Christoph Ehmann/Hermann Rademacker

Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss

Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland

wbv DIE

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Diese Publikation und die ihr zugrunde liegende Untersuchung wurden mit Mitteln der Robert-Bosch-Stiftung und der Otto-Beisheim-Stiftung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 81/0084

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1844-2

Inhalt

Vorbemerkungen 7

1. Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen in der aktuellen Diskussion 9

2. Die Bewertung und Deutung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen 19

2.1 Zum Verhältnis von Deutungsmustern und Handlungen 19

2.2 Begriffe als Deutungen 23

2.2.1 Das Beispiel „Schulschwänzer“ 23

2.2.2 Das Beispiel „Schulverweigerer“ 25

2.2.3 „Schulmüdigkeit“ und andere Beispiele 33

3. Empirische Untersuchungen zu Schulversäumnissen in Deutschland 37

3.1 Ältere Untersuchungen 37

3.2 Das neuerwachte Interesse an Schulversäumnissen seit 1990 38

3.3 Ausgewählte Ergebnisse aus neueren Untersuchungen 42

3.3.1 Die landesweiten Erhebungen der Bildungsverwaltungen in Mecklenburg-Vorpommern und Berlin 42

3.3.2 Die Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit 46

3.3.3 Die Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen 47

3.3.4 Die flächendeckende Schulbefragung im Schulamtsbezirk Magdeburg 50

3.3.5 Die repräsentative Untersuchung von schulaversivem Verhalten in Mecklenburg-Vorpommern ... 52

3.3.6 Schul- und Unterrichtsversäumnisse in der PISA-Studie – Ergebnisse für Deutschland ... 55

3.4 Bilanz ... 56

4. Der Umgang mit Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen in den Ländern ... 59

4.1 Die Schulpflicht und ihre Durchsetzung ... 61

4.2 Das erzwungene Schulversäumnis – der zeitweise Ausschluss vom Unterricht ... 65

4.3 Quantitative Bedeutung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen ... 71

4.3.1 Ablehnung der Datenerhebung ... 71

4.3.2 Entschuldigt oder unentschuldigt – eine Scheinklarheit ... 75

4.4 Maßnahmen in den Bundesländern ... 79

4.4.1 Aktivitäten im Bereich der Jugendhilfe ... 80

4.4.2 Schulbezogene und schulische Ansätze zur Überwindung von Schuldistanz ... 82

4.4.3 Initiativen in den Ländern ... 87
Brandenburg ... 88
Bremen ... 91
Hamburg ... 93
Niedersachsen ... 95
Sachsen ... 97
Sachsen-Anhalt ... 99

4.5 Das „Nürnberger Modell“ ... 101

5. Der Umgang mit Schulversäumnissen bei europäischen Nachbarn ... 107

5.1 England ... 110

5.2 Schweden ... 113

5.3 Österreich/Wien 115

5.4 Frankreich 117

6. Handlungsempfehlungen 121

6.1 Die Erfassung von Schulversäumnissen – notwendige Grundlage allen Bemühens zur Verbesserung des Schulbesuchs 126

6.2 Anwesenheit und ihre Kontrolle – pädagogisch sinnvoll, kriminalpräventiv zweckmäßig und ordnungspolitisch notwendig 127

6.3 Schulbesuch und Schulprogramm 129

6.4 Schule im Sozialraum 132

6.5 Schlussbemerkung 135

Dank 136

Literatur 137

Autoren 140

Vorbemerkungen

Es ist noch gar nicht so lange her – darauf verweist das vorliegende Buch – dass Schulversäumnisse als Tatbestand erwähnt und diskutiert werden. Gleichwohl handelt es sich dabei um kein gänzlich neues Phänomen. Schulversäumnisse gibt es überall, sie speisen sich aus unterschiedlichen Motiven und Beweggründen: Es kann sich um Schwänzen handeln, ein überwiegend bildungsbürgerliches Phänomen, das die Autonomie der Lernenden gegen die Zwangsanstalt Schule dokumentiert, in der Regel aber nicht zu Problemen der Leistungserfüllung führt. Es kann sich um bewusste Abgrenzungen (Schulverweigerung oder Schulaversion) gegenüber der Institution Schule handeln, die aus ideologischen oder religiösen Gründen erfolgt. Und es kann sich um Fernbleiben von der Schule handeln, das durch den sozialen Kontext bestimmt ist und in der Regel zu Leistungsabfall und gebrochenen Schulkarrieren führt. Insbesondere die letztere und häufigste Form der Schulversäumnisse motivierte zu dem Projekt, dessen Ergebnisse hier vorgelegt werden.

Die Beziehung zwischen Bildung und sozialer Ausgrenzung ist zuletzt in der PISA-Untersuchung gerade für Deutschland als besonders gravierend bezeichnet worden. In kaum einem anderen Land ist der Erfolg im Bildungssystem so eng gebunden an die soziale Schicht. Der Zusammenhang entsteht dort, wo Schule aufhört und die Bildungsverantwortung der Familie beginnt – und gegebenenfalls versagt. Das vorliegende Buch unternimmt die Aufgabe, das noch weitgehend unstrukturierte Feld schul- und sozialpädagogischer Zuständigkeit zunächst begrifflich zu differenzieren, sodann in Bezug auf Daten- und Forschungslage zu sondieren und schließlich zu betrachten, was in Bezug auf Schulversäumnisse in den deutschen Bundesländern getan wird, getan werden sollte und könnte. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass es bei diesem Thema noch an ganz Grundlegendem mangelt: an der allgemeinen Anerkennung des bildungspolitischen Handlungsbedarfs in Bezug auf Schulversäumnisse. Dies ist jedoch eine wichtige Grundlage für Konsequenzen und zielgerichtete Aktionen, dieses Problem zu mindern. Hierzu werden von den Autoren konkrete Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Das Projekt, gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung und der Otto-Beisheim-Stiftung, war im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angesiedelt, die vorliegende Publikation wird von diesem verantwortet. Was jedoch haben Schulversäumnisse mit Erwachsenenbildung zu tun? Nun, Schüler/innen sind keine Erwachsenen, aber sie werden erwachsen. Nicht erst heute wird über die Rolle der Erwachsenenbildung mit Blick auf die Fehler diskutiert, die im allge-

meinbildenden Schulsystem gemacht wurden. Dies betrifft das Nachholen von Abschlüssen ebenso wie die Kompensation von stofflichen Kompetenzen in Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachen und beim Umgang mit Neuen Medien. Dies betrifft den Abbau von Versagensängsten gegenüber Bildungsanforderungen ebenso wie den Aufbau von Vertrauen in eigene Lernkompetenzen und die bewusste Weiterentwicklung eigener Lernstrategien. Und es betrifft die Gedanken und den Versuch, soziale Ausgrenzung (europäisch: „social exclusion") über Bildungsprozesse mit Erwachsenen anzugehen, zu beseitigen oder zumindest zu reduzieren. Dieser Zusammenhang ist offenkundig – auch schon bevor er mit dem Konzept „Lebenslanges Lernen" auf europäischer und auch auf nationaler Ebene nachdrücklich rekonstituiert wurde. Man muss sich davor hüten, in diesem Konzept ausschließlich den Bereich der Erwachsenenbildung aufgehen zu lassen. Nur ein Zusammenwirken der Bereiche, die das lebenslange Lernen der Menschen unterstützen und fördern, kann hier zu angemessenen und bildungspolitisch verantwortbaren Entwicklungen führen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung wird in diesem Kontext auch weiterhin, soweit dies in seinem Rahmen möglich ist, Bezüge herstellen und über den engeren Bereich der Erwachsenenbildung hinausweisende Forschungsarbeiten unterstützen.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

1. Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen in der aktuellen Diskussion

Die Debatte um Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen hat in den vergangenen Jahren in Deutschland einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen. Dies gilt sowohl für die Berichterstattung in den Medien als auch für die schul- und sozialpädagogische Fachdiskussion. In der öffentlichen Berichterstattung haben Aussagen zu Schulpflichtverletzungen eine deutliche Tendenz zur Skandalisierung des Phänomens. Beispielhaft dafür steht dafür u. a. die Bertelsmann-Stiftung. Sie verbreitete am 30. September 2002 nach einer als „Praxisforum" bezeichneten Tagung eine Pressemitteilung mit der Überschrift: „Eine halbe Million Schüler schwänzen regelmäßig den Unterricht."

> Tatsächlich aber hatte auf der Tagung eine Referent nicht über „Schulschwänzen", sondern über „Schulmüdigkeit" referiert und dabei Auffälligkeiten beschrieben wie „Lernunlust, Aufmerksamkeitsverweigerung durch Schlafen, Träumen" etc. Doch diese „innere Emigration" war der verantwortlichen Projektleiterin nicht skandalös genug. So wurde aus den „Schulmüden" der Außenwirkung halber „regelmäßige Schulschwänzer". Und diese – so ließ sie dann namens der Bertelsmann-Stiftung und der mitveranstaltenden Hertie-Stiftung feststellen – würden „von der Bildungspolitik zu wenig beachtet."

Auf Skandal setzte auch ein SPIEGEL-Artikel vom 2. Dezember 2002 mit der Überschrift „Direkt ins Abseits: Die Zahl der Schwänzer nimmt dramatisch zu, viele von ihnen driften in die Kriminalität ab. Mit zunehmend rabiateren Methoden versuchen Behörden, Schulverweigerer zu disziplinieren." Nach diesem skandalisierenden Einstieg wird dann dargestellt, warum keine dieser Tatsachenbehauptungen sachlich begründet ist, geschweige denn belegt werden kann.

Seriöser sind die Arbeiten im Bereich der Sonder- und Sozialpädagogik sowie der Weiterbildung. Hier werden die Schulversäumnisse vor allem unter dem Gesichtspunkt der Folgen für die Schullaufbahn und den Übertritt ins Berufsleben diskutiert. Die Qualität dieser Arbeiten leidet aber an einem eklatanten Mangel an Erkenntnissen zu ihrem Gegenstand. Dies gilt sowohl für Art und Umfang von Schulversäumnissen in Deutschland wie auch für die Erklärungen des Phänomens und seiner Ursachen. Deshalb sind viele der Behauptungen und Aussagen, die in der Diskussion immer wieder auftauchen, mindestens fragwürdig. Dies gilt etwa für die Behauptung, die „Schulverweigerung" nehme in Deutschland zu. Selbst wenn wir in dieser Behauptung den unklaren Begriff „Schulverweigerung" durch den wesentlich leichter operationalisierbaren Begriff „Schulversäumnisse" oder – schon etwas schwieriger – „Schulpflichtverlet-

zungen“ ersetzen, so fehlt bis heute jedenfalls in Deutschland die empirische Grundlage für eine solche Behauptung. Denn es gibt bei den Bildungsverwaltungen – unter diesem Begriff werden im Folgenden die kommunalen Schulverwaltungsämter sowie die Schulministerien der Länder und die ihnen nachgeordneten Schulämter zusammengefasst – keine Daten zu Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen, die Auskunft über den Umfang des Phänomens in einer Region oder auch nur einer Schule *zu zwei verschiedenen Zeitpunkten* geben. Dies allerdings müsste wohl der Fall sein, wenn es für eine solche angeblichen Entwicklungen beschreibende Aussage eine hinreichende Erfahrungsgrundlage geben sollte. In einem Bildungswesen, in dem die Fehltage allenfalls in den Zeugnissen – mit welcher Verlässlichkeit auch immer – der einzelnen Schüler/innen dokumentiert werden, aber eine Auswertung mit oder ohne Unterscheidung nach entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen nicht einmal auf der Ebene der Einzelschule üblich ist, fehlt für eine solche Behauptung schlicht jeder feste Bezugspunkt.

Die Behauptungen über Schulpflichtverletzungen und ihre Häufung bei einzelnen Kindern und Jugendlichen fügen sich ein in eine Tendenz der Berichterstattung, die dazu neigt, die nachwachsende Generation zum Problemfall zu erklären. Beispiele dafür waren die öffentlichen Diskurse über den Wertewandel und die behauptete Abwendung der Jugend von der Arbeit in den 1980er Jahren und die insbesondere seit den 1990er Jahren bis heute wieder verstärkt geführte Diskussion um die mit Ausländerfeindlichkeit, Rechtsradikalität und rassistischen Einstellungen und Verhaltensweisen verbundene Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit von Jugendlichen. „Schulverweigerung“ spielt in dieser Liste von Jugendproblemen eine besondere Rolle: Denn während alle anderen der genannten Erscheinungen unabhängig vom tatsächlichen Ausmaß ihrer Verbreitung immer auch (wenn nicht gar überwiegend) Erwachsene betreffen, fallen Schulpflichtverletzungen tatsächlich nur bei Jugendlichen an, denn nur für sie gilt die Schulpflicht. Zum anderen eignen sich Schulpflichtverletzungen durchaus als Erklärungen für andere „Jugendprobleme“, seien es nun die Schwierigkeiten des Berufseinstiegs oder auch die Delinquenz. Wenn diese dann unter der Bezeichnung „Schulverweigerung“ diskutiert werden, ist auch klar, wer die Verantwortung trägt: die Jugendlichen selbst – und nicht ihre Erzieher, die berufsmäßig in den Einrichtungen der Jugendhilfe und in den Schulen tätig sind. Denn sie weisen schon seit Jahrzehnten darauf hin, dass vor allem die Familien sich ihrem Erziehungsauftrag verweigern und diesen an die längst überforderten öffentlichen Institutionen abgetreten haben.

Aus den wenigen vorliegenden Untersuchungen gibt es einige Hinweise auf den *gegenwärtigen Umfang* des Phänomens in bestimmten Regionen (vgl.

Wilmers 2002; Schulze/Wittrock 2001; Presseerklärung der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport vom 13. November 2002), und auch die PISA-Studie hat diese Frage aufgegriffen (vgl. Schümer u. a. 2002, S. 206). Die in diesen Untersuchungen gegebenen Hinweise bieten allen Anlass, das Problem nicht zu bagatellisieren.

Nachdem Schulversäumnisse endlich auch in Deutschland zum Thema geworden sind, dürfen Schulen und Lehrer bekennen, dass es sie gibt. So ist es kein Wunder, dass parallel zu der öffentlichen Debatte auch die Klagen von Lehrer/innen über *sich häufende* Schulpflichtverletzungen zunehmen – dies wird jeder bestätigen, der in den vergangenen zehn Jahren Fortbildungsveranstaltungen miterlebt hat, an denen Lehrer/innen beteiligt waren, die mit Hauptschülern arbeiten. Allerdings würde jemand, der gestern das Thema noch mit dem Mantel des Schweigens verhüllt hat, heute kaum erklären, es habe Schulpflichtverletzungen beunruhigenden Ausmaßes schon immer gegeben, denn dann müsste das gestrige Schweigen erklärt werden. Wenn sich heute jemand dazu äußert, der es gestern nicht tat, liegt es nahe, dass er dies damit rechtfertigt, dass das Ausmaß der Schulversäumnisse zugenommen habe. Diese Aussage passt auch viel zu gut in das verbreitete Muster, Schüler seien heute schlimmer als früher, ob dies nun ihre Konzentrationsfähigkeit oder ihre Gewaltbereitschaft betrifft. Wer dergleichen behauptet, muss kaum befürchten, mit kritischen Rückfragen konfrontiert zu werden.

Dass die Behauptung über die Zunahme der Schulversäumnisse einer empirischen Überprüfung nicht standhält, werden wir in Kapitel 3 zeigen. Die Häufung solcher Klagen ebenso wie die in diesem Zusammenhang verbreitete Behauptung einer Zunahme der Fälle sind, jedenfalls in Deutschland, eher als Folge der Lockerung eines Tabus erklärbar, ohne dass dem eine entsprechend gewandelte Realität entspricht, die schon viel früher Anlass zur Besorgnis hätte sein sollen. In Ländern wie Großbritannien, wo entschuldigtes wie unentschuldigtes Fehlen seit Jahrzehnten für die Einzelschule wie auch landesweit erfasst wird – auch hier wird jedoch die Verlässlichkeit der Erfassung immer wieder angezweifelt –, zeigen sich keine dramatischen Veränderungen. Im Gegensatz zu Deutschland wurde jedoch in Großbritannien das Ausmaß bereits vor 20 Jahren für beunruhigend hoch gehalten. Die Schulbesuchsquoten gelten schon lange als ein gewichtiges Qualitätsmerkmal von Schulen wie auch der jeweils zuständigen Schulbehörden, der Local Education Authorities (LEA), und haben einen hohen bildungspolitischen Stellenwert. Erste Zahlen für die öffentliche Diskussion des Themas lieferten in Deutschland Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) zur Gewalt an Schulen in mehreren Großstädten. Eine erste repräsentative Untersuchung zu Schulversäumnis-

sen und anderen für schulisches Lernen abträglichen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern wurde 1999 für Mecklenburg-Vorpommern in Auftrag gegeben. Im Herbst 2002 legte dann die Berliner Senatsschulverwaltung die Ergebnisse der ersten Gesamterhebung in einem Bundesland vor. Sie hatte zum Ende des Schuljahres 2001/02 eine vollständige Erfassung der Zeugniseintragungen zu Schulversäumnissen durchgeführt (siehe Kap. 3.3.1).

Das traditionelle Desinteresse in Deutschland bedeutet nun keineswegs, dass Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen hier eine Bagatelle wären. Vieles spricht dafür, dass sie ein Ausmaß erreichen, das endlich als Herausforderung für bildungspolitisches Handeln anerkannt werden muss. Denn die Klagen, die in Deutschland insbesondere aus den Hauptschulen und den Hauptschulbildungsgängen integrierter Schulformen wie Gesamtschulen und den unter unterschiedlichen Bezeichnungen in den Ländern geführten Verbindungen von Haupt- und Realschulen sowie aus berufsvorbereitenden Lehrgängen der beruflichen Schulen kommen, finden in den wenigen Untersuchungen eine Bestätigung (dazu ausführlich Kap. 3). Ergänzt und gestützt werden diese Hinweise auf Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen erheblichen Ausmaßes durch Erfahrungen, die bei Klassenbefragungen im Rahmen sozialwissenschaftlicher Untersuchungen in Schulen gemacht werden. Hier zeigt sich, dass mit erheblichen Unterschieden zwischen Schulen und Schularten ein Teil der Fragebögen unausgefüllt bleibt, weil Schüler am Tag der Erhebung fehlen. Das KFN hat solche Erfahrungen aus seinen Schülerbefragungen zu Gewaltbereitschaft und Gewalterfahrungen von Schuljugendlichen in mehreren deutschen Großstädten erstmals unter der Fragestellung der Schulversäumnisse ausgewertet und damit einen wesentlichen Anstoß zu der öffentlichen Debatte des Themas gegeben (vgl. BMI 2001, S. 574 ff.). Viele der Zahlen, die zum Thema im Umlauf sind, täuschen ein Wissen vor, das in Wirklichkeit nicht vorhanden ist. So wird etwa die Behauptung verbreitet, es gebe „einen ‚harten', also aktiv schulverweigernden Kern von 1,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler", der durch „Expertenerhebungen" belegt sei, und der dann auf „70.000 schulverweigernde Jungen und Mädchen" für die Bundesrepublik hochgerechnet wird (Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands 2000, S. 2).

Merkwürdig an diesen Zahlen ist die Beziehung zwischen ihnen: Bei rund 10 Millionen Schüler/innen in allgemeinbildenden Schulen (1999) wären 1,5 Prozent 150.000 und nicht 70.000.

Diese vom Christlichen Jugenddorfwerk in Umlauf gebrachten Zahlen wurden inzwischen vielfach wiederholt – eine fette Weide für Träger der Jugendhilfe, die hier ein Betätigungsfeld für sich sehen. Neben den völlig unklaren Kriterien dafür, wer als „harter Kern" und als „aktiv schulverweigernd" gelten

soll, bleibt auch die Herkunft des Zahlenmaterials unklar. Die statistischen Landesämter jedenfalls erheben solche Daten bisher ebenso wenig wie die Bildungsverwaltungen. Bei den für Ordnungsmaßnahmen bei Schulpflichtverletzungen zuständigen kommunalen Schulverwaltungsämtern ist allenfalls zu erfahren, wie viele Bußgeld- und Strafverfahren sowie polizeiliche Zuführungen aus solchen Gründen eingeleitet wurden und zu welchen Ergebnissen sie geführt haben.

Die Unkenntnis paart sich derzeit mit einer die Klärung der zugrunde liegenden Sachverhalte belastenden Begriffshuberei. Neben den „Schulverweigerern" in „aktiver" und „passiver" Form ist von „Schulabsentismus", „schuldistanziertem Verhalten", „Schulverdrossenheit" und „Schulmüdigkeit" und schließlich auch von „Schulangst", „Schulphobie" und „Schulaversion" die Rede, daneben ist der traditionelle Begriff „Schulschwänzen" kaum noch in Gebrauch. Alle diese Begriffe sind assoziiert mit Bedeutungen, die Ursachen und Erklärungen für das Verhalten der Jugendlichen nahe legen. Dies ist höchst unbefriedigend, solange es in Deutschland kaum nennenswerte Untersuchungen gibt, die das Phänomen Schulversäumnisse umfassend zum Gegenstand machen. Damit bleiben die genannten Begriffe, die etwa als Ergebnisse einer Typologisierung qualitativer Fallstudien durchaus mit Sinn und Bedeutung zu füllen wären, weitgehend beliebig (siehe dazu ausführlich Kap. 2).

Ernsthafte Versuche begrifflicher Klärungen gibt es bisher nur in der *Sonder*pädagogik. Hier konnte man sich die Befassung mit dem Thema offensichtlich schon länger leisten, denn man hat es mit Jugendlichen zu tun, deren individuelle Beeinträchtigungen auch zur Erklärung ihrer Schulversäumnisse herangezogen werden können, ohne dass die Schule selbst oder die benachteiligenden Lebensverhältnisse außerhalb der Schule für die beunruhigende Abweichung von der als Norm gesetzten Schulpflicht mitverantwortlich gemacht werden müssen. Die in der Sonderpädagogik übliche Begrifflichkeit bleibt naheliegenderweise allerdings auf die *sonder*pädagogische, nämlich individualisierende Betrachtungsweise begrenzt und spart *sozial*pädagogische Kategorien weitgehend aus. Um das Problemfeld angemessen zu beschreiben, mussten allerdings auch hier zu erheblichen Teilen die Ergebnisse ausländischer Untersuchungen, besonders aus den USA und Großbritannien, herangezogen werden (vgl. Ricking/Neukäter 1997). Die *Sozial*pädagogik hat gerade erst begonnen, sich dieser Herausforderung zu stellen (vgl. Thimm 2000).

Für wesentliche Fortschritte auf dem Weg bedarf es aber dringend sowohl einer allgemeinen Erfassung von Schulversäumnissen nach Art und Umfang als auch einer wissenschaftlich begleiteten Entwicklung von Angeboten und Maßnahmen zur Förderung der betroffenen bzw. gefährdeten Kinder und Ju-

gendlichen von den Einrichtungen vorschulischer Erziehung und Bildung bis zur erfolgreichen Berufseinmündung. Erst die Erfahrungen, die im Kontext einer solchen Entwicklung entstehen, können eine hinreichende Grundlage für eine theoretisch-konzeptionelle Klärung abgeben, die bis heute weitgehend fehlt. Durch den erst jüngst erfolgten Bruch des Tabus, das Vorkommen von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen erheblichen Ausmaßes einzugestehen, können Schulversäumnisse nun auch in Deutschland als ein erhebliches Risiko nicht nur für den Schulerfolg, sondern auch für das Gelingen der sozialen Integration der davon Betroffenen thematisiert werden.

Dieser Tabubruch ist jedoch keineswegs das Verdienst von Schulen und Bildungsverwaltungen. Es waren die Projekte der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit, die diese Gruppe der *aus den* – manchmal wohl auch *durch die* – Schulen ausgegrenzten Jugendlichen sichtbar gemacht haben, indem sie sich für noch schulpflichtige Jugendliche mit monate-, z. T. jahrelangen Schulversäumnissen öffneten. Zur öffentlichen Aufmerksamkeit für diese Gruppe hat zusätzlich die Polizei im Rahmen einer neuen Ermittlungsstrategie beigetragen: Die neu eingeführte Observierung von Treffpunkten delinquenzgeneigter Jugendlicher führte dazu, dass hier immer wieder auch Schulpflichtige zu Tageszeiten angetroffen wurden, zu denen man sie in der Schule hätte vermuten müssen. Mit dem Bruch des Tabus im Umgang mit Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen ist zugleich eine neues Feld sowohl der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theorieentwicklung wie auch der schulpädagogischen, insbesondere der sozialpädagogischen Praxis entstanden. Solche Situationen sind immer auch eine Einladung an Interessierte – von Freibeutern zu reden, wäre sicher übertrieben –, Teile des Feldes oder auch das ganze Feld zu besetzen und Expertentum und Kompetenz für sich in Anspruch zu nehmen.

Ansprüche dieser Art werden derzeit vor allem von der Sozialpädagogik angemeldet, während die Schule sich bisher weitgehend zurückhält. Während insbesondere freie Träger der Jugendhilfe hier ein neues Betätigungsfeld für sich sehen, herrscht in den Schulen vielerorts die Neigung vor, die Zuständigkeit für die betroffenen Jugendlichen an die Jugendhilfe abzutreten. Damit könnten durch eine fatale Parallelität der Interessen von Schule und Jugendhilfe diese Projekte zur ausgrenzendsten Form der Beschulung von Kindern und Jugendlichen werden. Diese stünde eindeutig im Widerspruch zum Integrationsauftrag der Jugendhilfe. Sie bedeutete zudem eine Aufhebung des traditionellen Paradigmas der Legitimation einer Sonderbeschulung, die zum einen nachweisbare individuelle Beeinträchtigungen zur Voraussetzung hat und zum anderen als Folge einer an die Sonderschule gebundenen spezifischen Lernförderung bessere Lernergebnisse für die betroffenen Kinder und Jugendlichen erwarten lassen

muss. Im Falle der Jugendhilfeangebote für so genannte „Schulverweigerer“ tritt an die Stelle des streng geregelten Verfahrens der Überweisung in eine Sonderschule ein im Vergleich dazu weitgehend unregulierter, oft nicht einmal registrierter Verlauf der Ausgrenzung aus der Regelschule. Auch dies ist eine bemerkenswerte Neuerung in dem traditionell mit Regulierungen keineswegs sparsamen deutschen Bildungssystem.

Erklärungsbedürftig ist nach wie vor die Zurückhaltung der Schulen, vor allem aber die der Bildungsverwaltungen bis hin zu den politisch verantwortlichen Schulministerien, im Umgang mit Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass das Eingeständnis von erheblichen Diskrepanzen zwischen Vorgabe und Ergebnis die Legitimation einer zentralistisch strukturierten, hierarchisch gegliederten Bildungsverwaltung radikal in Frage stellt.

> „Die für selbstverständlich gehaltene Übereinstimmung von Vorgabe und Ergebnis und deren scheinbare Sicherung durch die Schulaufsicht bei Abweichungen im Einzelfall ist die Grundfiktion der Verwaltung des Bildungswesens, die, solange sie Glaubwürdigkeit besitzt (...) den Schulbetrieb vor öffentlicher Rechenschaftslegung schützt“ (Baumert 2001, S. 14).

Auch wenn keine systematischen und verlässlichen Angaben zu Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen in Deutschland vorliegen, sind doch die vorliegenden Hinweise auf Diskrepanzen erheblichen Ausmaßes in vielen Einzelfällen längst mehr als hinreichend, um die Glaubwürdigkeit der Übereinstimmung von Vorgabe und Ergebnis bezogen auf die Durchsetzung der Schulpflicht gründlich zu erschüttern. Eine solche Erschütterung, also die Anerkennung der weitgehenden Unwirksamkeit der Schulaufsicht bei der Durchsetzung der Schulpflicht, ist aber die Voraussetzung dafür, über geeignete Konzepte zur Sicherung des Rechts auf Bildung auch für diejenigen nachzudenken, die sich der Schule durch Schulversäumnisse derzeit mehr oder weniger konsequent entziehen. Die gegenwärtige öffentliche, fachliche und zunehmend bildungspolitische Debatte ist der Beginn der Erschütterung des Glaubens an die Schulaufsicht als zur Durchsetzung der bildungspolitischen Vorgaben, hier der Schulpflicht, fähiger Instanz. Und sage niemand, die Zuständigkeit dafür liege nicht bei der Schulaufsicht, sondern bei den kommunalen Schulverwaltungsämtern als Ordnungsbehörden. Deren Zuständigkeit beschränkt sich auf einige Zwangs- und Ordnungsmaßnahmen, die allenfalls als ultima ratio in Frage kommen und als Verwaltungsmaßnahme, nicht jedoch als pädagogisches Handeln zu werten sind. Der Umgang mit Schulversäumnissen von der Erfassung über die Zusammenarbeit mit Eltern bis hin zur pädagogischen Arbeit mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen ist zuallererst eine pädagogische und damit eine Aufgabe der Schulen und ihrer auf akademischem Niveau ausgebildeten pädagogi-

schen Fachkräfte – ihr diesbezügliches Handeln hat also sehr wohl auch Gegenstand schulaufsichtlicher Aufmerksamkeit zu sein.

Der gegenwärtige Stand der Entwicklung im Umgang mit Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen in Deutschland ist dadurch gekennzeichnet, dass gerade zu diesem Thema noch keineswegs überall anerkannt ist, dass der Glaube an die Übereinstimmung von Vorgabe und Ergebnis eher eine Fiktion ist. Damit wird auch längst noch nicht überall ein Anlass für entsprechendes bildungspolitisches Handeln gesehen. Andererseits gibt es sowohl in der Jugendhilfe wie auch in der Schule Ansätze für die Entwicklung angemessener pädagogischer Konzepte und Angebote für durch Schulversäumnisse schulerfolgsgefährdete Jugendliche, und es gibt bemerkenswerte Beispiele für eine Kooperation von sozialen Diensten, Polizei und Schule, die allein schon durch ihr Bestehen das Schulbesuchsverhalten auch der Jugendlichen, die im Netzwerk dieser Kooperation gar nicht erfasst werden, verbessert haben.

Was bisher fehlt, ist die allgemeine Anerkennung eines bildungspolitischen Handlungsbedarfs zu diesem Problem. Das aber ist die Voraussetzung dafür, dass die Anstrengungen für die Entwicklung von Initiativen und Handlungskonzepten die ihnen gebührende Anerkennung und Förderung finden. Die Sichtweisen in den Kultusministerien der Länder gerade zu diesem Thema sind sehr unterschiedlich. Es ist das Ziel der in diesem Band dokumentierten Untersuchung, die Einsicht in die Notwendigkeit bildungspolitischen Handelns zu fördern, und zwar gerade auch aus sozialpolitischer Verantwortung der einzelnen Schulen und der Bildungsverwaltung insgesamt für ihre Schülerinnen und Schüler.

Der in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland immer wieder fast verdrängte Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit ist durch die Ergebnisse der PISA-Studie erneut in seiner bildungs- und sozialpolitischen Bedeutung sichtbar geworden. Für die Kinder und Jugendlichen, um die es hier geht, muss ein Ernstnehmen dieses Zusammenhangs bedeuten, Schulversäumnisse als einen Hinweis auf mögliche Risiken für die nachschulische soziale Integration der betroffenen Kinder und Jugendlichen anzusehen. Der die Erziehungsberechtigten bindenden gesetzlichen Schulpflicht entspricht das Recht der Kinder auf Bildung; beides gemeinsam ist die Grundlage dafür, dass junge Menschen ihr Leben verantwortlich selbst gestalten lernen und eine reale Chance erhalten, das Leben in einer demokratischen Gesellschaft mitgestalten zu können.

Dass der öffentliche Umgang mit Schulversäumnissen durchaus widersprüchlich ist, zeigt der hohe politische Stellenwert, der dem „absentéisme sco-

laire“ von Lehrkräften und den dadurch bedingten Unterrichtsausfällen beigemessen wird. Landtagswahlen wurden von der Auseinandersetzung darüber wenn nicht entschieden, so doch mitentscheidend bestimmt. Ungeklärt ist die Frage, ob und wenn ja welche faktische Bedeutung für den Gesamtschulerfolg der Ausfall von 15 % oder gar 30 % eines spezifischen Fachunterrichts in einem begrenzten Zeitraum überhaupt hat. Hingegen ist sehr wohl bekannt, welche individuellen und gesellschaftlichen Folgen mit derartigen Schulversäumnissen einzelner Schüler/innen in der Regel verbunden sind. Deshalb konzentriert sich der nachfolgende Text auf diesen Aspekt.

2. Die Bewertung und Deutung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen

2.1 Zum Verhältnis von Deutungsmustern und Handlungen

Für die Bewertung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen ergeben sich unterschiedliche Maßstäbe und Kriterien, je nachdem, aus welchem fachlichen und gesellschaftspolitischen Kontext sie abgeleitet werden. Den unterschiedlichen Fragestellungen, die sich aus unterschiedlichen Fachdisziplinen und institutionellen Kontexten für die Betrachtung von Schulversäumnissen ergeben, entsprechen in der Regel auch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, deren Repertoire wiederum durch die Fachlichkeiten und die Zuständigkeiten der jeweiligen Personen bzw. Institutionen geprägt sind:

- Die rein *ordnungspolitische Betrachtung* des Phänomens legt auf die Unterscheidung zwischen erlaubten und unerlaubten Schulversäumnissen, also auf die Identifikation von Schulpflichtverletzungen, besonderen Wert – in der Praxis allerdings begnügt man sich meist mit der Unterscheidung von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen. Dennoch spricht einiges dafür, dass gerade hinter gehäuften Schulversäumnissen, auch wenn sie entschuldigt sind, erhebliche Anteile verschleierter Schulpflichtverletzungen zu vermuten sind. Obgleich pädagogische Gesichtspunkte bei dieser Betrachtungsweise eine allenfalls untergeordnete Rolle spielen, ist sie bis heute auch in den Schulen verbreitet. Die Kritik an der mangelnden pädagogischen Qualität der ordnungspolitischen Bewertung und Reaktion auf Schulversäumnisse dient bis heute als Rechtfertigung für einen in der Tendenz resignativen Umgang mit diesem Phänomen in vielen Schulen. Die kommunalen Verwaltungen, denen angesichts ihrer Zuständigkeiten und Handlungsmöglichkeiten der ordnungspolitische Blick auf Schulversäumnisse durchaus angemessen ist, handeln höchst unterschiedlich (vgl. dazu Kap. 4.4.3). Unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten geht es neben der Erfassung und Überprüfung von Schulversäumnissen weiter darum, welche Verwaltungsschritte in Abhängigkeit von Qualität (z. B. Verspätungen, stundenweises oder tageweises Fehlen) und Umfang der Schulpflichtverletzungen einzuleiten sind. Dies beginnt mit der systematischen Erfassung und Auswertung von Fehlzeiten in der Schule, setzt sich fort in Anzeigen bei den Ordnungsbehörden bis hin zur Einschaltung der Polizei zur Erzwingung des Schulbesuchs sowie der Gerichte zur Verhängung von Geld- oder Haftstrafen gegen die Jugendlichen, deren Eltern

oder andere Personensorgeberechtigte oder auch – bei Verstößen gegen die Berufsschulpflicht – gegen den Ausbildungsbetrieb.

- Aus *kriminologischer Perspektive* erscheinen ungerechtfertigte Schulversäumnisse als eine Form abweichenden Verhaltens, das, wie bereits Untersuchungen seit Ende der 1960er Jahre zeigen, in den Biografien straffällig gewordener Jugendlicher fast regelmäßig vorkommt (vgl. Sander 1979, S. 16 f.; Wilmers u. a. 2002). Unter der kriminologischen Fragestellung ist deshalb interessant, ob und inwieweit Schulpflichtverletzungen als ein Durchgangsstadium zu späterem delinquenten Verhalten zu bewerten sind. In diesen Zusammenhang gehört auch die heute zumindest bezogen auf die Begrifflichkeit unmodern gewordene Zuordnung von Schulversäumnissen zum Komplex der Verwahrlosungserscheinungen. Auch wenn heute allgemein anerkannt ist, dass selbst gehäufte Schulversäumnisse bei einzelnen Schülern nicht in jedem Fall in eine kriminelle Karriere münden und damit auch ein allgemeiner Kausalzusammenhang zwischen Schulversäumnissen und Kriminalität nicht gegeben ist, geht es aus kriminologischer Sicht vor allem darum, Schulversäumnissen im Sinne kriminalpräventiver Strategien zu begegnen. Denn auch wenn der nachgewiesene statistische Zusammenhang zwischen Schulversäumnissen und delinquentem Verhalten nicht im Sinne einer Ursache-Wirkungs-Beziehung gedeutet werden darf, so dürfen sie doch als Indikator für ein erhöhtes Risiko einer kriminellen Karriere gewertet werden, dessen Ursache etwa in benachteiligenden Lebensverhältnissen der betroffenen jungen Menschen liegen kann. Während polizeiliches Handeln im ordnungspolitischen Kontext des Umgangs mit Schulversäumnissen vor allem im Sinne der Amtshilfe für Schulen und Ordnungsbehörden gefragt ist, leitet sich aus der kriminologischen Bewertung von Schulversäumnissen und unregelmäßigem Schulbesuch durchaus eine eigene polizeiliche Zuständigkeit im Sinne ihres kriminalpräventiven Auftrages ab. Das bedeutet insbesondere, dass es im Hinblick auf die Mitwirkung der Polizei in sozialraumbezogenen Netzwerken zur Verbesserung des regelmäßigen Schulbesuchs nicht eine Entscheidung von Schulen oder Jugendhilfeträgern ist, ob die Polizei in diesem Zusammenhang tätig werden soll. Die Frage reduziert sich vielmehr darauf, ob die Polizei mit ihrer ohnehin gegebenen Zuständigkeit in eine solche Zusammenarbeit einbezogen wird oder außerhalb solcher Kooperationen agiert.
- In Abgrenzung gegenüber diesen ordnungspolitischen und kriminologischen Bewertungen finden sich besonders seit Anfang der 1960er Jahre gerade auch für eindeutige *Schulpflichtverletzungen* unter den Schulversäumnissen Deutungen, die sie *als emanzipatorischen Akt* gegen-

über einer vor allem durch autoritäre Traditionen geprägten Schule verstehen. In diesen Deutungen wird den Kindern und Jugendlichen, die sich dem Schulbesuch in unterschiedlichem Maße entziehen, eine bewusste Entscheidung gegen diesen zugeschrieben. Ihr Verhalten wird dementsprechend als Schul-„Verweigerung" bezeichnet, ein Begriff, der sich bis heute vor allem in der sozialpädagogischen Diskussion großer Beliebtheit erfreut. Diese Deutung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen fordert vor allem die Respektierung ihrer Entscheidung und ihrer Beweggründe und als Folge davon die Schaffung von Angeboten und Unterstützungsleistungen, die ihnen ermöglichen, ein Leben ohne Schulbesuch zu realisieren. Alternative Angebote der Jugendhilfe, wie sie in der Ausgestaltung mancher Tagesgruppen, aber auch in den Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit seit etwa Mitte der 1990er Jahre für Jugendliche bestehen, die oft über Monate und Jahre keine Schule mehr besucht haben, müssen angesichts einer solchen Bewertung als angemessen erscheinen. Das Ziel der Reintegration dieser Jugendlichen in die Schule steht dann geradezu im Widerspruch zu den Beweggründen der Jugendlichen. Diese Deutung wird allerdings nicht durch hinreichend abgesicherte Erkenntnisse aus entsprechenden sozialwissenschaftlichen Untersuchungen gestützt. Retrospektive Befragungen von Jugendlichen in Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit jedenfalls liefern keine überzeugenden Belege für diese Deutung – weder im Hinblick auf die befragten Jugendlichen noch gar für eine Generalisierung darüber hinaus. Damit sei ausdrücklich nicht bestritten, dass es Jugendliche gibt, die den Schulbesuch auf Grund einer bewussten Entscheidung verweigern, wie auch Eltern, die ihre Kinder auf Grund einer bewussten Entscheidung vom Schulbesuch fernhalten. Aber es scheint dringend geboten, diese Fälle von den vielen anderen zu unterscheiden, in denen der ausbleibende Schulbesuch ganz andere Gründe hat.

- Von besonderer Bedeutung für die Beschäftigung mit Schulpflichtverletzungen und Schulversäumnissen waren gerade in Deutschland immer die *Sonderpädagogik* und die für sie kennzeichnende Betrachtung des Phänomens. Ihr geht es vor allem um die Passung zwischen dem pädagogischen Angebot der Schule und dem Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Für die Bezeichnung von Handlungen von Schülerinnen und Schülern, deren Ursache die Nicht-Passung zwischen der Schule und ihrem Angebot einerseits und dem Bedarf der schulpflichtigen jungen Menschen andererseits ist, haben Schulze/Wittrock (2001) den Begriff „schulaversives Verhalten" eingeführt. Er umfasst alle Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, die ihren Lernerfolg oder den

Unterricht beeinträchtigen. Neben allen Formen von Schulversäumnissen gehören deshalb auch die unterschiedlichen Formen der Leistungsverweigerung – von unerledigten Hausaufgaben bis zur Passivität im Unterricht – dazu. Der Begriff schreibt weder der Regelschule noch den betroffenen jungen Menschen eine Schuld für diese Nicht-Passung zu. Der Handlungslogik der Sonderpädagogik entspricht es, immer dann, wenn diese Passung in der Regelschule nicht befriedigend hergestellt werden kann, das besondere Angebot für das besondere Kind bzw. den besonderen Jugendlichen entweder in besonderen Schulen oder auch – neuerdings verstärkt – bei Wahrung der Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf in den Regeleinrichtungen des Bildungswesens zu schaffen.

All diesen disziplin- und institutionsspezifischen Betrachtungsweisen ist eine gewisse Legitimität zuzuerkennen. Kritik ist jedoch dann angezeigt, wenn die Wahrnehmung und Bedeutung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen allein aus der Perspektive einer Disziplin oder Institution erfolgt und dabei übergeordnete bildungs- und sozialpolitische Erwägungen unbeachtet bleiben. Dabei geht es unter bildungspolitischen Gesichtspunkten vor allem darum, im Sinne einer zeitgemäßen Interpretation der Schulpflicht allen jungen Menschen ein Recht auf Bildung einzuräumen und die öffentliche Schule als diejenige gesellschaftliche Institution zu begreifen, die dieses Recht für alle einzulösen hat. Derartige bildungspolitische Gesichtspunkte gewinnen angesichts des dramatischen sozialen Wandels, der dazu geführt hat, dass gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration in bisher nicht gekanntem Maß von Bildung und Qualifikation abhängig sind, erheblich an Bedeutung. Am offensichtlichsten zeigt sich dies in den veränderten Bedingungen des Zugangs zum Beschäftigungssystem. Es ist deshalb sicher kein Zufall, dass es gerade die Angebote und Maßnahmen zur Unterstützung junger Menschen bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf waren, durch die in den letzten Jahren die öffentliche Aufmerksamkeit auf junge Menschen mit erheblichen Schulversäumnissen gelenkt wurde.

Dennoch begegnen wir nach wie vor Fehleinschätzungen und Bagatellisierungen von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen. Sie finden ihren Niederschlag nicht zuletzt auch in der Sprache. Die in der schul- und sozialpädagogischen sowie der bildungspolitischen Debatte verbreitet benutzte Begrifflichkeit ist ebenso Teil der Erklärung wie auch Ausdruck für den häufig gleichgültigen, oft auch nicht sachgemäßen Umgang mit dem Phänomen. Diese Fehleinschätzungen bestehen bei vielen Verantwortlichen sowohl in Schulen und Bildungsverwaltungen als auch in der pädagogischen Fachwelt, ja selbst bei vielen der mit der Bewältigung der Folgen befassten Sozialpädagogen. Sie

wirken in erheblichem Umfang bis heute fort, obgleich mindestens aus der Wahrnehmung der Projekte und Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit der Zusammenhang zwischen umfangreichen Schulversäumnissen und erheblich erhöhten Risiken für das Gelingen der sozialen Integration der betroffenen jungen Menschen unübersehbar ist.

2.2 Begriffe als Deutungen

Eine der Ursachen mag darin liegen, dass Lehrer/innen wie auch Zuständige in den Bildungsverwaltungen das Phänomen vor allem aus dem Kontext der eigenen Bildungsbiografie und der eigenen sozialen Herkunftsverhältnisse bewerten, in denen die Ressourcen sozialen und kulturellen Kapitals für die Bewältigung der Anforderungen der Schule ganz überwiegend ausreichend vorhanden waren. Genau auf solche sozialen Verhältnisse scheint ein großer Teil der Begrifflichkeit zu passen, die wir bis heute für die Beschreibung solcher Verhaltensweisen von Schülern benutzen, in denen Schulpflichtverletzungen einen hohen Stellenwert haben.

2.2.1 Das Beispiel „Schulschwänzer“

Der Begriff „Schwänzen“ hat nach Kluges etymologischem Wörterbuch wohl – aus dem Rotwelsch entlehnt – über die Studentensprache Eingang in unseren Wortschatz gefunden und bezeichnet ebenso wie das Versäumen eines Kollegs oder einer Schulstunde auch das Fernbleiben vom Gottesdienst. Mit Schwänzen verbindet sich aus dieser Tradition bis heute die Vorstellung, dass der Schwänzer – Mädchen und junge Frauen kamen als Missetäterinnen zunächst nicht in Frage, weil ihnen der Zugang zu den Höheren Bildungsanstalten zu Zeiten, als dieser Begriff in die Studentensprache Eingang fand, verwehrt war – die gewonnene Zeit, am besten in Geselligkeit, mit (studentischen) Freuden und Späßen zu füllen weiß. In dieser zunächst vor allem dem höheren Bildungswesen zugeordneten Form von Schulversäumnissen verbindet sich mit dem als lustvoll unterstellten Zeitvertreib zugleich auch der bewusste Regelverstoß. Das Schwänzen ist 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, ihre Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen aber nur dann erfüllen, wenn dem Regelverstoß angemessene Auseinandersetzung und Sanktionierung folgen.

Zu den sozialen Rahmenbedingungen des Schwänzens gehört traditionell auch eine ausgeprägt autoritäre Lehrer-Schüler-Beziehung, wie sie etwa in dem Rühmann-Film „Die Feuerzangenbowle“ den unverzichtbaren Hintergrund für den Witz und die Komik des Films abgibt.

Als Gegengewicht allerdings stehen den autoritären Verhältnissen im Bildungswesen – im Film wie auch in der studentischen Kultur des 19. und frühen 20. Jahrhunderts – die mindestens gehobenen Herkunftsverhältnisse der Gymnasiasten und Studierenden jener Zeit gegenüber.

Auch heute gibt es bewusste Schulpflichtverletzungen, ohne dass damit erhebliche Risiken für die Schullaufbahn und das Gelingen der sozialen Integration eingegangen werden. Die Regelverletzer, zumeist volljährige Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe, wissen das Maß ihres Regelverstoßes so zu begrenzen, dass ernste Risiken für den Erfolg ihrer Bildungslaufbahn vermieden werden. Allerdings verwenden sie die durch Schwänzen gewonnene Zeit keineswegs nur zum Freizeitspaß und -vergnügen, sondern weit häufiger zur Erwerbsarbeit, meist um dadurch die Mittel zu beschaffen, die für die Teilhabe an einem oft kostenaufwändigen Freizeitleben nötig sind. Wenn die Schule derartige Schulversäumnisse nicht als Schulpflichtverletzungen erkennt, weil sie die Entschuldigungen der Eltern oder auch die der volljährigen Schüler nicht in Frage stellt, entsteht kein nennenswerter Schaden. Wenn der Schwindel aber auffliegt, dann darf die Reaktion darauf gern der pädagogischen Fachlichkeit von Lehrern und Schulleitungen überlassen bleiben – aber es sollte sie geben.

Auf Phänomene, die unter den Begriff Schwänzen im beschriebenen Sinne fallen, schien sich die Wahrnehmung von Schulversäumnissen bei manchen unserer Gesprächspartner in den Bildungsverwaltungen zu beschränken. Einige der überwiegend männlichen höheren Ministerialbeamten, mit denen wir sprachen, leiteten das Gespräch mit dem freimütigen Bekenntnis ein, selbst gelegentlich geschwänzt zu haben, und ermunterten uns – „seien wir mal ehrlich“ – zu ähnlichen Bekenntnissen.

Einer unserer Gesprächspartner berichtete, dass er seinem Sohn zur Einschulung drei „Freikarten“ in die Schultüte gesteckt habe, und meinte damit drei von ihm bereits unterschriebene Entschuldigungen für Tage im Schuljahr, an denen der Sohn nach eigenem Ermessen auf den Schulbesuch verzichten darf. Ein Risiko für das Gelingen der sozialen Integration dieses Kindes erzeugt dieser bildungsbürgerliche Vater allein mit diesem Verhalten vermutlich nicht. Man darf erwarten, dass die Familie dieses Jungen nichtsdestoweniger sorgfältig darauf achten wird, dass er zunächst den Übergang ins Gymnasium bewältigt und später den Notenschnitt für den Zugang zu den NC-Studiengängen der Universitäten ernst zu nehmen wissen wird. Bemerkenswert ist an dem Beispiel also insbesondere die Freimütigkeit, mit der eingeräumt wird, dass man sich dergleichen Freiheiten leistet. Dies ist auch ein Hinweis darauf, wie weit die Anerkennung staatlicher Ordnung – hier am Beispiel der Schulpflicht – selbst unter höheren Ministerialbeamten bereits erodiert ist.

Die bildungspolitische und pädagogische Bewertung von Schulversäumnissen allerdings greift entschieden zu kurz, wenn sie ausschließlich als Schulschwänzen im beschriebenen Sinne gedeutet wird. Denn es gibt daneben Schulversäumnisse, die mit erheblichen Risiken des Schulversagens einhergehen. Wenn

solche Schulversäumnisse sich über Monate und Jahre bei einzelnen Jugendlichen häufen, wird damit auch deren Beziehung zur Schule zerstört. Diese Jugendlichen werden heute nur teilweise in den Projekten der Jugendhilfe aufgefangen (vgl. Schreiber-Kittl 2001 a). Solche Schulversäumnisse meint Manfred Schreiner, Leiter der Hauptschulabteilung im Schulamt der Stadt Nürnberg, wenn er von einem Prozess „stillschweigender Ausschulung" spricht (Gespräch im Schulamt Nürnberg am 6. April 2001), der in Teilen des Schulwesens um sich gegriffen habe. Hier gehen dann Schulversäumnisse sehr wohl mit erheblich erhöhten Risiken sozialer Ausgrenzung einher.

2.2.2 Das Beispiel „Schulverweigerer"

Auch für diesen Bereich von Schulpflichtverletzungen ist eine Begrifflichkeit in Gebrauch, die den Sachverhalten, um die es geht, nur unzureichend gerecht wird. Da gibt es zunächst den sehr verbreiteten Begriff „Schulverweigerung". Er ist weitgehend üblich im Kontext der Projekte und Angebote der Jugendhilfe für Jugendliche, die die Schule nicht mehr oder nur noch selten besuchen. Karlheinz Thimm wählte ihn als Titel für sein Buch, in dem er seine Erfahrungen aus diesem Feld „Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule", so der Untertitel (Thimm 2000), auszuwerten sich vornimmt. In den Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit (vgl. Schreiber-Kittl 2001 a; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2000, 2002) ist er allenthalben üblich geworden. Ob sich die jungen Menschen in diesen Projekten bewusst und auf Grund ihnen wichtiger Überzeugungen entschieden haben, nicht (mehr) zur Schule zu gehen, darf jedoch bezweifelt werden. Manches spricht stattdessen dafür, dass hier in erster Linie die Beziehung zwischen den betroffenen Jugendlichen und der Schule zerstört ist. So geht aus den wenigen vorliegenden Untersuchungen hervor, dass die Jugendlichen ihre Lage nicht selten als ambivalent erleben. Einerseits lasten sie der Schule ihre Beziehungsprobleme mit Lehrern und Mitschülern an, andererseits nennen sie eigenes Leistungsversagen als wesentlichen Grund für ihr Fernbleiben von der Schule (vgl. Reißig 2001, S. 20). Andere Beobachter beschreiben sie als „nicht selten sich vergessen, verlassen und verraten erlebende Jugendliche, die sich innerlich eine erfolgreiche Schullaufbahn wünschten" (Thimm 2000, S. 15). Diese Wahrnehmung stimmt mit Beobachtungen überein, wie sie etwa Reid in England gemacht hat, der von Jugendlichen spricht, die sich „als Opfer ihres eigenen fehlgeleiteten Verhaltens" sehen und die zunehmend „begreifen, dass sie durch ihre Schulversäumnisse auch langfristig zu Opfern und Verlierern im Leben geworden sind" (Reid 1999, S. 1 *[Übersetzung H.R.]*).

In Deutschland wie in England zeigt sich gerade bei den Jugendlichen, die in dieser Weise aus der Schule herausfallen und dann in einigen Fällen in

unterschiedlichen Maßnahmen aufgefangen werden, ein Zusammenhang mit erheblichen Belastungen in den Lebensverhältnissen. Zu nennen sind hier Armut, zerbrechende Familien und ein problematisches elterliches Erziehungsverhalten. So weisen Wetzels und andere in ihren Untersuchungen zu Gewalterfahrungen und Delinquenz Schuljugendlicher in Delmenhorst, Rostock und Friesland (Wetzels u. a. 2000 a, 2000 b) einen deutlichen positiven Zusammenhang zwischen Schulversäumnissen und Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ihren Familien und einen ebenfalls deutlichen negativen Zusammenhang zwischen Schulversäumnissen und elterlicher Kontrolle des Schulbesuchs nach. Das aber sind nicht die Verhältnisse, die es rechtfertigen, den betroffenen Jugendlichen eine bewusste Entscheidung gegen den Schulbesuch zuzuschreiben und damit vor allem sie selbst für ihr erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung verantwortlich zu machen. Eine solche Zuschreibung entlastet die anderen Beteiligten, insbesondere die Schule selbst, von der Verantwortung für ihren Beitrag zu einer Schullaufbahnentwicklung, die für diese Jugendlichen oft deutlich vor dem Erreichen des Schulziels endet.

Der Begriff Schulverweigerung findet breiteste Verwendung in der sozialpädagogischen Debatte über Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen und hat vermutlich auch hier seinen Ursprung. Mit der gerade hier verbreiteten Subsumierung aller Schulpflichtverletzungen unter diesen Begriff wird jedoch die gerade für die Sozialpädagogik gebotene Fragestellung nach den sozialen Bedingungen des Handelns junger Menschen ausgeklammert und den Jugendlichen ein Maß an Reflektiertheit ihres Verhaltens zugeschrieben, das in vielen Fällen ungerechtfertigt ist und möglicherweise bestehende Defizite ihrer Persönlichkeitsentwicklung eher verdeckt als nach ihnen fragt. Das seit dem Achten Jugendbericht das Selbstverständnis der Jugendhilfe kennzeichnende Konzept des Lebensweltbezugs ist jedenfalls – das zeigt sich in dieser Begrifflichkeit – für die theoretische Bearbeitung von Schulversäumnissen in der Sozialpädagogik weitgehend noch nicht fruchtbar geworden.

Aber auch aus anderen Gründen ist der Begriff höchst fragwürdig. Denn mit der Parallelität zum Begriff der grundgesetzlich geschützten Wehrdienst*verweigerung* schreibt er dem unerlaubten Fernbleiben von der Schule Legitimität zu, ohne dass dafür eine Begründung mit auch nur annähernd vergleichbarer moralischer Qualität benannt werden könnte. Gemeinsam ist der Schulpflicht und der Wehrpflicht nicht mehr, als dass es in beiden Fällen der Staat ist, der die Erfüllung dieser Pflichten von seinen Bürgern einfordert. Mit der Schulpflicht allerdings verbindet sich nichts, was auch nur im Entferntesten mit dem Töten auf Befehl vergleichbar wäre, und nur hieraus leitet sich die moralische Legitimation der Wehrdienstverweigerung ab. Dennoch geht es selbstverständlich auch

bei der Schulpflicht um Interessen des Staates und der Gesellschaft im weiteren Sinne, die insbesondere darauf gerichtet sind, die jeweils nachwachsenden Generationen in die Gesellschaft zu integrieren und sie zu befähigen, einen Beitrag zu gesellschaftlichem Wohlstand und gesellschaftlicher Entwicklung zu leisten. Diese Interessen von Staat und Gesellschaft müssen selbstverständlich nicht im jedem Fall reibungslos mit den Interessen Einzelner oder auch wesentlicher Teile der nachwachsenden Generation übereinstimmen. Deshalb lohnt es sich sehr wohl, bildungs- und gesellschaftspolitisch darüber zu streiten, was öffentliche Bildung und Erziehung leisten sollen, welchen Zielen und Wertvorstellungen sie dienen und in welchem Umfang sie Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung des Einzelnen einschränken oder fördern.

Die umfassende und undifferenzierte Verwendung des Begriffs Schulverweigerung täuscht eine Einheitlichkeit der Beweggründe bei den betroffenen Jugendlichen vor, die in der Realität nicht gegeben ist. Es fällt darunter etwa der Jugendliche, der bei der Einschulung wegen mangelnder „Schulbereitschaft“ (früher „Schulreife“) für ein Jahr zurück gestellt wurde, danach ein Schuljahr in der Grundschule und eines in der Hauptschule wiederholt hat und gegenwärtig sein letztes Pflichtschuljahr als 16-Jähriger unter ansonsten 13- und 14-Jährigen absolviert, ohne jede Aussicht auf ein brauchbares Zeugnis oder gar einen auf dem Ausbildungsmarkt verwertbaren Schulabschluss. Wenn er in seiner Lage keinerlei Anlass hat, auf Anerkennung für schulische Leistungen zu hoffen, und angesichts wiederholter Schul- und Klassenwechsel in seiner Klasse zudem kaum jemanden kennt noch Freunde hat, hat Schule für ihn in der Tat keinen Sinn. Es fallen aber ebenso solche Kinder und Jugendlichen darunter, bei denen sich die Schulversäumnisse deshalb häufen, weil sie morgens nicht aus dem Bett finden, weil in ihrem Alltag als Folge der Arbeitslosigkeit der Eltern der durch Erwerbsarbeit geprägte Tagesrhythmus längst verloren gegangen ist und sie unter diesen Bedingungen überfordert sind, für sich einen Tagesablauf zu strukturieren, in dem der regelmäßige Schulbesuch den ihm gebührenden Stellenwert findet. Diese und viele andere Jugendliche, die ihr Schicksal teilen, haben sich nicht nach kritischer Auseinandersetzung von der Schule abgewandt, sondern sie sind eher Opfer benachteiligender Lebensverhältnisse wie auch einer Schule, die es nicht geschafft hat, ihre Schwierigkeiten wahrzunehmen und ihnen – etwa in Kooperation mit der Jugendhilfe – rechtzeitig die Hilfe zu bieten, die sie brauchen, um die Schule mit Aussicht auf Erfolg zu besuchen.

In jüngster Zeit ist es üblich geworden, den Begriff Schulverweigerung nahezu inflationär zu verwenden. Gelegentlich wird differenziert zwischen denjenigen, die über längere Zeit nicht mehr in der Schule erscheinen – sie werden durch das Attribut „aktiv“ gekennzeichnet –, und denjenigen, die zwar weitge-

hend regelmäßig die Schule besuchen, sich aber nicht am Unterricht beteiligen – die so genannten „passiven“ Schulverweigerer. Welches Interesse hinter dieser Ausweitung der Zielgruppe stehen mag, bleibt schleierhaft. Haben wir es doch schon bei denjenigen, die kaum noch in der Schule erscheinen, mit einer Gruppe zu tun, über die wir mangels vorliegender Untersuchungen kaum mehr wissen, als dass sie durch eine große Vielfalt gekennzeichnet ist. Diese Vielfalt wird durch die Einbeziehung der so genannten Passiven in die Gruppe der Schulverweigerer noch vergrößert und ist damit begrifflich noch schwerer zu fassen. Allerdings erlaubt diese neue Begrifflichkeit die allenfalls plausible, aber höchst fragwürdige Behauptung, dass einer „aktiven Schulverweigerung“ immer eine Phase „passiver Schulverweigerung“ vorausgehe. Hätten wir nur die empirischen Untersuchungen, die eine solche Aussage hinreichend gerechtfertigt erscheinen ließen! Die in retrospektiven Befragungen von Teilnehmern der Projekte der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit dazu gemachten Angaben (vgl. Reißig 2001) sollten mindestens skeptisch eingeschätzt werden. Denn die befragten Jugendlichen liefern mit ihren Antworten auch ihnen selbst vertretbar erscheinende Deutungen ihrer eigenen, in vielen Fällen sicher durch Brüche und erhebliche Belastungen geprägten Biografie. Deshalb bedürften solche Befragungen, wie sie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Projekte der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt wurden, dringend der Ergänzung durch hinreichend komplex angelegte Fallstudien und Längsschnittuntersuchungen.

Gemeinsam ist den so genannten „aktiven Schulverweigern“ und den so genannten „passiven Schulverweigern“ wohl kaum mehr, als dass ihre gegenwärtige Situation nur eine eindeutig pessimistische Prognose hinsichtlich ihres Schulerfolges zulässt – und möglicherweise lässt sich bei passender Dehnung der Begrifflichkeit die gesamte Risikogruppe schulerfolgsgefährdeter Schülerinnen und Schüler vollständig durch den Begriff „ aktive und passive Schulverweigerer“ umfassen. Damit wäre dann schulisches Leistungsversagen auf eine bewusste Verweigerung der Schüler gegenüber der Schule zurückgeführt. Seine Überwindung bestünde in der Überwindung eben dieser Verweigerungshaltung – und dies wäre eine Zielsetzung, mit der die Sozialpädagogik und ihre Fachkräfte angesichts des hier zu Recht wertgeschätzten Prinzips der Freiwilligkeit auch dann erhebliche Schwierigkeiten haben müssen, wenn es dazu nicht der Zusammenarbeit mit der Polizei bedarf. Eine solche Sichtweise könnte durchaus darauf hinauslaufen, der Sozialpädagogik eine umfassende und alleinige Zuständigkeit für schulerfolgsgefährdete Jugendliche zuzuweisen. Das würde aber bedeuten, dass die Jugendhilfe mit der Schule um die Zuständigkeit für diese Risikogruppe konkurriert, anstatt hier eine Herausforderung für eine zu entwickelnde Zusammenarbeit zu sehen.

Die Herausforderung für einen angemessenen Umgang mit dieser Gruppe, die in der PISA-Studie (in Anlehnung an den angelsächsischen Begriff „at-risk") mit dem sehr viel geeigneter erscheinenden Begriff „Risikogruppe" bezeichnet wird, liegt jedoch vielmehr darin, sie durch geeignete sozial- und schulpädagogische Unterstützungsleistungen und Maßnahmen wieder in den Stand zu setzen, schulischen Leistungsanforderungen entsprechen zu können. Eine generalisierende Deutung, die diese Jugendlichen mit der Zuschreibung einer Verweigerungshaltung zu Tätern macht, die ihre missliche Lage bewusst und absichtsvoll selbst herbeigeführt haben, erscheint nicht nur mangels qualifizierter Erkenntnisse unvertretbar. Gerade die Jugendhilfe sollte sich offen halten für eine Sichtweise, die diese Kinder und Jugendlichen nicht nur als Opfer einer ihnen nicht gerecht werdenden Schule sieht, sondern auch als Opfer benachteiligender Verhältnisse, denen mit sozialstaatlichen Maßnahmen, nicht zuletzt solchen der Jugendhilfe, zu begegnen ist. Sie sollte alles vermeiden, was die völlige Aussonderung dieser jungen Menschen aus einem ohnehin differenzierenden und auslesenden Schulwesen befördert. Trotz aller sozialen Differenzierung und Diskriminierung, die es in diesem Schulsystem gibt, bedeutet das Herausfallen aus ihm immer noch eine erhebliche Steigerung des Risikos sozialer Ausgrenzung.

Der Begriff Schulverweigerung erscheint gerade in der Debatte um die angemessene schulische Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher – und in diesem Zusammenhang sind Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen ein wichtiges Thema – besonders problematisch, weil er auch die humanitäre und pädagogische Qualität von Schule sehr grundsätzlich in Frage stellt. Mit den Zuschreibungen, die in dem Begriff enthalten sind, wird den Opfern einer ihnen gegenüber möglicherweise tatsächlich gleichgültigen Schule ihre Abwendung von der Schule als eine angemessene und legitime Problemlösung nahegelegt. Dass solche Jugendlichen damit gegen eigene, ihnen oft durchaus bewusste Interessen handeln, etwa im Hinblick auf ihre Chancen für den Zugang zu Erwerbsarbeit, wird in dieser Deutung unterschlagen – und es gibt wenig Anlass anzunehmen, dass Jugendliche mit der Abwendung von der Schule zugleich ihren Anspruch auf ein Erwachsenenleben mit Arbeit aufgeben (vgl. Baethge u. a. 1988; Raab 1996). Mit einem solchen Angebot der Sichtweise von Schule entzieht sich die Jugendhilfe aber der Herausforderung, diese Jugendlichen in der Wahrnehmung ihrer legitimen Interessen gegenüber einer ihnen nicht genügend Aufmerksamkeit widmenden Schule zu unterstützen. Dabei gäbe es dafür mit dem Konzept der Einmischungsstrategie seit dem Achten Jugendbericht einen konzeptionellen Anknüpfungspunkt und mit dem § 1 Abs. 3 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) auch eine gesetzliche Grundlage. Eine angemessene Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule kann jedoch nur bestehen, wenn einerseits die Schule darauf verzichtet, sich die Jugendhilfe vor allem für die

Entlastung von Problemschülern nutzbar machen zu wollen, und die Jugendhilfe anerkennt, dass in der Entwicklung des Bildungswesens und seiner gesellschaftlichen Leistungen die emanzipatorische Funktion bis heute eine zentrale und in der historischen Entwicklung für wachsende Anteile der nachwachsenden Generation wirksame Bedeutung hat, die durch keine andere bestehende gesellschaftliche Institution auch nur annähernd ersetzt werden könnte. In der sozialpädagogischen Sicht auf Schule stehen dagegen die obrigkeitsstaatlichen Interessen, die ja vor allem im niederen Schulwesen, den Volksschulen und später dann in den Berufsschulen, bei der Durchsetzung der Schulpflicht auf Widerstand stießen, oft im Vordergrund. Sie verstellt die Wahrnehmung für die emanzipatorischen Leistungen der Schule, die zugleich auch ein wesentlicher Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft sind. Betrachtet man allerdings die Erkenntnisse der PISA-Studie zum Zusammenhang von Schulleistung und sozialer Herkunft, ist Deutschland noch in erheblichem Maß entwicklungsfähig.

Die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht hat gerade auch für die gesellschaftlichen Gruppen, für die die Volksschule geschaffen wurde und gedacht war, eine wichtige emanzipatorische Funktion gehabt. So hat sie wesentlich zur Begrenzung der Kinderarbeit insbesondere in ihren extrem ausbeuterischen Formen in Landwirtschaft, Industrie und Bergbau beigetragen. Zudem war das öffentliche Schulwesen als Ganzes in seiner Geschichte bis heute immer auch ein gesellschaftliches System, dessen Nutzung eine der wesentlichen Möglichkeiten zur Überwindung sozialer Benachteiligung in einer Gesellschaft der Ungleichen bot und bietet. Auch wenn Schule und ihre Nutzung diese Wirkung nicht für jedermann haben, weil für den Zugang zu höherer Bildung bis heute die Überwindung erheblicher Hürden erforderlich ist, so ist doch das, was in den vergangenen mindestens 150 Jahren an sozialen Aufstiegen in Deutschland realisiert wurde, ganz überwiegend durch Nutzung der Schule und durch die Legitimation, die sie für den Zugang zu gehobenen beruflichen und gesellschaftlichen Positionen vermittelt, erreicht worden. Zur emanzipatorischen Funktion von Schule gehört auch die schulische Bildung in ihrer inhaltlichen Qualität, die einerseits Auftrag der Schule gegenüber der nachwachsenden Generation, andererseits aber auch ein zu nutzendes Angebot an diese ist. Bildung im Sinne der bürgerlichen Aufklärung ist ohne die engagierte Mitwirkung derjenigen, die gebildet werden sollen und wollen, nicht denkbar. Die Verweigerung gegenüber der Schule ist damit zugleich auch die Verweigerung gegenüber einer Herausforderung zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung, für die auch die bestbegründete Schulkritik nur schwer eine Rechtfertigung schaffen kann.

Eine sinnvolle Verwendung des Begriffs Schulverweigerung hat den Bedeutungsgehalt der „Verweigerung“ ernst zu nehmen und muss deshalb das

Merkmal der bewussten Entscheidung gegen den Schulbesuch bei den Schulpflichtigen oder ihren Eltern zum unabdingbaren Kriterium für die Subsumierung eines entsprechenden Verhaltens unter diesen Begriff machen. In einem solchen Verständnis fallen darunter insbesondere jene allerdings kleinen Minderheiten christlich religiöser Gruppierungen, die den Schulbesuch für ihre Kinder deshalb ablehnen, weil sie wesentliche Erziehungsziele der Schule in der modernen Gesellschaft nicht akzeptieren und die Bildung und Erziehung ihrer Kinder vollständig für sich in Anspruch nehmen. Ebenso erscheint der Begriff Schulverweigerung zur Kennzeichnung des Verhaltens einzelner Familien geeignet, die bei meist hohem Anspruch an die Bildung und Erziehung ihrer Kinder auf die Dienste der öffentlichen Schule bewusst verzichten möchten, weil sie meinen, dass sie den Bildungsanspruch ihrer Kinder mit ihren privaten Mitteln besser und wirksamer erfüllen können als bei Inanspruchnahme der Schule. In einigen Fällen muss man möglicherweise auch Familien aus Kulturkreisen, in denen ein Recht auf Bildung insbesondere für Mädchen noch nicht allgemein anerkannt ist, ein entsprechendes, wie auch immer zu bewertendes Verhalten zubilligen, wenn sie für ihre Kinder den Schulbesuch ablehnen. In solchen Fällen mag man von einer – allerdings eindeutig antiemanzipatorisch motivierten – Schulverweigerung sprechen. Gerade weil solche Fälle einer bewussten Ablehnung des Schulbesuchs durchaus vorkommen, wird vorgeschlagen, den Begriff Schulverweigerung genau auf diese zu begrenzen.

Wird der Begriff in dieser Weise eingeschränkt, dann betrifft er ausschließlich die wenigen Fälle, in denen die Durchsetzung der Schulpflicht sich vor allem auch als eine rechtliche Frage stellt. Es geht hier – jedenfalls vordergründig – weder um die individuell angemessene pädagogische Qualität des schulischen Angebots noch um individuelle Schulleistungsprobleme oder um Mängel und Belastungen in den Lebensverhältnissen der Jugendlichen. Stattdessen handelt es sich hier in erster Linie um einen bewussten Rechtsbruch, der mit einem sehr weiten Anspruch auf die Wahrnehmung von Persönlichkeitsrechten gerechtfertigt wird, die deutlich über das hinausgehen, was unsere gegenwärtige Rechtsordnung vorsieht. Auch die Zuordnung eines solchen Verhaltens zum Komplex emanzipatorischen Handelns erweist sich dann als höchst fragwürdig. Die Frage, welche Mittel geeignet und verhältnismäßig sind, um einem Rechtsbruch zu begegnen, stellt sich in ganz anderer Weise, wenn Schulverweigerung vor allem die Folge von Schulversagen, sozialen Konflikten in der Schule oder auch eines Unvermögens der Betroffenen auf Grund individueller Beeinträchtigungen oder durch die soziale Herkunft bedingter Benachteiligungen ist. Begriffliche Klarheit dieser Art hat auch Konsequenzen für die sozialpädagogische Arbeit und ihre Konzepte. Denn dort, wo die Zielgruppe jugendliche Schulverweigerer sind, muss die Anerkennung der Überzeugungs-

gründe für die Verletzung der Schulpflicht am Anfang der Arbeit stehen, wenn das nötige Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen geschaffen werden soll. Daraus ergeben sich tief greifende Folgen für das Konzept und die Zielsetzung solcher Arbeit. Projekte der Jugendhilfe, die Alternativen zum Schulbesuch für solche Jugendliche bieten, haben also allen Anlass, im Hinblick auf die Deutung der Beweggründe der Jugendlichen für ihre Schulversäumnisse ein hohes Maß an selbstkritischer Kontrolle zu entfalten. Eine die Verweigerung verallgemeinernde Deutung von Schulpflichtverletzungen bedeutet daher auch, dass Überzeugungsgründe dort unterstellt werden, wo sie gar nicht vorliegen. Die Zuschreibung von Überzeugungsgründen bedeutet in solchen Fällen eher eine Verhärtung der Beziehungsschwierigkeiten zwischen den Jugendlichen und der Schule und belastet damit deren Bildungs- und Integrationschancen zusätzlich. Die in der sozialpädagogischen Praxis der entsprechenden Projekte oft beobachtete Zurückhaltung gegenüber dem Ziel einer Reintegration in die Schule findet in dieser Zuschreibung von Überzeugungsgründen möglicherweise einen wesentlichen Teil ihrer Erklärung. Sie fügt sich zudem nahtlos in eine immer noch verbreitet gepflegte sozialpädagogische Schulkritik und erhebt zudem die alternativen Angebote der Jugendhilfe für so genannte „Schulverweigerer" in den Rang eines „zivilen Ersatzdienstes". Ganz gegen den sozialpolitischen Auftrag der Jugendhilfe, wie er besonders einschlägig im § 13 SGB VIII formuliert ist, liegt darin das Risiko, dass der begonnene Prozess sozialer Ausgrenzung damit fortgesetzt und nicht korrigiert wird.

Fast alle Projekte der Jugendhilfe haben es aber mit solchen durch soziale Ausgrenzung gefährdeten Schulverweigerern zu tun und nicht mit Überzeugungsminderheiten. Diese Jugendhilfe-Projekte bilden heute die *ausgrenzendste Form der Beschulung* und sind deshalb gerade aus der Sicht einer Jugendhilfe, die die Selektivität des deutschen Bildungswesens zu Recht immer sehr kritisch gesehen hat, nur schwer vertretbar. Ihre Rechtfertigung im Leistungsspektrum der Jugendhilfe setzt geradezu voraus, dass die bestehenden Möglichkeiten der Reintegration in die Regelstrukturen des Bildungswesens ausgeschöpft werden und dieses Ziel mit Priorität verfolgt wird.

Ein Beispiel für die sozialpädagogische Zurückhaltung gegenüber diesem Ziel liefert Karlheinz Thimm, wenn er, „die vermeidende Schulverweigerung (Absentismus)" als „die dauerhafte, tendenziell irreversible Abwesenheit aufgrund von prägenden Erfahrungen in schulischen und/oder außerschulischen (etwa familialen) Milieus" (Thimm 2000, S. 164) als letzte Entwicklungsstufe der Abwendung von der Schule beschreibt. Hier häufen sich geradezu die auf Unveränderbarkeit hinweisenden Attribute wie „dauerhaft", „irreversibel" und „prägend" genau im Hinblick auf solche Gegenstände, die eigentlich als der (sozial-)pädagogischen Einflussnahme zugänglich gelten müssen. Dies gilt für „Erfahrungen" ebenso wie für „schulische" und „außerschulische Milieus".

Die bestehenden Projekte der Jugendsozialarbeit dürfen deshalb – gerade weil sie für die betreuten Jugendlichen eine alternative Form der Erfüllung der Schulpflicht bieten – nicht zu Regeleinrichtungen unseres Bildungswesens „aufsteigen". Denn es ist kaum vorstellbar, wie es gelingen soll, ihre Qualität als die ausgrenzendste Form des Schulbesuchs zu überwinden. Aus diesen Gründen erscheinen auch andere Vorschläge zur Eingrenzung der Bedeutungsvielfalt unzweckmäßig. Dies gilt z. B. für den Vorschlag, ihn für solche Fälle zu reservieren, in denen Ängste etwa vor Lehrern und Bindungen an die Eltern Ursachen oder Erklärungen für den unregelmäßigen oder ausbleibenden Schulbesuch sind oder die in der Richtlinie der Hamburger Schulbehörde vorgenommene Begriffsbestimmung, nach der „unter Schulverweigerung (…) eine grundlegende Störung verstanden (wird), irgendeine Schule zu besuchen" (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 2001, S. 1). Beide Definitionen schließen die durch Überzeugungen begründete, bewusste Entscheidung gegen den Schulbesuch nicht ein und umfassen damit diese Minderheit von Verweigerern nicht. Andererseits sind die jeweiligen Begriffsbestimmungen nicht so klar abgrenzend, dass sie einer generalisierenden Verwendung des Begriffs wirksam zu begegnen versprächen.

2.2.3 „Schulmüdigkeit" und andere Beispiele

Neben den Begriffen „Schulschwänzen" und „Schulverweigerung" ist in den vergangenen Jahren im Zuge des zunehmenden Interesses an Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen eine Vielzahl weiterer Begriffe für diese Phänomene in Umlauf gebracht worden. Einige wurden offensichtlich in dem Bemühen kreiert, sich bewusst auf der Erscheinungsebene zu bewegen – dies gilt etwa für den Begriff „schuldistanziertes Verhalten" –, andere dagegen mit deutlichen Konnotationen bezogen auf Ursachen und Gründe des ausbleibenden Schulbesuchs, denen angesichts der unzureichenden Forschungslage nur selten entsprechende Erkenntnisse gegenüberstehen. Sie werden im Folgenden nur knapp kommentiert, auch wenn sie es verdient hätten, in ähnlicher Weise begriffskritisch durchleuchtet zu werden wie der Begriff Schulverweigerung. Dies gilt für den Begriff „Schulmüdigkeit", der sowohl den schulkritischen Denkanstoß einer an- oder gar aufregenden Schule enthält, in der keine Müdigkeit aufkommt, ebenso aber auch den einer weniger anstrengenden und dadurch weniger ermüdenden Schule. In jedem Fall lässt er eine gewisse Empathie mit den betroffenen Jugendlichen erkennen. Mit dem Begriff „Schulbummelei" hat er gemein, dass er in den neuen Ländern verbreiteter zu sein scheint als in den alten. Mit der Parallelität zur „Arbeitsbummelei", die in der DDR als Verstoß gegen die (sozialistische) Arbeitsethik galt, legt letzterer immerhin eine negative Wertung für das so bezeichnete Verhalten nahe. Je nachdem, ob solche Begriffe die Ursachen für das unerwünschte Verhalten eher im Bereich der Schule oder eher in der Person des Kindes oder Jugendlichen verorten, legen sie unterschied-

liche Strategien der Überwindung des Fehlverhaltens zwischen den Polen Veränderung von Schule einerseits und Einflussnahme auf den Jugendlichen andererseits nahe – und wenn solche Maßnahmen keine Aussicht auf Erfolg versprechen, dann muss möglicherweise das besondere pädagogische Angebot für den besonderen jungen Menschen in einer besonderen Bildungseinrichtung maßgeschneidert werden.

Ein solcher Ansatz entspricht in besonderer Weise sonderpädagogischem Denken. Hier wird der Begriff „Schulaversion" bevorzugt, der weder eine Schulkritik impliziert noch den Jugendlichen als Verursacher des ausbleibenden Schulbesuchs sieht. Genau dieser Neutralität wegen aber wird er vielfach als der Oberbegriff für unerwünschte Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen bevorzugt. Dabei ist er viel besser zur Kennzeichnung einer sehr speziellen Klasse von Fällen geeignet:

> Aversion bezeichnet einen Sachverhalt, der durch eine Nichtpassung oder Unverträglichkeit gekennzeichnet ist. Die Strategie zur Überwindung, die er nahe legt, ist, ganz im Sinne der Sonderpädagogik, die Schaffung der besonderen Schule oder des besonderen Schulangebots für das besondere Kind.

Auch wenn in neueren Arbeiten aus dem Bereich der Sonderpädagogik (vgl. insbesondere Schulze/Wittrock 2001) dieser Begriff für die Einbeziehung von Ursachen für Schulversäumnisse in den Lebensverhältnissen der Kinder und Jugendlichen geöffnet wird, bleibt festzuhalten, dass die Bezeichnung den Blick darauf keineswegs nahe legt. Schulaversion und schulaversives Verhalten sind deshalb keine geeigneten Ober- oder Sammelbegriffe für Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen. Sie sind aber sehr wohl geeignet, die Nicht-Passung zwischen dem schulischen Angebot und dem Bedarf einzelner Kinder und Jugendlichen zu benennen und enthalten damit auch eine Herausforderung für die Schulpädagogik, solche Nicht-Passungen zu überwinden – und dafür wo immer sinnvoll und zweckmäßig sonderpädagogische Fachlichkeit zu nutzen.

Begriffe wie „Schulabsentismus" oder „schuldistanziertes Verhalten" sind im Unterschied dazu gegenüber Ursachen des so benannten Verhaltens semantisch neutral. Sie werden vermutlich genau deshalb zunehmend benutzt. Es empfiehlt sich, die sprachliche Sperrigkeit wegen ihrer Inhalts- und Deutungsneutralität in Kauf zu nehmen. Denn damit sind diese Begrifflichkeiten auch geeignet, vorschnelle Deutungen und Erklärungen des Phänomens abzuwehren und die nötige Offenheit für die Aufklärung seiner Hintergründe und Ursachen zu bewahren. Die „Landeskommission Berlin gegen Gewalt" hat sich offensichtlich aus solchen Gründen für diesen Begriff als Oberbegriff für unterschiedlich bedingte Schulversäumnisse entschieden.

Gerade aus sozialpädagogischer Perspektive fällt auf, dass es keinen Begriff und keine Bezeichnung für Schulversäumnisse gibt, die sich auf mögliche Ursachen oder Erklärungen für das Phänomen in den Lebensverhältnissen der Kinder und Jugendlichen beziehen oder solche nahe legen. Dies könnte als Ausdruck des sehr viel allgemeineren Sachverhalts gedeutet werden, dass jedenfalls in Deutschland Bezüge zwischen der Schule und den Lebensverhältnissen der Kinder und Jugendlichen traditionell wenig entwickelt sind. Dies gilt, obgleich es gerade aus der Geschichte der Durchsetzung der Schulpflicht keinen Mangel an Erfahrungen dafür gibt, dass wesentliche der zu überwindenden Hindernisse und Widerstände für den ausbleibenden Schulbesuch in den Lebensverhältnissen und nicht so sehr in den Personen der schulpflichtig gewordenen Kinder und Jugendlichen lagen. Das betrifft nicht nur deren Inanspruchnahme für Arbeit beispielsweise in der Landwirtschaft und die dafür gefundenen Kompromisse. Noch bis in die 1950er Jahre war für die Herbstferien die Bezeichnung „Kartoffel(ernte)ferien" verbreitet.

Auch die in den 1930er Jahren eingerichtete und erst jüngst im Rahmen einer Umstrukturierung der Sozialen Dienste dort aufgelöste Hamburger Dienststelle Schülerhilfe – eine bis heute in Deutschland einzigartige Einrichtung für sozialpädagogische Aufgaben innerhalb einer Bildungsverwaltung – war zunächst eine schulische Einrichtung zur Durchsetzung der Schulpflicht, und zwar der Berufsschulpflicht. Allerdings waren diejenigen, gegen die sie durchgesetzt werden musste, nicht in erster Linie die berufsschulpflichtigen Jugendlichen, sondern die Lehrherren, die nicht bereit waren, ihre Lehrlinge für den Besuch der Berufsschule von der Arbeit freizustellen. Diese Dienststelle ist heute in den Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) des Amts für Schule in Hamburg aufgegangen. Wichtige Zielgruppen dieses Dienstes sind auch heute Kinder und Jugendliche (sowie deren Familien), deren Schulerfolge durch gehäufte Schulversäumnisse gefährdet sind (siehe auch die Darstellung in Kap. 4.4.3). Sie knüpft damit an die Tradition und Aufgaben der Dienststelle Schülerhilfe an, von der sie sich jedoch vor allem durch die Regionalisierung ihres Angebots unterscheidet.

Aber auch wer sich heute Einzelfälle von Schülern mit gehäuften ungerechtfertigten Schulversäumnissen genauer ansieht, stößt immer wieder auf Beispiele, in denen die Hindernisse für einen regelmäßigen Schulbesuch vor allem in den Lebensverhältnissen der betroffenen Kinder und Jugendlichen liegen. Geliefert werden solche Beispiele vor allem aus der oft eher sozialpädagogisch orientierten einschlägigen Forschung in den angelsächsischen Ländern (vgl. Nicaise 2000; Reid 1999). Die Frage, die sich bezogen auf die Schule angesichts solcher Beispiele stellt, ist nicht so sehr die nach einer irgendwie besseren, die Schule für diese Kinder und Jugendlichen attraktiver machenden Pädagogik, sondern die viel elementarere Frage: Warum wissen Schule und Schulpädagogik trotz der durch ihre Schulversäumnisse zweifellos auffälligen Schüler/innen so wenig darüber, warum diese nicht zur Schule kommen. Diese Erkenntnislücke ist auch durch die sozialpädagogischen Bemühungen um Jugendliche mit ge-

häuften Schulversäumnissen bisher nicht geschlossen worden. Deshalb darf es auch nicht verwundern, wenn eine auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen Bezug nehmende Begrifflichkeit zur Differenzierung von Schulversäumnissen und ihren Ursachen bisher fehlt. Vielleicht ist der Begriff *„schulentwöhnte* Kinder und Jugendliche“ (für die in Baden-Württemberg jüngst eigene Klassen innerhalb des Regelschulsystems eingerichtet wurden) nicht zuletzt auch als ein Versuch zu verstehen, diese Lücke zu schließen. Denn Entwöhnung von der Schule ist sicher kaum durch Schule, sondern vor allem durch ein Leben ohne Schule entstanden. Dieser Begriff legt wenigstens die Frage nahe, was denn dies für ein Leben ist, an welchen Orten es stattfindet und mit welchen Aktivitäten es gefüllt ist – oder auch welche Strategien des Umgangs mit Langeweile zu seiner Bewältigung entwickelt werden. Die Beantwortung solcher Fragen kann sicher viel zur Aufklärung von Schulversäumnissen und ihren Hintergründen beitragen.

In diesem Buch werden – entsprechend der auf das Schulverwaltungshandeln und den bildungspolitischen Umgang mit dem Phänomen gerichteten Absicht – im Wesentlichen die Begriffe „Schulversäumnisse“ und „Schulpflichtverletzungen“ verwendet. Zwar geht es zum einen darum, darzustellen, wie mit der Durchsetzung der Schulpflicht und der Pflicht zur Verfolgung von Schulpflichtverletzungen umgegangen wird. Es geht aber zum anderen auch darum, zu betonen, dass die Aufklärung von Schulversäumnissen und die Verfolgung von Schulpflichtverletzungen vor allem deshalb sinnvoll ist, weil in ihrer Folge wesentliche individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsziele grundlegend gefährdet sind.

3. Empirische Untersuchungen zu Schulversäumnissen in Deutschland

3.1 Ältere Untersuchungen

Mit der „empirischen Wende der Pädagogik“ Anfang der 1960er Jahren gab es auch erste Untersuchungen zu Schulversäumnissen in Deutschland. So hat Klauer in einer allerdings nicht repräsentativen Untersuchung für das Schuljahr 1959/60 die Versäumnislisten von 50 Schulklassen mit 860 Volksschülern und 628 Hilfsschülern aus den Städten Brühl, Duisburg und Köln ausgewertet und Durchschnittswerte (gemessen in versäumten Schulbesuchstagen pro Schuljahr) von 6,4 % bei den Volksschülern und 12,5 % bei den Hilfsschülern (heute: in etwa Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte) ermittelt (vgl. Sander 1979, S. 37). Wie schon die Zusammensetzung der Stichprobe zeigt, gilt das Interesse der Untersuchung vor allem den Hilfsschülern; die Volksschüler haben eher die Funktion einer Kontrollgruppe. Dasselbe gilt für die Untersuchung von Letz im gleichen Schuljahr in Ost-Berlin. Er wertete die Versäumniseintragungen in den Klassenbüchern von 3.408 Schülern aus und ermittelte für die Polytechnische Oberschule eine Versäumnisquote von 8,2 %, für die Erweiterte Oberschule eine von 5,2 % und für die Hilfsschule eine von 15,8 %. Die höheren Werte für Ost-Berlin allerdings könnten sich durch die gegenüber der Untersuchung von Klauer genauere Datenerfassung bei Letz erklären, der die Klassenbücher seiner Stichprobe monatlich auswertete und damit die beteiligten Lehrer möglicherweise zu besonderer Sorgfalt bei der Erfassung der Schulversäumnisse veranlasste (vgl. Sander 1979, S. 39).

Deutliche Unterschiede des Schulbesuchs von Sonderschülern einerseits und Grund- und Hauptschülern andererseits zeigen sich auch in einer Untersuchung, die Hildeschmidt u. a. in den Schuljahren 1971/72 und 1973/74 im Saarland durchgeführt haben. Sie ermittelten eine durchschnittliche Versäumnisquote von 11,26 % für die Sonderschüler und 3,9 % für die Grund- und Hauptschüler. In dieser Untersuchung zeigen sich bereits deutliche Zusammenhänge zwischen verzögerten Bildungslaufbahnen (verspätete Einschulungen und Klassenwiederholungen) und schlechten Schulleistungen einerseits und erhöhten Schulversäumnissen andererseits (vgl. Hildeschmidt 1979, S. 94-103; Schorr 1979, S. 118-122).

3.2 Das neuerwachte Interesse an Schulversäumnissen seit 1990

Wie die genannten Beispiele zeigen, war es insbesondere die Sonderpädagogik, die in Deutschland Schulversäumnisse zum Thema gemacht hat. Das gilt weitgehend bis heute. Auch die seit Mitte der 1990er Jahre wieder verstärkte Bearbeitung des Themas wird überwiegend durch Vertreter dieser Disziplin geleistet, wie insbesondere die Arbeiten von Ricking/Neukäter (1997), Schulze/Wittrock (2001) sowie Warzecha (2001) zeigen. Seit in den vergangenen fünfzehn Jahren schulpflichtige, durch massive Schulversäumnisse aus der Schule ausgegrenzte Jugendliche in Projekten und Angeboten der berufsbezogenen Jugendhilfe zunehmend in Erscheinung treten, zeigt auch die Sozialpädagogik Interesse an diesem Thema, wie die Arbeiten von Thimm (1998, 2000), Schreiber-Kittl (2001 a und b) und Schreiber-Kittl/Schröpfer (2000, 2002) sowie Reißig (2001) belegen. Daneben hat die seit den 1980er Jahren immer wieder geführte öffentliche Debatte um Jugendgewalt und Gewalt an Schulen auch das Interesse der kriminologischen Forschung an Schulversäumnissen als einer typischen Form devianten Verhaltens Jugendlicher geweckt. Dieses Interesse zeigt sich insbesondere in den Arbeiten von Wetzels u. a. (2000 a und b) aus dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN). Die sich in diesen Arbeiten ausdrückende gesteigerte Aufmerksamkeit für das Thema Schulversäumnisse wird häufig als ein Hinweis auf die Zunahme von Schulversäumnissen gedeutet, was aber höchst fragwürdig ist (siehe hierzu Kap. 3.4). Zunächst einmal bedeutet sie vor allem, dass die berufsbezogene Jugendhilfe sich dieser Gruppe von Jugendlichen geöffnet und ihnen damit einen Ort geboten hat, an dem sie wahrgenommen werden. Nicht zuletzt die Anstrengungen der in den Projekten engagierten Jugendhilfeträger, die Finanzierung für diese Projekte zu sichern, dürften wesentlich dazu beigetragen haben, dass Bildungsverwaltungen – dies meint die kommunalen Schulträger ebenso wie die Schulaufsicht und die Kultusministerien – und Öffentlichkeit das Phänomen zur Kenntnis genommen haben, ohne dass dem aber eine dramatische Zunahme von Schulversäumnissen entsprechen muss. Allerdings gibt es einen objektiven Anlass, heute über Schulversäumnisse zu reden und sie wichtiger zu nehmen als früher: Es sind die tatsächlich drastisch erhöhten Risiken für den Zugang zum Beschäftigungssystem, die Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit nur geringer beruflicher Qualifikation heute treffen. Vor diesem Hintergrund ist es alles andere als ein Zufall, dass es die Projekte der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit waren, die in ihrer Zielgruppe benachteiligte Jugendliche – und das sind vor allem auch Jugendliche ohne Schulabschluss – die „Schulverweigerer“ entdeckt und zum Thema gemacht haben.

Am Anfang des neuen sozialwissenschaftlichen Interesses für Schulversäumnisse stand die 1997 veröffentlichte Arbeit der beiden Sonderpädagogen

Ricking und Neukäter zum Stand der Forschung zu diesem in Deutschland über lange Zeit wenig beachteten Thema. Sie ist bemerkenswerterweise durch eine die Sonderpädagogik übergreifende Sicht auf das Problem gekennzeichnet und referiert darüber hinaus auch wichtige, durch eine soziologische wie auch sozialpädagogische Perspektive gekennzeichnete Arbeiten aus dem angelsächsischen Sprachraum. Insbesondere hier werden – über die Fragestellung nach dem *sonder*pädagogischen Angebot für den individuell besonderen Bedarf hinaus – auch soziale Gesichtspunkte einbezogen. So weisen sie etwa auf den Zusammenhang von Schulversäumnissen mit der sozialen Herkunft und der besuchten Schulart oder auf die „unzureichende Integration der Familien in intakte soziale Netzwerke" als Einflussfaktoren für Schulpflichtverletzungen hin (Ricking/Neukäter 1997, S. 58).

In der Tradition der sonderpädagogischen Forschung zum Thema steht auch die empirische Untersuchung von Schulze/Wittrock (2001) in Mecklenburg-Vorpommern, die sich hinsichtlich ihres empirischen Teils allerdings auf die Phänomenbeschreibung unterschiedlicher Formen und Ausprägungen „schulaversiven Verhaltens" beschränkt und auf die Frage nach möglichen bedingenden Faktoren verzichtet. Die Untersuchung von Schulze und Wittrock ist unter den neueren empirischen Untersuchungen in Deutschland die einzige, die die Vielfalt unterschiedlicher Erscheinungsformen schulaversiven Verhaltens in einer repräsentativen Stichprobe von Schulklassen untersucht und damit eine solide Grundlage für eine Einschätzung des aktuellen Umfangs seines Vorkommens liefert.

Auch die vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführte wissenschaftliche Begleitung der Projekte, die im Rahmen des Kinder- und Jugendplans der Bundesregierung ebenso wie die Projekte selbst gefördert wurde, trug dazu bei, dass deren Zielgruppe jugendhilfe- und bildungspolitisch zur Kenntnis genommen wurde (vgl. Schreiber-Kittl 2001 a). Sie war gleichzeitig ein wesentlicher Beitrag zur empirischen Aufklärung des Phänomens, wenngleich hier die sozialpädagogische Perspektive mit ihrer Parteinahme für die ausgegrenzten Jugendlichen der kritischen Interpretation der Daten gelegentlich störend im Wege steht (vgl. Reißig 2001; Schreiber-Kittl 2001 b). Diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf schulisch ausgegrenzte Jugendliche in Projekten und geben keine Auskunft über die auch in ihrer Größenordnung bis heute noch weitgehend unbekannte Gruppe derjenigen, die nicht von solchen Projekten erreicht wird. Soweit die Untersuchungen über Schulerfahrungen von Schulschwänzern und ihre Motive für den Einstieg in den Ausstieg aus der Schule Auskunft geben, beruhen sie auf den retrospektiv erhobenen Angaben dieser Teilgruppe oder den Auskünften von Experten, also Fachkräften der Schule und der Jugendhilfe, die zu den Projekten in Beziehung stehen.

Vorher schon hatte Karlheinz Thimm aufgrund seiner Erfahrungen aus der Arbeit in einer Jugendwohngemeinschaft in Kreuzberg – in der Kiezsprache „SO 36“ – über „Phänomene, Hintergründe und Ursachen“ von Schulverweigerung sowie darauf bezogene „Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe“ reflektiert (vgl. Thimm 1998). In seiner nachfolgenden Dissertation nahm er das Phänomen zum Anlass für den Versuch der „Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule“ (Thimm 2000). Seine Analysen und Deutungen fanden nicht zuletzt angesichts der zunehmenden Aufmerksamkeit für Schulversäumnisse in der Fachöffentlichkeit reges Interesse. Thimm hat selbstkritisch darauf aufmerksam gemacht, dass die sozialpädagogische Befassung mit Schulversäumnissen durch das bis heute über weite Strecken ungeklärte Verhältnis der Sozialpädagogik und ihrer Fachkräfte zur Schule geprägt und auch belastet ist. Der Zwangscharakter der Schule und ihre obrigkeitsstaatliche Tradition, ihre Leistungsauslese und die mit ihr verbundenen Risiken für die soziale Integration führen in Verbindung mit der durchaus legitimen Parteilichkeit der Sozialpädagogik für ihre Klientel bei vielen ihrer Fachkräfte zu einer wenig differenzierten schulkritischen Haltung, die die Bedeutung der Schule und die mit schulischer Bildung verbundenen Chancen gerade für die Sicherung der sozialen Integration von ausgrenzungsbedrohten Jugendlichen unterschätzt. Thimm beschreibt diese problematische Beziehung in der autobiografischen Vorbemerkung im Rückblick auf seine Arbeit in dem genannten Kreuzberger Selbsthilfeprojekt der 1980er Jahre wie folgt:

> „Die verbale Wichtigkeitsdeklaration des Schulbesuchs war auf Betreuerseite mit Ambivalenzen durchsetzt. Als parteiliche Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter wollten auch die professionellen Erwachsenen mit Schule und *Eltern [Hervorhebung H. R.]* nur das ‚Notwendige‘, vielleicht gar manchmal nur das ‚Unvermeidliche‘ zu tun haben. Die Jugendlichen, die häufig als Schulfrustrierte kamen, verstand man (…)“ (Thimm 2000, S. 12). Dieses Verstehen schließt die Prioritätensetzung für die „hoch gegenwartsbedeutsam(en)“ (ebd., S. 13) Aktivitäten im Projekt und damit die Abwendung von schulischen Anforderungen ein. Die Einsicht in die Bedenklichkeit einer solchen Haltung beginnt bei ihm zu keimen, als er in den 1990er Jahren in Brandenburg jugendliche „Schulverweigerer (…)“ kennen lernte, die „keine schillernden Metropolensubjekte (waren), die auch ‚auf Hochglanz‘ gute Figur machen. Es waren nicht selten sich vergessen, verloren und verraten erlebende Jugendliche, die sich innerlich eine erfolgreiche Schullaufbahn wünschten. (…) Ich lernte sehr wenige kennen, die ihre Schulverweigerung positiv-offensiv lebten.“ Er bilanziert diesen Abschnitt seiner beruflichen Biografie wie folgt: „In den 1980er Jahren galten mir Schwänzen, Totalausstieg bzw. Schulverweigerung als aus meiner Sicht und für meine Zwecke hinreichend aufgeklärte Phänomene. Ich glaubte, ohne große Prüfung zu wissen, weshalb ein junger Mensch nicht mehr konnte bzw. nicht mehr wollte. Mit jedem Jahr des Zuwachses an Lebensgeschichten, an Verweigerungskonstellationen etc. wurde ich unsicherer“ (ebd., S. 15). Seine Schlussfolgerung aus dieser Erfahrung ist die Anerkennung des Sachverhalts, dass Jugendliche in entsprechenden Projekten ihre Schulverweigerung nur begrenzt begründen können und die genauen Gründe dafür weithin im Dunkeln liegen.

Diese Einsicht gebietet Vorsicht, wenn es darum geht, die Hintergründe und Motive für gehäufte Schulversäumnisse bis hin zum Ausstieg oder zur Ausgren-

zung aus der Schule auf der Grundlage von Auskünften der betroffenen Jugendlichen aufzuklären. Ihre Angaben sind wohl eher als Deutungen zu interpretieren, auf die nicht zuletzt auch die sozialpädagogischen Fachkräfte Einfluss hatten, mit denen sie derzeit im Projekt und vielleicht auch früher schon in Heimen, Wohngruppen oder in Institutionen des Allgemeinen Sozialen Dienstes zu tun hatten.

Zur Erweiterung empirisch fundierter Kenntnisse über Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen in Deutschland trugen nicht zuletzt auch die Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) in Hannover bei (vgl. Wilmers/Enzmann/Schäfer 2002). Im Rahmen von Untersuchungen zu Gewalterfahrung und delinquentem Verhalten Schuljugendlicher in deutschen Städten und im Kreis Friesland fielen bei der klassenweisen Befragung von Schülern einerseits Stichtagsdaten zu Schulversäumnissen an, zum anderen wurden Schüler und Lehrer zum Schulbesuchsverhalten der Jugendlichen befragt. Entsprechend dem forschungsleitenden Interesse dieser Untersuchungen ging es hier vor allem um die Aufklärung von Zusammenhängen zwischen Schulpflichtverletzungen – hier als Schulschwänzen bezeichnet – und anderen Formen delinquenten Verhaltens, insbesondere im Hinblick auf einen Einstieg in kriminelle Karrieren. Die neueren dieser Untersuchungen förderten – nach einer entsprechenden Erweiterung der Fragestellung – zusätzlich interessante Erkenntnisse zum Umgang von Schulen und Lehrern mit Schulversäumnissen sowie zum elterlichen Erziehungsverhalten zu Tage. Die Beiträge der kriminologischen Forschung zum Thema haben Ende der 1990er Jahre eine erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit erregt, sind aber in der schul- und sozialpädagogischen Debatte nur wenig zur Kenntnis genommen worden. Das hat sicher zum einen damit zu tun, dass die Veröffentlichung der Ergebnisse der durchgeführten Studien recht lange auf sich warten ließ, hängt zum anderen möglicherweise aber auch damit zusammen, dass die disziplinären Diskurse der Kriminologen und der Pädagogen – und dies gilt für Schul- und Sozialpädagogen in gleicher Weise – in weitgehend gegeneinander abgeschotteten Kreisen geführt werden. In Niedersachsen jedoch sind die Ergebnisse einer der wesentlichen Anstöße für eine Landesinitiative zur Reduzierung von Schulversäumnissen geworden, eine Entwicklung, die möglicherweise zusätzlich dadurch befördert wurde, dass der frühere und jetzige Leiter des KFN, Christian Pfeiffer, von 1999 bis Anfang 2003 niedersächsischer Justizminister war.

Bereits im Schuljahr 1998/99 hatte Hans-Joachim Böttge als Schulpsychologe im Schulamt Magdeburg für den Schulamtsbezirk Magdeburg – die Stadt und zwei Landkreise – eine für diese Region flächendeckende Erhebung zu Schulpflichtverletzungen durchgeführt, deren Ergebnisse leider nie veröffentlicht wurden. Die hier wiedergegebenen Ergebnisse sind den freundlicherweise zur Ver-

fügung gestellten Materialien zu dieser Untersuchung entnommen. Sie trugen wesentlich dazu bei, dass das Thema in Sachsen-Anhalt bildungs- wie auch jugendhilfepolitisch aufgegriffen wurde, und haben in beiden Bereichen Initiativen und Maßnahmen im Land zur Folge gehabt. Auch in der PISA-Studie wurden Daten zu Schulversäumnissen erhoben, die sich zwar nur auf den kurzen Zeitraum von zwei Wochen beziehen, aber Ländervergleiche für die Bundesrepublik Deutschland erlauben (vgl. Schümer u. a. 2002, S. 211-213).

In jüngster Zeit haben – bisher allerdings nur vereinzelt – auch Bildungsverwaltungen durch eigene Erhebungen zur Aufklärung über den Umfang von Schulversäumnissen wesentlich beigetragen. Für Mecklenburg-Vorpommern und Berlin liegen die Ergebnisse landesweiter Erhebungen vor. Die Bildungsverwaltungen dieser beiden Bundesländer sind die ersten und bisher einzigen, die mit solchen Erhebungen eine für bildungspolitisches und pädagogisches Handeln unverzichtbare Grundlage geschaffen haben. In Berlin kam die Initiative dazu aus der „Landeskommission Berlin gegen Gewalt", die insbesondere die vorliegenden Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Schulversäumnissen und anderen Formen devianten Verhaltens zum Anlass nahm, den Umfang von Schulversäumnissen differenziert nach Schularten, Klassenstufen und Bezirken zu erfassen. In Mecklenburg-Vorpommern dagegen erklärt sich das Interesse eher aus einer sonderpädagogischen Tradition, die insbesondere nach dem Zusammenhang von Schulbesuch und Schulerfolg fragt, sich dabei aber keineswegs auf die Förderschulen begrenzt, sondern alle Schularten der allgemeinbildenden Schule einbezieht.

3.3 Ausgewählte Ergebnisse aus neueren Untersuchungen

3.3.1 Die landesweiten Erhebungen der Bildungsverwaltungen in Mecklenburg-Vorpommern und Berlin

Die Daten aus beiden Erhebungen wurden vom Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport für diese Studie zur Verfügung gestellt. Die wichtigsten Ergebnisse der Berliner Erhebung wurden zudem in einer Pressekonferenz am 13. November 2002 bekannt gegeben. Beide Erhebungen beziehen sich auf das Schuljahr 2001/2002, haben aber verschiedene Erhebungsverfahren genutzt. Während die Berliner Erhebung auf einer Auswertung der Halbjahreszeugnisse am Ende des Schuljahres 2001/2002 beruht und die Zahl der Fehltage in fünf Kategorien erfasst (0, 1-10, 11-20, 21-40 und über 40 Fehltage), wurde in Mecklenburg-Vorpommern die Gesamtzahl der Fehltage nach Klassenstufen und Schularten erhoben. Beide Erhebungsmethoden führen zu interessanten, aber unterschiedlichen Erkenntnissen. Die Zahlen aus Mecklenburg-Vorpommern erlauben die Berechnung von Schulversäumnisquoten für unterschiedliche Teile des Bildungswesens, während

die Berliner Daten eher geeignet sind, Aussagen über die Häufung von Schulversäumnissen bei einzelnen Schülern – auch wieder mit der Differenzierung nach Schularten – abzuleiten.

In den Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern wurden nach diesen Erhebungen im Schuljahr 2001/2002 in allen vier Klassenstufen etwas über 4 % des Unterrichts versäumt, diese Schulversäumnisse waren so gut wie alle als entschuldigt verbucht. Nur im ersten Schuljahr der Grundschule zeigte sich mit 0,4 % eine nennenswerte Quote unentschuldigten Fehlens. In der Sekundarstufe I zeigen sich hier überraschend niedrige Werte, die mit etwa 5 % nur wenig über denen für die Grundschule liegen. Nur die Förderschulen liegen mit Werten zwischen 7 % und 12 % in den Klassenstufen 5 bis 9 deutlich darüber, bei den integrierten Gesamtschulen schwanken die Werte zwischen knapp 6 % und 8 %, während die Gymnasien mit einem Höchstwert von 3,5 % in der Klassenstufe 10 in allen Klassenstufen noch deutlich unter den Werten für die Grundschule liegen. Vor allem die relativ geringen Unterschiede zwischen den Klassenstufen der Sekundarstufe I und die niedrigen Werte für die Haupt- und Realschulbildungsgänge lassen an der Zuverlässigkeit der Erhebungsmethode zweifeln. Die repräsentative Untersuchung von Schulze/Wittrock (2001) in demselben Bundesland wie auch die Ergebnisse der Schülerbefragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen in Rostock (Wetzels u. a. 2000 b) hätten deutlich höhere Werte mit ausgeprägteren Unterschieden zwischen den Klassenstufen und Schularten erwarten lassen. Zweifel an der zuverlässigen Erfassung von Schulversäumnissen allerdings sind bei allen Untersuchungen dieser Art angebracht. Denn alle dazu vorliegenden Erkenntnisse deuten darauf hin, dass Lehrer und Schulen tatsächliche Schulversäumnisse nur teilweise erfassen und darüber hinaus – wenn es um die Unterscheidung von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen geht – eine erhebliche Großzügigkeit vor allem hinsichtlich der Bewertung von Entschuldigungen walten lassen.

Die Berliner Untersuchung verwendet als Grunddaten die in die Halbjahreszeugnisse eingetragenen Schulversäumnisse ohne Unterscheidung nach entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen. Diese Unterscheidung ist auch nicht sinnvoll, wenn es um die Frage geht, inwieweit Schulversäumnisse die Schulerfolgschancen beeinträchtigen und damit das Risiko sozialer Ausgrenzung erhöhen. Auch für die Berliner Untersuchung darf man davon ausgehen, dass die tatsächlichen Schulversäumnisse die in dieser Weise erfassten übersteigen.

Von den insgesamt in die Untersuchung einbezogenen knapp über 306.136 Schüler/innen haben immerhin 4.079, das sind 1,3 %, über 40 Fehltage in einem Schulhalbjahr mit insgesamt 100 Schultagen angehäuft (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Schulversäumnisse im 2. Schulhalbjahr 2001/2002

Schulart	Schüler insg.	Aufgliederung der Schüler nach den Fehltagen in %				
		keine	1-10	11-20	21-40	über 40
Grundschule	152.242	19,4	66,6	10,8	2,6	0,6
Hauptschule	14.601	12,0	50,8	18,6	11,0	7,5
Realschule	28.086	18,0	65,0	12,7	3,4	1,0
Gymnasium	48.146	23,5	67,5	7,5	1,3	0,2
Gesamtschule	48.799	16,2	62,3	14,6	4,6	2,2
Sonderschule	14.262	16,4	50,8	18,8	9,5	4,6
Absolut	306.136	57.950	197.162	36.194	10.751	4.079

(Quelle: Senator für Bildung, Jugend und Sport 2002)

Aber auch für die fast 11.000 – das sind 3,5 % aller Berliner Schüler/innen –, die zwischen 21 und 40 Fehltage angesammelt haben, dürften die Schulerfolgschancen drastisch reduziert sein. In diesen beiden Kategorien liegen die Hauptschulen mit 11 % und 7,5 % noch deutlich vor den Sonderschulen an der Spitze im Vergleich der Schularten. Die Auswertung für die Teilgruppe der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache zeigt überraschend geringe Unterschiede zu den Werten für die Gesamtgruppe: Ihr Anteil unter den Schüler/innen mit über 40 Fehltagen beträgt 1,7 % (gegenüber 1,3 % bei allen), in den Hauptschulen sind es 7,8 % (gegenüber 7,5 %). Unter den Schüler/innen mit 21 bis 40 Fehltagen liegt der Anteil von Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache bei 4,2 % (gegenüber 3,5 %), in den Hauptschulen sind es 11,5 % (gegenüber 11,0 %). Die besonders geringen Unterschiede in den Hauptschulen finden ihre Erklärung allerdings darin, dass hier der Anteil von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache besonders hoch ist und deren Schulversäumnisse damit auch das Ergebnis für die Gesamtgruppe stark beeinflussen.

Die Schüler/innen mit gehäuften Schulversäumnissen konzentrieren sich in Berlin in den Haupt- und Sonderschulen, wobei die Quoten für die Sonderschulen noch leicht unter denen der Hauptschulen liegen. Die Berliner Gesamtschulen folgen bei den Schulversäumnissen mit über 20 Fehltagen auf Rangplatz 3, allerdings mit Werten deutlich unterhalb der Hälfte der Werte für die Sonder- und Hauptschulen. Am niedrigsten sind die Werte für die Gymnasien, deren Schüler/innen in den beiden Kategorien der höchsten Schulversäumnisse Anteile aufweisen, die weniger als halb so hoch wie Anteile der Schüler/innen der Grundschule sind. Auch die Realschulen weisen höhere Werte auf als die Grundschulen, aber niedrigere als die Gesamtschulen. Dementsprechend ist das Gymnasium die einzige Schulart in Berlin, in der die Quote der Schüler ohne Schulversäumnisse im erfassten Schulhalbjahr 20 % übersteigt. Knapp ein Viertel der Schüler/innen in Berliner Gymnasien hatten keinen Eintrag über Schulversäumnisse in ihrem Zeugnis. In den Grundschulen sind es gut 19 %, in den

Realschulen 18 %, in den Sonderschulen ebenso wie in den Gesamtschulen gut 16 %, in den Hauptschulen aber nur 12 %.

Nimmt man das Gymnasium zum Maßstab bei diesem Vergleich nach Schularten, so zeigt sich, dass es in allen Schularten erhebliche Entwicklungspotenziale zur Verbesserung des Schulbesuchs gibt. Dies gilt insbesondere für die Grundschule, denn es ist schwer vorstellbar, dass bei den sechs- bis zwölfjährigen Grundschüler/innen legitime Gründe für das Fernbleiben von der Schule häufiger anfallen sollten als bei 13- bis 16-jährigen Gymnasiasten. Die Auswertung nach Klassenstufen zeigt für alle Kategorien von Schulversäumnissen (1 bis 10, 11 bis 20, 21 bis 40 und über 40 Fehltage) und fast alle Schularten eine fast durchgängige Tendenz eines eher geringen Anstiegs der Schulversäumnisse mit der Klassenstufe.

Deutliche Ausnahmen von dieser Tendenz zeigen sich allerdings in der Kategorie über 40 Fehltage in den Haupt- und Sonderschulen. In den Hauptschulen wird der höchste Wert in der 8. Klassenstufe mit 9,6 % und der zweithöchste mit 8,5 % in der 7. Klassenstufe erreicht. In der 9. Klassenstufe beträgt er dann nur noch 6,7 %, in der 10. ist er mit 4,6 % weniger als halb so hoch wie in der 8. Klassenstufe. Ähnliche Relationen zeigen sich in den Sonderschulen. Auch hier liegt der höchste Wert für den Anteil der Schüler mit über 40 Fehltagen mit 7,9 % in der Klassenstufe 8, der zweithöchste mit 6,4 % in der Klassenstufe 7. Auch hier ist der Anteil der 10. Klassenstufe mit 3,6 % weniger als halb so hoch als der für die 8. Klassenstufe. Diese Zahlen sprechen dafür, dass es sich bei den Schüler/innen, bei denen sich die Schulversäumnisse extrem häufen, vor allem um solche mit verzögerten Bildungslaufbahnen handelt, die in den 7. und 8. Schuljahren der Hauptschulen und der Sonderschulen bereits das letzte Jahr ihrer Schulpflicht absolvieren und keine Aussicht auf einen verwertbaren Schulabschluss mehr haben. Der im Vergleich geringe Prozentsatz bei den Grundschulen könnte dazu führen, das Faktum zu übersehen, dass in absoluten Zahlen ausgedrückt die meisten Schulversäumnisse oberhalb von 21 Fehltagen in der Grundschule vorkommen. Dies mag teilweise dadurch bedingt sein, dass die überwiegend sechsjährige Berliner Grundschule von bis zu 14-jährigen Schüler/innen besucht wird. Die Vermutung, dass die in der Grundschule durch häufige Schulversäumnisse auffallenden Kinder auch diejenigen sind, die dieses Verhalten in der Haupt- und Sonderschule fortsetzen und den „harten Kern" jener bilden, die keinen Schulabschluss erreichen, ist plausibel. Auch wenn die gehäuften Schulversäumnisse zu einer in der Statistik auffallenden Erscheinung erst in den Klassen 7 bis 9 der Haupt- und Sonderschulen ansteigen, sind diese jungen Menschen mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits in der Grundschule auffällig geworden, wenn man es denn hätte zur Kenntnis nehmen wollen. Und

weil vieles dafür spricht, dass eine frühzeitige Hilfestellung eher wirksam und zudem kostengünstiger ist, darf die Grundschule nicht aus den Bemühungen um eine Senkung der Schulversäumnisquote ausgeklammert werden.

Die „Landeskommission Berlin gegen Gewalt“ hat diese Ergebnisse der Berliner Erhebung zum Anlass genommen, ein Handlungskonzept zur Verringerung von Schulversäumnissen zu entwerfen. Dabei wird es vor allem darum gehen, die bei einzelnen Schülern gehäuften Schulversäumnisse, die mit erheblichen Risiken für den Schulerfolg verbunden sind, zu reduzieren. Das bedeutet auch, die Chancen des Berufseinstiegs für diese Jugendlichen nicht schon durch vermeidbares Scheitern der Schule massiv zu beeinträchtigen.

3.3.2 Die Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit

Die qualitative Untersuchung von Schreiber-Kittl, eine Expertenbefragung von Fachkräften der Jugendhilfe und der Schule aus dem Umfeld der Projekte, ist sicher wenig geeignet – und hat hier auch keine zentrale Zielsetzung –, Aussagen zum Umfang von Schulverweigerung abzuleiten. Allerdings bestätigt sie die auch in der öffentlichen Diskussion zum Thema verbreitete Einschätzung, dass Schulverweigerung zugenommen habe. Ihr Fazit aus den Ergebnissen der durchgeführten Expertenbefragung lautet: „Für die letzten Jahre wird von den Fachleuten übereinstimmend eine Zunahme von Schulverweigerung registriert“ (Schreiber-Kittl 2001 b, S. 13), wobei man „registriert“ nicht allzu wörtlich nehmen darf, denn auf entsprechende Aufzeichnungen stützen die Befragten ihre diesbezüglichen Auskünfte anscheinend kaum – jedenfalls finden sich darauf im Bericht keine Hinweise. Möglicherweise haben die befragten Experten dabei die in der Tat gewachsene Anzahl von Projekten der berufsbezogenen Jugendsozialarbeit und ihrer Klientel im Blick, die sie aus ihrer Arbeit kennen. Dies bedeutete dann aber nur, dass das Angebot für aus der Schule ausgegrenzte Jugendliche ausgeweitet wurde und auch nachgefragt wird. Es sagte aber nichts über Schulversäumnisse insgesamt und über die Zahl der Jugendlichen aus, bei denen sie sich in einem Maße häufen, dass sie als Zielgruppe der Projekte der berufsbezogenen Jugendhilfe in Frage kommen. Es gibt sicher keinen Anlass, an der Zuverlässigkeit der Interviewauswertungen der DJI-Wissenschaftlerin zu zweifeln. Der Befund sollte dennoch eher als Auskunft über subjektive Wahrnehmungen und Deutungen der Befragten denn als Aussage über die Realität von Schülerverhalten und seine Veränderung gewertet werden. Diese Vorsicht scheint umso mehr geboten, als die verwendete Begrifflichkeit – wie in der Diskussion zu diesem Thema verbreitet – eine scharfe Abgrenzung der Schulverweigerung von anderen Unterricht und Lernen beeinträchtigenden Verhal-

tensweisen kaum leistet. So wird von „Schulverweigerungstendenzen (…) bereits in der 4. und 5. Klasse“ berichtet und mitgeteilt: „Die Experten schätzen, dass in jeder Klasse etwa fünf Kinder oder 10 bis15 Prozent der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse bereits ‚schulmüde’ sind“ (ebd.). Sollte dies tatsächlich für Bremen-Schwachhausen ebenso zutreffen wie für Leipzig-Grünau, für die fünften Klassen einer Duisburger Hauptschule ebenso wie für die eines Münchener Innenstadtgymnasiums?

Die Untersuchungen von Reißig (2001) und Schreiber-Kittl (2001 b) beziehen sich auf dieselben 36 Projekte für so genannte „Schulverweigerer“, acht aus dem Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ der Bundesregierung und weitere 28, die unter den Teilnehmern am Modellwettbewerb „Fit für Leben und Arbeit – neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen“ gefunden wurden. Die Untersuchung von Reißig beruht auf einer schriftlichen Befragung von 346 Jugendlichen in diesen Projekten. Sie gibt deshalb selbstverständlich keine Hinweise auf den Gesamtumfang von Schulversäumnissen in Deutschland. Reißig stellt in ihrer Stichprobe einen Mädchenanteil von nur 36 % fest und meint, dieses „Missverhältnis“ dadurch erklären zu müssen, dass „Mädchen die Schule eher passiv verweigern“ (Reißig 2001, S. 17), obgleich ihre Untersuchung dazu keinerlei Erkenntnisse bringt. Dafür hätte sie das Verhalten von Schülern im Schulunterricht erfassen müssen, wie es Schulze und Wittrock in ihrer Untersuchung getan haben. Ein Mädchenanteil von nur 36 % erscheint nun aber keineswegs überraschend, wenn man bedenkt, dass er recht genau dem Mädchenanteil unter den Schulabgängern ohne Abschluss (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, S. 92) entspricht, einer Gruppe, von der man annehmen darf, dass sie hinsichtlich ihrer sozialen Zusammensetzung große Ähnlichkeit mit der Zielgruppe der Projekte aufweist.

3.3.3 Die Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen

Sehr viel auskunftsfähiger sind die Ergebnisse der Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen zur Gewalterfahrung und Gewaltbereitschaft von Schuljugendlichen, die in überwiegend großstädtischen Kommunen und im Landkreis Friesland durchgeführt wurden. Wesentliche Elemente dieser Untersuchungen waren Befragungen von Schülern in Schulklassen sowie von Lehrern. Dabei fiel in den 1998 durchgeführten Untersuchungen in Kiel, Hamburg, Hannover, Leipzig, Stuttgart, München und Schwäbisch-Gmünd zunächst auf, dass bei den Klassenbefragungen ein relevanter Anteil der Schüler nicht anwesend war (vgl. Wilmers u. a. 2002 , S. 239). Dies wurde zum Anlass genommen,1999 in nachfolgenden Untersuchungen in Rostock und Delmenhorst Fragen zu Schulpflichtverletzungen („Schwänzen“) explizit in den Schüler-

fragebogen aufzunehmen (vgl. Wilmers/Greve 2000). Der nach dieser Erprobung revidierte Fragebogen wurde dann in den Untersuchungen des Jahres 2000 in Hamburg, Hannover, Leipzig, München und Friesland eingesetzt. Die erhobenen Daten in diesen Untersuchungen beziehen sich also auf Selbstauskünfte von Schülern zu Schulpflichtverletzungen – die Kriminologen sprechen hier von so genannten Dunkelfelduntersuchungen (während Untersuchungen, die Daten zur erfassten Devianz, in diesem Fall Schulpflichtverletzungen, zur Grundlage haben, als Hellfelduntersuchungen bezeichnet werden).

Die Ergebnisse zeigen vergleichsweise geringe Unterschiede zwischen den westdeutschen Befragungsorten. Aber die deutlich niedrigsten Anteile Jugendlicher, die nach ihren eigenen Angaben im letzten Halbjahr die Schule geschwänzt haben, sind in Leipzig festzustellen. Insbesondere die Anteile derer, die mehr als fünf Tage geschwänzt haben, erreichen mit 17,9 % in Hannover und München und mit über bzw. knapp unter 16 % in Friesland und Hamburg bemerkenswerte Größenordnungen. In Leipzig sind sie dagegen mit 6,1 % weit weniger als halb so hoch. Hier sind es auch fast zwei Drittel der Jugendlichen, die angeben, im letzten Halbjahr nie geschwänzt zu haben, während in allen westdeutschen Befragungsorten deutlich über 50 % mindestens einen Tag geschwänzt haben. Ähnliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Befragungsorten hatten sich bereits in den Befragungen1999 in Delmenhorst und Rostock gezeigt (vgl. Wetzels u. a. 2000 a und b). Hier lag der Anteil der Jugendlichen in Delmenhorst, die im letzten Halbjahr nie geschwänzt hatten, bei 51,9 % und damit etwas günstiger als in den westdeutschen Befragungsorten der im Jahr 2000 durchgeführten Befragungen, aber weit unter dem Wert für Rostock, wo ebenso wie 2000 in Leipzig mit ebenfalls 65,6 % fast zwei Drittel nach eigenen Angaben nie geschwänzt haben (vgl. Wilmers/Greve 2000, S. 406).

Bemerkenswert an den Ergebnissen sind auch die geringen Unterschiede zwischen den großstädtischen westdeutschen Regionen und dem Landkreis Friesland. Wenn sich diese Ergebnisse generalisieren ließen, dann wären die Unterschiede in den Größenordnungen der Schulpflichtverletzungen zwischen alten und neuen Bundesländern deutlich größer als die zwischen Regionen und Städten innerhalb der alten und neuen Bundesländer. Das bedeutet, dass weder Stadt-Land-Unterschiede größeren Ausmaßes feststellbar sind noch Unterschiede, die sich auf die unterschiedlichen Bildungspolitiken der Länder zurückführen ließen. Die deutlich unterschiedlichen Bildungspolitiken Sachsens und Mecklenburg-Vorpommerns schlagen sich ebenso wenig in Unterschieden des Schulbesuchsverhaltens in Leipzig und Rostock nieder, wie sich die Unterschiede hamburgischer, niedersächsischer und bayerischer Bildungspolitiken in den Ergebnissen in Hamburg, Hannover und München auswirken. Die Ergebnisse legen es

vielmehr nahe, Erklärungen in unterschiedlichen Traditionen des Schulbesuchsverhaltens und seiner Kontrolle sowohl durch die Schule wie auch durch die Familien und die Nachbarschaft zu suchen. Auch andere Unterschiede zeigen sich nicht in der erwarteten Weise: „Zwar haben Mädchen insgesamt etwas häufiger (54,7 %) geschwänzt als Jungen (49,7). Für das massivere Schwänzen von fünf und mehr Tagen jedoch finden sich zwischen Mädchen und Jungen keine signifikanten Unterschiede“ (Wilmers u. a. 2002, S. 245). Vergleicht man diese Zahlen mit der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe der DJI-Untersuchung, die ausschließlich aus der Schule ausgegrenzte Jugendliche umfasst, die zur Pflichtschule alternative Bildungsangebote wahrnehmen, dann scheinen sie ein Hinweis darauf zu sein, dass Schulpflichtverletzungen bei Mädchen möglicherweise nicht in gleichem Maße wie bei Jungen zum Scheitern der Schulkarriere und zur Ausgrenzung aus der Schule führen. Gerade beim kurzfristigen Schwänzen sind nach der KFN-Untersuchung die Mädchen stärker beteiligt als beim wiederholten oder längerfristigen Schwänzen. Unterschiede der Anteile selbst berichteter Schulpflichtverletzungen zeigen sich auch bei der Differenzierung nach Bildungsstufen und Schularten. Die höchsten Anteile häufigen Schwänzens (fünf Tage und mehr) zeigen sich in den Hauptschulen mit 23,7 %, gefolgt von integrierten Haupt- und Realschulen mit 22 %, Gesamtschulen mit 18,7 %, Realschulen mit 13,9 % und Gymnasien mit 9,5 %. Insbesondere bei den Werten für die Hauptschulen ist zu beachten, dass sie das Ergebnis von Klassenbefragungen sind, abwesende Schüler also nicht befragt wurden. Bei Einbeziehung aller Schüler in die Befragung wäre deshalb mit höheren Werten für alle Schularten sowie auch mit einer Vergrößerung der Unterschiede zwischen den Schularten zu rechnen.

Im Rahmen der Untersuchung des KFN wurden auch Lehrer nach ihren Wahrnehmungen und Einschätzungen des Schulbesuchsverhaltens befragt. Dabei zeigen sich annähernd ähnliche Relationen des Umfangs des von Lehrern vermuteten Schulschwänzens zwischen Schularten, wie sie sich aus den Schülerangaben ergeben – allerdings auf einem erheblich niedrigeren Niveau. So haben nach Lehrerangaben insgesamt 21 % der Jugendlichen im letzten Schulhalbjahr geschwänzt, während es nach Selbstauskunft der Schüler über 50 % sind. Auch nach Angaben der Lehrer sind die Werte für die Hauptschule am höchsten und für die Gymnasien am niedrigsten. Im Regionalvergleich allerdings zeigt sich ein bemerkenswerter Unterschied: Hier liegt Friesland mit einem Anteil von 11,1 % von Lehrern geschätzten Schulschwänzern am niedrigsten, während Hannover und München mit Werten von 24,4 % die Spitzenplätze belegen (vgl. Wilmers u. a. 2002, S. 243). Auch eine Gegenüberstellung der Quoten häufigen Schulschwänzens (fünf Tage und mehr) aus Schüler- und Lehrersicht zeigt für alle Regionen, dass die von Lehrern geschätzten Quoten immer wesentlich niedriger liegen als die, die sich aus den Schülerangaben ergeben. Die Diskre-

panzen sind allerdings unterschiedlich hoch. Die Quotienten beider Werte schwanken für die Städte zwischen 1,3 für Leipzig und Hannover und 1,7 für Hamburg. Der Quotient für Friesland allerdings fällt mit 3,7 aus diesem Rahmen. Hier sind die Werte für das von Schülern angegebene häufige Schwänzen fast viermal so hoch wie das von den Lehrern vermutete (ebd., S. 246). Es scheint also, dass Lehrer in Leipzig und Hannover sich trotz erheblicher Unterschiede in den Anteilen des häufigen Schwänzens am relativ besten hinsichtlich der Einschätzung des Umfangs von Schulversäumnissen auskennen. Nicht ganz so krass sind die Diskrepanzen zwischen den Quoten häufigen Schwänzens aus Schüler- und Lehrersicht im Vergleich der Schularten. Hier ist die Diskrepanz am Gymnasium mit einem Quotienten von 1,9 am höchsten, an der Hauptschule mit 1,2 am niedrigsten (ebd.). Die Hauptschullehrer scheinen sich also hinsichtlich der Bewertung von Schulversäumnissen als Schwänzen ebenfalls gut auszukennen.

3.3.4 Die flächendeckende Schulbefragung im Schulamtsbezirk Magdeburg

Hans-Joachim Boettge erfasste im Schuljahr 1998/99 im Rahmen einer Befragung der etwa 250 Schulen des Schulamtsbezirk Magdeburg 661 Fälle unentschuldigten Fehlens. Leider sind die Erhebungsergebnisse nicht veröffentlicht. Für die Verwendung im Rahmen der hier angestellten Untersuchung wurden die Daten den Verfassern vom Schulamt Magdeburg freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

Die erfassten Fälle umfassen das stundenweise Fehlen ebenso wie das Nichterscheinen in der Schule für mehr als ein Jahr. Sie beziehen sich auf etwa 60.000 Schüler im Schulamtsbezirk. Gut ein Drittel der erfassten Fälle unentschuldigten Fehlens betrifft Mädchen, knapp zwei Drittel betreffen Jungen. Eine genauere Analyse der Daten zeigt jedoch, dass sich die Anteile von Jungen und Mädchen mit zunehmender Intensität des Schwänzens angleichen. Unter den 119 Kindern und Jugendlichen, die vier bis zwölf Monate unentschuldigt gefehlt haben, beträgt der Anteil der Mädchen 44 %. Diese Tendenz der Angleichung der Anteile von Jungen und Mädchen mit steigender Intensität des unentschuldigten Fehlens – allerdings von umgekehrten Ausgangspositionen – zeigte sich auch in der Untersuchung des KFN. Die Ergebnisse zeigen in der Struktur der Geschlechterverteilung eine größere Ähnlichkeit mit den Untersuchungsergebnissen von Schulze/Wittrock (siehe Kap. 3.3.5) und passen auch zur Verteilung der Geschlechter in den Projekten, die Reißig (2001) untersucht hat. Die Diskrepanzen erklären sich vermutlich aus den unterschiedlichen in den Untersuchungen benutzten Grunddaten, nämlich Selbstauskünften von Schülerinnen und Schülern zu ihrem Schwänzen einerseits und dem von der Schule als unentschuldigt erfassten Fehlen andererseits. Unentschuldigtes Fehlen scheint deut-

lich häufiger bei Jungen als bei Mädchen erfasst zu werden, und es scheint – betrachtet man die Folgen, wie sie sich in der Geschlechterverteilung in den Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit wie auch bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss zeigen – für Mädchen mit deutlich geringeren Risiken schulischen Scheiterns und sozialer Ausgrenzung verbunden zu sein.

Auffällig ist, dass mit 37 nur vergleichsweise wenige Fälle stundenweisen Fehlens (21 Fälle 1-10 Stunden und 16 Fälle 11-20 Stunden) gemeldet wurden. Das muss als ein Hinweis gedeutet werden, dass dies in den Schulen unzureichend erfasst wird. Die große Mehrheit der erfassten Fälle bezieht sich auf das tageweise Schwänzen bis hin zum Schwänzen über mehrere Monate. Ebenso überraschend ist die fast gleichmäßige Verteilung der Fälle von tageweisem Fehlen bis zum Fehlen zwischen vier und zwölf Monaten. Müsste man von einer gleichmäßigen Erfassung aller Fälle unentschuldigten Fehlens ausgehen, so wären die nur 105 Fälle von bis zu drei versäumten Tagen bei 60.000 Schülern in einem Schuljahr erstaunlich wenig. Andererseits aber müsste beunruhigen, dass die Zahl der Schüler, die vier bis zwölf Monate unentschuldigt fehlen, die Anzahl derjenigen übersteigt, die nur bis zu drei Tagen unentschuldigt fehlen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass mit dem Umfang unentschuldigten Fehlens bei einem einzelnen Schüler auch die Wahrnehmung durch die Schule steigt, so dass die Dunkelziffer der erfassten Fälle mit dem Umfang der Versäumnisse im Einzelfall sinkt. Insofern werfen die Daten der Untersuchung von Boettge eine Reihe von Fragen zur Erfassung des unentschuldigten Fehlens in den Schulen auf, die ähnlich denen sind, die sich aus den Diskrepanzen zwischen Schülerauskünften und Lehrereinschätzungen in den Untersuchungen des KFN ergeben.

Boettge hat auch das Alter der Schülerinnen und Schüler erfasst, die unentschuldigt fehlten. Dabei zeigt sich eine deutliche Konzentration in den Altersgruppen der letzten drei Jahre vor Erfüllung der Schulpflicht, also der Geburtsjahrgänge 1982-1984. Sie stellen deutlich über die Hälfte aller erfassten Fälle unentschuldigten Fehlens. Betrachtet man allerdings die Verteilung auf die Klassenstufen, so zeigt sich eine Konzentration in den Klassenstufen 7 und 8, während die Klassenstufen 9 und 10 deutlich weniger betroffen sind. Dies bestätigt die auch schon aus den Daten der Berliner Erhebung abgeleitete Schlussfolgerung, dass es einen Zusammenhang zwischen verzögerten Schullaufbahnen und Schulversäumnissen in den letzten Schuljahren vor Erfüllung der Schulpflicht gibt. Auch Schulwechsel sind unter den Schülern mit erfasstem unentschuldigten Fehlen deutlich überrepräsentiert. Von den insgesamt erfassten 661 Schüler/innen haben 378 (das entspricht 57,2 %) mindestens einmal die Schule gewechselt, darunter 57 zweimal und 40 dreimal oder häufiger – dies bezieht selbstverständlich den regulären Wechsel von der Grundschule in die Schularten der Sekundarstufe I nicht ein.

Die Verteilung nach Schularten entspricht weitgehend dem, was man nach den bisher dargestellten Ergebnissen erwarten muss: Die Schulpflichtverletzungen konzentrieren sich auch nach den Ergebnissen der Magdeburger Untersuchung vor allem in der Sekundarstufe I. Hier sind es wiederum die Sekundarschulen (eine Form einer integrierten Haupt- und Realschule, die neben dem Gymnasium und einigen Integrierten Gesamtschulen das gegliederte Schulwesen in Sachsen-Anhalt kennzeichnet), auf die deutlich über die Hälfte aller Schulversäumnisse entfallen. Ein weiterer hoher Anteil von knapp einem Sechstel entfällt auf die Sonderschule für Lernbehinderte.

3.3.5 Die repräsentative Untersuchung von schulaversivem Verhalten in Mecklenburg-Vorpommern

Schulze und Wittrock haben in November und Dezember 1999 bei einer repräsentativen Stichprobe von Schüler/innen allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern Daten zum schulaversiven Verhalten erhoben, darunter auch das entschuldigte und unentschuldigte Fehlen (vgl. Schulze/Wittrock 2001). Ihre Daten sind Stichwochen- bzw. Stichtagsdaten. Sie beziehen sich also, im Unterschied zu den von Boettge bei Schulen erhobenen und den vom KFN bei Schülern erfragten Daten lediglich auf das Schülerverhalten in einem vorgegebenen Beobachtungszeitraum und sagen deshalb nichts über den Umfang von Schulversäumnissen einzelner Schülerinnen und Schüler über den Beobachtungszeitraum hinaus aus. Der große Vorteil solcher Daten ist, dass ihre gesonderte Erfassung über einen sehr begrenzten Zeitraum eine höhere Zuverlässigkeit erwarten lässt. Sie bieten deshalb, wenn die Beobachtungszeiträume klug gewählt werden – also etwa Tage in unmittelbarer Nähe von Ferienterminen ausgeschlossen werden – eine gute Grundlage für die Schätzung des Gesamtumfangs von Schulversäumnissen bezogen auf die jeweilige Grundgesamtheit, hier also die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern.

Auch in diesen Untersuchungen zeigt sich einerseits ein deutliches Ansteigen der Quoten von Unterrichtversäumnissen und unentschuldigtem Fehlen mit dem Alter und zugleich eine Konzentration in den Klassenstufen 8 und 9 mit dem Höchstwert in Klassenstufe 8. Aber auch die Größenordnungen von Unterrichtversäumnissen und unentschuldigtem Fehlen, die in den Untersuchungen von Schulze und Wittrock erfasst wurden, müssen beunruhigen. In der zweiten der beiden zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführten Studien zeigt sich, das mehr als ein Fünftel der 14-, 15- und 16-Jährigen in den allgemeinbildenden Schulen in unterschiedlichem Umfang nicht zum Unterricht erscheinen. Im Vergleich der 11- mit den 16-Jährigen zeigt sich eine Verdoppelung der Fehlquoten, die Anteile unentschuldigten Fehlens steigen gar

auf mehr als das Zehnfache. Ähnlich krass fallen die Vergleiche zwischen den Anteilen fehlender und unentschuldigt fehlender Schüler im Vergleich der Klassenstufen 5 und 8 aus. In der ersten Studie sind die Diskrepanzen nicht ganz so hoch, sind aber ebenfalls nicht durch die altersspezifische Entwicklung von legalen Gründen für das Fernbleiben von der Schule – und dafür kommen ganz überwiegend Krankheiten in Frage – zu erklären. Bei der Verteilung auf die Schularten zeigt sich auch in dieser Untersuchung das gewohnte Bild: In Studie 1 zeigen sich für die in Mecklenburg-Vorpommern allerdings nur in geringem Umfang vertretenen Hauptschulen die mit Abstand höchsten Werte von Unterrichtversäumnissen, gefolgt von den allgemeinen Förderschulen, den verbundenen Haupt- und Realschulen und den Gesamtschulen. In Studie 2 ergeben sich die höchsten Werte an Unterrichtversäumnissen für die allgemeinen Förderschulen, die verbundenen Haupt- und Realschulen liegen an zweiter Stelle, gefolgt von den Hauptschulen und den Gesamtschulen. In beiden Studien weisen Realschulen und Gymnasien die jeweils niedrigsten Wert der Unterrichtversäumnisse auf. Am ausgeprägtesten sind die Unterschiede zwischen den Schularten beim erfassten unentschuldigten Fehlen: Während für das Gymnasium ein Anteil von unter 1 % ermittelt wird, liegt der Anteil für die Hauptschulen in Studie 1 bei über 26 %, in Studie 2 ist die Differenz mit Werten von etwas über 1 % und knapp 15 % nicht ganz so groß.

Schulze und Wittrock haben auch die Verteilung unterschiedlicher Formen schulaversiven Verhaltens auf die Geschlechter erfasst. Bei einer annähernden Gleichverteilung der Geschlechter in beiden Studien (Studie 1: 1.085 weiblich und 1.084 männlich; Studie 2: 1.037 weiblich und 1.028 männlich) zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die beim „Fehlen insgesamt“ am niedrigsten sind und hier eine leichte Überrepräsentation der Mädchen zeigen (50,7 % in Studie 1 und 53,7 % in Studie 2). In allen Kategorien des ausgeprägt schulaversiven Verhaltens zeigt sich dagegen eine deutliche Überrepräsentation der Jungen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Geschlechterverteilung bei unterschiedlichen Formen schulaversiven Verhaltens in Mecklenburg-Vorpommern (Angaben in Prozent)

Formen schulaversiven Verhaltens	Studie 1		Studie 2	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Zu-spät-Kommen	36,4	63,6	42,7	57,3
Unentschuldigtes Fehlen	36,8	63,2	42,7	57,7
Offene Unterrichtsverweigerung	39,7	60,3	39,5	60,5
Verdeckte Unterrichtsverweigerung	37,2	62,8	32,8	67,2

(Quelle: Schulze/Wittrock 2001)

Eine ergänzende Stichtagsuntersuchung konzentrierte sich auf das unentschuldigte Fehlen. Sie ergab differenzierte Ergebnisse nach dem Umfang unentschuldigten Fehlens, die ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen lassen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Unentschuldigtes Fehlen an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern nach Umfang und Geschlecht

Stunden	männlich		weiblich		gesamt	
	N	%[1]	N	%[1]	N	%[2]
1 h	198	0,72	94	0,36	292	0,55
2-4 h	196	0,72	133	0,51	329	0,51
1 Tag	122	0,45	92	0,35	214	0,40
Gesamt	516	1,89	319	1,22	835	1,56

1) Bezogen auf die Gesamtzahl der Jungen bzw. Mädchen in der Stichprobe
2) Bezogen auf die gesamte Stichprobe

(Quelle: Schulze/Wittrock 2001)

Es zeigt sich, dass in allen Umfangskategorien des unentschuldigten Fehlens die Anteile der Jungen deutlich über denen der Mädchen liegen, diese Unterschiede aber mit dem Umfang der versäumten Unterrichtszeit geringer werden. So liegt der Anteil der Jungen, die eine Unterrichtsstunde unentschuldigt versäumen, recht genau doppelt so hoch wie der der Mädchen. Beim unentschuldigten Fehlen eines ganzen Tages dagegen liegt der Anteil der Jungen nur um den Faktor 1,3 über dem der Mädchen. Die Untersuchung von Schulze und Wittrock gibt darüber hinaus Hinweise zur Häufigkeit von Schulversäumnissen in städtischen und ländlichen Regionen (vgl. Tab. 4). Die Unterschiede zwischen Stadt und Land zeigen sich in beiden Studien unterschiedlich und sind insgesamt nicht sehr groß. Insofern bestätigen sie die entsprechenden Ergebnisse der Befragungen des KFN, in die mit dem Kreis Friesland allerdings nur *eine* ländlich geprägte Region einbezogen war.

Tabelle 4: Schulversäumnisse nach städtischen und ländlichen Regionen (Studie 1 und 2)

Stadt/Land		Studie 1		Studie 2	
		Stadt	Land	Stadt	Land
N(gesamt)		620	1268	641	991
Fehlen Gesamt	N	115	213	120	198
	%	18,55	16,80	18,72	19,98
unentsch. Fehlen	N	32	47	32	50
	%	5,16	3,71	4,99	5,05

(Quelle: Schulze/Wittrock 2001)

3.3.6 Schul- und Unterrichtsversäumnisse in der PISA-Studie – Ergebnisse für Deutschland

Die Schülerbefragung im Rahmen der PISA-Studie enthielt auch Fragen zum Schulbesuchsverhalten der befragten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler. Die Frage im Fragebogen lautete:

„Wie oft ist es in den letzten zwei Schulwochen vorgekommen, dass du

- in der Schule gefehlt hast?
- Stunden geschwänzt hast?
- zu spät zur Schule gekommen bist?

Als Antworten waren jeweils vier Kategorien vorgegeben: nie; ein- oder zweimal, drei- oder viermal, fünfmal oder häufiger“ (Schümer u. a. 2002, S. 211).

Auch hier zeigt sich wie in den Studien des Kriminologischen Forschungsinstituts ein insgesamt besseres Schulbesuchsverhalten in den neuen Ländern. So ist Bayern das einzige der alten Bundesländer, das mit einem Anteil von 57,4 % derer, die in den letzten zwei Wochen nie den Unterricht versäumten, sehr knapp über dem Durchschnitt der neuen Länder von 57,3 % liegt (Durchschnitt alte Bundesländer ohne Stadtstaaten 51,6 %) (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 212). Allerdings sind im Ländervergleich die Unterschiede zwischen alten Ländern ebenso wie zwischen neuen Ländern erheblich und größer als die zwischen West und Ost. Gemessen an den Anteilen derer, die in den letzten zwei Wochen nie fehlten oder nie Stunden schwänzten und auch insgesamt nie den Unterricht versäumten, belegen Sachsen und Brandenburg abwechselnd die Spitzenplätze, nur beim Anteil derer, die nie zu spät kamen, belegt Bayern hinter Brandenburg Platz 2.

Im Gegensatz zu den Vermutungen aus den Ergebnissen des KFN zum Schulbesuchsverhalten in städtischen und ländlichen Regionen und auch im Gegensatz zu den dazu von Schulze/Wittrock (2001) vorgelegten Ergebnissen weist die PISA-Studie auf größere Unterschiede des Schulbesuchsverhaltens zwischen Großstädten (über 300.000 Einwohner) und anderen Regionen hin. Ohne Berücksichtigung der Stadtstaaten sind die Werte für die Großstädte mit 39,6 % Schülerinnen und Schülern, die in den letzten zwei Wochen vor der Erhebung nie den Unterricht versäumten, durchweg deutlich schlechter als für die Bundesländer. Nach den im PISA-Ländervergleich für Mecklenburg-Vorpommern ermittelten Ergebnissen sind hier bis auf den Anteil derer, die nie zu spät kamen – hier sind die Werte für Sachsen-Anhalt noch etwas ungünstiger –, die Anteile für die regelmäßige Teilnahme am Unterricht im Vergleich der neuen Länder die niedrigsten. Trotz der unterschiedlichen Fragestellungen im PISA-Ländervergleich und in der Untersuchung von Schulze/Wittrock rechtfertigt der Vergleich dieser in beiden Fällen repräsentativen Daten doch die Vermutung,

dass in anderen neuen Bundesländern etwas bessere Ergebnisse für die regelmäßige Teilnahme am Unterricht zu erwarten wären, in den alten Ländern dagegen eher mit höheren Anteilen der unterschiedlichen Formen von Versäumnissen zu rechnen wäre als denen, die Schulze und Wittrock für Mecklenburg-Vorpommern ermittelt haben.

Im internationalen PISA-Bericht (vgl. Baumert u. a. 2001) des deutschen PISA-Konsortiums wie auch im Bericht der OECD über erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie (vgl. OECD 2001) werden diese Daten leider nicht international vergleichend dargestellt und ausgewertet. Es ist aber zu erwarten, dass im Rahmen der von der OECD geplanten thematischen Reports auch dieser Aspekt ausführlicher dargestellt wird. Insbesondere der für 2003 angekündigte Bericht der OECD zum Thema „School Factors Related to Quality and Equity" wie auch der vom deutschen PISA-Konsortium angekündigte vertiefende Bericht „Zur Rolle von Schule, Familie und Gleichaltrigen für fachliches und überfachliches Lernen" lassen erwarten, dass hier die erhobenen Daten zum Schulbesuchsverhalten ausführlicher ausgewertet werden.

3.4 Bilanz

Als Bilanz der vorgestellten Untersuchungsergebnisse lässt sich zusammenfassen:

- Alle Ergebnisse, die auf Daten beruhen, die durch Lehrer oder Beobachter erhoben wurden, zeigen eine deutliche Überrepräsentanz von Jungen bei Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen. Dies gilt auch für andere Formen so genannten schulaversiven Verhaltens, also solcher Verhaltensweisen, die den Unterricht und das Lernen in der Schule beeinträchtigen. Es gilt darüber hinaus auch für die Verteilung von Jungen und Mädchen in den Projekten für so genannte Schulverweigerer.
- Nur in den Dunkelfelduntersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN), die als Datengrundlage Selbstauskünfte von Schülern nutzen, zeigt sich eine allerdings vergleichsweise geringe Überrepräsentanz von Mädchen bei Schulpflichtverletzungen.
- Die beiden Untersuchungen, die dazu Aussagen machen (Boettge [siehe Kap. 3.3.4] und Wilmers u. a. 2002), stimmen darin überein, dass sich die Anteile von Jungen und Mädchen mit der Intensität der Schulpflichtverletzungen angleichen.
- Dennoch aber finden sich in den Projekten für so genannte Schulverweigerer ebenso wie unter den von Boettge erhobenen, von den Schulen erfassten Schulpflichtverletzungen etwa zwei Drittel Jungen und nur ein Drittel Mädchen. Dies scheint zusammen mit den Ergebnissen

aus der Untersuchung von Wilmers u. a. darauf hinzudeuten, dass Schulpflichtverletzungen von Jungen zu höheren Anteilen registriert werden und zu anderen Konsequenzen hinsichtlich der Schulerfolgschancen und der Risiken schulischer Ausgrenzung führen als solche von Mädchen.

- Alle Untersuchungen stimmen, sofern entsprechende Daten erhoben wurden, darin überein, dass Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zunehmen, sich aber gleichzeitig in den 7. und 8. Schuljahrgängen häufen, also insbesondere Schüler/innen betreffen, die infolge von Zurückstellungen bei der Einschulung oder von Klassenwiederholungen eine Schullaufbahn mit Verzögerungen realisiert haben.
- Schulversäumnisse häufen sich in den niederen Bildungsgängen des gegliederten Schulwesens, das sind die Hauptschulen und die Hauptschulbildungsgänge in integrierten Schulformen und die allgemeinen Förderschulen.
- Dort, wo entsprechende Vergleiche möglich sind (PISA und KFN), zeigt sich, dass es zwar keine dramatischen, aber doch bemerkenswerte Unterschiede des Schulbesuchsverhaltens zwischen alten und neuen Bundesländern gibt. Daneben sind auch die Unterschiede zwischen alten Ländern und zwischen neuen Ländern erheblich, ohne dass allerdings ein eindeutiger Zusammenhang mit den jeweiligen Bildungspolitiken sichtbar wird.

Bleibt die Frage zu beantworten, ob Schulversäumnisse in den letzten Jahren wirklich zugenommen haben. Auch wenn sich die am Anfang dieses Kapitels genannten älteren Untersuchungen zu Schulversäumnissen hinsichtlich der einbezogenen Schülerinnen und Schüler wie auch hinsichtlich ihres methodischen Vorgehens von neueren Erhebungen unterscheiden und Vergleiche auch deshalb schwierig sind, weil sich die Strukturen des Bildungswesens und die Bildungsbeteiligung seitdem tief greifend verändert haben, so erscheinen sie dennoch geeignet, eine grobe Einschätzung zur Entwicklung des Umfangs von Schulversäumnissen vorzunehmen. Die Untersuchung von Klauer aus dem Jahr 1959/60 (vgl. Sander 1979, S. 37) und die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport durchgeführte Gesamterhebung der Schulversäumnisse in Berlin in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2001/02 sind für einen solchen Vergleich insbesondere deshalb geeignet, weil sie eine ähnliche Ergebnisdarstellung gewählt haben. Beide haben Gruppen von Schülerinnen und Schülern nach dem Umfang von Schulversäumnissen gebildet, Klauer allerdings bezogen auf ein ganzes Schuljahr, die Berliner Senatsverwaltung bezogen auf ein Schulhalbjahr (siehe Tab. 5). Um die Ergebnisse vergleichbar zu machen, wur-

den die Gruppen der Berliner Erhebungen denen mit doppelt so umfangreichen Schulversäumnissen der Klauerschen Untersuchung gegenübergestellt. Nur für die Kategorie „keine“ war eine Anpassung von Halbjahres- und Jahresdaten nicht möglich.

Tabelle 5: Vergleich der Schulversäumnisse aus den Erhebungen von Klauer 1959/60[1] und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2002[2]

Berlin 2001/02				Klauer 1959/60		
Versäumte Tage pro Schulhalbjahr	Alle Schularten ohne		Sonderschulen	Volksschulen	Hilfsschulen	Versäumte Tage pro Schuljahr
	SoSch.	SoSch. u. Gymn.				
	2	3	4	5	6	
Keine	19,1 %	18,2 %	16,4 %	6,5 %	3,8 %	Keine
1-10	65,1 %	64,6 %	50,8 %	66,7 %	46,0 %	1-20
11-20	11,5 %	12,3 %	18,8 %	19,9 %	23,5 %	21-40
>20	4,4 %	5,0 %	14,1 %	6,9 %	26,7 %	> 40

1 Auswertung der Versäumnislisten des Schuljahres 1959/60 von 50 Schulklassen aus den Städten Brühl, Duisburg und Köln. Eigene Berechnungen aufgrund der bei Sander (1979) zitierten Ergebnisse.

2 Ergebnisse der landesweiten Auswertung der Zeugnisse für das zweite Schulhalbjahr des Schuljahres 2001/02 durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Für die Berliner Erhebung wurde für den Zweck dieses Vergleichs einmal auf eine Differenzierung nach Schularten über die Unterscheidung zwischen Sonderschulen und anderen Schulen hinaus verzichtet, weil angesichts des geringen Anteils von Schülern in weiterführenden Schulen im Schuljahr 1959/60 damit wahrscheinlich die größte Ähnlichkeit hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaften in den miteinander verglichenen Gruppen erreicht wird (Tab. 5, Spalte 2). Um jedoch dem Argument zu begegnen, dass die im Vergleich günstigen Ergebnisse der Berliner Untersuchung durch die Einbeziehung der Schüler des Gymnasiums bedingt sein könnten, wurden zusätzlich die entsprechenden Quoten ohne Berücksichtigung des Gymnasiums berechnet (Tab. 5, Spalte 3).

Bei aller Vorsicht, die bei einem solchen Vergleich angebracht ist, muss doch festgestellt werden, dass die Ergebnisse keinerlei Hinweis darauf liefern, dass die Schulversäumnisse im Zeitraum dieser mehr als 40 Jahre zugenommen haben – im Gegenteil: Sie legen eher die Vermutung nahe, dass besonders der Anteil der Schüler mit gehäuften Schulversäumnissen in Berlin heute niedriger ist als in den drei nordrhein-westfälischen Städten, die Klauer in seine Untersuchung einbezogen hatte.

4. Der Umgang mit Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen in den Ländern

In der Bildungspolitik ist manche Zuständigkeit umstritten. Aber dass für die Schulen die Länder die Verantwortung tragen, ist unstrittig. Dies gilt sowohl für die Ausbildung der Lehrkräfte als auch für die Curricula in den Schulen. Es gilt für die Auswahl der zugelassenen Lehrbücher ebenso wie für die gesetzliche Regelung der Lernmittel- und Schulgeldfreiheit. Und es gilt auch für die Regelungen über die Schulpflicht und ihre Durchsetzung sowie über die Befreiung und den Ausschluss von Schülerinnen und Schülern vom Unterricht. Die Länder führen die Schulaufsicht und sie legen fest, mit wem die Schulen sich zu beraten haben, wenn es zu Schwierigkeiten mit Schülerinnen und Schülern kommt, die schulintern oder im Rahmen der Schulaufsicht nicht gelöst werden können. Im Zweifelsfall ist es auch ihre Aufgabe, das Regelwerk zu ändern, wenn es sich nicht bewährt hat. Dazu müssten die aufsichtsführenden Stellen mindestens von Zeit zu Zeit den Versuch machen, sich über seine Wirksamkeit und seine Handhabung zu informieren. Vor diesem Hintergrund ist es auffällig, wie unterschiedlich die Länder – und in den Ländern offensichtlich auch unterschiedliche Ämter und Institutionen – mit dem Thema Schulpflicht umgehen. Obwohl die Schulgesetze, soweit es um Schulpflichtverletzungen und ihre Ahndung geht, einen weitgehend gleichen Katalog von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen vorsehen, zeigen sich erhebliche Unterschiede in der konkreten Handhabung des gesetzlichen Instrumentariums. Die in der Bildungspolitik bei vielen Themen üblichen parteipolitischen Differenzen zeigen sich merkwürdigerweise nicht, wenn es um die Schulpflicht und ihre Durchsetzung geht. Selbst innerhalb ein und desselben Bundeslandes sind völlig unterschiedliche Anwendungen der gesetzlichen Möglichkeiten anzutreffen. Für diesen Variantenreichtum fanden wir keine in irgendeiner Weise bildungspolitisch oder pädagogisch begründeten Erklärungen. Vielmehr schien es von den subjektiven Einschätzungen, Bewertungen und Motiven der handelnden Personen abhängig zu sein, ob und welche Anstrengungen unternommen werden, um den regelmäßigen Schulbesuch zu fördern und Schulpflichtverletzungen zu ahnden. Die hier zusammengetragenen Erfahrungen zeigen, dass beim staatlichen Umgang mit der Schulpflicht und ihrer Durchsetzung in Deutschland ein unvertretbares Maß an Willkür herrscht.

Grundlage für die folgende Beschreibung der Situation in den Ländern sind zum einen Große und Kleine Parlamentarische Anfragen und ihre Beantwortung durch die jeweiligen Landesregierungen. Hierbei ging es zunächst einmal um die Feststellung, inwieweit gesetzliche Vorgaben mit der Wirklichkeit über-

einstimmen bzw. inwieweit die zentralen Bildungsverwaltungen, also die staatlichen (Ober-)Schulämter und die Schulministerien über diesen Ausschnitt der Schulwirklichkeit vor Ort informiert sind oder informiert sein wollen. Solche Landtags-Drucksachen zu Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen liegen aus allen Ländern mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen vor. Sie unterscheiden sich jedoch auffällig in der Differenziertheit der Auskünfte, wobei in einzelnen Antworten der Unwille der Verwaltung, sich überhaupt mit der Frage zu befassen und das Thema ernst zu nehmen, überdeutlich zum Ausdruck kommt. Es wurden Anfragen und ihre Beantwortungen seit Mitte der 1990er Jahre, in Nordrhein-Westfalen auch ältere, in die Auswertung einbezogen. In einigen Ländern haben wir solche Anfragen über einzelne Landtagsabgeordnete angeregt und dabei versucht, einen in etwa gleichen Fragenkanon einzuhalten. Zum anderen haben wir in allen Kultusverwaltungen die Staatssekretäre oder die Leiter der Schulabteilungen oder die von ihnen benannten Fachbeamten sowie einzelne Schulleiter, in einigen Ländern auch Experten aus dem Bereich der Jugendhilfe befragt. Darüber hinaus haben wir mit jenen Fachwissenschaftlern intensive Gespräche geführt, die sich um Daten aus den Ländern bzw. einzelnen Städten bemüht hatten. Diese Interviews fanden zwischen September 2000 und Juni 2001 statt. Der im Juni 2001 vorgelegte Zwischenbericht wurde mit den Interviewpartnern aus den Ministerien, die unserer Einladung zur Diskussion gefolgt waren, erörtert. Die dabei gegebenen Anregungen und Korrekturen wurden aufgenommen und durch weitere Recherchen ergänzt. Für die vorliegende Veröffentlichung wurde in den Ländern nochmals nachgefragt, um den aktuellen Stand zu erkunden. Zudem gab es im Februar 2003 eine abschließende Diskussionsrunde mit Ländervertretern und Experten, deren Ergebnisse ebenfalls im vorliegenden Bericht berücksichtigt wurden.

Seit dem Beginn der Befragungen hat es in den meisten Ländern Initiativen zum Thema gegeben. In Bremen, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen und Sachsen-Anhalt wurden Richtlinien, Empfehlungen oder Handreichungen zum Umgang mit Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen erlassen. In Berlin, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wurden landesweite Erhebungen durchgeführt und ausgewertet, in Mecklenburg-Vorpommern wurde darüber hinaus ein Forschungsprojekt mit einer repräsentativen Stichprobe zum schulaversiven Verhalten abgeschlossen (vgl. Schulze/Wittrock 2001). In so gut wie allen Ländern wurden Angebote im Bereich der berufsbezogenen Jugendhilfe neu eingerichtet oder bestehende ausgebaut. Dazu hat sicherlich auch das Bundesprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ beigetragen, in dem sich zwischen 1998 und 2002 rund ein Viertel der geförderten Projekte (auch) mit so genannten „Schulverweigerern“ befasste. Daneben gab es den

Ausbau und die Weiterentwicklung schulischer Angebote für die Zielgruppe schulerfolgsgefährdete Jugendliche vor allem in den Hauptschulbildungsgängen und in den Förderschulen für Lernbehinderte. Die Zielgruppe dieser Projekte sind in der Regel Jugendliche, die auf Grund von Schullaufbahnverzögerungen ihre letzten Schulpflichtjahre in den vorletzten oder vor-vorletzten Klassenstufen der Pflichtschule verbringen und kaum Aussicht auf einen erfolgreichen Schulabschluss – nicht einmal den der Hauptschule – haben. Es ist dies zugleich auch die Gruppe, in der sich Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen konzentrieren. Wesentliches Kennzeichen dieser schulischen Angebote, die in vielen Ländern unter dem Begriff „Praxisklassen" geführt werden, ist eine intensivierte Berufsvorbereitung meist mit ausgeweiteten Betriebspraktika von bis zu drei Tagen pro Woche. Viele Länder nutzen auch das Bundesprogramm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben" des BMBF, um solche Initiativen im Rahmen von Modellvorhaben auszubauen und weiterzuentwickeln.

Bevor diese Entwicklungen im Einzelnen dargestellt werden, seien im Folgenden zunächst die rechtlichen Grundlagen der Schulpflicht und ihrer Entwicklung nachgezeichnet, um damit auch die Voraussetzung dafür zu schaffen, die rechtliche und die pädagogische Ebene voneinander zu trennen, damit sie dann in den entsprechenden Handlungskonzepten zweckmäßig aufeinander bezogen werden können.

4.1 Die Schulpflicht und ihre Durchsetzung

In Deutschland wurde die allgemeine *Schul*pflicht mit der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 eingeführt, in der es in Artikel 145 heißt: „Es besteht allgemeine Schulpflicht." Mit dieser Bestimmung sollten die bis dahin geltenden unterschiedlichen Regelungen in den deutschen Ländern abgelöst werden, die oft nur eine *Unterrichts*pflicht vorsahen. In der preußischen Verfassungsurkunde von 1850 hieß es dazu in Artikel 21:

> „Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist."

Der Unterrichtspflicht konnte danach in öffentlichen Schulen, in Privatschulen, in besonderen, in der Regel dreijährigen Vorschulen mit den Klassenbezeichnungen Nona, Octava, Septima an Gymnasien oder auch durch häuslichen Unterricht Genüge getan werden. Die Weimarer Regierungen konnten die Schulpflicht nicht vollständig gegen die anderen Formen der Erfüllung des Unterrichts durchsetzen, wenn auch nach und nach der gemeinsame Besuch der Volksschulen, allerdings nach Konfessionen getrennt, für die ersten vier Jahr-

gänge ausgebaut wurde. Insbesondere Vorschulen blieben in erheblicher Zahl bestehen, bis sie von den Nationalsozialisten mit dem Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juni 1938 endgültig aufgehoben wurden.

> Die Beibehaltung dieser von den Nationalsozialisten verfügten Aufhebung der Vorschulen war übrigens im parlamentarischen Rat heftig umstritten, weil Uneinigkeit darüber bestand, ob sie als nationalsozialistisches Unrecht zu bewerten und deshalb zu korrigieren sei oder nicht. Das Ergebnis dieser Debatte war die Formulierung in Artikel 7 Abs. 6 GG: „Vorschulen bleiben aufgehoben", womit die Existenz der vierjährigen Grundschule als der gemeinsamen Pflichtschule für alle gesichert wurde.

Die Schulpflicht ist kein Selbstzweck. Dass die Herrscher seit der Reformationszeit dafür Sorge trugen, dass ihre Untertanen in „Gottesfurcht und guter Disciplin" (Schulordnung aus der Brandenburgischen Visitations- und Consistorialordnung von 1573) erzogen wurden und „recht lesen lernen und etwas schreiben" (Weimarische Schulordnung von 1619) können sollten, lag in ihrem Interesse, weil ein gewisser Bildungsstand sowohl bei der militärischen Ausbildung als auch in Handel und Handwerk für das Land nützlich war. Es war die in Preußen weitgehend durchgesetzte Schulpflicht (oder wie es im Brockhaus des Jahres 1890 deutlicher hieß: der Schulzwang), der – so meinten manche Historiker anschließend – nicht zuletzt der rasche Sieg über Frankreich 1870/71 zu verdanken gewesen sei. Woraufhin dann Frankreich und andere Staaten ihrerseits dem preußischen Vorbild nacheiferten und die Schulpflicht einführten bzw. auf ihre Durchsetzung achteten. Diese der Gesellschaft gegenüber bestehende Verpflichtung zum Schulbesuch beherrschte das Denken bis weit in die 1960er Jahre hinein (so LG Kassel, Entscheidung vom 5. Juni 1967 in Recht der Jugend und des Bildungswesens 1968, S. 23 f.):

> „Die Bedeutung der in diesem Gesetz normierten Schulpflicht (...) ist keine geringe, denn nur eine lückenlose und intensive Schulausbildung aller Kinder gewährleistet die Aufrechterhaltung unserer Zivilisation und unseres Lebensstandards und macht uns fähig, uns im wirtschaftlichen und politischen Konkurrenzkampf der Völker zu behaupten. Verstöße gegen dieses Gesetz können daher, schon um eine Abschreckung gewisser Bevölkerungskreise zu gewährleisten, nicht gering geahndet werden."

Bei einer solchen Sichtweise der Schulpflicht ist es nur folgerichtig, dass in den Schulgesetzen die Schulpflicht mit rigorosen Sanktionen bewehrt ist. So bedroht etwa das Saarland einen strafmündigen Jugendlichen, der „sich (...) der Schulpflicht dauernd oder vorsätzlich wiederholt entzieht" mit einer Freiheitsstrafe von „bis zu sechs Monaten" (§ 16 des Gesetzes über die Schulpflicht im Saarland i. d. F. vom 23. Juni 1999). Das gleiche Strafmaß gilt für Eltern und andere Personensorgeberechtigte sowie für Verantwortliche in ausbildenden Betrieben nicht nur im Saarland, sondern auch in Berlin, Bremen und Mecklen-

burg-Vorpommern. Was mit den Kindern geschieht, während die Erziehungsberechtigten ihre Freiheitsstrafe verbüßen, wird allerdings in anderen Gesetzen geregelt. Denn für das, was schulpflichtige Kinder und Jugendliche außerhalb von Schule betrifft, fühlen sich deutsche Schulen und Schulverwaltungen offensichtlich nicht zuständig – im Gegensatz etwa zu denen in Großbritannien, wo in jedem Schulbezirk eine so genannte „pupil referral unit" dafür zuständig ist, Schüler/innen, die aus welchen Gründen auch immer keine Schule besuchen, zu betreuen, zu unterrichten und für sie eine geeignete Schule zu finden.

Alle Bundesländer sehen vor, dass auf eine Schulpflichtverletzung mit einer Geldbuße reagiert wird, die gegen den Schüler oder die Schülerin, die Erziehungsberechtigten oder die Ausbildenden verhängt werden kann. Die Höhe ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, ohne dass erkennbar wäre, nach welchen Kriterien die Beträge bemessen sind: Es sind bis zu 1.250 EUR (vormals 2.500 DM) in Sachsen, bis zu 1.500 EUR (vormals 3.000 DM) in Rheinland-Pfalz und Thüringen und bis zu 2.500 EUR (vormals 5.000 DM) in Berlin und Brandenburg oder bis zu 180 Tagessätze in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland. Die anderen Bundesländer legen sich in der Größenordnung nicht fest. Dass die Höhe der angedrohten Strafe oder Buße vor allem der Abschreckung dient (siehe LG Kassel a. a. O.), ist wenig glaubhaft. Denn dem widerspricht die Rechtspraxis in den meisten Ländern offensichtlich: Zunächst kommt es in sehr unterschiedlichem, meist sehr geringem Umfang überhaupt zur Anzeige von Schulpflichtverletzungen bei den zuständigen kommunalen Ordnungsbehörden:

- Während im Schuljahr 1999/2000 in Hamburg (Einwohnerzahl rd. 1,7 Mio.) 776 Fälle von Schulpflichtverletzungen angezeigt wurden, verzeichnet die Statistik für den Berliner Bezirk Neukölln (rd. 350.000 Einwohner) 938 Fälle, für den damals noch bestehenden Berliner Bezirk Wedding dagegen nicht eine einzige.
- Zu Bußgeldverfahren kam es in Hamburg in drei, im mit knapp 6 Mio. Einwohnern dreimal so großen Hessen dagegen zu deutlich über 4.000, in Berlin-Neukölln in 291 Fällen, in Wedding in keinem.
- In Hamburg kam es zu einem Strafverfahren, in Neukölln zu sieben, in Wedding zu keinem.

Soll man wirklich meinen, dass in Hessen bezogen auf die Einwohnerzahl ahndungs- und strafwürdige Schulpflichtverletzungen mehr als eintausendmal so häufig sind wie in Hamburg und dass die Weddinger so viel gesetzestreuer sind als die Neuköllner? Für Letzteres jedenfalls liegt die Erklärung darin, dass auch bei den Schulen im Wedding längst bekannt ist, dass die Bezirksverwaltung dort den Umgang mit solchen Anzeigen bis zur Folgenlosigkeit verschleppt. Die Beispiele zeigen, dass bei weitgehend gleicher Gesetzeslage in den Ländern die Verwaltungspraxis der Sanktionierung von Gesetzesverstößen höchst unterschiedlich ausfällt, ja, dass es auch innerhalb ein und desselben Bundeslandes

entscheidend vom Wohnort abhängt, wie die staatliche Verwaltung auf Schulpflichtverletzungen reagiert. Mit der Gleichheit der Bürger vor dem Gesetz hat das wenig zu tun.

Kommt es zu Bußgeldverfahren, dann werden die Höchstsätze auch bei erheblichen Schulpflichtverletzungen nicht erreicht. Das liegt vor allem daran, dass sich ein Regelsatz eingebürgert hat, wonach die Buße pro versäumtem Tag 5 EUR, im Wiederholungsfall 7,50 EUR oder auch 10 EUR beträgt. Um die in Berlin und Brandenburg vorgesehenen Höchstsätze zu erreichen, müsste ein Schüler bei dieser Bemessungsgrundlage länger als ein Schuljahr schuldhaft dem Unterricht fernbleiben, und zwar ohne Unterbrechung. In aller Regel wird eine Periode des Absentismus bereits durch ein einmaliges kurzzeitiges Auftauchen in der Schule unterbrochen. Nach Auskunft zuständiger Verwaltungsstellen liegt das Bußgeld selten über 100 EUR. Dazu trägt auch bei, dass Richter offensichtlich dazu neigen, gegen Sozialhilfeempfänger keine Bußgelder zu verhängen. Diese Rechtspraxis hat dazu geführt, dass etwa in Berlin der Höchstsatz des möglichen Bußgeldes bei der letzten Schulgesetznovellierung von 10.000 EUR (20.000 DM) auf 2.500 EUR (5.000 DM) mit der Begründung gesenkt wurde, es sei bisher nie zu einer Festsetzung in der gesetzlich möglichen Höhe gekommen.

Auch bei der Durchsetzung des Schulbesuchs mit staatlichen Zwangsmaßnahmen und staatlicher Gewalt ist eine vergleichbare Tendenz zur unsystematischen Uneinheitlichkeit festzustellen. Einheitlich scheint allein der weitgehende Verzicht auf die Festsetzung von Zwangsgeldern zur Erzwingung des Schulbesuchs zu sein – jedenfalls fanden wir keine Beispiele für die Nutzung dieses Mittels. Die Androhung von Zwangsgeldern zur Durchsetzung der Schulpflicht ist vor allem in solchen Fällen von Bedeutung, in denen beispielsweise religiöse Überzeugungsgründe die Ursache für die bewusste Verweigerung des Schulbesuchs sind. Dagegen sind Fälle der Zuführung von Schulpflichtigen zur Schule mit staatlicher Gewalt, also durch die Polizei, schon fast alltäglich, d. h., sie kommen durchaus vor und sind auch im Bewusstsein von Schulleitern über ihre Handlungsmöglichkeiten zur Durchsetzung der Schulpflicht präsent. Allerdings wird auch davon offensichtlich sehr unterschiedlich Gebrauch gemacht.

So teilte das Kultusministerium Nordrhein-Westfalen im Einvernehmen mit dem Innenministerium auf eine entsprechende Kleine Anfrage vom 13. März 1991 mit, dass es im Bereich des Regierungspräsidiums Arnsberg 803, im Regierungsbezirk Detmold 216 und im Regierungsbezirk Düsseldorf lediglich 25 solcher Zuführungen gab, während die Zahl der Bußgeldbescheide durchaus ähnliche Größenordnungen für Detmold (465) und Arnsberg (589) erreichte. Auch in Berlin, wo für Ordnungsmaßnahmen die Bezirke zuständig sind, gibt es erhebliche Unterschiede in der Anwendung des Gesetzes. So wurde in Neukölln 1999 nur auf jede hundertste der Ordnungsbehörde angezeigte Schulpflichtverletzung mit einer polizeilichen

Zuführung reagiert (938 Schulpflichtverletzungen und neun Zuführungen), in Pankow hingegen auf jede vierte (33 zu 8). Auch hier legt die Unterschiedlichkeit des Handelns mindestens den Verdacht behördlicher Willkür – oder Beliebigkeit – nahe.

Ähnliche Diskrepanzen zeigten sich bei entsprechenden Erhebungen auch in Ländern wie Hessen und Sachsen. Dort, wo wie in Brandenburg, Hamburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt in den letzten Jahren Empfehlungen und Erlasse zum Umgang mit Schulversäumnissen entstanden, zielen sie in jedem Fall auf eine Vereinheitlichung dieser Praxis und geben Kriterien insbesondere für die Zeiten vor, nach denen bestimmte Schritte wie Benachrichtigung der Eltern, Anzeige bei den Ordnungsbehörden, die Einleitung von Bußgeldverfahren oder die Einschaltung der Jugendhilfe zu erfolgen haben.

4.2 Das erzwungene Schulversäumnis – der zeitweise Ausschluss vom Unterricht

Neben der ordnungs- und strafrechtlichen Bewertung von Schulpflichtverletzungen, die von einem gesellschaftlichen Interesse am Schulbesuch des Einzelnen ausgeht, wird besonders in jüngerer Zeit der Schulpflicht ein individuelles Recht auf Bildung, Erziehung und Ausbildung gegenübergestellt, für dessen Einlösung die Schulen als gesellschaftliche Institutionen zuständig sind. So heißt es bereits in Artikel 128 der Bayrischen Verfassung vom 2. Dezember 1946:

„Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten."

Einige Jahre später hat sich dann auch im Sprachgebrauch der Verfassungen jene Diktion durchgesetzt, die wir heute noch nutzen. Artikel 11 der baden-württembergischen Verfassung vom 11. November 1953 lautet:

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung."

Nach einem solchen Verständnis ist Schule positiv, hilfreich und für das Wohlergehen sowohl des Einzelnen wie auch der Gesellschaft notwendig. Nicht zur Schule gehen zu dürfen oder zu können, ist ein zu vermeidendes Übel. „Schick Dein Kind länger auf bessere Schulen" war der Slogan der Bildungswerbungskampagnen der „Aktion Gemeinsinn" in den 1960er Jahren. Am deutlichsten hat die Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in ihrer „Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen" vom Januar 2001 auf diese zweite Seite der Schulpflicht, auf das Recht auf Bildung, hingewiesen:

„Teilhabe am Angebot der Schulen (ist) nicht nur Pflicht, sondern auch Recht der Kinder und Jugendlichen (...), auf das sie oder ihre Erziehungsberechtigten nicht verantwortlich verzichten können", und daraus abgeleitet: „Die Schulen sind aufgefordert, in ihrer pädagogischen und schulprogrammatischen Arbeit die Präsenz von Schülerinnen und Schülern als ein Qualitätsmerkmal zu beobachten" (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 2001, S. 1).

Doch der Wechsel der Betrachtungsweise von der Pflicht gegenüber der Gesellschaft zum individuellen Rechtsanspruch hatte zunächst ganz unerwartete, bis heute wirksame und zu wesentlichen Teilen als unsäglich einzuschätzende Folgen. Mit ihm eröffneten sich auch für Schulstrafen, wie man die „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen" bis in die 1970er Jahre hinein nannte, völlig neue Perspektiven. Während es aus der Perspektive der „Durchsetzung der Schulpflicht" notwendig war, Schüler/innen in die Schule zu bringen und sie dort zu halten und sich etwas einfallen zu lassen, um innerhalb der Schule und des Schulgebäudes auf Disziplinprobleme und abweichendes Verhalten zu reagieren, bot sich aus der Perspektive des „individuellen Rechts jedes jungen Menschen auf Bildung" nun die Möglichkeit, die *zeitweilige Verwirkung* dieses Rechts festzustellen und schulpflichtige junge Menschen vom Schulbesuch oder vom Unterricht auszuschließen. Bis dahin war der Ausschluss vom Unterricht an den Pflichtschulen nur aus Gründen der Schulhygiene und der Seuchenvermeidung möglich gewesen. Ein *zeitweiser Ausschluss vom Unterricht* aus anderen Gründen war gar nicht denkbar: Schüler/innen in Bildungsanstalten waren – ebenso wie Insassen von psychiatrischen Krankenanstalten und von Gefängnissen, wie Studierende und Wehrdienstleistende – einem „besonderen Gewaltverhältnis" unterworfen, dessen Einzelheiten die jeweiligen überwiegend erst in den 1970er Jahren abgeschafften Disziplinargesetze und -ordnungen regelten.

So wenig es vorstellbar war und ist, einen Wehrpflichtigen zeitweise vom Wehrdienst auszuschließen und ihm den Besuch der Kaserne zu verbieten, war ein solcher zeitweiser Ausschluss von der öffentlichen Pflichtschule denkbar. Im Gegenteil, bei einem Verstoß gegen die Disziplin wird ein längeres Verbleiben durch Arrest oder durch Nachdienen erzwungen. In der Schule wurden Verstöße mit Nachsitzen oder Freiheitsentzug im Karzer, aber nicht mit einer „Befreiung vom Unterricht" bestraft.

Nur an den freiwillig besuchten und den Zugang zu privilegierten gesellschaftlichen Positionen versprechenden Gymnasien und (Ober-)Realschulen kannte man den Schulverweis und das consilium abeundi als die Androhung eines Verweises. Auch die Relegation war immer eine Sanktion im Kontext der höheren Bildung und betraf den Ausschluss von der Schule oder von der Universität, nicht den zeitweisen Ausschluss vom Unterricht. Die Volksschule dagegen hatte immer das Problem, ihr Unterrichtsangebot allen Schulpflichtigen zukom-

men zu lassen. Der Ausschluss vom Unterricht als Strafe musste in diesem Kontext widersinnig erscheinen.

Mit der zum Recht auf Bildung mutierten Schulpflicht wurde an der Wende von den 1960er zu den 1970er Jahren das Ordnungsmittel „zeitweiser Unterrichtsausschluss“ erstmals nun bei „Ordnungsverstößen“ – so hießen die „Disziplinarvergehen“ nun, nachdem das „Disziplinarrecht“ vom „Ordnungsrecht“ abgelöst worden war – auch gegen Schüler der Pflichtschulen als Schulstrafe eingesetzt. Diese Ausschlussregelungen, die schließlich in allen Bundesländern – wenn auch mit deutlichen Unterschieden hinsichtlich der Länge des Ausschlusses – eingeführt wurden, fügen sich passgenau in eine für Deutschland bis heute kennzeichnende schulpolitische Konzeption ein, die die Homogenität der Lerngruppe zu einem ihrer wichtigsten Ziele erklärt hat. Solche Ausschlüsse vom Unterricht können in Bremen „bis zum Ende des Unterrichtstags“, in Bayern „bis zu vier Wochen“ und in Mecklenburg-Vorpommern „bis zu drei Monaten“ dauern, hier allerdings bei gleichzeitiger Übergabe der betroffenen Jugendlichen an die Jugendhilfe. Wer abweicht, wird verschoben: Wenn die üblichen Mittel zur Herstellung vermeintlicher „Homogenität“, die Sortierung nach Schulformen mit der besonderen Spielart der möglichen Rückversetzung in die nächst „niedrigere“ Schulform bei „mangelnder Eignung“, nicht mehr ausreichen, wird befristet ausgeschlossen.

Die Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen entsprechen dem gleichen Schema: In leichten Fällen erfolgt ein zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht, in etwas schwereren Fällen eine Umsetzung in eine andere Klasse, in besonderen Fällen an eine andere Schule. Solche Verweise an andere Schulen können sich bei einzelnen Jugendlichen aneinander reihen, so dass diese zu „Wanderpokalen“ werden. Ihre sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen wie auch ihre Chancen auf einen Schulerfolg werden so mit hoher Sicherheit zerstört. Die Wirkung derartiger Strafen darf deshalb als außerordentlich nachhaltig eingeschätzt werden – allerdings weniger im Hinblick auf die Vermeidung des geahndeten Verhaltens als bezogen auf die soziale Ausgrenzung der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Auf dem Höhepunkt der öffentlichen Debatte um die Autos stehlenden „crash-kids“ in Hamburg Anfang der 1990er Jahre ergab eine Überprüfung der Schulakten dieser unter 14-jährigen Kinder, dass sie zwischen bis zu sieben Schulen im Stadtgebiet verschoben worden waren. Diese Möglichkeit des Weiterreichens von Problemen erleichtert es den Schulen, sich nicht ernsthaft und verantwortungsbewusst mit „Problemkindern“ zu befassen. Die Folge ist, dass Schulen wenig Anlass haben, die wünschenswerte pädagogische Kompetenz für die Diagnose des Fehlverhaltens und für den Umgang mit solchen Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Weder sehen sie sich veranlasst, die

Lage der einzelnen Jugendlichen und möglicherweise auch ihrer Familien differenziert einzuschätzen, noch gar, sich über soziale Dienste insbesondere der Jugendhilfe kundig zu machen, die mit einem breiten Angebot unterschiedlicher Leistungen zugezogen und tätig werden könnten, wenn die pädagogischen Möglichkeiten der Schule erschöpft sind oder erkennbar nicht ausreichen. Schulisches Handeln wäre in solchen Fällen aber besonders wichtig, denn häufig zeigen sich Schwierigkeiten und Probleme von Kindern und Jugendlichen erstmals außerhalb des engeren Bereichs ihrer Lebensverhältnisse in der Schule – und nicht selten äußern sie sich in unregelmäßigem Schulbesuch.

Seit etwa zwanzig Jahren wird mit unterschiedlichen Konjunkturen eine Debatte um Gewalt an Schulen geführt; auch sie wird genutzt, um den zeitweisen Ausschluss vom Unterricht zu legitimieren. Das daraus abgeleitete Argument lautet, dass durch diese Maßnahme andere Schüler/innen vor Gefahren für ihre Gesundheit und ihre körperliche Unversehrtheit geschützt werden. So die Theorie. Die Praxis jedoch sieht häufig ganz anders aus. Unterrichtsausschlüsse sind zunächst einmal ebenso wenig wie Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen hinreichend dokumentiert. Wie viele Unterrichtsausschlüsse an einer Schule oder in einem Bezirk, einer Stadt oder einem Bundesland, an welchen Schulformen und aus welchen Gründen und für welche Zeiträume ausgesprochen werden, ist in aller Regel nicht bekannt. Diejenigen, die diese „Ordnungsmaßnahmen“ gesetzlich verankert haben, verzichten darauf, zu überprüfen, ob diese Strafe, die die schulischen und beruflichen Chancen eines jungen Menschen nachhaltig beeinträchtigen kann, im Sinne des Gesetzgebers angewendet oder aber missbraucht wird. Ob die rechtsstaatlich gebotene Einheitlichkeit der Anwendung solcher Sanktionen auch nur annähernd eingehalten wird, ist unter diesen Bedingungen nicht einmal ansatzweise überprüfbar. Dass schulischem Willkürhandeln damit aber Tür und Tor geöffnet sind, müsste für jede verantwortungsbewusste Schulaufsicht offensichtlich sein.

Es gibt Hinweise darauf, dass sich Hauptschulen und in geringerem Umfang auch Realschulen häufig dieser Ordnungsmaßnahme als vermeintlich „letztem Mittel“ bedienen. Hauptschulen, an denen fünf und mehr Schüler pro Woche für einige Tage oder Wochen vom Unterricht ausgeschlossen werden, scheinen keine Ausnahmen zu sein. Es sind auch keineswegs nur gewalttätige Schüler, die vom Unterricht ausgeschlossen werden. Unterrichtsausschluss ist heute zu einer üblichen Schulstrafe zur Ahndung unterschiedlicher Störungen und Verstöße geworden. Drei mit Hilfe der Suchmaschine Google im Internet gefundene, somit eher zufällige Beispiele mögen dies belegen:

- Ein Schüler beschaffte für sich und andere Klassenkameraden Haschisch und rauchte dieses während einer Klassenfahrt. Er wurde für zwei Wochen vom Unterricht ausgeschlossen (Verwaltungsgericht Schleswig, Beschluss vom 8. November 2001, 9 B 106/01).
- Einem 13-jährigen Hauptschüler wird vorgeworfen, zusammen mit anderen geplant zu haben, einem Lehrer ein Abführmittel in eine Banane zu spritzen. Ob die Missetat tatsächlich ausgeführt wurde, bleibt ungeklärt. Die Klassenkonferenz beschließt den Verweis von der Schule. Das Oberschulamt hebt den Beschluss auf. Die Schule versuchte daraufhin, wenigstens einen Unterrichtsausschluss von bis zu vier Wochen durchzusetzen (Winnender Zeitung vom 5. April 2001).
- Weil sie sexistische Sprüche in das zufällig gefundene Poesie-Album einer Elfjährigen geschrieben hatten („Nach dem Essen sollst Du rauchen ...“), sollten nach dem Willen des Schulleiters zwei 18-jährige Gesamtschüler für vier Wochen vom Unterricht und von allen Klausuren ausgeschlossen werden, wodurch ihre Versetzung gefährdet worden wäre. Das per Eilklage vor dem Verwaltungsgericht Hannover eingeleitete Verfahren wurde eingestellt, nachdem sich auf Bemühen des Anwalts bei der Schulaufsichtsbehörde die Lehrerkonferenz auf eine andere Maßnahme verständigen konnte. Die Schüler sollten sich nun schriftlich mit ihrem Verhalten und möglichen Auswirkungen auseinandersetzen (www.klinkert-recht.de/DATA/NEWSLETTERS/034c.html).

In ganz besonderer Weise fragwürdig erscheint die „pädagogische Maßnahme“ des zeitweisen Ausschlusses vom Unterricht als Reaktion auf Schulpflichtverletzungen: In der empirischen Untersuchung von Schreiber-Kittl/Schröpfer über Schulverweigerer berichten 16 % der Befragten, dass die Schule auf ihre Schulpflichtverletzungen mit dem zeitweisen Ausschluss vom Unterricht reagiert habe (2002, S. 183).

Raimund Pousset beschreibt diesen Vorgang in seinem Pamphlet „Schafft die Schulpflicht ab!“ wie folgt: „Erst werden schulunwillige, aber noch halbwegs brave Schüler mit Bußgeldbescheiden traktiert und schließlich von der Polizei vorgeführt; dann werden sie durch Rauswurf ‚bestraft‘, wenn sie nur genug stören“ (Pousset 2000, S. 35).

Aber es sind nicht die Handhabung und die Begründung der Unterrichtsausschlüsse allein, die die Frage von Günther Hoegg berechtigt erscheinen lassen: „Sind Schulausschlüsse verfassungskonform?“ (Hoegg1998). Ein „Lokalverbot“ kann jeder Gastwirt und jedes Kaufhaus aussprechen – nur besteht keine gesetzliche Verpflichtung der Bürger/innen, solche Orte regelmäßig und zu bestimmten vorgeschriebenen Zeiten aufzusuchen. Die Praxis, die sich in der Handhabung von Unterrichtsausschlüssen entwickelt hat, stellt jedoch auch die Schulpflicht selbst und ihre Legitimation in Frage. Denn wenn einzelne Schulen sich ihrer Verpflichtung entledigen können, allen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen ein angemessenes pädagogisches Angebot zu bieten, bedeutet dies, dass sich Bildungsverwaltungen stillschweigend von dem Anspruch der Durchsetzung der Schulpflicht verabschiedet haben. Eine solche staatliche Handlungspraxis im Umgang mit einer für alle geltenden Pflicht ist auch ein Verstoß gegen das demokratische Prinzip der Gleichheit vor dem Gesetz. Denn sie führt mindestens in der Gruppe derjenigen, die für sich persönlich von der Schule

nichts mehr erwarten, zu einer eklatanten Ungleichbehandlung: Während einige von ihnen sich dem Gesetz fügen, die Schule einigermaßen regelmäßig besuchen und sich auch in der Schule weitgehend erwartungsgemäß verhalten, werden andere von dieser Verpflichtung zumindest zeitweise entbunden.

Die Neigung, von der Möglichkeit des Unterrichtsausschlusses übermäßig Gebrauch zu machen, wird dadurch erleichtert, dass viele Landesregelungen keinerlei Verpflichtungen für die Schule enthalten, auch für die Zeit des Unterrichtausschlusses ihren Beitrag zur Bildung und Erziehung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sicherzustellen. Oft ist nicht einmal vorgesehen, dass diese sich regelmäßig zur Abgabe und Abholung von Hausarbeiten in der Schule melden oder durch die Jugendhilfe betreut werden. Das Oberschulamt Karlsruhe meint sogar, in der Entlassung der Schule aus aller Verantwortung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen auch noch einen pädagogischen Sinn zu entdecken:

> „Die Einbestellung zum Empfang und zur Ablieferung von Hausaufgaben mag im Einzelfall erfolgen. Rechtlich geboten ist sie aber nicht. Vielmehr ist es gerade Sinn und Zweck des Unterrichtsausschlusses, dass sich der betreffende Schüler in der Zeit des Ausschlusses unter erschwerten Bedingungen Kenntnis vom im Unterricht behandelten Stoff verschaffen muss. Dies ist eine gewollte Folge des Unterrichtsausschlusses“ (http://members.aol.com/gzhd/myhomepage/schulaus.htm).

Die Umverteilung der Verantwortlichkeiten könnte kaum perfekter sein: Nicht die Schule und die Bildungsverwaltung haben sich darum zu kümmern, Kindern und Jugendlichen ihren Beitrag zur Bildung und Erziehung zukommen zu lassen, sondern wenn die Schüler/innen der Schule Schwierigkeiten bereiten, werden sie aus der Schulpflicht zumindest zeitweise entlassen und selbst dafür zuständig gemacht, sich die ihnen zustehende schulische Bildung und Erziehung irgendwo zu besorgen. In dieser Denkweise, die es erlaubt, jegliches Bemühen um eine attraktive und zeitgerechte Schule auf ein Minimum zu reduzieren, liegt die eigentliche Ursache dafür, dass Schulversäumnisse in Deutschland zum bildungspolitischen Thema werden mussten, aber immer noch von einer allerdings geringer werdenden Zahl von Schulverwaltungen nicht als Handlungsanlass wahrgenommen werden.

4.3 Quantitative Bedeutung von Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen

4.3.1 Ablehnung der Datenerhebung

Voraussetzung für eine auch extern überprüfbare Einhaltung der Schulpflicht ist die verlässliche Erfassung und Dokumentation von Fehlzeiten. Nur wenn objektive Daten und nicht nur persönliche Eindrücke vorliegen, kann eingeschätzt werden, ob die jeweiligen pädagogischen Angebote sowie die Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen geeignet und wirksam sind. In Deutschland gibt es immer noch eine große Mehrheit von Bildungsverwaltungen, die es ablehnen, sich mit solchem Wissen zu konfrontieren.

„Schülerfehlzeiten werden in der amtlichen Statistik nicht erhoben. Eine Abfrage würde einen hohen Verwaltungsaufwand insbesondere für die Schulen bedingen" (Baden-Württemberg, LT-Drucks. 12/1353 vom 22. April 1997).

„Eine Statistik, die die schuldhaften Schulversäumnisse (...) erfasst, gibt es nicht" (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus in der Antwort auf die Anfrage des Abgeordneten Egleder vom 2. Oktober 2000).

„Die zur Beantwortung der Fragen notwendigen differenzierten Daten werden (...) weder von den Bezirken noch vom Landesschulamt statistisch erfasst. Sie müssten erst mit einem nicht mehr zu vertretenden und unverhältnismäßig hohen zusätzlichen Arbeits-, Verwaltungs- und Zeitaufwand von den einzelnen Bezirken und dem Landesschulamt erhoben, ausgezählt und ausgewertet werden" (Berliner Abgeordnetenhaus, Antwort auf die Kleine Anfrage Nr. 775 vom 19. Juni 2000) – *eine allerdings inzwischen historische Bewertung durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, die zum Ende des Schuljahres 2001/02 die Zeugnisse aller Berliner Schüler/innen nach den eingetragenen Schulversäumnissen auswerten ließ, diese Ergebnisse im November 2002 veröffentlichte und dann auch nicht umhin konnte einzugestehen, dass sich in ihnen ein erheblicher bildungspolitischer Handlungsbedarf dokumentiert.*

„Der Landesregierung liegen solche Zahlen (über im Land Brandenburg lebende ‚Schulverweigerer' *[die Verfasser]*) nicht vor (...) Eine gesonderte Erhebung von schulverweigernden Schülerinnen und Schülern setzt voraus, dass ‚Schulverweigerung' abschließend definiert wird. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur reicht das Erscheinungsspektrum der ‚Schulverweigerung' von Passivität und vollständigem Desinteresse im Unterricht bis zum zeitweisen oder völligen Fernbleiben vom Unterricht. Die zahlenmäßige Erfassung dieser Sachverhalte wäre weder sinnvoll noch aussagefähig" (Brandenburg, LT-Drucks. 3/1139 vom 22. Mai 2000).

„Einigermaßen zuverlässige Zahlen über so genannte Schulvermeider liegen nur bis zum Schuljahr 1997/98 vor. Sie geben alle Fälle, d. h. auch weniger problematische, wieder, weil der damalige Schulermittlungsdienst (jetzt: Beratungsdienst Schulvermeidung) ihnen nachgegangen ist. Mit der Reduzierung der Zahl der Mitarbeiter von drei auf zwei wurde den Schulen die Aufgabe übertragen, sich um leichtere Fälle selbst zu kümmern" (Bremische Bürgerschaft Drucks. 15/135 S vom 02. Mai 2000).

„Statistiken führt die zuständige Behörde außer in den (gesetzlich) vorgeschriebenen Fällen nur dann, wenn sie als Planungs- und Steuerungsinstrument erforderlich sind. Verwaltungsaufwand und möglicher Erkenntnisgewinn müssen hierbei in angemessenem Verhältnis zueinander stehen. Eine Statistik über förmliche Interventionen bei Schulpflichtverletzungen

(...) wird deshalb nicht geführt“ (Hamburger Bürgerschaft Drucks. 16/1681 vom 24. November 1998).

„Die vorliegenden Fragen beziehen sich im Wesentlichen auf Daten und Fakten, die statistisch nicht erfasst werden (...). Aktenkundig erfasst wurden in den Staatlichen Schulämtern nur diejenigen Vorgänge im Zusammenhang mit der Verletzung der Schulpflicht, die mit einer Anzeige eines Ordnungswidrigkeitsverfahrens durch die Schule verbunden waren“ (Hessen, LT-Drucks. 15/1585 vom 15. März 2001). *Diese Auskunft allerdings beschreibt einen Sachverhalt, der im Hessischen Kultusministerium selbst als unbefriedigend eingeschätzt wird, weshalb als Folge der Beantwortung dieser Landtagsanfrage eine Arbeitsgruppe tätig wurde, die diesen Zustand ändern soll.*

„Es gibt seit jeher in Niedersachsen – wie auch in anderen Bundesländern – keine landesweiten statistischen Daten zum unentschuldigten Fernbleiben. Die Lehrkräfte machen lediglich Eintragungen in Klassenbücher und Kurshefte. Sie sind nicht berichtspflichtig“ (Niedersachsen, LT-Drucks. 14/1192 vom 17. November 1999).

„Die Landesregierung ermittelt die durchschnittliche An- und Abwesenheitsquote in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I nicht systematisch. Darüber hinaus würden diese Daten auch keine Rückschlüsse auf das Ausmaß von Schulmüdigkeit zulassen, weil nicht jede Abwesenheit mit Schulmüdigkeit oder Schulverweigerung gleichzusetzen ist“ (Nordrhein-Westfalen, LT-Drucks.13/563 vom 21. Dezember 2000). *Und weil keine Daten erfasst werden, kann man auch unbeschwert von Fakten zu folgendem Schluss kommen:* „Für ein verstärktes Schulversagen auf Grund schulischen Absentismus gibt es keine Anhaltspunkte“ (Nordrhein-Westfalen, LT-Drucks. 13/632 vom 16. Januar 2001).

„Eine statistische Erfassung der Schulversäumnisse findet nach wie vor nicht statt. Die jährlichen Erhebungen des Statistischen Landesamtes über schulbezogene Tatbestände beziehen sich nicht auf Schulversäumnisse“ (Saarland LT-Drucks. 12/653 vom 22. April 2002).

„Der Begriff der ‚Schulverweigerer‘ wird weder im Schulgesetz noch in den Schulordnungen definiert. Im weitesten Sinne wäre der Begriff bei Schülern anzuwenden, die die Schulpflicht verletzen, weil sie aus unterschiedlichen Gründen dem Unterricht unentschuldigt fernbleiben. Die Anzahl der Schulverweigerer stellt im Sächsischen Staatsministerium für Kultus kein statistisches Erhebungskriterium dar“ (Sachsen, Antwort vom 26. Januar 2000 auf die Kleine Anfrage LT-Drucks. 2/6934).

„Eine flächendeckende und fortlaufende Erfassung auf Landesebene fand bisher nicht statt. Ein Situationsbild lässt sich aus stichpunktartigen Abfragen bzw. schulamtsbezogenen Erhebungen erstellen“ (Sachsen-Anhalt, LT-Drucks. 3/3449 vom 17. Juli 2000).

„Absichtliches Versäumen von Schulveranstaltungen und Unterricht hat es zu allen Zeiten in unterschiedlicher Ausprägung je nach personaler, sozialer und situativer Voraussetzung gegeben. (...) Eine flächendeckende Erhebung der Daten über Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeit gibt es in Schleswig-Holstein wie in den genannten Bundesländern nicht. Zur Lösung der beschriebenen Probleme, die ausschließlich auf pädagogischer bzw. jugendpflegerischer Ebene zu suchen sind, würde sie nicht beitragen. Ressourcen würden unnötig gebunden“ (Schleswig-Holstein, LT-Drucks. 15/358 vom 11. September 2000).

„Verstöße gegen die Schulpflicht sind dem Ministerium nicht bekannt. Sie würden durch die Kommunen (Schulverwaltungsämter) geahndet, falls erforderlich“ (aus einem Gespräch der Verfasser mit Fachbeamten des Kultusministeriums Thüringen).

Soweit Ministerien – abgesehen von den neueren landesweiten Erhebungen in Mecklenburg-Vorpommern, Bremen und Berlin – wie in Hamburg, Hessen und Niedersachsen über Daten verfügen, beziehen sich diese ausschließ-

lich auf Fälle, in denen Ordnungs- und Bußgeldverfahren oder strafrechtliche Ermittlungen eingeleitet wurden. Solche Verfahren können außer im Saarland nicht von den einzelnen Schulen eingeleitet werden, doch sind sie selbstverständlich von einer Anzeige der Schulen abhängig. Sie sollen erst angestrengt werden, wenn die den einzelnen Schulen zur Verfügung stehenden Mittel ausgeschöpft sind, wie es in allen dazu vorliegenden Regelungen heißt. Aber keineswegs alle Fälle – auch massiver Schulversäumnisse – werden gemeldet. Denn die einzelnen Schulen haben durchaus nachvollziehbare Gründe, auf die Einleitung solcher Verfahren zu verzichten, z. B.:

- der als unverhältnismäßig empfundene Aufwand, vor allem in den möglichen anschließenden Gerichtsverfahren,
- die Erfahrung, dass die Bußgelder sehr niedrig ausfallen und die Entscheidung darüber so lange dauert, dass weder eine generalpräventive Wirkung noch eine Verbesserung des Schulbesuchs im Einzelfall zu erwarten ist,
- die Angst, von den Erziehungsberechtigten oder den Schülern bedroht zu werden,
- die Sorge um den guten Ruf der Schule.

Die vorliegenden Zahlen zu Bußgeldverfahren geben denn auch keine brauchbaren Hinweise zum Umfang und zur Verteilung von Schulversäumnissen (siehe Kap. 4.1). Dabei werden Bußgeldverfahren bevorzugt gegen Schüler beruflicher Schulen eingeleitet; in Hessen zu deutlich über 50 %. Hier handelt es sich sowohl um leistungsfähige Jugendliche, die eine Erwerbstätigkeit dem Schulbesuch vorziehen, als auch um Schüler/innen, die sich in einer der „Maßnahmen“ der Bundesanstalt für Arbeit bzw. der berufsbezogenen Jugendhilfe oder in einer jener beruflichen Schulen, die nicht selten als „Warteschleifen“ bewertet und erfahren werden, auf eine reguläre Berufsausbildung vorbereiten sollen. Schon das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen hatte in seiner Untersuchung über Gewalt an Hamburger Schulen auf die Befragung von mehr als einem Drittel der Besucher der „Berufsvorbereitungsklassen“ verzichten müssen, weil sie zum Zeitpunkt der Befragung nicht anwesend waren. Auch Angebote im Rahmen des Benachteiligtenprogramms, deren Teilnehmer in der Regel zum Besuch der Teilzeitberufsschule verpflichtet sind, wie auch noch berufsschulpflichtige arbeitslose Jugendliche gehören zur Gruppe derer, bei denen sich nach den Erfahrungen der Berufsschulen Schulversäumnisse häufen. Viele dieser Jugendlichen haben keinen Hauptschulabschluss erreicht. Zudem haben sich bei vielen von ihnen Schulversäumnisse auch schon in den letzten Jahren der Vollzeitschule gehäuft. Auf Schulversäumnisse darf deshalb nicht erst reagiert werden, wenn die ordnungs- und strafrechtlichen Maßnahmen gegen die Jugendlichen selbst gerichtet werden können. Dies setzt zumindest die begrenz-

te Strafmündigkeit voraus, die mit Vollendung des 14. Lebensjahrs erreicht ist. Reaktionen müssen sehr viel früher erfolgen und keineswegs nur in Form des Verwaltungsakts der Ordnungsmaßnahme. Denn auch gehäufte Schulversäumnisse beginnen mit einer ersten versäumten Unterrichtsstunde. Es erscheint pädagogisch wenig plausibel, abzuwarten, ob dieser eine zweite und dritte folgt oder sich die Fehlzeit gar zu einem versäumten Schultag ausweitet, ehe die Schule reagiert. Vielmehr sollte schon die erste versäumte Unterrichtsstunde Anlass sein, die Ursache für das Versäumnis aufzuklären. Dazu kann auch die Überprüfung einer fragwürdigen Entschuldigung gehören. Wenn dies nicht befriedigend gelingt, sind verstärkte Anstrengungen zur Aufklärung einzuleiten.

So schreibt Bayern seit November 1996 für alle Schüler/innen der Jahrgangsstufen 1 bis 8 vor, „bei nicht gemeldetem Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern sofort nach Unterrichtsbeginn die Erziehungsberechtigten davon in Kenntnis zu setzen" (KMS vom 6. November 1996 Nr. III/9-8/169 876) – eine sinnvolle Vorschrift, die anlässlich eines Sexualmords an einer Grundschülerin erlassen wurde. Der Zweck dieser Anweisung konzentriert sich auf die frühzeitige Einschaltung der Polizei zur Vermeidung von Gewalttaten gegen Schüler/innen. Die Eingliederung dieser Vorschrift in ein Gesamtkonzept zur Vermeidung und Verringerung von Schulversäumnissen, in dem sie durchaus eine wertvolle Funktion haben könnte, ist bis heute unterblieben.

In den in allen Bundesländern in etwa gleichen Schulordnungen ist die Erfassung der abwesenden Schülerinnen und Schüler eindeutig und übersichtlich geregelt: Jeder Lehrer und jede Lehrerin hat zu Beginn jeder Stunde – und nicht nur zu Beginn der ersten Stunde am Morgen – zu überprüfen, welche Schüler/innen abwesend sind, und dies ins Klassenbuch einzutragen. Der Klassenleiter oder die Klassenleiterin hat diese Daten zusammenzustellen und – jedenfalls in den meisten Bundesländern – zum Schulhalbjahr in die dafür vorgesehenen Rubriken der Schulzeugnisse einzutragen. Sie könnten, um sich die Arbeit aufzuteilen und dadurch einfacher zu machen, die Fehlstunden und Fehltage auch jeweils am Ende des Schultags oder am Beginn des folgenden Tages erfassen. Das würde ihnen helfen, Auffälligkeiten schon während des laufenden Schulhalbjahrs festzustellen und zu dokumentieren. Computerprogramme leisten solche Erfassungen auch für größere Gruppen, ganze Schulen und längere Zeiträume und erlauben darüber hinaus eine rasche und übersichtliche Auswertung sowie eine einfache Kommunikation der Ergebnisse innerhalb der Schule. Voraussetzung für eine solche Aktivität ist jedoch, dass das Klassenbuch stets vorhanden ist und mit der gebotenen Sorgfalt geführt wird, d. h., dass jede Lehrkraft das tut, wozu sie verpflichtet ist. Davon aber kann wohl nicht immer ausgegangen werden: Bei Befragungen von Schulschwänzern berichtete etwa ein Fünftel von ihnen, dass ihr Schulschwänzen von den Lehrkräften nicht bemerkt worden sei, zumindest aber keinerlei Folgen gehabt habe. Weder sei ein Eintrag ins Klassenbuch erfolgt noch habe es ein Gespräch oder eine andere „pädagogische

Maßnahme“ gegeben (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 183). Damit korrespondiert das Ergebnis einer Thüringer Studie, dass Lehrkräfte deutlich weniger als Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe das Schulschwänzen als Schülerproblem wahrnahmen (ebd., S. 88). Ähnliche Ergebnisse erbrachten auch die Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen zu Gewaltbereitschaft und Gewalterfahrung von Schuljugendlichen (vgl. Wilmers u. a. 2002).

4.3.2 Entschuldigt oder unentschuldigt – eine Scheinklarheit

Das Schulrecht unterscheidet zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht. Diese Unterscheidung findet sich auch in – fast – allen Zeugnissen. Lange Jahre hatten Bildungsverwaltungen darauf verzichtet, diese Angabe für jene Zeugnisse vorzuschreiben, mit denen sich Schülerinnen und Schüler um einen Ausbildungsplatz bewerben. Seit der Diskussion um das Schulschwänzen haben einige Länder diese Rubrik wieder eingeführt, so z. B. das Saarland, wo dann allerdings das Oberverwaltungsgericht (OVG) entschied, dass das Abschlusszeugnis Angaben über das *entschuldigte* Fehlen nicht enthalten dürfe. Ebenso sollten Angaben über die Mitarbeit in der Schülervertretung unterbleiben (OVG Saarland Urteil v. 9. August 2002, in: Amtsblatt des Saarlandes v. 19. Dezember 2002, S. 2604). Während die mündliche oder schriftliche Entschuldigung der Erziehungsberechtigten das Fehlen zu einer zulässigen, nicht mit Schulstrafen bedrohten Abwesenheit macht, gilt die unentschuldigte Abwesenheit als ein schuldhaftes Schulversäumnis. Diese Differenzierung erscheint sinnvoll, wenn man von folgenden Annahmen ausgeht:

- Lehrer/innen geben sich mit nachträglichen mündlichen Entschuldigungen durch die minderjährigen Schüler/innen selbst nicht zufrieden, sondern bestehen in jedem Fall auf einer Entschuldigung durch die Erziehungsberechtigten;
- minderjährige Schüler/innen fälschen keine Entschuldigungen ihrer Erziehungsberechtigten oder nur so schlecht, dass Lehrer/innen es sofort merken;
- Erziehungsberechtigte stellen ihren Kindern nur zutreffende Entschuldigungen für legitim begründete Schulversäumnisse aus;
- volljährige Schüler/innen, die sich selbst Entschuldigungen ausstellen können, tun dies nur, wenn auch ein zulässiger Grund vorliegt.

Dass diese Annahmen nicht durchgängig der Wirklichkeit entsprechen, wissen fast alle, die es mit Schule zu tun haben. Problematisch wird es, wenn sich diese Wirklichkeit mit einer permissiven Haltung auf Seiten der Schule verbindet. Tatsächlich ist es vielen Schulschwänzern unschwer möglich, von ihren Erziehungsberechtigten die notwendigen schriftlichen Entschuldigungen zu be-

kommen oder sie gekonnt zu fälschen. Wenn – wie besonders in manchen ausländischen Familien – die Kinder ohnehin diejenigen sind, die die deutsche Sprache in Wort und Schrift am besten beherrschen, ist die „Echtheit“ der Entschuldigung ein fragwürdiges Kriterium für ihre Legitimität. Auch die Verpflichtung, bei einer mit Krankheit begründeten längeren Abwesenheit ein ärztliches Attest vorzulegen, verhindert offensichtlich in vielen Fällen die Häufung ungerechtfertigter Schulversäumnisse, also die Verschleierung von Schulpflichtverletzungen, nicht. Festzuhalten bleibt: Selbst wenn Kinder in der Schule entschuldigt fehlen, muss noch lange nicht alles in Ordnung sein. Vor allem ist nicht in Ordnung, dass sie Unterricht versäumen, wenn man denn davon überzeugt ist, dass Schule nicht nur eine Betreuungseinrichtung ist, sondern einen sinnvollen und notwendigen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat. Mit diesem Anspruch allerdings muss die Schule sich gegenüber den Kindern und Jugendlichen wie auch deren Familien entschieden und klar darstellen. Nur mit einem im Hinblick auf jeden einzelnen schulpflichtigen jungen Menschen ernst genommenen Anspruch kann sie einen regelmäßigen Schulbesuch einfordern, der nicht nur im Sinne der Erfüllung der Schulpflicht staatlich geboten, sondern auch im Interesse der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien unverzichtbar ist. Wenn ein solches Verständnis die Grundlage des Diskurses mit den Familien ist, kann Schulpflichtverletzung – z. B. weil der Start in den Urlaub vor Ferienbeginn zu günstigeren Flugtarifen möglich ist – als eine Verantwortungslosigkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern missbilligt werden, dem zu Recht ein Bußgeldverfahren folgt, auch wenn eine fadenscheinige „Entschuldigung“ vorliegt.

Schulen dürfen sich deshalb nicht damit zufrieden geben, dass Schulversäumnisse „entschuldigt“ sind. Dies ist allenfalls eine bürokratische Lösung des Problems, so wie die Anzeige von Schulpflichtverletzungen bei den Ordnungsbehörden eine bürokratische Reaktion auf unentschuldigtes Fehlen ist. Schulversäumnisse gefährden den Schulzweck, also die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule ebenso wie den Schulerfolg für die betroffenen Kinder und Jugendlichen. Sie müssen deshalb vor allem innerhalb des Betriebs Schule zu einem sensibel wahrgenommenen Handlungsanlass werden. Es muss jegliches Fehlen von Kindern und Jugendlichen die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erregen und wenn keine hinreichend glaubwürdige Erklärung dafür vorliegt, muss es Bemühungen um eine Aufklärung der Hintergründe und Ursachen auslösen. Schulen und Bildungsverwaltungen sollten den Schulversäumnissen allgemein und den Schulpflichtverletzungen im Besonderen nicht deshalb entgegenwirken, weil der Schüler und die Schülerin oder die Erziehungsberechtigten die Autorität des Gesetzgebers und seiner ausführenden Organe in Gestalt der Bildungsverwaltungen missachtet haben. Vielmehr gilt es zu verdeutlichen, dass ohne die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung jede/r Einzelne weder seine/ihre

Fähigkeiten zur Entfaltung bringen noch verantwortungsbewusst am Leben der demokratischen Gesellschaft teilnehmen kann.

Die Beachtung der Abwesenheiten insgesamt macht – mehr als die alleinige Betrachtung der unentschuldigten Fehltage – deutlich, dass die einzelne Schule selbst das Problem sein kann. Hinweise darauf finden sich in den aus Großbritannien vorliegenden Daten zu Schulversäumnissen. Die sehr detaillierten Statistiken des Department for Education and Skills (früher: Department of Education and Employment) weisen für jede Schule und jeden Schulbezirk den Prozentsatz des entschuldigten (authorized) und des unentschuldigten Fehlens (unauthorized absence) aus. Denkbar wäre, dass sich der Abwesenheitsstand in den Schulen in etwa gleicht: Wo die Schreibkompetenz der Eltern besser entwickelt ist, könnte der Anteil des entschuldigten Fehlens höher und der des unentschuldigten Fehlens unter dem Durchschnitt liegen; in sozial benachteiligten Regionen würde eher darauf verzichtet, sich eine glaubwürdige Entschuldigung auszudenken und diese schriftlich mitzuteilen. Tatsächlich aber gilt zwischen entschuldigten und unentschuldigten Schulversäumnissen nicht das Prinzip der kommunizierenden Röhren, sondern die Fehlzeiten zeigen in beiden Kategorien dieselbe Tendenz: Wo die Quote unentschuldigten Fehlens überdurchschnittlich hoch ist, gilt dies auch für das entschuldigte Fehlen.

Trotz der schlechten Datenlage gibt es auch für Deutschland Hinweise auf ähnliche Verhältnisse: In dem Bericht der schleswig-holsteinischen Landesregierung „Absentismus/Fernbleiben vom Unterricht" (LT-Drucks. 15/358 vom 11. September 2000) werden zwei 9. Klassen an Kieler Schulen gegenübergestellt: In der einen betrug der Anteil der entschuldigten Fehltage 8,2 %, der der unentschuldigten 3 %, in der Summe also 11,2 %. In der anderen Klasse betrug die Summe 8,38 % und verteilte sich auf 7,48 % entschuldigtes und 0,9 % unentschuldigtes Fehlen. Auch im Vergleich von vier Schulen mit mehreren Bildungsgängen der Sekundarstufe I im Saarland zeigen sich für das zweite Schulhalbjahr 2001/02 ähnliche Relationen.

Ausgewertet wurden jeweils die Eintragungen in die Zeugnisse am Ende der 8. Klassenstufe: Die Schule A mit der niedrigsten Quote unentschuldigten Fehlens von 0,4 % weist mit 7,3 % zugleich auch die niedrigste Quote des entschuldigten Fehlens auf. Schule B mit 1,6 % unentschuldigten Fehlens weist mit 8,1 % eine wenn auch nur geringfügig höhere Quote auch des entschuldigten Fehlens auf. Schule C allerdings fällt mit einer Quote von 3,6 % unentschuldigten Fehlens und 7,7 % entschuldigten Fehlens aus diesem Muster heraus. Schule D dagegen stützt die Hypothese der Kovarianz der Quoten entschuldigten und unentschuldigten Fehlens auf hohem Niveau: Einer Quote von 6,8 % unentschuldigter Fehltage steht hier eine Quote von 16,4 % entschuldigter Fehltage gegenüber. Das bedeutet, dass an dieser Schule fast ein Viertel aller Schülerschultage nicht wahrgenommen wurden. Hinzu kommen an dieser Schule mit wenig mehr als 200 Schüler/innen in der 8. Klassenstufe über 1.300 entschuldigt und über 2.400 unentschuldigt versäumte Unterrichtsstunden im Schulhalbjahr. Wenn

wir dies auf Unterrichtstage umrechnen, für den Unterrichtstag durchschnittlich sechs Unterrichtsstunden zu Grunde legen und für das Schulhalbjahr 100 Unterrichtstage annehmen, erhöhen sich die Quoten des entschuldigten Fehlens um mehr als 1 %, die des unentschuldigten um etwa 2 % (die entsprechenden Erhebungen wurden im Rahmen einer Fortbildungsreihe für Sozialpädagogen und Lehrer von an den jeweiligen Schulen beschäftigten Fortbildungsteilnehmern durchgeführt).

Hohe Abwesenheitsquoten in Schulen sollten immer als Hinweise darauf gedeutet werden, dass es entweder in diesen Schulen Schwierigkeiten gibt oder diese Schulen unter schwierigen Bedingungen arbeiten: Sei es, dass das soziale Klima in den Schulen schlecht ist und die Beziehungen im Kollegium, zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen oder auch unter den Jugendlichen belastet sind, sei es, dass die Beziehung zwischen der Schule und ihrem sozialen Umfeld gestört ist oder dass die Kinder und Jugendlichen in ihren Lebenswelten besonderen Belastungen ausgesetzt sind. Mangelhafte materielle Bedingungen, wie ein schlechter oder gar abstoßender Zustand des Schulgebäudes, können zu solchen Beziehungsstörungen ebenso beitragen wie eine unzureichende Verständigung mit den Eltern über die gemeinsame Aufgabe der Bildung und Erziehung der Kinder oder auch die Konzentration von Armutserscheinungen im sozialen Umfeld der Schule. Auch wenn diese unterschiedlichen Ebenen dem pädagogischen Handeln der Schule und ihrer pädagogischen Fachkräfte in unterschiedlichem Maß zugänglich sind, so ergeben sich für eine Schule, die sich als Bestandteil eines Gemeinwesens versteht, auch auf diesen Ebenen Möglichkeiten der gestaltenden Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen (vgl. Mack/Raab/Rademacker 2003).

Problematisch hohe Schulversäumnisse sollten deshalb in jedem Fall als Handlungsanlass gewertet werden. Dies gilt im Hinblick auf die einzelne Schule oder auch die Schulen einer Region, ganz besonders aber im Hinblick auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin. Die Häufung von Fehlzeiten ist gerade hier ein Indikator für erhöhte Risiken des Scheiterns nicht nur in der Schule. Die Hintergründe und Ursachen bedürfen in jedem Fall der Aufklärung. Diese Aufklärung muss keineswegs mit einem erheblichen Aufwand verbunden sein. Aber auch wenn sie mühsam und aufwändig ist, darf dies kein Grund sein, sie zu unterlassen. Denn für viele der in Frage kommenden Ursachen – von der Geringschätzung des Wertes von Bildung in den Familien über unterschiedliche Erscheinungsformen der Überforderung der Eltern mit ihrer Erziehungsaufgabe bis hin zu unerlaubter Kinderarbeit, Gewalt gegen Kinder in der Familie oder gar sexuellem Missbrauch – können Schulversäumnisse eine der ersten Auswirkungen sein, die sich außerhalb der Familie zeigen.

Die Jugendhilfe, die in vielen Fällen mit spezifischen Angeboten, Leistungen oder im Extremfall auch Interventionen auf derartige Probleme reagieren

könnte, hat keineswegs immer eine solche Beziehung zu den betroffenen Kindern und Jugendlichen, dass damit zu rechnen wäre, dass die ersten Anzeichen für einen oft erheblichen Unterstützungsbedarf in ihrer eigenen Tätigkeit sichtbar würden. Was liegt deshalb näher, als für entsprechende Hinweise die öffentliche Schule zu nutzen, die es mit allen Kindern und Jugendlichen zu tun hat und sogar die Abwesenheit von Schülern bemerken muss. Frühe und rechtzeitige Hilfen – um den arg strapazierten Begriff Prävention zu vermeiden – sind oft wirksamer und sehr viel kostengünstiger als die oft zu spät einsetzenden sehr teuren Maßnahmen der Jugendhilfe insbesondere im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Die Aufklärung der Ursachen von Schulversäumnissen und ihre Überwindung können deshalb zum Schlüsselthema für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe mit dem Ziel der Überwindung sozialer Benachteiligung und der Steigerung der Wirksamkeit des Handelns in beiden Bereichen für die entsprechenden Risikogruppen werden.

4.4 Maßnahmen in den Bundesländern

In den Ländern wurde bisher überwiegend indirekt auf Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen reagiert. Akteure waren vor allem die Bundesanstalt für Arbeit mit der Förderung von Maßnahmen der Berufsvorbereitung und der beruflichen Qualifizierung für benachteiligte und behinderte junge Menschen auf der Grundlage des SGB III (Arbeitsförderung) und die Jugendhilfe, die mit § 13 SGB VIII einerseits den eigenständigen gesetzlichen Auftrag hat, „die schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und (...) soziale Integration“ solcher jungen Menschen zu fördern, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maß auf Unterstützung angewiesen sind“, andererseits aber auch als Träger der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Maßnahmen tätig wurde. In den Ländern waren es also vor allem die Kommunen, die mit ihrer weitgehenden Zuständigkeit im Bereich der Jugendhilfe für die Zielgruppe in der Schule gescheiterter Jugendlicher tätig wurden. Sofern sich die Landesebene engagierte, waren es in der Regel die Sozialministerien, die diese Aktivitäten durch eigene Programme ergänzten. Angebote und Maßnahmen im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschule für Kinder und Jugendliche, deren Schulerfolgschancen durch gehäufte Schulversäumnisse deutlich eingeschränkt sind, blieben demgegenüber lange die Ausnahme.

Erste Reaktionen der Bildungsverwaltungen, die unmittelbar auf den Umgang der Schulen mit Schulversäumnissen zielen, beziehen sich vor allem auf die Vereinheitlichung des Verwaltungsverfahrens und seines Ablaufs bei der Einleitung von Ordnungsmaßnahmen durch Empfehlungen und Erlasse. Daneben

allerdings wurden auch Initiativen zur Verbesserung der beruflichen Orientierung und der Berufsvorbereitung durch verstärkte Praxisanteile schulischen Lernens und den Ausbau von Arbeitsweltbezügen eingeleitet und gefördert, die erwarten lassen, dass sie jedenfalls für einen Teil der Jugendlichen mit gehäuften Schulversäumnissen den Schulbesuch attraktiver machen und insofern indirekt Schulversäumnissen entgegenwirken.

4.4.1 Aktivitäten im Bereich der Jugendhilfe

Im Rahmen des Benachteiligtenprogramms der Bundesregierung, das später in das Arbeitsförderungsgesetz übernommen wurde und heute seine gesetzliche Grundlagen im SGB III gefunden hat, ist in allen Bundesländern in den vergangenen mehr als zwanzig Jahren eine wachsende Zahl von Angeboten für Jugendliche entstanden, die aus dem Schulsystem herausgefallen waren und nicht über die hinreichenden Voraussetzungen für einen Berufseinstieg verfügten. Auch das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeitsarbeit" im Rahmen des Bundesjugendplans war auf diese Zielgruppe orientiert. Ziel der entsprechenden Projekte war es in der Regel, die Jugendlichen aufzufangen und ihnen in gesonderten Einrichtungen in Verbindung mit Angeboten der Berufsvorbereitung zu einem schulischen Abschluss und möglichst auch zum Einstieg in eine Berufsausbildung zu verhelfen. Auch wenn diese Projekte sich seit etwa Anfang der 1990er Jahre zunehmend für noch schulpflichtige Jugendliche geöffnet hatten, die als „Schulverweigerer" bezeichnet wurden, liefen sie im Allgemeinen nicht unter der Bezeichnung „Schulverweigerer-Projekte". Die Jugendlichen, die sich hier einfanden, hatten die Schule oft schon monate- oder jahrelang nicht mehr besucht. Da diese Projekte als eines ihrer wesentlichen pädagogischen Elemente die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken, sozialpädagogische Förderung und Berufsvorbereitung und -qualifizierung durch praktische Arbeit in Betrieben miteinander verbinden, darf nach vorherrschender Auffassung aus Gründen des Jugendarbeitsschutzes die Altersgrenze von 14 Jahren bei den Teilnehmer/innen nicht unterschritten werden. Dies verhindert oder begrenzt zumindest die Möglichkeiten, die in der Verbindung von Arbeitswelterfahrung und sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen oft sehr überzeugenden didaktischen Konzepte solcher Projekte auch jüngeren Schüler/innen bereits vor dem Scheitern im allgemeinbildenden Schulsystem zugute kommen zu lassen (vgl. Ehmann/Walter 2002).

Diese außerhalb des Schulsystems und der Zuständigkeit der Bildungsverwaltungen angesiedelten Projekte verstehen sich überwiegend als Alternativen zur „staatlichen Pflichtschule mit Zwangscharakter". Bezeichnungen wie „Stadt-als-Schule" (Berlin), „Werk-statt-Schule" (Sachsen und Sachsen-Anhalt) oder „Auszeit" (Niedersachsen) betonen die Abgrenzung gegenüber der „Regel-

schule“. Selbst Einrichtungen wie die Hamburger „Freie Schule Wilhelmsburg“, besser bekannt als „Honigfabrik“, waren zwar der Behörde für Schule und Berufsbildung, innerhalb dieser aber nicht der Schulabteilung, sondern dem Amt für Berufs- und Weiterbildung zugeordnet. Die allenfalls durch die Situation der öffentlichen Haushalte begrenzte Betätigung der Jugendhilfe in diesem Feld wurde weitgehend durch die über lange Zeit in erheblichem Umfang bereitgestellten Mittel der Bundesanstalt für Arbeit ermöglicht. Die Finanzierung sicherte, insbesondere im Vergleich zu den Verhältnissen in der Hauptschule oder im Berufsvorbereitungsjahr, günstige Bedingungen für die Arbeit der Projekte hinsichtlich Gruppengrößen und personeller Ausstattung, insbesondere aber hinsichtlich der Einbeziehung von sozialpädagogischen Fachkräften. Die Tatsache, dass damit ein außer- und nachschulisches Unterstützungssystem für in der Schule Gescheiterte bestand und – wenn auch durch neue Maßnahmen der Haushaltskonsolidierung deutlich eingeschränkt – weiter besteht, mag die Schulen darin bestärkt haben, sich für diese Jugendlichen nicht zuständig zu fühlen. Indem sich Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe für die Jugendlichen zuständig machten, entlasteten sie die Schule von ihrer Verantwortung für diese Gruppe. Die seit Mitte der 1980er Jahre wieder steigenden Quoten derer, die die Schulen – ganz überwiegend die Hauptschulen und die Schulen für Lernbehinderte – nach mehr oder weniger kontrollierter Erfüllung der Schulpflicht ohne Abschluss verlassen, kann als ein Hinweis auf die zumindest partielle Entpflichtung der Schule und der Schulverwaltungen von ihrer Zuständigkeit für diese Jugendlichen gedeutet werden. Um den Ablauf des oft endgültigen Herausfallens aus dem System Schule zu illustrieren, wird im Folgenden die Darstellung eines Oberschulrats wiedergegeben:

> Ein Klassenlehrer stellt fest, dass einer seiner – unangenehmen – Schüler seit drei Tagen unentschuldigt fehlt. Da der Versuch einer telefonischen Kontaktaufnahme nicht erfolgreich ist, wird die alleinerziehende Mutter durch den Schulleiter angeschrieben. Als nach weiteren sieben Tagen der Schüler immer noch nicht in der Schule erscheint, wird das zuständige Schulverwaltungsamt (des kommunalen Schulträgers) eingeschaltet. Dieses schreibt auch einen Brief an die Mutter, in dem diese aufgefordert wird, dafür Sorge zu tragen, dass ihr Sohn umgehend wieder die Schule besucht. Gleichzeitig wird ihr für den Fall der fortgesetzten Verletzung der Schulpflicht ein Bußgeld angedroht. Da nach weiteren sieben Tagen der Schüler immer noch nicht in der Schule erscheint, ergeht ein schriftlicher Bußgeldbescheid, mit Empfangsbestätigung. Nach vier Tagen geht im Schulverwaltungsamt die Rückmeldung ein, dass die Annahme verweigert wurde. Dieses entscheidet nun – der Schüler fehlt mittlerweile 21 Tage –, das Jugendamt einzuschalten, und bittet darum, bei der Familie vorbeizuschauen. Dies tut in der folgenden Woche einSozialarbeiter, der anschließend schriftlich berichtet, dass es sich bei der Mutter um eine Sozialhilfeempfängerin handelt, bei der auch Bußgeldandrohungen keine Wirkung zeigen. Diese Mitteilung wird an die Schulverwaltung und von dieser an die Schule weitergeleitet. Daraufhin vermerkt der Schulleiter – der Schüler schwänzt mittlerweile fünf bis sechs Wochen – das dauerhafte Fernbleiben und die Vergeblichkeit der schulischen Bemühungen in der Schülerakte und sieht fortan keinen weiteren Anlass, sich weiter um diesen „Fall“ zu kümmern. Der Schüler wird allerdings bei der Zuteilung des Lehrpersonals weiter als Schüler der Schule gezählt. Das Vorgehen rech-

net sich also für die Schule – so die zynische Bilanz. Wochen später wird der Schüler von Streetworkern angesprochen und mit dem Einverständnis der Mutter in einer Jugendhilfeeinrichtung untergebracht, wo dann für eine regelmäßige „Beschulung" gesorgt wird. Dann muss noch nicht „alles zu spät" sein, aber es ist ohne Zweifel schwieriger und aufwändiger, Kinder und Jugendliche nach einem solchen Verlauf wieder in die Schulen zurückzuholen und damit auch ihre soziale Integration in der Gruppe der Gleichaltrigen zu erhalten. Bei dieser Gelegenheit wird übrigens dann auch der alten Hauptschule das Stundendeputat entzogen und der neuen Einrichtung zugeordnet.

Die freien Träger der Jugendhilfe haben dieses Betätigungsfeld rasch für sich entdeckt und verfügen oft auch über geeignete pädagogische Konzepte, weil sie den sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf dieser Jugendlichen ernst nehmen und die dafür notwendigen pädagogischen Fachkräfte in die Arbeit einbeziehen. Allerdings werden längst nicht alle Jugendlichen mit gehäuften Schulversäumnissen von den Projekten erreicht. Zudem erfolgt die Rekrutierung der Jugendlichen für die Projekte selten nach transparenten Verfahren. Schließlich trennen sich die Projekte von den Jugendlichen, die sie einmal aufgenommen haben, sehr ungern, was bedeutet, dass die Jugendlichen dauerhaft und endgültig aus dem allgemeinbildenden Regelschulsystem ausgesondert bleiben. Der Bericht des Oberschulrats macht aber auch deutlich, dass die Jugendhilfe erst informiert und bemüht wird, wenn der Schaden, d. h. die Schulversäumnisse und das Abdriften in ein problematisches Milieu, bereits weit fortgeschritten ist. Die in den Antworten auf parlamentarische Anfragen und in Regierungsberichten zuweilen aufgelistete große Zahl von Jugendhilfeeinrichtungen, die sich um „Schulverweigerer" bemühen, ist deshalb auch ein Ausweis dafür, dass in der Schule und durch die Bildungsverwaltungen selbst wenig getan wurde, um die Jugendlichen in der Schule zu halten.

4.4.2 Schulbezogene und schulische Ansätze zur Überwindung von Schuldistanz

Die Bezüge der Jugendhilfeprojekte für schuldistanzierte Jugendliche zur Schule sind häufig auf die Verwaltungsebene begrenzt. Die pädagogische Arbeit der Projekte erfolgt in der Mehrheit der Fälle ohne eine Zusammenarbeit mit Schulen. Wo sie vorgesehen ist, etwa in den Projekten mit Reintegrationsklassen in Sachsen-Anhalt, zeigen sich in dieser Zusammenarbeit Schwierigkeiten, die Zweifel daran rechtfertigen, dass die Reintegration der Jugendlichen in die Schule wirklich gemeinsames Ziel beider Partner ist. Es scheint allerdings keineswegs gerechtfertigt, angesichts solcher Beobachtungen allein die Schule auf der Anklagebank zu platzieren. Auch im Hinblick auf die Jugendhilfe ist zu fragen, ob die einzelnen Projekte und die pädagogischen Mitarbeiter/innen bei der Entwicklung Erfolg versprechender Formen der Zusammenarbeit mit der Schule die nötige Unterstützung durch die Projektträger und/oder das Jugendamt bekommen. Berliner Erfahrungen jedenfalls zeigen, dass die Reintegration von

schuldistanzierten Jugendlichen, die in Tagesgruppen der Jugendhilfe betreut werden, entscheidend auch von der Kooperationsbereitschaft der Ämter in den jeweiligen Bezirken, die im Stadtstaat Berlin die kommunalen Aufgaben und Zuständigkeiten wahrnehmen, abhängt.

Entscheidendes Merkmal der in einigen beispielhaften Modellen in Berlin erfolgreichen Reintegration schuldistanzierter Jugendlicher in die Hauptschule ist neben der Kooperation zwischen den zuständigen Verwaltungen die vertraglich geregelte und durch die zuständige Senatsverwaltung abgesegnete Kooperation zwischen der die Tagesgruppe tragenden Jugendhilfeeinrichtung und einer Hauptschule. Die Schülerakten der in der Tagesgruppe betreuten Jugendlichen werden aus den Hauptschulen, die die Jugendlichen besuchen sollten, eingesammelt und in dieser kooperierenden Hauptschule weiter geführt. Damit werden diese Jugendlichen hier auch für die Personalzuweisung mitgezählt, nicht aber mehr für die Stammschule, in deren Einzugsbereich der oder die Jugendliche wohnt. Damit wird wenigstens ein Teil des projektbedingten zusätzlichen Personalaufwandes an anderer Stelle eingespart, und die Projektschule verfügt so über personelle Ressourcen, um die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfeeinrichtung zu leisten. Ziel dieser Zusammenarbeit ist es, ein von der Jugendhilfeeinrichtung und der Schule gemeinsam entwickeltes Konzept der pädagogischen Arbeit umzusetzen, das die Reintegration in die Regelschule zum Ziel hat. Auf diese Reintegration werden die Jugendlichen in der Tagesgruppe vorbereitet und die Schule knüpft an diese Vorbereitung an, wenn sie die Jugendlichen dann übernommen hat. Im Rahmen dieser Arbeit gelingt es, einen erheblichen Teil der Jugendlichen, die auf diese Weise wieder zu Schülern einer regulären Hauptschule werden, zum Hauptschulabschluss zu führen.

Als geradezu beispielhaft kann die Umsetzung des Konzepts im früheren Bezirk Hellersdorf in Berlin mit der Jean-Piaget-Oberschule als schulischem Partner gelten. Merkmale dieses besonders gelungenen Projekts sind neben der gelingenden Kooperation der Ämter der Auftrag an eine Schulrätin im Bezirk und einen Oberschulrat in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, das Projekt konzeptionell und bildungspolitisch aktiv zu unterstützen, das finanzielle und konzeptionelle Engagement der Bürgerstiftung Berlin und die Tatsache, dass in der beteiligten Hauptschule Aktivitäten zur Sicherung von Lern- und Schulerfolgen für Risikoschüler/innen weit über dieses Projekt hinaus Tradition haben, von der Schulleitung engagiert gefördert werden und dementsprechend auch im Kollegium eine breite Unterstützung finden.

Um gefährdete Kinder davor zu bewahren, überhaupt aus dem Schulsystem herauszufallen, müssten jedoch die Schulen deutlich früher insbesondere auf Fehlzeiten reagieren, wenn nicht schon die Entwicklung der Schulleistungen von Schülern Anlass zu besonderer Aufmerksamkeit bietet. Diesen Weg ist mittlerweile eine Reihe von Ländern gegangen. Zumeist lassen sie Modelle zu,

in denen die Schule mit einem Jugendhilfeträger kooperiert. Der Jugendhilfeträger übernimmt dann Aufgaben, die anderenorts der „Schulsozialarbeit“ zugeordnet werden.

Ein solches Beispiel ist das rheinland-pfälzische Projekt „Mit Aktion aus der Passivität“. Ein Jugendhilfeträger, hier das Christliche Jugenddorfwerk (CJD), interveniert auf Bitten der Schule in einem Konfliktfall, vereinbart nach einer Klärung mit Eltern, Schüler und Schule einen individuellen Plan für den Schüler, wobei vor allem versucht wird, durch eine Lernortverlagerung erneutes Interesse und Motivation zu stimulieren. Bei all dem aber bleibt das erklärte Ziel die Wiedereingliederung in den Regelbetrieb der Schule.

Bedient sich die Schule bei solchen Netzwerklösungen eines Partners, der Aufgaben übernimmt, die sie selbst nicht leisten zu können glaubt, so ist in den im Folgenden geschilderten Projekten die Schule der maßgebliche Akteur. Im Kern handelt es sich dabei darum, die aus den Jugendhilfeeinrichtungen bekannte Praxis der Verbindung von praktischem Arbeiten und allgemeinbildendem Unterricht in die Schule selbst zu holen. Solche Veränderungen von Schule haben in den letzten fünf Jahren deutlich zugenommen. Auslöser waren meist die geringen Vermittlungschancen besonders schwacher Hauptschüler in eine Ausbildung im dualen System. Insbesondere dort, wo Hauptschulen in der Vorbereitung ihrer Jugendlichen auf den Übergang in eine Ausbildung eine besondere Herausforderung entdeckten, entwickelten sich neue Formen der Kooperation zwischen Schulen und Betrieben, die es ermöglichen, dass die Schüler/-innen regelmäßig und nicht nur für die Dauer des üblichen Betriebspraktikums Arbeitswelterfahrungen in Betrieben sammeln können, in denen sie dann schließlich auch realistische Chancen auf einen Ausbildungsvertrag haben. Solche Arbeitswelterfahrungen vermitteln Einsicht in die Anforderungen moderner Arbeitsplätze, und die Schüler/innen erfahren bei dieser Gelegenheit nicht selten, welche erhebliche Bedeutung schulische Erkenntnisse und Fertigkeiten in der Arbeitswelt von heute haben – und einige Betriebe wissen dieser Erfahrung Nachdruck zu verleihen, indem sie den Abschluss eines Ausbildungsvertrages vom Erreichen mindestens des Hauptschulabschlusses abhängig machen.

Solche Entwicklungen haben in einer Reihe von Ländern, wie Nordrhein-Westfalen, Bayern, Saarland und Thüringen, zu einer Verstärkung der Verbindung von schulischem Lernen und berufspraktischer Arbeit in so genannten „Praxisklassen“ in Hauptschulen geführt. In Baden-Württemberg gibt es Formen der Kooperation von Hauptschulen mit dem Berufsvorbereitungsjahr. Wenn Schüler/innen am Ende der 7. Klasse deutlich erkennen lassen, dass sie unter normalen Bedingungen den Hauptschulabschluss in der Pflichtschulzeit nicht mehr erreichen werden, dann können sie ein zweijähriges schulisches Angebot nutzen, das aus einer Verbindung von Elementen des Hauptschulbildungsgangs mit

denen des Berufsvorbereitungsjahres besteht und dementsprechend einen hohen berufspraktischen Anteil aufweist. Ähnliche Angebote gibt es in anderen Ländern, z. B. in Bremen – hier in Verbindung von Hauptschule und Berufsfachschule – und in Nordrhein-Westfalen – hier in Form einer Vorklasse zum Berufsgrundbildungsjahr (BGJ-Vk) und anschließendem Berufsgrundbildungsjahr. Darüber hinaus gibt es in einigen Ländern teils im Rahmen von Modellversuchen, teils auch unabhängig davon die Möglichkeit, einen Praxistag pro Woche im Stundenplan der Hauptschule einzurichten, den die Schüler/innen in einem Betrieb ihrer Wahl verbringen. Dies gilt generell in Baden-Württemberg. Der berufsorientierte Donnerstag (BODO) in einigen saarländischen Schulen und das Jahrespraktikum an einigen Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen sind weitere Beispiele dieser Art.

Mit einem deutlich größeren Anteil beruflicher Praxis wird in dem Berliner Schulversuch „Produktives Lernen" an sieben Hauptschulen und in der Schule mit besonderer pädagogischer Prägung „Die Stadt-als-Schule Berlin" experimentiert. Die Teilnehmer/innen an diesem Schulversuch lernen an zwei Tagen in der Woche in der Schule und an drei Tagen an Praxisplätzen in der Stadt. Ausgehend von dieser Tätigkeit in Ernstsituationen gestalten sie mit Hilfe der individuellen Lernberatung durch Pädagogen ihre individuellen Lernprozesse selbstständig und eigenverantwortlich und erhalten so einen neuen Zugang zur Bildung. Nach dem Berliner Vorbild wurden mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 Projekte „Produktives Lernen" auch in Brandenburg und Sachsen-Anhalt an mehreren Standorten eingerichtet. In den meisten der Projekte mit ausgeweiteten Arbeitsweltbezügen und Formen praktischen Lernens zeigen sich unübersehbare Erfolge: Sowohl in Baden-Württemberg als auch in Berlin erreichen 70 % der beteiligten Schüler/innen einen schulischen Abschluss und gehen anschließend in eine berufliche Qualifizierung über, nicht immer allerdings in eine betriebliche Ausbildung.

Diese auf die Altersgruppe der über 14-Jährigen zielenden Modellversuche entsprechen zumindest in Ansätzen den Forderungen nach einer arbeitsorientierten Allgemeinbildung. Angesichts solcher Entwicklungen ist jedoch erklärungsbedürftig, warum das Anwenden von Gelerntem und die Motivation zum Lernen durch Praxiserfahrung überwiegend auf jene Schüler/innen begrenzt werden, die „auffällig" geworden und der Risikogruppe Schulerfolgsgefährdeter zuzurechnen sind. Allein damit werden diese Projekte trotz ihrer bemerkenswerten Erfolge zu einer zusätzlichen Stufe in einem ohnehin bereits über jedes pädagogisch vernünftige Maß hinaus gegliederten Schulwesen. Wo Berufspraxis und Arbeitsweltbezüge schulischen Lernens nicht zum Bestandteil eines modernen Bildungsverständnisses für alle werden, sondern nur für die Risikogruppen

in unserem Bildungswesen verfügbar sind, tragen sie unvermeidlich auch zur weiteren Stigmatisierung ihrer Zielgruppe bei. Es spricht vieles dafür, dass sich deren Ausgrenzung innerhalb der Schule schon in früheren Altersjahrgängen entgegenwirken lässt; wenn frühzeitig auf Anzeichen schulischen Scheiterns reagiert wird und eine Öffnung der Schule gegenüber der Arbeitswelt sowie gegenüber den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erfolgt. Eine Ausweitung von Praxis- und Arbeitsweltbezügen schulischen Lernens wäre auch im Interesse der weniger durch schulisches Scheitern gefährdeten Kinder und Jugendlichen geboten und wäre zudem geeignet, die Stigmatisierung der Risikogruppen durch das besondere arbeitsweltbezogene Angebot zu reduzieren.

Neben diesem Stigmatisierungsrisiko durch die Schaffung besonderer schulischer Angebote für Schuldistanzierte und Schulerfolgsgefährdete, das im Falle ihrer „Sonderbeschulung" in Einrichtungen der Jugendhilfe selbstverständlich erst recht gegeben ist, besteht ein Mangel vieler schulischer Angebote in der unzureichenden Ausstattung mit sozialpädagogischen Fachkräften. Denn Schulversäumnisse sind nicht nur Folge einer Diskrepanz zwischen dem schulischen Bildungsangebot und den Interessen und Bedürfnissen einer Minderheit meist sozial benachteiligter schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher, sondern sie können sehr wohl auch in den außerschulischen Lebensverhältnissen der Kinder und Jugendlichen begründet sein, wie sie etwa als Belastung von Familien durch wirtschaftliche Not infolge von Arbeitslosigkeit oder auch durch eine Überforderung der Eltern mit ihrer Erziehungsaufgabe gegeben sein können. Die Angebote der Jugendhilfe, wie sie etwa in den Projekten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit bestehen, zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie die aus den Lebensverhältnissen der Jugendlichen kommenden Schwierigkeiten und Probleme ernst nehmen und mit dem Bildungsangebot zugleich auch Unterstützungsleistungen zur Bewältigung eines schwierigen Alltags verbinden. Ablösungsschwierigkeiten aus der Herkunftsfamilie, Krisen in Partnerbeziehungen, Schulden und Wohnungsprobleme kennzeichnen nicht selten den Alltag der betroffenen Jugendlichen und müssen bewältigt werden, wenn sie in die Lage versetzt werden sollen, sich schulischen Lernanforderungen mit Aussicht auf Erfolg zu stellen. Die Praxisklassen, wie sie etwa in Bayern bestehen, sehen die Beschäftigung von Sozialpädagogen nicht vor. Damit verfügt die Schule hier auch nicht über die pädagogische Fachkompetenz, um die in vielen Fällen notwendigen Unterstützungsleistungen der beschriebenen Art für die Jugendlichen zu erbringen (in München hat sich deshalb die Arbeitsverwaltung bereit gefunden, bei der Einrichtung der ersten Praxisklassen die Beschäftigung der für notwendig gehaltenen sozialpädagogischen Fachkräfte zu finanzieren). Wenn aber, was zweifellos geboten ist, die Schule dafür zuständig sein soll, auch diesen Jugendlichen ein geeignetes Angebot zu machen, dann darf die sozialpädagogische

Dimension der Aufgabenstellung nicht übersehen werden. Schulsozialarbeit oder andere Formen einer intensiven, auf die Zielgruppe bezogenen Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe sollten deshalb unverzichtbarer Bestandteil solcher schulischen Angebote sein. Die für die Angebote im Rahmen des Benachteiligtenprogramms zumindest in der Vergangenheit gültigen Richtlinien der Bundesanstalt für Arbeit für die Gruppengrößen und die Personalbesetzung der entsprechenden Kurse und Lehrgänge können hier durchaus als Vorbild dienen.

4.4.3 Initiativen in den Ländern

Nahezu alle Länder haben seit 1998 auf die zunehmend auch in der Öffentlichkeit geführte Debatte über die so genannte „Schulverweigerung" reagiert. Einige haben sich dem Thema gewidmet, indem sie es in herausgehobener Weise auf Schulleiterkonferenzen erörterten (z. B. Schleswig-Holstein) oder gesonderte Fachtagungen veranstalteten (z. B. Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und jüngst Berlin) oder Forschungsaufträge vergaben (z. B. Mecklenburg-Vorpommern). Andere setzten Arbeitsgruppen ein, die das im Lande vorhandene Material zusammentragen, Erhebungen vorbereiten und geeignete Maßnahmen beraten sollten, wie es in Niedersachsen, Hessen, Berlin und Bremen geschah. Wieder andere wie Baden-Württemberg oder Thüringen stellten bei der Durchsicht der in jüngster Vergangenheit eingeleiteten Schulreformen fest, dass einige davon sich offensichtlich dazu eignen, dem Problem der Schulpflichtverletzungen gegenzusteuern, auch wenn dies nicht die primäre Intention der Reform war. In Bayern machte sich der Innenminister das in Nürnberg entwickelte Programm zur Reduzierung von Schulpflichtverletzungen – allerdings nur, soweit es das Tätigwerden der Polizei betraf – zu eigen und empfahl seine Umsetzung landesweit (siehe Kap. 4.5). Nahezu alle Schulministerien berichten, dass das Thema verstärkt in der Lehrerfortbildung behandelt wird.

Im Folgenden werden ausführlicher nur die sechs aktuellen Initiativen zum Umgang mit Schulversäumnissen und ihrer Reduzierung vorgestellt, die in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlicher rechtlicher Verbindlichkeit, aber in jedem Fall auf der Grundlage von schriftlichen Verlautbarungen aus den zuständigen Ministerien ein bildungspolitisches Konzept erkennbar werden lassen. Es handelt sich um ein Rundschreiben in Brandenburg, einen Erlass und eine Handlungsempfehlung in Bremen, eine Richtlinie in Hamburg, ein Eckpunktepapier in Niedersachsen, eine gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums, des Sozialministeriums und des Innenministeriums in Sachsen und um Empfehlungen in Sachsen-Anhalt. Die unterschiedliche Form und der unterschiedliche Charakter dieser schriftlichen Verlautbarungen erscheinen eher zufällig und lassen keinen Rückschluss auf unterschiedliche bildungspolitische Handlungsansätze oder Konzepte zu.

Brandenburg

Das Rundschreiben Nr. 31/01 des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport vom 2. November 2001 hebt unter der Überschrift „Grundsätze zur Vermeidung, Feststellungen und Behandlung von Schulverweigerung“ ausdrücklich auf „langfristiges unentschuldigtes Fernbleiben von der Schule sowie auf schwerwiegende Fälle nur passiver oder störender Teilnahme am Unterricht“ ab. Mit der Selbstbeschränkung auf grundsätzliche Aussagen zum Thema wird ausdrücklich anerkannt, dass „ jede Schule über die im Einzelfall angemessenen Maßnahmen zu entscheiden (hat), um aktiv, konzeptionell und im Einzelfall möglichst frühzeitig präventiv und nachdrücklich die Schülerinnen und Schüler vor einem Ausstieg aus der Schule zu bewahren oder in die Schule zurückzuführen“. Die Schulen werden aber darauf hingewiesen, dass die „Durchsetzung der bestehenden Pflicht der Schülerinnen und Schüler zur aktiven und nicht störenden Teilnahme am Unterricht (…) zum Auftrag jeder Schule (gehört)“, denn es „sichert die Voraussetzungen zur Erziehung und Bildung und ist Teil der Schutz- und Fürsorgepflichten gegenüber jeder Schülerin und jedem Schüler“ (Rundschreiben, S. 2). Die Schulen werden in dem Rundschreiben ferner darauf hingewiesen, dass „die Möglichkeiten im Rahmen der Partnerschaft zwischen Schule und Jugendhilfe durch Sozialarbeit an Schulen“, die in Brandenburg in den vergangenen etwa zehn Jahren entwickelt und in bemerkenswertem Umfang ausgebaut wurde, „zu nutzen (sind)“ (ebd.). Die Leitlinien des Rundschreibens, die Verantwortung und Zuständigkeit für die Durchsetzung der Schulpflicht bei der einzelnen Schule zu verorten, werden in den daraus abgeleiteten Konsequenzen besonders deutlich:

> „Danach hat Schule zunächst die Schulpflichterfüllung *[nicht den Eingang von Entschuldigungen für Schulversäumnisse; Anm. der Verf.]* zu überwachen sowie alle geeigneten und rechtlich möglichen Mittel zu ergreifen, um
> - präventiv der Schulverweigerung entgegenzuwirken,
> - auf unentschuldigtes Fehlen oder nur passive oder dauerhaft erheblich störende Teilnahme am Unterricht nachdrücklich und im Einzelfall angemessenen zu reagieren,
> - auf Grund abgestimmter Kriterien festzustellen, ob Auffälligkeiten, Gefährdungen oder Fälle von Schulverweigerung bestehen,
> - von Schule oder vom Unterricht nicht mehr erreichbare Schülerinnen und Schüler wieder in das Regelangebot der Schule zurückzuführen.“
>
> „Hierzu soll sich jede Schule möglichst in Zusammenarbeit mit der schulpsychologischen Beratung auf ein pädagogisches Konzept verständigen, das strukturierte Absprachen und ein gemeinsames Handeln und Vorgehen der Lehrkräfte ermöglicht. Das Konzept ist gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern darzulegen und in regelmäßigen Abständen zu überprüfen“ (ebd.).

Das Rundschreiben unterscheidet zwischen „auffälligen Schülern“, die gelegentlich dem Unterricht unerlaubt fernbleiben, „gefährdeten Schülerinnen und Schülern“, die regelmäßig unerlaubt fernbleiben, und „schulverweigernden

Schülerinnen und Schülern“, wobei der Umfang von zehn unerlaubten Fehltagen innerhalb eines Schulhalbjahrs grundsätzlich als „Schulverweigerung“ gilt und die Einberufung der Klassenkonferenz zur Folge hat. Die dem Rundschreiben beigefügten „Handlungshinweise und Empfehlungen zum schulischen Handeln“ definieren die „schwerwiegenden Fälle nur passiver oder störender Teilnahme“ bei Kindern und Jugendlichen als solche, „deren Regelverstöße und Störaktivitäten weit überdurchschnittlich häufig, anhaltend und intensiv auftreten, wodurch der reguläre Unterrichtsbetrieb und der persönliche Bildungserfolg nachhaltig verhindert werden; dabei kann eine überaus starke Ausprägung folgender Kompetenzmängel eine entscheidungsleitende Bedeutsamkeit erlangen:

- fehlende Beziehungs- und Gruppenfähigkeit,
- fehlende Grundmotivation für das Lernen,
- fehlende Regel- und Verabredungsfähigkeit,
- fehlende Konfliktfähigkeit,
- fehlende Ausdauer,
- extremes Rückzugsverhalten,
- Gewaltausübung gegen Personen und Sachen“
  (Handlungshinweise, S. 2 f.).

An dieser Zusammenstellung und textlichen Gewichtung wird das Anliegen des Brandenburger Rundschreibens deutlich: Nicht nur das physische Fehlen im Unterricht ist zu erfassen, sondern bereits das geistige Abwesendsein, die „innere Kündigung“ ist – wenn nicht schon als „Schulverweigerung“ – zumindest als eine Vorstufe der unentschuldigten Schulversäumnisse zu sehen. Entsprechend umfassen die pädagogischen Hinweise und Ratschläge inhaltlich vieles, was für den normalen Schulalltag sinnvoll und nützlich sein sollte, so etwa dass „für ein möglichst angstfreies Schulklima zu sorgen“ sei oder dass die „Schule (...) als eine wesentliche Sozialisationsinstanz und damit als Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche deren Problemen und Konflikten in der pädagogischen Arbeit besondere Aufmerksamkeit (...) widmen“ soll (Rundschreiben, S. 3). Unter pädagogischen Aspekten ist es nicht uninteressant, sich eine solche Abfolge von Ereignissen – „vom Stören zum Schwänzen“ – vorzustellen. Gerade die Beachtung des störenden oder desinteressierten Verhaltens in der Schule erleichtert möglicherweise die Urteilsbildung darüber, ob ein durch die Erziehungsberechtigten legitimiertes „entschuldigtes Fehlen“ wohlbegründet ist oder eine verschleierte Schulpflichtverletzung darstellt. Die Einbeziehung solcher die Schulerfolgschancen zweifellos beeinträchtigender Verhaltensweisen erscheint – unabhängig davon, ob sie als eine Vorstufe zur „Schulverweigerung“ zu werten sind oder nicht – gerade dann sinnvoll, wenn es darum geht, dass Schule das Recht auf Bildung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ein-

zulösen hat. Es ist deshalb verwunderlich, dass das Brandenburger Rundschreiben und die als Anhang beigefügten „Handlungshinweise“, soweit es um den Umgang mit Fehltagen geht, ausschließlich auf das „unentschuldigte Fernbleiben“ abheben.

Bemerkenswert hingegen ist die Vielfalt schulischer und alternativer Angebote für Schulverweigerer, die in den Handlungshinweisen aufgeführt werden (vgl. Handlungshinweise, S. 5-7):

- zeitlich befristeter Einzel- oder Kleingruppenunterricht auf der Grundlage der rechtlichen Regelungen, wie sie für kranke Schüler gelten,
- besondere Lerngruppen innerhalb einer Schule, darunter insbesondere auch solche Angebote, die in den Jahrgangsstufen 8 und 9 eine verstärkte Unterstützung der beruflichen Orientierung unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte an bis zu zwei Tagen in der Woche vorsehen,
- schulische Angebotsstellen für auffällige, vom Schulausstieg bedrohte Schüler/innen mehrerer Schulen, die in Zusammenarbeit mit einem freien Träger der Jugendhilfe oder dem Jugendamt geschaffen werden können,
- explizite „Schulverweigererprojekte“, die zwar auf Grund der vorliegenden Erfahrungen nicht mehr als Schulversuche durchgeführt werden müssen, aber nur auf der Basis eines ausführlichen pädagogischen Konzepts genehmigt werden,
- individuelle Praxislernplätze, die für Jugendliche geschaffen werden können, für die ein Schulverweigererprojekt nicht geeignet oder nicht verfügbar ist. Diese auf den Ausnahmefall beschränkte Form der Schulpflichterfüllung erfordert eine individuelle Förderplanung und ein abgestimmtes Konzept, das in jedem Fall auch Praxisbegleitung einschließen muss.

Abschließend werden in den Handlungshinweisen grundsätzlich und konkret die Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Hinblick auf die Zielgruppe Schulverweigerer beschrieben. Damit geht es insbesondere auch darum, im Rahmen der in Brandenburg gut ausgebauten „Sozialarbeit an Schulen“ die nötige Aufmerksamkeit für die Risikogruppe Schulverweigerer einzufordern. Mit den als Anlage 1 beigefügten Handlungshinweisen ist die das Rundschreiben kennzeichnende ministerielle Selbstbeschränkung auf das Grundsätzliche unübersehbar fallen gelassen worden. Noch konkreter werden die Hilfsangebote des Brandenburgischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport mit den als Anlage 2 zum Rundschreiben gelieferten beiden Musterbriefentwürfen für Informationen an die Eltern zu Schulversäumnissen ihrer Kin-

der. Derartige Hilfsangebote an die Schulen lassen sich auch als Zweifel der Initiatoren des Rundschreibens an der Bereitschaft der Schulen deuten, die ihnen mit dem Rundschreiben nahe gebrachten Grundsätze zu selbstverständlichen Grundlagen ihres alltäglichen pädagogischen Handelns zu machen.

Bremen

In Bremen wurde eine Arbeitsgruppe mit Vertreter/innen aus Schulen und kooperierenden Behörden eingerichtet, die als Ergebnis ihrer Beratungen einen „Handlungsleitfaden für Klassenlehrer/innen im Umgang mit Schulvermeidung" erarbeitet hat. Der Erlass des Senators für Bildung und Wissenschaft Nr. 01/2002 vom 14. Februar 2002 kündigt weiterhin den Ausbau und die Verstärkung der „Beratungsgruppe Schulvermeidung", die schrittweise Gründung von zwölf regionalen und zwei überregionalen Schulvermeidungs-Präventions-Ausschüssen, so genannten „SCHUPS" an, von denen einige inzwischen bestehen, und gewährt den Klassenlehrer/innen in der Hauptschule und bei integrierten Haupt- und Realschulenklassen der Klassenstufen 7 bis 10 eine Klassenlehrerstunde, die entsprechend dem Erlass vom 27. Januar 2003 „gezielt für die Prävention von Schulvermeidung, für Lernberatung und für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in die berufliche Ausbildung zu nutzen (ist). Im Zusammenhang mit der Prävention und Intervention bei Schulvermeidungsverhalten dient sie der nachgehenden Arbeit mit Schüler/innen, ihren Erziehungsberechtigten und der Kooperation mit den zu beteiligenden Diensten."

Bremen hat in der Beschäftigung mit der – wie es dort heißt – „Schulvermeidung" langjährige Erfahrung. Schon vor der Einrichtung des zentralen Beratungsdienstes (1998) arbeitete der „Schulermittlungsdienst" auf dem gleichen Feld. Der mit dem Erlass 01/2002 vom 14. Februar 2002 für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen bekannt gemachte „Handlungsleitfaden für Klassenleiterinnen und Klassenleiter im Umgang mit Schulvermeidung", gibt konkrete „Phasen" vor und beruht auf der Auswertung von in vielen Jahren gewonnenen Erfahrungen:

- *Phase 1 – Offenlegung der Auffälligkeit*: „Bei drei unentschuldigten Fehltagen innerhalb eines Monats müssen spätestens die Maßnahmen der Phase 1 ergriffen werden", zu denen das Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin, der Versuch des Gesprächs mit den Eltern, die Erörterung des Fehlverhaltens in der Klasse sowie die Einschaltung der Vertrauenslehrerin oder des Beratungslehrers gehören.
- *Phase 2 – Reaktionssteigerung:* Stellt sich nach einem Monat keine Besserung des Schülerverhaltens ein, kommt es zur Phase 2. Erst in dieser Phase soll die Schulleitung eingeschaltet, das Gespräch mit den Fachlehrkräften gesucht und gegebenenfalls eine Klassenkonferenz einberufen werden. Zudem verpflichtet der „Handlungsleitfaden" den Klassenleiter oder die Klassenleiterin zum Hausbesuch. Nicht nur, aber auch für die Wahrneh-

mung dieser Aufgabe ist die Klassenleiterstunde gedacht, die seit dem Schuljahr 2001/2002 für die Leiter/innen der 7. bis 10. Hauptschul- sowie der integrierten Haupt- und Realschulklassen bereitgestellt wird.

- *Phase 3 – Einschaltung der Fachdienste*: Erst wenn diese Reaktionen nicht zu einer Veränderung des Verhaltens der Schülerin oder des Schülers führen, werden in Phase 3 die Fachdienste eingeschaltet, so z. B. der Beratungsdienst Schulvermeidung (der zu diesem Zweck im Jahre 2002 um 7 auf neuen 9 Stellen aufgestockt wurde), der Schulpsychologische Dienst, der Schulärztliche Dienst, die Kinder- und Jugendpsychiatrische Beratungsstelle, das „Casemanagement" beim zuständigen Sozialzentrum oder die Kontaktpolizei. Auch nach Einschaltung der Fachdienste bleiben der oder die jeweilige Klassenleiter/in für die Rückkopplung mit dem oder der Schüler/in sowie deren Erziehungsberechtigten verantwortlich und sind verpflichtet, die Wirkung der ergriffenen Maßnahmen zu kontrollieren und zu dokumentieren.

Dass die Phase 3 nach maximal einem halben Jahr beendet wird, ist erkennbar auch ein Resultat der langjährigen Erfahrung: Es gibt Situationen, in denen ein Fall für eine/n Klassenleiter/in bzw. die Schule mit den der Bildungsverwaltung zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr zu lösen ist. Die Einschaltung anderer, außerschulischer Instanzen sollte aber nach Bremer Auffassung nicht erst geschehen, wenn ein „Fall" zu einem „Problem" geworden ist. Mit den „Schulvermeidungs-Präventions-Ausschüssen" (SCHUPS) hat sich die Bremer Bildungsverwaltung ein Instrument geschaffen, das auf regionaler Ebene alle jene Einrichtungen zusammenführt, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. An diese SCHUPS können sich auch Lehrer/innen wenden, um dort bedenkliche Entwicklungen und Einzelfälle zu diskutieren und Hilfe zu erbitten. Die Ausschüsse sollen monatlich tagen. Interessant sind auch die Bremer Regelungen zur Zusammenarbeit der Schulen bei der Reintegration von Schüler/innen, die längere Zeit die Schule versäumt haben: Sie sehen vor, dass zwei Schulen in der Weise zusammenarbeiten, dass Schüler/innen, die ihre Stammschulen über längere Zeit nicht mehr besucht haben, den Schulbesuch an der jeweiligen Partnerschule wieder aufnehmen, mit der eine entsprechende Zusammenarbeit fest vereinbart ist. Dadurch ist für die Schüler/innen ein Neuanfang in einer anderen Umgebung möglich, gleichzeitig aber ist der Informationsfluss auf der Schulebene gewährleistet.

In der Stadtgemeinde Bremen werden – seit dem zweiten Schulhalbjahr 2001/02 – am Ende jedes Schulhalbjahres bei allen Schulen Daten zum unentschuldigten Fehlen – und leider nur dazu – für die Klassenstufen 1 bis 10 abgefragt. Um den Aufwand für die Schulen gering zuhalten, wird nur nach der Anzahl der Schüler/innen (differenziert nach solchen mit und ohne Migrationshintergrund) gefragt, die im Schulhalbjahr mehr als zwanzig Tage oder mehr als 100 Stunden unentschuldigt gefehlt haben. Das sind diejenigen, die in Bremen als „manifeste Schulvermeider" gelten. Der Vergleich der Ergebnisse für das zweite Schulhalbjahr 2001/02 mit denen für das erste Schulhalbjahr 2002/03 zeigt eine

deutliche Verringerung des unentschuldigten Fehlens dieser Kategorie für die Stadtgemeinde Bremen von knapp 30 %. Die Werte für die Grund- und Hauptschulen sind dabei auf weniger als die Hälfte zurückgegangen. Dem steht allerdings eine deutliche Steigerung des unentschuldigten Fehlens in den Förderzentren gegenüber. Bei der Interpretation dieser Daten ist angesichts der Tatsache, dass es sich um die ersten Erhebungen dieser Art in Bremen handelt, sicher einige Vorsicht geboten. Da aber die Hauptschulen einer der Schwerpunkte der Beratungsarbeit waren, darf man unterstellen, dass in diesen Ergebnissen auch Wirkungen dieser Arbeit zum Ausdruck kommen. Für die Weiterführung der Erhebungen wäre die Einbeziehung des entschuldigten Fehlens, das in Bremen ebenfalls in die Halbjahreszeugnisse eingetragen wird, aus mehreren Gründen wünschenswert:

- Entschuldigungen sind durchaus zur Verschleierung von Schulpflichtverletzungen geeignet und werden auch in dieser Funktion genutzt. Auch gehäufte entschuldigte Schulversäumnisse sollten deshalb Anlass für eine Aufklärung der Hintergründe und Ursachen sein.
- Wenn es um das Recht auf Bildung und seine Einlösung durch die öffentliche Schule für die betroffenen Kinder und Jugendlichen geht, dann wirken entschuldigtes und unentschuldigtes Fehlen in gleicher Weise einschränkend.
- Das Risiko einer Gefährdung des Schulerfolgs wird nur angesichts des Gesamtumfangs der Schulversäumnisse sichtbar. Der Umfang des unentschuldigten Fehlens allein ist dafür kein geeignetes Maß.
- Die Konzentration der Aufmerksamkeit der Bildungsverwaltung auf unentschuldigtes Fehlen kann, wie in Großbritannien vielerorts beobachtet, dazu führen, dass Schulen im Hinblick auf die Bewertung von Schulversäumnissen als entschuldigt großzügig werden und ein Absinken der Quoten unentschuldigten Fehlens mit Steigerungen des entschuldigten Fehlens erkauft wird.

Hamburg

In Hamburg hatte bereits der 1998 vorgelegte Zwischenbericht zur Untersuchung über Gewalterfahrung und Gewaltbereitschaft Jugendlicher des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) gezeigt, dass in den lange Jahre als besonders gelungenes Angebot für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz gepriesenen und mit immer neuen Lehrerstellenzuweisungen bedachten „Berufsvorbereitungsklassen“ mehr als ein Drittel der Jugendlichen nicht anzutreffen war. Im Vergleich dazu waren selbst die Abwesenheitsquoten in den Haupt- und Sonderschulen mit 14 % bis 18 % niedrig. Zwar verfügte Hamburg mit der „Dienststelle Schülerhilfe“ innerhalb der Schulverwaltung über eine sozialpädagogische Einrichtung, zu deren Aufgaben auch gehörte, sich mit den rund 700

jährlich von den Schulen gemeldeten schwierigen Schulversäumnisfällen zu befassen. Die Tätigkeit dieser Dienststelle hat aber offensichtlich nicht dazu geführt, die Schulversäumnisse in Hamburg auf ein vertretbares Maß zu senken. Auch die (inzwischen wieder rückgängig gemachte) Zusammenfassung der Zuständigkeiten für Jugend und Schule in einer gemeinsamen Behörde konnte nicht zu einer besonders wirksamen Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe bei der Reduzierung von Schulversäumnissen beitragen. Vor diesem Hintergrund begannen Entwicklung und Aufbau der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) – ebenso wie die in ihnen aufgegangene „Dienststelle Schülerhilfe". Dabei handelt es sich um ein sozialpädagogisches Dienstleistungsangebot der Schulbehörde, das in der deutschen Bildungslandschaft einzigartig ist und eher Ähnlichkeit mit dem englischen „educational welfare service" hat. Zielgruppe sind Schüler/innen, die „mit dem herkömmlichen Schulangebot nicht erreicht werden oder aus bestehenden Schulangeboten herauszufallen drohen", sowie deren Erziehungsberechtigte. „REBUS wird tätig, wo Probleme von Schülerinnen und Schülern nicht mit den Mitteln der Schule allein bewältigt werden können und die Schule sich um Hilfe an REBUS wendet" (vorherige und folgende Zitate aus: „Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen" vom 6. Dezember 2000, Mitteilungsblatt der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1/2001, S. 1-5).

Die Hamburger Richtlinie stellt in ihrem grundsätzlichen Teil deutlich den von der Schule erwarteten Beitrag zur sozialen Integration heraus und bewertet Schulversäumnisse als ein Zeichen erhöhter Integrationsrisiken. Mit der Aussage, dass „Teilhabe am Angebot der Schulen nicht nur eine Pflicht, sondern auch (ein) Recht der Kinder und Jugendlichen (ist), auf das sie oder ihre Erziehungsberechtigten nicht verantwortlich verzichten können", stellt sie den notwendigen Zusammenhang zwischen Schulpflicht und dem Recht auf Bildung jedes jungen Menschen her. Schule wird als öffentliche Einrichtung gesehen, die für die Einlösung dieses Rechts zuständig ist. Deshalb wird in derselben Richtlinie erklärt: „Die Schulen sind aufgefordert, in ihrer pädagogischen und schulprogrammatischen Arbeit die Präsenz von Schülerinnen und Schülern als ein Qualitätsmerkmal zu beobachten." Ein solcher Hinweis findet sich in keiner anderen ministerialen Verlautbarung in der Bundesrepublik. Um den Beitrag der Eltern zur Einhaltung der Schulpflicht und damit zur Sicherung des Rechts ihrer Kinder auf Bildung mit Nachdruck einzufordern, war früher einmal erwogen worden, eine Kürzung des Kindergeldes im Falle von Schulpflichtverletzungen anzudrohen – eine Überlegung, die jüngst auch aus Bremen wieder in die bildungspolitische Debatte eingebracht wurde. Dabei handelt es sich aber ganz offensichtlich um einen populistischen Vorschlag und insofern um eine höchst fragwürdige Maßnahme, deren rechtliche Durchsetzungsmöglichkeiten wohl gering sind.

Den grundsätzlichen Aussagen zur gesellschaftlichen Bedeutung der Schulpflicht und den daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Qualitätskriterien von Schule folgt unter der Überschrift „Pflichten der Schule“ der zweifellos zutreffende Hinweis: „Die Schule vor Ort ist bei ihrem Umgang mit dem Problem Schulpflichtverletzung in ihrem Wissen um die soziale Wirklichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler allen anderen Dienststellen der Schulverwaltung voraus“, mit der Schlussfolgerung, dass deshalb sie „zunächst berufen (ist), eine Lösung herbeizuführen.“ Dies bedeutet für die Grundschule, dass sie auf Grund der ihr von den Meldedienststellen zur Verfügung gestellten Datensätze die Anmeldung der in ihrem Einzugsbereich schulpflichtig gewordenen Kinder überprüfen und dabei auch schon die Einzelfälle identifizieren soll, in denen „Eltern ihre Kinder aus grundsätzlichen Erwägungen der Schule entziehen wollen“. Darüber hinaus werden alle Schulen aufgefordert, neben der Kontrolle und Dokumentation der Anwesenheit auf „Erziehungskonflikte oder familiäre Missstände, die sich in unregelmäßigem Schulbesuch äußern“, zu reagieren, z. B. „durch Intervention der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers, einer dem betreffenden Kind besonders vertrauten Lehrkraft oder der Beratungslehrkraft oder einer an der Schule organisierten sozialpädagogischen Betreuung“. Erst wenn die Möglichkeiten der Schule ausgeschöpft sind, soll REBUS mit seinen zusätzlichen Beratungs- und Unterstützungsangeboten eingeschaltet werden, ohne dass die Schule damit aus ihrer Verantwortung entlassen wird. „Die betroffenen Kinder und Jugendlichen bleiben Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Regelschule. Die Gestaltung der Hilfen erfolgt so integrativ wie möglich.“

In den anschließenden Verfahrensvorschriften werden die Aufgaben der beteiligten Akteure und die Fristen und Kriterien für ihre Einschaltung bzw. für ihr Tätigwerden bis hin zu den Formularen, die für die Meldung und Weitergabe von Informationen zu benutzen sind, geregelt. Auch diese Vorschriften sind erkennbar nach dem Prinzip formuliert, der einzelnen Schule ein hohes Maß an Zuständigkeiten zuzuordnen, was auch bedeutet, dass zunächst deren pädagogische Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden sollen, bevor andere Mittel wie Zwangsmaßnahmen oder Bußgeldverfahren eingeleitet werden. Eine Evaluation der in dieser Richtlinie vorgegebenen Maßnahmen ist bislang ebenso wenig geplant wie eine über die Einzelschule hinausgehende Sammlung und Auswertung von Informationen zu Schulversäumnissen in Hamburg.

Niedersachsen

Die mit Kabinettsbeschluss vom 28. Mai 2002 verabschiedeten „Eckpunkte für ein Programm der niedersächsischen Landesregierung zur Vermeidung von unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht“ sind vor allem durch die Arbeiten des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) be-

einflusst worden. Die von diesem Institut durchgeführten Erhebungen zur „Schulverweigerung“ werden ausführlich zitiert. Auch der eine bildungspolitische Initiative auf Landesebene herausfordernde Hinweis ist aufgenommen, „dass ein großer Anteil der Jugendlichen berichtet, dass auf das Schwänzverhalten keine Reaktionen bzw. Maßnahmen durch Lehrkräfte erfolgten.“ Das Programm orientiert sich an folgenden Leitlinien und Zielen:

- Der in § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formulierte Bildungsauftrag ist nur bei regelmäßigem Schulbesuch zu erfüllen.
- Die Schule muss zunehmend die Familie als Vermittlungsinstanz von Werten und Normen ergänzen.
- Schule ist eine, wenn nicht *die* Verteilungsinstanz von Lebensperspektiven, Bildungs- und Berufschancen.
- Sie hat Ausgrenzung zu vermeiden.
- Sie hat eine wichtige Aufgabe bei Vermeidung von Kriminalität.

Zur Umsetzung des Programms soll landesweit ein Informations- und Kooperationssystem auf den Ebenen der einzelnen Schule, der Kommune und des Landes aufgebaut werden. Damit soll vor allem eine bessere örtliche und regionale bzw. erstmalige landesweite Abstimmung zwischen Schule und Jugendhilfe erreicht werden. In den Schulen sollen sich „Helferteams“ bilden, denen außer Beratungslehrer/innen und dem oder der Vertrauenslehrer/in Schulpsycholog/innen, Mitarbeiter/innen der kommunalen sozialen Dienste und Erziehungsberatungsstellen, der Schularzt oder die Schulärztin, Mitarbeiter/innen des jugendpsychologischen Dienstes und Schulsozialarbeiter/innen angehören können. Besonderen Wert legen die „Eckpunkte“ auf den Ansatz „Schüler helfen Schülern“, wobei ähnlich wie bei den als Konfliktmoderatoren tätigen Schülerinnen und Schülern zunächst durch Gespräche zwischen Gleichaltrigen versucht werden soll, eine Verhaltensänderung zu bewirken.

Auf der örtlichen Ebene geht es um eine allgemeine Verbesserung der Kontakte zwischen Schule, Jugendhilfe und Polizei und um die Entwicklung gemeinsamer Angebote vor Ort. Dazu wird das Programm mit dem bestehenden und noch auszubauenden landesweiten „Präventions- und Integrationsprogramm (PRINT)“ verknüpft, das auf Landesebene ein „Netz der Prävention von Jugendhilfe und Schule“ knüpfen und gemeinsame und „auf Dauer angelegte präventive Aktivitäten“ entwickeln soll. Schon im Rahmen dieses Programms ist die Schaffung regionaler und kommunaler Präventionsräte vorgesehen. Sie sind ein wesentliches Instrument der Zusammenarbeit aller Verwaltungen und Einrichtungen, die es vor Ort mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, insbesondere von Jugendhilfe und Schule. Zu den präventiven Aktivitäten, die im Programm hervorgehoben werden, gehören „Nachmittagsangebote, die in enger Verbin-

dung mit dem Unterricht am Vormittag stattfinden“, Aktivitäten, die auf die „gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen“ abzielen, die „Integration in Vereine“ fördern sowie den „Übergang von der Schule in den Beruf“ durch die Vermittlung beruflicher Orientierung erleichtern.

Einen besonders breiten Raum nimmt in den „Eckpunkten“ der Vorschlag ein, an mehreren Modellstandorten „begleitende kriminalpräventive Maßnahmen der Polizei“ zu beginnen. Darunter sind vor allem zielgerichtete Polizeikontrollen an öffentlichen Orten wie Bahnhöfen, Spielhallen oder Kaufhäusern zu verstehen. Speziell geschulte Beamt/innen sollen die Kinder und Jugendlichen gegebenenfalls zur Rückkehr in die Schule auffordern und mit der Schule, dem Jugendamt oder auch örtlichen Trägern der Jugendhilfe Kontakt aufnehmen. Die „Eckpunkte“ weisen ausdrücklich auf die sorgfältige Erfassung und Dokumentation der Fehlzeiten im Hinblick auf einzelne Schüler/innen sowie die Sammlung und Auswertung dieser Daten auf der Schulebene hin, damit sie zur Grundlage von Konferenzerörterungen und Evaluierungen werden können.

Sachsen

Auch in Sachsen ergab eine Umfrage des Staatsministeriums für Kultus bei den Landkreisen und kreisfreien Städten, dass der Umgang der Kommunalverwaltungen mit Ordnungswidrigkeiten wegen Schulversäumnissen höchst unterschiedlich ist. Leider gibt es die Ergebnisse nicht in veröffentlichter Form; die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf interne Unterlagen, die den Verfassern vom Staatsministerium für diese Untersuchung freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden. Im Schuljahr 2000 wurden in den Städten Chemnitz und Leipzig sowie in den Landkreisen Löbau-Zittau und Kamenz mehr als 25 Ordnungswidrigkeitsverfahren je 1.000 Schüler eingeleitet, während es in den Kreisen Annaberg, Aue-Schwarzenberg, dem Mittleren Erzgebirgskreis und dem Weißeritzkreis sowie in der Stadt Görlitz weniger als ein Verfahren je 1.000 Schüler gab.

Mit der „Gemeinsamen Verwaltungsvorschrift des Staatsministeriums für Kultus, des Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit, Jugend und Familie und des Staatsministeriums des Innern zur Zurückdrängung von Schulpflichtverletzungen und Schulverweigerung“, die im Juni 2002 im Ministerialblatt des sächsischen Staatsministeriums für Kultus Nr. 6/2002 veröffentlicht wurde, wurde auf die Erscheinungen reagiert, indem den Schulen ein schnelles Eingreifen bereits nach den ersten Fehlstunden auferlegt wird. Zudem sollen frühzeitig alle Akteure, insbesondere die Erziehungsberechtigten, eingebunden werden, um eine Verfestigung der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu „Schulverweigerern“ zu vermeiden. Deshalb wird auch an frühere Vorgaben erinnert, wo-

nach die Erziehungsberechtigten nach der zweiten Unterrichtsstunde informiert werden müssen, wenn Schüler/innen unentschuldigt fehlen. Stundenweises unentschuldigtes Fehlen muss grundsätzlich zu einem Gespräch des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin mit dem oder der Schüler/in führen, in dem die Ursachen des Fehlens ergründet werden. Alle unentschuldigt versäumten Unterrichtsstunden sind zu dokumentieren. Im Anschluss an das Gespräch sind unverzüglich die Erziehungsberechtigten zu informieren. Ab dem dritten Tag unentschuldigten Fehlens im Schulhalbjahr ist Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufzunehmen (Hausbesuch). Bei wiederholtem unentschuldigten Fehlen soll im Vorfeld des Gesprächs mit den Erziehungsberechtigten eine Klassenkonferenz stattfinden, zu der im Einzelfall auch weitere Personen (Beratungslehrer/in, Vertrauenslehrer/in oder Schulpsychologe/in) zugezogen werden können. Mit den Erziehungsberechtigten sind geeignete Maßnahmen zu besprechen, um den Schüler zu motivieren, wieder regelmäßig den Unterricht zu besuchen. Bei dieser Gelegenheit sollen sie auch von der Schule über bestehende Kooperationsstrukturen und Angebote der Jugendhilfe informiert werden. Gleichzeitig kann die Anhörung der Erziehungsberechtigten zu beabsichtigten Ordnungsmaßnahmen nach § 39 des sächsischen Schulgesetzes erfolgen. Sie sind auch darauf hinzuweisen, dass im Wiederholungsfall ein Ordnungswidrigkeitsverfahren eingeleitet wird.

Erst wenn dieses abgestufte und dem Einzelfall angepasste Verfahren nicht zu einem regelmäßigen Schulbesuch führt, soll nach dem fünften Tag unentschuldigten Fehlens in einem Schulhalbjahr ein Ordnungswidrigkeitsverfahren eingeleitet werden, in dem ein Bußgeld bis zur Höhe von 1.250 EUR verhängt werden kann. Der/die Schulleiter/in entscheidet im Einzelfall, ob das Regionalschulamt und das zuständige Jugendamt benachrichtigt werden. Damit geht das Verfahren an die untere Verwaltungsbehörde über, die eine mündliche Anhörung durchführt, zu der neben dem betroffenen Schüler und den Erziehungsberechtigten auch Vertreter der Schule, des Jugendamts und, so vorhanden, Schulsozialarbeiter zugezogen werden können. Wenn all dies nicht zu einem regelmäßigen Schulbesuch führt, ist verbindlich das Jugendamt zu informieren. Es hat die Einleitung erforderlicher Maßnahmen und geeigneter weiterer Hilfen gemäß SGB VIII (besonders § 13) zu prüfen. Wenn diese Maßnahmen keinen Erfolg zeigen, kann die Schule die zwangsweise Zuführung des Schülers bei der zuständigen Kreispolizeibehörde beantragen, die dann den Polizeivollzugsdienst veranlasst, die Maßnahme im Rahmen der Amtshilfe durchzuführen. Es wird empfohlen, dies insbesondere dann in Betracht zu ziehen, wenn erwartet werden kann, dass durch die einmalige zwangsweise Zuführung zur Schule eine Wiederholungsgefahr weitgehend ausgeschlossen ist. Wenn alle diese Maßnahmen wirkungslos bleiben, kommt eine alternative Beschulung, die zwischen

Schule und Jugendamt abzusprechen ist, in Frage. Hierbei ist in jedem Fall das Regionalschulamt zu beteiligen. Die Schulleiter/innen werden darauf hingewiesen, dass bei häufigen oder langen Erkrankungen auch dann, wenn sie entschuldigt sind, die Vorlage eines amts- oder vertrauensärztlichen Zeugnisses verlangt werden kann. Als auffällig lang können schon Erkrankungen von mehr als zehn Tagen gelten.

In einem eigenen Abschnitt der Vorschrift werden dann die Rechtsgrundlagen für das polizeiliche Handeln angesprochen, die in einer Anlage zur Verwaltungsvorschrift ausführlicher beschrieben werden. Dabei wird insbesondere klargestellt, dass die Anwendung unmittelbaren Zwangs, der mit dem Abholen und der Zuführung eines Kindes oder Jugendlichen zur Schule verbunden ist, nur dann rechtmäßig ist, wenn zuvor die Schule tätig geworden ist und mit ihren Mitteln den Schulbesuch nicht bewirken konnte. Darüber hinaus können Schulversäumnisse auch als eine Störung der öffentlichen Sicherheit und Ordnung Anlass für polizeiliches Handeln sein, denn sie können im Sinne der Zielbestimmungen des Schulgesetzes als eine Gefährdung für das Wohl des Kindes bzw. des Jugendlichen bewertet werden.

Die sächsische Verwaltungsvorschrift soll also vor allem ein abgestuftes und abgestimmtes Handeln der mit Schulversäumnissen befassten öffentlichen Institutionen – der Schule, der Kommunalverwaltungen, der Jugendhilfe und der Polizei – befördern. Initiativen für eine Weiterentwicklung der Zusammenarbeit insbesondere zwischen Jugendhilfe und Schule, also den beteiligten Einrichtungen mit einem pädagogischen Auftrag, sind in Sachsen auf unterschiedlichen Ebenen eingeleitet worden. Es gibt zum einen das Programm Schuljugendarbeit, das in einer nächsten Förderphase zur Entwicklung von Ganztagsangeboten genutzt werden soll, und es gibt eine gemeinsame Initiative des Kultusministeriums und des Sozialministeriums zur Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Beide Entwicklungen können dazu beitragen, dass Schüler/innen mit Schulversäumnissen eine erhöhte Aufmerksamkeit finden. Sie können darüber hinaus dazu beitragen, Vernetzungsstrukturen aufzubauen, in denen auf Schulversäumnisse angemessen reagiert werden kann, damit auch für diese Schüler/innen die Einlösung ihres Rechts auf Bildung gesichert wird.

Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt hat sich die Schulverwaltung in mehreren Regionen über das quantitative Ausmaß der Schulversäumnisse/des Schulschwänzens informiert. Dabei ist insbesondere die schon erwähnte Magdeburger Erhebung des Schulpsychologen Boettge hervorzuheben, die eine der ersten unter den neue-

ren Untersuchungen zum Thema in der Bundesrepublik war und alle Schulen im Schulamtsbezirk Magdeburg einbezog.

Sachsen-Anhalt hat nach der Wende ein umfangreiches Programm im Bereich der Schulsozialarbeit aufgelegt und dafür etwa 200 Stellen geschaffen. Zum Aufgabengebiet einer Schulsozialarbeit, die mit Vorrang Angebote und Leistungen für Risikogruppen der Schule im Sinne des § 13 SGB VIII erbringt, gehört selbstverständlich auch – in Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen – die Beobachtung und Bearbeitung von Schulversäumnissen. Auf dieses Potenzial allerdings wird in den „Empfehlungen für den Umgang mit der Schulverweigerung und dem Schulschwänzen" vom 15. August 2001 nicht hingewiesen. Die Ursache dafür mag ein besonders in den neuen Bundesländern verbreitetes Selbstverständnis von Schulsozialarbeit sein, das eher an die Tradition der nachmittäglichen Zirkel und Arbeitsgemeinschaften der POS anknüpft, also besser unter der Bezeichnung „Schuljugendarbeit" firmierte, als dass es den Auftrag der Jugendsozialarbeit aufgreift und damit auch die Risikogruppe schulerfolgsgefährdeter Kinder und Jugendlicher in den Blick nimmt. Die Empfehlungen verfolgen vor allem dem Zweck, den Lehrkräften möglichst eindeutige und leicht handhabbare Handlungshinweise zum Umgang mit unentschuldigt fehlenden Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten zu geben. Zwar wird in der Prämisse betont, dass „oft schnell zu Anzeigen, Bußgeld und gemeinnütziger Arbeit gegriffen (wird). Solche Sanktionen können aber nur als ultima ratio angesehen werden, sie ändern beim Einzelnen meist nichts. Nötig sind pädagogisch begründete Herangehensweisen." Dazu allerdings geben die Empfehlungen wenig Hilfe. Sie beschreiben vielmehr in 18 Hinweisen und Empfehlungen, was unter welchen Bedingungen und bei welcher Ausprägungsform des Problems zu tun ist. Zu diesem Zweck sind den Empfehlungen wie in Brandenburg vorformulierte Standardbriefe für die jeweilige Situation beigegeben. Wie auch in anderen Bundesländern wird als Lösung das Konzept der aus der Jugendhilfe bekannten „verbindlichen Absprache" zwischen Schülern, Eltern und Schule vorgeschlagen, „die Vertragscharakter tragen" soll. Lediglich auf der Ebene des Staatlichen Schulamts ist die Bildung eines „amtsübergreifenden Gremiums in Form eines multiprofessionellen Teams" vorgesehen, zu dem, „je nach individueller Sachlage, Vertreter des Jugendamts, des Schulverwaltungsamts, des Ordnungsamts, des Arbeitsamts, des Gesundheitsamts, des Sozialamts, gegebenenfalls von Polizei und Justizbehörde gehören". Diese Akteure werden allerdings nur als mögliche Beteiligte genannt, Hinweise und Empfehlungen zur Entwicklung wirksamer Formen der Zusammenarbeit in regionalen Kontexten, wie sie etwa in Bremen oder in Niedersachsen vorgesehen sind und entwickelt werden, fehlen. Die Klarheit und Übersichtlichkeit der „Empfehlungen" geht teilweise zu Lasten der Problemangemessenheit. Gerade wenn, wie in den Empfehlungen betont wird, die

Ursachen für „Schulverweigerung“ meist nicht in der Schule selbst liegen, sondern „originär im sozialen Umfeld, sehr oft in der jeweiligen familiären Situation“, hätte die Förderung von Strukturen, in denen solche „multiprofessionellen Teams“ gebildet und wirksam werden können, eine größere Beachtung verdient.

Die Empfehlungen enthalten zwar den Hinweis darauf, dass Schulpflicht besteht und Fehlzeiten im Klassenbuch nachzuweisen sind. Im Übrigen aber werden Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen ausschließlich als ein individuelles Problem behandelt, was auch bedeutet, dass die dokumentierten Fehlzeiten ausschließlich im Hinblick auf einzelne Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden und schulisches Handeln auslösen. Auch wenn „Schulverweigerung“ wesentlich in den Lebensverhältnissen von Kindern und Jugendlichen ihre Ursache haben mag, nimmt Schule mit der Qualität ihres Angebots und seiner Differenzierung im Hinblick auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler sowie mit der Art und Weise, wie sie auf Schulversäumnisse reagiert, wesentlich auf Schülerverhalten Einfluss.

Unterschiedliche – ob nun bewusst praktizierte und konzeptionell begründete oder unreflektiert eingefahrene – Verhaltensmuster des Schulpersonals im Umgang mit Schulversäumnissen haben sehr wohl Auswirkungen auf das Verhalten von Schüler/innen. Anderenfalls wären schließlich auch solche Empfehlungen nicht der Mühe wert. Genau deshalb wäre es aber dringend wünschenswert, Fehlzeiten in einem umfassenderen Zusammenhang – der Schule, des Sozialraums, der Region – zu dokumentieren und zum Gegenstand von Erörterungen auf Klassen- und Schulkonferenzen sowie bei Schulleiterbesprechungen zu machen. Nur so entstehen auch Anlässe, auf besondere örtliche und regionale Bedingungen aufmerksam zu werden, die etwa zu Tage treten, wenn auf Grund entsprechender Daten Vergleiche zwischen Schulen, Schularten und Regionen durchgeführt werden können. Die Hervorhebung von Stichproben als ausreichendes Erhebungsinstrument (in der Antwort auf die Parlamentarische Anfrage vom 17. Juli 2000, LT-Drucks. 3/3449) verkennt zudem die Schwierigkeiten, auf diese Weise die Wirkung eingeleiteter Maßnahmen zu ermitteln.

4.5 Das „Nürnberger Modell“

In den vergangenen Jahren war das „Nürnberger Modell“ immer wieder Gegenstand der öffentlichen Berichterstattung sowie der schul- und sozialpädagogischen Diskussion im Zusammenhang mit Schulversäumnissen (Modellprojekt 2001). Sowohl in den Medien als auch in der Fachdebatte stand vor allem das Handeln der Polizei im Mittelpunkt. Dabei wurde vielfach das Projekt missverstanden als eines, das allein von der Polizei getragen ist, die sich mit der

Zuständigkeit für Schulversäumnisse ein neues Handlungsfeld erschließt (vgl. z. B. Schieder 2000). Vor allem die Empfehlungen, die der bayerische Innenminister Beckstein aus den Nürnberger Erfahrungen abgeleitet hat, haben dieses Missverständnis begünstigt, denn in ihnen geht es tatsächlich fast ausschließlich um polizeiliches Handeln als Mittel zur Reduzierung von Schulversäumnissen. Die Entwicklung und die Realität in Nürnberg sind allerdings anders.

> 1994 wurde eine Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Polizei bei solchen Anlässen und im Hinblick auf solche Jugendlichen eingeleitet, mit denen beide Institutionen ohnehin schon zu tun haben. Die Berührungspunkte zwischen beiden Institutionen hatten sich nicht zuletzt dadurch ausgeweitet, dass im Rahmen einer neuen, bundesweit umgesetzten polizeilichen Ermittlungsstrategie die Beobachtung von Treffpunkten delinquenzgeneigter Gruppen verstärkt wurde. Dabei traf die Polizei immer wieder auch auf offensichtlich noch schulpflichtige Jugendliche, die sich während der üblichen Schulzeiten dort aufhielten. Dies nahm die Polizei zum Anlass, die Erklärungen der Jugendlichen für ihre Abwesenheit von der Schule durch Anrufe bei den Schulen zu überprüfen (ein polizeiliches Vorgehen übrigens, das als Folge der neuen Ermittlungsstrategie auch in anderen Städten und Bundesländern ähnliche Folgen hatte, aber nicht immer zu einer vereinbarten Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe führte). Die Polizei legt größten Wert darauf, dass die polizeiliche Zuführung so entdeckter „Schulschwänzer" nicht ihre Entscheidung, sondern allein die der Schule ist. Nur wenn die Schule dies wünscht, werden die Jugendlichen durch zivil gekleidete Beamte und in zivilen Polizeifahrzeugen in die Schulen gebracht.

Anlass für eine erste Vereinbarung zur Zusammenarbeit zwischen Polizei und Jugendhilfe in Nürnberg waren nicht die Schulschwänzer, sondern immer wieder auch gewaltförmig eskalierende Rivalitäten zwischen Jugendgruppen in der Südstadt und Beschwerden von Geschäftsleuten über Jugendszenen und Obdachlose in der Innenstadt. Dass dabei auch Schulschwänzer ins Blickfeld der Polizei gerieten, war zunächst ein Nebeneffekt. Aus diesen Anlässen entwickelte sich eine Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Polizei, die über Erfahrungsaustausch, wechselseitige Vorstellung der Arbeitsfelder bis hin zur Planung von Kooperationsmöglichkeiten bei Fachtagungen, Fortbildungen und Ausbildungsveranstaltungen führte. Dabei wurden auch die Konflikte und Kommunikationsstörungen sowie die notwendigen Abgrenzungen zwischen beiden Institutionen diskutiert. Ab 1997 beteiligte sich dann der Allgemeine Sozialdienst (ASD) – in Nürnberg ein eigenes Amt neben dem Jugendamt innerhalb des Sozialreferats der Stadt – an dem Arbeitskreis „Jugendamt – Polizei". Aus dieser Zusammenarbeit wurde schließlich ein Modellprojekt entwickelt, das sich im Schwerpunkt mit folgenden Problemstellungen befasst:

- soziale Auffälligkeiten im Umfeld des Hauptbahnhofs,
- konkurrierende Jugendgruppen in Stadtteilen,
- eskalierende Familiensituationen, in denen häufig Frauen und Kinder Opfer häuslicher Gewalt werden,
- Auswirkungen von Suchtmittelmissbrauch,
- Wohnungslosigkeit,

- Vereinsamung von Alleinstehenden,
- psychosoziale und psychiatrische Krisen mit Suizid-Ankündigungen,
- delinquente Kinder und Jugendliche.

In diesem Gesamtzusammenhang gibt es auch – wenn sie denn in Erscheinung treten – eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Polizei im Hinblick auf schulpflichtige Jugendliche, die den Schulbesuch vermeiden. Dabei, darauf legen beide Seiten großen Wert, ergeben sich aus den unterschiedlichen Arbeitsaufträgen und Arbeitsweisen von Polizei und sozialen Diensten zwangsläufig Reibungsflächen. Man ist sich darüber im Klaren, dass Polizeiarbeit vor allem auf kurzfristige Problemlösungen und Strafverfolgung ausgerichtet ist, die Sozialarbeit dagegen vorrangig an langfristigen Hilfeprozessen mit einer dauerhaften Problemlösung interessiert sein muss. Dabei ist es wichtig, dass die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen und fachlichen Prinzipien der Arbeit beider Seiten wechselseitig respektiert werden. Dies ist für die Polizei vor allem das Legalitätsprinzip, für die Sozialarbeit der Vertrauensschutz gegenüber den jungen Menschen und den Familien, mit denen sie es zu tun hat.

Mit dieser breiten Zielsetzung wurde 1998 das Modellprojekt „Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit“ mit finanzieller Unterstützung des bayerischen Staatsministeriums für Arbeit, Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, des Staatsministeriums des Innern, der Polizeidirektion Nürnberg und der Stadt Nürnberg etabliert. Es ist auf eine Laufzeit von fünf Jahren angelegt. Daneben laufen in Nürnberg Bemühungen, die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Allgemeinem Sozialdienst weiterzuentwickeln, und zwar insbesondere im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen, die erzieherische Hilfen in Anspruch nehmen oder benötigen. Hier richtet sich das Interesse des Allgemeinen Sozialdienstes einerseits darauf, frühzeitig aus den Schulen Hinweise auf einen entsprechenden Hilfebedarf zu bekommen, um so durch rechtzeitiges Tätigwerden die Erfolgschancen von Hilfen zu erhöhen, andererseits aber auch die Schulen in die Umsetzung etwa im Rahmen von Hilfeplänen einzubeziehen. Auch in dieser Zusammenarbeit geht es immer wieder um Kinder und Jugendliche mit gehäuften Schulversäumnissen, die ein abgestimmtes Handeln beider Institutionen wünschenswert erscheinen lassen.

Schulversäumnisse im Rahmen der Arbeit des Modellprojekts

Die Schulverwaltung der Stadt Nürnberg ist nicht formell in das Modellprojekt eingebunden, ist aber selbstverständlich mit seinen Auswirkungen konfrontiert und darum bemüht, gerade im Hinblick auf Schulversäumnisse einen eigenen konstruktiven Beitrag zur Minderung der Risiken sozialer Ausgrenzung junger Menschen in Nürnberg zu leisten. Hier hatte man sich lange der

Illusion hingegeben, dass Schulversäumnisse kein ernstes Problem seien. Seit den 1950er Jahren gab es in Nürnberg einen so genannten „Schulkontaktdienst". Hier waren Honorarkräfte – meist Hausfrauen – tätig, die Kinder, deren regelmäßiger Schulbesuch nicht gesichert war, morgens in den Familien abholten und in die Schulen begleiteten und sie oft auch nach dem Unterricht wieder nach Hause brachten. Nachdem dieser Schulkontaktdienst inzwischen jedoch eingeschlafen ist, weil man immer weniger Personen fand, die bereit waren, diese Aufgabe zu übernehmen, hatte man es versäumt, einen geeigneten Ersatz zu schaffen. Erst die Hinweise der Polizei führten dazu, Schulversäumnisse wieder als ein Problem wahrzunehmen. Der Leiter der Hauptschulabteilung der Stadt Nürnberg erklärt dazu: „Bei näherem Hinsehen mussten wir zur Kenntnis nehmen, dass es in unseren Schulen, besonders in den Hauptschulen und in den Förderschulen für Lernbehinderte, das Phänomen einer stillschweigenden Ausschulung gibt." Aus diesem Anlass wurde in Nürnberg ein Runder Tisch eingerichtet, an dem neben den das Modellprojekt tragenden Institutionen auch das Schulamt und das Rechtsamt beteiligt sind. Hier ist verabredet worden, dass der Allgemeine Sozialdienst über alle Fälle gehäufter Schulversäumnisse informiert wird. Dabei hat sich gezeigt, dass etwa die Hälfte der auf diese Weise benannten Jugendlichen in Familien lebt, mit denen der Allgemeine Sozialdienst bereits arbeitet. Den Familien derjenigen Jugendlichen, von denen der Allgemeine Sozialdienst durch Hinweise der Schulen erstmalig erfährt, werden in der Folge Unterstützungsleistungen und Beratung angeboten. Es hat sich gezeigt, dass die Arbeit mit diesen Familien oft Erfolg versprechender und wirksamer ist als mit jenen, mit denen der Allgemeine Sozialdienst schon lange arbeitet und die oft eine gewisse „Immunität" gegenüber seinen Angeboten entwickelt haben.

Die größten Schwierigkeiten bereitet aber auch in Nürnberg die wirksame Einbeziehung der einzelnen Schulen. Hier wird besonders von der Polizei die Befürchtung geäußert, dass bei vielen Schulen ein Verständnis der Zusammenarbeit vorherrscht, das weniger durch Kooperation als vielmehr durch Delegation gekennzeichnet ist. So sind die Fälle, in denen die Schulen die Polizei telefonisch auffordern, unentschuldigt fehlende Kinder und Jugendliche der Schule zuzuführen, von 38 im gesamten Schuljahr 1998/99 – das war das erste Jahr der Projektlaufzeit – auf 119 im ersten Halbjahr des Schuljahres 2000/2001 angestiegen. Die Schulen dürfen in Rahmen der getroffenen Verabredungen darauf verzichten, für diese Zuführungen das eigentlich notwendige Verwaltungsverfahren einzuleiten, sondern nutzen die inzwischen in vielen Fällen guten Kontakte zur Polizei, um diese „Aufträge" – genau genommen handelt es sich um Amtshilfeersuchen – informell per Telefon zu geben. Hier fühlt sich die Polizei oft missbraucht und legt Wert auf die Feststellung, dass die Schulkontaktbeamten nach wie vor Angehörige der Ermittlungsgruppe bei der jeweiligen Polizeiin-

spektion sind und sich daraus auch nach wie vor ihr Arbeitsauftrag bestimmt. Man hat zudem in vielen Fällen den Eindruck, dass sich Schulen im Umgang mit Schulversäumnissen auf die Einschaltung der Polizei beschränken und im Rahmen ihrer eigenen pädagogischen Arbeit kaum Anstrengungen zu deren Vermeidung unternehmen. Das zeigt sich z. B., wenn die Schulen sich auf den Empfang der ihnen zugeführten Schüler kaum vorbereitet haben. In Einzelfällen ist auch beobachtet worden, dass Schüler sich sehr schnell wieder aus der Schule verabschieden, nachdem sie von der Polizei im Sekretariat übergeben worden sind. Dennoch sind die getroffenen Maßnahmen nach Einschätzung des Schulverwaltungsamts der Stadt Nürnberg durchaus wirksam. Der Leiter der Hauptschulabteilung schätzt den Rückgang des unentschuldigten Fehlens innerhalb eines Jahres auf 40 %. Allerdings zeigt sich dieser Rückgang weniger bei den Jugendlichen, die von der Polizei an den entsprechenden Treffpunkten angesprochen werden, sondern vor allem bei denen, die gelegentlich abwesend sind. Sie verhalten sich angesichts des erhöhten Kontrollrisikos offensichtlich normkonformer.

Die Erfahrungen belegen zum einen die Wirksamkeit, zum anderen aber auch die Grenzen der Wirkung des Nürnberger Modells. Entwicklungsbedürftig erscheint vor allem der Beitrag der Schulen im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Nur wenn diese ihre Möglichkeiten pädagogischen Handelns ausschöpfen, kann sichergestellt werden, dass andere Partner im Projekt nicht überfordert oder gar der Erwartung ausgesetzt werden, ihre Zuständigkeiten und Kompetenzen zu überschreiten. Das betrifft in einer solchen Kooperation insbesondere die heikle Rolle der Polizei, die angesichts ihres gesetzlichen Auftrags nur außerordentlich begrenzt pädagogische Gesichtspunkte in ihrer Arbeit zur Geltung bringen kann. Es betrifft aber ebenso die Jugendhilfe und den Allgemeinen Sozialdienst, die außerordentlich sorgfältig darauf achten müssen, dass sie in ihrer Zusammenarbeit mit der Polizei ihre Glaubwürdigkeit als vertrauenswürdige Partner gegenüber denen, die ihre Hilfe brauchen, nicht gefährden.

Mittlerweile gibt es in einer Reihe von Städten außerhalb Bayerns ähnliche „Modelle“ der Zusammenarbeit zwischen Polizei, Jugendhilfe und Schule zur Verminderung der Schulpflichtverletzungen. Dies ist jedoch kein Zeichen dafür, dass Schulversäumnisse zugenommen haben, vielmehr zeigt es, dass dieses Phänomen an einigen Stellen im Land ernster genommen wird als noch vor Jahren und dass sich die Einstellung der Schulen und der Jugendhilfe zur Polizei „entspannt“ hat.

5. Der Umgang mit Schulversäumnissen bei europäischen Nachbarn

Die Betrachtung der Wahrnehmung von Schulversäumnissen und ihres Stellenwerts für die Schulqualität in anderen europäischen Ländern soll helfen, mögliche Erklärungen für den weitgehend immer noch unbefriedigenden Umgang mit ihnen in deutschen Schulen zu finden. Die hier vorgestellten Beobachtungen und Überlegungen haben eindeutig heuristischen Charakter und sind keineswegs als das Ergebnis systematischer Analysen zu verstehen. Sie erscheinen jedoch nützlich und zweckmäßig, um Dimensionen für bildungspolitische und schulpädagogische Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren, die zur Verbesserung des regelmäßigen Schulbesuchs und damit zur Reduzierung sozialer Ausgrenzung durch Schule führen können. Sie fügen sich zudem in einen Kontext bildungspolitischer Diskussionen ein, wie sie in der Folge der vorliegenden international vergleichenden Schulleistungsstudien geboten sind und ja auch eingeleitet wurden. Versuche, in dieser Diskussion wesentliche Aspekte der Realität des deutschen Bildungswesens auszuklammern und zu tabuisieren, sind allerdings auch für den Umgang mit Schulversäumnissen und die Auswertung ausländischer Erfahrungen für bildungspolitische und schulpädagogische Konzepte inakzeptabel. Dies betrifft insbesondere die Frage der Gliederung des Schulwesens in Deutschland, die ja auch für die Verteilung der Schulversäumnisse auf Schulen und Schularten eine offensichtlich wesentliche Rahmenbedingung darstellt. Eine erste Beobachtung, die hier mitzuteilen ist, betrifft den Zusammenhang zwischen den administrativen Strukturen des Bildungswesens und der Wahrnehmung von Schulversäumnissen durch die Bildungsverwaltungen:

- Dort, wo traditionell die Kommunen über ein hohes Maß an Gestaltungsmöglichkeiten verfügen und eine weitgehende Verantwortung für das Bildungswesen tragen, wie in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern, ist die Aufmerksamkeit für Schulversäumnisse durchgängig hoch. Schulversäumnisse werden hier nicht ausschließlich oder überwiegend unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten diskutiert, sondern immer auch als ein Indikator für erhöhte Risiken sozialer Ausgrenzung wahrgenommen.
- In Ländern mit einer ausgeprägt hierarchischen Struktur der Bildungsverwaltung dagegen, wo eine ausdifferenzierte Schulaufsicht dafür sorgen soll, dass eine Übereinstimmung zwischen Vorgabe und Ergebnis besteht oder im Ausnahmefall der Abweichung hergestellt wird, scheint es erhebliche Wahrnehmungsprobleme für Diskrepanzen zwischen beidem zu geben. Jürgen Baumerts Hinweis auf die Fiktion dieser Über-

einstimmung, bezogen auf Schulleistungen in Deutschland (2001, S. 14), scheint verschärft auch für den Schulbesuch zu gelten.

Weiterhin fällt auf, dass unter den in die Betrachtung einbezogenen Ländern Schulversäumnisse nur in Deutschland und mit Einschränkungen in Frankreich als ein in seinem aktuellen Ausmaß neues und „wachsendes" Phänomen eingeschätzt und diskutiert werden. Auch wenn man ihm in dem einen oder anderen Land lange Zeit weniger Aufmerksamkeit gewidmet hat, so wird doch, anders als in Deutschland, nicht geleugnet, dass der Umfang der Schulversäumnisse schon seit langem ein Maß erreicht hat, das zu unerwünschten und inakzeptablen sozialen Folgen führt. Dabei werden hinsichtlich der Definition der Begriffe „Schulverweigerung", „truancy" oder „absentéisme scolaire" Unterschiede deutlich, die nicht zuletzt darauf zurückzuführen sind, dass es unterschiedliche Regelungen und Handlungsmuster gibt, die die Maßnahmen bestimmen und zu ergreifen sind, wenn Schüler/innen „unerlaubt" oder „unentschuldigt" dem Unterricht fernbleiben. Und es ist auch in den Nachbarländern nicht immer der vordringlichste Wunsch einer Schule oder einer Schulverwaltung und der dort Beschäftigten, aus derartigen Anlässen „tätig zu werden".

Bezüglich der Strukturen des Bildungswesens und der kommunalen Zuständigkeiten hinsichtlich seiner Steuerung und Gestaltung bilden Frankreich, Österreich und Deutschland die eine, Großbritannien und Schweden die andere Gruppe. Frankreich und Österreich haben ähnlich wie die Länder der Bundesrepublik Deutschland, ein zentralistisch aufgebautes Bildungssystem. Alle wesentlichen Entscheidungen über Bildungsinhalte und Lehrpläne sowie personelle und materielle Rahmenbedingungen der Schule werden in der Zentrale getroffen. Eine hierarchisch aufgebaute Bildungsverwaltung hat die Aufsichtsfunktion über die Umsetzung dieser Vorgaben auf der Ebene der einzelnen Schulen. Diese hierarchisch aufgebaute Schulverwaltung hat damit zugleich die Funktion der Legitimation des pädagogischen Handelns des einzelnen Lehrers und der einzelnen Schule. Solange sie gegenüber der pädagogischen Praxis nicht interveniert, kann diese sich als im Einklang mit bestehenden Vorgaben handelnd verstehen. Eine Legitimation dieses Handelns gegenüber den Nutzern von Schule – den Kindern und Jugendlichen und ihren Familien – wie auch gegenüber Akteuren im sozialräumlichen Umfeld von Schule ist unter solchen Bedingungen systemfremd. Das ist nicht zuletzt die Erklärung dafür, dass es in diesen Ländern eine Tradition der Evaluation im Bildungssystem nicht gibt. Unter solchen Bedingungen reduziert sich die alltägliche öffentliche Schulkritik leicht auf bürokratische Aspekte des Schulwesens, weil die Wirksamkeit in Form von Ergebniskontrollen diesen Traditionen und Strukturen fremd ist – ein Grund übrigens dafür, warum die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie in Deutsch-

land als ein Schock erlebt wurde. Unterrichtsausfall ist in Deutschland wie in Frankreich das wichtigste Thema, mit dem Eltern und ihre Vertretungen und Verbände Bildungsverwaltungen in Rechtfertigungsnot bringen. Für Schulleistungen und ihre Bewertung hingegen wird die Zuständigkeit der Schule weitgehend akzeptiert – zumindest so lange, wie schulische Zertifikate nicht außerhalb der Strukturen des Bildungswesens genutzt werden; z. B. beim Zugang zu betrieblichen Ausbildungen, wo dann die Betriebe wesentliche Mängel in den Kompetenzen der sich bewerbenden Jugendlichen beklagen. „Absentéisme scolaire" ist in Frankreich dementsprechend ein Begriff, der den Krankenstand der Lehrer ebenso wie die Abwesenheit von Schüler/innen bezeichnet. Hier wie da ist der Stundenausfall in den Beziehungen zwischen Bildungsverwaltungen und Eltern das wichtige Thema, nicht die Schulversäumnisse und die möglicherweise dahinter liegenden Ursachen und Probleme der Schüler/innen. Es geht also eher um die im Bildungssystem zu vergebenden Berechtigungen und deren Gefährdung durch Defizite des Unterrichtsangebots als um Risiken sozialer Ausgrenzung und Maßnahmen zu deren Minderung.

In Großbritannien und Schweden, Ländern mit einer starken Stellung der Kommunen im Bildungswesen, bestehen allerdings dennoch im Hinblick auf unser Thema wesentliche Unterschiede. Sie betreffen vor allem den bildungspolitischen Stellenwert der Unterschiedlichkeit von Schulen. Während in Großbritannien die Unterschiedlichkeit von Schulen und die daraus erwachsende Konkurrenz zwischen ihnen als Stimulus für Qualitätsentwicklung explizit erwünscht sind, ist in den skandinavischen Ländern die Gleichwertigkeit der Schulen wesentliches Merkmal sowohl der Zielsetzung bildungspolitischer Entwicklung als auch der schulischen Realität. Was Schüler auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens können, was sie gelernt haben, ist in Schweden weitgehend unabhängig davon, welche Schule sie besucht haben, für Großbritannien und Deutschland dagegen zeigen sich hier deutliche Zusammenhänge. Besonders seit der Deregulierung auch des Bildungswesens in der Regierungszeit Margaret Thatchers haben die gewollte Unterschiedlichkeit von Schulen und die daraus erwachsende Konkurrenz zwischen ihnen in den bildungspolitischen Konzepten einen hohen Stellenwert. Im Zusammenhang damit hat in Großbritannien eine rigide externe Evaluation des Schulwesens durch eine zentrale Evaluationsbehörde, das „Office for Standards in Education (Ofsted)" erheblich an Bedeutung gewonnen und damit zu einer Verunsicherung und Entmachtung der traditionell sehr einflussreichen kommunalen Schulverwaltungen, der „Local Education Authorities (LEA)", geführt, während in Schweden mit der weitgehenden Dezentralisierung bildungspolitischer Zuständigkeiten auch die Kontrolle der Schulen weitgehend dezentralisiert wurde. Dies ist die Erklärung dafür, dass es in Großbritannien landesweite Statistiken gibt, die für jede einzelne Schule die

Quoten entschuldigter und unentschuldigter Schulversäumnisse aufführen, in Schweden dagegen nicht – und dies wird dort auch nicht als Mangel empfunden. Bemerkenswert sind deshalb eher die Unterschiede als die Gemeinsamkeiten zwischen den angelsächsischen und den skandinavischen Ländern hinsichtlich der Wahrnehmung von Schulversäumnissen und ihrem Stellenwert in der bildungspolitischen Diskussion. Der Gedanke der sozialen Integration ist in Schweden seit vielen Jahrzehnte Leitmotiv nationaler Bildungspolitik und heute gesellschaftlich nicht mehr umstritten. Von Schulen wird erwartet, dass sie für jeden ihrer Schüler ein angemessenes Angebot machen. Das Streben nach Homogenität in der Schülerschaft durch Aussonderung von „ungeeigneten" Schülern gilt als illegitim.

In Österreich sind die schulischen Vorgaben den deutschen zwar sehr ähnlich. Gleichwohl ist der Umgang mit Schulversäumnissen ein anderer. Dies wurde von unseren österreichischen Gesprächspartnern auf zwei Ursachen zurückgeführt: Zum einen, so erklärt man, sei selbst in Wien die soziale Kontrolle im Nachbarschaftsbereich deutlich ausgeprägter als in Deutschland. Zum anderen gebe es eine Tradition der Zusammenarbeit aller sozialen Dienste und der Schulen in einem Bezirk, so dass den Schulen und den Lehrern Hilfen im Umgang mit auffälligen Schülerinnen und Schülern unbürokratisch zur Verfügung stünden und verschiedene Hilfsangebote rasch zusammengeführt werden könnten.

Die folgenden Länderberichte über England, Schweden, Österreich/Wien und Frankreich beruhen auf Besuchen in diesen Ländern und auf Gesprächen mit Vertretern der Schulaufsicht und der Schulverwaltungen. Grundlage für den Bericht über Frankreich ist eine Literatur-Recherche.

5.1 England

Eines der überzeugendsten Beispiele dafür, was es bedeuten kann, wenn weitgehende Zuständigkeiten nicht nur für die Wohlfahrtspflege (wie in Deutschland), sondern auch für öffentliche Bildung und Erziehung auf der kommunalen Ebene stark ausgeprägt sind, liefert die Arbeit von Williams/Ivin/Morse (2001) über die Geschichte des Londoner Schulwesens. Hier wird deutlich, wie die kommunale Schule im Zusammenhang mit den Bemühungen zur Durchsetzung der Schulpflicht sehr bald auch für Wohlfahrtsleistungen für Kinder – zunächst vor allem durch Schulspeisungen – zuständig gemacht wurde. Der mit der Etablierung der Schulpflicht eingeführte „attendance officer" als Angestellter der kommunalen Schulverwaltung konnte so zum Ansatzpunkt für die Entwicklung des „educational welfare service" werden, eines von der Schule betriebenen sozia-

len Schülerdienstes, wie er in Deutschland nur in Form der „Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS)“ und ihres Vorläufers, der „Dienststelle Schülerhilfe“ als ein von der Schulverwaltung betriebener Sozialdienst für schulpflichtige Kinder und Jugendliche in Hamburg besteht (siehe Kap. 4.4.3). Eine der zentralen Aufgaben dieser Einrichtungen ist nach wie vor die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die durch gehäufte Schulversäumnisse oder auch Ausschlüsse vom Unterricht aus den Regelschulen herauszufallen drohen oder schon herausgefallen sind. Für die möglichst befristete Betreuung und Unterrichtung dieser Kinder und Jugendlichen, ihre möglichst schnelle (Re-)Integration in die Regelschulen werden als alternative Bildungseinrichtungen so genannte „pupil referral units“ betrieben. Diese Einrichtungen werden in den jüngeren Jahresberichten des Ofsted ausdrücklich auch wegen der Qualität ihres pädagogischen Angebots für diese marginalisierten Kinder und Jugendlichen und der oft bemerkenswerten Erfolge ihrer Arbeit gewürdigt.

Diese Tradition hat dazu geführt, dass Schulversäumnisse in Großbritannien immer ein bildungspolitisches Thema waren und bis heute aufmerksam wahrgenommen werden. Allerdings gibt es auch hier gelegentlich Zweifel an ihrer gewissenhaften Erfassung durch die Schulen. Sie „mogeln“ hier wie dort insbesondere dadurch, dass sie Entschuldigungen anerkennen, die bei kritischer Prüfung nicht anerkannt werden dürften. Aber der Fiktion einer Übereinstimmung von Vorgabe (Schulpflicht) und Ergebnis (regelmäßiger Schulbesuch), wie sie in den deutschen Bildungsverwaltungen immer noch weit verbreitet ist, gibt sich hier niemand hin. Zum bildungs- und sozialpolitischen Stellenwert einer Politik zur Verringerung von Schulversäumnissen erklärt das zuständige Ministerium: „Die Förderung des regelmäßigen Schulbesuchs ist ein Schlüsselelement in der Strategie der (englischen) Regierung zur Anhebung schulischer Standards und ein wesentlicher Faktor für die Reduzierung der umfassenderen Probleme, die mit sozialer Ausgrenzung verbunden sind“ (Department for Education and Skills 2001, S. 3 [*Übers. die Verf.*]). Dementsprechend ist der regelmäßige Schulbesuch ein wesentliches Merkmal der Schulqualität.

Der Jahresbericht des „Chefinspektors Ihrer Majestät“, so die Amtsbezeichnung des Leiters des Ofsted, für das Schuljahr 2000/2001 wies für die Primarschulen eine Anwesenheitsquote von 93,9 % aus. Sie war gegenüber dem Vorjahr um 0,5 % gesunken. Auch der Anteil von Schulen mit unbefriedigenden (unter 92 %) oder schlechten (unter 90 %) Werten wurde als besorgniserregend eingeschätzt, weil schlechter und unregelmäßiger Schulbesuch als eine der vier wichtigsten Ursachen für unbefriedigende Schulleistungen gilt. Die Gründe für das Absinken der Schulbesuchsquoten werden weniger bei den Schulen gesehen, denen allgemein bescheinigt wird, dass ihre Methoden zur Beobachtung

und Verbesserung des Schulbesuchs gut sind, als vielmehr bei den Eltern, denen mangelnde Einsicht in die mit Schulversäumnissen verbundenen Risiken unterstellt wird. Das, so wird berichtet, zeige sich vor allem in der Zunahme von Schulversäumnissen wegen längerer Familienurlaube, die in England in begrenztem Umfang als legitim gelten. So hat das Parlament 2001 die Strafen für Eltern deutlich erhöht und dabei nicht nur Geldstrafen von bis zu 3.000 Pfund, sondern auch Gefängnisstrafen für Eltern vorgesehen. Es ist davon auszugehen, dass dies keine leere Drohung bleiben werde.

In den Schulen der Sekundarstufe liegen die Schulbesuchsquoten deutlich unter denen der Primarstufe bei durchschnittlich 90,9 %. Der Anteil des unentschuldigten Fehlens lag gegenüber dem Vorjahr unverändert bei 1,1 %. Aber auch hier gilt für die Mehrzahl der Schulen, dass die Einstellungen und das Verhalten der Schüler zumindest befriedigend sind, während die Probleme sich auf etwa ein Viertel der Schulen konzentrieren, von denen wiederum die Mehrzahl in sozial belasteten Innenstadtregionen liegt. Hier häufen sich auch die befristeten und unbefristeten Ausschlüsse vom Unterricht. Sie gelten jedoch als pädagogisch höchst fragwürdig, weil sie eine reine Abwehrreaktion der Schulen gegen Jugendliche sind, denen sich die Lehrer/innen nicht gewachsen fühlen. Besonders für diese Schulen gilt wiederum, dass vergleichsweise wenige Schüler zu einem hohen Anteil der Schulversäumnisse beitragen. Hier gibt es dann auch eine Häufung von Fällen ungerechtfertigter, aber von den Eltern geduldeter Schulversäumnisse und zusätzlich die Klagen der Lehrer, dass Schüler/innen, die nur gelegentlich erscheinen, den Unterricht oft erheblich beeinträchtigen. Die englische Regierung fordert von den Schulen, deren Schulbesuchsquote unbefriedigend oder schlecht ist, Schulprogramme zu entwickeln, die auf eine Steigerung der Besuchsquote zielen. Dafür werden den Schulen erhebliche finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt. Diese werden sowohl für Betreuungsleistungen und soziale Hilfen verwendet wie auch für materielle Anreize für einzelne Schüler oder ganze Klassen; solche Prämien können CD-Spieler oder auch McDonalds-Gutscheine sein. Sie werden für das Erreichen vereinbarter Ziele ausgesetzt, so z. B. für regelmäßigen Schulbesuch oder auch für die besten Schulbesuchsquoten. Andere Schulen haben die Anwesenheitskontrollen deutlich verschärft und nutzen für die Benachrichtigung der Eltern immer häufiger moderne Kommunikationsmittel wie SMS oder E-Mail.

Das von der Regierung Blair 1997 beim Regierungsantritt angestrebte Ziel, den Anteil der unentschuldigten Schulversäumnisse, der mit etwa 0,7 % aller Schüler/innen beziffert wird, während der Legislaturperiode um ein Drittel zu senken, ist nicht erreicht worden, und es wird auch nicht mehr erwartet, dass es in den nächsten Jahren erreicht wird. Die neue Zielsetzung bezieht sich auf

die Verbesserung der Schulbesuchsquoten insgesamt, die vor allem dadurch erreicht werden soll, dass die Schulen mit überdurchschnittlich hohen Schulversäumnissen Maßnahmen zur Verbesserung des Schulbesuchs entwickeln und bei deren Umsetzung unterstützt werden. Dabei setzt man auf ein breites Arsenal von Mitteln und Möglichkeiten unter Einbeziehung auch sozialer Unterstützungsleistungen. Denn die Geschichte des britischen Schulwesens zeigt, dass die Durchsetzung der Schulpflicht immer dann besser gelingt, wenn der Schulbesuch weniger nur als ein pädagogisches, sondern vielmehr auch als ein sozialpolitisches Problem gesehen wird, das dann mit sozialpolitischen Instrumenten angegangen werden muss.

5.2 Schweden

In Schweden liegen seit der 1991 eingeleiteten Umstrukturierung der Bildungsverwaltung die wesentlichen Zuständigkeiten für öffentliche Bildung und Erziehung ebenso wie in den angelsächsischen Ländern auf der kommunalen Ebene (vgl. National Agency for Education 2000, S. 6). Die Kommunen sind zuständig für die Umsetzung der nationalen Ziele des öffentlichen Bildungswesens wie auch für die Umsetzung der Lehrpläne. Dies schließt die Überprüfung der Zielerreichung ein. Sie berichten der nationalen Bildungsbehörde, dem Skolverket sowohl über ihre Schulentwicklungsplanung wie auch über die Ergebnisse ihrer Schulen. Das Skolverket ist eine sehr kleine Behörde mit Außenstellen im ganzen Land. Es übt zwar die Aufsicht über das schwedische Schulwesen aus, bedient sich dabei aber ganz wesentlich der Kommunen. Es ist zuständig für die Erarbeitung von Curricula und Lehrplänen, für deren Umsetzung den Schulen jedoch erhebliche Spielräume eingeräumt sind. Festgelegt sind vor allem die angestrebten Ziele von Bildung und Erziehung sowie die Mindeststandards, die am Ende des 5. und 9. Schuljahrs erreicht sein sollen. Im Unterschied zum englischen Office for Standards in Education nimmt das Skolverket seinen Evaluationsauftrag arbeitsteilig mit Kommunen und Schulen wahr und verbindet ihn darüber hinaus mit Unterstützungsangeboten für diese. Dazu gehört auch die Förderung der Schulforschung durch die Vergabe von Forschungsaufträgen etwa an Universitäten und die Verbreitung ihrer Ergebnisse.

Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Erziehung ist eine der grundlegenden Leitlinien schwedischer Bildungspolitik. Ein wesentlicher Unterschied zum englischen Bildungswesen liegt darin, dass die Unterschiede zwischen Schulen in Schweden traditionell gering sind. Zwar dürfen auch hier Eltern die Schule frei wählen und sind nicht verpflichtet, ihr Kind in der nächstgelegenen Schule anzumelden. Daneben gibt es auch private Schulen, die bei den nationalen Prüfungen am Ende des 5. und 9. Schuljahres regelmäßig etwas bes-

ser abschneiden als die staatlichen Schulen; sie haben aber nicht annähernd den elitären Charakter wie die englischen Public Schools und werden nur von wenig mehr als 3 % der schwedischen Schüler besucht (ebd., S. 5). Die ganz überwiegende Mehrheit wählt die nächstgelegene Schule, es sei denn, die Eltern legen Wert auf ein spezifisches inhaltliches Profil – etwa im Fremdsprachenangebot. Schwedische Schulen werden also, wie es scheint, auch von ihren Nutzern als in ihrer Leistungsfähigkeit weitgehend gleichwertig wahrgenommen. Sie haben deshalb wenig Anlass, schwierige Schüler auszusondern, um in der Konkurrenz mit benachbarten Schulen ihr Image aufzubessern.

Die Überprüfung der Einhaltung der Schulpflicht ist ebenfalls Sache der Kommunen und jeder einzelnen Schule. Eine nationale Erfassung von Schulversäumnissen gibt es nicht. Bis in die Mitte der 1990er Jahre wurde in Schweden noch erfasst, welche Ursachen Lehrer dafür angaben, dass einzelne Schüler in bestimmten Fächern die Mindeststandards nicht erreichten. Die mit großem Abstand am häufigsten genannte Ursache war mit über 80 % die unregelmäßige Teilnahme am Unterricht im jeweiligen Fach. Seit diese Angaben nicht mehr erhoben werden, liegen im Skolverket keinerlei Daten zu Schulversäumnissen mehr vor. Man vertraut aber darauf, dass die Schulen und Kommunen dem regelmäßigen Schulbesuch die nötige Aufmerksamkeit widmen. Denn zum einen müssen alle Schulen ein Anwesenheitsregister führen, und die Eintragungen in dieses Register unterliegen ebenso wenig wie die Zensuren in Schulzeugnissen dem Datenschutz. Diese Funktion wird nach Auskunft von Mitarbeitern des Skolverket durchaus sehr ernst genommen. Die Verpflichtung der Schule, gerade auch sozial benachteiligten Schülern zu ihrem Recht auf Bildung zu verhelfen, ist allgemein anerkannt. Schwedische Schulen seien es gewöhnt, so wird berichtet, den Ursachen von Leistungsversagen auf den Grund zu gehen und nach individuellen Möglichkeiten für ihre Überwindung zu suchen. Deshalb könne man davon ausgehen, dass Schulen jedenfalls dann, wenn Schulversäumnisse ein Ausmaß erreichen, das den Schulerfolg gefährdet, auch ihre Möglichkeiten nutzen, um ihnen entgegenzuwirken. Zu den möglichen Reaktionen darauf kann allerdings auch gehören, dass die Zeitstrukturen des Schultags aufgelockert werden: Mit dem Ziel, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken, werden in einigen Schulen Zeiten am Beginn und am Ende des Schultages so gestaltet, dass die Schüler selbst bestimmen können, wann sie kommen oder gehen.

Die Nichterfassung der Schulversäumnisse auf nationaler Ebene bedeutet in Schweden keinesfalls eine Fehleinschätzung der damit verbundenen Risiken. Vielmehr hat man den Schulen so viel Verantwortung übertragen und Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt, dass man es als Widerspruch empfände,

wenn der Schulbesuch zentral kontrolliert würde. Das Skolverket übt seine Aufsichtsfunktion vor allem über eine Ergebnisevaluation und über die Auswertung der von den Kommunen zu liefernden Berichte aus. Im Unterschied zur deutschen Schulaufsicht ist es mit den Schulen nicht über eine mehrstufige Hierarchie verbunden und es beaufsichtigt nicht das Handeln der Schule durch eine Fach- oder Dienstaufsicht. Eine Nichtintervention des Skolverket kann deshalb auch nicht als Billigung und Anerkennung dessen, was Schule und einzelne Lehrer tun, gedeutet werden, denn das Skolverket hat und beansprucht gar nicht den dafür nötigen Einblick. Da wesentliche Aufgaben dieser Form von Aufsicht in die Kommunen und in die einzelne Schule verlegt sind, erscheint es durchaus zweckmäßig, dass auch der Schulbesuch auf dieser Ebene erfasst und kontrolliert wird.

Wenn man davon ausgeht, dass schulisches Scheitern eine wesentliche Ursache in unregelmäßigem Schulbesuch hat, dann kann der in Schweden im Vergleich zu Deutschland deutlich geringere Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ein Hinweis darauf sein, dass Kommunen und Schulen die ihnen übertragenen Zuständigkeiten zumindest hinsichtlich der Förderung der Schulleistungen auch wahrnehmen, was ja den regelmäßigen Schulbesuch in der Regel voraussetzt.

5.3 Österreich/Wien

Im Unterschied zum föderal strukturierten deutschen Bildungswesen liegen die wesentlichen Zuständigkeiten für öffentliche Bildung und Erziehung in Österreich bei der Bundesregierung (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001, S. 9). Erhebungen zu Schulversäumnissen gibt es weder auf der Landes- noch auf der Bundesebene. Auch im österreichischen Nationalrat sind Schulversäumnisse in den letzten Jahren kein Thema gewesen. Parlamentarische Anfragen zum Thema gab es nicht.

„Schulstakeln“ – so der wienerische Ausdruck für Schulschwänzen – wird auch in der Großstadt Wien nicht für ein beunruhigendes Phänomen gehalten. Dafür werden von Mitarbeitern beim Stadtschulrat für Wien mehrere Gründe angeführt: Zum einen sei Wien wie auch Österreich insgesamt bis heute „ein Dorf“. Offensichtlich noch schulpflichtige Kinder und Jugendliche müssen selbst in der Großstadt Wien bis heute damit rechnen, dass sie von fremden Erwachsenen angesprochen werden, wenn sie sich zu den üblichen Schulzeiten auf der Straße zeigen. Es gibt also bis heute eine im Alltag wirksame soziale Kontrolle des Schulbesuchs. Zum Zweiten, und dies scheint wichtiger, wurde für die Schulen der Stadt Wien in den Grund-, Haupt- und Sonderschulen sowie für

das polytechnische Schuljahr in den vergangenen Jahren ein Betreuungssystem eingerichtet, das inzwischen voll ausgebaut ist. Es umfasst in der Sekundarstufe genau die Schularten, in denen Schulversäumnisse sich häufen und zugleich auch mit einem erhöhten Risiko schulischen Scheiterns verknüpft sind. Zum Betreuungssystem gehören insgesamt 142 Beratungslehrer, die je nach Problemdichte eine bis drei Schulen betreuen, sowie 58 Psychagogen, von denen viele nur für eine einzige Schule zuständig sind. Beide Gruppen arbeiten direkt mit den jeweiligen Bezirksjugendämtern zusammen und werden bereits tätig, wenn Kinder erstmals „auffällig" werden. Beide Gruppen arbeiten sowohl sozialarbeiterisch als auch therapeutisch. Die Dienstaufsicht für dieses Personal liegt beim Schulamt. Daneben gibt es an einigen Schulen in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt auch Schulsozialarbeit. Der Auftrag dieser unterschiedlichen Professionen in den Schulen ist die Bearbeitung aller Formen von Schulauffälligkeiten, auch der Umgang mit Schulversäumnissen.

Die Schulversäumnisse, die es besonders in den Haupt- und Sonderschulen sowie im polytechnischen Schuljahr gibt, beginnen in den Schulstufen 6 und 7 und erreichen bei Einzelnen in den folgenden Schulstufen erhebliche Ausmaße. Sie stellen deshalb in den höheren Jahrgangsstufen einen Schwerpunkt der Arbeit der Beratungslehrer dar. Dieses Betreuungssystem wird für so leistungsfähig gehalten, dass damit Schulversäumnisse wirksam auf niedrigem Niveau gehalten werden können. Bußgeldverfahren werden möglichst vermieden. Die Schulsuspendierung dagegen, also der Ausschluss vom Unterricht für eine begrenzte Zeit, wird als ein geeignetes Disziplinierungsinstrument eingeschätzt, weil sie vielen Schülern offensichtlich unangenehm ist – jedenfalls zunächst.

Neben dem Betreuungssystem gibt es für Wiener Schüler/innen eine Reihe von Fördermöglichkeiten, um denjenigen, die aus unterschiedlichen Gründen den Anschluss verloren haben, die Wiedereingliederung in den schulischen Regelbetrieb zu erleichtern. Besonders interessant ist das Projekt „Gaden": Hier gibt es für Kinder mit längeren Schulversäumnissen einen dreimonatigen Internatsunterricht. Die Kurse finden jeweils von Montag bis Freitag statt, an den Wochenenden sind die Kinder zu Hause. Es gibt 20 Plätze, so dass pro Jahr insgesamt 60 Kinder gefördert werden können. Zum pädagogischen Konzept der Kurse gehören erlebnispädagogische Projekte. Diese Kurse erweisen sich insbesondere deshalb als besonders wirksam, weil sie die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen voranbringen. Viele lassen schon während des Kurses eine deutliche Steigerung ihres Selbstwertgefühls erkennen. Zudem gibt es nicht nur in den Wiener Schulen eine Reihe von Maßnahmen zur Reduzierung von Klassenwiederholungen. Das beginnt mit einer flexiblen Ein-

gangsstufe in den Klassen 1 und 2, die zwar nicht an allen Grundschulen, aber flächendeckend eingeführt sind. Das bedeutet, dass die Kinder für die Bewältigung der Anforderungen für die Versetzung in Klasse 3 ein bis drei Schuljahre in Anspruch nehmen können. Zusammen mit den Förderklassen, die es an Grundschulen gibt, und der Möglichkeit, besonders förderungsbedürftige Kinder in kleinen Gruppen zusammenzufassen, gelingt es so, die Quote der Klassenwiederholungen deutlich zu reduzieren und damit auch eine der Ursachen für Schulversäumnisse, nämlich die soziale Randständigkeit überalterter Schüler in ihrer Schulklasse, wirksam zu bekämpfen. Dieses breite Angebot an Fördermöglichkeiten, die es im österreichischen Schulwesen nicht nur in Wien gibt, führt auch dazu, dass die Quote der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, in Österreich mit 5 % etwa halb so hoch ist wie in Deutschland.

Eine Besonderheit Wiens ist eine „latent tagende", d. h. bei Bedarf jederzeit einberufbare „psychosoziale Kommission", die ursprünglich vor allem zur Bekämpfung von Schulversäumnissen eingerichtet wurde. In ihr sind die Spitzen aller in Wien mit Kindern und Jugendlichen befassten Einrichtungen vertreten. Ihre Aufgabe ist es, die Arbeit dieser Einrichtungen miteinander zu vernetzen und die Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen und Anlässe weiterzuentwickeln. Vor allem die niedrige Quote von Jugendlichen ohne Schulabschluss spricht für die Wirksamkeit der Bemühungen zur Reduzierung der Schulversäumnisse in Österreich.

5.4 Frankreich

Eine ähnlich unbefriedigende Datenlage zu Schulversäumnissen, wie wir sie bisher noch in fast allen deutschen Bundesländern vorfinden, zeigt sich auch in Frankreich. In einem Bericht über ein Seminar des Franco-British Council zu „Violence, Truancy and School Exclusion in France and Britain" heißt es im Hinblick auf Schulversäumnisse in Frankreich lapidar: „Allerdings liegen dazu wenig zuverlässige Daten vor, so dass die Erkenntnisse eher anekdotisch bleiben" (Franco-British Council 2001, S. 8 [*Übers. die Verf.*]). Die einzig detaillierte Studie über Schulversäumnisse in Frankreich ist zehn Jahre alt und wurde von Marie Choquet und Christine Hassler am Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) erstellt. Es handelt sich dabei um eine Sekundäranalyse der Ergebnisse einer Befragung zum Gesundheitszustand Jugendlicher aus dem Jahr 1993, an der 12.391 15- bis 19-Jährige teilnahmen. Die Sekundäranalyse wurde vom Erziehungsministerium in Auftrag gegeben und 1997 veröffentlicht (Choquet/Hassler 1997). Im Folgenden werden die im Kontext des hier behandelten Themas zentralen Ergebnisse zusammengestellt.

Die durchschnittliche Abwesenheitsquote in den Oberschulen wird mit 7 % angegeben, was bedeutet, dass im Durchschnitt ständig zwei Schülerinnen und Schüler pro Klasse fehlen. Mit zunehmendem Alter nehmen die Fehlzeiten zu, wobei jedoch deutliche Unterschiede nach den Schulformen festzustellen sind. In Frankreich kann das zum Hochschulzugang berechtigende Baccalaureat sowohl an allgemeinbildenden, eher akademisch ausgerichteten als auch an berufsbildenden Schulen erreicht werden. Letzteres hat jedoch einen deutlich geringeren Wert auch im Hinblick auf den Zugang zu den Hochschulen. Je niedriger der Wert oder das Ansehen der Ausbildung ist, desto höher sind die Abwesenheitsquoten. Ähnlich wie in Deutschland sind auch hier die Schulversäumnisse unter Jugendlichen mit verzögerter Bildungslaufbahn überdurchschnittlich hoch. Gerade unter ihnen findet sich ein hoher Anteil von Schülern, von denen gesagt wird, dass sie die Schule „satt haben". Auch wenn die Schule und ihr öffentliches Ansehen von großer Bedeutung für den Schulbesuch sind, finden sich hier nicht die alleinigen und schon gar nicht die wichtigsten Ursachen für Schulversäumnisse. Choquet/Hassler kommen vielmehr zu dem Schluss, dass für „Schulschwänzen" bzw. regelmäßigen Schulbesuch entscheidend ist, wie die Situation in der eigenen Familie von den Jugendlichen wahrgenommen wird: Schüler mit gehäuften Schulversäumnissen nehmen das häusliche Familienleben deutlich negativer wahr, sie kommen häufiger aus Scheidungsfamilien oder leben bereits außerhalb der Familie. Die Untersuchung zeigt auch die Folgen von Schulversäumnissen auf: Ist die Beziehung zur Schule einmal nachhaltig gestört, nehmen die Zeichen delinquenten Verhaltens wie Diebstähle, Drogenkonsum, vor allem aber auch Gewalttätigkeiten deutlich zu. Milieubedingt sind Schulabsentisten nicht nur häufiger Täter, sondern auch häufiger Opfer von Gewalt. Psychosomatische Störungen, Neigung zur Depression und zum Selbstmord finden sich in dieser Gruppe deutlich häufiger als bei anderen Jugendlichen. Die Autorinnen kommen zu der Schlussfolgerung:

> „Schulversäumnisse werden ‚erklärt' mit der Qualität der Schule, insbesondere mit der Unzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit dem schulischen Angebot und der Schädigung durch Klassenwiederholungen, aber auch mit den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen im allgemeinen, insbesondere mit der Qualität des Familienlebens und der Freundschaftsbeziehungen, die offensichtlich größere Bedeutung haben als die materiellen Bedingungen und die soziale Herkunft."

In der Folge dieser Erkenntnisse ließ ein Jahr später die „Inspection Générale de l'Education Nationale" eine vertiefende Studie über Schulabsentismus erstellen, die vor allem auf eine Unterscheidung verschiedener Ursachen abzielte: Neben der allgemeinen Lustlosigkeit als dem klassischen Motiv nennt diese Studie Schwierigkeiten in der Familie, Unzufriedenheit mit dem speziellen Lehrangebot, die Überlastung durch zu viel Unterricht und die Notwendigkeit,

Geld zu verdienen. Die Autoren der Studie schlagen deshalb auch ein Maßnahmebündel zur Reduzierung von Schulversäumnissen vor. An erster Stelle steht dabei die Feststellung der Abwesenheit. Ohne eine solche Informationsgrundlage gebe es keine Möglichkeit, die Ursachen und Hintergründe des Fehlens aufzuklären. Erst auf der Grundlage gesicherter Information könne über zweckgerichtete, konkrete Maßnahmen entschieden werden, die sowohl die Androhung von Sanktionen und ihre Realisierung wie auch pädagogische Maßnahmen einbeziehen sollten. In jedem Fall sollten verbindliche Vereinbarungen (contrat d'assisuité) über individuelle Lernziele, die in überschaubarer Zeit erreicht werden können, mit den Jugendlichen getroffen werden – eine Möglichkeit, von der nach Einschätzung der Autoren bisher viel zu wenig Gebrauch gemacht wird.

Nachdem die Zeitschrift „Le Monde de l'Education" im September 1999 dem Thema einen Schwerpunkt mit den bezeichnenden Artikelüberschriften „Auch die Familien sind verantwortlich", „Die Schule muss sich der Jugend annehmen" und „Schulschwänzen – Eine Überlebensstrategie" gewidmet hatte, fand das Thema kein feststellbares öffentliches und staatliches Interesse mehr.

6. Handlungsempfehlungen

Der Umgang mit Schulpflichtverletzungen steht in Deutschland in einem deutlichen Missverhältnis zu den gesetzlichen Bestimmungen. Die für Verstöße gegen die Schulpflicht vorgesehenen Sanktionen werden von unterschiedlichen Verwaltungen sehr unterschiedlich eingesetzt, entsprechende Verfahren werden von den Schulen durch entsprechende Anzeigen nach höchst unterschiedlichen Kriterien und in höchst unterschiedlichem Umfang ausgelöst. Diese Unterschiedlichkeit erklärt sich jedoch kaum durch unterschiedliche pädagogische Konzepte im Umgang mit Schulversäumnissen, sondern erweckt eher den Eindruck behördlichen Willkürhandelns. Dieser Sachverhalt steht in einem krassen Missverhältnis zu den Risiken für den Schulerfolg, die mit Schulversäumnissen jedenfalls dann verknüpft sind, wenn sie sich bei einzelnen Kindern und Jugendlichen häufen. Angesichts der in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten, in den neuen Bundesländern seit der Wende, unübersehbar gestiegenen Risiken des Gelingens der sozialen Integration auf der Grundlage von Erwerbsarbeit insbesondere für Jugendliche mit mangelhaften Schulleistungen haben sich sowohl die Belastungen für die Gemeinschaft wie auch die Nachteile für den Einzelnen, die aus schulischem Scheitern folgen, drastisch erhöht. Vor allem aus diesem Zusammenhang legitimiert sich heute das gesellschaftliche Interesse an der Schulpflicht, ihrer Durchsetzung und damit auch an der Sanktionierung von Schulpflichtverstößen. Das darf aber selbstverständlich nicht bedeuten, dass Sanktionen und staatliche Zwangsmittel die Mittel erster Wahl sind, wenn es um die Durchsetzung der Schulpflicht geht. Im Gegenteil: Bildung und Zwang passen nicht zusammen. Eine öffentliche Schule sollte es deshalb als Teil ihres Auftrags ansehen, ihr Angebot so zu gestalten und anzubieten, dass Kinder und Jugendliche und deren Familien die Chance haben, die Wahrnehmung dieses Angebots als ihren eigenen Interessen dienend zu erkennen. Der Kern der Herausforderung bei der Überwindung von Schulpflichtverletzungen ist also ein pädagogischer und kein ordnungspolitischer.

Selbstverständlich hat deshalb in einer pädagogischen Institution wie der Schule der verwaltungsmäßigen Feststellung von Regelverstößen eine pädagogische Bewertung und Einschätzung zu folgen. Auf dieser Grundlage erst kann eine pädagogisch verantwortete Entscheidung darüber erfolgen, welche Reaktionen im Einzelfall sinnvoll und zweckmäßig sind. Dies sollte auch für Schulpflichtverletzungen gelten. Die gebotene Aufklärung der Hintergründe von Schulpflichtverletzungen bedeutet auch, mögliche Hindernisse für den Schulbesuch in Erfahrung zu bringen und nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie sie beseitigt oder überwunden werden können. Wenn dazu die Mittel der Schule nicht

ausreichen, sollte sie die Zusammenarbeit mit geeigneten Partnern, etwa der Jugendhilfe oder auch der Polizei suchen. Eine Schule, die sich ihrem Auftrag verpflichtet weiß, das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu sichern, darf sich diesen Anforderungen nicht entziehen. Eine Bewertung von Ordnungsmaßnahmen als unpädagogisch und unwirksam ist nicht hilfreich, deshalb sollte man generell auf sie verzichten. Ebenso entschieden ist der verbreiteten resignativen Schlussfolgerung entgegenzutreten, die da lautet: Wenn nicht einmal Ordnungsmaßnahmen Wirkung haben, dann kann man gar nichts machen. In einem umfassenden, schul- und sozialpädagogisch reflektierten Gesamtkonzept zur Förderung des regelmäßigen Schulbesuchs können sie durchaus einen wichtigen Stellenwert haben, und zwar nicht nur als ultima ratio, sondern auch zur Vermittlung des gesellschaftlichen Interesses an der Verwirklichung des Anspruchs einer Bildung für wirklich alle.

Die gegenwärtig verbreitete Realität jedoch, in der auf der einen Seite in den Schulgesetzen hohe Geld-, zuweilen auch mehrmonatige Haftstrafen für Schulpflichtverletzung angedroht werden, auf der anderen Seite aber nur ein Bruchteil der Schulpflichtverletzungen im allgemeinbildenden Schulbereich verfolgt wird, ist unhaltbar. Denn derartige Zustände sind geeignet, Zweifel an der Ernsthaftigkeit des staatlichen Interesses an der Durchsetzung der Schulpflicht zu nähren. Auch fiskalische Gesichtspunkte müssen gegenüber dieser Praxis angeführt werden: Während immer neue Maßnahmen im Bereich der Jugendhilfe geschaffen und finanziert werden, um schulisch ausgegrenzten jungen Menschen zu einem Schulabschluss zu verhelfen und ihnen einen Zugang zu Ausbildung und Arbeit zu ermöglichen, werden in der Schule selbst konkrete Maßnahmen zur Vermeidung von Schulversäumnissen und ihrer Anhäufung bei einzelnen Kindern und Jugendlichen allenfalls unsystematisch betrieben. Obgleich die Klagen insbesondere von Hauptschullehrern über sich häufende Schulversäumnisse und die Eingeständnisse ihrer Hilflosigkeit gegenüber dieser Entwicklung zunehmen, gibt es erst in jüngster Zeit – und dies keineswegs in allen Bundesländern – klare und eindeutige Initiativen, Schulen zu verpflichten, auf Schulversäumnisse zu reagieren und dafür verbindliche Regeln vorzugeben (siehe Kap. 4). Verbreiteter sind demgegenüber – und dies ist nachdrücklich zu begrüßen – auf das unterrichtliche Angebot bezogene Reformen und Innovationen, die insbesondere durch die Vermittlung von Arbeitswelterfahrung und die Unterstützung der Berufsorientierung ein angemessenes Angebot für betroffene Jugendliche in den letzten beiden Schuljahren zu schaffen versuchen. Von hieran beteiligten Pädagogen hört man, dass sich in solchen Vorhaben bei vielen Schülerinnen und Schülern auch positive Veränderungen des Schulbesuchsverhaltens zeigen. Diese Aussagen allerdings stützen sich auf Wahrnehmungen und Einschätzungen – eine systematische Evaluation der Maßnahmen und Projekte

unter Einbeziehung von schulbesuchsbezogenen Kriterien ist bisher nicht bekannt geworden. Und es ist auch nicht bekannt, inwieweit es mit solchen Angeboten gelingt, Jugendliche wieder in die Schule zu holen, die sich bereits weitgehend von ihr verabschiedet hatten.

Obwohl immer wieder und bei allen Gelegenheiten auf die Bedeutung schulischer Bildung für die späteren Berufs- und Lebenschancen junger Menschen hingewiesen wird, wird die seit etwa drei Jahrzehnten gegebene Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zeitweise vom Unterricht auszuschließen, weiter und, wie es scheint, oft bedenkenlos und ohne Rücksicht auf die Folgen für den Schulerfolg der davon Betroffenen genutzt. Wie den eher zufällig und nur gelegentlich bekannt werdenden Berichten aus Schulen zu entnehmen ist, trifft diese Form der Sanktion gerade in Haupt- und Gesamtschulen vor allem Kinder und Jugendliche, deren Schulerfolge ohnehin unübersehbar gefährdet sind. Aber Schulen sind ja für das Scheitern ihrer Schülerinnen und Schüler nicht rechenschaftspflichtig, sodass sie auch nicht fürchten müssen, die Folgen solchen Handelns verantworten zu müssen. Die Kosten für die Bewältigung der schädlichen Folgen schulischen Scheiterns fallen nicht oder nur zum Teil in den Bildungshaushalten an, sie treffen vor allem die Bundesanstalt für Arbeit und die Kommunen – und wie lange die bisher jedenfalls aus der Arbeitsförderung großzügig bereit gestellten Mittel verfügbar bleiben, muss angesichts des anstehenden „Umbaus des Sozialstaats“ für höchst unsicher gehalten werden.

Während immer neue Formen von zentralen Standards für die vergleichende Messung von Schülerleistungen gefordert und entwickelt werden, weigern sich viele Bildungsverwaltungen immer noch,

- grundsätzlich erst einmal die Teilnahme am Unterricht als eine unverzichtbare Voraussetzung dafür zu sehen, dass Schule die erwünschte Wirkung im Hinblick auf die Bildung und Kompetenzentwicklung aller Jugendlichen entfalten kann,
- den Zusammenhängen zwischen auferlegten, unerlaubten oder auch durch Krankheit erzwungenen Schulversäumnissen und Schulleistungen nachzugehen.

Im Gegenteil: Die erwartbare Wirkung schulischen Scheiterns als Folge von Unterrichtsausschlüssen und Unterrichtsversäumnissen scheint jedenfalls im schulischen Alltag durchaus bewusst in Kauf genommen zu werden. Denn die Bewertung von Schulversäumnissen reicht von adoleszenztypischen Regelverstößen („... das haben wir doch alle mal gemacht“) bis hin zu der Einschätzung, dass gehäufte Schulversäumnisse ein Indiz dafür sein könnten, dass die Schule tatsächlich nicht in der Lage ist, ein angemessenes Angebot für die Ju-

gendlichen zu machen, und dann in der Tat die Jugendhilfe zuständig gemacht werden muss. Wieweit aber der Schule zugestanden werden darf, dass sie durch ihr pädagogisches Angebot und dessen Begrenzung die Ausgrenzung von Teilen der nachwachsenden Generation definieren kann, erscheint zumindest diskussionsbedürftig. Nicht nur sozial verantwortlicher, sondern auch bildungspolitisch engagierter erschiene eine Haltung, die die in der Schuldistanz liegende Herausforderung für die Schulentwicklung aufgreift, wie es ja derzeit auch schon in den „Praxisklassen" und anderen Formen der Erschließung von Arbeitsweltbezügen schulischen Lernens ansatzweise geschieht. Diese neuen Formen von Unterrichtsangeboten gehen bisher jedoch in höchst unterschiedlichem Maß auf den sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf der betroffenen Kinder und Jugendlichen ein.

Zusammen mit dem über weite Strecken willkürlichen Umgang mit Schulversäumnissen hat die gesetzliche Möglichkeit, Schüler/innen zeitweise vom Unterricht auszuschließen, fatale Folgen. Durch ein in solcher Weise legitimiertes Vorgehen wird die Schulpflicht gerade dort, wo ihre Durchsetzung im Hinblick auf die Vermeidung von Risiken für den Einzelnen wie auch im Hinblick auf Belastungen für die Gemeinschaft am entschiedensten geboten wäre, faktisch ad absurdum geführt. Auch deshalb sind Zweifel daran angebracht, dass Schulversäumnisse in den Schulen durchgängig und zuverlässig erfasst werden. Mit den größten Unregelmäßigkeiten muss man wohl gerade dort rechnen, wo sie sich häufen und mit den höchsten Risiken sozialer Marginalisierung für die betroffenen Jugendlichen verknüpft sind. Deshalb sind – trotz der ermittelten beunruhigenden Größenordnungen gerade für die massiven Schulversäumnisse – die landesweiten Auswertungen der Eintragungen in die Schulzeugnisse in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin sicher nur als erste Annäherungen an die Realität zu verstehen. Denn die systematische Erfassung und Auswertung von Daten zu Schulversäumnissen bekommt in der Tat erst Sinn und Bedeutung, wenn es ein bildungspolitisches Handlungskonzept der Verwaltungen und ein pädagogisches Handlungskonzept in den Schulen gibt, das differenzierte Reaktionen auf Schulversäumnisse vorsieht. Dazu zählt die Aufklärung von Hintergründen und Ursachen ebenso wie das Angebot angemessener Unterstützungsleistungen für die betroffenen Kinder, Jugendlichen und gegebenenfalls auch deren Familien. Sanktionen erscheinen vor allem dann gerechtfertigt und legitim, wenn es um mehr als die Ahndung eines Regelverstoßes geht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Betroffenen sich nachhaltig weigern, frühzeitig angebotene Hilfen und Leistungen zur Vermeidung von Risiken in Anspruch zu nehmen. In der Tat ist die Ahndung des Regelverstoßes gegenüber Jugendlichen oder ihren Erziehungsberechtigten in den Fällen äußerst fragwürdig, in denen der Schulbesuch keine positive Wirkung erwarten lässt, weil ein

schulisches Angebot, das dergleichen Wirkung verspräche, im konkreten Fall gar nicht besteht. Bei der rechtlichen Würdigung von Schulpflichtverletzungen sollte deshalb auch die Frage einbezogen werden, ob ein für den jeweiligen Jugendlichen angemessenes Unterrichtsangebot oder die Teilnahme an ohnehin nicht Erfolg versprechenden schulischen Veranstaltungen verweigert wird. Um Maßnahmen zu entwickeln, die das Problem zu lösen oder zu mildern imstande sind, bedarf es der klaren Beschreibung des Problems sowie seiner Quantifizierung und der Analyse der Gründe für sein Entstehen.

Diese Veröffentlichung behandelt Schulversäumnisse vor allem unter dem Gesichtspunkt der damit tendenziell verbundenen Einschränkungen der Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen mit der möglichen Folge des sozialen Ausschlusses. Dabei ist es zunächst unwesentlich, ob das Versäumnis auf Krankheit oder andere entschuldbare Gründe zurückzuführen ist oder ob es sich um unterschiedlich bedingte ungerechtfertigte Schulversäumnisse handelt. Voraussetzung jeder an den Ursachen ansetzenden Förderung ist die Feststellung der Abwesenheit und ihre Erfassung. Erst dies ermöglicht Aussagen über ihre Häufung und zeitliche Verteilung sowohl bei Einzelnen als auch bei Gruppen, Klassen, Unterrichtsfächern, Lehrer/innen, Klassenstufen, Schulen, Schularten und Regionen und damit die Formulierung von Fragen für die Aufklärung von Hintergründen und Ursachen. Dies gilt ebenso für den Umgang mit unentschuldigten Schulversäumnissen wie für die kritische Überprüfung entschuldigten Fehlens und seiner Erklärungen (siehe Kap. 6.1).

Daneben aber gibt es einige Hinweise, wie Schulversäumnissen und Schulpflichtverletzungen auch ohne eine solche umfassende Datenbasis partiell entgegengewirkt werden kann, und zwar ohne in jedem Fall erheblichen zusätzlichen finanziellen Aufwand (siehe Kap. 6.2). Auch die Entwicklung von Schulprogrammen bietet eine Reihe von Ansatzpunkten für pädagogische Konzepte zum kompetenten Umgang mit Schulversäumnissen (siehe Kap. 6.3). Dass die Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern notwendig ist, darüber sind sich viele Akteure einig (siehe Kap. 6.4). Es ist gerade hier zu erwarten, dass ein möglicher zeitlicher Mehraufwand in der Startphase zu erheblichen Vorteilen – zeitlichen wie pädagogischen wie finanziellen – in der Folgezeit führen kann, weil damit zugleich auch die Voraussetzungen für eine bedarfsgerechte und wirksame Zusammenarbeit bei anderen Anlässen befördert wird.

6.1 Die Erfassung von Schulversäumnissen – notwendige Grundlage allen Bemühens zur Verbesserung des Schulbesuchs

Eine zuverlässige Erfassung der Abwesenheiten von Schülerinnen und Schülern ist unverzichtbare Grundlage für die Kontrolle des Schulbesuchs, die Konzipierung von Maßnahmen zur Verbesserung des Schulbesuchs und zu ihrer Erfolgskontrolle. Handlungsbedarf auf Seiten der Schule besteht immer dann, wenn Zweifel an vorgelegten Entschuldigungen begründet sind oder wenn Abwesenheiten bei einzelnen Schülerinnen und Schülern – unabhängig davon, ob sie entschuldigt sind oder nicht – ein Maß erreichen, das befürchten lässt, dass dadurch im Einzelfall die Schulleistungen deutlich hinter den individuellen Möglichkeiten zurückbleiben. Es geht also nicht nur um das Risiko, einen Schulabschluss zu verfehlen, sondern auch darum, die Potenziale des einzelnen Kindes und Jugendlichen hinsichtlich seiner schulischen Leistungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Handlungsleitend für eine Erfassung und Dokumentation können die folgenden Kriterien sein:

1. Für die Erfassung dieser Daten ist jede einzelne Schule zuständig und verantwortlich, denn sie ist zugleich auch der Ort, an dem die Abwesenheiten von Schülern sowohl hinsichtlich ihrer Rechtfertigung wie auch ihrer Folgen für den Schulerfolg zu bewerten sind.
2. Eine Übersicht muss die Fehlstunden und Fehltage für jeden Schüler und jede Schülerin einzeln ausweisen und so zeitnah geführt werden, dass auf Auffälligkeiten schnell reagiert werden kann.
3. Die Dokumentation muss auf Dauer angelegt sein, um erkennen zu können, wann Veränderungen in positiver wie in negativer Hinsicht eingetreten sind und ob und wie eingeleitete Maßnahmen gewirkt haben.
4. Für die Dokumentation sollte klar zwischen solchen Angaben, die innerhalb der Schule verbleiben und nur hier ausgewertet werden, und solchen, die für regionale und überregionale Auswertungen relevant sind, unterschieden werden.

Die Dokumentation *für die einzelne Schule* sollte Analysen der Daten nach Schülermerkmalen wie Geschlecht, Klassenstufe, soziale Herkunft (z. B. Migrationshintergrund) und möglichst auch nach dem Wohngebiet ermöglichen, aber auch die zeitliche Verteilung der Schulversäumnisse (an welchen Tagen und in welchen Stunden sich Versäumnisse häufen) und den schulischen Zusammenhang (bei welchen Lehrer/innen in welchen Fächern und bei welchen Gelegenheiten wie z. B. Klassenarbeiten) für eine Auswertung verfügbar machen. Die Unterscheidung zwischen entschuldigten und unentschuldigten Schul-

versäumnissen sollte auf der Ebene der Einzelschule unbedingt auch erfasst werden, denn sie kann für die Einbeziehung der Eltern in Bemühungen zur Verbesserung des Schulbesuchs ein wichtiges Thema sein.

Für *überregionale Auswertungen* sollten in jedem Fall die Daten zu versäumten Schultagen nach Klassenstufen, Schularten, Alter und Geschlecht erhoben werden. Die Unterscheidung nach entschuldigten und unentschuldigten Schulversäumnissen ist wünschenswert, aber nicht unbedingt notwendig. Wenn auf diese Unterscheidung verzichtet wird, sollte in jedem Fall die Summe der entschuldigten und unentschuldigten Versäumnisse (wie in Berlin) erfasst werden und nicht allein das unentschuldigte Fehlen (wie derzeit in Bremen). Die Erfassung der Daten in der Einzelschule sollte so gestaltet sein, dass diese überregional relevanten Daten mit denen anderer Schulen in der Region, in der Kommune, im Schulamtsbezirk und im Land problemlos zusammengeführt werden können – selbstverständlich unter Beachtung der geltenden Bestimmungen des Datenschutzes. Nur auf einer solchen Grundlage können gezielte Hilfen, auf die Einzelschule bezogene Konzepte zur Verbesserung des Schulbesuchs sowie übergreifende bildungspolitische Initiativen möglicherweise unter Einbeziehung außerschulischer Partner diskutiert und konzipiert werden.

Eine solche Dokumentation ist eine Grundlage für die Entwicklung von Aktivitäten der Schule und ihrer Kooperationspartner (siehe Kap. 6.4), sie ist nicht selbst das Reformprogramm. Sie ist aber wie alle Statistik nicht unpolitisch, sondern fordert insbesondere beim Vergleich der Daten einzelner Schulen dazu heraus, nach Erklärungen für Abweichungen und Unterschiede zu suchen.

6.2 Anwesenheit und ihre Kontrolle – pädagogisch sinnvoll, kriminalpräventiv zweckmäßig und ordnungspolitisch notwendig

Die Frage, ob das Nichterscheinen in der Schule vor Beginn des Unterrichts entschuldigt wird oder nicht, ist nicht nur eine Frage der Einhaltung von Vorschriften und Regeln, sondern auch eine Frage des zivilisierten Umgangs miteinander – und damit auch der Qualität des sozialen Klimas einer Schule. Wenn Eltern und Kinder davon ausgehen können, dass die Kinder in der Schule erwartet werden und ihr unerklärtes Fehlen bei Lehrer/innen Besorgnis auslöst, werden sie die Entschuldigung vor Beginn des Unterrichts ernster nehmen, als wenn sie annehmen dürfen, dass die Schule eher gleichgültig auf das Fehlen reagiert. Deshalb ist die Reaktion der Schule auf unerklärtes Fehlen von Schülerinnen und Schülern auch ein wichtiges Mittel der Gestaltung der Beziehungen zwischen der Schule, den Schülerinnen und Schülern und deren Familien. Um-

gekehrt ist es auch eine Frage der Wertschätzung und damit der Stützung des Selbstwertgefühls der Kinder, wenn sie selbst und die Eltern davon ausgehen, dass sie in der Schule vermisst werden und die Schule deshalb erwarten darf, dass ihr Fehlen rechtzeitig und in den Gründen nachvollziehbar erklärt wird.

Der Umgang der Schule mit Entschuldigungen und vor allem mit ihrem Fehlen ist also, das ist der Zweck dieser Hinweise, eine Frage von erheblicher auch pädagogischer Bedeutung und sollte keinesfalls als bürokratische Bagatelle abgetan werden. Hier geht es zentral um die Frage des Respekts, den die Schule ihren Schülerinnen und Schülern entgegenbringt – und den sie in Gestalt der in ihr handelnden Personen, der Lehrer/innen, dann auch mit Recht für sich einfordern darf. Es geht damit zugleich auch um die Einübung von Höflichkeitsregeln, die im Erwachsenenleben selbstverständlich sind oder sein sollten. Schüler/innen haben täglich eine Verabredung mit den Lehrer/innen, die sie zum Unterricht erwarten – und auch in dem Fall, dass eine Lehrkraft erkrankt ist, könnte es ja eine gute Sitte sein, den Schüler/innen eine Entschuldigung zu übermitteln und zu erklären, wie und wann das Versäumte nachgeholt wird. Es sind also keineswegs nur Ordnungsgesichtspunkte, die dafür sprechen, die Norm der rechtzeitigen Erklärung für das Fehlen von Schüler/innen, aber auch von Lehrer/innen vor Beginn des Unterrichts zu achten. Eine Schule, die diese Norm ernst nimmt, muss allerdings sicherstellen, dass sie die entsprechenden Nachrichten auch entgegennehmen kann. Dazu sollte das Schulsekretariat ausreichend lange vor Schulbeginn besetzt, die Schule also erreichbar sein.

Das Vorliegen einer Entschuldigung entbindet den Klassenleiter oder die Klassenleiterin jedoch nicht davon, sich um das Wohl des Kindes zu bemühen und festzustellen, ob die Entschuldigung Anlass zu kritischer Überprüfung gibt oder ob Hilfe und Unterstützung mit dem Ziel, die nachteiligen Folgen des Fehlens für die Lernentwicklung auszugleichen, angezeigt sind. Auch bei vorliegenden Entschuldigungen kann es deshalb, wenn diese Fragen nicht schon geklärt sind, angebracht sein, spätestens nach Beendigung des Unterrichts das Gespräch zu suchen und dafür zu sorgen, dass sich jemand kümmert. Das können auch Mitschüler/innen sein, die die oder den Erkrankte/n zu Hause aufsuchen, sie/ihn informieren, was im Unterricht behandelt wurde und welche Hausaufgaben anstehen und möglicherweise Hilfe bei deren Erledigung anbieten. Dies ist sicher auch ein guter Anlass, um die Genesungswünsche von Lehrer/innen und Mitschüler/innen zu überbringen. Es gibt Schulen, die dafür Partnersysteme eingeführt haben, so dass bei jedem Fehlen eines Schülers oder einer Schülerin klar ist, wer den Kontakt aufnimmt und hält. Solche Partnerschaften entbinden die Lehrkräfte nicht von ihrem Teil des verantwortlichen Umgangs mit Schulversäumnissen, aber sie können eine pädagogisch außerordentlich sinnvolle Ergänzung sein. In jedem

Fall aber sollte die Klassenleiterin oder der Klassenleiter sofort tätig werden, wenn zu Beginn des Unterrichts keine Entschuldigung oder anderweitige Nachricht, die das Fernbleiben erklärt, vorliegt. Dies ist schon rechtlich geboten, denn der Schulweg gehört zur Schule. Es ist eine Form der Erfüllung der den Schulen übertragenen Fürsorgepflicht, sich dafür zu interessieren, warum Schülerinnen und Schüler nicht in der Schule angekommen sind. Die Mordfälle an Kindern, die auf dem Schulweg entführt wurden, machen deutlich, welche Folgen eintreten und möglicherweise auch abgewendet werden können, wenn hier eine schnelle Information der Eltern und gegebenenfalls der Polizei erfolgt.

Neben den oben genannten pädagogischen und kriminalpräventiven Gründen ist die rasche Kontaktaufnahme aber auch im Kontext von Konzepten zur Reduzierung von Schulversäumnissen selbst sinnvoll und zweckmäßig. Die in einigen ministeriellen Empfehlungen enthaltene Aufforderung, nach ein oder zwei unentschuldigten Fehltagen bei den Eltern anzurufen oder in anderer Weise mit ihnen Kontakt aufzunehmen, erscheint gerade unter diesem Gesichtspunkt höchst fragwürdig, denn sie bedeutet, dass Schule ernsthaft erst nach Ablauf dieser Frist reagiert. Das kann durchaus so verstanden werden, dass Schulversäumnisse bis zu dieser Grenze unentschuldigt toleriert werden. Eine rasche Kontaktaufnahme mit den Eltern in Fällen von Schulversäumnissen kann – zumindest wenn diese sich nicht verweigern – zugleich die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule verbessern, was im Hinblick auf die gemeinsame Erziehungsverantwortung ohnehin wünschenswert ist. Sie kann auch dazu beitragen, günstige Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit den Eltern in Problemfällen zu schaffen und einzuschätzen, welche Ressourcen aus den Lebensverhältnissen der Kinder und Jugendlichen für den regelmäßigen Schulbesuch und darüber hinaus auch für die Unterstützung der schulischen Leistungsentwicklung mobilisiert werden können.

6.3 Schulbesuch und Schulprogramm

Die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs hängt ebenso wie andere Qualitätsmerkmale der Einzelschule vom Engagement die hier beschäftigten Personen und ihrer Verständigung über ihre Arbeit ab, von den Ansprüchen, denen sie sich verpflichtet fühlen, vom Selbst- und vom Fremdbild der Schule, dem Schulklima und – last but not least – vom Umgang mit Schulversäumnissen. Daneben spielen aber auch außerschulische Faktoren wie die sozialen Bedingungen im Einzugbereich der Schule eine wichtige Rolle. Beide, die schulischen Faktoren und die des sozialen Umfelds, sind über die Schülerschaft auf das Engste miteinander verknüpft, also dadurch, welche schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen im sozialen Umfeld der Schule wohnen und welche unter ihnen die

Schule als „ihre“ Schüler/innen rekrutieren kann. Diese Zusammenhänge bestehen, seit es Schulen gibt. Sie haben mit zunehmender Freiheit der Schulwahl insbesondere als Folge der Ausweitung der Bildungsbeteiligung in weiterführenden Schulen und durch die Einführung von Gesamtschulen jedoch an Gewicht gewonnen. Erst in jüngster Zeit allerdings sind sie besonders im Kontext der Schulqualitätsdebatte zum Gegenstand bildungspolitischer Gestaltung geworden. Schulen werden nun mit ihren individuellen Unterschieden ernst genommen und ermuntert, ja aufgefordert, durch eigene Schulprogramme individuelle Schulprofile auszubilden und sich damit etwa auf die konkreten sozialräumlichen Rahmenbedingungen ihres Handelns, aber auch auf bildungspolitische Innovationserwartungen zu beziehen.

Das Ernstnehmen des Schulbesuchs als wesentliches und nicht nur als nachrangiges Qualitätsmerkmal von Schule kann entscheidend dazu beitragen, dass soziale Aspekte sowohl bezogen auf die Voraussetzungen, unter denen die Einzelschule handelt, wie auf die Herausforderungen, denen sie sich gegenüber sieht, für die Schulentwicklung das ihnen gebührende Gewicht bekommen. Bezogen auf die Voraussetzungen geht es entscheidend um die soziale Situation im Umfeld der Schule, um das soziale und kulturelle Kapital, das hier für Bildung mobilisiert wird. Bezogen auf die Herausforderungen geht es zumindest vordergründig darum, wie viele Jugendliche einen Abschluss erreichen und wie viele vor Erreichen der Abschlussklassen ausscheiden. Ebenso geht es um die Frage, wie auch Jugendliche mit verzögerter Schullaufbahn angemessen beruflich orientiert und auf eine Ausbildung vorbereitet und wie schließlich auch für sie die Chancen auf einen regulären Schulabschluss verbessert und ausgeschöpft werden können.

Schulprogramme, die ihren Schwerpunkt in solche Aufgaben setzen, sind zugleich zur Verbesserung des regelmäßigen Schulbesuchs geeignet. Gleichwohl verfehlen auch sie ihr Ziel, wenn die Schüler/innen sich ihrer Wirkung durch Abwesenheit entziehen. Deshalb ist gerade hier eine Kontrolle durch die Erfassung der Abwesenheiten, ein rasches Reagieren darauf und die Aufklärung der Hintergründe dringend geboten. Allein darauf zu vertrauen, dass das möglicherweise mit guten Gründen für richtig und angemessen gehaltene pädagogische Programm seine Wirkung tut, ist hier weniger als bei anderen Zielgruppen schulischer Bemühungen angebracht.

Die Entwicklung von Schulprogrammen ist in fast allen Bundesländern inzwischen eingeleitet worden, und zahlreiche Schulen haben begonnen, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie zuweilen auch die Betriebe und Organisationen in der Region davon zu überzeugen, dass ihr Unterricht nicht nur als eine

pflichtgemäße Veranstaltung abläuft, sondern dass sie einen wichtigen und besonderen Beitrag für den Einzelnen wie für die Gesellschaft zu leisten in der Lage und gewillt ist. Gerade in Hauptschulen haben diese Bemühungen in den vergangenen gut zehn Jahren an Bedeutung gewonnen. Bei der Entwicklung solcher Schulprogramme geht es auch um die Erhöhung der Attraktivität der einzelnen Schule sowohl im Hinblick auf die Schulwahl als auch im Hinblick auf die alltägliche Bindung der Schülerinnen und Schüler an „ihre" Schule. Insofern handelt es sich hier nicht um ein im Kern neues Vorhaben. Es geht vor allem darum, die ohnehin immer schon bestehenden Unterschiede zwischen Schulen – auch derselben Schulart – zur Kenntnis zu nehmen und zum Gegenstand einer bewussten Gestaltung zu machen. Dabei sollte dem regelmäßigen Schulbesuch als einem elementaren Qualitätsmerkmal die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden. Er ist nicht zuletzt auch ein hartes Kriterium für die Attraktivität des pädagogischen Angebots der Schule und sollte mindestens einer unter mehreren Gesichtspunkten sein, wenn es um die Frage geht, wieweit es der Schule mit einzelnen Angeboten gelingt, die Interessen „ihrer" Schülerinnen und Schüler anzusprechen. In dem Maß, in dem Schulen sich bewusst und gewollt, also programmatisch, voneinander unterscheiden und ihre Spielräume für eine eigenverantwortliche Gestaltung erweitert werden, steigt die Bedeutung der Evaluation, und zwar sowohl im Hinblick auf schulspezifische Programmziele als auch im Hinblick auf die Leistungsentwicklung, gemessen an allgemeinen Standards. In einschlägigen Debatten geht es immer auch und gerade in Deutschland, wo Evaluation im Bildungswesen neu und wenig selbstverständlich ist, um die Frage, wie viel externe Evaluation sein muss und wie viel Selbstevaluation möglich ist. Dazu sei darauf hingewiesen, dass die Messung des Schulbesuchs sich in hervorragender Weise für eine differenzierte Selbstevaluation eignet, die sehr viel differenzierter sein kann, als es für eine ebenfalls dringend wünschenswerte externe Evaluation des Schulbesuchs möglich und vernünftig wäre.

Schulprogramme sind vielfach nicht ganz kostenfrei zu entwickeln. Es ist deshalb durchaus denkbar, dass der Schulbesuch zu jenen Kriterien gehört, die bei der Zuweisung von Mitteln an die „autonome" Schule berücksichtigt werden. „Karteileichen" und Jugendliche mit gehäuften Schulversäumnissen sollten jedenfalls dann, wenn die Schule sich um sie nicht wirksam kümmert, keinesfalls bei der Personalzumessung berücksichtigt werden. In Berlin hat eine kluge Schulaufsicht durch das Einsammeln der Schülerakten schuldistanzierter Schülerinnen und Schüler bei ihren Stammschulen und durch ihre Zuweisung an eine Schule, die bereit ist, sie zu reintegrieren, und dafür ein überzeugendes Konzept anbietet, einen nennenswerten Teil der dafür notwendigen zusätzlichen Mittel „erwirtschaftet". Dies ist zugleich auch ein Beispiel für die Handlungsmöglichkeiten einer Bildungsverwaltung, die nicht nur die Schulen auffordert,

„die Präsenz von Schülerinnen und Schülern als ein Qualitätsmerkmal zu beobachten“ (Hamburger „Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen“), sondern diesem Anspruch auch selbst zu entsprechen versucht. Die regelmäßige Evaluation solcher Programme unter Einbeziehung externer Evaluationsverfahren ist dringend geboten. Dies muss nicht wie in Großbritannien auf nationaler Ebene geschehen, sondern darf durchaus wie in Schweden auf den kommunalen Rahmen begrenzt sein. Aber die Ergebnisse müssen für eine mit den wichtigsten bildungspolitischen Vollmachten ausgestattete Exekutive ebenso wie für eine bezogen auf das jeweilige Handlungsfeld interessierte Öffentlichkeit verfügbar sein. So wie die Verhältnisse in Deutschland liegen, ist das vorerst und vermutlich noch auf absehbare Zeit die Ebene der Bundesländer.

6.4 Schule im Sozialraum

In der aktuellen Schulqualitätsdebatte werden soziale Aspekte, die die Schule in ihrer Bedeutung als Akteur und Anbieter von Leistungen in konkreten Sozialräumen und ihren Beitrag zur Gestaltung der Lebensbedingungen für die hier lebenden Menschen – vorrangig die Kinder und Jugendlichen – betreffen, meist noch wenig beachtet. Dabei ist die Schule längst für die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zum fast konkurrenzlosen Treffpunkt mit Gleichaltrigen geworden, und es gibt in der Tat Jugendliche, die sie überwiegend in dieser Funktion in Anspruch nehmen und auf die Nutzung des Unterrichtsangebots verzichten. Die deutsche Tradition der Halbtagsschule war eines der Hindernisse dafür, dass Schulen diese Funktion als Ort des sozialen Zusammenlebens junger Menschen wahrgenommen und sich darauf eingerichtet haben. Mit dem aktuell auf die bildungspolitische Agenda gesetzten Ausbau von Ganztagsangeboten wird diese soziale Funktion in ganz anderer Weise ernst genommen werden müssen als in der Vergangenheit. Aber Schule ist darauf mit dem, was deutsche Schulpädagogik und in der Folge davon deutsche Bildungspolitik dazu fachlich beizutragen haben, nicht gut vorbereitet.

Auch die Jugendhilfe hat gerade erst begonnen, ihre Schuldistanz zu überwinden und die Bedeutung schulischer Bildung für das Gelingen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen. Die bis heute über weite Strecken quälenden Versuche einer Verständigung über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, die inzwischen immerhin eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz und der Jugendministerkonferenz beschäftigen, belegen dies.

Für die Gestaltung von Ganztagsangeboten in einer pädagogisch-konzeptionell begründeten und vereinbarten Zusammenarbeit, in der die fachlichen

und materiellen Ressourcen von Jugendhilfe und Schule zusammengeführt werden, fehlen deshalb noch weitgehend die Voraussetzungen. Aber gerade weil eine solche Zusammenarbeit auch die Bedingungen für den Umgang mit Schulversäumnissen grundlegend verbessern würde, sollten diese Voraussetzungen so schnell wie möglich und auf allen Ebenen von der Einzelschule und ihrem sozialräumlichen Umfeld über die Kommunen bis hin zur Ebene der Länder und des Bundes geschaffen werden. Letztgenannter hat im Bereich der Jugendhilfe, der beruflichen Bildung, der Arbeitsförderung und neuerdings auch für den Ausbau von Ganztagsangeboten durchaus wesentliche Zuständigkeiten.

Auch wenn die Schule als sozialer Treffpunkt in den Sozialräumen, in denen junge Menschen aufwachsen, in vielen Fällen fast konkurrenzlos ist und – zumindest subversiv – von Jugendlichen in dieser Funktion zunehmend genutzt wird, sind die Lebensverhältnisse von Schüler/innen keineswegs überwiegend durch die Schule geprägt. Im außerschulischen Alltag liegen nach wie vor die wesentlichen Voraussetzungen und Ressourcen dafür, dass Kinder und Jugendliche sich mit Aussicht auf Erfolg schulischen Lern- und Leistungsanforderungen stellen können – und das betrüblichste unter den Ergebnissen der PISA-Studie ist der Nachweis, dass gerade in Deutschland die Kopplung zwischen Schulleistungen und sozialer Herkunft am engsten ist. Schule ist hier also am wenigsten in der Lage, die unterschiedliche Ausstattung von Familien mit sozialem und kulturellem Kapital auszugleichen. Eine Schule, die dies ändern will – und die Initiative zum Ausbau von Ganztagsangeboten findet vor allem hier ihre sozialpolitische Begründung und Notwendigkeit –, muss daran interessiert sein, die außerschulischen Lebensverhältnisse ihrer Schüler/innen zur Kenntnis zu nehmen, wenn sie ihr Angebot auf deren Interessen und Erfahrungsmöglichkeiten beziehen will. Gerade in deprivierten Sozialräumen muss es darum gehen, die Erfahrungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen weit über das hinaus, was Schule mit ihrem üblichen Unterrichtsangebot bietet, auszuweiten und zu entwickeln. Dazu ist gerade die deutsche Schule mit ihrer wenig entwickelten sozialpädagogischen Kompetenz schon deshalb auf Partner – insbesondere auf die Jugendhilfe – angewiesen, weil anders kaum die für ein solches Vorhaben unverzichtbare sozialpädagogische Fachlichkeit institutionell verfügbar gemacht werden kann. Es ist deshalb notwendig, dass die Schulen eines Bezirkes oder einer Region dort, wo sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden pädagogischen Angeboten allein nicht mehr wirksam werden können, sich der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren der Jugendhilfe über Gesundheitsdienste und Arbeitsverwaltung bis hin zur Polizei versichern. Im weiteren Sinne gehören dazu aber auch Repräsentanten der Geschäfte und Betriebe, der Vereine und der Kirchen. Solche Netzwerke sollten sich auf der untersten Ebene auf Einzugsbereiche einer oder mehrerer Schulen beziehen, die sich sinnvoll als

eine sozialräumliche Einheit fassen lassen. Sie sollten ihre Entsprechung auf darüber liegenden Ebenen des Stadtteils, der Kommune und des Landes finden, auf denen insbesondere die Rahmenbedingungen für die Arbeit der sozialraumbezogenen Gremien geschaffen und weiter entwickelt werden. Dazu zählt gleichermaßen die Unterstützung durch Beratung, Fortbildungen und Maßnahmen der Qualitätssicherung.

Die „Schulvermeidungspräventionsausschüsse (SCHUPS)“ in Bremen (siehe Kap. 4.4.3) sind ein Beispiel für solche regionalen Strukturen, die hier mit dem unmittelbaren Ziel, Schulpflichtverletzungen zu reduzieren und die dafür verfügbaren Mittel und Ressourcen in der Region zu mobilisieren, geschaffen wurden. Die im Rahmen des Niedersächsischen „Präventions- und Integrationsprogramms (PRINT)“ eingerichteten kommunalen Präventionsräte entstanden im Rahmen einer Initiative des Landes, für die zunächst die Gewaltprävention im Vordergrund stand, die aber von vornherein dieses Ziel im Kontext eines breiter angelegten Programms zur Vermeidung und Verringerung von Integrationsrisiken bei jungen Menschen anstrebte. Im Rahmen der 2002 mit der Verabschiedung der „ Eckpunkte für ein Programm der Niedersächsischen Landesregierung zur Vermeidung von unentschuldigter Abwesenheit vom Unterricht“ eingeleiteten Landesinitiative gegen Schulversäumnisse wurden diese kommunalen Präventionsräte einbezogen und es wurde empfohlen, unter ihrer Beteiligung besondere Runde Tische einzurichten, die sich speziell des Problems der Schulversäumnisse annehmen. Denn es geht nicht nur darum, Schule „spannender“ und interessanter für Kinder und Jugendliche zu machen. Ebenso wichtig ist es, dass Schule eine selbstverständliche Unterstützung aus dem Umfeld erfährt, zumal von all jenen, die später mit leistungsfähigen und gut ausgebildeten jungen Leuten zusammen arbeiten wollen. Dazu darf Schule insbesondere für die Jugendlichen, deren Schulerfolge erkennbar gefährdet sind, nicht zu einer Betreuungs- und Disziplinierungsanstalt reduziert werden, die zum Zweck der Durchsetzung des Gehorsams gegenüber der staatlichen Schulpflicht besucht werden soll. Nein, der moderne Staat hat die Pflicht, auch diesen Kindern und Jugendlichen mehr zu bieten als die Gelegenheit, sich gehorsam zu zeigen, wenn er auf der Durchsetzung der Schulpflicht besteht.

Die Einbeziehung des sozialräumlichen Kontextes in die schulische Programm- und Konzeptentwicklung einerseits und die Anstrengungen zur Mobilisierung von Unterstützung für den Erfolg schulischer Bemühungen für die Bildung, Erziehung und Betreuung der nachwachsenden Generation aus dem sozialen Umfeld der Schule andererseits ist möglicherweise auch ein geeignetes Mittel, um die gesellschaftliche Anerkennung für den Wert von Bildung gerade auch dort zu verbessern, wo sie bisher noch gering geschätzt wird. Das kann

dann auch ein Beitrag zur Schaffung eines insgesamt bildungsfreundlichen gesellschaftlichen Klimas in Deutschland sein.

6.5 Schlussbemerkung

Die Durchsetzung der Schulpflicht war ein wichtiges Mittel, um jungen Menschen aus allen sozialen Gruppen zumindest die Chance der Emanzipation und der eigenständigen Persönlichkeitsentfaltung zu eröffnen. Wenn Schule auch heute noch einen Beitrag dazu leisten kann, ist es eine menschenrechtliche Pflicht, alles daran zu setzen, den Umfang der Schulversäumnisse insgesamt und generell so niedrig wie möglich zu halten.

Dank

Dass dieses Buch entstehen konnte, ist zuvörderst und vor allem der großzügigen Förderung durch die Robert-Bosch-Stiftung und die Otto-Beisheim-Stiftung zu verdanken. Beide haben unsere Tätigkeit unbürokratisch finanziert und den Erfolg der Arbeit höher bewertet als die Einhaltung von Terminen.

Da sich unsere Arbeit erkennbar kritisch mit der Praxis der Schulverwaltungen und Schulministerien hatte auseinandersetzen wollen, gilt unser Dank umso mehr den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Ministerien und Verwaltungen, die sich bereit fanden, mit uns offen zu reden und uns umfassend über Getanes und Geplantes zu informieren. In diesen Dank schließen wir auch jene Abgeordneten ein, die bereit waren, auf unsere Anregung hin Kleine Anfragen zum Thema Schulschwänzen zu stellen, und auf diese Weise das Material für die anschließenden Gespräche in den Ministerien vorbereiteten.

Mit Anregungen und kritischen Anmerkungen haben uns die Kolleginnen und Kollegen der Arbeitsgruppe Schulverweigerung um Prof. Wittrock, Frau Prof. Warzecha-Hertz und Frau Dr. Schulze begleitet. Sie gehören zu den wenigen Pädagogen in Deutschland, die die Bedeutung der Schulversäumnisse für den weiteren Lebensweg junger Menschen erfasst haben und nach Wegen suchen, um diesen Kindern und Jugendlichen eine Rückkehr in die Gesellschaft zu ermöglichen, und pädagogische Konzepte entwickeln, die geeignet sind, Ursachen von Schulversäumnissen zu beseitigen.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung erschien zunächst nicht zwingend als der geeignete Partner für die Beherbergung eines rein schulbezogenen Projekts. Tatsächlich ist es aber die Weiterbildung, die sich – sei es in der Lehrerfortbildung, sei es als „Elternschule“, sei es als Einrichtung zur Nachqualifizierung schulgescheiterter junger Menschen – mit den Folgen der Schulversäumnisse befassen muss. Wir danken deshalb dem DIE für seine Weitsicht, diesen Zusammenhang von Beginn an erkannt und uns in allen Verwaltungsdingen sowie bei der Durchführung zweier Fachkonferenzen großzügig unterstützt zu haben.

Literatur

Baethge, M. u. a. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.

Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 Beiheft, S. 13-36.

Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (2001): Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen. In: Mitteilungsblatt der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 46/1, Januar 2001, S. 1-5.

Blyth, E./Milner, J. (Eds.) (1996): Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice. London, New York.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001): Bildungsentwicklung in Österreich 1997-2000. Wien.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): Grund- und Strukturdaten 2000/2001. Bonn.

Bundesministerium des Inneren (BMI) (2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Bonn.

Choquet, M./Hassler, Ch. (1997): Absentéisme au lycée. In: Les Dossiers d'Education et Formations, 90, S. 1-75.

Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. (2000): Schulverweigerung – Was tun? Speyer.

Department of Education and Skills (2001): Statistics of Education: Pupil absence and truancy from schools in England 2000/2001. In: National Statistics Bulletin 13/01, December 2001.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

Ehmann, Ch./Walter, J. (2002): Zur notwendigen Verbindung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung in Schule und Hochschule. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 9, S. 506-517.

Franco-British Council, British Section (2001): Violence, Truancy and Social Exclusion in France and Britain. Report of a Seminar March 2001. London.

Hildeschmidt, A. (1979): Verbreitung und Bedingungen unregelmäßigen Schulbesuchs. In: Hildeschmidt, A. u. a.: Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim, Basel, S. 84-110.

Hoegg, G. (1998): Sind Schulausschlussmaßnahmen verfassungskonform? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 3, S. 352-361.

Mack, W./Raab, E./Rademacker, H. (2003): Schule – Stadtteil – Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen.

Modellprojekt Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Sozialarbeit (2001): Projektbeschreibung (Kurzfassung). Nürnberg.

National Agency for Education (2000): Report No. 192: Descriptive data on child care and schools in Sweden in 2000. Stockholm.

Nicaise, I. (Hrsg.) (2000): The Right to Learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe. Bristol.

Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Schulverweigerung, Absentismus, Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung von 23. September 1999. Hannover.

OECD (2000): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Paris.

OECD (2001): Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris.

Pousset, R. (2000): Schafft die Schulpflicht ab. Frankfurt/M.

Raab, E. (1996): Jugend sucht Arbeit. Weinheim, München.

Reid, K. (1999): Truancy and Schools. London, New York.

Reißig, B. (2001): Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. DJI Arbeitspapier 5/2001. München.

Ricking, H. (2000): Entwicklungstendenzen in der Intervention gegen Schulabsentismus – historische und aktuelle Handlungsstrategien. In: Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverweigerung, Absentismus, Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung von 23. September 1999. Hannover, S. 6-10.

Ricking, H./Neukäter, H. (1997): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. In: Heilpädagogische Forschung, H. 2, S. 50-70.

Sander, A. (1979): Das Problem der Schulversäumnisse. In Hildeschmidt, A. u. a.: Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim, Basel, S. 13-67.

Schieder, A. (2000): Die Schulschwänzerinitiative in Nürnberg. In: KomunalPraxis BY, Nr. 10/2000, S. 336-338.

Schorr, E. (1979): Ausgewählte Persönlichkeitsfaktoren und Schulbesuchsverhalten. In: Hildeschmidt, A. u. a.: Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim, Basel, S. 111-178.

Schreiber-Kittl, M. (Hrsg.) (2001 a): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer – Praxismodelle. Band 7. Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München, Leipzig.

Schreiber-Kittl, M. (2001 b): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. DJI Arbeitspapier 1/2001. München, Leipzig.

Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2000): Bibliographie Schulverweigerung. DJI Werkstattbericht, Arbeitspapier 2/2000. München, Leipzig.

Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München.

Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 203-218.

Schulze, G./Wittrock, M. (2001): Schulaversives Verhalten. Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt. Rostock.

Skolverket (2000): Education for all: The swedish education system. Kalmar.

Smith, T./Noble, M. (1995): Education divides. Poverty and schooling in the 1990th. London.

Thimm, K. (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin.

Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster.

Truancy and School Exclusion (1998): Report by the Social Exclusion Unit. Presented to Parliament by the Prime Minister by Command of Her Majesty. London.

Warzecha, B. (Hrsg.) (2001): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Münster, Hamburg, London.

Wetzels, P./Wilmers, N./Mecklenburg, E./Enzmann, D./Pfeiffer, Ch. (2000): Gewalterfahrun-

gen und Delinquenz Jugendlicher in Delmenhorst. (unveröffentlichtes Manuskript). Hannover (zit. Wetzels u. a. 2000 a).

Wetzels, P./Mecklenburg, E./Wilmers, N./Enzmann, D./Pfeiffer, Ch. (2000): Gewalterfahrungen und Delinquenz Jugendlicher in Rostock. (unveröffentlichtes Manuskript). Hannover (zit. Wetzels u. a. 2000 b).

Williams, A. S./Ivin, P./Morse, C. (2001): The Children of London. Attendance and welfare at school 1870-1990. London.

Wilmers, N./Greve, W. (2000): Schwänzen als Problem. In: Report Psychologie, H. 7, S. 404-413.

Wilmers, N./Enzmann D./Schäfer, D. (2002): Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung. Baden-Baden.

Wittrock, M. (2000): Handlungskonzepte im Umgang mit Schulschwänzern. Erfahrungen in schulischen und außerschulischen Einrichtungen – Konsequenzen und Anregungen für unsere Schulen. In: Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverweigerung, Absentismus, Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung von 23. September 1999. Hannover, S. 26-36.

Autoren

Dr. Christoph Ehmann, MA, geb. 1943, Studium der Politischen Wissenschaften, Soziologie und Völkerrecht an der Philipps-Universität Marburg. Tätigkeiten in verschiedenen Bereichen der Bildungsverwaltung, zuletzt Staatssekretär im Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern, z. Zt. im einstweiligen Ruhestand.

Hermann Rademacker, geb. 1940, ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Jugendinstitut, München, Hauptarbeitsgebiete: Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule (Schulsozialarbeit), berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern und Hilfen zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Seit März 2001 im Ruhestand.