooperation. Die gewachsenen Organisationsstrukturen, die im Kern für eine Lehrkraft den Unterricht zu einem gesetzten Zeitpunkt in einer vorab festgelegten Lerngruppe in Bezug auf ein bestimmtes Fach

¹ Speck, Olk & Stimpel, 2011; Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012, S. 184–201.

² Bauer, 2018, S. 727–739.

³ Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006, S. 205–217.

vorsehen, führten in der Vergangenheit zu einem relativ hohen Maß an beruflicher Autonomie und kaum zu Anlässen der Kooperation. Das „Einzelkämpfertum“ hatte jahrzehntelang sehr gute Chancen, sich in dieser für berufliche Zusammenarbeit hemmenden Struktur auszuweiten.

Heute ist (multi-)professionelle Kooperation in der pädagogischen Praxis und Wissenschaft zu einem Meta-Thema avanciert, das in viele Bereiche wie schulische Inklusion, Professionalisierung von Lehrkräften oder Unterrichtsentwicklung ausstrahlt.⁴ In etlichen Schulen arbeiten neben den schulformspezifischen auch sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, therapeutische Fachkräfte unterschiedlicher Berufsgruppen oder Erzieher:innen. Wenn diese Fachkräfte untereinander wie auch mit diversen Akteur:innen unterschiedlicher unterstützender Dienste aktiv zusammenarbeiten, entsteht unmittelbar ein komplexes Netzwerk an Verbindungen und Beziehungen.⁵ Dabei sind Störungen und Konflikte zu erwarten – die Fragen sind entscheidend, wie ihnen vorgebeugt und wie mit ihnen konstruktiv umgegangen werden kann.

⁴ Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017, S. 140–148.

⁵ Boller, 2012, S. 203–221.

2. Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation

Wie können günstige Bedingungen in der Zusammenarbeit gestaltet werden?

Heutige Anforderungen an öffentliche Bildungseinrichtungen bedingen multiprofessionelle Kooperation. In diesem Zusammenhang ist v. a. die gewachsene Eigenständigkeit der Schulen zu nennen, die Entwicklung hin zur Ganztagschule oder auf das Ziel der inklusiven Schule.⁶ So wird von Schulen erwartet, ein Inklusionskonzept, ein Konzept für den Ganztag in der Schule oder ein Programm zur Verhütung von Schulabsentismus zu entwickeln. Aufgabenbezogene Arbeitsgruppen oder Steuergruppen nehmen sich dieser Aufgaben an und leisten so einen Beitrag für die Schulgemeinschaft.

Multiprofessionelle Kooperation kann aber auch in relativ losen Dyaden (z. B. Klassenlehrer:in und Mitarbeiter:in des Jugendamtes), mittelfristig festen Arbeitsgruppen (z. B. Jahrgangsteams) oder institutionalisierten Treffen mit wechselnder Besetzung (z. B. Übergabegespräche zwischen Lehr- und Fachkräften aus einer Grund- und Sekundarschule) stattfinden. In diesem Kontext ist die zielorientierte Teamarbeit mit ihren methodischen und organisationalen Anforderungen als wichtiger Kern der Kooperation zu bezeichnen.

Schulleitungen haben dafür zu sorgen, dass die personalen und zeitlichen Voraussetzungen für die zielführende Zusammenarbeit bestehen. Günstige Rahmungen dafür sind dann gegeben, wenn einerseits in der kollegialen Kooperation individuelle Stärken der Teilnehmer:innen für Kooperation wie Offenheit, Reziprozität oder Kompetenzen in der Team- und Projektarbeit im gemeinschaftlichen Handlungsprozess aufgehen und wirksam werden können.⁷ Und andererseits, wenn im institutionellen Kontext und unter Mitwirkung der Schulleitung ein Handlungsrahmen erarbeitet wurde, der die Kooperationspraxis konzeptionell klärt, absichert und verankert.

⁶ Neumann et al., 2021, S. 164–176.

⁷ Fabel-Lamla & Gräsel, 2022, S. 1189–1210.

Dabei sind die Chancen für die Professionalisierung der schulischen Akteur:innen wie auch für die Entwicklung des Systems Schule nicht zu übersehen. Huber & Ahlgrimm (2012) vermitteln übergreifende Gelingensbedingungen für schulische Kooperation auf den Ebenen der institutionellen, der personellen und der organisationskulturellen Bedingungen (Auszug):



Institutionelle Bedingungen

- Teamstrukturen existieren im Kollegium (z. B. Jahrgangsteams).
- Eine von allen Akteur:innen als herausfordernd erlebte Aufgabe wird als sinnvoller Kooperationsanlass erkannt.
- Zielklarheit, Transparenz und Verbindlichkeit tragen die Zusammenarbeit im Team.
- Zureichende organisatorische Rahmenbedingungen (z. B. Zeiten, Räumlichkeiten, Arbeitsverteilung, Ausstattung) sind vorhanden.



Personelle Bedingungen

- Soziale und kommunikative Fertigkeiten im Kontext von Teamarbeit (z. B. Zuhörenkönnen, Feedbackregeln, angemessene Beteiligung) werden eingebracht.
- Eine positive, optimistische Haltung (z. B. Interesse, Respekt, Handlungsbereitschaft) stärkt die Zusammenarbeit.
- Das Gelingen fördert inhaltliche (z. B. Kooperationsthema) wie auch persönliche Kompetenzen (z. B. Verlässlichkeit).
- Kenntnisse zur Methodik hinsichtlich der Projektarbeit unterstützen ein zielorientiertes Vorgehen.



Organisationskulturelle Bedingungen

- Eine offene Atmosphäre im Kollegium erleichtert die Kooperation erheblich.
- Viel Kollegialität und Unterstützungsbereitschaft, weniger Konkurrenz kann das gemeinsame Handeln positiv erlebbar machen.
- Konsens bezüglich Zielen und Werten fördert die Zusammenarbeit.
- Hilfreich ist ferner eine Professionalität und Rollenklarheit unter Lehrkräften wie auch in der Schulleitung (z. B. Führungskultur).

Wie kann die Einbindung unterschiedlicher Professionen in der Schule erfolgen?

Die Kenntnis und aktive Einbindung der unterschiedlichen Professionen in der Schule sind eine relevante Voraussetzung für eine funktionierende Kooperation. In der multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen im Umgang mit Schulabsentismus sollten die Erfahrungen, Expertisen und Perspektiven aller pädagogischen Akteur:innen berücksichtigt werden. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und Beratungsfachkräfte eint das Ziel, gemeinsam ein abgestimmtes Handeln umzusetzen, um Schüler:innen, die der Schule kurzfristig oder dauerhaft fernbleiben, und deren soziales Umfeld unterstützen zu können.

Das Thema bedarf einer intensiven fachlichen Abstimmung und Auseinandersetzung im multiprofessionellen Team. Im Rahmen dessen muss geklärt werden, welches Selbstverständnis bei den einzelnen Professionen zugrunde liegt und welcher Beitrag daraus abgeleitet werden kann. Zudem gilt es, die nötigen Rahmenbedingungen und Handlungsabläufe klar zu definieren. Dies geht nicht ohne Einbezug aller beteiligten Professionen, um ein präventives und intervenierendes Handlungskonzept für die Schule entwickeln zu können. Es greift zu kurz, nur die innerschulische Zusammenarbeit konzeptionell zu fassen. Notwendig ist gleichermaßen eine Kooperation von Schulen und Jugendhilfe (mit den jeweiligen Fachdiensten und Zuständigkeiten) und ggf. die Sozialraumorientierung.⁸ Zudem sind Professionen aus dem medizinisch-therapeutischen Bereich anlass- und fallbezogen miteinzubeziehen. Dennoch sind alle Formen der Zusammenarbeit störanfällig.⁹

Kooperationsherausforderungen bei Schulabsentismus

- geringes Engagement
- zu späte Reaktion
- zu geringe Erfahrung
- mangelndes Problembewusstsein
- fehlende gemeinsame Datenlage und frühzeitige Information
- Überlastung sowie Resignation schulischer Partner:innen
- mangelnde Überprüfbarkeit und Interventionsmöglichkeit bei wahrheitswidrigen Aussagen von Sorgeberechtigten und Ärzt:innen (z. B.

⁸ Hillenbrand, 2012, S. 114–126.

⁹ Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, 2018, S. 2–38.

- entschuldigter Absentismus, Krankheiten von Kindern und Jugendlichen, Atteste und Schweigepflicht von Ärzt:innen)
- schwierige Kooperationsbedingungen mit Sorgeberechtigten (Zugangsproblem, Aufbau von Vertrauen, Freiwilligkeit von Beratung, Einsichts-, Kompetenz- und/oder Motivationsprobleme, Überbehütung)¹⁰

Die Entwicklung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit an Schule kann demzufolge mit einigen Stolperfallen und Hürden verbunden sein.

Welche Möglichkeiten gibt es, damit unterschiedliche Professionen in Schule erfolgreich miteinander arbeiten können?

Eine abgestimmte innerschulische Kooperation ist der Grundstein, um schulabsentes Verhalten frühzeitig zu erkennen und ggf. intervenierende Maßnahmen einzuleiten. Da es sich insbesondere bei Schulabsentismus und Dropout um ein multikausales Phänomen handelt, werden die spezifischen Kompetenzen mehrerer Fachkräfte benötigt. Ziel ist es, den Informationsaustausch sowie die Abstimmung und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten beim Umgang mit Schulabsentismus zu erhöhen. Die in der Zusammenarbeit entwickelten Handlungspläne können den Schulen als Grundlage für die Entwicklung abgestimmter Präventions- und Interventionskonzepte dienen und eine sinnvolle Ergänzung vorhandener interner Schulkonzepte darstellen.

Multiprofessionelle Beratungs- und Unterstützungskonzepte entwickeln

Schulen ist die Entwicklung eines multiprofessionellen Beratungs- und Unterstützungskonzepts zu empfehlen, das das Verständnis, die Ziele und Zielgruppen der Beratung und Unterstützung für Schüler:innen, Sorgeberechtigte, Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende in der Schule darstellt, gestufte Präventions- und Interventionsmaßnahmen ausweist, Empfehlungen an die Lehrkräfte zu Verfahrensabläufen und Handlungsschritten für Präventionsmaßnahmen (z. B. Sensibilität, Monitoring, Projekte in den Klassen) beinhaltet und Interventionsmaßnahmen (z. B. spezifische Fallsituationen) rahmt.

¹⁰ Speck & Wulf, 2018, S. 50–54.

Das Konzept sollte einen Überblick über die Zuständigkeiten, Kompetenzen, Kontaktdaten und Erreichbarkeiten der Ansprechpartner:innen bieten.

Eine strukturelle Grundlage der Förderorganisation schaffen gestufte Präventions- und Interventionsmaßnahmen für Schüler:innen auf Schul-, Klassen- und Individualebene, sodass Schüler:innen auf der Basis einer abgesicherten Einschätzung einer von drei Bedarfskategorien zugeordnet werden.¹¹



Stufe 1

Auf der ersten, universellen Ebene geht es im Rahmen eines Mehrebenenkonzepts um die Förderung der psychischen Gesundheit sowie des Lernvermögens von allen Schüler:innen.



Stufe 2

Auf der zweiten Ebene geht es um den Abbau von Risiken für psychosoziale Fehlentwicklungen sowie die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen für Risikogruppen von Schüler:innen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen.



Stufe 3

Die dritte Ebene des Konzepts umfasst individualisierte pädagogisch-therapeutische Maßnahmen für Schüler:innen mit hohen Förderbedarfen.

Die Abläufe und Handlungsschritte sind im beruflichen Alltag einzuüben und die Konzepte regelmäßig zu aktualisieren. Mit Blick auf das Thema Schulabsentismus muss geklärt werden, welche Indikatoren, Verfahrensabläufe und Handlungsschritte bestehen, wie die Präventions- und Interventionsmaßnahmen aussehen und welche Kooperations- und Ansprechpartner:innen es inner- und außerhalb der Schule gibt. Die Konzepte sollten allen Akteur:innen bekannt sein, ihre Umsetzung unterstützt und von Lehrkräften, aber auch Schulsozialarbeiter:innen oder weiteren pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden.

¹¹ Hennemann, Ricking & Huber, 2018, S. 110–143.

Beratungsteams etablieren

Die Etablierung eines regelmäßig tagenden Beratungsteams in der Schule sollte geboten werden, sodass Treffen etwa alle zwei Monate für einen regelmäßigen Austausch sorgen. In dem Beratungsteam sollten ...

- „... die Umsetzung des Beratungs- und Unterstützungskonzepts besprochen und gefördert,
- das Beratungs- und Unterstützungsnetzwerk der Schule gepflegt,
- das Fallmanagement bei spezifischen Fallsituationen sowie Notfall- und Krisensituationen vereinbart sowie
- spezifische Fälle (z. B. Schulangst) und das konkrete Fallmanagement besprochen werden ...“¹²

Zum Beratungsteam sollten zumindest die Schulleitung, Beratungslehrkräfte und die Schulsozialarbeiter:innen einer Schule gehören. Weitere Fachkräfte sind – je nach Schulform und Schule – zusätzlich zu beteiligen (z. B. Sonderpädagog:innen, Integrationsfachkräfte). Im Sinne einer notwendigen präventiven Ausrichtung kann das Team eine angemessene Sensibilisierung für frühzeitige Signale von Schüler:innen über eine Schulangst oder andere Beeinträchtigungen erreichen, die die Distanz zur Schule erhöhen. Schüler:innen und Sorgeberechtigte wie auch Lehrkräfte sollten durch die Schulleitung und geeignete Informationswege (z. B. Klassenleiter:in, Einführungswoche, Flyer, Elternsprechtag) darüber informiert werden, an wen sie sich bei Problemen, Belastungen, Sorgen und Ängsten wenden können. Eine zentrale Ansprechperson kann Schulsozialarbeit darstellen.

Multiprofessionelle Fallarbeit fördern

In der pädagogischen Arbeit bei unregelmäßigem Schulbesuch stoßen die Fachkräfte immer wieder auf Fälle, die sich nicht schnell und mit einfachen Mitteln lösen lassen. Vielfach sind dann multiprofessionelle Kooperationen mit inner- und außerschulischen Akteur:innen angezeigt. Hier kommt der Nutzen des Zusammenwirkens der Professionen besonders deutlich zum Tragen. Multiprofessionelle Fallarbeit bietet die Chance, die Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen der verschiedenen Professionen für die Weiterentwicklung der Präventions- und Interventionsmaßnahmen in den Schulen sowie eine

¹² Ricking & Speck, 2020, S. 125–129.

fachlich angemessene Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation in der Fallarbeit zu nutzen. Hierfür müssen zeitliche Freiräume bei allen Beteiligten, eine Zielklärung, offene Gesprächssettings für die Berücksichtigung der verschiedenen professionsspezifischen Perspektiven und eine Moderation für den fachlichen Austausch geschaffen werden. Die Zusammenarbeit erfolgt besonders gut, wenn ...

- ... sich eine Profession über die Grundlagen und Handlungsformen der jeweils anderen Profession gut informieren,
- ... die Unterschiede in der beruflichen Kultur respektiert werden,
- ... die eigene Rolle und die der Kooperationspartner:innen mit ihren Optionen und Grenzen reflektiert wird,
- ... Vorurteile abgebaut bzw. am Entstehen gehindert werden
- und eine partnerschaftliche Kooperation ohne Hierarchien die Arbeit prägt.¹³

Ausgewählte kooperative Handlungsbereiche in der Absentismusprävention

- **Schulklima:** Schulabsentismus wird stark durch leistungsbezogene und soziale Ängste verursacht und ggf. verstärkt. Umso entscheidender ist es, auf ein positives Schulklima, eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in und ein angenehmes Klassenklima zu achten. Dabei sollte die Schule ein möglichst angstarmes Lernen ermöglichen, Freude am schulischen Tun erreichen und inner- und außerhalb des Klassensettings Respekt gegenüber allen Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck bringen.¹⁴
- **Monitoring:** Die Daten aus allen Klassen sammeln sich idealerweise morgens nach der Registratur z. B. im Rechner einer Fehlzeitenverwaltung (siehe z. B. Projekt „Jeder Schultag zählt“), die die Verarbeitung der Versäumnismitteilungen aus den Klassen und die Organisation der entsprechenden Reaktionen der Schule leistet. In der Folge stellt die zuständige Fachkraft die aktuelle Aufbereitung und Auswertung der Daten zur An- und Abwesenheit der Schulleitung, dem Kollegium oder schulischen Gremien zur Verfügung. Die Fehlzeitenverwaltung unterstützt die Kooperation mit allen Schulangehörigen, den Sorgeberechtigten, der Schulbehörde, dem Ordnungsamt und weiteren Institutionen. Es bietet so eine allgemeine Unterstüt-

¹³ Speck & Wulf, 2018, S. 50–54.

¹⁴ Ricking & Speck, 2020, S. 125–129.

zung für diverse schulbezogene Prozesse, Strategien und eine Schulkultur, die mit dem Ziel verbunden sind, die Anwesenheit der Schüler:innen zu erhöhen.

- **Förderung von Lebenskompetenzen:** Integriert in den schulischen Handlungsplan findet sich die frühzeitige Förderung von Lebenskompetenzen, v. a. in den Bereichen Emotionalität, Soziabilität, Sprache und Kognition, Ernährung und Bewegung, um (benachteiligte) Kinder und Jugendliche bei der erfolgreichen Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben gezielt durch Trainings oder andere pädagogische Maßnahmen zu unterstützen. Dabei ist ein breites pädagogisches Repertoire gefragt und sind unterschiedliche Professionen adressiert.
- **Leistungsverständnis und -praxis:** Auch wenn Schule eine leistungsfordernde Institution bleibt: Die schädigenden Auswirkungen dauerhafter Versagenserlebnisse auf die Psyche (z. B. negatives schulisches Selbstkonzept) und Motivation (Lernverweigerung, Schulabsentismus, Dropout) sind zu minimieren. Leistung ist eine individuelle Größe und jede Schülerin sowie jeder Schüler hat das Recht auf Erfolg in der Schule im Rahmen seiner Möglichkeiten. Die Förderung lernschwacher Schüler:innen stellt eine übergreifende Aufgabe der Schulgemeinschaft dar.
- **Gewaltprävention und -intervention:** Personale Gewalt ist zu verstehen als Handlungsform, die absichtlich verletzt oder zerstört, mitunter schwere Störungen in die Interaktion sozialer Gruppen einträgt und dort negative Reaktionen hervorruft. Unter den Opfern von Gewalt macht sich mitunter Angst breit, die dazu motivieren kann, den Aggressor und damit auch die Schule als Ort der Gewalt zu meiden. Eine weitreichende Einigkeit im Kollegium ist ein relevantes Ziel, um ein stimmiges Handlungsbild gegen schulische Gewalt zu erzeugen. In der Praxis zusammenzustehen und sich gegenseitig im Handeln gegen Gewalt zu unterstützen, ist oft ein Ergebnis eines längeren Verständigungsprozesses. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der multiprofessionellen Kooperation ist die Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten wie auch die Kooperation mit externen Einrichtungen im Umgang mit massiven Grenzüberschreitungen zu betonen, zum Beispiel Cop4U, Präventionsbeamte, Beratungsstellen Gewaltprävention, Jugendbeauftragte der Polizei.

Hinweis für die Praxis

Um Handlungsstrategien aufzuzeigen, wie eine Schule im multiprofessionellen Team eine Haltekraft gegen Schulabsentismus entwickeln kann, sind schulische Präventions- und Interventionsansätze gegen Schulabsentismus unerlässlich. In präventiver Hinsicht geht es darum, ein frühzeitiges Erkennen zu forcieren und Unterstützungsangebote zu initiieren, um eine Fortschreitung schulaversiven Verhaltens zu vermeiden. Zusätzlich muss mit geeigneten Maßnahmen eine Verbesserung der Beziehungsqualitäten herbeigeführt und die Haltekraft der Schule erhöht werden.¹⁵ Gleichwohl braucht es eine systematische Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams, die intervenierend tätig werden müssen, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen, die passives und aktives schulvermeidendes Verhalten zeigen.



15 Ricking & Albers, 2019, S. 34.

Quellen

- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In: G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung, S. 727–739. Wiesbaden: Springer.
- Boller, S. (2012). Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern, S. 203–221. Münster: Waxmann.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher et al. (Hrsg.), Handbuch Schulforschung, S. 1189–1210. Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisiphus? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 205–217.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2018): Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotional-sozialer Entwicklung, S. 110–143. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2012). Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Fachwissenschaftliche Aspekte und Brennpunkte. In R. Markowetz & J. E. Schwab (Hrsg.), Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit, S. 114–126. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielblock, S., Gaiser, J. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. Gemeinsam Leben, 3, S. 140–148.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2018). Multiprofessionalität in der schulischen Arbeit in Sachsen-Anhalt, S. 2–38. Aus: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj-tOHtqYD9AhVB-qQKHRTJBBHgQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.landtag.sachsen-anhalt.de%2Ffileadmin%2Ffiles%2Fdrs%2Fwp7%2Fdrs%2Fd3112lbr.pdf&usq=AOv-VawOb_7sHRabsX4hFiBVlWb4P [Stand: 06.02.2023].
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B. & Gorges, E. W. J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Heilpädagogik, 72, 4, S. 164–176.
- Ricking, H. & Albers, V. (2019). Schulabsentismus – Intervention und Prävention. Heidelberg: Auer.
- Ricking, H. & Speck, K. (2020). Gemeinsam ist besser – Schulangst und multiprofessionelle Kooperation. Schulverwaltung spezial, 3, S. 125–129.
- Speck, K. & Wulf, C. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in der Kinder- und Jugendhilfe. Unsere Jugend, 70, S. 50–54.

Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt »Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen« (ProKoop). Zeitschrift für Pädagogik, 57, S. 184–201.

Impressum

Herausgeberin

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
Tel.: (030) 25 76 76 - 0
www.dkjs.de
info@dkjs.de

Diese Handreichung wurde von der landesweiten Koordinierungsstelle *Schulerfolg sichern* in Trägerschaft der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des ESF+-Programms „Schulerfolg sichern“ angefertigt.

Redaktion

Landesweite Koordinierungsstelle *Schulerfolg sichern*

Autor

Prof. Dr. Heinrich Ricking

Lektorat

Landesweite Koordinierungsstelle *Schulerfolg sichern*

Gestaltung

Drees + Riggers GbR

Illustrationen

Drees + Riggers GbR und Sandruschka GmbH
© DKJS 2023

Die Inhalte dieser Handreichung wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen. Wie hat Ihnen diese Handreichung gefallen? Was können wir besser machen? Ihre Meinung ist uns wichtig: schulerfolg-sichern@dkjs.de

- autoritär-punitiver Erziehungsstil** autoritär-bestrafende Erziehung¹
- Bullying** Bullying leitet sich ab von dem engl. „bully“ – ein brutaler Kerl. Der Begriff umschreibt das Phänomen, dass ein einzelner von einem oder mehreren in seiner Gruppe schikaniert und terrorisiert wird.²
- curriculare Ausgestaltung** Curriculare Ausgestaltung beinhaltet den Lehrplan, Lehrprogramm bzw. die Lehrzielvorgabe. Alternativ ist es eine präzise Regelung und Festlegung aller Lernziele und Lerninhalte sowie der zugehörigen Lernprozesse und der zugehörigen Lernorganisation für ein Unterrichtsfach und für einen bestimmten Zeitraum.³
- (Jugend)Delinquenz** Das Konzept der Jugenddelinquenz trägt dem Umstand Rechnung, dass die Lebensphase der Jugend durch sozialisationsbedingte Entwicklungsdefizite gekennzeichnet sein kann, die mit Formen eines episodenhaften – d. h. auf die Jugendphase begrenzten – abweichenden Verhaltens einhergehen. Der Begriff der Delinquenz ist zudem weiter gefasst als der der Kriminalität und umfasst auch Verhaltensweisen, die von Erwachsenen in der Regel nicht gebilligt werden, jedoch unterhalb der Schwelle der Strafbarkeit liegen, wie z. B. Schulschwänzen, (übermäßiger) Alkoholkonsum etc.⁴

1 Repetico GmbH (2023). *Psychopathologie*. Aus: <https://www.repetico.de/card-77013786> [Stand: 03.02.2023].

2 Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH (2023). *Lexikon der Psychologie*. Aus: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/bullying/> [Stand: 03.02.2023].

3 Konradin Medien GmbH (2023). *Lexikon*. Aus: <https://www.wissen.de/lexikon/curriculum> [Stand: 03.02.2023].

4 Wickert, C. (2020). *Jugenddelinquenz*. Aus: <https://soztheo.de/kriminologie/jugenddelinquenz/> [Stand: 03.02.2023].

- Disposition** Das ist die Bezeichnung für eine individuell (s. Individuum) unterschiedliche, relativ dauerhaft wirkende Bereitschaft, auf bestimmte Umweltbedingungen mit bestimmten Verhaltensweisen (s. Verhalten), Symptomen oder anderen Eigenarten zu reagieren.⁵
- distale Faktoren** Distale Bedingungsfaktoren wie kultureller Kontext und soziale Herkunft haben einen relativ großen Erklärungsabstand zum Lernen und zur Leistung⁶
- Dropout** Ausstieg
- internale Kontrollüberzeugung** Eine internale Kontrollüberzeugung liegt dann vor, wenn das Subjekt ein eingetretenes Ereignis als unmittelbare Konsequenz des eigenen Verhaltens wahrnimmt. Das Individuum nimmt das Ereignis als durch sich selbst kontrolliert herbeigeführt wahr.⁷
- Kohärenzgefühl** Kohärenzgefühl wird als ein tiefsitzendes Gefühl oder als eine Lebensorientierung zusammengefasst, die darüber Auskunft gibt, wie man mit dem Leben oder mit Herausforderungen klarkommt – auch wenn es schwierig wird.⁸

5 Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser (2023). *Disposition*. Aus: [https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/plex/plex/lemmata/d-lemma/disposit.htm#:~:text=Disposition%20\(disposition\)&text=Definition%3A%20Bezeichnung%20f%C3%BCr%20eine%20individuell,oder%20andere%20Eigenarten%20zu%20reagie](https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/plex/plex/lemmata/d-lemma/disposit.htm#:~:text=Disposition%20(disposition)&text=Definition%3A%20Bezeichnung%20f%C3%BCr%20eine%20individuell,oder%20andere%20Eigenarten%20zu%20reagie) [Stand: 03.02.2023].

6 Best:management (2023). *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. Aus: <https://lexikon.stangl.eu/17032/distaler-reiz#:~:text=Als%20distaler%20Reiz%2C%20auch%20distaler,der%20Wahrnehmung%20verarbeitet%20werden%20kann> [Stand: 03.02.2023].

7 Best:management (2023). *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. Aus: <https://lexikon.stangl.eu/94/kontrollueberzeugung> [Stand: 03.02.2023].

8 Konzept-e für Bildung und Betreuung gGmbH (2023). *Was ist das Kohärenzgefühl?* Aus: <https://www.element-i.de/magazin/was-ist-das-kohaerenzgefuehl/> [Stand: 03.02.2023].

- Komorbidität** Komorbidität bezeichnet die Anwesenheit von mehr als einer (psychischen) Störung in einer Person in einem bestimmten zeitlichen Rahmen.⁹
- Lebensweltorientierung** Lebensweltorientierung meint die Unterstützung von sozialen Zusammenhängen, vor allem in Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft, Gruppe oder Gemeinde (Kommune), durch Förderung der vorhandenen Möglichkeiten (Ressourcen) und deren Nutzung bei der Lösung von sozialen Problemen.¹⁰
- Marginalisierung** Marginalisierung bezeichnet einen Prozess, durch den Individuen bezüglich zentraler Werte und Einflussmöglichkeiten benachteiligt werden.¹¹
- Operationalisierung** Das bedeutet, theoretische Begriffe in empirisch messbare Merkmale umzuwandeln.¹²
- proximale Faktoren** Das sind Faktoren, die eine direkte und unmittelbare Wirkung auf ein Verhalten oder ein Symptom haben bzw. ihm (un)mittelbar vorausgehen.¹³

- 9 Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH (2023). *Lexikon der Psychologie*. Aus: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/komorbiditaet/7986> [Stand: 03.02.2023].
- 10 Schu, A. (2018) Hans Thiersch's Konzept „Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit“. Aus: https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IBEB/Veranstaltungen/WPT/2_Veranstaltung/PPP_Konzept_Lebensweltorientierte_Soziale_Arbeit_Schu.pdf [Stand: 03.02.2023].
- 11 Soziales-Wissen.de.tl (2023). *Marginalisierung*. Aus: <https://soziales-wissen.de.tl/Marginalisierung.htm> [Stand: 03.02.2023].
- 12 Flandorfer, P. (2020). *Operationalisierung einfach erklärt mit Beispiel*. Aus: <https://www.scribbr.de/aufbau-und-gliederung/operationalisierung/#:~:text=In%20der%20quantitativen%20Forschung%20werden,Erhebung%20und%20Auswertung%20deiner%20Daten.> [Stand: 03.02.2023].
- 13 Springer Verlag GmbH (2023). *Lehrbuch Psychologie*. Aus: [https://lehrbuch-psychologie.springer.com/glossar/proximale-faktoren#:~:text=Faktoren%2C%20die%20eine%20direkte%20und,ihm%20\(un\)mittelbar%20vorausgehen.](https://lehrbuch-psychologie.springer.com/glossar/proximale-faktoren#:~:text=Faktoren%2C%20die%20eine%20direkte%20und,ihm%20(un)mittelbar%20vorausgehen.) [Stand: 03.02.2023].

- Reziprozität** Reziprozität bezeichnet die Gegenseitigkeit im sozialen Austausch und ist Teilaspekt einiger psychologischer Theorien, die sich mit der Einflussnahme auf menschliche Entscheidungen beschäftigen.¹⁴
- Schulaversion** Schulaversion sind alle Formen des Sichnicht-einlassens auf Schule und ihre Erwartungen oder auch Formen der Ablehnung oder Abkehr von Schule, schulischem Lernen und schulischen Anforderungen. Ausdrucksformen der Schulaversion können Störungen des Unterrichts ebenso wie Nicht-Beteiligung an schulischen und unterrichtlichen Aktivitäten, Zuspätkommen, Schulpflichtverletzungen und gehäufte Schulversäumnisse sein.¹⁵
- Selbstbild** Das Selbstbild ist die Vorstellung über die eigene Person. Sie steht im Vergleich zum idealisierten Wunschbild und umfasst Eindrücke über eigene Charakterzüge und die Persönlichkeit. Durch das Selbstbild, was wir von uns haben, wird unser Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst.¹⁶
- Selbstwirksamkeitserwartung** Diese bezeichnet das Vertrauen einer Person, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen auch in Extremsituationen erfolgreich selbst ausführen zu können.¹⁷

- 14 Best:management (2023). *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. Aus: <https://lexikon.stangl.eu/507/reziprozitaet.> [Stand: 03.02.2023].
- 15 Rademacker, H. (2023). *Schulaversion und Schulabsentismus*. Aus: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91161-8_23 [Stand: 03.02.2023].
- 16 IKUD® Seminare (2023). *Selbstbild und Fremdbild – Selbstkonzept*. Aus: <https://www.ikud.de/glossar/selbstbild-und-fremdbild.html#:~:text=Das%20Selbstbild%20bezeichnet%20die%20Vorstellung,Denken%2C%20F%20C%3BChlen%20und%20Handeln%20beeinflusst.> [Stand: 03.02.2023].
- 17 Kriegler-Kastelic, G. (2018). *Selbstwirksamkeitserwartungen*. Aus: [https://infopool.univie.ac.at/startseite/universitaeres-lehren-lernen/selbstwirksamkeitserwartungen/#:~:text=Der%20Begriff%20der%20Selbstwirksamkeit%20\(oder,Anforderungssituation%20erfolgreich%20bestehen%20zu%20k%C3%B6nnen](https://infopool.univie.ac.at/startseite/universitaeres-lehren-lernen/selbstwirksamkeitserwartungen/#:~:text=Der%20Begriff%20der%20Selbstwirksamkeit%20(oder,Anforderungssituation%20erfolgreich%20bestehen%20zu%20k%C3%B6nnen) [Stand: 03.02.2023].

- Selbstkonzept** Das Selbstkonzept ist ein mentales Modell, das Vorstellungen, Einschätzungen, Fähigkeiten und Bewertungen der eigenen Person beinhaltet.¹⁸
- Transitionen** Als Transitionen werden Ereignisse bezeichnet, die für die Betroffenen bedeutsame Veränderungen mit sich bringen.¹⁹
- Vulnerabilität** Vulnerabilität bezeichnet eine genetisch und/oder biografisch erworbene Verletzlichkeit.²⁰

18 Konzept-e für Bildung und Betreuung gGmbH (2023). Wissen über mich: *Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts*. Aus: <https://www.element-i.de/magazin/wissen-ueber-mich-die-entwicklung-eines-positiven-selbstkonzepts/> [Stand: 03.02.2023].

19 Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Aus: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/hintergrundinformationen_zum_verst__ndnis_von_transitionen.pdf [Stand: 03.02.2023].

20 Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH (2023). *Lexikon der Psychologie*. Aus: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/vulnerabilitaet/16544> [Stand: 03.02.2023].