

Jeder Schultag zählt.

Praxishandbuch für die Schule zur Prävention
und Intervention bei Absentismus.

Heinrich Ricking & Team

2., aktualisierte
Auflage



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



Impressum

Herausgeber: Joachim Herz Stiftung,
Langenhorner Chaussee 384, 22419 Hamburg
www.joachim-herz-stiftung.de

Autoren: Prof. Dr. Heinrich Ricking & Team, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg;
seit 1.06.2022 an der Universität Leipzig
Das Team bestand aus Imke Dunkake, Johanna Wiegand, Christina Arnkens, Verena Pielage,
Ann-Christin Fischer, Lena Sannen, Aileen Menting sowie Tim Frauen.

Covermotiv: istockphoto/DONGSEON_KIM
Layout: Sandra Ost
Druck und Verarbeitung: CaHo Druckereibetriebsgesellschaft mbH, Hamburg

2. Auflage, 2023
Der Inhalt ist urheberrechtlich geschützt.

© Joachim Herz Stiftung, 2020

ISBN 978-3-9456410-8-8
DOI 10.53200/JHS_Jeder_Schultag_zählt

heimspiel. Für Bildung

Mit diesem lokalen Projekt unterstützen die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. und die Joachim Herz Stiftung das Zusammenspiel aller Akteure aus Bildung und Erziehung, die in Billstedt (Hamburg-Mitte), Neuwiedenthal (Harburg) und Rahlstedt (Wandsbek) Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg begleiten. An den Standorten Neuwiedenthal und Rahlstedt ist das Projekt seitens der Stiftungen beendet und wurde an lokale Partner übergeben, die nun die Arbeit fortsetzen. Am Standort Billstedt engagiert sich die Joachim Herz Stiftung mit „heimspiel. Billstedt“ noch bis 2026.

www.heimspiel.org

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	5
2	Schulabsentismus – Ursachen, Erscheinungsformen, Beteiligte	7
2.1	Ursachen und Formen.....	7
2.2	Muster von Fehlzeiten	9
2.3	Personale und institutionelle Einflussfaktoren	11
2.4	Absentismus als Entwicklungsprozess.....	11
2.5	Schulbesuch und die Pandemiefolgen.....	14
3	Vorgaben zum Umgang mit Schulpflichtverletzung am Beispiel Hamburgs	17
4	Analyse schulischer Ausgangsbedingungen	22
5	Leitlinien der Prävention und Intervention	26
6	Module mit Verfahren zur Prävention und Intervention	30
6.1	Modul 1: Fehlzeitenmanagement	33
6.1.1	Monitoring umsetzen	33
6.1.2	Warnsignale erkennen.....	37
6.1.3	Rückkehr gestalten	39
6.1.4	Schulweites Interventionskonzept umsetzen.....	41
6.2	Modul 2: Schulkultur und - programm	43
6.2.1	Schulklima verbessern	43
6.2.2	Professionelle Haltung fördern.....	44
6.2.3	Schülerpartizipation gewährleisten.....	45
6.2.4	Gewaltprävention sicherstellen.....	47
6.2.5	Angstprävention umsetzen.....	52
6.2.6	Experte im Kollegium einsetzen	54
6.2.7	Attraktive Angebote im Ganzttag organisieren	54

6.3	Modul 3: Schüler-Lehrer-Interaktion	55
6.3.1	Schüler-Lehrer Beziehung verbessern	55
6.3.2	Schülergespräche führen	56
6.3.3	Logische Konsequenzen umsetzen	58
6.3.4	Feedback geben	60
6.3.5	Deeskalationsstrategien anwenden	62
6.4	Modul 4: Schülerbezogene Verhaltensförderung	64
6.4.1	Beratung anbieten	64
6.4.2	Emotional-soziale Kompetenzen trainieren	66
6.4.3	Buddy-Konzepte nutzen	69
6.4.4	Positives Verhalten verstärken	70
6.4.5	Token-Verstärkung anwenden	72
6.4.6	Pädagogische Verhaltensverträge einsetzen	74
6.4.7	Psychoedukation anwenden	76
6.4.8	Problemlösestrategien erarbeiten	78
6.4.9	Selbstregulation fördern	80
6.4.10	Check in – Check out (CICO) einsetzen	81
6.4.11	Mentoring: Check & Connect umsetzen	83
6.5	Modul 5: Guter Unterricht	85
6.5.1	Classroom Management: Klassenführung verbessern	87
6.5.2	Spielerische Ansätze: „KlasseKinderSpiel“/„KlasseTeamSpiel“ anwenden	89
6.5.3	Motivation im Unterricht verbessern	91
6.5.4	Klassenrat abhalten	92
6.5.5	Projektmethode umsetzen	94
6.5.6	Schülerfirmen einrichten	97
6.6	Modul 6: Elternkooperation	99
6.6.1	Elternkooperation verbessern	100
6.6.2	Elterngespräche führen	101
6.6.3	Elterntrainings anbieten	104
6.7	Modul 7: Arbeit am Einzelfall	108
6.7.1	Diagnostische Aspekte berücksichtigen	108
6.7.2	Förderplan aufstellen	111
6.7.3	Außerschulische Dienste hinzuziehen	113
7	Schulentwicklung zu mehr Haltekraft	118
8	Ergebnisse und Empfehlungen	122
9	Fazit und Ausblick	127
	Glossar der wichtigsten Begriffe	129
	Literatur	132

1 Einführung

Es ist nicht zu übersehen, dass ein Teil der Kinder und Jugendlichen hierzulande vom schulischen Bildungsangebot nur wenig profitiert, schulische Ziele nicht erreicht, eine geringe Bildungsbeteiligung aufweist und Schule für sich nicht mit Erfolg nutzbar machen kann. Das ist unter anderem daran zu erkennen, dass jährlich etwa 150.000 Schüler:innen eine Klasse wiederholen und ein erheblicher Anteil der Absolventinnen und Absolventen nicht mindestens einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) erreicht. Laut Nationalem Bildungsbericht 2022 ist die Quote der Schulabgänger:innen ohne Abschluss zwischen 2012 (6 Prozent) und 2020 (5,9 Prozent) relativ unverändert geblieben. Eine prognostizierte deutliche Steigerung der Schulabbrüche ist bislang ausgeblieben (Die Zeit, 10/2022). Allerdings sollten hier diejenigen nicht aus dem Fokus geraten, denen es auch mit einem Hauptschulabschluss respektive ESA nicht gelingt, am Ausbildungsmarkt Fuß zu fassen. Dabei ist allgemein erkennbar, dass die Übergangsverläufe zwischen Schule und Beruf sich immer weniger linear gestalten, dass Warteschleifen entstehen und sogenannte Maßnahmekarrieren drohen. Die betroffenen Schüler:innen weisen zumeist ein niedriges Leistungsprofil und hohe Fehlquoten auf, verlassen mit nur geringen Qualifikationen die Schule und bilden eine Risikogruppe für späteres abweichendes Verhalten, Gesundheitsprobleme und Armut – sie verfehlen an entscheidender Stelle den Weg in die Gesellschaft.

Nicht gelöste individuelle, familiäre und schulische Problemlagen resultieren vielfach in Schulabsentismus und -abbruch. So weisen etwa fünf Prozent der Schüler:innen in der Sekundarstufe 1 oft aufgrund von geringer familiärer Unterstützung, Perspektivlosigkeit, Beziehungsscheitern und mangelndem Kompetenzerleben in der Schule gewohnheitsmäßige oder chronische Formen von Schulversäumnissen auf (Ricking & Dunkake, 2017; Sälzer, 2010).

Sie geraten nicht selten in Teufelskreise von schulischem Versagen und Vermeiden des Unterrichts. Für die Lebenschancen dieser Kinder und Jugendlichen ist die Qualität und Angemessenheit der Erziehungs- und Bildungsarbeit an Schulen von entscheidender Bedeutung. Es ist heute von Schulen zu erwarten, dass sie sich auf ihre Schülerschaft systematisch einstellen und bedarfsgerecht Unterstützungsangebote vorhalten, die den jungen Menschen ermöglichen, jene Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz auszubilden, die sie für ein selbstbestimmtes Leben benötigen. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Praxishandbuch Antworten gegeben auf die Frage, wie es Schulen gelingen kann, so viel „Haltekraft“ zu entwickeln, dass auch Heranwachsende in schulischen Risikolagen einen regelmäßigen und möglichst erfolgreichen Schulbesuch realisieren.

Die Joachim Herz Stiftung und die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. haben in diesem Kontext beabsichtigt, nachhaltig dazu beizutragen, dass Bildungsbiografien junger Menschen in Hamburg trotz schwieriger Ausgangslagen besser gelingen. Die beiden Stiftungen engagierten sich in den beiden Stadtteilen Neuwiedenthal und Rahlstedt in Kooperation mit der Hamburger Bildungsbehörde und der Universität Oldenburg in dem Projekt „Jeder Schultag zählt – Strategien gegen schulisches Scheitern“ (im Folgenden kurz „Jeder Schultag zählt“). Das Konzept bot vier Schulen (Grundschule Neugraben, Grundschule Großlohering, Stadtteilschule Altrahlstedt, Stadtteilschule Süderelbe) ein Gesamtpaket aus grundlegenden wie auch spezifischen unterstützenden Maßnahmen, die mit Blick auf die Bedarfe der Einrichtungen ausgewählt, aufbereitet und angewandt wurden.

Das langfristige Ziel des Projekts war, dass möglichst viele Kinder und Jugendliche in ihrer Schule einen Ort vorfinden, an dem sie sich wohlfühlen, gut lernen, sich altersgemäß entwickeln können und einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss erreichen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die regelmäßige Teilnahme am Unterricht sowie die intensive Teilhabe am Schulleben. Hierzu sollten innerhalb der Projektlaufzeit Kooperationspartnerschaften mit den beteiligten Bildungsakteuren in den Quartieren gestärkt und strukturelle Barrieren überwunden werden. Das Projekt sollte nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse bereitstellen, sondern einen dauerhaften Dialog von Theorie und Praxis ermöglichen. Begleitende empirische Erhebungen maßen und zeigten Veränderungen, die dann in die Schulen zurückgemeldet wurden. Die Handlungsansätze, die die Universität den Schulen anbot, umfassten Fort- und Weiterbildungen für Kollegien und Mitarbeiter:innen, Beratungen für einzelne Personen oder Kleingruppen und die Implementation von Fördermaßnahmen in Klassen und Schulen. Dabei war und ist intendiert, dass sich diese Maßnahmen und Strategien in andere schulische Kontexte übertragen lassen. In dieser aktualisierten zweiten Auflage konnten einerseits Aspekte des Schulbesuchs berücksichtigt werden, die als Pandemiefolgen oftmals zu einer zusätzlichen Problematik für die schulischen Akteure führten. Andererseits lässt der Blick zurück auf das Projekt erste Bilanzierungen zu, sodass Ergebnisse und Empfehlungen formuliert werden können. Trotz der erheblichen Beeinträchtigungen, die die Covid-Pandemie für die Durchführung von „Jeder Schultag zählt“ erzeugt hat, gelang es im Projektverlauf, schulische Entwicklungsprozesse zu initiieren, die die Schulen auf dem Weg zu mehr „Haltekraft“ bestärkt haben.

Dieses praxisorientierte Handbuch lässt sich in vielerlei Hinsicht nutzen: Es ist zum einen eine Quelle für wichtige Hintergrundinformationen zum Themenfeld Schulabsentismus, Anwesenheit und Partizipation. Zum anderen ist es auf Prävention und Intervention ausgerichtet, bietet eine Analyse schulischer Voraussetzungen und verfügt über einen systematischen Katalog diverser pädagogischer Leitgedanken, vorbeugender Konzepte und hilfreicher Maßnahmen. Das Herzstück dieser Arbeit bilden sieben Module, in denen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Anwesenheit und Partizipation verbessert werden können. Wer also nicht die Zeit findet, das Praxishandbuch durchzulesen, kann es zur Orientierung einsetzen oder auch gezielt nach Methoden der Förderung in bestimmten Bereichen suchen. Wo es sinnvoll und möglich ist, fassen Steckbriefe die vorgestellten Methoden übersichtlich zusammen.

Es geht also darum, das Praxishandbuch als informative Grundlage in den Veränderungsprozess der Schulentwicklung einzubringen. Schulentwicklung wird dabei als Prozess verstanden, bei dem die Beteiligten die lernende Institution Schule auf der Basis gemeinsam erarbeiteter Visionen reflektieren und gegebenenfalls verändern, um die Effektivität und die Lebensqualität dieser Institution nachweisbar zu steigern (n. Rademacher, 2007). Organisationen wie Schulen können sich wirksam von innen heraus entwickeln, vor allem durch ihre Mitglieder/Akteure in einem kontinuierlichen Prozess (Schulreform „von unten“). Dadurch lassen sich Arbeitsabläufe verbessern, Aufgaben effektiver gestalten und eine Vernetzung der Schule als Organisation erreichen. Sie benötigt angesichts administrativer Vorgaben ausreichenden Freiraum und Autonomie zur Gestaltung der organisatorischen, personellen und unterrichtlichen Strukturen – muss aber auch mehr Eigenverantwortung übernehmen.

Der Schulentwicklungsprozess im Rahmen des Projekts „Jeder Schultag zählt“ wurde systematisch betrieben, sodass eine logische Schrittfolge entstand, der die Akteure folgen konnten. Leitend waren die grundlegenden Vorannahmen, dass die Strategien und Verfahren im Einvernehmen zwischen Schulen und Universität entstehen, in den Schulentwicklungsprozess eingebettet werden und so eine nachhaltige Veränderung bewirken. Die Systematik berücksichtigte die Analyse der schulischen Situation und Voraussetzungen, die gemeinsame Festlegung von Handlungsbereichen, eine präzise Planung, Umsetzung und Evaluation.

Im Projekt fungierten die benannten Stiftungen sowie die Akteure der Universität Oldenburg als begleitende und beratende Kräfte von außen, die neben der Begleitung des Prozesses diverse Formen der Unterstützung anboten: unter anderem Fortbildung und Trainings, Coaching und Beratung, Moderation und Zielfindung. „Wichtig ist: Die Rolle der Prozessbegleitung besteht nicht darin, die Leitung über den Entwicklungsprozess zu übernehmen. Die Schule als Auftraggeberin entscheidet letztlich darüber, wo Hilfe und Unterstützung benötigt wird und welche Anregungen umgesetzt werden“ (Saalfrank, 2016, S. 41).

2 Schulabsentismus – Ursachen, Erscheinungsformen, Beteiligte

Ein Mindestmaß schulischer Bildung gilt als wichtige Voraussetzung für ein integriertes Leben in der heutigen Gesellschaft. Dazu hat der Staat durch Gesetze zur Schulpflicht auf Länderebene alle Kinder und Jugendliche für die Dauer einer Dekade verpflichtet eine staatliche oder staatlich anerkannte Schule zu besuchen. Allerdings zeigt etwa die Hälfte der Schülerschaft der Sekundarstufe 1 eine grundsätzliche Bereitschaft zu Schulpflichtverletzungen; die weitaus meisten Schüler:innen gehen jedoch verantwortlich damit um und fehlen allenfalls selten oder gelegentlich ohne gültige Entschuldigung. Wenn sich demgegenüber Schülerinnen und Schüler dafür entscheiden (oder keinen anderen Weg sehen als), nur unregelmäßig oder gar nicht mehr am Unterricht der Schule teilzunehmen, entstehen komplexe Problemlagen, deren Auswirkungen sich nicht auf den Kontext der Schule beschränken. Die Schüler:innen selbst begeben sich zumeist in negative Entwicklungen, die von einem hohen Delinquenzrisiko, Fehlen eines Schulabschlusses und einer deutlich erschwerten beruflichen Integration gekennzeichnet sind. Schulische Desintegration bleibt insofern kein schulisches Problem – ihr folgen mittelfristig mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit prekäre Lebensverhältnisse in beruflicher und sozialer Hinsicht.



Schulabsentismus

Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse, die eine multikausale und langfristige Genese mit Einflussfaktoren in der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums haben. Damit einher gehen weitere emotionale und soziale Entwicklungsrisiken, eine geringe Bildungspartizipation sowie eine erschwerte berufliche und gesellschaftliche Integration. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es einer interdisziplinären Prävention und Intervention. (Ricking, 2014).

Doch warum verweigern so viele Kinder und Jugendliche den Schulbesuch, obwohl die Allermeisten wissen, wie wichtig Bildung und ein guter Abschluss sind? Die Ursachen sind vielfältig. Als gemeinsamen Kern des Problems Schulabsentismus können Fehlpassungen benannt werden, die zwischen Schüler:in, Eltern und Schule distanzierende Wirkungen entfalten. Schulabsentismus ist durch unausgeglichene Relationen definiert, das heißt, es mangelt an Balance zwischen den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Intentionen des Schülers und den Angeboten, Anforderungen und Zielen der Schule. Dabei handelt es sich nicht um eine vernachlässigbare Randgruppe: Formen von gewohnheitsmäßigem Schulabsentismus weisen etwa vier bis fünf Prozent der Schülerschaft auf, die Fehlquoten steigen nach der Primarstufe deutlich an, wobei Mädchen und Jungen gleichermaßen betroffen sind.

2.1 Ursachen und Formen

Schulabsentismus lässt sich hinsichtlich seiner Ursachen bzw. der Bedingungskonstellationen in drei Formgruppen untergliedern, wobei Mischformen nicht selten auftreten (Ricking, Schulze & Wittrock, 2009):

- das aversive Schulschwänzen,
- die angstinduzierte Schulverweigerung und
- das Zurückhalten durch Erziehungsberechtigte.

Spezifisch für das **aversive Schulschwänzen** ist das Aussetzen von Unterricht zugunsten einer angenehmeren Aktivität vor allem im außerhäuslichen Bereich während des Vormittags, oft im Kontext einer beträchtlichen Schulaversion, die geprägt ist von negativen, abweisenden Gedanken und Gefühlen gegenüber der Schule. Betroffene Schülerinnen und Schüler meiden den Unterricht, treffen sich oftmals mit Gleichgesinnten und nutzen die

Zeit am Vormittag für diverse angenehmere Aktivitäten. Leistungsschwierigkeiten (zum Beispiel schlechte Noten, Klassenwiederholungen), soziale Akzeptanzprobleme, Schulstrafen und Schulausschlüsse wie auch ein konfliktreiches Interaktionsgeschehen kennzeichnen oftmals die Lerngeschichte von Schulschwänzer:innen (Ricking, 2014). Diese ist vielfach Teil einer Multiproblemlage, die im familialen Bereich durch Bildungsdistanz, unzureichende Erziehung, mangelnde Aufsicht und Unterstützung sowie ungenügende sozio-emotionale Haltestrukturen markiert ist (Dunkake, 2007). In vielen Fällen des Schulschwänzens treten Probleme hinzu, die verschärfend wirken und pädagogische Lösungen erschweren. Es geht dabei vor allem um jugendliche Straffälligkeit, aggressive Konfliktregelung und Drogenmissbrauch. „Mit der Häufigkeit des unentschuldigtem Fernbleibens von der Schule steigt die Wahrscheinlichkeit für delinquentes Verhalten [...]. Während für Jugendliche mit einem regelmäßigen Schulbesuchsverhalten die Kriminalitätsbelastung bei 39,7 % liegt, erfolgt mit dem Schulschwänzen ein Anstieg um 30,5 Prozentpunkte auf 70,2 %“ (Frings, 2007, S. 215). Stamm (2007) sieht im Schulschwänzen den wichtigsten Faktor, um Kriminalität und abweichendes Verhalten im Erwachsenenalter vorherzusagen.

Angst wird allgemein als Reaktion auf eine subjektiv erlebte Bedrohung definiert und gilt als gewichtiges Motiv schulbezogenen Meidungsverhaltens. Die Schulpflichtigen haben aufgrund ihres Angsterlebens immense Schwierigkeiten, den Unterricht zu besuchen und zudem ein starkes Sicherheitsbedürfnis, das sie in der Regel nur in der Familie einlösen können. Sie klagen oft über Krankheitssymptome (unter anderem Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen) – das heißt, die emotionalen Problemlagen drücken sich körperlich aus (Kearney, 2007). Dabei sind konkrete Furchteinflüsse (zum Beispiel Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrerinnen und Lehrer), erfahrungsbedingte Versagensängste wie auch emotionale Störungen (zum Beispiel bei Trennungsangst) hervorzuheben, bei denen sich zwanghaftes und lang andauerndes Meidungsverhalten entwickeln kann. Eine Trennungsangst besteht dann, wenn sich das Kind nicht von seiner Hauptbezugsperson trennen kann und so eine Verweigerungshaltung gegenüber der Schule entwickelt. Das zentrale Motiv des Kindes, oft aus einer tiefen emotionalen Verunsicherung heraus, besteht beispielsweise darin, dass der Mutter während der Abwesenheit etwas Ernstes zustoßen könne. So suchen die von Angst betroffenen Schülerinnen und Schüler keine außerschulische Zerstreuung, wie beim Schulschwänzen, sondern möchten in der Sicherheit des Heimes bei ihren Eltern bleiben. Zumeist ist davon auszugehen, dass das Verhalten

des Kindes stark durch das der Eltern, die oft selbst als ängstliche soziale Vorbilder wirken, geprägt ist. Die Außenwelt wird überwiegend als bedrohlich erlebt, die Sicherheit als gefährdet. Die Trennungsangst des Kindes erscheint unter anderem als Folge des beeinträchtigten Erziehungsverhaltens der Eltern. Die Auswirkungen auf das Kind sind beträchtlich: Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen wie auch zur Selbstständigkeit wird eingeschränkt, emotionale Störungen stellen sich ein (Weber, 2011).

Beim sogenannten **Zurückhalten** geht die Initiative für die Schulversäumnisse von den Erziehungsberechtigten aus oder wird durch ein diskretes Übereinkommen zwischen Eltern und Kind bedingt. Als kausale Einflussgrößen werden in wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema verschiedene Problemstellungen diskutiert, die das Zurückhalten als Sammelkategorie kennzeichnen: zum Beispiel

- Gleichgültigkeit oder Aversionen der Erziehungsberechtigten gegenüber der Schule,
- kulturelle Unterschiede im Kontext von Migration, die dazu führen, dass eine weitere Beschulung des Kindes nicht für notwendig erachtet wird,
- religiöse Orientierungen, die schulischen Fächerinhalten widersprechen, oder auch
- Vernachlässigung und Missbrauch (Ricking, Schulze & Wittrock, 2009).

Aus Sicht der Schule gestalten sich Fälle von Schulabwesenheit auf Veranlassung oder mit dem Einverständnis der Eltern ausgesprochen schwierig. In den Augen der Kinder setzt die elterliche Erlaubnis die gesetzliche Schulpflicht, die sie durchaus kennen, außer Kraft und nimmt so schulischen Interventionen leicht den Wind aus den Segeln. Ähnlich wie Schüler:innen, die eine gelegentliche Episode des Schwänzens als Bagatelle interpretieren, verhalten sich Eltern, wenn sie eigenmächtig die Ferien für ihre Kinder um ein paar Tage vorverlegen oder verlängern, um Urlaubsreisen in engen Terminplänen unterzubringen oder günstige Flugtickets zu ergattern. Schwerwiegender sind jedoch die Fälle, in denen Eltern der Schule gleichgültig, ablehnend oder auch offen feindlich gegenüberstehen. Sie überlassen die Entscheidung, ob die Schule besucht wird, den Kindern, tolerieren stillschweigend die Unwilligkeit des Kindes zum Schulbesuch, animieren das Kind zum Versäumnis oder halten es zurück, obwohl es zur Schule gehen möchte.

Auch kulturell oder religiös bedingte Kritik oder Ablehnung der Schulpflicht oder curricularer Inhalte durch Eltern

führt immer wieder zu erheblichen Schulversäumnissen. Dadurch, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates (GG, Art. 7, Abs. 2) dem elterlichen Erziehungsrecht (GG, Art. 6) gleichgestellt ist, wird von einem gemeinsamen Erziehungsauftrag von Schule und Eltern gesprochen. In Einzelfällen zeitigt diese Konstellation Konflikte, die nicht selten vor Gerichten ausgetragen werden. Wenn die religiös-kulturellen Überzeugungen unvereinbar mit der unterrichtlichen Ausgestaltung des Schulalltags sind – hierzu können unter anderem der Religions-, Sport- und Schwimmunterricht oder auch der Biologie- bzw. Sexualkundeunterricht zählen –, halten Eltern ihre schulpflichtigen Kinder vom Schulbesuch ab.

Psychische Erkrankungen der Erziehungsberechtigten stellen einen weiteren bedeutsamen Bedingungsfaktor im Zusammenhang mit Schulabsentismus dar. Gehrman & Sumargo (2009, S. 384) benennen psychische Erkrankungen bei mindestens einem Elternteil als primären Risikofaktor für Vernachlässigung oder Misshandlung: „Infolgedessen sind Kinder von psychisch- bzw. suchterkrankten Eltern einem zwei- bis fünffach erhöhten Risiko für Vernachlässigung, körperliche bzw. seelische Misshandlung bzw. sexuellen Missbrauch ausgesetzt, das heißt sekundär zusätzlich traumatisiert zu werden“. Die psychosozialen Folgen sind immens. Ein Aspekt ist, dass die betroffenen Eltern oftmals nicht in der Lage sind, den Schulbesuch der eigenen Kinder zu unterstützen. Erkrankungsbedingt (zum Beispiel Antriebsminderung, mangelndes Interesse an Aktivitäten) bekommen die Kinder zu wenig Aufmerksamkeit und Förderung. Häufig ist die Folge eine Parentifizierung, also die Umkehr der Rollen zwischen Eltern und Kindern, wobei sich letztere aufgefordert fühlen, nicht kindgerechte Elternfunktionen zu übernehmen (zum Beispiel Haushalt, Pflege). Trotz der mannigfachen Risiken (unter anderem Abwertungserlebnisse, Loyalitätskonflikte, Tabuisierungen), denen Kinder psychisch erkrankter Eltern ausgesetzt sind, werden auch unauffällige Entwicklungsverläufe beschrieben (Resilienz).

2.2 Muster von Fehlzeiten

Wie sich die Fehlzeiten im Einzelfall konkret darstellen, ist hoch variabel. Mitunter geht es um häufige Verspätungen. In anderen Fällen wird die Schule an Tagen nach den Ferien oder langen Wochenenden nicht besucht. Manchmal sind einzelne Fächer (zum Beispiel Sport) oder missliebige Lehrer:innen betroffen und die Fehlzeiten umfassen so bestimmte Unterrichtsstunden oder auch Wochentage (vor allem Montag und Freitag). Wieder andere Fehlzeiten stehen mit Ereignissen in Verbindung

(Initiative von Mitschüler:innen, Stress zuhause oder depressive Episode) und können Stunden, Tage oder Wochen betreffen. In Fällen von chronischem Schulabsentismus werden Versäumnisse von mehreren Monaten oder auch mehr als einem Jahr erreicht.

Um die Bedeutung und Ernsthaftigkeit der Problematik näher einschätzen zu können, sind neben den Grundformen des Schulabsentismus (aversives Schulschwänzen, angstbedingte Verweigerung, elterliches Zurückhalten) weitere Klassifizierungen von Fehlzeiten und Bedingungsfaktoren notwendig, die unterschiedliche Aspekte betreffen:

- Fehlmuster: Eckstunden, Fächer, Tage, Wochen, intervallartig, dauerhaft,
- Häufigkeit: mittels Fehlquote,
- Legalität: entschuldigt – unentschuldigt.

In manchen Fällen sind **Verhaltensmuster** im Vorfeld von Schulabsentismus beobachtbar, die schon kleinere Fehlzeiten beinhalten, bei denen die Schüler aber bei selektiven Versäumnissen einzelner Unterrichtsstunden oder -phasen in der Schule anwesend sind. Dazu gehören:

- geplantes Zuspätkommen,
- Verlassen des Klassenraums während des Unterrichts für ein gewisses Zeitintervall („Auszeit“, Raucherpause), entweder unerlaubt oder mit einer vorgeschobenen Begründung, zum Beispiel „Toilettengang“),
- vorzeitiges Verlassen des Unterrichts ohne Wiederkehr und
- provoziertes (das heißt beabsichtigtes) Ausschluss vom Unterricht.

Eine bereits gesteigerte Verhaltensvariante zeigt sich, wenn Schülerinnen und Schüler von vornherein während ganzer Stunden nicht im Unterricht, aber auf dem Schulgelände anzutreffen sind. Für sie spielt Schule als sozialer Kontaktraum, für das „Socializing“ – also zur Kommunikation mit Gleichaltrigen –, weiterhin eine entscheidende Rolle, die Schule hat aber als Bildungs- und Erziehungsinstitution ihre Anziehungskraft eingebüßt. Viele dieser Verhaltensweisen sind im Kontext von schulablehnendem Verhalten zu betrachten und in manchen Fällen als ein Aufbäumen des Schülers gegen schulische Anforderungen und Lernbedingungen.

i **Abstufung Fehlquoten**

In den schulischen Konzepten zum Schulabsentismus sollten Fehlquoten als eine Kategorisierung in problematische, gravierende und massive Fehlzeiten definiert werden:

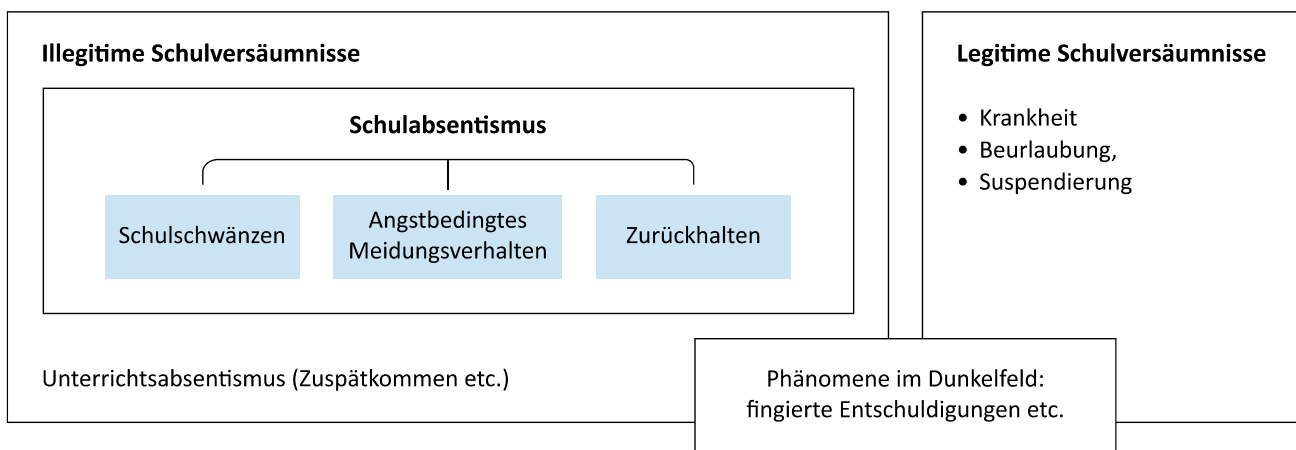
- als problematische Fehlzeiten werden dabei mehr als zehn und bis zu 20 Fehltage,
- als gravierende Fehlzeiten ein Maß von 21 bis zu 40 Fehltagen und
- als massive Fehlzeiten über 40 Fehltage pro Schulhalbjahr definiert. (Kearney, 2016).

Die **Unterscheidung zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Versäumnis** ist schulisch notwendig, jedoch im Alltag schwierig. Das zeigt sich am Beispiel des vermeintlich krankheitsbedingten Fehlens. Niemand erwartet von einem tatsächlich erkrankten Kind oder Jugendlichen, zur Schule zu kommen, doch gerade wegen dieser klaren sozialen Regelung werden vermutlich sehr oft illegitime Versäumnisse mit Hinweis auf eine angeblich vorliegende Krankheit entschuldigt. Aus wissenschaftlicher Perspektive bietet weder die Unterscheidung entschuldigtes vs. unentschuldigtes Fehlen noch krankheitsbedingtes vs. nicht krankheitsbedingtes Fehlen klare und valide Ergebnisse. Dabei spielt schon die Bewertungsspanne eine gravierende Rolle, die Eltern bei gleicher Krankheitssymptomatik zu gegensätzlichen Einschätzungen kommen lässt und die in einem Fall das Kind zuhause belassen, im anderen zur Schule schicken. Als Extremfälle erscheinen hier einerseits Eltern, die ihren Kindern nicht den Raum bieten, Krankheiten auszukurieren, und zu früh

zum Unterricht drängen, und andererseits solche, die überfürsorglich kleinste Anlässe nutzen, um den Schulbesuch zu unterbrechen. Da auch Ärzte bei der Ausstellung von Attesten uneinheitlich vorgehen und ebenso Schulen auf der anderen Seite mit dem Akzeptieren von elterlichen Entschuldigungen unterschiedlich verfahren, gibt es einen Graubereich, in dem es an Leitvorstellungen und an Struktur mangelt. Diese Umstände werden von Eltern genutzt, wenn sie ihr Kind zuhause benötigen oder dem Kind gefällig sein wollen und die Fehlzeiten mit gesundheitlichen Gründen erklären. Durch unrichtige Angaben ist ein Teil der in der Schule auflaufenden „entschuldigten Versäumnisse“ in Wirklichkeit nicht autorisiert. Die folgende Grafik stellt die beschriebenen Formen in einen systematischen Zusammenhang.

Oftmals besteht ein Merkmal der Schulverweigerung gerade darin, regelmäßig von körperlichen Krankheitssymptomen begleitet zu werden, die die eigentliche Motivation, die Schule nicht zu besuchen, überlagern. Diese „Maskierung“ der Schulverweigerung, ungeachtet des Charakters der Krankheitssymptome, „legalisiert“ die Versäumnisse. Aus Sicht der Schulen und Schulbehörden stellt sich die Frage, wie sie sich bei gehäuften Krankmeldungen durch die Eltern oder dauerhaften Krankschreibungen durch Ärzte verhalten sollen. Wenn der Absentismus ein Ausmaß annimmt, das die Verantwortlichen in der Schule an der Glaubwürdigkeit der krankheitsgestützten Entschuldigungen zweifeln lässt, sind zumeist schon viele Monate vergangen. An der Praxis von Entschuldigungen oder Krankschreibungen der Schüler zeigt sich oft, wie schwer durchschaubar die Verhaltensweisen im Grenzbereich zwischen krankheitsbedingtem Fehlen und unerlaubtem Versäumnis sein können und wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte und Mediziner zusammenarbeiten.

Abbildung 1: Formen von Schulversäumnissen



2.3 Personale und institutionelle Einflussfaktoren

Der Begriff Schulabsentismus umfasst alle Formen und Intensitäten illegitimer Schulversäumnisse und ist das Ergebnis von Wirkungszusammenhängen zwischen Schüler:in und Umfeld, die in verschiedenen Bereichen als Risikoeinflüsse zu lokalisieren sind:

- Individuelle – vor allem psychosoziale – Merkmale des Schülers,
- familiäre Erziehungs- und Lebensbedingungen,
- schulische Lernbedingungen und
- Gleichaltrige, Peers.

Befragungen von Schülerinnen und Schülern mit hohen Versäumnisquoten belegen regelmäßig individuelle, hohe psychosoziale Belastungen, mit denen sie ihren Schulalltag bestreiten. Zum einen bekunden sie konfliktreiche Beziehungen mit Lehrkräften oder Mitschüler:innen, zum anderen Langeweile oder Stress im Unterricht, oft im Rahmen einer allgemeinen Abneigung gegenüber dem, was in der Schule gefordert wird. Vielfach sind somit deutliche Anzeichen sowohl unterrichtsinhaltlicher wie auch sozialer Entkopplung offenkundig; Disharmonie und Entzweiung prägen das Bild. Ein ausschlaggebender Risikofaktor, den es dabei zu beachten gilt, ist Schulversagen. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr einer Festigung von Teufelskreisen, die, ausgehend von Leistungsver-sagen, Demotivation und Resignation, Meidungsverhalten hervorruft (Ricking & Dunkake, 2017).

Grundsätzlich sind **Familien** aller sozialen Schichten von Schulabsentismus betroffen. Dennoch verdichtet sich die Problematik mit hohen Versäumnisfrequenzen in sozial benachteiligten Milieus. Untersuchungen verdeutlichen den Zusammenhang mit Armut, Arbeitslosigkeit, psychischen Störungen und chronischen Krankheiten der Eltern, einem problembelasteten Stadtteil wie auch bildungsferner Einstellungen. Einen besonders ungünstigen Entwicklungsrahmen schaffen zerfallende Familien, in denen kaum noch Gemeinsamkeit erlebt wird und Kinder nicht ausreichend versorgt werden. Sie bekommen selten positive Beziehungsangebote und nutzen stattdessen unangemessene Erfahrungsangebote über die Medien. Insofern ist Schulabsentismus auch als Marker für soziale Problemlagen zu werten, die in den Familien vielfach nur wenig Raum lassen für eine angemessene Aufsicht und Unterstützung des Kindes in schulischen Belangen (Dunkake, 2007).

Einflussfaktoren seitens der **Schule** beziehen sich einerseits auf unveränderliche Strukturbedingungen wie die Lage im ländlichen oder städtischen Umfeld, das soziale Gefüge des Einzugsgebiets oder die Nähe zu großen Einkaufszentren und anderen für Schüler:innen attraktiven Zielen; andererseits aber auch auf veränderbare Aspekte wie die Qualität des schulischen Angebots, die konzeptionelle Ausrichtung auf die Schülerklientel sowie das konkrete Management von An- und Abwesenheit (Ricking, 2014). Schulen werden zu Risikofaktoren für Schüler:innen, wenn keine wertschätzende Kooperation im Kollegium sowie zwischen Lehrkräften und Schüler:innen herrscht, Strukturlosigkeit den Alltag bestimmt, Schülerinnen und Schüler nicht in Aufgaben und Verantwortung einbezogen werden, der Unterricht nichts mit ihrem Leben zu tun hat und Gleichgültigkeit den Umgang mit An- und Abwesenheit bestimmt.

Studien, die sich mit Risikofaktoren von Schulabsentismus befassen, zeigen die große Bedeutung der **Gleichaltrigen/Peer-Group**. Viel deutet darauf hin, dass sie Schulabsentismus im Bereich des Schwänzens initiieren und stabilisieren. Die Wirkung schulaversiver Cliques wird als problematisch eingeschätzt, insbesondere auf Mitschüler:innen, die die Schule noch regelmäßig besuchen, jedoch schon erheblichen Meidungsdruck spüren. Jugendliche einer solchen Clique sind einem sehr deutlich erhöhten Absentismusrisiko ausgesetzt.

2.4 Absentismus als Entwicklungsprozess

Die Betrachtung der psychosozialen Entwicklung von Jugendlichen macht deutlich, dass zwischen Schüler:innen (besonders in der Adoleszenz) und der Schule ausgeprägte Fehlpassungen entstehen können. Offenbar wird der schulische Rahmen zunehmend weniger den individuellen Bedürfnissen von vielen Schülerinnen und Schülern (zum Beispiel nach mehr Autonomie) gerecht. Sie geraten mit schulischen Erwartungen, zum Beispiel nach einem angemessenen Sozialverhalten oder auch einer erkennbaren Leistungsbereitschaft, in Konflikt. Kinder aus bildungsfernen und anregungsarmen Umfeldern, oft mit ungünstigeren Voraussetzungen für schulisches Lernen, fällt es aufgrund dieser Fehlpassungen schwerer, den Anforderungen zu genügen. Dies führt über einen längeren Zeitraum motivational dazu, dass sie Distanz zur Schule aufbauen und sich Situationen zuwenden, die eher ihren subjektiven Interessen entsprechen. Lehrkräfte bemerken spätestens in der Sekundarstufe Ausweichverhalten gegenüber schulischem Handeln und bei einigen

Schüler:innen eine sich verfestigende schulablehnende Haltung. Es entsteht ein subjektiv wahrnehmbarer Flucht- druck, der das Bedürfnis verstärkt, die Schule zu meiden.

Schulabsentismus ist nicht als situatives Ereignis zu verstehen, sondern Resultat einer Entwicklung, die bereits früh von ungünstigen Verläufen geprägt ist (Hickman et al., 2008). Bereits in der Grundschulzeit zeichnet sich oftmals eine ablehnende Haltung ab, die sich Ausdruck verschafft in einer langsamen Drift weg von der Schule sowie in einer zunehmenden Bereitschaft, die Schule in der Unterrichtszeit zu meiden.

Dieser Prozess wird durch den Begriff des „hidden dropout“ deutlich. Er betrifft Schüler:innen, die den Unterricht zwar (noch) regelmäßig besuchen, dabei jedoch schon innerlich abgeschaltet haben und die Zeit im Unterricht ohne Interesse oder Engagement absitzen. Bei ebendiesen Schülerinnen und Schülern besteht die Gefahr, dass sie zu wirklichen Dropouts werden und der Schule den Rücken kehren. Die Notwendigkeit, schon früh in Form von verstärkter Partizipation, sozialen Bindungen, Lernunterstützung oder anderen geeigneten Strategien zu intervenieren, ist augenscheinlich (Hillenbrand & Ricking,

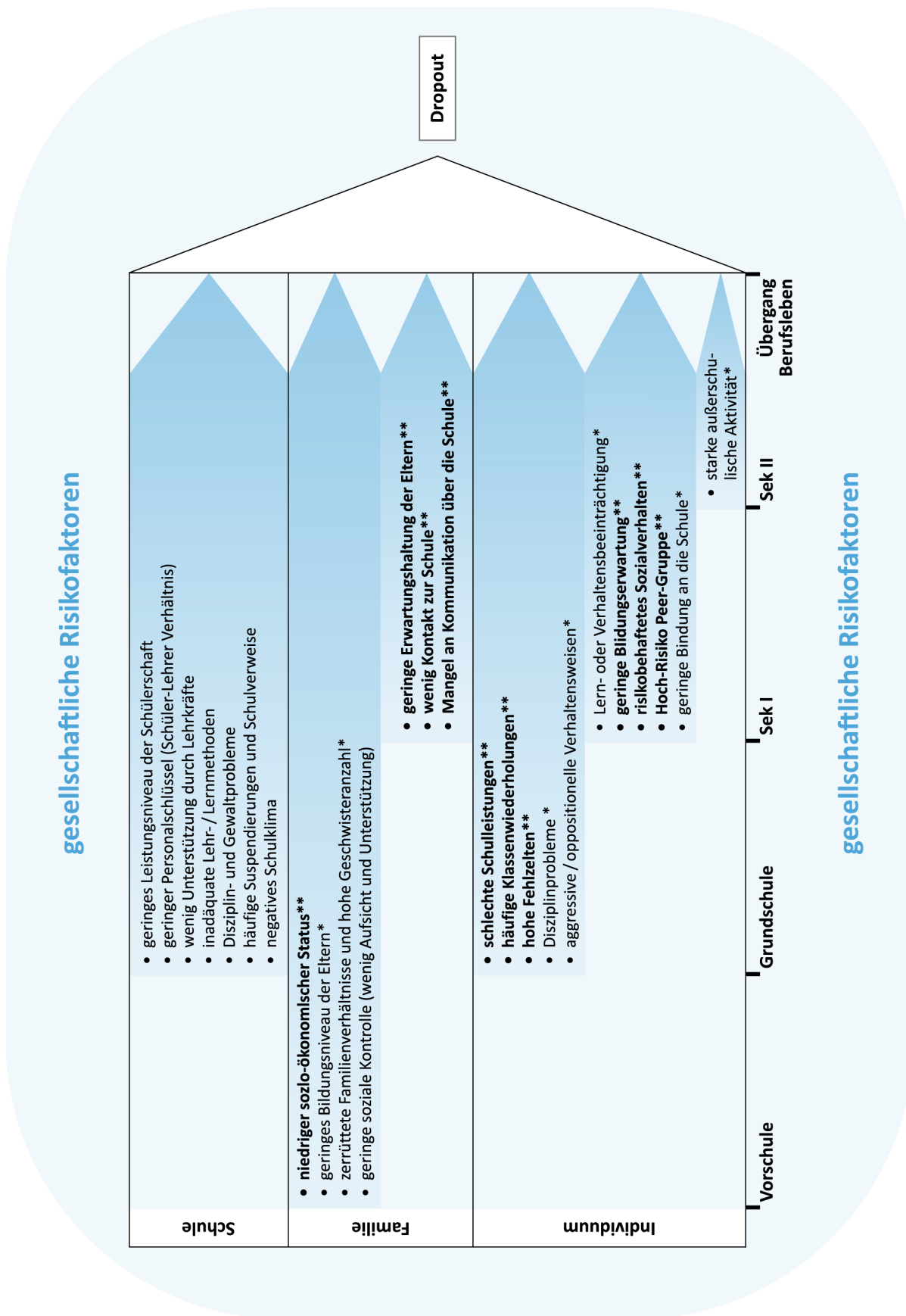
2011). Ist es zu einer Entkopplung gekommen, wird es im Prozess zunehmend schwieriger, diese rückgängig zu machen. Dann ist nur noch durch alternative Beschulungsprojekte Hilfe zu erhoffen, die sich auf der Basis sozial- und sonderpädagogischer Ansätze dem Unterricht, der Betreuung und Reintegration von Schülerinnen und Schülern widmen. Die nachstehende Tabelle 1 verdeutlicht noch einmal die Stadien der Entkopplung.

Es ist somit von einer langfristigen Entwicklung der Distanzierung und Entfremdung auszugehen, die oft bereits in der Grundschule beginnt. Schulen können gerade bei Schülerinnen und Schülern Versäumnisse begünstigen, indem sie ihre Bedürfnisse nach Anerkennung, Wertschätzung, Teilhabe und Kompetenzerleben nicht befriedigen („Push-Effekt“). Die vermeintlich attraktiveren Bedingungen außerhalb der Schule können die Schüler:innen zudem fernhalten („Pull-Effekt“), wie beispielsweise aususchlafen, dann mit schwänzenden Mitschülerinnen und Mitschülern durch die Innenstadt zu ziehen und später eine angesagte Serie zu schauen. Abbildung 2 zeigt zentrale Risikofaktoren, die die Distanzierung von der Schule bedingen.

Tabelle 1: Stadien der Entkopplung von Schule

Stadium	Merkmale
1. Schulaversion	<ul style="list-style-type: none"> • negative Stimmung gegenüber schulischen Anforderungen • Schulunlust • Motivationsprobleme • Lernverweigerung • Zuspätkommen • Unterrichtsstörungen • Schulversagen • Schulangst
2. Schulschwänzen	<ul style="list-style-type: none"> • in unterschiedlicher Intensität wiederkehrende Versäumnisphasen • Schulversagen • Kontakt zu schulaversiven Peers • weiteres Risiko-Verhalten (zum Beispiel Aggressivität, Delinquenz, Drogenkonsum)
3. Dropout/Schulabbruch	<ul style="list-style-type: none"> • weitgehende oder völlige Entkopplung von der Schule • Abbruch des Schulbesuchs

Abbildung 2: Entwicklungsmodell Dropout



nachgewiesene Signifikanz:

* = in einer Studie

** = in zwei oder mehr Studien bezogen auf die jeweilige Altersstufe

(Hennemann et al. 2010, S. 34)

2.5 Schulbesuch und die Pandemiefolgen

Auch wenn es gelungen ist, in Deutschland ohne katastrophale Zustände in den Krankenhäusern durch die Covid-19-Pandemie zu kommen, waren und sind die drastischen Auswirkungen in vielen Lebensbereichen erfahrbar. Einerseits stellten die Anpassungen täglichen Verhaltens zur Eindämmung des Virus viele Familien vor Herausforderungen. Andererseits sorgten die Schließungen von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowie die weitreichenden Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen seit März 2020 für erhebliche Schwierigkeiten in privaten und beruflichen Bereichen. Im öffentlichen Schulwesen wandelten sich die Formate der Beschulung in kürzester Zeit – Homeschooling und Online-Unterricht wurden zu den neuen Alltagsbestandteilen und verankerten sich fest im allgemeinen Sprachgebrauch.

Dass dieses nicht schon früher passiert ist, liegt vor allem an der Schulpflicht, die hierzulande umgesetzt wird: Der schulpflichtige junge Mensch muss eine öffentliche oder staatlich anerkannte Schule besuchen. Die Schulpflicht als konstitutiver Bestandteil des Schulverhältnisses wurde in bisher ergangenen juristischen Urteilen als unbedingte Zwangsnorm bestätigt. Dennoch ist sie nicht unumstritten. Auch Eltern ist es verwehrt, ihre Kinder dem Zugriff einer öffentlichen oder staatlich anerkannten Ersatzschule zu entziehen. Eltern, die den Versuch unternahmen, sie von der Schulpflicht zu entbinden, zum Beispiel sogenannte Freilerner:innen, argumentieren, der Schule sei eine negative Wirkung auf die Entwicklung ihres Kindes zu eigen, sodass ein Besuch unzumutbar sei. Schulkritische Eltern interpretieren die schulaversiven und -ängstlichen Verhaltensmerkmale von Tochter oder Sohn als Folgen schädigender und pathogener Mechanismen der Schule und ziehen es daher vor, das Kind privat zu unterrichten. Da die Schulgesetze dieses nicht vorsehen, enden diese Bestrebungen hierzulande häufig in langwierigen juristischen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Schulbehörden. In den meisten Staaten gibt es diese Problemlagen nicht. International ist das Muster der Bildungs- oder Unterrichtspflicht unüblicher, sodass der Unterricht auch in anderen räumlichen und sozialen Kontexten umsetzbar ist als der Schule. In den USA beispielsweise ist die Unterrichtung zu Hause legal und betrifft mehr als 5 Prozent der dortigen Schülerschaft. Homeschooling bezeichnet eine Unterrichtsform, bei der die Kinder nicht in der Schule, sondern zu Hause – in der Regel von den Eltern – unterrichtet werden. Diesem Ansatz fehlt in Deutschland zwar die rechtliche Basis, international ist er jedoch weit verbreitet und in sehr

vielen Staaten legal (Zierer, 2021). Auch in Europa, beispielsweise in Großbritannien, praktizieren Tausende Schüler:innen aus unterschiedlichen Gründen das Homeschooling.

Der Online-Unterricht während der Pandemie hat unsere Vorstellungen von der unbedingten Verpflichtung zum Schulbesuch auf den Kopf gestellt und neue Erfahrungen ermöglicht. Die Schulpflicht bildet einen normativen Rahmen, der weit in die Lebenssphäre eines jeden Heranwachsenden eindringt. Die enorme Bringschuld an Energie und Zeit, die der Staat von allen Kindern und Jugendlichen durch die Schulpflicht einfordert, überragt diejenigen anderer staatsbürgerlicher Pflichten um Längen. Rutter et al. (1980) betiteln ihr Buch treffend mit dem Zeitraum, den eine Schülerin bzw. ein Schüler durchschnittlich in der Schule verbringt: „Fünfzehntausend Stunden“. Vor diesem Hintergrund wäre es aktuell durchaus angemessen, über den Sinn dieser institutionalisierten Norm nachzudenken, die erprobten Alternativen in anderen Ländern näher zu untersuchen und darüber einen öffentlichen Diskurs zu führen.

Die Ausbreitung des Coronavirus bedingte, dass Schulen geschlossen wurden und dass das Bildungssystem Maßnahmen wie das Homeschooling oder Distanzlernen einführen musste. Ohne den Präsenzunterricht war es erforderlich, den Schüler:innen die Lehrinhalte über andere Wege zu vermitteln. Die Kommunikation im Alltag von Schülerschaft und Eltern mit den Lehrkräften fand mithilfe von Laptops und Tablets statt und trieb die Digitalisierung voran.

Vielen ist in dieser Zeit, die oftmals als belastend und stressig erlebt wurde, die Bedeutung der Schule für die Kinder, Jugendlichen und Eltern neu vor Augen geführt worden: Schule als Bildungs- und Erziehungseinrichtung, als Ort der sozialen Begegnung und nicht zuletzt als Hort der Betreuung. Vor diesem Hintergrund wurde schnell deutlich, dass der in Deutschland ohnehin stark ausgeprägte Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft weiter Vorschub geleistet wurde und sich der Schereneffekt leicht verstärkte. Die Unterstützungspotenziale im familialen Setting sind ausschlaggebend für die Möglichkeiten eines Lern- und Entwicklungsfortschritts der Schüler:innen. Das heißt, sowohl der Bildungsstand der Erziehungsberechtigten, deren Bereitschaft, zeitliche Möglichkeit und Kompetenz, Unterstützung zu bieten, als auch das schulische Online-Angebot sind neben der materiellen Ausstattung zentrale Faktoren, die in Pandemie-Zeiten über Bildungsreichtum und -armut entscheiden. Digitaler Unterricht benötigt, um erfolgreich zu

sein, ein förderliches Umfeld und stabile Strukturen der Unterstützung.

Auch die Organisation und die Koordination von Unterrichtsprozessen durch die Schule sind Faktoren, die zum Erfolg des Homeschooling beitragen. Ohne einen Masterplan für Bildung in der Pandemie waren die Lehrkräfte aufgefordert, den Unterricht den neuen Lehr-Lern-Bedingungen anzupassen. Neben den technischen Herausforderungen entstand eine neue didaktische Gestalt, die in der Planung zu berücksichtigen war: Plötzlich waren die Erziehungsberechtigten unmittelbarer Teil des schulischen Bildungsprozesses (Zierer, 2021). Diverse Studien dokumentieren die Folgeprobleme auf Seiten der Eltern deutlich (u. a. Fuchs-Schündeln & Stephan, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Fickermann & Edelstein, 2021; Tengler et al., 2020). Die Lockdown-Phasen haben sie – vor allem die Mütter – maßgeblich belastet, besonders auf psychischer Ebene. In einem oft schon gut gefüllten Alltag drängte nun noch das Unterrichten der Kinder. Mehrfachbelastungen ergaben sich, die mit fortschreitender Zeit stressgeladener wurden. Oft wurde das Homeschooling in den Familien zu Beginn der Pandemie als interessante Herausforderung verstanden und erlebt. In der Folge zeigten sich mitunter Motivationsprobleme des Kindes oder auch größere Schwierigkeiten beim eigenständigen Lernen, was die Konfliktintensität oftmals erhöhte. Gleichzeitig gelang es vielen Eltern, einen tieferen Einblick in den Lernstand ihrer Kinder zu bekommen. Das führte bei einigen dazu, sich Sorgen über die geringen Fortschritte zu machen (Huber et al., 2020). In dieser Phase zunehmender Probleme hätte sich kein geringer Teil der Erziehungsberechtigten mehr Unterstützung seitens der Schule gewünscht. Positiv merkten aber auch einige Eltern die erkennbare zunehmende Selbstständigkeit der Kinder an. Diese hatten gelernt, Aufgaben und Ressourcen im Rahmen relativ freier Zeiteinteilung selbst zu organisieren (Tengler et al., 2020, S. 25).

In diesem Kontext ist es plausibel anzunehmen, dass sich gerade für diejenigen, die bereits durch diverse Stressoren psychosozial belastet waren, zum Beispiel durch Lernstörungen, emotionale Instabilität oder mangelnde Selbststeuerung, die Problemlagen durch die Pandemie verschärften. Die Distanzierungsgebote und Schließungen von Einrichtungen trafen Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Fehlentwicklungen besonders hart, denn die ohnehin schon bestehende Gefahr, von schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden, potenzierte sich drastisch. Nicht zur Schule gehen zu dürfen konnte für viele dieser Kinder bedeuten, dass der einzige Lebensbereich, in dem sie sich angenommen

fühlten und der ihnen das notwendige Maß an Alltags- und Handlungsstruktur bot, wegbrach. Üblicherweise suchten sie sich andere Aktionsräume, die nicht in jedem Fall als entwicklungsförderlich gekennzeichnet werden können und nicht selten mit einem ausufernden Medienkonsum in Verbindung stehen.

Schule hat in diesem Zusammenhang nicht nur eine bildende Funktion, sondern bietet auch einen Raum, der strukturierten Verlässlichkeit, der sozialen Begegnung, Vertrautheit und Sicherheit. Wie erfolgreich junge Menschen mit den neuen Herausforderungen umgehen und geeignete Bewältigungsstrategien einsetzen konnten, war in großem Maße abhängig von den individuellen Resilienzen und sozialen Ressourcen. Den gleichzeitigen Erfahrungen von erzwungener Kontaktarmut, sozialen Verlusten (z. B. Peers) und Ausgrenzung auf der einen (außerfamilialen) sowie eine Verdichtung von Stress, Konflikten und Bindungsproblematiken auf der anderen (familialen) Seite, ist nur schwer konstruktiv zu begegnen, wenn psychosoziale Mangellagen das Leben prägen. Die Annahme, dass in diesen Gefügen Vernachlässigung, Einsamkeit, Gewalt und Traumatisierungen Raum greifen, ist kaum von der Hand zu weisen. Steigen so die Gefährdungspotenziale an und weder die Kinder- und Jugendhilfe noch die Schulen oder andere pädagogisch-therapeutischen Dienste sind leicht erreichbar, wächst der Eindruck von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein.

Die Art und Weise, mit der die Kinder und Jugendlichen mit der Situation umgingen, war höchst individuell und nicht zu pauschalisieren. Einige Kinder beispielsweise, die schon zuvor Schwierigkeiten hatten mit der Häufung von Menschen oder der beträchtlichen Lautstärke in der Schule, konnten dem ruhigen Lernen zu Hause viel abgewinnen. Andere wiederum versuchten auszuweichen und die digitalen schulischen Anforderungen zu meiden. Absentismus kleidete sich in diesem Kontext in völlig neue Kleider – es tauchten plötzlich ganz neue Formen auf – zum Beispiel das Offline-Sein. Schaltete ein Kind sich gar nicht erst in die Videokonferenz ein, fragte man sich als Lehrkraft, was hinter dem schwarzen Bildschirm passiert. Einige tauchten unter, reagierten nicht auf Mails und Anrufe oder gaben keine Hausaufgaben ab etc. Die Befürchtungen waren groß, einige Schüler:innen mit hohen Risikobelastungen schulisch zu verlieren. Weil durch den digitalen Fernunterricht (in sehr unterschiedlicher Qualität) so manches Kind abgehängt worden sein dürfte, bekam der Schulabsentismus im Zeichen der Pandemie somit eine zusätzliche Bedeutung bzw. Dimension: Es geht um notwendige Bedingungen für Teilhabe. Hier stellen sich die Fragen einer ausreichenden

technischen Ausstattung in Schule und Zuhause, der Professionalität der Schule darin, den Fernunterricht umzusetzen, oder den konkreten Bedingungen der häuslichen Situation. Es ist leicht abzuleiten, dass in einem Fall das Homeschooling durchaus als gewinnbringende Alternative verbucht wurde, in einem anderen eher als eine Art „Corona-Ferien“. Zu den Formen und spezifischen Folgen dieses „digitalen Absentismus“ liegen derzeit nur wenige Erkenntnisse vor, sodass hier keine konkreten Maßnahmen dargestellt werden können.

Insofern ist es insbesondere für die hier adressierte Gruppe von schuldistanzierten Schüler:innen von höchster Relevanz, zu Bedingungen zurückzukehren, die ihren mitunter spezifischen Bedarfen genügen. Professionelle Akteure, die mit ihnen arbeiten, konnten sich nach Öffnung der Institutionen darauf einstellen, dass sie mit aufgestauten emotionalen Problemen, neuen Traumata oder weitgehenden Rückschlägen in der psychosozialen Entwicklung konfrontiert werden. Schulen sollten sich selbst hinterfragen und sondieren, durch welche Entwicklungsprozesse ihre Haltekraft und Bindungspotenziale gestärkt werden können.

Die Anforderungen an die Lehrkräfte und die Schule waren während der Pandemie also ungleich höher, um „in Beziehung“ zu bleiben und auch noch Stoff zu vermitteln. Die große Herausforderung, in Kontakt/Beziehung zu bleiben, Zusammenhalt/Klassenspirit zu erhalten, jedes Kind weiterhin wahrzunehmen und auch beurteilen zu können, ist geblieben, obwohl sich die Verhältnisse insofern normalisiert haben, dass die Kinder wieder zur Schule gehen. Es ist anzunehmen, dass ältere Schüler:innen, die das eigenständige Arbeiten schon aus den Zeiten vor der Pandemie kannten, besser mit den Folgen klargekommen sind, als die jüngeren Schülerinnen und Schüler.

Darin zeigt sich auch die enorme Bedeutung von Beziehungen und sozialen Bindungen zwischen den Lehrkräften und Mitarbeiter:innen der Schule, den Schüler:innen und den Eltern, die zum Teil erheblich unter den Bedingungen des digitalen Fernunterrichts gelitten haben. Die Herausforderungen, die diese neue Lage mit sich brachte, werden uns auch weiterhin begleiten. Es ist vermutlich nur eine Frage der Zeit, bis wir erneut mit Online-Unterricht und all seinen Begleiterscheinungen – vermutlich in vielfältigen hybriden Formen – konfrontiert werden. Wir sollten diese Dimensionen also mitdenken und im Sinne einer hochwertigen Bildung und Erziehung der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen an guten Lösungen für die Zukunft arbeiten.

3 Vorgaben zum Umgang mit Schulpflichtverletzung am Beispiel Hamburgs

Die rechtlichen Bedingungen des Schulbesuchs wie auch die Folgen unerlaubter Schulversäumnisse sind Gegenstand der Schulgesetzgebung in den Bundesländern. Da das Projekt „Jeder Schultag zählt“ Hamburger Schulen fokussierte, werden in diesem Kapitel die zentralen Aspekte der Schulpflicht und des Umgangs mit Schulversäumnissen für dieses Bundesland zusammengefasst.

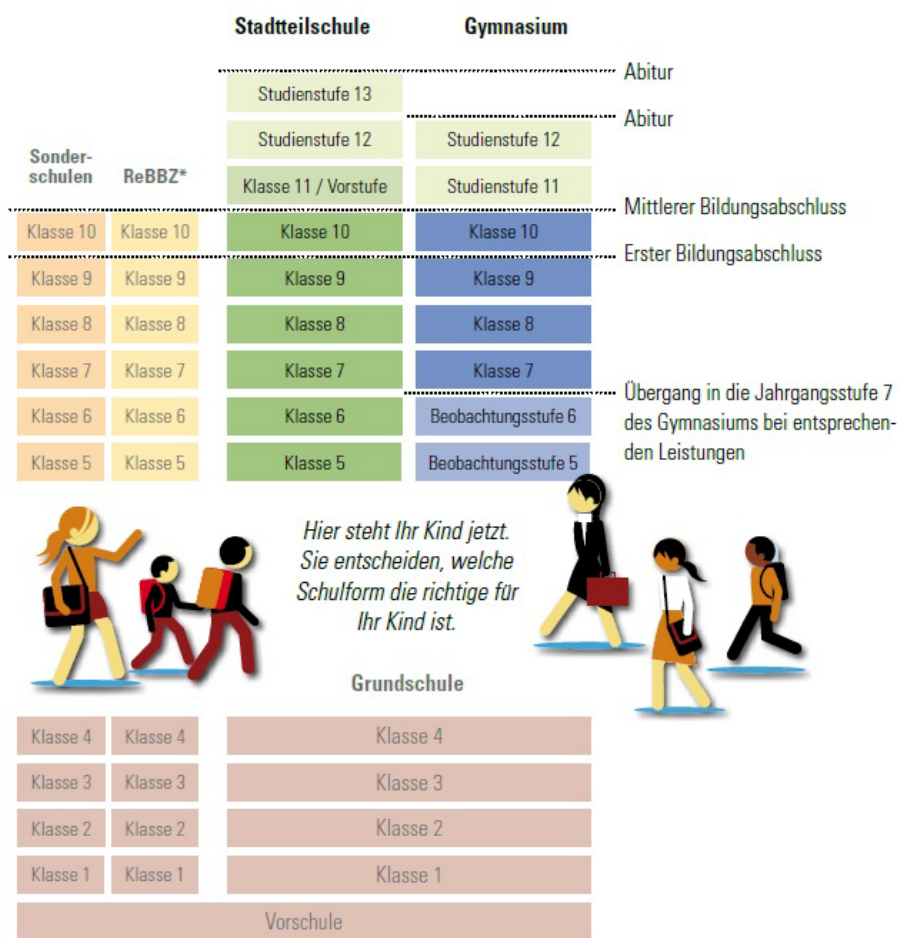
Die Richtlinie und Handreichung der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen von 2023 fasst die Rechtsgrundlage und die Handlungsschritte bei Schulpflichtverletzungen zusammen. Ihr erster Teil besteht aus der Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen, die die vorherige Richtlinie vom 1. Juni 2013 außer Kraft gesetzt hat. Anschließend werden die Verfahren bei Schulpflichtverletzungen an allgemeinbildenden Schulen sowie an beruflichen Schulen erläutert und Arbeitshilfen (Checklisten, Formblätter) bereitgestellt.

Die Praxis der Prävention von Schulabsentismus an Hamburger Schulen hat eine längere Entstehungsgeschichte mit unterschiedlichen Zielen und Fördermodalitäten. Die in der Projektzeit (2019 bis 2022) gültige Handreichung/Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen wie auch die neue Version (2023) sind grundsätzlich geeignete Programme, um die konkreten Präventionshandlungen in den Schulen zu steuern. Im Mittelpunkt steht ein (v. a. im pädagogischen Sinne) fachlicher Umgang mit Schulabsentismus und damit auch eine Abkehr von einer prioritär rechtlichen Sanktionierung. In einer bundesweiten Betrachtung bedeutet das einen Paradigmenwechsel, wobei Hamburg unter den Vorreitern ist.

Die Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen wurde in Zusammenarbeit unter anderem mit Schulen, den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) entwickelt. Die Richtlinie legt die Zuständigkeiten und Rollen der verschiedenen am Schulleben beteiligten Akteure hinsichtlich der Einhaltung der Schulpflicht bzw. der Verstöße gegen diese fest und beschreibt zeitliche Fristen.

Die ReBBZ sind aus den früheren Förder- und Sprachheilschulen und den Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) entstanden. Kinder und Jugendliche mit einem festgestellten Förderbedarf in den Bereichen emotional-soziale Entwicklung, Lernen oder Sprache können an jeder allgemeinbildenden weiterführenden Schule angemeldet werden oder auf Wunsch an einer Schule der zuständigen ReBBZ.

Abbildung 3: Schulstruktur Hamburg



*ReBBZ: Regionale Bildungs- und Beratungszentren

(Behörde für Schule und Berufsbildung, 2016, S. 7)

Die 13 ReBBZ-Abteilungen in Hamburg bieten neben der Beschulung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit den genannten Förderbedarfen Beratung und Hilfestellung für Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen in schulischen, pädagogischen oder schulpsychologischen Themenbereichen.

Schulpflichtig sind laut §§ 37 bis 40 in Verbindung mit § 28 Absatz 2 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) alle, die ihren Wohnsitz, gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungsstätte in Hamburg haben. Die Schulpflicht umfasst die Pflicht der Vorstellung des Kindes zur Überprüfung des Entwicklungsstandes, die Pflicht zur Anmeldung für die 1. Klasse und beim späteren Schulwechsel sowie die Pflicht, am laufenden Schulunterricht und anderen schulischen Veranstaltungen teilzunehmen. All dies gilt auch für den Distanzunterricht, soweit die Schule diesen als verpflichtend angeordnet hat (§ 98c HmbSG).

Verantwortlich für den Schulbesuch sind die Sorgeberechtigten bzw. volljährige Schüler:innen. Die für die Einhaltung der Schulpflicht definierte Schule ist verantwortlich unabhängig davon, ob die Schülerin bzw. der Schüler in der Schule eingeschrieben ist oder temporär von einem Regionalen Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) betreut wird. Die Verantwortung der Überwachung der Schülerinnen und Schüler liegt bei der jeweiligen Schule. Solange Schulpflicht besteht, wird eine Abmeldung einer Schülerin bzw. eines Schülers vor Abschluss eines Bildungsgangs in einer allgemeinbildenden oder einer beruflichen Schule nur angenommen, wenn die schriftliche Bestätigung über die Aufnahme eines anschließenden Bildungsgangs vorgelegt wird.

Eine Dokumentation über Fehlzeiten wie auch eine angemessene Reaktion der Schule sind essenziell. Die Richtlinie definiert einen Handlungsrahmen für Schulen

zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen. Bei unentschuldigtem Fehltagen wird in der Regel ein normenverdeutlichendes Gespräch geführt. Berufliche Schulen sind verpflichtet, Ausbildungsbetriebe über unentschuldigte Versäumnisse zu informieren. Außerdem geben Berufliche Schulen mindestens halbjährlich Bescheinigungen über den erfolgten Schulbesuch aus.

Regelmäßige Schulbesuche sind durch Beratung von Sorgeberechtigten und Schülerinnen und Schülern von Seiten der Schule zu unterstützen. Haben Gespräche keinen Erfolg, ist das ReBBZ einzuschalten.

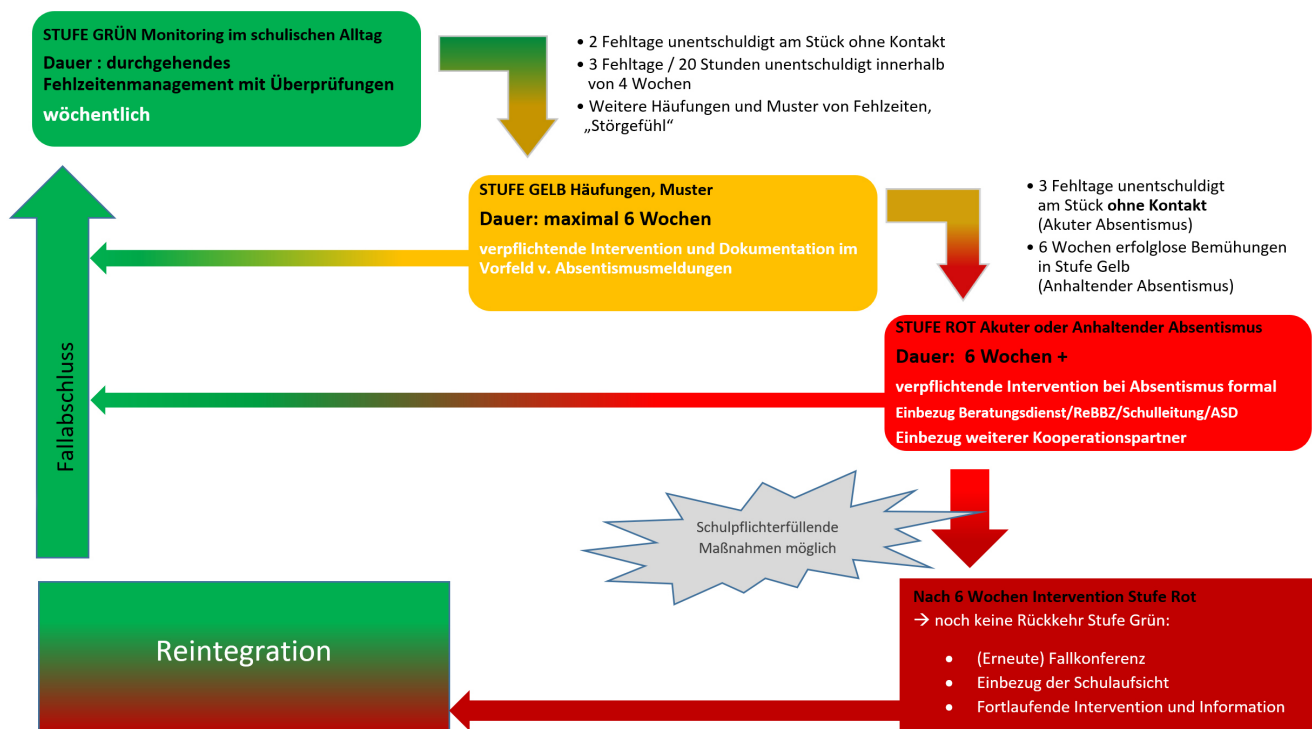
Bei vermuteter Kindeswohlgefährdung können Hilfen durch das Jugendamt eingefordert werden. In anderen Fällen sollen zunächst Unterstützungssysteme der BSB und des Familiengerichts hinzugezogen werden. Die Polizei unterstützt im Rahmen eines festgelegten bilateralen Konzepts die Schulbehörde bei der Durchsetzung der Schulpflicht. Cop4U ist das direkte Bindeglied zum Zweck einer intensiven Kooperation zwischen Schule und Polizei.

Tragen Sorgeberechtigte vor, es bestehe aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen keine Schulpflicht in Hamburg (z. B. im Falle von Zurückhalten), gibt die Schule den Fall unverzüglich an die Rechtsabteilung der BSB ab.

Gelingt die Kontaktaufnahme mit der Familie nach unentschuldigtem Fehlen mindestens drei Tage nicht, folgt ein Hausbesuch durch die Schule. Wenn dieser ohne Erfolg abläuft, wird eine Konferenz mit der Schulleitung einberufen. Wenn innerhalb von sechs Wochen wiederum kein regelmäßiger Schulbesuch wiederhergestellt werden kann, sollte der schuleigene Beratungsdienst bzw. das ReBBZ eingeschaltet werden. Nach weiteren sechs Wochen ohne Besserung wird die Schulaufsicht der BSB informiert und um Unterstützung gebeten.

Das Verfahren des Umgangs mit Schulabsentismus ist in ein Ampelsystem integriert, das nach Maßgabe der Lage des Falls und der Dringlichkeit entsprechend der Ampelfarben zu definierten Maßnahmen führt (s. Abb. 4). Es finden Beratungen von Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten statt. Um Schulpflichtverletzungen vorzubeugen, ist die Schule dazu angehalten, ein ausreichendes Informations- und Beratungsangebot bereitzustellen. Hierzu gehört besonders ein Informationsschreiben an die Eltern, das die Regelungen zur Schulpflicht und Krankmeldung des Kindes erläutert (ein Formblatt hierfür ist in der Handreichung der Behörde zu finden).

Abbildung 4: Zeitleiste Maßnahmen Absentismusverfahren (Ampelprozess)¹



¹ Schaubild Zeitleiste Maßnahmen Absentismusverfahren (Ampelprozess) als vorläufige Version, Stand 26.01.2023

(Behörde für Schule und Berufsbildung, 2023, S. 36)

Eine zentrale Rolle im Umgang mit Schulabsentismus spielt die Dokumentation der Anwesenheit bzw. Fehlzeiten. Vor jeder Unterrichtsstunde und vor jeder schulischen Pflichtveranstaltung muss die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler geprüft und Fehlzeiten müssen entsprechend dokumentiert werden (zum Beispiel im Klassenbuch oder Kursheft). Am letzten Unterrichtstag einer Woche sind diese Dokumentationen von der Klassenleitung dahingehend durchzusehen, ob Schüler:innen Unterricht unentschuldigt versäumt haben.

Haben Schulen bereits umfangreiche pädagogische Maßnahmen (Gespräche mit der Schülerin oder dem Schüler und den Sorgeberechtigten, Hausbesuch etc.) bei Schulpflichtverletzungen ohne Erfolg umgesetzt, können sie die Unterstützung der Rechtsabteilung anfordern und rechtliche Mittel einsetzen. Gleichzeitig muss jedoch weiterhin pädagogische Arbeit geleistet und der Kontakt zwischen der Schule und den Betroffenen aufrechterhalten werden. Die Rechtsabteilung verfügt über verschiedene Instrumentarien, die jederzeit (nicht erst bei einer Eskalation) eingesetzt werden können. Nach Paragraph 113 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) können Schulpflichtverletzungen als Ordnungswidrigkeit behandelt werden, die mit einer Geldbuße geahndet werden kann. Bei andauernder oder wiederholter Schulpflichtverletzung ist auf Antrag der Behörde auch eine strafrechtliche Verfolgung und eine Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder eine Geldstrafe möglich (HmbSG, § 114). Darüber hinaus kann die Rechtsabteilung Schulzwang anordnen oder bei einer drohenden Schulpflichtverletzung Zwangsgeld ansetzen. Die folgende Abbildung 5 gibt einen Überblick über die rechtlichen Maßnahmen.

Abbildung 5: Übersicht rechtliche Maßnahmen bei Schulpflichtverletzung

Bußgeld	Zwangsgeld	Schulzwang
<p>Definition: Nachträgliche Ahndung einer Pflichtverletzung durch Auferlegen einer Geldbuße.</p> <p>Im Unterschied zu den Maßnahmen „Schulzwang“ und „Zwangsgeld“ ist schuldhaftes Handeln des Adressaten Voraussetzung für die Ahndung. Dieser muss die Pflichtverletzung erkannt haben und nach seinen persönlichen Fähigkeiten in der Lage gewesen sein, richtig zu handeln.</p>	<p>Definition: Dem Adressaten wird eine bestimmte Handlung aufgegeben und eine Geldsumme wird festgesetzt, die er zahlen muss, wenn die Handlung nicht termingerecht vorgenommen wurde.</p> <p>Das Zwangsgeld dient dazu, die rechtlichen Normen durchzusetzen.</p>	<p>Definition: Zwangswise Zuführung eines Kindes oder Jugendlichen zur Schule oder zu einer anderen Stelle.</p>
<p>Adressat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler ab 14 Jahre • Sorgeberechtigte 	<p>Adressat: Sorgeberechtigte</p>	<p>Adressat: Kind oder Jugendlicher</p>
<p>Besonders geeignet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur Normenverdeutlichung bei fehlender Kooperation insbesondere der Schülerin bzw. des Schülers • bei Überschreitung der Ferienzeit oder Nichtteilnahme an Schulfahrten und sonstigen schulischen Pflichtveranstaltungen 	<p>Besonders geeignet: zur Durchsetzung einmal erforderlicher Handlungen z. B. hinsichtlich der</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an einer Schulfahrt • Vorstellung von Viereinhalbjährigen • Schulanmeldung 	<p>Besonders geeignet: zur Durchsetzung einmal erforderlicher Handlungen z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung von Viereinhalbjährigen • Schulanmeldung <p>Insbesondere bei unklaren häuslichen Verhältnissen und fehlendem Kontakt zu den Sorgeberechtigten</p>
<p>Eskalationsstufe: Ein Bußgeld gegen die Schülerin bzw. den Schüler selbst kann im Vollstreckungsverfahren in eine richterliche Weisung oder Arbeitsauflage, in Einzelfällen auch in Arrest umgewandelt werden.</p> <p>Strafantrag gegen Sorgeberechtigte, Ausbilder oder sonstige Dritte</p>	<p>Eskalationsstufe: Bleibt das Zwangsgeld erfolglos, wird also die aufgegebene Handlung nicht vorgenommen, kann das Verwaltungsgericht Erzwangshaft (1 Tag – 6 Wochen) anordnen. Deshalb auch geeignet bei erwiesener Zahlungsunfähigkeit.</p>	<p>Eskalationsstufe: Gewaltsame Türöffnung möglich sofern gerichtlich angeordnet.</p>
<p>Rechtsbehelf: Einspruch beim Amtsgericht</p>	<p>Rechtsbehelf: Widerspruch, Klage beim Verwaltungsgericht</p>	<p>Rechtsbehelf: Widerspruch, Klage beim Verwaltungsgericht</p>

(Behörde für Schule und Berufsbildung, 2023, S. 49)

4 Analyse schulischer Ausgangsbedingungen

Eine niedrige Fehlquote ist ein wesentliches Qualitätskriterium für Schulen und ein Schutzfaktor für Kinder und Jugendliche. Dabei geht es nicht allein um physische Anwesenheit, sondern darum, durch positiv erlebte Beziehungen und eine stimulierende Umgebung, Lern- und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen.

Ein Teil der relevanten Einflussfaktoren für Schulverhältnisse befindet sich innerhalb des Handlungsbereichs einer Schule. Unter Nutzung gegebener Handlungsspielräume sowie des Einsatzes effektiver pädagogischer Methoden lässt sich das Ausmaß von Fehlzeiten deutlich mindern. Zu bedenken ist auch, dass Schulen bei der Prävention von Schulabsentismus unterschiedliche Ausgangsbedingungen aufweisen.

Verschiedene Ausgangslagen und Entwicklungsstufen erfordern einen hohen Grad an konzeptioneller Flexibilität bei der fachlichen Einschätzung der schulischen Lage. Nicht alle Aspekte der Prävention sind für jede Schule wichtig und einschlägig. Insofern soll den Akteuren in Schulen mit dem folgenden Instrument die Möglichkeit geboten werden, ihre Stärken und Schwächen bezüglich der Prävention von Schulabsentismus anhand von konkreten Kriterien zu ermitteln und angemessen einzuschätzen. Die durch den zielgerichteten Einsatz gewonnenen Befunde können genutzt werden, um Fördermaßnahmen zu planen. Die Ergebnisprofile dienen der Diskussion über Felder der Weiterentwicklung und helfen dabei, die schulische Programmatik deutlich auszurichten. Orientiert an zentralen Risikofaktoren für Schulabsentismus und Schulabbruch, wird daher mit der folgenden Checkliste ein Instrument zur Einschätzung der schulischen Ausgangslage vorgestellt. Es kann von Einzelpersonen oder auch Gruppen nutzbringend Einsatz finden. Tabelle 2 bildet diese Skala ab.

Die Einteilung erfolgt nach zentralen schulischen Handlungsfeldern:

- Organisation von Schule,
- Schulleitung,
- Lehrkräfte,
- Unterricht,
- Kooperation mit Erziehungsberechtigten,
- außerschulische Kooperation.

Tabelle 2: Checkliste zur Einschätzung durch schulische Mitarbeiter in Bezug auf Schulabsentismus

1 = trifft völlig zu, 2 = trifft zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft eher nicht zu, 5 = trifft nicht zu, 6 = trifft gar nicht zu

Handlungsfeld 1 – Organisation von Schule							
Nr.	Indikatoren	1	2	3	4	5	6
1.1	Das Thema Schulabsentismus wird als eine gemeinsame schulische Herausforderung verstanden.						
1.2	Es gibt zielführende Maßnahmen, um Sicherheit vor Gewalt in der Schule zu erreichen.						
1.3	Es gibt eine transparente und eindeutige Rollenverteilung und einen Prozess hinsichtlich des Umgangs mit Schulabsentismus.						
1.4	Daten zur An- und Abwesenheit werden mit geeigneten Methoden erhoben.						
1.5	Diese Daten werden analysiert und für das Fachpersonal zugänglich gemacht (zum Beispiel Wochenstatistik).						
1.6	Aus den Analysen dieser Daten werden Handlungsoptionen abgeleitet.						
1.7	In der Schulgemeinde und den Klassen gibt es klare Regeln für einen respektvollen Umgang miteinander.						
1.8	Die Schule bietet Maßnahmen/Trainings zum Ausbau sozialer Kompetenz etc. an.						
1.9	Den Schülerinnen und Schülern stehen bedarfsgerecht Beratungsangebote zur Verfügung.						

Problembereich ab Summenwert > 36

Handlungsfeld 2 – Schulleitung							
Nr.	Indikatoren	1	2	3	4	5	6
2.1	Das Thema Schulabsentismus wird von der Schulleitung offen angesprochen.						
2.2	Schulabsentismus ist Thema bei Dienstbesprechungen, in Konferenzen und dienstlichen Gesprächen.						
2.3	Die Schulleitung informiert sich über Schulabsentismus.						
2.4	Die Schulleitung verfügt über ein pädagogisches Verständnis von Schulabsentismus.						
2.5	Die Schulleitung äußert regelmäßig gegenüber dem Kollegium Handlungserwartungen bei Schulversäumnissen.						
2.6	Die Schulleitung äußert regelmäßig gegenüber den Eltern Handlungserwartungen bei Schulversäumnissen.						
2.7	Die Schulleitung unterstützt externe Fort- und Weiterbildungsangebote für das Kollegium zur Thematik.						
2.8	Die Schulleitung initiiert bzw. unterstützt schulinterne Prozesse, um Präventions- und Interventionsprogramme zu entwickeln.						

Problembereich ab Summenwert > 32

Handlungsfeld 3 – Lehrkräfte							
Nr.	Indikatoren	1	2	3	4	5	6
3.1	Das Thema Schulabsentismus wird von den Lehrkräften offen angesprochen und diskutiert.						
3.2	Schulabsentismus ist Thema bei informellen Beratungen, Stufenkonferenzen oder Teamkonferenzen.						
3.3	Die Lehrkräfte informieren sich über Schulabsentismus.						
3.4	Die Lehrkräfte besitzen ein angemessenes pädagogisches Verständnis von Schulabsentismus.						
3.5	Die Lehrkräfte achten auf Warnsignale von Schulabsentismus.						
3.6	Die Lehrkräfte haben Kompetenzen zur Falldiagnose.						
3.7	Die Lehrkräfte verfügen über ein Repertoire von Handlungsstrategien.						
3.8	Die Lehrkräfte nutzen außerschulische Unterstützungssysteme.						
3.9	Es gibt eine klare, pädagogisch reflektierte Vereinbarung zum Umgang mit Rückkehrern.						
3.10	Es wird mit positivem Feedback für Anwesenheit und Partizipation gearbeitet.						
3.11	Die Lehrkräfte sind gute Vorbilder hinsichtlich Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit.						
3.12	Die Lehrkräfte äußern transparente und klare Erwartungen zum Verhalten (zum Beispiel Fehlzeiten sind glaubhaft zu entschuldigen).						
3.13	Lehrkräfte bieten insbesondere Risikoschülern Gespräche an, um die Hintergründe der Versäumnisse aufzuarbeiten.						

Problembereich ab Summenwert > 52

Handlungsfeld 4 – Unterricht							
Nr.	Indikatoren	1	2	3	4	5	6
4.1	Der Unterricht setzt (auch) an der Erfahrungswelt der Schüler:innen und Lehrkräfte an.						
4.2	Soziales und emotionales Lernen findet im Unterricht statt.						
4.3	Die Schüler:innen entwickeln Ideen selbst und können sie in den Unterricht einbringen.						
4.4	Selbstständigkeit im Lernprozess ist ein zentrales Lernziel.						
4.5	Die Schüler:innen befassen sich konkret und aktiv handelnd mit den Lerngegenständen.						
4.6	Unterrichtliche Prozesse sind klar, transparent und überschaubar gegliedert.						
4.7	Der Unterricht ist geprägt von angemessenen Wechseln in den Sozial- und Handlungsformen.						
4.8	Den Schüler:innen steht ein reichhaltiges Material- und Medienangebot offen.						
4.9	Es existieren niveaudifferenzierte Anforderungen schulischer Lernangebote.						

Problembereich ab Summenwert > 36

Handlungsfeld 5 – Kooperation mit Eltern/Erziehungsberechtigten							
Nr.	Indikatoren	1	2	3	4	5	6
5.1	Die Lehrkräfte halten regelmäßige mündliche und/oder schriftliche Kontakte mit den Eltern.						
5.2	Die Eltern können sich vielfältig in der Schule engagieren (zum Beispiel Lesepause, Schulfest, ...).						
5.3	Die Lehrkräfte führen bei Fehlzeiten einer Schülerin oder eines Schülers Gespräche mit den Eltern.						
5.4	Den Erziehungsberechtigten stehen Beratungsangebote zur Verfügung.						
5.5	Die Schule fördert den Elternaustausch (zum Beispiel Treffpunkte für Elterngruppen).						

Problembereich ab Summenwert > 20

Handlungsfeld 6 – Außerschulische Kooperation							
Nr.	Indikatoren	1	2	3	4	5	6
6.1	Außerschulische Partner sind in das Schulleben involviert und kooperieren auf unterschiedlichen Ebenen.						
6.2	Die Schule verfügt über gesichertes Netz an unterstützenden Diensten im regionalen Umfeld.						
6.3	In der Schule gibt es Zuständigkeiten für die Kontaktpflege mit außerschulischen Einrichtungen.						

Problembereich ab Summenwert > 12

Die Auswertung erfolgt durch die Bildung von Summen der angekreuzten Ziffern jeweils in den sechs Feldern. Die Werte, die eine Problematik in einem Bereich anzeigen, sind jeweils vermerkt (zum Beispiel Problembereich ab Summenwert > 12). Auch ein Gesamtwert über alle Ebenen hinweg ist durch Addition ermittelbar. Dabei liegt der Problembereich ab Summenwert > 188. Überdies ist es auch möglich, einzelne Ergebnisse (zum Beispiel wird die Aussage „Die Lehrkräfte nutzen außerschulische Unterstützungssysteme“ mit 6, also „trifft gar nicht zu“, angekreuzt) zum Gegenstand fachlicher Diskussion und Absichten der Veränderung zu machen.

5 Leitlinien der Prävention und Intervention

Aus schulpädagogischer Perspektive geht es bei der Absentismusprävention nicht nur darum, eine soziale Norm durchzusetzen oder die Anwesenheitsquote zu erhöhen; vielmehr sollten auch positiv erlebte Beziehungen und eine anregende Umgebung pädagogisch wünschenswerte Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Diese Fortschritte bedingen schulische Teilhabe – Teilhabe bedingt Anwesenheit. Dabei ist eine hohe schulische Partizipation gerade von denjenigen Schülern und Schülerinnen anzustreben, die durch Leistungsprobleme, einen niedrigen sozialen Status oder andere unvorteilhafte Merkmale ohnehin einen schweren Stand in der Schule haben und leicht in den Sog der Desintegration geraten. Ohne wirksame Einflussnahme zeigen sich zumeist Prozesse der Eskalation mit zunehmender Entfremdung von der Schule und ausufernden Fehlzeiten. Die Vorläufer der Distanzierung von Schüler:in und Schule, die an beständigen Konflikten und sich häufenden Leistungsproblemen sichtbar werden, entwickeln sich bereits in den ersten Schuljahren.

Was können Schulen unternehmen, um Fehlzeiten und daraus resultierendem Absentismus von Schüler:innen wirksam zu begegnen?



Sechs Thesen zu den Bedingungen von Absentismus, die Aufforderungscharakter für Präventionsmaßnahmen haben:

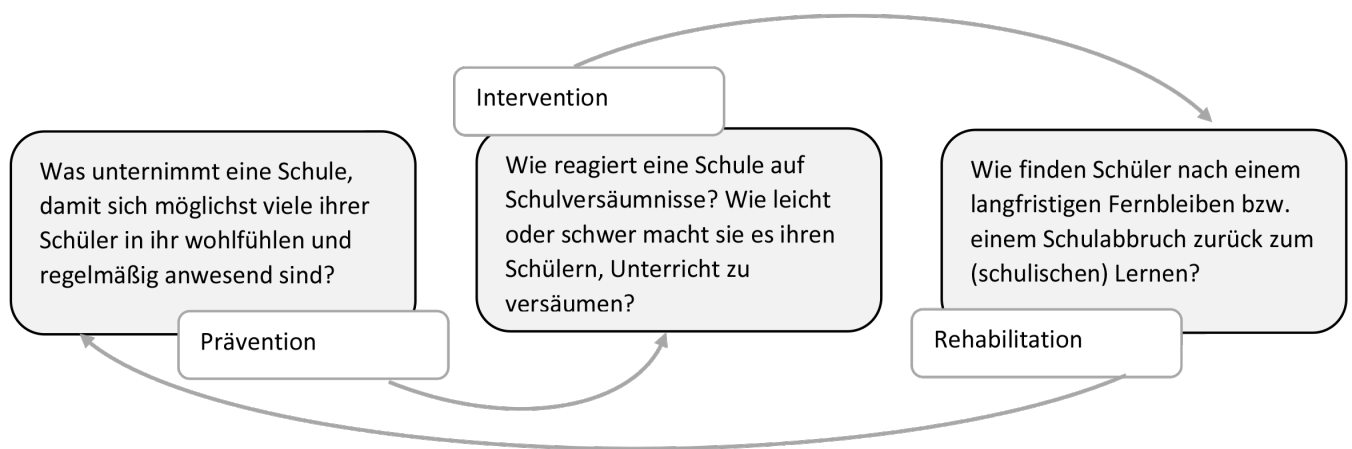
1. Schulabsentismus und Dropout stellen Effekte risikobelasteter Entwicklungsprozesse dar, die von begrenzten Fehlzeiten in bestimmten Unterrichtsstunden ausgehen und zu einer Delinquenzkarriere führen können.
2. Schulabsentismus und Dropout sind keineswegs nur Ergebnis individueller Problemlagen, vielmehr sind auch Umfeldbedingungen in der Familie, der Schule und im Freizeitbereich maßgeblich beteiligt.
3. Schulen können durch ihr Agieren die Wahrscheinlichkeit von Fehlzeiten erhöhen wie auch senken („Push-Effekt“).
4. Die Umfeldbedingungen außerhalb der Schule, wie Familie oder Peers, bilden häufig anziehende Faktoren, die Schüler:innen aus der Schule „ziehen“ oder diese von ihr fernhalten („Pull-Effekt“).
5. Ein besonderes Risiko stellen Übergänge in neue sozial-ökologische Kontexte (Transitionen) dar. Gerade der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I steht im Zusammenhang mit der Entstehung und Zunahme schulabsentem Verhaltens.
6. Häufig besteht ein Zusammenhang mit schlechten Schulleistungen. Teufelskreise zwischen Versagen und Vermeiden sorgen oft für langandauernde Fehlzeiten (Hillenbrand & Ricking (2011)).

Die Forschung zum Schulabsentismus hat deutlich herausgearbeitet, dass Schulen einen nachhaltigen Einfluss haben auf die An- und Abwesenheit ihrer Schülerinnen und Schüler. In diesem Kontext ist grundlegend, dass jede Schule alle Handlungsoptionen in ihrem Verantwortungsbereich ausschöpft, bevor sie Hilfe von außen

holt oder eine rechtliche Maßnahme ergreift. Im pädagogischen Kern geht es darum, durch begleitende Problemlösungen, positiv erlebte Beziehungen und eine stimulierende Umgebung Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu ermöglichen und sie so wieder an die Schule zu binden. Die schulische Teilhabe sollte gezielt verstärkt werden, denn auch erzwungene Anwesenheit schafft oft keinen lernförderlichen Rahmen (Ricking & Hagen, 2016).

Je nach Einschätzung des Falls sollten bei Schulabsentismus hilfreiche Maßnahmen für eine baldige Reintegration der Schülerin oder des Schülers ergriffen werden. Unabhängig von rechtlichen Regelungen verlangt die Förderung schulischer Anwesenheit und Partizipation, dass Schulen sich mit den verschiedenen Formen des Schulabsentismus auseinandersetzen, um passgenaue und zielführende Unterstützungsmaßnahmen im Sinne der Prävention, Intervention und Rehabilitation initiieren zu können (s. Abb. 6):

Abbildung 6: Zusammenspiel von Prävention – Intervention – Rehabilitation



(Albers, V., Bolz, T. & Wittrock, M., 2018).

Die Haltung, die in einer Schule gegenüber Schulversäumnissen gezeigt wird, spiegelt ihr Verständnis für das Thema wider und entscheidet vielfach die Frage, ob sich schulische Mitarbeiter:innen angesichts von Fehlzeiten überhaupt angesprochen fühlen. Aus der rechtlichen Definition der Schulpflicht und des Schulzwangs entsteht nicht notwendigerweise eine Motivation für pädagogisches Handeln. Insofern gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für eine zeitgemäße Professionalität eine offene und lösungsorientierte Einstellung, aus der hilfreiche Aktivitäten entstehen und die Prävention von Fehlzeiten zum schulpädagogischen Aufgabenbereich rechnet. Auf der folgenden Seite sind die Prinzipien aufgelistet, die das Gegenstandsverständnis der Prävention und Intervention prägen (Ricking, 2018).



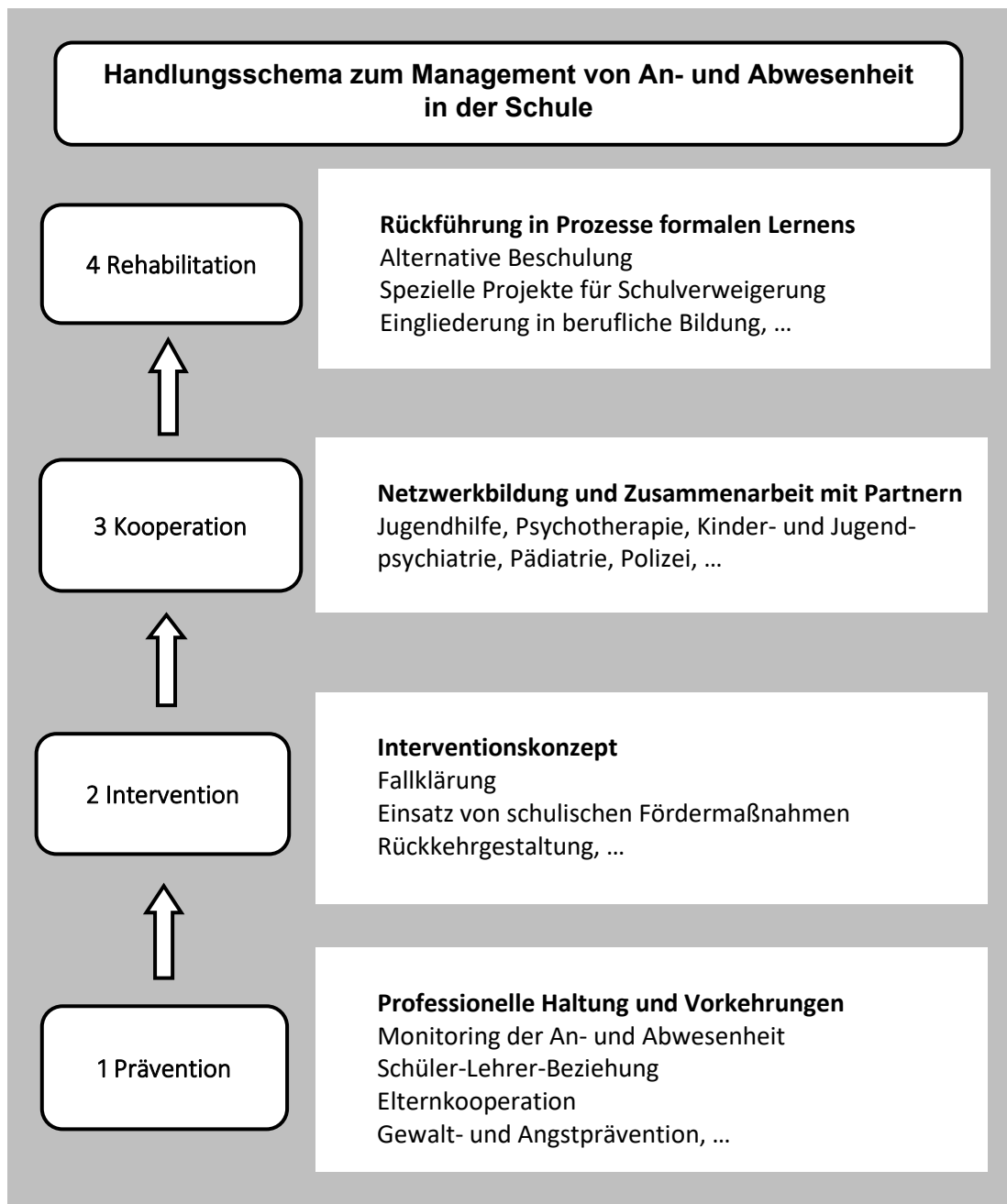
Grundlagen zur Prävention und Intervention bei Absentismus

- **Keine Bagatellisierung:** Wenn Kinder oder Jugendliche für einen längeren Zeitraum den Schulbesuch verweigern, ist dies in der Regel ein Indikator für eine ernsthafte Lage, zum Beispiel eine psychische Störung mit therapeutischem Behandlungsbedarf, und sollte nicht heruntergespielt oder pauschal verharmlost werden.
- **Fallklärung:** Die Motive und Problemlagen, die zum Schulabsentismus führen, sind vielschichtig und mehrdimensional. Somit ist eine gründliche Fallklärung vor der Intervention geboten und diese ist fallspezifisch zu gestalten – pauschale Sanktionen sind zu vermeiden.
- **Soziale Einbindung fördern:** Schülerinnen und Schüler mit hohen Fehlquoten machen oft deutlich, dass sie sich nicht als Teil der Schulgemeinschaft sehen und ihr nicht verbunden sind. Menschen benötigen hingegen andauernde stabile Bindungen, die reich an Austausch und Zuneigung wie auch zukunfts-fähig sind, um sich einer Gruppe oder Institution zugehörig zu fühlen. Schulen sollten sich daher um eine funktionierende Schulgemeinschaft bemühen.
- **Sicherheit gewährleisten:** Es ist eine wichtige Aufgabe jeder Schule, Bedingungen zu schaffen, die sie zu einem sicheren Ort machen, an dem sich alle wohlfühlen und ohne Angst lernen können.
- **Schüler:innen sowie Eltern beraten:** Schülerinnen und Schüler mit unregelmäßigem Schulbesuch weisen oft einen hohen Beratungsbedarf auf. Sie benötigen Informationen und Unterstützung, um ihre Probleme zu lösen und Verhaltensalternativen (zu Flucht- oder Meidungshandlungen) zu entwickeln.
- **Gewöhnungsprozesse unterbinden:** Prozessbezogen zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass mit zunehmender Dauer der Versäumnisse eine Rückführung in die Schule und Klasse fraglich und schwerer realisierbar wird. Eine baldige Reintegration ist stets anzustreben. So ist es zumeist nicht sinnvoll, die Schulpflichtigen langfristig krankzuschreiben oder zu entschuldigen.
- **Lernerfolge ermöglichen:** Schüler:innen mit schulmeidendem Verhalten oder Tendenzen benötigen motivierende Erfolge. Dabei ist an unterrichtliche Maßnahmen der Differenzierung, an die Änderung der Bewertungsmodalitäten (zum Beispiel Nutzung der individuellen Bezugsnorm) oder auch an Optionen intensiver Kleingruppen- und Einzelförderung zu denken.
- **Warnsignale erkennen:** Schulabsentismus zeigt oft eine zeitlich vorgelagerte Entsprechung in einer inneren Abwehrhaltung gegenüber schulischem Handeln, die als frühe Warnsignale dienen, zum Beispiel Lernverweigerung, sozialer Rückzug und Gleichgültigkeit gegenüber der Schule, aber auch wiederholtes Zuspätkommen.
- **Kooperation mit Erziehungsberechtigten:** Zur Prävention von Schulabsentismus wird in der Fachliteratur unisono – insbesondere bei gefährdeten Schüler:innen – eine enge Kooperation zwischen den beiden wichtigsten Sozialisations- und Erziehungsinstanzen gefordert: der Schule und der Familie mit ihrem prägenden, erzieherischen Einfluss. Diese Partnerschaft bedingt positive Austauschprozesse in symmetrischen Strukturen, gegenseitige Achtung und vertrauensvolle Gesprächsformen zum Wohle des Kindes.

Um die schulischen Fördermöglichkeiten und die individuellen Bedarfe der Schüler:innen besser aufeinander abzustimmen, ist es sehr sinnvoll, ein präventives Rahmenkonzept in der Schule zu etablieren, das einem Mehrebenenansatz folgt. Hierzu ist eine regelmäßige Überprüfung auf Lern- und Verhaltensschwierigkeiten mit dem Ziel vorgesehen, Probleme möglichst frühzeitig zu erkennen (präventive Grundausrichtung). Vor diesem Hintergrund geht es im Folgenden darum, die fachlichen Möglichkeiten auszuloten und darzustellen, über die Schulen selbst verfügen oder die kooperativ im schulischen Umfeld zu finden sind. In der schulischen Gesamtbetrachtung des Umgangs mit der Problematik Schulabsentismus sind prioritär vorbeugende Bedingungen und Vorkehrungen ins Auge zu fassen, darauf aufbauend ein Konzept für pädagogisches Handeln, wenn Fehlzeiten aufgetreten sind. Dabei spielen auch Maßnahmen eine Rolle, die distanzierte Schüler:innen wieder

an die Schule binden (Hallam & Rogers, 2008). Führen schulische Maßnahmen nicht zum Ziel, sind unterstützende Dienste (z. B. Hilfen zur Erziehung, Psychotherapie) kooperativ einzubeziehen. Schließlich verfolgt ein rehabilitativer Prozess die schulische Reintegration von entkoppelten Jugendlichen, die oft Jahre oder viele Monate nicht mehr in der Schule waren. So ergibt sich ein abgestuftes System von Handlungsoptionen, die das Management von Schulabsentismus leiten sollten, wie in der folgenden Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7: Handlungsschema zum Management von An- und Abwesenheit in der Schule



(Eigene Darstellung)

6 Module mit Verfahren zur Prävention und Intervention

Um in präventiver Hinsicht gute Bedingungen für eine hohe Anwesenheit und Partizipation in der Schülerschaft zu erreichen, sollten sich Schulen und Lehrkräfte um eine offene Haltung im Kollegium bemühen, in der sich Schulabsentismus direkt thematisieren und bearbeiten lässt. Genauso wichtig ist es, dass eine freundliche und wertschätzende Atmosphäre, in der intensive Bindungen zwischen Schülerschaft und Lehrkräften (zum Beispiel durch das Klassenlehrer- und Klassenlehrerinnenprinzip) ent- bzw. besteht. Auch die genaue Registratur der Fehlzeiten sowie insgesamt eine transparente Datenlage über An- und Abwesenheiten in der Schule – und damit die Voraussetzung für datenbasiertes Handeln – sind wesentliche Voraussetzungen effektiver Prävention. Angesichts der Risiken für die schulische Teilhabe durch Gewalt und Mobbing muss Schule Sicherheit und Schutz gewährleisten und Schülerinnen und Schüler in Krisen und schwierigen Phasen begleiten und unterstützen. Eine effektive Elternkooperation und die Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen werden überdies empfohlen.

In diesem Kontext sind folgende Präventions- und Interventionsstrategien wirksam, um schulische Partizipation in einem definierten Handlungsbereich zu fördern. Sie sind durch empirische Forschungserkenntnisse fundiert (Ricking & Hagen, 2016). Die Strategien wurden nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewählt und zusammengestellt (vor allem Problempassung, Effektivität in Bezug auf Minderung von Risikofaktoren, evidenzorientierte Förderkonzepte). In der Absentismusprävention werden Risikofaktoren, Ressourcen und Verhaltensmotive in Beziehung zu Ansatzpunkten und Methoden der Intervention gesetzt. Optional ist die Kombination von Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen (multimodale

Intervention), um ihre Wirksamkeit zu erhöhen. Die Umsetzung kann durch Weiterbildung, Fördermaßnahmen, Struktur- oder Prozessveränderungen etc. erfolgen. Dabei sollte die Implementation von Maßnahmen oder programmatischen Bausteinen wissenschaftlich begleitet und gegebenenfalls evaluiert werden. Welche Themen in diesen fachlichen Einheiten (Modulen) konkret in der Schule behandelt werden, wird in enger Abstimmung mit den schulischen Akteuren festgelegt und ist abhängig vom jeweiligen Bedarf und den dort gegebenen Bedingungen. Abbildung 8 stellt die Module zur Förderung der schulischen Anwesenheit übersichtlich dar.

Abbildung 8: Module zur Förderung schulischer Anwesenheit und Partizipation im Überblick

Modul 1	Fehlzeitenmanagement
Modul 2	Schulkultur
Modul 3	Schüler-Lehrer-Interaktion
Modul 4	Verhaltensförderung
Modul 5	Guter Unterricht
Modul 6	Elternkooperation
Modul 7	Arbeit am Einzelfall

Erfahrungen und wissenschaftliche Studien zeigen sehr deutlich, dass Schulen die Möglichkeit haben die An- oder Abwesenheit ihrer Schüler:innen deutlich zu beeinflussen.

Dass die Zahl fehlender Schüler:innen steigt, sobald diese merken, wie leicht und problemlos es ist, zu schwänzen, ist auch in der Schulpraxis beobachtbar. Vor allem dann, wenn Fehlzeiten oft gar nicht registriert werden oder Lehrkräfte den Eindruck erwecken, dass es für sie keine Rolle spielt, ob jemand anwesend ist oder nicht. Bei selbstverstärkenden Verhaltensweisen wie Schulabsentismus ist ein passiver Umgang durch Abwarten oder Ignorieren die ungünstigste Handlungsform. Eine sporadische Anwesenheitskontrolle, das Ignorieren von Abwesenheit und das Ausbleiben klarer Konsequenzen für unerlaubte Fehlzeiten motivieren selbst jene Schülerinnen und Schüler, deren Schulunlust sich in Grenzen hält, Unterricht auszusetzen. Langfristig kann sich die Situation zudem durch rückwirkende Effekte verschärfen, indem sich Lehrkräfte an hohe Absentismusfrequenzen gewöhnen, diese normalisieren und den Verpflichteten auf diese Weise erlauben, Normgrenzen neu zu definieren.

Relevant ist: Schulen müssen Position beziehen, Geschlossenheit herstellen, um der Herausforderung zu begegnen, sowie Eltern und Schüler:innen unmissverständlich vermitteln, dass die Anwesenheit von hoher Bedeutung ist.

Anwesenheit ist die Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht und am Schulleben. Diese wiederum stellt die Voraussetzung für die beabsichtigten Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder dar, für die die Institution Schule erfunden wurde. Schülerinnen und Schüler erwarten von ihrer Schule und deren Akteuren eine entsprechende Haltung und Klarheit.

Es sind somit Modifikationen auf pädagogischer, organisatorischer und unterrichtlicher Ebene angezeigt, die auch über die Absentismusproblematik hinaus zu einer positiven Schulkultur beitragen. In präventiver Hinsicht geht es nicht um eine spezielle Maßnahme, die zu installieren ist, sondern darum, Schule als komplexe Wirkungseinheit zu verstehen, die von der Schülerschaft als angenehmer und hilfreicher Ort verstanden werden sollte, an dem man sich wohlfühlen und erfolgreich lernen kann.

Die Prävention von Schulabsentismus fokussiert daher Maßnahmen, welche die Lebens- und Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler so stabilisieren oder ver-

bessern, dass Meidungs- und Fluchtverhalten nicht auftreten oder in ihren Auswirkungen gemindert werden. Je früher dies geschieht, desto besser sind zumeist die mittel- und langfristigen Verläufe. Es ist günstig, früh mit einer gezielten, aber dennoch alters- und entwicklungsangemessenen Förderung zu beginnen. In diesem Kontext sind Ansatzpunkte und Leitideen zu benennen, die Anwesenheit und schulische Partizipation fördern. Diejenigen, die sich in der Schule akzeptiert fühlen und in positive soziale Prozesse eingebunden sind sowie durch ihr Handeln Bestätigung erfahren, gehen zumeist gerne zur Schule und haben kaum Gründe in Muster von Meidung zu fliehen.

Übersicht der Module zur Prävention und Intervention mit einzelnen dargestellten Maßnahmen

Modul	Modultitel	Nr.	Maßnahme	Ebene	Seite
1	Fehlzeitenmanagement	6.1.1	Monitoring umsetzen	1	30
		6.1.2	Warnsignale erkennen	1	34
		6.1.3	Rückkehr gestalten	2, 3	36
		6.1.4	Schulweites Interventionskonzept umsetzen	2, 3	38
2	Schulkultur und Schulprogramm	6.2.1	Schulklima verbessern	1	40
		6.2.2	Professionelle Haltung fördern	1	41
		6.2.3	Schülerpartizipation gewährleisten	1	42
		6.2.4	Gewaltprävention sicherstellen	1	44
		6.2.5	Angstprävention umsetzen	1	49
		6.2.6	Experte im Kollegium einsetzen	1	51
		6.2.7	Attraktive Angebote im Ganzttag organisieren	1	51
3	Schüler-Lehrer-Interaktion	6.3.1	Schüler-Lehrer-Beziehung verbessern	1	52
		6.3.2	Schülergespräche führen	1–3	53
		6.3.3.	Logische Konsequenzen umsetzen	2, 3	55
		6.3.4	Feedback geben	1–3	57
		6.3.5	Deeskalationsstrategien anwenden	1–3	59
4	Schülerbezogene Verhaltensförderung	6.4.1	Beratung anbieten	2, 3	61
		6.4.2	Emotional-soziale Kompetenzen trainieren	2, 3	63
		6.4.3	Buddy-Konzepte nutzen	2, 3	66
		6.4.4	Positives Verhalten verstärken	1–3	67
		6.4.5	Token-Verstärkung anwenden	2, 3	69
		6.4.6	Pädagogische Verhaltensverträge einsetzen	2, 3	71
		6.4.7	Psychoedukation anwenden	2, 3	73
		6.4.8	Problemlösungsstrategien erarbeiten	2, 3	75
		6.4.9	Selbstregulation fördern	2, 3	77
		6.4.10	Check in – Check out (CICO) einsetzen	2, 3	78
		6.4.11	Mentoring: Check & Connect umsetzen	2, 3	80
5	Guter Unterricht	6.5.1	Classroom Management: Klassenführung verbessern	1	84
		6.5.2	Spielerische Ansätze: „KlasseKinderSpiel“/ „KlasseTeamSpiel“ anwenden	1	86
		6.5.3	Motivation im Unterricht verbessern	1	88
		6.5.4	Klassenrat abhalten	1–3	89
		6.5.5	Projektmethode umsetzen	1	91
		6.5.6	Schülerfirmen einrichten	1	94
6	Elternkooperation	6.6.1	Elternkooperation verbessern	1	97
		6.6.2	Elterngespräche führen	1–3	98
		6.6.3	Elterntrainings anbieten	2, 3	101
7	Einzelfall	6.7.1	Diagnostische Aspekte berücksichtigen	3	105
		6.7.2	Förderplan aufstellen	3	108
		6.7.3	Außerschulische Dienste hinzuziehen	3	110

6.1 Modul 1: Fehlzeitenmanagement

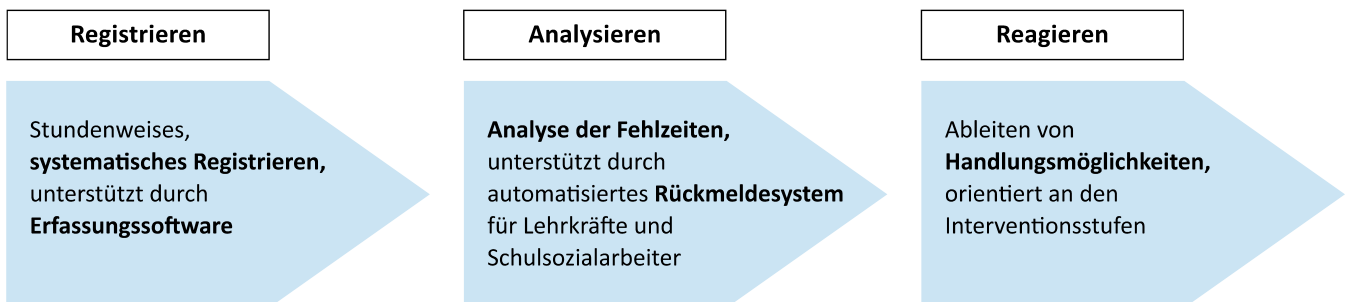
6.1.1 Monitoring umsetzen

Voraussetzung für einen angemessenen Umgang mit Schulversäumnissen ist, dass sie überhaupt bemerkt werden. Das heißt die Schüleranwesenheit muss im Fokus der Lehrkräfte sein, entsprechende Routinen in der Datenaufzeichnung sollten etabliert werden und so verlässliche Einschätzungen der Lage möglich machen.

Insbesondere in großen Schulen mit häufigem Lehrkräfte- und Raumwechsel ist die Dunkelziffer (nicht entdeckter Versäumnisse) als relativ hoch zu veranschlagen. Der Umgang mit schulaversiven bis schulabsenten Verhaltens-

weisen setzt eine verlässliche Wahrnehmung von Schulversäumnissen voraus, auf die eine Registratur folgt, die durch ein fest verankertes (im Idealfall digitales) System unterstützt wird. Um nicht nur dem Schulabsentismus einzelner Schüler:innen entgegenzuwirken, sondern auch nachhaltig die Auftretenswahrscheinlichkeit manifestierter schulmeidender Verhaltensweisen, sozio-emotionaler Verhaltensauffälligkeiten als auch biographisch negative Langzeitfolgen (Berufseinstiegsschwierigkeiten, Delinquenz und andere) in der Schülerschaft zu verringern, ist es unumgänglich, die Fehlzeiten innerhalb der Schule zu analysieren und Schlüsse daraus zu ziehen. Dabei kann eine klassen-, jahrgangs- oder schulweite Analyse wesentliche Impulse für Schulentwicklungsprozesse setzen.

Abbildung 9: Beispielverlauf der schulstundenbezogenen Erfassung von Schulversäumnissen



Die Registratur sollte die folgenden Aspekte beinhalten:

- An- bzw. Abwesenheit,
- entschuldigt bzw. unentschuldigt,
- Verspätung(en),
- Gründe für die Abwesenheit.

In Schulen, bei denen das Management von An- und Abwesenheit professionell auf Datenbasis läuft, werden Fehlzeiten nicht nur im Klassenbuch eingetragen, sondern die Informationen werden zusammengefasst, ausgewertet und dargestellt, so dass die Entwicklung der Anwesenheitsrate auf Schul-, Jahrgangs- und Klassenebene diskutiert und interpretiert werden kann und folgende pädagogische Schlussfolgerungen eine solide Basis aufweisen.

Steckbrief 1: Monitoring umsetzen

Ziel	Fundierte Kenntnisse über Fehlzeiten(-muster) in der Schule erlangen, um die Schüleranwesenheit verlässlich einzuschätzen und frühzeitig bei Absentismus reagieren zu können.
Kurzbeschreibung	Umsetzung einer regelmäßigen, schulweit einheitlichen Kontrolle und Dokumentation der An- bzw. Abwesenheit der Schüler sowie Analyse der Daten.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv, schulweite Umsetzung der Anwesenheitskontrolle in allen Lerngruppen, zu Beginn jeder Unterrichtsstunde oder mindestens 2 x pro Tag.
Voraussetzungen	Die Anwesenheitskontrolle ist für alle Lehrkräfte verpflichtend und soll schulweit umgesetzt werden. Ein angemessenes System zur routinierten Datenerfassung mit einheitlichen Regelungen (wo/wer/wann) und Datenaufbereitung bzw. –auswertung wird etabliert.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> a. In Zusammenarbeit von Schulleitung, Lehrkräften und weiteren schulischen Mitarbeiter:innen wird ein einheitliches Vorgehen ausgearbeitet und umgesetzt. b. Eine Kontrolle der Anwesenheit vor jeder Lernphase und in allen Lerngruppen ist anzustreben. c. Für die Dokumentation können analoge oder digitale (zum Beispiel mit Hilfe von Tablets) Klassenbücher verwendet werden, letztere ermöglichen einen schnellen und genauen Überblick über die Fehlzeitsituation der Schule, Klasse und (Risiko-)Schüler. d. Schon morgens werden die Daten zu An- und Abwesenheit aus allen Klassen zusammengeführt, sodass umgehend ein aktuelles Bild des Tages entsteht. e. Präferierte Fehlzeiten (Fächer, Wochentage), Muster oder unterschiedliche Phasen (Woche, Monat, Halbjahr) können aufgedeckt werden und liefern wichtige Informationen über Bedingungsbeziehungen. f. Die Entwicklung der Anwesenheitsrate auf Schul-, Jahrgangs-, Klassen- oder individueller Ebene kann datengestützt diskutiert und interpretiert werden. g. Folgende pädagogische Schlussfolgerungen und Maßnahmen weisen eine solide empirische Basis auf.

Die Aufnahme der Unterrichtsversäumnisse ist durch eine Entschuldigungsregelung mit den Erziehungsberechtigten schulweit zu vereinheitlichen. Möglichst so, dass diese ein erkranktes Kind noch am gleichen Morgen (zum Beispiel bis 8:00 Uhr) telefonisch in der Schule abmelden. Treffen weder Entschuldigung noch Schüler:in in der Schule ein, können betroffene Lehrkräfte oder zuständiges Schulpersonal aktiv werden und sehr zeitnah reagieren. Einer unerlaubten Fehlzeit sollte ohne große Verzögerung eine Reaktion der Schule folgen, beispielsweise durch ein Telefonat mit den Erziehungsberechtigten oder dadurch, die Schülerin oder den Schüler aufzusuchen, anzusprechen oder abzuholen. Der Schüler gleitet nicht aus dem Blick, bleibt im Fokus und eine Begleitung des Reintegrationsprozesses ist möglich. So unterstreicht die Schule die Bedeutung der Anwesenheit jedes einzelnen Schülers, signalisiert Kenntnis und eine klare Haltung.

Für die Verwaltung der An- und Abwesenheit der Schüler:innen ist eine Fachkraft im Schulsekretariat vonnöten. Dieser schulische Mitarbeiter im Anwesenheitsmanagement besorgt die aktuelle Aufbereitung und Auswertung der Daten zu Versäumnissen und stellt sie der Schulleitung, dem Kollegium oder schulischen Gremien zur Verfügung. Eine digitale Erfassung und Aufbereitung der Daten vereinfacht die Aufgabe erheblich. Er kooperiert mit allen Schulangehörigen, den Erziehungsberechtigten, der Schulbehörde, dem Ordnungsamt und weiteren Institutionen. Überdies unterstützt er alle schulbezogenen Prozesse, Strategien und eine Schulkultur, die mit dem Ziel verbunden sind, die Anwesenheit der Schüler:innen zu erhöhen.

Zentrale Aufgaben im Anwesenheitsmanagement:

- Verantwortung für die Registratur und Dokumentation von Daten zur An- und Abwesenheit der Schule.
- Überwachung der Entschuldigung von Fehlzeiten der Schüler:innen entsprechend der jeweiligen Regelung in der Schule.
- Kooperation mit weiteren Mitarbeitern der Schule, die auch mit Fragen der Anwesenheit beschäftigt sind (zum Beispiel mit der Klassenlehrkraft bei der Planung einer Intervention; mit der Schulsozialarbeiterin beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung).
- Bereitstellen von spezifischen Informationen und Daten in Bezug auf die Anwesenheit im Kollegium (zum Beispiel für Dienst- oder Fallbesprechungen).
- Kontakt mit und Beratung von Erziehungsberechtigten im Bereich Schulpflicht und Anwesenheit.
- Information der Eltern über ihre Rechte und Pflichten im Rahmen der Schulpflicht.
- Verbesserung der Haltung in den Familien zur Schule und zum Schulbesuch.
- Kontakt mit und Beratung von Schülerinnen und Schülern im Bereich Schulpflicht und Anwesenheit (zum Beispiel durch Informationsveranstaltungen über die Folgen von Schulabsentismus).
- Identifizieren von Schüler:innen mit problematischem Schulbesuchsverhalten.
- Unterstützung bei der Klärung von hartnäckigen Einzelfällen wie auch der Rückkehr von Schüler:innen nach längeren Versäumnissen in die Schule.
- Kooperation mit außerschulischen Diensten im Rahmen der Prävention von Schulabsentismus.

Auch ohne digitale Optionen lassen sich durch zielgerichtete Beobachtung und Recherche charakteristische Merkmale von Fehlzeiten klären – unter anderem Häufigkeit, Struktur und Dauer der Versäumnisse, indem zum Beispiel die Quantität der Versäumnisse durch Ermittlung des Prozentsatzes gefehlter Stunden, etwa über den Zeitraum der letzten Wochen, festgestellt wird. Die beobachteten Verhaltensmerkmale sollten in einem Beobachtungsbogen – wie in Tabelle 3 dargestellt – festgehalten werden. Er ist ähnlich aufgebaut wie ein Stundenplan und erlaubt neben den Angaben zum Fach Anmerkungen zum Schülerverhalten. Die unterschiedlichen Formen von Absentismus bzw. Lernverweigerung lassen sich leicht codieren:

Tabelle 3: Beobachtungsbogen Schulversäumnisse**Name:****Klasse:****Schule:**

St	Montag		Dienstag		Mittwoch		Donnerstag		Freitag	
	Fach	Code	Fach	Code	Fach	Code	Fach	Code	Fach	Code
1	De		We		Ph		De		Ma	
2	De		We		Ph		De		Ma	
3	Ge		Bi		Ma		En		Ku	
4	Ge		Bi		Ma		En		Ku	
5	Re		Ma		Ek		Hw		Sp	
6	Re		Ma		Ek		Hw		Sp	
7			AG				AG			
8			AG				AG			

Indikatoren und Codes

Absentismus:

Verspätetes Erscheinen = V

Unentschuldigtes Nichterscheinen = U

Entschuldigtes Nichterscheinen = E

Lernverweigerung:

Passive Lernverweigerung = P

Aktive Lernverweigerung = A

Kommentierung der Kriterien

Absentismus:

- *Verspätetes Erscheinen im Unterricht: Indikator V* – Die Schülerin oder der Schüler erscheint zu Beginn der ersten Stunde oder nach einer Pause verspätet im Unterricht, versäumt jedoch keine ganze Unterrichtsstunde.
- *Unentschuldigtes Nichterscheinen im Unterricht: Indikator U* – Die Schülerin oder der Schüler versäumt Unterricht, ohne dafür einen Grund anzugeben oder der angeführte Grund rechtfertigt keine Entschuldigung.

- *Entschuldigtes Nichterscheinen im Unterricht:*

Indikator E – Das Versäumnis wird fristgerecht und glaubhaft entschuldigt.

Lernverweigerung:

Passive Lernverweigerung:

- Passivität, Rückzug, Resignation,
- Kommunikationsverweigerung, „auf stur schalten“,
- Gleichgültigkeit.

Aktive Lernverweigerung:

- Ersatzhandlungen (zum Beispiel Arbeitsmaterial nicht zur Verfügung haben / nicht dabei haben bzw. lange suchen, fachfremde Aufgaben erledigen),
- kommunikatives Ablenken von der Aufgabe und andere Verzögerungstaktiken,
- manifeste Unterrichtsstörungen.

Weiterführende Literatur

Albers, V., Bolz, T. & Wittrock, M. (2018). *Monitoring als Element eines Rahmenkonzepts für den Umgang mit (elternbedingtem) Schulabsentismus. Eine Prämisse für effektives pädagogisches Handeln*. In: H. Ricking & K. Speck (Hrsg.). *Schulabsentismus und Eltern* (S. 267–287). Wiesbaden: Springer

6.1.2 Warnsignale erkennen

Manche Schüler:innen mit schulaversiven Verhaltensmustern sind noch körperlich im Unterricht anwesend, sie stehen jedoch den schulischen Prozessen und Anforderungen bereits ablehnend gegenüber und bringen das auch auf der Verhaltensebene vor allem durch Verweigerung oder Meidungsverhalten zum Ausdruck.

Im Englischen wird dafür bezeichnenderweise der Begriff des *hidden dropout* verwandt, der denjenigen vorbehalten ist, die noch regelmäßig die Schule besuchen, jedoch ohne Interesse und Engagement die Unterrichtszeit absitzen und innerlich abgeschaltet haben („innere Kündigung“). Sie sind hochgradig gefährdet, sich zu Schulschwänzern und später zu Dropouts zu entwickeln. Damit ist ein Prozess thematisiert, der relativ früh mit nachlassendem schulischem Engagement beginnt und dem ebenso früh mit geeigneten Strategien der Teilhabe begegnet werden sollte. Das sind hauptsächlich:

- Partizipation am schulischen Geschehen und am Unterricht ermöglichen,
- soziale Bindungen und ein positives Klassenklima schaffen,
- gezielte Lernunterstützung anbieten,
- Identifikation mit der Klasse und Schule ermöglichen.

Die wachsende Distanz zum Unterricht kann sich auch in dauerhaften Unterrichtsstörungen ausdrücken. Dabei geht es um einen unterbrochenen, stockenden Unterrichtsprozess, der in Gefahr ist, die gesetzten Ziele zu verfehlen. Massive Unterrichtsstörungen werden in der Regel nicht toleriert: Sie bedeuten einen deutlichen Verlust an aktiver Lernzeit und führen auf Schüler:innenwie auch auf Lehrkräfteseite zu erheblichen emotionalen Belastungen und negativem Stress mit aggressiven Anteilen und Machtkämpfen. Insofern sind eine frühe Klärung und präventiv eine gelingende Klassenführung sehr bedeutsam. Die entsprechenden Verhaltensmuster (passiv als Verweigerung wie auch aktiv als Unterrichtsstörung) sollten von Lehrkräften als Warnsignale wahrgenommen werden, die in Schulabsentismus zu eskalieren drohen. Sie sollten daher Klärungen bzw. Interventionen zur Folge haben. Diese Verhaltensmuster können auch mit weiteren Problemlagen und Störungen in Verbindung stehen.

Steckbrief 2: Warnsignale erkennen

Ziel	Anzeichen von Absentismus werden frühzeitig (vor einer Verstetigung) wahrgenommen und thematisiert.
Kurzbeschreibung	Veränderungen im Verhalten der Kinder und Jugendlichen in der Schule, zum Beispiel auf Persönlichkeits- oder Leistungsebene, werden aufmerksam beobachtet, als frühe Warnzeichen ernst genommen und thematisiert.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv, sobald erste Veränderungen im Schüler:innenverhalten sichtbar werden oder sich verfestigen.
Voraussetzungen	Klassenlehrerstunden, Austausch im Kollegium, Registratur der Fehlzeiten/ Verspätungen, Hintergründe der Schüler:innen kennen (zum Beispiel Konflikte/Krisen in der Familie), Kenntnisse über Warnsignale für Absentismus.
Durchführung	<p>Die am Verhalten erkennbare Distanzierung einer Schülerin oder eines Schülers vom Unterricht und von der Schule findet somit oft eine zeitlich vorgelagerte Entsprechung in einer inneren Abwehrhaltung gegenüber schulischem Handeln. Ausdruck findet sie in</p> <ol style="list-style-type: none"> Frustration und Lernverweigerung, anhaltenden Leistungsproblemen, Apathie, Rückzug und Gleichgültigkeit gegenüber dem Unterricht, wiederholtem Zuspätkommen, deutlichen Unterrichtsstörungen (auch, um den Unterricht verlassen zu können), Problemen, das Haus zu verlassen oder die Schule zu betreten, sozialer Isolation, ausgeprägter Ängstlichkeit, unangemessen langen Fehlzeiten aufgrund von Bagatellerkrankungen (die als Initial für angstbedingtes Meidungsverhalten mit psychosomatischen Anteilen verstanden werden können). <p>Ein regelmäßiger Austausch zwischen Fach- und Klassenlehrkräften findet statt, um etwa über Auffälligkeiten im Schülerverhalten zu sprechen. Das Kollegium ist über Risikoschüler:innen und über getroffene Vereinbarungen (zum Beispiel Förderplan, Vorgehen bei Abwesenheit etc.) informiert.</p>

Weiterführende Literatur

Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus – Intervention und Prävention*. Heidelberg: Auer.

Fingerle, M. & Beelmann, A. (Hrsg.) (2012). *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Programme auf dem Prüfstand*. München: Ernst Reinhardt.

6.1.3 Rückkehr gestalten

Geht es darum, eine Schülerin oder einen Schüler nach einer längeren Abwesenheit in die Schule zurückzuführen, ist die gezielte Gestaltung der Rückkehr eine bedeutsame Aufgabe. Die Rückkehr wird von den Betroffenen oft als stark verunsichernd erlebt und mit Befürchtungen in Verbindung gebracht.

Nicht wenige verlängern Fehlzeiten, weil sie Angst vor der Situation haben, in der sie viele Mitschüler:innen und Lehrkräfte erstmalig wiedersehen. Welche Fragen, Kommentare oder sarkastischen Bemerkungen kommen auf mich zu? Akzeptieren mich die Mitschüler:innen? Die Betroffenen müssen nach einer längeren Fehlzeit oft viel Energie aufbringen, um sich zu überwinden, die Schule zu betreten und sich wieder auf ihren Stuhl im Klassenraum zu setzen. Zu der Angst vor Bloßstellung und vor peinlichen Gefühlen gesellen sich Befürchtungen zum Unterricht: Finde ich Anschluss oder habe ich zu viel Stoff verpasst? Wird es wieder so öde und langweilig wie in der Zeit vor der „Pause“? Bekomme ich Unterstützung?

Ein regelmäßiger und guter Kontakt zu den Eltern ist in dieser Phase besonders wichtig und notwendig, um die Rückführung der Schülerin oder des Schülers konkret zu planen, aber auch um zu signalisieren, dass von der Schule eine positive Erwartung ausgeht. Lehrkräfte antizipieren und üben gegebenenfalls mit dem Rückkehrwilligen Verhaltensmöglichkeiten für die Rückkehr in die Schule. Sie lassen sich Befürchtungen und Wünsche schildern und sorgen durch fallangemessene und dosierte Übernahme von Verantwortung durch die Schülerin oder den Schüler (zum Beispiel Schulsanitäter, Schulkiosk, andere Dienste oder Verantwortungsbereiche) dafür, dass der junge Mensch Sicherheit gewinnt.

Flankierende Maßnahmen können daneben den Rückkehrprozess begünstigen, indem beispielsweise Vertrauens- oder Beratungslehrkräfte mit (weiteren) Fachkolleg:innen Kontakt- und Integrationsstrategien absprechen (Ricking, 2014). Ist der erste Tag gut verlaufen, bieten sich stabilisierende Maßnahmen an: den Schüler häufiger kontaktieren, fest geplante Einzelgespräche führen, Beratung anbieten, Vorgehensweisen planen, um den verpassten Lernstoff nachzuholen etc.



Gelungene Rückkehr

Durch eine vorausschauende pädagogische Gestaltung können negative Aspekte entkräftet werden. Grundsätzlich ist auf eine freundliche Aufnahme zu achten, unangenehme Fragen vor der Klasse oder andere aversive Stimuli sind zu vermeiden. Alles, was die Hemmschwelle in dieser labilen Übergangsphase zu senken vermag, kann hilfreich sein. Zum Beispiel, dass die Zielschülerin oder der Zielschüler am Morgen von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler abgeholt oder schon vor der Schule von der Klassenlehrkraft in Empfang genommen wird. In vorbereitenden Gesprächen kann der betroffene Schüler wie auch die Klasse auf den ersten Tag eingestellt werden. Das heißt Lehrkräfte bereiten die Klasse auf die Rückkehr der Schülerin oder des Schülers vor und erarbeiten fallgerechte Empfangs- und Integrationsstrategien mit der Klasse. (Ricking & Albers, 2019).

Steckbrief 3: Rückkehr gestalten

Ziel	Die Rückkehr in die Schule durch förderliche Bedingungen unterstützen und stabilisieren, die Angst vor der Rückkehrsituation abmildern.
Kurzbeschreibung	Mit dem Rückkehrer wird die schulische Situation vorbereitet und geplant, in der Klasse werden positive Bedingungen geschaffen.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Schüler:innen, die nach längeren Fehlzeiten wieder in die Schule zurückkehren.
Voraussetzungen und mögliche Probleme	Die Klasse sollte auf die Rückkehrsituation vorbereitet werden. Die Bedürfnisse/ Ängste der Schülerin und des Schülers werden von der Lehrkraft wahrgenommen und ernstgenommen, es besteht auf allen Seiten die Bereitschaft, Lösungen zu erarbeiten. Es besteht ein positiver Austausch zwischen Klassen- und Fachlehrkräften. Negative Interaktionen (ironische Bemerkungen, Spott, Auslachen) gefährden die Rückkehrsituation.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> a. Die Lehrkraft führt mit allen Beteiligten (Schüler:in, Eltern, Mitschüler:innen, Fachlehrkräfte) vorbereitende Gespräche, um die Rückkehrsituation zu planen und positive Bedingungen in der Klasse zu schaffen. b. Die Bedürfnisse und Ängste des Rückkehrers werden ernst genommen und besprochen und es werden Lösungswege/-strategien für mögliche kritische Situationen erarbeitet. Im Gespräch mit dem Schüler und gegebenenfalls seinen Eltern wird erörtert, welche zusätzliche Unterstützung die Rückkehrsituation erleichtert und stabilisiert (zum Beispiel Buddy, Weckanruf, regelmäßige Gespräche). c. Die Fachlehrkräfte werden über die Rückkehrsituation und förderliches Verhalten und Absprachen/Vereinbarungen in dem Zusammenhang informiert. d. Durch anerkennende Bemerkungen, zum Beispiel der Schulleitung, kann nach Rückkehr der Schülerin oder des Schülers der Schulbesuch zusätzlich stabilisiert werden. Auch eine persönliche Begrüßung kann gegebenenfalls verstärkend wirken. Weitere Maßnahmen für den Umgang mit Rückkehrer:innen können sein (situationsabhängig): Ernsthaftes Interesse zeigen, aktives Zuhören, Anwesenheit loben, klare Vereinbarungen treffen, Feedback geben, Unterstützung bei Problemen (zum Beispiel Lernstoff, Konflikte).

Plasse (2004, S. 50) gibt zur Rückkehr konkrete

Empfehlungen:

- Begrüßen Sie den Schüler gleich in dem Moment, in dem Sie ihn sehen. Gehen Sie ihm nicht aus dem Weg.
- Schauen Sie sie dabei freundlich an und halten Sie Augenkontakt!
- Fragen Sie konkret nach, wo er in der letzten Zeit gewesen ist. Verzichten Sie auf Vorwürfe.
- Loben Sie seine Anwesenheit.
- Besprechen Sie die Rückkehr in die Klasse und vereinbaren Sie für denselben Tag noch einen Gesprächstermin (Lernentwicklungsgespräch).
- Bei diesem Termin wird auch geklärt, wie er den verpassten Lernstoff nacharbeiten soll.
- Treffen Sie klare Vereinbarungen für die ersten Tage (Was ist genau zu tun? Wer macht was?)
- Versuchen Sie möglichst, auch innerhalb der Klasse die Aufnahme durch die anderen Schüler:innen positiv zu gestalten. Vielleicht kann ein Schüler der Klasse den Schüler an seinem ersten Tag begleiten und für Fragen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.
- Klären Sie, ob der Schüler sich in seiner Schulklasse nicht wohlfühlt und deswegen gefehlt hat.
- Loben Sie konsequent die Anwesenheit und unterstützen Sie den Schüler durch Hilfe bei der Einarbeitung und beim Nachholen des Versäumten.
- Vereinbaren Sie regelmäßige Lernentwicklungsgespräche, bei denen besprochen wird, ob der Schüler sich wieder einarbeiten kann oder ob möglicherweise ein Schulwechsel oder eine Klassenwiederholung zu überlegen ist.
- Schlagen Sie bei häuslichen Schwierigkeiten die Einbeziehung der Eltern und im zweiten Schritt außerschulische Beratungseinrichtungen oder Psychotherapeuten vor.

Weiterführende Literatur

Plasse, G. (2004). *Schwänzen: Eingreifen, nicht wegsehen*. Berlin: Cornelsen.

Ricking, H. & Dunkake, I. (2017). *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden. Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen*. Hohengehren: Schneider.

6.1.4 Schulweites Interventionskonzept umsetzen

Auch im Falle gut funktionierender Prävention ist eine Schule auf ein allgemeines Interventionskonzept angewiesen. Es trägt vor allem zu einer klaren Reaktion der Schule, zur Fallklärung und zu einer abgestimmten Umsetzung von angemessenen Maßnahmen bei, um eine baldige Reintegration des Schülers zu ermöglichen.

Schulen benötigen somit ein Konzept für den Umgang mit auftretenden Fehlzeiten: Es legt fest, was Schulen unmittelbar dann tun können und sollten, wenn Schüler:innen fehlen. Dem aktuellen Forschungsdiskurs zufolge gilt ein schulweites Konzept als tragendes Element für interventives Handeln (Ricking & Dunkake, 2017). Um dabei einen von Verbindlichkeit geprägten Prozess zu erreichen, ist es unerlässlich Absprachen zu treffen, was die Aufmerksamkeit auf An- und Abwesenheiten von Schüler:innen, die Handlungsabläufe und Vorgehensweisen bei Gesprächen (mit Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen) angeht. Einige Fehlzeiten lassen sich bereits durch einfache Maßnahmen, mit rechtzeitiger Kontaktaufnahme und Informationsaustausch klären. Andere Verhaltensmuster erfordern einen längeren Atem, eine systematische Abfolge von Maßnahmen und verlässliche Kooperationen. Das Konzept sollte insofern für unterschiedliche Intensitäten und Lösungswege (zum Beispiel Therapien oder Jugendhilfemaßnahmen) offen sein. Der Steckbrief stellt wichtige Inhalte und Prozesse dar, die abgestimmt auf die Lage und Bedürfnisse der Einrichtung, Teil eines allgemeinen Handlungskonzeptes werden könnten.

Steckbrief 4: Schulweites Interventionskonzept umsetzen

Ziel	Der Umgang mit Schulversäumnissen basiert auf einem schulweiten Standard, Handlungsschritte sind einheitlich, wirksam und vorhersehbar.	
Kurzbeschreibung	Notwendige Regelungen zum Umgang mit Fehlzeiten strukturieren den Handlungsprozess und sollten als allgemeine Strategien von allen Lehrkräften schulweit umgesetzt werden.	
Alter	Alle Jahrgangsstufen.	
Einsatzbereich/Zielgruppe	Handlungskonzept zur Prävention sowie Handlungsschritte bei konkretem Schulabsentismus	
Voraussetzungen	Schulen/Lehrkräfte bringen sich aktiv ein. Eine professionelle Haltung ist erforderlich. Ein hohes Maß an Anwesenheit und Teilhabe wird von allen Beteiligten als Qualitätskriterium einer guten Schule verstanden.	
Durchführung	<p><i>a. Anwesenheitskontrolle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Entschuldigungsregelung mit den Erziehungsberechtigten, • regelmäßige Kontrollen in allen Lerngruppen (verpflichtend in allen Klassen mind. zweimal pro Tag) (s. o.). <p><i>b. Dokumentation von Fehlzeiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie lange zeigt die Schülerin oder der Schüler bereits dieses Verhalten (gegebenenfalls Konsultation der Schulakte)? • Ist ein abruptes Einsetzen feststellbar (konkrete Auslöser) oder hat sich der Schulabsentismus im Laufe der Zeit entwickelt? • Handelt es sich um kurzzeitige, intervallartige oder um langandauernde Fehlphasen? • Welche Maßnahmen wurden gegebenenfalls bereits eingesetzt? • Welche Sekundärprobleme sind im schulischen Zusammenhang aufgetreten (zum Beispiel Leistungsabfall, soziale Isolation)? <p><i>c. Unterrichtsversäumnissen unverzüglich nachgehen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einer unerlaubten Fehlzeit folgt ohne Verzögerung eine Reaktion der Schule. • Die Erziehungsberechtigten werden zeitnah telefonisch oder schriftlich informiert. • Eine Stellungnahme der Erziehungsberechtigten wird eingefordert. • Alle Aktivitäten werden auf Begleitbogen festgehalten. <p><i>d. Gespräche mit der Schülerin oder dem Schüler und den Erziehungsberechtigten führen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gründe für die Abwesenheit eruieren, • Einstellung zum Schulbesuch ermitteln, • Beziehungen zu Mitschüler:innen und Lehrkräften klären. 	<p><i>e. Schulische Maßnahmen planen und umsetzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es sind fachliche Maßnahmen festzulegen, die der Schülerin oder dem Schüler erlauben, sich dem Zielverhalten zu nähern. Wenn möglich, sollte gemeinsam mit Kind und Eltern geplant werden. Weitere Maßnahmen: • Beratungsoptionen ausschöpfen, • Schulsozialarbeit einbinden, • Anwesenheit und Mitarbeit positiv verstärken, • Einschlägige Förderprogramme in Betracht ziehen. <p><i>f. Wenn die Problematik weiterhin besteht</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Koordinierungstreffen zwischen (allen) Beteiligten durchführen: betroffener Schüler und Eltern, Klassenlehrkraft, gegebenenfalls Fach- oder Beratungslehrkraft, Sozialpädagoge/Sonderpädagogin an der Schule, gegebenenfalls zuständiger Mitarbeiter:innen des Jugendamtes, Schulpsychologe, Mitglied der Schulleitung. • Ziele: Clearing des Falles, angemessene Maßnahmen organisieren (zum Beispiel Therapie, Hilfen zur Erziehung, schulische Unterstützung) und Erarbeitung eines Handlungsplanes. • Enge Kooperation, zum Beispiel zwischen Fachdienst Jugend bzw. Therapieeinrichtung und Schule sicherstellen; Fallbegleitung organisieren. <p><i>g. Rechtliche Zwangsmaßnahmen prüfen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist die rechtliche Intervention in diesem Fall sinnvoll? • Wenn ja, Ordnungswidrigkeitsanzeige nach dem Schulgesetz.

Weiterführende Literatur

Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus – Intervention und Prävention*. Heidelberg: Auer.

6.2 Modul 2: Schulkultur und -programm

Für die Lern- und Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen ist die Qualität und Angemessenheit der Erziehungs- und Bildungsarbeit an Schulen von entscheidender Bedeutung. In Schulen mit positiver Atmosphäre herrscht ein wertschätzender und respektvoller Kommunikationsstil, es gelten akzeptierte Verhaltensstandards in einer kindgerechten Schulkultur, was sich auch günstig auf die aktive Lernzeit auswirkt.

Dabei ist heute von Schulen zu erwarten, dass sie sich auf die zunehmende Heterogenität ihrer Schülerschaft systematisch einstellen und bedarfsgerecht Unterstützungsangebote vorhalten, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, jene Selbst- und Sozial- und Fachkompetenz auszubilden, die sie für ein selbstbestimmtes Leben sowie eine aktive und partizipierende Daseinsentfaltung benötigen (Ricking & Dunkake, 2017).

Schüler:innen, die sich in der Schule akzeptiert fühlen und in ihre sozialen Prozesse eingebunden sind, sowie durch ihr Handeln Bestätigung erfahren, gehen zumeist gerne zur Schule und haben kaum Gründe in Muster von Meidung fliehen.

Zielführende Entwicklungsziele für das Bildungssystem und die Schulen sind:

- Nachhaltige Unterstützung für erziehungsschwache Familien durch Konzepte früher Begleitung,
- hochwertiges Angebot an Krippen und Kindergärten,
- flexible Schuleingangsphasen / Übergänge Kita – Schule bedürfnisgerecht gestalten,
- eine anerkennende Grundhaltung aller Akteure in der Schule im Rahmen kultureller Toleranz und Wertschätzung unabhängig von schulischer Leistung,
- Schule im Bildungssystem so verändern, dass möglichst alle Schüler:innen (unabhängig vom Leistungsniveau) Erfolge erleben,
- (qualitativ hochwertige) Ganztagsangebote in Schulen,
- Beziehungen fördern und Voraussetzungen schaffen für Bindungen zwischen Schüler:innen und professionellen Erwachsenen („Sense of Belonging“, Identifikation mit Schule),
- Anwesenheit und Teilhabe wertschätzen und verstärken,
- wirkungsvolle kontinuierliche Förderung der Sozial-, Emotional-, Lern- und Sprachkompetenz in der Schule,
- gezielte Förderung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen der Eltern.

6.2.1 Schulklima verbessern

Um Handlungsstrategien zur Prävention und Intervention bei Schulabsentismus und Schulaversion zu entwickeln, sollten auf allen schulischen Ebenen kulturelle und organisatorische Grundlagen geschaffen werden, die erst eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichen. Das soziale Klima in der Schule hat einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrkräften und wirkt sich indirekt auch auf das Schulbesuchsverhalten aus.

Da in der Schule nicht nur gelernt wird, sondern ihre Funktion als Ort sozialen Austausches und der Gestaltung von Beziehungen für Kinder und Jugendliche gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, ist die Frage der Zugehörigkeit zu bzw. des Ausschlusses von sozialen Bindungen oder Gruppen in Bezug auf schulischen Absentismus elementar. Viele Schüler:innen mit hohen Fehlquoten machen in Befragungen deutlich, dass sie sich nicht als Teil der Schulgemeinschaft sehen und sich ihr nicht zugehörig fühlen (Juvonen, 2006).

Fühlen wir uns demgegenüber von anderen akzeptiert und wertgeschätzt, entwickelt sich ein zunehmendes Zugehörigkeitsgefühl. In diesem Sinne benötigen Menschen andauernde stabile Bindungen, die reich an Austausch und Zuneigung wie auch zukunftsfähig sind. Gut sozial eingebundene Menschen sind daher gesünder und zufriedener. Förderlich ist es vor diesem Hintergrund, viele Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung auf Schul- und Klassenebene zu schaffen – also Optionen für Schüler Engagement zu zeigen, Entwicklungen mitzubestimmen, der Schule ihren Stempel aufzudrücken. Aktivitäten, die die schulische Einbindung und das Engagement fördern, sollten daher regelmäßig auf Schul- und Klassenebene umgesetzt werden.

Ein lernförderliches Klima zeichnet sich nach Meyer (2003, S. 47) durch verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge der Lehrkraft sowohl gegenüber dem Einzelnen als auch dem Lernverband und durch gegenseitigen Respekt untereinander aus. In einer solchen positiven Arbeitsatmosphäre ist das Wohlbefinden aller Beteiligten wie auch die aktive Lernzeit höher. Wird das Klima als positiv wahrgenommen, können Lehrer:innen und Schüler:innen sich auf ihre Lerninteressen, den Lernprozess und die Lernleistung konzentrieren und die Gefährdung für desintegrative Prozesse sinkt. Die Schulkultur bringt auch zum Ausdruck, wie mit sozialen Schwierigkeiten umgegangen wird, zum Beispiel durch den Einsatz mediativer Konfliktlösestrategien (Kühn & Ricking, 2006).

Die Schumatmosphäre trägt erheblich dazu bei, dass sich alle an ihr Beteiligten (Schüler, Schülerinnen, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, Hausmeister:in, Sekretariat etc.) gerne in der Schule aufhalten, sich angenommen, involviert und geschätzt fühlen. Damit ist auf eine umfassende Weise dem zentralen Anliegen der Schule gedient, Kindern und Jugendlichen eine altersangemessene Entwicklung zu ermöglichen. Schule ist dann nicht mehr nur Lernort, sondern wird Lebensort für die Kinder und Jugendlichen und bildet mit seinem Norm- und Wertsystem einen sozialen Anker in ihrer Lebenswelt, der auf eine positive Entwicklung ausgerichtet sein sollte. Schule muss vom Kind her gedacht werden – seine Bedürfnisse für ein erfüllendes Lernen und eine psychisch wie physisch angemessene Entwicklung markieren die Eckpunkte der Entwicklung von Schule. Dabei ist eine professionelle Haltung im Rahmen einer „Kultur des Hinsehens“ zu grundlegend.

6.2.2 Professionelle Haltung fördern

Die Haltung von Akteuren in einer Schule gegenüber Schulversäumnissen spiegelt ihr Problembewusstsein und entscheidet vielfach die Frage, ob sie sich angesichts von Fehlzeiten überhaupt pädagogisch angesprochen fühlen. Aus der rechtlichen Definition der Schulpflicht und des Schulzwangs erwächst nicht notwendigerweise ein pädagogischer Impetus.

Um die nach wie vor erkennbare Tabuisierung der Absentismus-Problematik zu überwinden, ist zur zeitgemäßen Professionalität eine offene und lösungsorientierte Einstellung zu zählen. Aus einer solchen Haltung heraus entstehen hilfreiche Aktivitäten und die Prävention von Fehlzeiten wird zum schulpädagogischen Aufgabenbereich gerechnet. Zentral ist dabei die Vorbildfunktion der Lehrkraft, die mit ihrem Handeln als ein positives Modell gerade bei der Konfliktlösung oder bei der Anwendung von Konsequenzen wirkt. Schülerverletzende Kommentare seitens der Lehrkraft, unverhältnismäßige Konsequenzen bei gleichzeitig ausbleibender Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Schülerin oder des Schülers sind kontraproduktiv und führen eher zur Verschärfung des Konfliktes bzw. des Störverhaltens (Helmke, 2017, S. 189).

Das „Leitbild des reflektierenden Didaktikers“ eignet sich zur Reflexion des Handelns als Lehrkraft (Lohmann, 2013, S. 48ff.). Es beschreibt einen Lehrer, der „die Auswirkungen seines Handelns auf die Schüler evaluiert und aktiv nach Möglichkeiten zur Verbesserung und Professionalisierung seines Handelns sucht“ (ebd.). Neben der Reflexions- und Kooperationsfähigkeit ist die ständige Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung sowie das Bewusstsein über die eigene Profession wichtig.

Die folgenden Fragen können genutzt werden, um die bisherige Grundhaltung zum Umgang mit Schüler:innen, die schulaversive Verhaltensweisen zeigen, unabhängig von leistungsbezogenen Fragen, zu reflektieren. Diese Reflexion kann zum Anlass genommen werden, um Veränderungsimpulse so konkret und machbar wie möglich an sich selbst zu formulieren.

Fragenkatalog zum Umgang mit schulaversiven Schüler:innen

- Beachte ich die Fortschritte meiner Schüler:innen im gleichen Ausmaß wie deren Defizite? Wie melde ich ihnen diese zurück?
- Welche Art von Schülerleistungen, unabhängig von inhaltlich-fachbezogenen, melde ich meinen Schüler:innen positiv zurück, zum Beispiel Anstrengungsbereitschaft, Sozialverhalten, Umgang mit Stress und Krisen?
- Wie nehme ich vor/in/nach dem Unterricht Kontakt zu meinen Schülerinnen und Schülern, insbesondere zu denen, die schulaversive Tendenzen zeigen bzw. die bereits Schulversäumnisse haben, auf?
- Wie formuliere ich Kritik am Schüler:innen (personen- oder verhaltensgerichtet)? Wie reagiere ich auf Kritik durch meine Schülerinnen und Schüler?
- Wie reagiere ich auf (unverhältnismäßig viele) unentschuldigte bzw. entschuldigte Fehltag? Wie gewissenhaft dokumentiere ich die Schulversäumnisse bzw. erfrage deren Hintergründe?

Weiterführende Literatur

Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus – Intervention und Prävention*. Heidelberg: Auer.

6.2.3 Schülerpartizipation gewährleisten

Partizipation, das heißt die Beteiligung, Teilhabe, Mitwirkung, Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungen, die das Zusammenleben in der Schule betreffen, stellt eine basale Bedingung für Erziehung und Bildung nicht nur in der Schule dar. Sie beschreibt das Ziel und den Weg von Bildung als politisch-aktivem und sozialem Aspekt gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinsame durch aktive Mitgestaltung impliziert soziale Zusammenschlüsse, Kooperationen und Aushandlungsprozesse mit anderen Menschen in heterogenen Gruppen. Damit ist Partizipation als Entwicklungsaufgabe (Hurrelmann & Quenzel, 2013, 3) wie auch als Gegenbegriff zu Schulabsentismus zu verstehen, denn beides ist nicht miteinander zu vereinbaren. Insofern sind Strategien zur Förderung der Partizipation auch zielführend bei der Verhinderung von Absentismus.

Kern einer repräsentativen Beteiligungsstruktur bildet das Schulparlament, in dem die Schüler:innen durch Wahlen und die Einrichtung von Gremien und Delegationen mitbestimmen können. Es fungiert im Sinne eines Beteiligungsmodells, das die formalen, repräsentativen Strukturen mit basisdemokratischen Ansätzen verbindet. Der Klassenrat ist daneben eine basisdemokratische Einrichtung, die für unterschiedliche Formen, Fragen und Ziele von Beteiligung genutzt werden kann. In erster Linie bestimmt der Klassenrat das soziale Miteinander in der Klasse durch die Aushandlung gemeinsamer Regeln und Verantwortlichkeiten. Darüber hinaus werden aktuelle Anliegen, Probleme und Konflikte besprochen. Themenspezifische Initiativen bieten ebenso wie Projekte oder Schülerfirmen Gelegenheiten, um eine Beteiligung aller Schüler:innen auf der Basis von Freiwilligkeit zu ermöglichen. Obwohl diese in besonderem Maße von der Initiative der Schüler:innen selbst abhängen, verlangen sie entsprechende Strukturen, die ein Ausprobieren ermöglichen wie auch Anregung und Unterstützung durch Lehrkräfte.

Steckbrief 5: Schülerpartizipation gewährleisten

Ziel	Aktive Beteiligung der Schüler:innen am Schulleben. Förderung der Qualität von Schule als Lern- und Lebensort; Steigerung der Wirksamkeit von Unterricht
Kurzbeschreibung	Partizipation impliziert Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten zur Reduktion von unzureichender Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. Es werden Ansatzpunkte zur Steigerung der aktiven Mitarbeit und Partizipation vermittelt, die das Prinzip der guten Schule vorsieht.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich	Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft.
Voraussetzungen	Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, Einfluss zu nehmen auf wichtige Aspekte des Schullebens. Die Bereitschaft bzw. Offenheit für schulische und unterrichtliche Veränderungen sollte vorhanden sein.
Durchführung	<p>Der Ansatz der Schülerpartizipation vermittelt verschiedene Handlungsoptionen, um die Lehr- und Lernsituationen an den Schulen zu verbessern. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Schüler-Lehrer-Beziehung, die unterrichtliche Gestaltung oder die Zusammenarbeit in der Schule und Klasse. Weitere Gestaltungsformen:</p> <ol style="list-style-type: none"> Schülerparlament und Klassenrat etablieren, aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten seitens der Schüler:innen an Entwicklungsprozessen der Schule anbieten, Ideen in das Schul- und Unterrichtsgeschehen einbetten, Wertschätzung von Schülerbeiträgen, Orientierung an der Erfahrungswelt der Schüler:innen, Bedürfnisorientierung sicherstellen, Unterricht nicht nur für, sondern zunehmend mit Schüler:innen vorbereiten, Schüler:innen ganzheitlich betrachten: emotionale, soziale, körperliche und kognitive Teilhabe berücksichtigen, Differenzierung und Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler; heterogene Lerngruppen berücksichtigen, Raum für Alternativen schaffen, Handlungsorientiertes Lernen als ganzheitliche und schüleraktive Unterrichtsform verstehen, die Schülerinteressen berücksichtigt und selbstständiges Arbeiten fördert, Projektmethode, Werkstattunterricht, Schülerfirmen als didaktische Formate einsetzen, die Schülerbeteiligung besonders einschließen.

Weiterführende Literatur

Becker, G. & Meyer, H. (2007). *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge*. Seelze: Friedrich.

6.2.4 Gewaltprävention sicherstellen

Soziale Konflikte gehören zum schulischen Alltag. Sie werden von außen in die Schule importiert wie auch durch schulische Bedingungen generiert und gefördert. Sie gelten als pädagogisch unerwünscht, wenn die darauf basierenden Auseinandersetzungen eskalieren, gewalttätig werden oder die Handelnden mit den Auswirkungen allein bleiben. Gewaltprävention gehört somit eindeutig in den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Die Aktivitäten im Themenfeld Gewaltprävention sollten in einem Teilkonzept zusammengefasst und in das Erziehungskonzept der Schule bzw. in das Schulprogramm integriert werden. Jede Schule und jede Lehrkraft haben vielfältige Möglichkeiten, Gewalt und Mobbing vorzubeugen. Gewalt beeinträchtigt das soziale Klima in der Schule, hat einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrkräften und wirkt sich auch auf das Schulbesuchverhalten aus (Kearney, 2016).

Personale Gewalt ist zu verstehen als Handlungsform, die absichtlich verletzt oder zerstört, mitunter schwere Störungen in die Interaktion sozialer Gruppen einträgt und dort negative Reaktionen hervorruft. Dabei kann es sich sowohl um offen-gezeigte oder verdeckte, körperliche oder verbale wie auch direkte oder indirekte Aggression handeln (Petermann & Koglin, 2013). Ein großer Teil gewalttätiger Kinder und Jugendlicher ist selbst im Laufe seines Lebens Opfer von Gewalt gewesen. Im Kontext von Erfahrungen persönlicher Entwertung wird Gewalt dann als Möglichkeit verstanden, Macht und Achtung zu erlangen, als subjektiv notwendige Antwort auf erlebte Missachtung. Vor dem Hintergrund gewaltaffiner Interpretation alltäglicher Situationen verselbstständigt sich Gewalt bei vielen als legitimes Machtmittel (Sutterlüty, 2003).

Eine auch in schulischen Zusammenhängen viel diskutierte Form der Gewalt bildet Mobbing (auch: Bullying). Es handelt sich um ein Muster personaler Gewalt, die sich weniger physisch als verbal und paraverbal zeigt. Mobbing folgt einem Schema und betrifft wiederkehrende Verhaltensweisen (zum Beispiel lächerlich machen, Gerüchte und Lügen streuen, Gewalt androhen, erniedrigen oder quälen), denen das Opfer sozial isoliert über längere Zeit preisgegeben ist (Kindler, 2009). Die zielgerichtete Aggression erscheint innerhalb eines einseitigen Machtverhältnisses, das die oft an Körperkraft überlegene Täterin oder Täter nutzt, um das hilflose Opfer längerfristig unter Druck zu setzen. Dabei kann es im schulischen Kontext entstehen oder in der Freizeit aufkommen (zum Beispiel Cybermobbing) und im Klassenraum oder auf dem Pausenhof konkret werden. Die Gepeinigten suchen das Problem oft zuerst bei sich und wenden sich nicht oder erst

spät an hilfreiche Erwachsene. Mobbing erzeugt Angst, Verunsicherung und negativen Stress, der zu psychischen Erkrankungen und Schulmeidung führen kann (Ricking et al., 2009).

Ansätze der Gewaltprävention

Ebene Schule

- Positives Schulklima und -kultur (Gewaltfreier Lebensraum Schule) schaffen,
- grundlegend: Klare Schulregeln gegen Gewalt mit den Schüler:innen entwickeln / gemeinsames Werte- und Normensystem im Alltag leben (Erarbeitung, Einhaltung und Durchsetzung von Regeln haben eine besondere erzieherische Funktion),
- Fragebogenerhebung zur Ermittlung der Situation an der Schule durchführen,
- leichte Meldeformen (Kontakttelefon, Briefkasten, Email, SMS, ...) etablieren,
- schulweite Konsequenzen bei Gewalt/Mobbing und Verfahren des Vorgehens festlegen (Checklisten, Interventionsketten, Gewaltmeldebögen HH, schnelle Intervention, Sanktionen, Opferschutz, Ordnungsmaßnahmen, ...),
- Einigkeit im Kollegium erzeugen, in der Praxis zusammenstehen und sich gegenseitig im Handeln gegen Gewalt unterstützen (friedfertige Schulhauskultur),
- Lehrerfortbildung zum Thema Gewaltprävention durchführen,
- Aufsicht intensivieren (Präsenz als Signal),
- Räumlichen Gestaltung der Schule aufwerten (Gebäude, Außenbereich),
- Pausenangebote / pädagogisch gestaltete Pausen einführen,
- Mediation an Schulen: Schülerinnen und Schüler als Pausenhelfer:innen/Streitschlichter:innen auf dem Pausenhof einsetzen,
- Täter-Opfer-Ausgleich (TOA), Täter-Opfer-Gespräche (Ziel: Kontakt und Wiedergutmachung) einführen,
- konfrontative Pädagogik: Trainings gegen Aggression in der Schule durchführen (zum Beispiel Coolness-Training, Anti-Aggressivitäts-Training, Cool in School),
- Krisenplan der Schule für Fälle massiver Gewalt aufstellen (zum Beispiel Notrufmelder für Klassen),
- Elternkooperation ausbauen (zum Beispiel Info-Material für Eltern),
- Kooperation mit externen Einrichtungen gerade im Umgang mit massiven Grenzüberschreitungen suchen (zum Beispiel Cop4U, Präventionsbeamte, ReBBZ, Beratungsstelle Gewaltprävention der Jugendschutz, Jugendbeauftragte der Polizei sowie Jugendsacharbeiter).

Ebene Lehrkräfte/Klasse

- Positive Schüler-Lehrer-Beziehung etablieren,
- demokratische und kooperative Klassen- und Lernkultur stärken,
- Gewalt im Unterricht thematisieren, zum Beispiel typische Konfliktsituationen im Schulalltag, etwa im Kunst- oder Religionsunterricht, szenisches Spiel, Kampfkunst zur Gewaltprävention im Sportunterricht,
- spezifisches Unterrichtsmaterial nutzen (vom Arbeitsblatt bis Unterrichtseinheiten),
- gezielt kooperative Lernformen einsetzen,
- Projekt zum Thema Gewalt(prävention) anbieten,
- erlebnispädagogische Angebote einführen,
- professionelles Lehrerverhalten stärken (Handlungsrepertoire ausbauen, in Kommunikation gelassen bleiben, Emotionen-Management fördern),
- pädagogisch angemessenes Handeln in Konfliktsituationen/Deeskalationstechniken trainieren (bei Angriffen/Gewalttaten angemessen reagieren),
- klare Klassenregeln gegen Gewalt mit den Schülern entwickeln und gemeinsames Werte- und Normensystem im Alltag leben (Erfolgserwartungen der Mobber systematisch enttäuschen),
- wirksame Klassenführung/Classroom-Management umsetzen,
- Vertrag gegen Mobbing in der Klasse aufsetzen,
- Klassenrat etablieren (regelmäßige Themen: Gewalt, Angst, Konflikt),
- Schülerverantwortung stetig fördern (Ämter, regelmäßige Aufgaben, Unterstützung von Mitschülern),
- interkulturelle Erziehung ausbauen (Abbau von Vorurteilen etc.),
- Auffangraum/-situation für akute Situationen einrichten (Krisenbüro, Time-Out, Trainingsraum),
- Verfahren für die Arbeit mit Tätern/Opfern etablieren,
- für Gewalt in der Familie sensibilisieren (Kinder als Opfer, Kindeswohlgefährdung),
- Elternkooperation ausbauen (Thema Mobbing auf Elternabend).

Ebene Schüler und Schülerin

- Handeln in Konfliktsituationen/Deeskalationstechniken trainieren,
- über Mobbing und Gewalt informieren (Psychoedukation), u. a. die Rolle der „Zuschauer:innen“ reflektieren,
- soziale Kompetenz auf- und ausbauen,
- Sensibilisierung vorantreiben (zum Beispiel Mobbing als solches wahrnehmen),
- (potenzielle) Opfer unterstützen / ihnen beistehen, (zum Beispiel durch Buddy-Konzept zur Unterstützung von Außenseiter:innen),

- Mediation/Streitschlichtung (durch Schüler:innen) auf Schulebene einführen,
- für Gewalt in der Familie sensibilisieren (Kinder als Opfer, Kindeswohlgefährdung),
- Schülerverantwortung stetig fördern (Ämter, regelmäßige Aufgaben, Unterstützung von Mitschülern).

Sicherheit in der Schule ist eine wichtige Voraussetzung für regelmäßige Anwesenheit. Die genannten Präventionsmaßnahmen helfen, Gewalt und Bedrohungen vorzubeugen und zu mindern. Die Lehrkraft fungiert als Modell: Sie sorgt dafür, dass Verhaltensstandards etabliert werden, damit ein Einstieg in negative Interaktionsmuster wie Beleidigen oder Auslachen weitgehend unterbleibt. Sie spricht Konflikte offen an und zeigt Problemlösestrategien auf. Es gibt regelmäßig Klassenlehrerstunden, in denen Themen wie Ausgrenzung, Isolation, Gewalt unter Peers sowohl kontinuierlich als auch anlassbezogen thematisiert werden. Die Konfliktlösekompetenzen der Schüler:innen werden im Unterricht (zum Beispiel Klassenrat, Werte und Normen) und in Sozialtrainings ausgebaut. Integrative Aktivitäten (Klassenfahrten, Projekttage) werden regelmäßig umgesetzt. Es gibt ausgewiesene Orte und Zeiten für die Regelung von Konflikten. Die Lehrkraft ermutigt die Schüler:innen, Konflikte, Mobbing, (Leistungs-)Ängste usw. anzusprechen; eine anonyme Kontaktaufnahme (Postkasten, verschiedene Kontaktwege, Sozialpädagogen) ist möglich. Die Schule setzt ein konsequentes und sofortiges Vorgehen bei Mobbing um, initiiert gegebenenfalls gezielte Mobbingintervention etwa in Form eines Programms oder Projekttags, zum Beispiel das Anti-Mobbing-Programm von Olweus (2002) oder den No Blame Approach nach Blum & Beck (2010). Das Olweus-Programm verbessert den Umgang mit Gewaltkonflikten in der Schule und ist als präventives Interventionsprogramm zu verstehen.

Steckbrief 6: Gewaltprävention sicherstellen mit dem Anti-Bullying-Interventionsprogramm nach Olweus

Ziel	Verbesserung sozialer Beziehungen, Verringerung schulischer Gewalt, Förderung der Sozialkompetenzen, allgemeine Verbesserung der Schulklimas.
Kurzbeschreibung	Das Konzept ist ein schulumfangsches Präventions- und Interventionsprogramm zur Verbesserung der schulischen Situation im Umgang mit Gewalt. Es bietet Möglichkeiten zur Gestaltung eines präventiven Schulsystems. Die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen ist dabei als Ziel von Schule zu verstehen.
Alter	Alle Altersgruppen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Die Zielgruppen sind Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern.
Voraussetzungen	Problembewusstsein und Bereitschaft zur Verbesserung der Problemsituation.
Durchführung	<p>Olweus erarbeitet im Anti-Bullying-Interventionsprogramms Handlungsmöglichkeiten auf Klassenebene, auf Schulebene und auf persönlicher Ebene, denen jeweils konkrete Maßnahmen untergeordnet sind.</p> <p>Schulebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pausenaufsicht verbessern</i>: vermittelt Sicherheit und schränkt die Täter in Gewalthandlungen ein, • <i>Kontakttelefon einrichten</i>: Vertrauensperson fungiert als direkter Ansprechpartner im Umgang mit Gewalt, • <i>Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern stärken</i>: zielführende Kommunikation in Problemsituationen und Aufklärung in Bezug auf die Gewaltproblematik (zum Beispiel durch einen Elternabend zum Thema „Gewalt in der Schule“), • <i>Lehrergruppen zur Verbesserung des Sozialklimas einsetzen</i>: Ziel ist ein einheitlicher Standpunkt im Umgang mit Gewalthandlungen sowie gegenseitige Unterstützung in herausfordernden Situationen. <p>Klassenebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Klassenregeln formulieren, Lob und Strafen als bedeutsame Instrumente erkennen</i>: bei Gelegenheit auch Lob gegenüber potenziellen Täter:innen formulieren, • <i>Klassengespräche führen</i>: gemeinsam Konsequenzregeln und Strafen für Regelbrüche formulieren. <p>Individuelle Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Einzelgespräche mit Betroffenen führen</i>: angemessene Strafen für Täter:innen finden sowie Sicherheit und Hilfe für Opfer vermitteln, • <i>Elterngespräche nutzen</i>: sinnvoll bei Auseinandersetzungen mit ernsthaften Folgen, • <i>Klassen- oder Schulwechsel erwägen</i>.

Mediation bei Konflikten

Ein Beispiel für Maßnahmen, die potenziell in der Lage sind, positive Wirkungen auf das Schulklima freizusetzen und gewaltpräventiv zu wirken, ist die Mediation. Das Mediationsmodell wird zunehmend in Schulkonzepten integriert und übernimmt die Aufgabe der Krisenintervention zur Lösung von aktuellen Einzelkonflikten. Mittelfristig soll es auch als Mittel fungieren, eine neuartige Streit- und Konfliktlösungskultur in der Schule zu entwickeln und so die Atmosphäre und das Klima in der Schule aufzuwerten.

Durch Mediation kann erlernt werden, zukünftige Konflikte offen und demokratisch anzusprechen und ohne persönliche Verletzungen zu klären. Ziele sind vor allem die Vermittlung sozialer Schlüsselkompetenzen wie Empathiefähigkeit, Teamfähigkeit, Perspektivenübernahme und Kommunikationskompetenz. Auch das Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstverantwortung sollen nachhaltig gestärkt werden (Simsa, 2001).

Um diesen Zielgedanken entsprechen zu können, wird in der pädagogischen Mediation die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu Streitschlichter:innen hervorgehoben. Den Erkenntnissen der Forschung zur Peer-Education folgend, nutzt Mediation den großen Einfluss der Gleichaltrigen für positive Entwicklungsverläufe von Schüler:innen. In diesem Ansatz werden Kinder und Jugendliche nicht mehr nur als Problemverursacher gesehen, sondern mit ihren Problemlösungskompetenzen in den Erziehungsprozess mitverantwortlich einbezogen. Erwachsene übernehmen dabei vor allem die Ausbildung und Betreuung der Schülermediatoren.

Beim Einsatz von Peer-Mediation lassen sich nach Jefferys-Duden (2000) in der Ausbildung zwei Praxisformate unterscheiden: Viele Schulen bilden nur eine ausgewählte und interessierte Schülergruppe in wöchentlichen Arbeitsgruppen oder Projekttagen zu Streitschlichtern aus. Die Problematik dieses „Expertengruppenansatzes“ liegt darin, dass zwar die Konfliktkompetenz der aktiven Schlichter:innen wächst, die der übrigen Schüler:innen sich jedoch oft nicht maßgeblich verbessert. Diese Erfahrungen haben zur wiederholten Forderung geführt, bereits in der Ausbildungsphase eine größere Schülergruppe in das Streitschlichtungsmodell einzubeziehen und somit Kompetenzzuwächse auf Schulebene zu generieren.

Diese Forderung wird im zweiten Ansatz überwiegend in Grundschulen umgesetzt, sodass gesamte Klassenstufen in die Ausbildung und damit auch Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Sozialverhalten systematisch eingebunden werden. Die sozial weniger kompetenten Schüler:innen, so Jefferys-Duden (2000, S. 12), „profitieren davon am meisten, und die aggressiveren verpflichten sich (indirekt), die in der Schlichtung betonten gewaltfreien Prinzipien bei eigenen Konflikten anzuwenden, wenn sie nicht unglaubwürdig werden wollen“. Diesen „Problemschülern“ bescheinigen viele Schulen, durchaus gute Fähigkeiten auf dem Gebiet der Konflikt-schlichtung zu entwickeln (Simsa, 2001, S. 80).

Steckbrief 7: Konfliktmediation einführen

Ziel	Konstruktiver Umgang mit Konflikten; Verbesserung des Schulklimas und der Schulfriedenheit; Vermittlung von Schlüsselkompetenzen; Minderung von Gewalt in der Schule.
Kurzbeschreibung	Mediation bietet Formen konstruktiver Konfliktlösung, die von Schüler:innen, zum Beispiel als Streitschlichter:innen, erlernt und im Schulalltag angewandt werden.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich	Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft.
Voraussetzungen	Ein Bewusstsein für die Bedeutung konstruktiver Konfliktlösungen für das Schulklima und die Gewaltprävention sollte vorhanden sein.
Durchführung	<p>Prozess der Streitschlichtung</p> <p><i>Schlichtung einleiten:</i> Für den Konflikt Zeit nehmen; Erwartungen an das Mediationsgespräch erfragen; Ziele benennen; Rolle und Haltung des Mediators klären; Gesprächsregeln benennen (zum Beispiel Ausreden lassen, nicht beleidigen, aufmerksam zuhören).</p> <p><i>Sachverhalt klären:</i> Darstellung der Konfliktauffassung beider Parteien; „Worum geht es genau?“; Mediator:in setzt vorrangig Techniken des aktiven Zuhörens und Paraphrasierens ein.</p> <p><i>Konfliktherhellung:</i> Interessen und Bedürfnisse hinter den Positionen erkennen, verdeutlichen und herausarbeiten; Gefühle ausdrücken; Vollständigkeit der gesammelten Interessen überprüfen; Mediator:in setzt aktives Zuhören, Paraphrasieren und offene Fragetechniken ein.</p> <p><i>Lösungen suchen:</i> Sammlung von Ideen „Was wäre denkbar“; Bewertung und Auswahl von Lösungsoptionen „Wie können wir es angehen?“; beide Konfliktparteien entwickeln für sie annehmbare Regelungen bzw. Lösungen (es soll keine Gewinner oder Verlierer geben); Überlegungen, ob die angedachten Lösungen umgesetzt werden können.</p> <p><i>Vereinbarungen treffen und schriftlich festhalten:</i> Konfliktparteien beschließen gemeinsame Lösungsoptionen; Vereinbarungen (zum Beispiel Versöhnung, Wiedergutmachung; Versprechen über zukünftiges Verhalten) werden schriftlich festgehalten (Kühn & Ricking, 2006).</p>

Weiterführende Literatur

- Kühn, A. & Ricking, H. (2006). *Mediative Konfliktkompetenz in der Schule für Erziehungshilfe. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 7, 258-266.
- Olweus, D. (2008). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber.
- Blum, H., & Beck, D. (2010). *No blame approach. Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch–Mobbing: hinschauen, handeln*, 2.
- Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.

6.2.5 Angstprävention umsetzen

Angst wird von Menschen allgemein als ein negativer Zustand empfunden, der sich in bedrohlich erlebten Situationen zeigt (Schneider, 2004). Sie gehört grundsätzlich zum Menschsein und Leben, war evolutionsgeschichtlich überlebensnotwendig und bewahrt Menschen zum Beispiel davor existenzielle Risiken einzugehen. Angst kann und sollte aber begegnet werden, wenn darunter die Bewältigung des Alltags, beispielsweise der Schulbesuch, leidet.

Im großen Spektrum menschlicher Ängste sind mit Schulangst diejenigen gemeint, die sich in der Schule manifestieren, dort ihren Ursprung haben und sich auf schulische Situationen beziehen, also eine Angst vor Personen oder Bedingungen, die mit dem Schulbesuch insgesamt oder mit einzelnen schulischen Situationen assoziiert sind. Die Schule als leistungsorientierte Institution, in der regelmäßig viele Menschen zusammenkommen, begünstigt durch ihre Verfasstheit in erheblichem Maße Angst und Unsicherheit unter Schüler:innen.



Drei Grundbedingungen für das Empfinden von Schulangst:

- Hohe schulische Leistungsanforderungen,
- Situationen der Bewertung durch Lehrkräfte, Mitschüler:innen und Familienangehörige,
- Situationen der subjektiv erlebten physischen und psychischen Bedrohung durch Mitschüler:innen oder auch andere Personen in schulischen Kontexten.“ (Stein, 2012, S. 81)

Folglich sind in der Schule vor allem soziale und/oder leistungsbezogene Ursachen für Schulangst in den Blick zu nehmen. Vielfach ziehen sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen in sozialen Situationen zurück, wirken verunsichert, angstvoll und gehemmt. Eine ernsthafte Lage und klare Behandlungsbedürftigkeit entstehen, wenn „ihre Dauer und Intensität dem Potenzial einer Gefährdung nicht angemessen ist, sie in harmlosen Situationen oder ohne jegliche wahrnehmbare Bedrohung auftritt, sie überdauernden (chronischen) Charakter hat, das Individuum keine Möglichkeit der Erklärung, Reduktion oder Bewältigung der Angst hat und seine Lebensqualität massiv beeinträchtigt wird.“ (Essau, 2003, S. 29). Aufgrund der „stillen Problematik“ begegnet den betroffenen Schüler:innen jedoch auch bei professionellen Akteuren

mitunter nur wenig Aufmerksamkeit, sie benötigen jedoch in der Schule und darüber hinaus pädagogische und/oder therapeutische Unterstützung.

In der Regel ist es erforderlich, dass sich Schüler:innen mit ihrer Angstproblematik aktiv auseinandersetzen, um Verdrängung und Vermeidung zu überwinden. Ein gewisses Maß an Angsterleben zu akzeptieren, aber auch Gegenkräfte zu entwickeln und eine aktive Bewältigung zu fördern, sind heute pädagogische Zielstellungen (Essau, 2003). Im Schulleben und Unterricht ist es daneben besonders bedeutsam Schülerinnen und Schülern Sicherheit zu vermitteln und ein positives Lernklima zu gestalten, das eine bedrohungsfreie oder -arme Atmosphäre vermittelt. Hilfreich sind ebenso positive Beziehungen und eine intensive Bindung zwischen Lehrkräften bzw. schulischen Fachkräften und den Schülerinnen und Schülern. Wahrnehmbare Kontrollierbarkeit und Vorhersagbarkeit schaffen Verhaltenssicherheit für die Lernenden, was unter anderem durch die Transparenz von Tagesstrukturen und Anforderungen unterstützt wird (Stein, 2012). Rückmeldungen nach sozialem Bewertungsmaßstab, sodass Schülerleistungen direkt verglichen werden, sind zu vermeiden. Mit dem Begriff Psychoedukation sind Verfahren gemeint, die das Problem dem Betroffenen gegenüber erläutert und Möglichkeiten thematisiert, damit umzugehen. So kann (Schul-)Angst als Unterrichtsthema, zum Beispiel in einem Projekt, einen aufklärenden und Handlungskompetenz steigernden Charakter annehmen.

Steckbrief 8: Angstprävention umsetzen

Ziel	Erfolgreiche Bewältigung des Angsterlebens in schulischen Situationen.
Kurzbeschreibung	Nach individueller Ursachenklärung wird die Schülerin oder der Schüler pädagogisch unterstützt, um sich angstbesetzten Situationen zu stellen und diese langfristig zu bewältigen.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Schüler:innen mit angstbedingtem Meidungsverhalten, deren Angstgefühle einen Schulbezug aufweisen (keine Trennungsangst).
Voraussetzungen	Sollten pädagogische Interventionen nicht ausreichen, ist eine Kooperation mit Therapeut:innen oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie indiziert (Übergänge gestalten). Das Thema Sicherheit in der Schule sollte gegebenenfalls zeitgleich bearbeitet werden.
Durchführung	<p>a. Allgemein: In Schule förderliche Bedingungen schaffen, die dazu beitragen, dass sich alle Beteiligten sicher und entspannt fühlen.</p> <p>b. Im Einzelfall Ursachen klären: Hintergründe bzw. die angstausslösenden Situationen identifizieren (im Gespräch mit dem Schüler / den Eltern, durch Verhaltensbeobachtung).</p> <p>c. Sind Anzeichen von Mobbing erkennbar, handelt die Lehrkraft unverzüglich und setzt Grenzen.</p> <p>d. Im Falle von Leistungsängsten ist es hilfreich, die Leistungssituation zu entschärfen (zum Beispiel mehr Zeit geben, Stundenablauf strukturieren und transparent halten, Anforderungen transparent machen, Unterstützung anbieten, Handlungsschritte planen, Nachteilsausgleich prüfen).</p> <p>e. Strategien im Umgang mit Angst sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein positives Schul- und Klassenklima gestalten, • einen wertschätzenden sozialen Umgang miteinander schaffen, • die Lehrkraft wirkt als positives Modell, • die Schüler:innen über Angst und Angststörungen informieren (siehe Info-Broschüre „Nur keine Panik!“ im Kapitel Psychoedukation), • Verhaltensstandards festlegen, die Schüler:innen haben Klassenregeln zu beachten, denn diese schaffen Sicherheit, • Beleidigungen, Beschimpfungen, Hänseleien, Auslachen und Bloßstellungen sind eindeutig zu unterlassen, • Drohen mit körperlichen Übergriffen (zum Beispiel Verprügeln) sowie Nötigung sind verboten, • Beschwerden der Schüler:innen sind ernst zu nehmen, • unterschiedliche Beschwerdemöglichkeiten sind anzubieten (zum Beispiel Briefkasten, Telefon, E-Mail), • die Schüler sollten ermutigt werden, von Angstsituationen bzw. Mobbingattacken zu berichten, • Entspannungsverfahren sollten angeboten werden, • spezielle Förderprogramme, zum Beispiel „Freunde“ (Barrett, Webster & Turner, 2003) können umgesetzt werden (siehe unten).



Trainingsprogramm „FREUNDE“

FREUNDE von Barrett et al. (2003) ist ein Trainingsprogramm zur Primär- und Sekundärprävention von Angst und Depression. Den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen wird dadurch ermöglicht, soziale Kompetenzen und Problemlösestrategien für diese schwierigen emotionalen Situationen zu erwerben. Auch die Eltern sind involviert, um ihre Kinder konstruktiv unterstützen zu können. Die Autoren bieten eine Kinderversion (7–11 Jahre) und eine Jugendversion (12–16 Jahre), die jeweils aus zehn Kindersitzungen und vier Elternsitzen aufgebaut sind. Das Programm verfügt über eine klare Theoriebasis und ist relativ umfangreich mit guten Ergebnissen evaluiert. Es ist zielgerichtet strukturiert, methodisch ausgefeilt und in der Schule umsetzbar. Die Gruppe sollte aus nicht mehr als zwölf Teilnehmenden bestehen. Bei größeren Gruppen sind zwei Gruppenleiter:innen erforderlich. Die Sitzungen dauern 45–60 Minuten und sollten mindestens einmal wöchentlich durchgeführt werden, sodass sich die Trainingszeit auf etwa drei Monate summiert. Zwei Auffrischungssitzungen unterstützen die Nachhaltigkeit.

Weiterführende Literatur

Barrett, Webster & Turner (2003). *Freunde*. München: Reinhardt.
 Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

6.2.6 Experte im Kollegium einsetzen

Zusätzlich zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, kann es sinnvoll sein, eine Person des Kollegiums als Experten zu etablieren. Diese Person setzt sich verstärkt mit dem Thema Absentismus auseinander, unterstützt und berät die Kolleginnen und Kollegen und bietet Raum für spezifischen Austausch. Dies ermöglicht den Abbau vorhandener Informationsdefizite und die Vereinheitlichung der Wissensstände innerhalb des Kollegiums. So erhalten Lehrkräfte in herausfordernden Situationen individuelle Unterstützung und werden in ihrem Handeln angeleitet. Die Förderung der Expertise im Kollegium ist eine Maßnahme auf Ebene der Schule. Bedeutsam ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen dem Experten als Berater und der ratsuchenden Person. In der Beratungssituation profitieren die Lehrkräfte von dem Expertenwissen und erfahren Handlungsoptionen beispielsweise im Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern.

6.2.7 Attraktive Angebote im Ganztage organisieren

Auf den ersten Blick mag es widersprüchlich klingen, Schüler:innen, die mit einer Abneigung und inneren Distanz der Schule gegenüber leben, dadurch zurück zu

gewinnen, dass die Schulzeit auch den Nachmittag in Anspruch nimmt. Dieser Ansatz ist auch nur dann plausibel, wenn der Übergang von der Halbtags- zur Ganztagschule nicht nur eine zeitliche Ausdehnung der Unterrichtszeit bedeutet, sondern damit eine klare qualitative Verbesserung von Schule einhergeht. Die Ganztagschule impliziert die realistische Chance, schulische Förderung mit einem neuen Bildungsverständnis zu verbinden, aus dem sich eine zeitgemäße Lernkultur mit breit angelegten Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen entwickelt. Die schulischen Bedingungen sind auf die Bedürfnisse heutiger Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Das soll ihre Anwesenheit und innere Teilhabe am Unterricht ausbauen und fördern. Die schulische Teilhabe sollte gezielt verstärkt werden, denn auch erzwungene Anwesenheit führt selten zu lernförderlichem Verhalten und zur Lernbereitschaft im Unterricht.

Eine entscheidende präventive Variable in diesem Komplex bildet das Angebot, unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Schulaktivitäten, bei dem Interessen gezeigt und entwickelt werden können. Dadurch wird Schule in den Augen dieser Schüler:innen eine akzeptierte, sinntragende und Perspektiven aufzeigende Einrichtung, die sie nicht meiden. Die sozialen und lernbezogenen Aufgaben mit denen Schulen derzeit unter anderem durch gebrochene Familien, Migration, Armut und Versagensbelastungen konfrontiert werden, sind vielfach nicht durch ein Vormittagsprogramm zu lösen, das ganz überwiegend aus lehrplanbezogenem Unterricht besteht. Auf Basis einer lebensweltlich orientierten Konzeption kann ein Bildungsprozess, der nicht unter Zeitmangel für zentrale (Lebens-)Aufgaben leidet, die ganzheitliche Entwicklung der Heranwachsenden deutlich unterstützen.

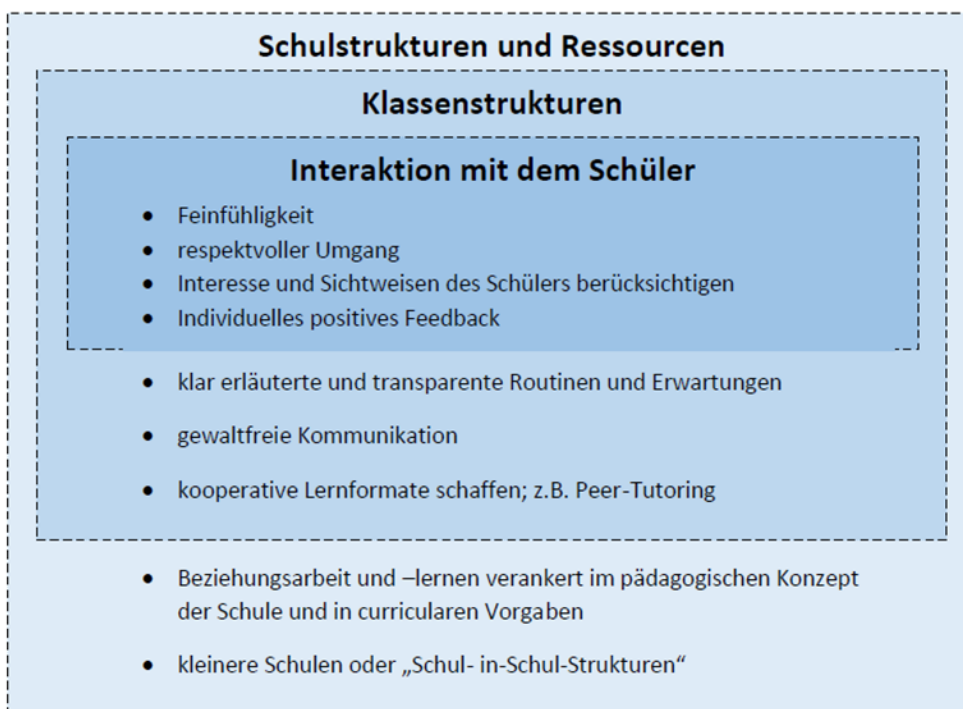
Es lässt sich somit zusammenfassen, dass einerseits Schüler:innen mit schulaversiven Verhaltensmustern und vielfach schwierigen Entwicklungsbedingungen mehr benötigen als die Halbtagschule üblicherweise bietet. Andererseits schafft gerade die Ganztagschule einen konzeptionell-organisatorischen Rahmen für einen zeitgemäßen schulischen Bildungsbegriff und eine ausgeprägte Lernkultur. Diese Lernkultur integriert die Partizipation von Schüler:innen, fördert die Bindung zur Schule und wirkt so Schulabsentismus und Dropout präventiv entgegen. Angesichts der heutigen Bedingungen des Aufwachsens vieler Kinder und Jugendlicher sowie der hohen Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft in Deutschland, ist nur die Ganztagschule in der Lage, eine bildungsintensive Alternative zu schaffen. Sie muss gekennzeichnet sein durch ein strukturiertes und

hinsichtlich Vormittags- und Nachmittagsaktivitäten konzeptionell abgestimmtes Angebot für Schüler:innen, das erweiterte Lernangebote (formell-informell), echte Projektarbeit, Optionen individueller Förderung, Hausaufgabenunterstützung im Wechsel mit Phasen freier Zeit oder Spielzeit beinhaltet.

Konkret geht es um attraktive Angebote unter anderem in den Bereichen:

- Musik (Band, Orchester, Chor),
- Kunst und Gestaltung (Graffiti, Ton),
- Sport und Bewegung (Ballspiele, Zirkus, Bogenschießen),
- Service in der Schule (Kiosk, Catering, Café),
- Theater (Schauspiel, Schwarzlichttheater, Standbilder, Stücke erfinden und spielen),
- Natur und Draußen (Waldgruppe, Imkern, Anbau im Garten, außerschulische Lernorte),
- Erlebnispädagogik (Kanu, Paddeln, Segeln, Klettern, Orientierungsmärsche, Ausflüge),
- tiergestützte Pädagogik (Schulhund, Haustiere in der Schule, Reiten),
- kreatives Werken / Technik (Arbeiten mit Holz, Kunststoff und Metall).
- Mobilität (Fahrradtouren, Mofatraining).

Abbildung 10: Handlungsmöglichkeiten in der Schüler-Lehrer-Beziehung



(Bolz et al., 2019)

6.3 Modul 3: Schüler-Lehrer-Interaktion

6.3.1 Schüler-Lehrer Beziehung verbessern

Die Schüler-Lehrer-Interaktion umfasst einen weiten Bereich pädagogischer Handlungsformate, von denen einige Aspekte hier in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Umgang mit Schüler:innen, die von schulischer Desintegration bedroht sind, ist unbestritten hoch. Sie sollte immer auf individueller Schüler- und Lehrer-Ebene, dem umrahmenden

Klassenkontext sowie den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Die voranstehende Abbildung 10 bietet einen Überblick über Handlungsmöglichkeiten (Bolz et al., 2019).

In konkreten Interaktionen zwischen Schüler:in und Lehrkraft beeinflussen die drei Bereiche die Schüler-Lehrer-Beziehung. Neben dem Schüler nimmt die Lehrkraft dabei eine zentrale Rolle ein, da sie sowohl auf den ersten beiden Ebenen direkt in Form von Verhaltensweisen und Haltung in der Klasse als auch auf

Schulebene indirekt auf die Gestaltung von Beziehung bewusst einwirken kann. Lehrkräfte stellen in diesem Sinne die Hauptverantwortlichen für die Anbahnung und Stabilisierung einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung dar und sind Vorbild für die Schüler:in. Als Grundlage hierfür ist die Einnahme der Perspektive des Schülers durch Empathie und Feinfühligkeit seitens der Lehrkraft bedeutsam. Sie dient gleichzeitig als ein wesentlicher Aspekt pädagogischen Handelns.

Diese Haltung wirkt sich auf das Verständnis gemeinsamen Lernens als lebendigem Prozess aus und setzt voraus, dass „ich“ mir im Rahmen von Unterricht Zeit dafür nehme, die Interessenschwerpunkte des Kindes, dessen Vorlieben und seine Lernschritte zu beobachten und dass „ich“ gleichzeitig das eigene Handeln in diesem Zusammenhang reflektiere. Auf der Beziehungsebene positiv wirkende Lehrkräfte achten auf emotionale Aufgeschlossenheit und ein freundliches, optimistisches Auftreten, um eine vertrauensvolle Bindung zu den Schüler:innen zu ermöglichen. Die Stärkung des Klassenlehrerprinzips – die Lehrkraft und ihre Klassen arbeiten einen substanziellen Teil der Wochenstunden gemeinsam – gilt als wesentliches Fundament, um tragfähige pädagogische Bezüge zu schaffen.

Gerade im Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen im Unterricht ist es eine besondere Herausforderung zu entscheiden, wie viel Freiheiten und wie viel Grenzen die Schülerin bzw. der Schüler benötigt. Dies bedeutet im Einzelfall, ein sensibles Gespür dafür zu entwickeln, wie viel Wärme und Zuwendung der jeweilige Schüler im schulischen Alltag braucht.

Die in der Abbildung überblicksartig dargestellten Aspekte können der Lehrkraft als Orientierung dienen, um Schülerinnen und Schülern Schutz sowie Unterstützung zu signalisieren und im Klassenraum eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Wenn sie die Klasse als „sicheren“ und unterstützenden Ort wahrnehmen, geprägt von gegenseitiger Akzeptanz, Verständnis, emotionaler Wärme, Vertrauen, Respekt, Fürsorglichkeit und Kooperation, können sich Schülerinnen und Schülern in Lernprozesse hineinbegeben und diese gestalten.

Feinfühligkeit sollte sich ebenfalls in der Auswahl der Lernaufgaben niederschlagen. Gleichzeitig tragen sie dazu bei, die Selbstwirksamkeit des Schülers sowie dessen Beziehungsfähigkeit zu stärken. Das Ausmaß der emotionalen Verbundenheit, der Ausdruck positiver Gefühle und die positive Kommunikation zwischen Pädagog:innen und

Kind stehen im Zentrum positiver Schüler-Lehrer-Beziehungen. Die Lehrkraft kann den Schüler bei Autonomie und Selbstständigkeit unterstützen. Besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Verhalten ist darüber hinaus vor allem die Förderung des Umgangs mit Selbstbewusstsein und dem sozialen Bewusstsein in der Interaktion mit andern zu berücksichtigen.

Die genannten Aspekte beeinflussen die kognitive sowie soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig und können in diesem Beitrag als Grundlage pädagogischer Arbeit verstanden werden. Die Herausforderung in diesem Prozess besteht für die Lehrkraft darin, eine dynamische Balance zwischen der Beziehung zu den Schüler:innen, dem Verfolgen von Lernzielen auf der Grundlage von curricularen Vorgaben und ihrer eigenen Persönlichkeit herzustellen (Jungmann & Reichenbach, 2016).

6.3.2 Schülersgespräche führen

Problematische Verhaltensweisen wie unentschuldigte Schulversäumnisse sollten alsbald zu einer Kontaktaufnahme und zu einem pädagogisch motivierenden Gespräch führen. Ein gelingendes, erfolgreiches Gespräch erfordert ein planvolles und zielgerichtetes Vorgehen. Das „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun (2007, S. 45) und das „Problemlöseschema“ von Thomas Gordon (1993) sind grundlegende Modelle, die hilfreich für eine problem-lösende Gesprächsführung sind. Sie tragen maßgeblich dazu bei, Positionen, Emotionen, Konfliktpunkte und Begriffe darzustellen und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Steckbrief 9: Schülergespräche führen

Ziel	Auf Grundlage einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung werden die Motive und Gründe für das schulabsente Verhalten mit dem Schüler erörtert.
Kurzbeschreibung	Bei ersten Fehlzeiten führt die Klassenlehrkraft ein klärendes Gespräch mit dem betroffenen Schüler.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv und als Intervention bei bestehenden Problemen, zeitnah nach ersten Anzeichen von Schulabsentismus. Zudem regelmäßige (informelle) Gespräche, v. a. mit Risikoschüler:innen.
Voraussetzungen	Eine tragfähige und vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Beziehung sollte die Basis darstellen, gegebenenfalls kann die Beratungslehrkraft / eine Vertrauensperson unterstützen. Ein angemessener Rahmen (Ort, Zeit etc.) wird geschaffen. In akuten Krisensituationen/ zur Konfliktbewältigung wird Hilfe angeboten.
Durchführung	<p>a. Vor jedem Gespräch sind Überlegungen anzustellen, um strukturiert zu interagieren.</p> <p>b. Es ist sinnvoll, sich vorab darüber klarzuwerden, welche übergeordneten Ziele man verfolgt, welche zeitlichen und interaktionellen Rahmenbedingungen bestehen und wie sie aussehen müssten, um die Ziele zu erreichen.</p> <p>c. Im Gespräch muss eine gemeinsame Interaktionsbasis geschaffen werden: Wird das Problem von beiden Parteien als Problem angesehen?</p> <p>d. Falls der Gesprächspartner keinen Handlungsbedarf erkennt, besteht die Möglichkeit, durch Formulierungen von Ich-Botschaften eine gemeinsame Ebene für eine Auseinandersetzung zu erreichen.</p> <p>e. Bei uneinsichtigem Verhalten kann das Problem durch aktives Zuhören und Paraphrasieren nachvollziehbar/anschaulicher werden.</p> <p>f. Auf eine angemessene Atmosphäre ist zu achten, um dem Gespräch eine Grundlage zu ermöglichen in der rückgezogen, offen und frei Belange angesprochen werden können. Die Lehrkraft drückt Besorgnis über die Anwesenheitssituation des Schülers aus, sie ist offen, freundlich und interessiert.</p> <p>g. Zentrale Aspekte der Gesprächsgestaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine offene und freundliche Begrüßung, • Ziel formulieren und Transparenz schaffen, • Rahmenbedingungen besprechen (zeitliche, räumliche), • Reaktionen empathisch, wertschätzend und akzeptierend gestalten, zum Beispiel Verständnis für Gefühle aussprechen, keine Schuldzuweisungen aussprechen, aufrechtes Interesse zeigen, • Themen nach ihrer Wichtigkeit behandeln, • Vereinbarungen und den dafür vorgesehenen Zeitrahmen bestimmen, • Möglichkeit bieten ein neues oder komplexeres Problem anzusprechen, das in einem weiteren Gespräch behandelt werden könnte; zum Beispiel: „Beschäftigt dich noch etwas?“, • Bezug zu dem vereinbarten Plan herstellen und Schüler:in verabschieden, • ein leitfadengestütztes Vorgehen zur zielorientierten Strukturierung ist empfehlenswert (siehe unten).

Leitfaden: Fragen/Themen bei akutem Schulabsentismus (Ricking, 2014)

- Wie fühlt sich die Schülerin oder der Schüler in der Klasse/Schule und bei den Lehrkräften/Mitschüler:innen?
- Äußert der Schüler Angst im Schulzusammenhang?
- Wenn ja, wovor hat er Angst – zum Beispiel Schule allgemein, (bedrohlicher) Lehrkraft, Leistungssituationen (Lernkontrollen), Mitschüler:innen (Bedrohung, Erpressung, Mobbing)?
- Welchen Zweck verfolgt die Schülerin oder der Schüler mit dem Verhalten, welches Motiv liegt vor – zum Beispiel Unterricht, Mitschüler:innen oder Lehrkräfte meiden, mit anderen Schulschwänzer:innen den Vormittag verbringen, den freien Tag genießen, ausschlafen können?
- Wo hält sich der Schüler während der Versäumnisse am Vormittag auf – zum Beispiel zuhause, in der Innenstadt, im Schulgelände?
- Mit wem verbringt die Schülerin oder der Schüler den Vormittag – zum Beispiel allein, mit Eltern, Mitschüler:innen?
- Hat der Schüler gesundheitliche Probleme? Ist er häufig krank? Fehlt er bei Krankheit außergewöhnlich lange? Äußert der Schüler deutliche Schulunlust? Wenn ja, auf welche Weise – zum Beispiel Störverhalten, Lernverweigerung? Zeigt der Schüler abweichende Verhaltensformen, die Schulversäumnisse begünstigen – wie Delinquenz, Drogenkonsum, Aggressivität?
- Gibt es Anzeichen von Überforderung – etwa hinsichtlich des Lernniveaus, der Lernkompetenzen, sozialer Fertigkeiten?
- Was würde die Schülerin oder der Schüler in der Schule, in der Klasse, im Unterricht ändern wollen?
- Was macht der Schüler in der Schule besonders gern, was mag er gar nicht?

Weiterführende Literatur

Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). *Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 560-571.

Kunz, A., Rauch, N. & Schneider, J. (2014). *Schülergespräche und Lernberatung – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer.

Meyer, B. E., Tretter, T. & Englisch, U. (2015). *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen. Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz.

Traub, S. (2006). *Gespräche führen – leicht gemacht. Gesprächserziehung in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

6.3.3 Logische Konsequenzen umsetzen

Wenn es Ziel ist, den Schüler:innen vor Augen zu halten, dass sie für ihr eigenes Verhalten Verantwortung übernehmen und mit den Folgen ihres Handelns rechnen müssen, sind Sanktionen auf Fehlverhalten in Erwägung zu ziehen. Schulische Sanktionen als Konsequenzen aus der Missachtung von Grenzziehungen (zum Beispiel illegitime Versäumnisse sind nachzuarbeiten) sollten dem Verstoß angemessen sein, von der Mehrheit der Schülerschaft als gerecht empfunden und bevor sie in Kraft treten, der ganzen Schule bekannt gemacht werden. Da Bestrafung jedoch selbst Flucht und Vermeidung bewirken kann, ist bei Schulabsentismus Vorsicht geboten. Sanktionen sollten in der Praxis stets mit erreichbaren Anreizen und Hilfsangeboten gekoppelt werden. Mit Dreikurs & Soltz (1976, 2019) lässt sich argumentieren, dass es sich bei Sanktionen um eine angemessene Reaktion handelt, die in direktem Zusammenhang mit dem Fehlverhalten steht und insofern eine logische Folge bildet; sie erinnert auch an Wiedergutmachung. Zwei Problemfelder sind jedoch anzumerken: In vielen schulorganisatorischen Einheiten – insbesondere, wenn ein großer Anteil der Schüler:innen mit Bussen transportiert wird – sind die Rahmenbedingungen nicht gegeben, Schüler:innen nach Unterrichtschluss in der Schule zu halten. Daneben sollte vorab eingeschätzt werden, wie sich eine derartige Maßnahme prognostisch auf die Motivation des Schülers auswirken könnte. Da es nicht darum geht, Vergeltung zu üben oder Macht zu demonstrieren, sondern gegebenenfalls Einsicht in Fehlverhalten zu fördern, sollte über den Sinn von Sanktionen jeweils im Einzelfall entschieden werden.



Sinnvolle logische Konsequenzen

- sind zeitnah, da sie unmittelbar auf den Regelverstoß folgen,
- sind vorher bekannt oder aber logisch, da sie in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Regelverstoß stehen,
- sind nicht herabsetzend oder demütigend und machen niemanden lächerlich. Sie sind abgestuft und berücksichtigen den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit,
- sind unangenehmer als die Einhaltung der Regeln oder
- dienen vornehmlich dem Zweck, dem Betroffenen dabei zu helfen, in Zukunft Regeln besser befolgen zu können. (Lohmann, 2003, S. 125).

Wichtig dabei sind die Verhältnismäßigkeit der Reaktionen sowie konkrete Hilfen für die Teilnahme des Schülers im Unterricht, wie etwa Gespräche, die eine Rückkehr in den Unterricht ermöglichen (Lohmann, 2013). Zu beachten ist auch die Bedeutung der Wiedergutmachung als Konsequenz auf unangemessene Verhaltensweisen des Schü-

lers, zum Beispiel durch die Übernahme eines Klassendienstes, um letztlich das prosoziale Verhalten zu verstärken. Es bietet sich an, ein Kontinuum an Konsequenzen bei Verhaltensproblemen vorzubereiten, sodass in Bezug auf die Art und Intensität kreative Lösungen möglich sind.

Steckbrief 10: Logische Konsequenzen umsetzen

Ziel	Unentschuldigte Fehlzeiten für die Schülerin oder den Schüler „ungemütlich“ machen.
Kurzbeschreibung	Auf unautorisierte Fehlzeiten folgen (transparent) immer schüler- und situationsangemessene Konsequenzen.
Alter	Alle Jahrgangsstufen, altersentsprechende Umsetzung.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv (transparent für alle Schüler:innen), Einsatz bei bestehenden Anwesenheitsproblemen.
Voraussetzungen	Die Maßnahmen werden im Schulkollegium und in Absprache mit der Schulleitung beschlossen und getragen. Alle Konsequenzen sind für die Schüler:innen transparent und einsehbar. Es besteht ein „Fahrplan“, welche Schritte folgen und was passiert, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sich weigert, die auferlegte Konsequenz umzusetzen.
Durchführung	<p>Neben förderlichen und positiven Bedingungen in Schule und Unterricht, die Schule zu einem angenehmen Lebens- und Lernort werden lassen, an dem der Schüler „gehalten“ wird, existieren bei unautorisierten Fehlzeiten unangenehme Konsequenzen, um das Schwänzen bzw. Fernbleiben möglichst unattraktiv zu gestalten. Eine vorherige Fallklärung zu den Bedingungen und Hintergründen des Schulabsentismus ist in jedem Fall unabdingbar. Häufig kann bereits die Androhung der Konsequenzen hilfreiche Veränderungen herbeiführen.</p> <p>Besteht unter den Fachleuten Einigkeit darüber, dass in einem Fall entsprechende Konsequenzen verhängt werden sollen, ist auf die Situations- und Schülerangemessenheit zu achten. Oberstes Ziel stellt immer die schulische Integration und Partizipation des Schülers dar.</p> <p>Mögliche Konsequenzen bei Schulpflichtverletzungen können sein:</p> <ol style="list-style-type: none"> Normenverdeutlichendes Gespräch (Schulregeln) mit Verweis auf die beträchtlichen Folgen häufiger Fehlzeiten führen, Nacharbeiten des versäumten Stoffes (unter Aufsicht), ggf. Nachsitzen, soziale Dienste in der Klasse und Schule leisten, vor Schulbeginn bei Schulleitung melden, gegebenenfalls erfolgt ein Entzug von Privilegien, die Schülerin oder der Schüler wird zeitweilig in die Schule begleitet/gebracht, die Schülerin oder der Schüler erhält einen täglichen Weckanruf, aber auch: Anwesenheit wird positiv verstärkt.

Weiterführende Literatur

Dreikurs, R. & Soltz, V. (2019). *Kinder fordern uns heraus*. Klett-Cotta.
Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen.

6.3.4 Feedback geben

Kommunikation ist in der Schule das zentrale Mittel, um sich miteinander zu verständigen, sich auszutauschen, um Informationen weiterzugeben oder dafür, Pädagogik zu praktizieren. In diesem Zusammenhang spielt Feedback im Unterricht eine wichtige Rolle und sollte im Kontext Schule mehr Beachtung gewinnen (Buhren, 2015, S. 7). Die große Bedeutung von Feedback wird ebenfalls in der Studie von John Hattie zum Thema „Lernen sichtbar machen“ deutlich, in welcher er die starke Abhängigkeit von Feedback im Unterricht und Schülerleistungen darstellt (Hattie, 2009, S. 4).

Unter dem Begriff Feedback wird häufig eine direkte, unmittelbare Rückmeldung auf einen Sachverhalt, eine Wahrnehmung oder Handlung verstanden. Allgemein gefasst liegt der Fokus von Feedback darauf, mit Hilfe von verschiedenen Methoden die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu verringern und zu einer stetigen Verbesserung des Unterrichts beizutragen (Wilkening, 2016, S. 12). Feedback kann aus ganz verschiedenen Gründen im Schulalltag zur Geltung kommen, wie zum Beispiel „[...]als Antwort auf den Wunsch nach Veränderung des Unterrichts“ (Bastian, Combe & Langer, 2016, S. 13–14), oder „[...] als Versuch, Lernerfahrungen sichtbar zu machen, zu reflektieren und zu beraten“ (Bastian et al., 2016, S. 18). Für die Umsetzung von Feedback im Unterricht ist es von zentraler Bedeutung, dass seine Ziele offengelegt werden und die Methode schnell handhabbar ist. In der Literatur sind viele verschiedene Theorien und Einsatzmöglichkeiten von Feedback sowie Praxishandbücher mit Auflistungen von Methoden vorhanden. Ein gelungenes Praxisbuch mit vielen methodischen Anleitungen ist beispielsweise die Literatur von Monika Wilkening (2016) *Praxisbuch Feedback im Unterricht*.

Steckbrief 11: Feedback geben

Ziel	Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung verringern, um dadurch zu einer qualitativen Unterrichtsentwicklung beizutragen.
Kurzbeschreibung	Feedback ist häufig eine direkte, unmittelbare Rückmeldung auf einen Sachverhalt, eine Wahrnehmung oder Handlung.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Klasse, Kleingruppe, Einzelgespräch.
Voraussetzungen und Probleme	Feedback sollte prozessbegleitend stattfinden, da dadurch der Unterricht kontinuierlich verbessert werden kann und Probleme frühzeitig aufgespürt werden können. Von Beginn an sollten die Ziele des Feedbacks offengelegt werden und die Methode an sich sollte schnell handhabbar sein. Probleme können dadurch auftreten, dass Schüler:innen Angst vor negativen Konsequenzen haben, ein Gruppendruck erzeugt wird und keine sachgerechten Äußerungen getroffen werden.
Durchführung	<p>Für die Durchführung von Feedback gibt es viele verschiedene Möglichkeiten und Bedingungen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Es kann dabei unterschieden werden, in welcher Form (schriftlich/mündlich/ als Kommentar / als Demonstration); mit welchen Medien (elektronisch/ Portfolio/Checkliste/Skalen/Kriterienkataloge) oder zu welchen Zeitpunkten (spontan/geplant/im Unterricht / außerhalb des Unterrichts) das Feedback gegeben werden soll. Ebenfalls kann Feedback zu unterschiedlichen Themen (Erfolge/Hindernisse/ Unterrichtsphasen/Methoden/Ergebnissen/Produkten) erfolgen. Folgende Methoden haben sich bereits im Unterricht bewährt und lassen sich zu den verschiedenen Unterrichtsphasen sinnvoll einsetzen: <ul style="list-style-type: none"> Zu Beginn des Lernprozesses eignen sich Methoden wie Impulsfragen, ein Stärken-Schwächen-Profil oder ein Brief in die Zukunft. Während des Lernprozesses eignen sich Methoden, wie ein Blitzlichtgewitter, ein 4-Ecken-Gespräch oder eine Redekette. Zum Ende einer Lerneinheit sind beispielsweise Methoden wie eine schriftliche Selbstreflexion, die Feedbackhand, oder das Klammer-Back, sinnvoll einzusetzen (Wilkening, 2016, S. 102–108).

Weiterführende Literatur

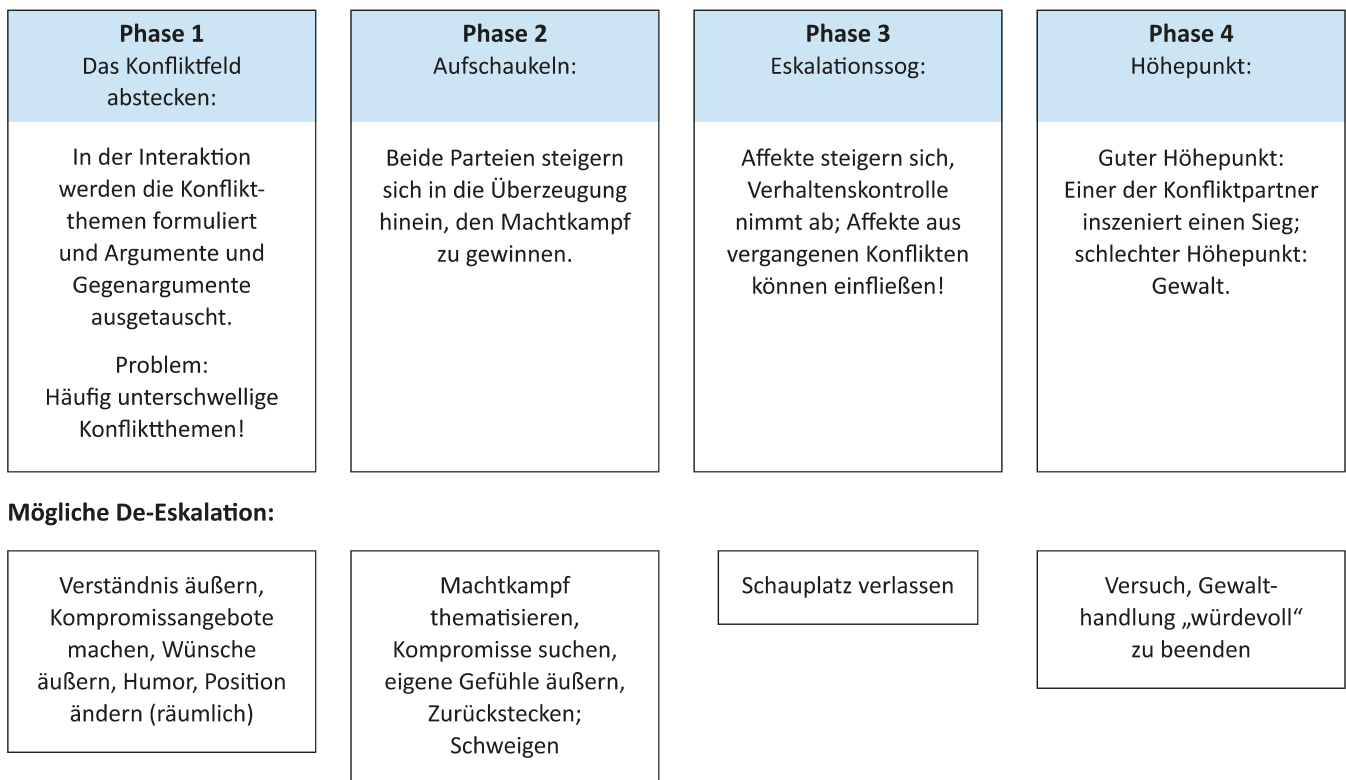
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (4., erweiterte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Buhren, C. G. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vierbuchen, M.-C. & Bartels, F. (2019). *Feedback in der Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilkening, M. (2016). *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen: Praxisbuch mit Kopiervorlagen und Downloadmaterial* (Pädagogik, 1. Auflage). Weinheim: Beltz.

6.3.5 Deeskalationsstrategien anwenden

Neben guter Prävention sind auch Techniken wichtig, mit denen sich Konflikte entschärfen lassen. Deeskalation kann gelernt und mit Gelassenheit erfolgreich angewandt werden. Kreyenberg (2004, S. 25) definiert Konflikte als „Spannungssituationen, in der voneinander abhängige Menschen versuchen, unvereinbare Ziele zu erreichen oder gegensätzliche Handlungspläne zu verwirklichen“.

Konflikte sind nicht belastend, weil Meinungsunterschiede aufeinandertreffen, sondern konflikträchtig ist die Art und Weise, wie Menschen diese Unterschiede erleben und damit umgehen“ (Kreyenberg, 2004, S. 21). Wenn Deeskalation die Lösung ist, ist Eskalation das Problem. Nach Schwabe gestalten sich Eskalationsprozesse oftmals nach einem ähnlichen Schema (Abbildung 11):

Abbildung 11: Eskalationsstufen



(Schwabe, 2002)

Im Umgang mit Konflikten manifestiert sich eine Streit- oder Konfliktkultur. Dabei ist es ratsam, grundsätzlich gelassen und empathisch zu bleiben, unabhängig vom sich aufbauenden Stress einen respektvollen Umgang zu pflegen, nicht alles persönlich zu nehmen und sich möglichst nicht in Kämpfe verwickeln zu lassen. Daneben empfiehlt es sich, Reaktionsverzögerungen einzusetzen oder auch beim Gegenüber nach möglichen positiven oder negativen Reaktionen zu suchen. Wird die Lehrkraft selbst angegriffen, lässt sie sich nicht in den Konflikt hineinziehen oder -zwingen. Sie sollte der Leitidee folgen: „Ich fühle mich angegriffen und will darauf jetzt nicht reagieren, aber ich komme darauf zurück!“

Machtdemonstrationen sind zumeist nicht hilfreich. Demgegenüber ist es bedeutsam, Unterstützungsnetzwerke aufzubauen (Wer kann wie und wann helfen?) und sich nicht abschütteln zu lassen. Vor allem bei körperlichen und verbalen Angriffen sollten Lehrkräfte der Schülerin oder dem Schüler klar anweisen, was er unterlassen und was er stattdessen machen soll. Lehrer sollten die Aufmerksamkeit der Schülerin oder des Schülers erlangen, klare Anweisung geben, destruktive Aktivität zu unterbrechen, und weiteres Verhalten instruieren. Ein pädagogisches Gespräch ist im Anschluss geboten, wenn sich die Gemüter wieder beruhigt haben.

Steckbrief 12: Deeskalationsstrategien anwenden

Ziel	Auflösung einer Eskalation mittels einer De-Eskalations-Strategie und einer Kompromissfindung
Kurzbeschreibung	Die Aneignung eines Repertoires an möglichen Kombinationen, aus zehn Deeskalationselementen, die situationspezifisch Anwendung finden (Schwabe, 2002, S. 102).
Alter	Jede Jahrgangsstufe.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Konflikten mit Potenzial zur Eskalation.
Voraussetzungen	In impulsiven, eskalierenden Konfliktsituationen ist ein flexibles und situationsbezogenes Handeln entscheidend, das pädagogisch vertretbar ist.
Durchführung	<p>Folgende Elemente sind nach Schwabe (2002, S. 100ff.) personen- sowie situationsabhängig einzusetzen, um Eskalationen strategisch zu begegnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Körperkontakt</i>: Berühren, Anfassen, ruhige Bewegungen, weiche Stimmlage, Kontrolle über eigene „Bedrohlichkeit“, dosierter Gebrauch von Berührungen, Austarieren von Nähe und Distanz, komplementäre Körperposition (sich setzen, während der andere steht etc.). • <i>Raum und Bewegung</i>: Reagieren auf Bewegungen des Konfliktpartners, Offenlassen von Fluchtwegen. • <i>Verhandlung und Kompromiss</i>: Anbieten von Aushandlungsprozessen: nicht sofort, aber später; nicht alles, aber ein Teil; nicht allein, sondern gemeinsam etc. • <i>Verlassen des Feldes</i>: Keinen unnötigen Druck erzeugen oder jemanden bedrängen. Zeit gewinnen. • <i>Humor und Selbstironie</i>: Humor wirkt entkrampfend und unterbricht die Eskalationsdynamik, es können zum Beispiel Aspekte der Interaktion offengelegt werden, die unbeabsichtigt komisch sind. • <i>Beziehung</i>: Auf den Beziehungsaspekt des Konfliktes achten, oft stellen Kinder/ Jugendliche Beziehung durch Streit her, zum Beispiel indem sie im Konflikt Beziehungswünsche ansprechen. • <i>Zeit und Zukunft</i>: Zeitlichen Spielraum aushandeln. Motivation zur Pflichterfüllung durch einen Verweis auf ein positives Ereignis in der Zukunft (zum Beispiel Spielzeit mit bester Freundin) schaffen. • <i>Selbstbetroffenheit</i>: Authentische Mitteilung über das eigene emotionale Befinden machen, dabei ist die körperbezogene Stimmigkeit wichtiger als verbale Inhalte. • <i>Überraschung und Veränderung</i>: Die Eskalationsdynamik durch plötzliche Handlungen brechen. Zum Beispiel sich einmal um die eigene Achse drehen oder sich auf den Fußboden setzen. • <i>Bemerkung auf einer Metaebene</i>: Konfliktsituation aus der Betrachtung von oben beschreiben, dabei Hierarchie vermeiden, zum Beispiel „Jetzt sind wir zwei Dickköpfe schon wieder dabei, uns zu verkrampfen und jeder von uns ist überzeugt, dass er recht hat.“

Weiterführende Literatur

- Besemer, C. (2002). *Mediation – Vermittlung in Konflikten*. Königfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben & Heidelberg: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Baden.
- Conrad, B., Jacob, B. & Schneider, P. (2003). *Konflikt-Transformation. Konflikte werden gelöst – Unterschiede bleiben bestehen*. Paderborn: Junfermann.
- Schwabe, M. (2002). *Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe*. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

6.4 Modul 4: Schülerbezogene Verhaltensförderung

6.4.1 Beratung anbieten

Mithilfe von Beratung können herausfordernde Situationen wie das Fernbleiben vom Unterricht anders interpretiert und neue Optionen für das eigene Verhalten erkannt werden. Der Begriff Beratung bezeichnet Interaktionen, in denen Problemlösungen diskutiert werden oder die Handlungskompetenz des Ratsuchenden verbessert wird.

Beratung folgt der Leitlinie „Hilfe zur Selbsthilfe“. Sie ist in den meisten theoretischen Ansätzen konstruktiv und ressourcenorientiert und setzt so an den biopsychosozialen Stärken des Individuums und dessen sozialen Unterstützungssystemen an (Krause, 2003).

Beratung richtet sich an Schüler:innen, Lehrkräfte, Eltern, Kollegien oder Mitglieder der Schulleitung und ist im Bereich Schule verschiedenen Disziplinen zugeordnet. Schüler:innen, die nur unregelmäßig die Schule besuchen, haben oft einen ausgeprägten Beratungsbedarf. Sie benötigen Informationen und Unterstützung zur Lösung ihrer Probleme, um Verhaltensalternativen zu Flucht- oder Meidungshandlungen entwickeln zu können. Auch im Kontext von Elternkooperation stellt Beratung auf formeller wie informeller Ebene eine unentbehrliche Methode dar. Beratung ist ein essenzieller Handlungsmodus der Pädagogik.

Im Beratungsgespräch kann das Ziel sein, Orientierung zu schaffen (zum Beispiel im Bildungssystem), Übergänge zwischen Schulformen und Bildungsabschnitten (Schulwechsel, Schule – Beruf) zu erleichtern und individuelle Krisen (etwa in den Bereichen Sexualität, Freundschaft, Schulangst) oder Problemlagen bei Lern- und Verhaltensstörungen (zum Beispiel in Verbindung mit Drogen, Delinquenz, Leistungsversagen) zu mindern. Dabei muss die Beratung keineswegs (nur) beim Schüler ansetzen, sondern kann verschiedene Bereiche des gesamten Kooperationsfeldes Schule-Schüler-Familie betreffen und so indirekte Unterstützungsformen bieten. Auch in schwierigen Beratungsgesprächen mit Eltern, die der Problematik des unregelmäßigen Schulbesuchs ihres Kindes oft hilflos gegenüberstehen, kann eine lösungsorientierte Herangehensweise eine geeignete Methode sein. Bei diesem Format wird zwar das Problem benannt und bewusst umschrieben, im Vordergrund steht jedoch die Arbeit an den Zielen und Ressourcen der Person, sowie darin, den Ratsuchenden zu bestärken, mit den eigenen Fähigkeiten wirksame Veränderungsprozesse einzuleiten.

Steckbrief 13: Beratung anbieten

Ziel	Herausfordernde Situation werden anders interpretiert, dem Betroffenen können neue Optionen für das eigene Verhalten aufgezeigt werden.
Kurzbeschreibung	Durch Beratung wird den Betroffenen (Schüler:innen, Eltern) Unterstützung zur Lösung ihrer Probleme ermöglicht.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv und sobald erste Veränderungen im Schülerverhalten sichtbar werden oder sich verfestigen.
Voraussetzungen	Es besteht Beratungsbedarf, der Betroffene wünscht Beratung. An der Schule gibt es Personen, die beratend tätig bzw. entsprechend ausgebildet sind oder es werden Kontakte vermittelt (Beratungsstelle, Psychologen).
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Bei der <i>personen-/klientenzentrierten Beratung</i> liegt der Fokus unter anderem darauf, ein soziales Klima herzustellen, sodass die beratene Person das anstehende Problem eigenverantwortlich bearbeiten und lösen kann. Das soziale Klima soll durch die Berücksichtigung der sogenannten Beratervariablen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz nach Rogers hergestellt werden. • In Gesprächen, die dem <i>systemischen Ansatz</i> folgen, stehen die Betrachtung und Analyse von Interaktion und Beziehungen im Mittelpunkt. Unter Berücksichtigung systemtheoretischer Grundannahmen soll unter anderem die Stabilisierung des Systems angestrebt werden. • Die <i>lösungsorientierte Beratung</i> fokussiert Ressourcen der zu beratenden Person sowie sogenannte „Gelingenssituationen“, in denen das Problem nicht oder weniger intensiv wahrgenommen wird. Ziel soll es sein, die Bedingungen bzw. Spezifika dieser Situationen zu identifizieren und zukünftig stärker zu berücksichtigen. • Der <i>kooperative Beratungsansatz</i> geht von einem Prozess aus, in dem gemeinsam, symmetrisch kommunizierend Problemlösungen von den beteiligten Personen erarbeitet werden. Grundvoraussetzung ist hierbei, dass die zu beratende Person und die beratende Person (im Sinne einer Prozessberatung) als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner gesehen werden, die jeweils ihre spezifischen Kompetenzen in das Gespräch einbringen. • Im Rahmen eines <i>kontradiktischen Beratungsgesprächs</i> soll der zu beratende Person eine neue (alternative) Perspektive auf die als problematisch wahrgenommene Situation ermöglicht werden. Ziel ist es, eine alternative Lesart (Kontradiktion) der belastenden Situation zu entwickeln und somit Motivation für eine erneute, erfolgreichere Auseinandersetzung zu schaffen (Rieß, 2020). • Folgende sechs Phasen in der Zusammenarbeit halten Lippitt & Lippitt (2015) in der Beratung für besonders wichtig: <ul style="list-style-type: none"> a. Kontakt und Einstieg, b. Verständigung über die Grundlagen der Zusammenarbeit und Aufbau der Arbeitsbeziehung, c. Definition des Problems und diagnostische Analyse, d. Zielsetzung und Vorgehenspläne, e. Durchführung und Erfolgskontrolle, f. Sicherung der Kontinuität.

Weiterführende Literatur

- Grewe, N. (Hrsg.) (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (3.Aufl.). Köln: Car Link.
- Lippitt & Lippitt (2015). *Beratung als Prozess*. Springer: Wiesbaden.

6.4.2 Emotional-soziale Kompetenzen trainieren

Mittlerweile haben verschiedene Programme zur Prävention von und zur Intervention bei schulischer Gewalt sowie zur Förderung des Sozialverhaltens den Weg in die Schule gefunden. Teilweise sind sie bereits etabliert und werden im Kontext von Qualitäts- und Schulentwicklung konzeptionell integriert.

Bei Trainings geht es um „systematische Veränderungsversuche“ durch wiederkehrende Übungseinheiten (Helmke, 2017, S. 31). Geändert werden sollen das Verhalten, die Einstellung oder die Kompetenzen einer Person. Gegenstand des Trainings ist es, definierte Kompetenzen zu vermitteln mit dem Ziel, die neu erlernten Verhaltensmuster auf andere Lebenssituationen zu transferieren, in denen dieses Verhalten wichtig ist. Dabei wird zumeist mitgedacht, unangemessene und unerwünschte Muster zugunsten des Zielverhaltens aufzugeben. Insofern zielen Trainings sowohl auf einen Abbau von Störverhalten als auch auf einen Aufbau von Fähigkeiten ab. „Trainings definieren sich dadurch, dass sie mit speziellen Methoden ausgewählte Qualifikationsmerkmale (Verhaltensweisen, Strategien, Methoden, Techniken und Verfahren) zielgerichtet über praktisches Handeln erlernen lassen.“ (Pallasch, Mutzeck & Reimers, 2002, S. 9). Ausgehend von praktischen Übungen sollten der Sinn und die Zielstellung zwischen Trainer:in und Trainiertem vermittelt und geklärt sein.

Die Entwicklung von Trainingsprogrammen ist ein wichtiger Teil angewandter Forschung – sie sollen der Praxis dienen und haben im Bereich pädagogisch-psychologischer Maßnahmen einen hohen Stellenwert. Sie können dabei helfen, sich pädagogischen Zielen zu nähern und einen breiter angelegten pädagogischen Prozess zu unterstützen. Neben regionalen Kooperationsprojekten spielen in der Schule Sozialtrainings für einzelne Zielschüler:innen oder Kleingruppen, universell-präventive Programme für Klassen oder Gruppen jüngerer Schüler:innen wie „Faustlos“, Lehrerprogramme wie das „Konstanzer Trainingsmodell“, Modelle wie das von Olweus (2002), die sich auf die ganze Institution beziehen oder auch meditative und konfrontative Verfahren wie das sogenannte „Coolness-Training“, eine bedeutsame Rolle. Eine Übersicht in Tabelle 4 findet sich nach dem Steckbrief.

Steckbrief 14: Emotional-soziale Kompetenzen trainieren

Ziel	Steigerung der sozialen Fähigkeiten, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathiefähigkeit, Emotionsregulation, Konfliktbewältigung.
Kurzbeschreibung	Mit Unterricht oder Förderstunden werden die sozialen Kompetenzen altersangemessen ausgebaut und gefördert.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Klasse oder Kleingruppe, Schüler:innen mit schwierigem Sozialverhalten, gegebenenfalls in Verbindung mit einem Problemlösetraining.
Voraussetzungen	Regelmäßige Förderstunden (zum Beispiel einmal pro Woche), Schüler:innen zeigen Bereitschaft zur Mitarbeit und Auseinandersetzung, gegebenenfalls ein konkretes Training oder eine entsprechend ausgebildete Person, Lehrkraft setzt sich mit förderlichen Methoden auseinander und integriert diese in den Unterricht.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> a. Die Förderung sozialer Kompetenzen kann in speziellen Förderstunden (oder Klassenlehrerstunden) in einem standardisierten Förderprogramm erfolgen und/oder durch verschiedene Maßnahmen in den Unterricht integriert werden. b. Das Training kann durch geeignete Fachkräfte (Sozialpädagogen, Sonderpädagogen etc.) oder die Lehrkraft erfolgen. c. Förderprogramme gibt es sowohl für die Grundschule als auch für weiterführende Schulen. d. Je nach Klassenstufe werden unterschiedliche Ziele fokussiert. e. Welches Programm geeignet ist, muss individuell entschieden werden. Eine Auswahl von Förderprogrammen ist in der folgenden Tabelle zu finden. f. Soziale Kompetenzen im Unterricht können daneben eingeübt werden über: Klassenregeln; Klassenziele (zum Beispiel TeamPinBoard); KlasseKinderSpiel; Klassenrat; Sozialformen (kooperative Lernformen); Projektstage, außerschulische Lernorte (soziale Einrichtungen, Sozialpraktikum etc.); Kooperationsübungen und -spiele, Rollenspiele; Arbeit an Fallvignetten.

Weiterführende Literatur

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tabelle 4: Überblick über wirksame Präventionsprogramme zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase

Name des Trainings	Faustlos (1.–3. Klasse)	Friedensstifter-Training	Fit & Stark fürs Leben (1. & 2. Klasse)	Lubo aus dem All	Verhaltenstraining für Schulanfänger (1. & 2. Klasse)
Autoren/ Jahr	Cierpka (2001)	Gasteiger-Klicpera, Klein & Laeng (2006)	Burow, Aßhauer, & Hanewinkel (1998)	Hillenbrand, Hennemann & Hens (2018)	Petermann, Gerken, Natzke & Walter (2002)
Theoretische Basis	Modell der sozialkognitiven Informationsverarbeitung	Soziale Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge 1994, ohne die beteiligten Emotionen	basiert auf lerntheoretischen und verhaltensmodifikatorischen Erkenntnissen	Modell der sozialkognitiven Informationsverarbeitung unter Berücksichtigung emotionaler Prozesse, findet sich sowohl in der Struktur als auch in den Inhalten wieder	basiert auf lerntheoretischen und verhaltensmodifikatorischen Erkenntnissen
Intensität/ Zeitlicher Rahmen	51 Lektionen à 45 Minuten, 2 x in der Woche, 3 Monate	13 Unterrichtseinheiten, ca. 45–90 Minuten	20 Unterrichtseinheiten ca. 90 Minuten, 1 x in der Woche, flexibel einsetzbar im Zeitraum von 2 Schuljahren	30 Sitzungen à 60 Minuten, 2 x in der Woche, währenddessen und danach Übernahme wichtiger Prinzipien in den Klassen- und Familienalltag, 3–4 Monate bzw. dauerhafte Etablierung	26 Schulstunden, sollte möglichst innerhalb eines Schulhalbjahres durchgeführt werden
Zielgruppe	Schulkinder der 1.–3. Klasse; Lehrer erhalten eintägige Fortbildung	Grundschul Kinder der 1.–4. Klasse	Schulkinder der 1. & 2. Klasse; curricularer Aufbau für die Klassen 3–6	Schulkinder der 1. & 2. Klasse; Lehrer erhalten begleitende Fortbildung, Elterninformationen	Schulkinder der 1. & 2. Klasse
Allgemeines Vorgehen & Prinzipien der Förderung	Ausbau der Kompetenzen durch Wissensweiterung & Einüben von Verhaltensstrategien. Greift weniger die vorhandenen Lösungsideen der Kinder auf. Verbindung zwischen Erleben / emotionaler Beteiligung und Verstehen/Sprache nicht immer gewährleistet.	Förderung von vier Bereichen: Wie verhalte ich mich in einem Streit? Verhandeln lernen. Umgang mit Gefühlen (Wut, Ärger). Frieden stiften – anderen Kindern beim Verhandeln helfen.	Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht: Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen. Umgang mit Stress und negativen Emotionen. Verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten. Problemlösen.	Verbindung aus Erleben/„Selbertun“ und Bewusstwerdung/ Reflexion durch Gespräche. Aufgreifen und Weiterentwickeln der vorhandenen Kompetenzen der Kinder. Gemeinsames Erarbeiten & Ausprobieren von angemessenen Verhaltensstrategien. Zahlreiche Transfervorschläge für andere Unterrichtssituationen. Speziell ausgearbeitete Förderstunden für Kinder mit erhöhtem Risiko.	Förderung in vier aufeinander aufbauenden Stufen: Steigerung der auditiven und visuellen Aufmerksamkeit. Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionaler Grundkategorien. Aufbau emotional-sozialer Fertigkeiten. Vermittlung sozialer Basiskompetenzen und eines angemessenen Problemverhaltens.
Methoden	Kurzes Spiel, Geschichten und Analyse von Bildern, teils anschließendes Rollenspiel. Keine Rahmenhandlung.	Erwerb neuer Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten. Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit eigenen Emotionen. Einsatz von Gesprächssituationen, Rollenspielen, Arbeitsblättern. Keine Rahmenhandlung.	Identifikationsfigur: Igor Igel. Ganzheitliche Erarbeitung des Themas, die sowohl kognitive als auch erlebnisorientierte und sinnliche Elemente umfasst. Keine Rahmenhandlung.	Konsequentes Erarbeiten eines Problemlösekreislaufts. Erarbeiten alltagsnaher angemessener Emotionsregulationsstrategien. Pädagogisch fundiert & abwechslungsreich: komplette Einbettung in Rahmenhandlung. Kooperationsspiele, Rollenspiele Verknüpfung von Sprache und Handeln, kindgerechtes und motivierendes Verstärkersystem (Sternenstaub). Begleitendes Arbeitsheft für die Kinder. Hat positive Auswirkungen auf Motivation und Lernerfolg der Kinder sowie die Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte.	Identifikationsfigur: Chamäleon Ferdi. Einheiten sind eingebettet in Rahmenhandlung (Schatzsuche)
Positive Effekte	Insgesamt moderate Effekte: geringere Ängstlichkeit, aber keine Verbesserungen in Bezug auf aggressives Verhalten	Recht gute Effekte: in mehreren größeren Studien nachgewiesen	Positive Veränderungen im Verhalten der Kinder: vor allem eine Abnahme von aggressivem Verhalten und von Angst/Depressivität	Moderate Effekte: Zunahme der Problemlösefertigkeiten, Abnahme der Aggressivität, verbesserte Integration in die Gruppe, verbesserte Identifikation von und vermehrtes Sprechen über Gefühlszustände, Zunahme emotionaler-sozialer Kompetenzen. Insbesondere Kinder unter erhöhtem Risiko für auffälliges Verhalten profitieren von LUBO.	Moderate Effekte: allerdings bislang erst in einer kleinen Stichprobe nachgewiesen.

(Hennemann et al. 2016)

6.4.3 Buddy-Konzepte nutzen

Buddy-Konzepte sind pädagogische Programme zur Förderung von Schülerkompetenzen und erweisen sich als wirkungsvoll, um Absentismus vorzubeugen oder abzubauen. Schüler und Schülerinnen werden dabei zu pädagogischen Partner:innen, um voneinander zu lernen, aufeinander zu achten und sich gegenseitig zu unterstützen. Hintergründig spielt das Lernen am Modell eine bedeutende Rolle. Dieser Ansatz unterstützt Verhaltensänderungen. Der Lerner wird dabei zum Beobachter, der Beobachtete zum Modell. Beispielsweise kann ein Schüler, der ohne ersichtlichen Grund in den Pausen oft Angst hat, vom entspannten Verhalten des Buddys lernen. Der Beobachter (Lerner) nimmt dabei das beobachtete Verhalten bewusst wahr, formt es in Gedächtnisstrukturen (verinnerlichte Schemata) um, codiert es bildlich oder verbal und übersetzt und speichert es letztendlich in eigene Bilder oder Symbole. Diese kann er dann als Erinnerung wieder aktivieren und damit die eigene Ausführung des Verhaltens leiten. Das bedeutet:

Das Verhalten einer Person ändert sich entsprechend des Verhaltens einer anderen Person. Das Verhalten des Modells wirkt als Anreiz für die Wahrnehmung, Einstellung und Verhaltensweise des beobachtenden Individuums. Der Lerner übernimmt im Idealfall das Verhalten des Modells.

Das Buddy-Konzept funktioniert aber auch, indem Risikoschüler:innen selbst zum Modell werden. Einen erprobten Ansatz hierzu bildet das „Coca-Cola Valued Youth Program“ (VYP). Hierbei bekommen die Risikoschüler:innen keine Tutor:innen an die Seite gestellt, sondern werden selbst als Tutor:innen für jüngere Schüler:innen eingesetzt. Die Jugendlichen erhalten für diese Aufgabe in wöchentlichen Fortbildungsmaßnahmen die notwendige pädagogische Unterstützung durch ihre Lehrkräfte und eine finanzielle Anerkennung. Diese inzwischen international verbreitete Maßnahme zeigt positive Effekte, insbesondere im Kontext von Migration und interkulturellen Bildungsprozessen.

Steckbrief 15: Buddy-Konzepte nutzen

Ziel	Die Anwesenheit wird wiederhergestellt und verstetigt durch Lernen am Modell und Verstärkung, Schülerkompetenzen/Selbstregulation werden ausgebaut.
Kurzbeschreibung	Ein Schüler mit Anwesenheitsproblemen bekommt einen Mitschüler zur Seite gestellt, der als „Buddy“ die Anwesenheit unterstützt und verstärkt.
Alter	Ab Sekundarstufe 1.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Sobald erste Veränderungen im Schülerverhalten sichtbar werden oder sich Anwesenheitsprobleme verfestigen.
Voraussetzungen	Das Modell muss sympathisch und zugewandt sein (Identifikationsobjekt), sollte in der Umwelt anerkannt sein, dem Beobachter ähnlich sein, das heißt dessen Fähigkeiten in etwa entsprechen. Die Beobachtung und Umsetzung sollte durch die Lehrkraft unterstützt werden.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Der Schüler mit hohen Fehlzeiten wird mit einem Mitschüler, der als Modell fungiert, zusammengebracht, beide sitzen nebeneinander, eine positive Beziehung soll aufgebaut werden. Das Modell demonstriert positives Verhalten, regelmäßigen Schulbesuch, und begleitet den Zielschüler einen Teil des Schulweges. Die Lehrkraft ermutigt den Zielschüler bei positivem Verhalten (pünktliches Eintreffen). Das Modell zeigt dem Zielschüler Möglichkeiten auf, schwierige Unterrichtssituationen zu bewältigen und hilft ihm, zum Beispiel in der gegenseitigen Unterstützung beim Lernen. Der Zielschüler wird durch das Modell positiv verstärkt, über Zuspruch wie „Ich bin fest davon überzeugt, dass du das schaffst!“ Macht der Zielschüler positive Schritte, bieten sich für ihn Gelegenheiten zur Selbstverstärkung; in der Folge kann sich auch seine Selbstregulation entwickeln.

Weiterführende Literatur

Opp, G. & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Edition Körber.

6.4.4 Positives Verhalten verstärken

Schüler:innen mit Anwesenheitsproblemen sollten Anerkennung erfahren, wenn sie anwesend sind (zum Beispiel als Feedback von der Lehrkraft oder der Schulleitung). Der Fokus sollte dabei auf dem Aufbau erwünschten Verhaltens liegen. Die systematische Verstärkung positiven Unterrichtsverhaltens und der aktiven Teilhabe am Unterricht hängt direkt mit den eigentlichen Zielen des Unterrichts zusammen: Es geht darum, wirksame Lernprozesse zu ermöglichen, zu verstetigen und so die Partizipation des Schülers am Unterricht und am Schulleben zu erreichen. Ein möglicher Weg dorthin ist die systematische Verstärkung positiver unterrichtlicher Aktivitäten.

Oft wird angemessenes, zielerreichendes Verhalten – die Schülerin oder der Schüler sitzt an seinem Tisch und arbeitet ausdauernd und konzentriert an seinen Aufgaben – für selbstverständlich gehalten und nicht verstärkt. Wenn es Schüler:innen dann nicht gelingt, sich für das positive Verhalten selbst zu verstärken, wächst die Gefahr von sowohl Motivationsproblemen als auch der Entwicklung einer schulaversiven Haltung. Die Verhaltensmodifikation setzt durch die Maxime „Catch him at being good“ einen anderen Handlungsrahmen. Aufmerksamkeit und Fokus des Pädagogen liegen auf dem erwünschten Verhalten. Dieses gilt es stärker zu beachten und zu fördern.

Ein Verstärker sollte individuell auf die Zielperson zugeschnitten sein und deren Neigungen, Interessen, Ziele und Haltungen berücksichtigen. Die Auswahl geeigneter Verstärker ist somit eine zentrale und bedeutsame Aufgabe, die mit Sorgfalt ausgeführt werden muss. Die Intervention sollte früh erfolgen, denn der Schüler muss noch mit gewisser Regelmäßigkeit am Unterricht teilnehmen, um erreicht zu werden. Der Einsatz von Verstärkern erfolgt mit Verstärkerplänen, wobei positive Effekte dann eintreten, wenn der Verstärker dem Verhalten unmittelbar und innerhalb eines Zeitkonzepts folgt. Dabei weicht die kontinuierliche einer vereinzelt (intermittierenden) Verstärkung, entweder nach Reaktionsquoten (das Verhalten wird nach jedem 2. oder 5. Auftreten verstärkt) oder Zeitintervallen (die Bekräftigung erfolgt nach festgelegten Zeitabständen). Mittel- und langfristig ist anzustreben, die Abhängigkeit der Schüler:innen von der Setzung äußerer Reize sukzessiv aufzuheben und die Verstärkung so zurückzufahren, dass sich die Selbstkontrolle und -steuerung des Schülers entwickeln kann. Darin liegt das eigentliche Ziel dieses Ansatzes.



Verstärkerarten

- Primäre Verstärker haben Verstärkereigenschaften, weil sie physiologischen Bedürfnissen genügen (zum Beispiel Trinken, Essen). Sie sind wenig geeignet für Verstärkerpläne, da ein Erzieher die nötige Entbehrung nicht steuern kann und der Grundtrieb durch Sättigung schnell befriedigt ist.
- Sekundäre Verstärker sind in der Lebensgeschichte mit primären Verstärkern gekoppelt worden und haben für eine Person eine verstärkende Eigenschaft angenommen (klassisch konditionierte Verstärker wie Geld). Sie sind daher individuell zu bestimmen.
- Generalisierte Verstärker sind Sekundärverstärker, die unabhängig von den Bedingungen universal wirken (zum Beispiel Aufmerksamkeit, Zuwendung und Anerkennung). Bei der verstärkenden Person sollten verbales Lob, Mimik und Gestik zusammenpassen (sprachliche und körperliche Zuwendung).

Steckbrief 16: Positives Verhalten verstärken

Ziel	Die Selbstkontrolle, Selbststeuerung und Verantwortung des Risikoschülers (vor allem hinsichtlich Anwesenheit) werden gestärkt, die Lehrkraft beachtet erwünschtes Verhalten stärker.
Kurzbeschreibung	Angemessene schulische Aktivitäten werden verstärkt, das heißt auf das positive Verhalten des Schülers folgt eine für ihn angenehme Konsequenz (zum Beispiel ein Lob, zusätzliche Spielzeit), sodass er das Verhalten häufiger zeigen wird.
Alter	Alle Jahrgangsstufen, vor allem jüngere Schüler:innen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Sobald erste Veränderungen im Schülerverhalten sichtbar werden oder sich verfestigen.
Voraussetzungen	Das Zielverhalten des Schülers wird präzise und verständlich definiert (etwa Schulbesuch gemäß Stundenplan). Relevant ist, einen Konsens über das Zielverhalten und motivierende Verstärker zwischen Schüler:in, Eltern und Lehrkraft zu erreichen und Regeln zu bestimmen (Dauer, konkrete Umsetzung). Die Lehrkraft nimmt das System ernst und verstärkt konsequent.
Durchführung	<p>Einsatz eines Verstärkerplans:</p> <ol style="list-style-type: none"> Kontakt herstellen (zum Beispiel Schüler:in wird in Begleitung der Eltern zur Schule bestellt oder Hausbesuch). Das Zielverhalten exakt beschreiben (zum Beispiel Schulbesuch gemäß Stundenplan). Konsens zwischen Schüler:in, Eltern und Lehrer über das Zielverhalten erreichen. Motivierende Verstärker identifizieren, indem der Schüler angenehme Dinge und Tätigkeiten nennt und in eine Rangfolge (nach persönlichem Wert) bringt. Bezug zwischen Zielverhalten und Verstärkern herstellen (gegebenenfalls über Token – siehe dazu nächsten Abschnitt), das heißt festlegen, für welchen Verstärker (zum Beispiel eine Stunde Computerspiel) welche Leistung erbracht werden muss (zum Beispiel einen ganzen Schultag anwesend sein). Positive Verstärker zu erhalten ist kein Recht, sondern ein Privileg – es ist angemessen, dafür Bedingungen einzufordern. Für den wertvollsten Verstärker (zum Beispiel Popkonzert) ist die höchste Leistung (ununterbrochener Schulbesuch von vier Wochen) zu vollbringen usw. Reaktionskosten analog bestimmen, also regeln, welcher schon bestehende (nicht in d. genannte) Verstärker (zum Beispiel abends fernsehen) bei welchem Regelbruch (zum Beispiel zwei Unterrichtsstunden geschwänzt) entzogen wird. Der Schüler bekommt für diesen Tag Fernsehverbot, behält jedoch die in d. bereits erlangten Gutschriften. Regeln und Zeitstruktur bestimmen (Dauer der Vertragsphase, Ort und Zeit der regelmäßigen Treffen, Schüler lässt sich Anwesenheitskarte nach jeder Stunde abzeichnen). Aus den benannten Stücken wird ein für den Schüler verständlicher Vertrag formuliert und von allen Beteiligten unterzeichnet. Durchführung: Als Lehrkraft den Vertrag ernst nehmen und vertragsgemäß das Zielverhalten verstärken; Einhaltung des Vertrages überwachen. Vertragsveränderung vornehmen, wenn nötig

Verstärker sollten nicht (nur) auf materielle Formen, sondern auf soziale/nicht materielle und natürliche Formen ausgerichtet sein, um die Generalisierung zu fördern. Sie sollten alters- und situationsangemessen, abwechslungsreich und maßvoll angewendet werden.



Grundregeln zusammengefasst

- Verstärker sollten von signifikanten Personen wie Lehrkräften oder Eltern eingesetzt werden,
- von materiellen (zum Beispiel Müsliriegel) zu nicht-materiellen / sozialen und natürlichen Formen (zum Beispiel Zuwendung, Beachtung) ausgerichtet sein,
- und sich von einem kontinuierlichen (auf das erwünschte Verhalten folgt stets eine positive Konsequenz) zu einem intermittierenden (erst nach zwei oder drei erwünschten Verhaltensweisen folgt eine positive Konsequenz) Zeitprogramm entwickeln.
- Das Verhalten, nicht die Person, sollte verstärkt werden.
- Verstärker sollten alters- und situationsangemessen,
- abwechslungsreich (Gefahr der Sättigung) und
- maßvoll angewendet werden.

Weiterführende Literatur

Ahrens-Eipper, S. & Nelius, K. (2015). *Verstärkerpläne. Materialien zur Selbst- und Fremdverstärkung*. Halle: Kinder- und Jugendpsychotherapieverlag.

6.4.5 Token-Verstärkung anwenden

Die Token-Verstärkung ist eine besonders effektive Möglichkeit, um gewünschtes Verhalten zu verstärken. Beim sogenannten Token handelt es sich um einen planvoll eingesetzten Verstärker, der vom Schüler gegen individuell attraktive Gegenstände oder Aktivitäten eingetauscht werden kann (Münzverstärkung). Token können in Form von Chips, Steinchen oder Stempeln für Schüler:innen fassbar werden. Durch die Eintauschmöglichkeit erhält der Token, zuvor ein eher bedeutungsloser Gegenstand und neutraler Reiz, seinen spezifischen Wert.

Findet die Verteilung sowie der Tausch der Token nach zuvor festgelegten Regeln mit dem Ziel statt, angemessenes Verhalten aufzubauen, werden die Begriffe Token-System oder Token-Economy genutzt. Dabei ist vorab zu klären, für welches Zielverhalten innerhalb welcher Zeitstrukturen wie viele Token vergeben werden, welche Anzahl an Token für die in Frage kommenden Verstärker anzubieten sind und wann Tauschmöglichkeiten bestehen.

Token-Systeme zeigen insbesondere bei jüngeren Schüler:innen beachtliche Erfolge in der Verhaltenssteuerung und sind situationsübergreifend anwendbar. Veränderungen bei den Tauschaktivitäten oder -gegenständen vermeiden ungewollte Sättigungseffekte. Token steigern die Praktikabilität systematischer Verstärkung und erhöhen die Einsetzbarkeit in der Praxis von Schule bzw. Unterricht, sodass kaum besondere Arrangements für Zielschüler:innen nötig sind.

Steckbrief 17: Token-Verstärkung anwenden

Ziel	Entwicklung und Aufrechterhaltung von gewünschtem Verhalten.
Kurzbeschreibung	Erwünschtes Verhalten wird durch den Einsatz von systematischen Anreizen gefördert. Die „Münzen“ oder „Token“ bilden die Verbindung zwischen dem Zielverhalten und den natürlichen Verstärkern. Dieser Einsatz erfolgt nach dem Prinzip der operanten Konditionierung. Die Methode beinhaltet die Festlegung einer Anzahl von definierten Zielen oder Zielverhaltensweisen, ein Medium als Eintauschwährung und eine Auswahl verschiedener eintauschbarer Verstärker bzw. Belohnungen.
Alter	Alle Jahrgangsstufen, vor allem jüngere Schüler:innen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Vor allem Vor- und Grundschule.
Voraussetzungen	Einheitliches und kooperatives Verhalten innerhalb eines Teams beim Auftreten des Zielverhaltens. Klar definierte Zielsetzung, um Interpretationsmöglichkeiten zu verringern. Bewusstsein für den organisatorischen Aufwand und Wichtigkeit einer konsequenten Einhaltung bzw. Durchführung, um positive Ergebnisse zu erreichen.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Zu Beginn erfolgt die Festlegung von gewünschten Verhaltensweisen zur Zielorientierung. Dafür ist eine eindeutige und spezifizierte Definition des Zielverhaltens entscheidend. Für die Tauschwährung sind viele Varianten denkbar wie Punkte, Chips, Karten, Münzen, etc. Zu beachten ist, dass die Tokens nicht zu übertragen, schwer zu fälschen und einfach auszuführen sind. Dem Schüler muss klar sein, dass die Zeitspanne vom gezeigten Zielverhalten über den Erhalt der Tauschwährung bis zu dem Einlösen von Verstärkern auszuhalten ist. Die eintauschbaren Verstärker und Bedingungen zur Erreichung dieser sind festzulegen, wie auch die Anzahl der Tokens bei bestimmten Situationen und innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens. Die anzustrebenden Verstärker sind interessengebunden auszuwählen und sollten privilegierend, lediglich im Tausch der Tokens erhältlich sein. Eine Variante, neben der individuellen Durchführung für eine Einzelperson, ist die methodische Anwendung für eine Gruppe. Dabei ist das Handeln der gesamten Gruppe zur Erreichung der Verstärkung notwendig (Ayllon & Cole, 2005, S. 235).

Weiterführende Literatur

Ayllon, T. & Cole, M. A. (2005). Münzverstärkung. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual* (S. 234–237). Heidelberg: Springer Medizin.

6.4.6 Pädagogische Verhaltensverträge einsetzen

Erwünschtes Verhalten wie regelmäßiger Schulbesuch kann auch Gegenstand eines pädagogischen Vertrags sein. Verhaltensverträge sind schriftliche Verträge über Verhalten zwischen Schüler:innen und Lehrkräften. Sie regeln die Ausführung eines Zielverhaltens und Verhaltenskonsequenzen. Die Basis sind juristische und soziale Verträge unseres sozialen Kontrollsystems. Die Erwartungen der Partner:innen werden in Form einer Vereinbarung niedergelegt. Im Normalfall sind die Folgen, die Partner:innen bei Erfüllung und Nichterfüllung einer Abmachung ereilen, nicht abgesprochen, in der Regel gibt es natürliche Folgen. Pädagogische Verträge hingegen betonen die positiven Konsequenzen bei Erfüllung und machen die Bedingungen transparent.

Zwecke von Verhaltensverträgen sind:

- Einleiten einer bestimmten Verhaltensweise,
- Aufstellung klarer Kriterien der zu erbringenden Leistung,
- Darbietung klarer Verhaltensregeln,
- Beschreibung der entsprechenden Konsequenzen.

Mit einem Vertrag lässt sich der Fortschritt des Schülers an den aufgestellten Kriterien messen. Verträge können einseitig oder bilateral sein, sodass für beide Vertragspartner:innen Verpflichtungen entstehen. Sie können auch innerhalb einer Gruppe geschlossen werden. Häufig beinhaltet die Schülerrolle die Ausführung des Verhaltens; die Lehrerrolle ist es, förderliche Bedingungen zu schaffen. Verträge bieten sich für ältere Schüler:innen an, besonders, wenn andere Maßnahmen gescheitert sind.

Die Kontraktelemente sind:

- Klare Schilderung der erwarteten Verhaltensweise geben,
- Kriterien für den Zeitplan und die Prävalenz des erwünschten Zielverhaltens aufstellen,
- Vorkehrungen treffen, falls aversive Konsequenzen eintreten,
- gegebenenfalls zusätzliche Verstärker als Sonderprämien einführen,
- Methoden beschreiben, die das Verhalten aufnehmen, messen und protokollieren,
- Rückmeldung an den Schüler über Fortschritte methodisch klären.
- Die Zeitspanne zwischen Vertragsformulierung und vereinbartem Verhalten sollte nicht zu lang sein.

Pädagogische Verträge schaffen Verbindlichkeit: Pädagogische Verträge (Kontingenzverträge) haben erwiesenermaßen bei Verhaltensstörungen eine relativ hohe Effizienz, weil sie alle Beteiligten als gleichwertige Vertragspartner:innen einbeziehen, der Problemkomplexität durch eine individuelle Ausformung des Vertrags Rechnung tragen, die Selbststeuerungsfähigkeit des Probanden ansprechen und von Lehrkräften ohne sonderlichen Zeitaufwand implementierbar sind.

Steckbrief 18: Pädagogische Verhaltensverträge einsetzen

Ziel	Verhaltenssicherheit für die Beteiligten wird geschaffen, die Selbststeuerung des Schülers ausgebaut und positives Verhalten des Schülers verstärkt.
Kurzbeschreibung	Verhaltensverträge (pädagogische Verträge), sind schriftliche Verträge, die zwischen Schüler:innen und Lehrkräften geschlossen werden und in denen die Ausführung des Zielverhaltens sowie Verhaltenskonsequenzen geregelt sind.
Alter	Sekundarstufe, höhere Jahrgangsstufen (ca. ab Klasse 7).
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Schüler:innen mit Anwesenheitsproblemen. Vor allem, wenn zuvor getroffene Maßnahmen gescheitert sind.
Voraussetzungen	Die Erwartungen der Vertragspartner:innen werden in einer Vereinbarung niedergelegt. Die positiven Konsequenzen bei Erfüllung des Zielverhaltens sollten hervorgehoben werden und machen die Bedingungen transparent. Es sollten kurzfristig erreichbare Ziele gesetzt werden. Die Verträge sind in der Regel positiv formuliert.
Durchführung	<p>Die vertragliche Vereinbarung schafft die Voraussetzung, den Fortschritt des Schülers an den aufgestellten Kriterien zu messen. Die Verträge können auch innerhalb einer Schülergruppe, die beispielsweise die Klassenordnung nicht respektiert und Konflikte auslöst, geschlossen werden.</p> <p>Handlungsschritte:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Das Zielverhalten auswählen, b. das Zielverhalten operationalisieren (exakt beschreiben), c. Ist-Zustand durch Selbstbeobachtung feststellen, d. Konsens kooperativ finden, e. für den Schüler motivierende Verstärker identifizieren (zum Beispiel durch diagnostischen Fragebogen), f. Bedingungen für positive Verstärker einfordern (sie zu erhalten ist kein Recht, sondern ein Privileg), g. Regeln und Zeitstruktur bestimmen, h. für Schüler:innen verständlichen Vertrag formulieren, i. die Beteiligten unterzeichnen die Vereinbarung, j. vertragsgemäßes Zielverhalten verstärken, k. Einhaltung des Vertrages überwachen, l. wenn nötig, Vertrag ändern.

Weiterführende Literatur

Ricking, H. (2014). Schulabsentismus. In: A. Castello (Hrsg.). *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen* (S. 131–152). Stuttgart: Kohlhammer.

6.4.7 Psychoedukation anwenden

Ein wichtiger Aspekt in der Absentismusprävention ist es, über die Folgen des Fernbleibens vom Unterricht aufzuklären. Ein Mittel dazu kann Psychoedukation sein. Der Begriff Psychoedukation beschreibt die Vermittlung differenzierten Wissens über eine Störung oder Problematik. Betroffene entwickeln oftmals unzutreffende subjektive Annahmen und Einstellungen zu ihrer Störung. Daher ist es sinnvoll, ihnen rationale Informationen zu bieten. Die Vermittlung dieses Wissens dient der Aufklärung über theoretische Hintergründe und Interventionsmaßnahmen. Im Zuge dessen werden Ursachen, Wechselwirkungen sowie Sinn und Zweck einer hilfreichen Vorgehensweise erläutert (Petermann & Bahmer, 2009, S. 195).

In Bezug auf das schulabsente Verhalten von Schülerinnen und Schülern erfolgt zu Beginn der Psychoedukation die Informationsvermittlung darüber, was unter Schulabsentismus im Allgemeinen zu verstehen ist. Diese Informationen sind nicht nur für die Betroffenen selbst relevant, sondern schließen das Elternhaus mit ein. Des Weiteren sollten die negativen Folgen aufgezeigt werden, die aus dem Schulabsentismus für das schulische Fortkommen und das spätere Leben resultieren. Es ist zu verdeutlichen, welche Reaktionen das Verhalten auf Seiten der Schule und Behörden mit sich bringt. Aber nicht nur die Aufklärung über Folgen und Konsequenzen sind Teil der Psychoedukation, sondern auch das Aufzeigen möglicher Unterstützungssysteme, die bei Fragen und Problemen zur Verfügung stehen.

Dafür sollten die Schüler:innen und Eltern darin unterrichtet werden:

- Was unter Schulabsentismus verstanden wird,
- welche Ursachen dafür verantwortlich sein können,
- wie die allgemeinen Entschuldigungsregeln aussehen,
- welche Folgen Schulabsentismus für das schulische Fortkommen und das spätere Leben hat,
- wie die Schule und die Behörden darauf reagieren und
- welche Unterstützungssysteme bei Schwierigkeiten zur Verfügung stehen.

Steckbrief 19: Psychoedukation anwenden

Ziel	Aufklärung der Beteiligten, um eine aktive und eigenverantwortliche Mitarbeit aller Betroffenen am Lösungs- oder Therapieprozess zu erreichen.
Kurzbeschreibung	Die betroffenen Personen werden altersgerecht und angemessen über die Problemlage (Schulabsentismus, eventuell situationsabhängig auch spezifische Problemlagen wie Angst) und Bewältigungsmöglichkeiten aufgeklärt.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Alle Betroffenen (Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte, gegebenenfalls die ganze Klasse), möglichst zeitnah nach ersten Anzeichen.
Voraussetzungen	Altersangemessene Aufbereitung der Informationen, gegebenenfalls getrennte Psychoedukation von Eltern und Kind. Die subjektiven Konzepte/Erklärungsmodelle der Beteiligten bezüglich der Problemlage sind zu berücksichtigen und zu integrieren, falsche Informationen sollten diskutiert und widerlegt werden.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> a. Gezielte Informationen über die Problemlage und die Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung vermitteln. Das dient dazu, die Mitarbeit der Beteiligten am Lösungsprozess zu stärken und die Übernahme von Eigenverantwortung auszubauen. b. Die Aufklärung kann mit den Eltern und dem Kind zusammen oder getrennt erfolgen. Sie sollte jedoch immer altersangemessen sein und einen Adressatenbezug aufweisen. c. Die Betroffenen haben häufig eigene Vorstellungen über die Ursachen ihres Schulabsentismus, mögliche Veränderungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten und eine Prognose für die Wirksamkeit von Interventionen. Das Aufgreifen und Erörtern dieser Vorstellungen ermöglicht ein besseres Verständnis der subjektiven Perspektiven der Betroffenen und trägt zur Fallklärung bei. d. Diese subjektiven Konzepte sollten im Gespräch ernstgenommen und integriert werden, weiterführende (wissenschaftliche) Informationen dargestellt und darauffolgend mögliche Lösungs- und Handlungsschritte erörtert werden. e. Arbeitsblätter oder eine visuelle Aufbereitung können die Informationsvermittlung unterstützen.

Weiterführende Literatur

Petermann, F. & Bahmer, J. (2009). Psychoedukation. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter* (S. 193–207). Heidelberg: Springer.

6.4.8 Problemlösestrategien erarbeiten

Um lebensfähig zu bleiben, sollten wir – als Kind oder Erwachsener – die im Alltag auftretenden Probleme meistern. Konflikte oder Anforderungen zu meiden, ist zumeist keine angemessene Konfliktlösung. Daher hilft es vielen Schüler:innen, Strategien zu erlernen, um kompetentere Problemregelungen zu erreichen.

Orientierung bieten Konzepte des Problemlösens, die auf die jeweilige Situation zu übertragen sind. Die Grundzüge des systematischen Problemlösens finden sich in vielen Konzepten in ähnlicher Form wieder. Um erfolgreich mit Problemen umgehen zu können, benötigt eine Person:

- Sachwissen über die Sachverhalte, die mit dem Problem verbunden sind,
- Handlungswissen über generelle Vorgehensweisen,
- konditionales Wissen zu den Umständen und Umgebungsbedingungen,
- Strategien und Heuristiken (Entscheidungsregeln) und
- Selbstregulation.

Ein effektiver Problemlöser ist in der Lage, die Anforderung einer Aufgabe zu erkennen, irrelevante Informationen zu unterdrücken, die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf diese Aufgabe richtig einzuschätzen und angemessene Ziele zu setzen. Er setzt richtige und wissensgeladene spezifische Strategien in der gegebenen Situation ein, überwacht den Lösungsprozess, reflektiert sein Handeln und verstärkt sich aufgrund der eigenen Leistung. Problemlösekompetenzen zeigen sich folglich im Einsatz von Lernstrategien, die in der Schule gut einzuüben sind.

Häufig ist es sinnvoll, das Training von Problemlösestrategien mit einer Förderung der sozialen Kompetenzen (zum Beispiel Erkennen von Emotionen, Emotionsregulation) zu verbinden.

Eine Modifikation dieser Schritte sollte gegebenenfalls individuell und schülerangepasst vorgenommen werden. Das Problemlösetraining ist Teil einiger Förderprogramme, zum Beispiel „Lubo aus dem All“ oder „Check & Connect“.



Lernstrategien trainieren

Das Training einer bereichsübergreifenden Lernstrategie setzt sich nach Mackowiak (2004, 151–154) aus Teilschritten zusammen:

1. Verstehen der Aufgabe / des Problems:
 - Erwartungen und Vorwissen anregen,
 - die angemessene Repräsentation der Aufgabe anregen,
 - Problemverständnis erweitern/korrigieren.
2. Erarbeiten eines Plans mit Blick auf das Ziel. Vor Beginn der Handlung erfolgt eine Problemanalyse:
 - Hypothesen zu Lösungsschritten entwickeln,
 - alternative Lösungswege vergleichen,
 - (vorläufigen) Plan wählen,
 - Handlungsplan bzw. Teilpläne ausarbeiten und koordinieren.
3. Auswahl und Durchführung von Handlungsschritten (Handlungsorganisation):
 - Bereichsspezifische Strategien identifizieren,
 - sinnvolle Strategien diskutieren
 - Plan durchführen.
4. Kontrolle der Lernaktivitäten und Regulierung der Handlungsschritte (exekutive Kontrolle):
 - Lösungsprozess überwachen,
 - auf Fehler und Fortschritte aufmerksam machen,
 - Effektivität der Strategie prüfen,
 - alternative Strategien ausprobieren.
5. Transfersicherung: Üben unter variierten Aufgabenbedingungen (zunehmend schwerer und variabler).

Steckbrief 20: Problemlösestrategien erarbeiten

Ziel	Der Schüler überdenkt Handlungsalternativen, wählt angemessene Strategien aus und reflektiert sein Handeln (Selbstregulationskompetenz).
Kurzbeschreibung	Eingeübt werden Handlungsschritte, die das Vorgehen bei Problemen/Konflikten strukturieren und Alternativen ermöglichen.
Alter	Alle Jahrgangsstufen, altersangemessene Aufbereitung.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	In der Klasse, Kleingruppe oder in der Einzelberatung. Schüler:innen, die über eine geringe Konflikt-/Problemlösekompetenz verfügen.
Voraussetzungen	Regelmäßiges Einüben (gegebenenfalls im Rahmen eines Förderprogramms), Bereitschaft zur Anwendung der Schritte bei den Beteiligten, Reflexionszeit.
Durchführung	<p>Hier eine generelle Vorgehensweise:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Allgemeine Einstellung</i> Positive Grundhaltung gegenüber Problem einnehmen, zum Beispiel die Annahme, das Problem meistern zu können, die Bereitschaft, es meistern zu wollen und impulsiven Reaktionen zu widerstehen. b. <i>Definieren und Formulieren des Problems</i> Problemsituationen sind nicht immer klar umrissen, abstrakte Begriffe sollten in konkrete Beispiele übertragen werden (Operationalisieren). c. <i>Finden von Alternativen</i> Durch die Technik des Brainstormings (fokussierte freie Assoziation) werden Alternativen gesucht – dabei erhöhen zwei Prinzipien die Wahrscheinlichkeit qualitativ guter Lösungen: 1. Zurückstellen jeglicher Bewertung, 2. Quantität schafft Qualität. d. <i>Entscheiden für die beste Reaktionsweise</i> Es wird der funktionelle Nutzen, das heißt die Wahrscheinlichkeit bemessen, mit welcher Alternative das definierte Problem zu lösen ist. Dabei sind Konsequenzen der neuen Wege zu berücksichtigen und die wahrscheinliche Wirksamkeit zu beurteilen. e. <i>Ausführen und Überprüfen</i> Die Lösungsmöglichkeit ist hinsichtlich ihrer Effektivität zu überprüfen und eventuell müssen Modifikationen vorgenommen bzw. auf eine verbliebene Lösungsmöglichkeit zurückgegriffen werden. <p>Um eine Festigung und ein routiniertes Anwenden der Handlungsschritte beim Schüler zu erreichen, sollten diese regelmäßig, anhand von Fallbeispielen und eigenen Problemsituationen eingeübt werden. Auch die visuelle Unterstützung mit Handlungskarten oder einer Schritt-für-Schritt Anleitung kann hilfreich sein.</p>

Weiterführende Literatur

Kipmann, U. (2018). *Problemlösen*. Berlin: Springer.

6.4.9 Selbstregulation fördern

Selbst-Management-Techniken können eingesetzt werden, um die Regulation des eigenen Verhaltens zu fördern. Darunter versteht man ein Paket kognitiver und metakognitiver Strategien und Maßnahmen, mit denen Schüler:innen das eigene Verhalten aufzeichnen, bewerten und verstärken. Sie ergänzen die klassischen Methoden der Verhaltensänderung und bieten sich für Probleme an, die nur schwer unter Umweltkontrolle zu bringen sind: Etwa, weil das Verhalten nur unzureichend beobachtbar ist (innere Dialoge, Selbstreflexion, -bewertung, -kontrolle). Die Selbst-Management-Techniken beruhen auf der Annahme, dass ein Schüler neu erlernte Fähigkeiten einsetzt, Umweltbedingungen ändert und sich durch selbstgeschaffene Handlungskonsequenzen selbst kontrolliert.

Selbst-Management stärkt das Problembewusstsein, schafft Kriterien für die Verhaltensänderung und führt

dadurch zu einem reaktiven/rückwirkenden Effekt, der das Auftreten des unerwünschten Verhaltens erheblich reduziert, obwohl keine Verstärker vorliegen.

Regeln für die Einführung der Selbstbeobachtung sind:

- Bedeutung des genauen Protokollierens des Verhaltens herausstellen,
- Kategorien von Verhaltensweisen klar definieren und von irrelevanten Verhaltensweisen abgrenzen,
- bequeme Methode des Protokollierens wählen,
- mit dem Schüler Beobachtungprotokoll auswerten und grafisch darstellen,
- Prozess des Protokollierens ritualisieren.

Selbst-Management-Techniken sind von Lehrkräften leicht einsetzbar und geeignet, problematische Verhaltensweisen nach dem Prinzip der Selbststeuerung zu ändern und angemessenes Verhalten aufzubauen.

Steckbrief 21: Selbstregulation fördern

Ziel	Problembewusstsein herstellen, das eigene Verhalten (aus Sicht des Schülers) besser unter Kontrolle bringen und steuern.
Kurzbeschreibung	Problematische Verhaltensweisen werden nach dem Prinzip der Selbststeuerung verändert und angemessenes Verhalten aufgebaut.
Alter	Ältere Schüler:innen, Sekundarstufe.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Schüler:innen mit Anwesenheitsproblemen. Bietet sich für Probleme an, die nur schwer von außen zu beeinflussen sind.
Voraussetzungen	Gewissenhafte Mitarbeit (zum Beispiel Protokoll, einfache/praktikable Methoden wählen) sowie umfassende Verpflichtung und Motivation seitens der Schüler:innen. Die Lehrkraft stellt Bedeutung der Methode kontinuierlich heraus und verstärkt/fördert die Anwendung.
Durchführung	<p>Im Selbstregulationsprozess werden diese Stadien durchlaufen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeobachtung: Bei der Selbstbeobachtung (Self-Monitoring) wird vom Schüler erwartet, dass er die An- und Abwesenheit kontinuierlich ohne großen Zeitverzug aufzeichnet, so dass ein ständiges Feedback über das Verhalten verfügbar wird. • Selbstbewertung: In einem folgenden Schritt bewertet der Schüler auf der Basis der Aufzeichnungen sein Verhalten anhand zuvor festgelegter Kriterien (Standards, Regeln, Ansprüche, Erwartungen). Dabei stellt er einen Vergleich her zwischen dem, was er tut und dem, was er tun sollte. Bei Übereinstimmung stellt sich Zufriedenheit ein, und der Schüler verstärkt sich selbst („Klasse, habe ich gut gemacht!“). Bei Dissonanzen sind die Erreichbarkeit und Angemessenheit der Ziele zu überdenken oder es ist zu ermitteln, welche Unterstützung der Schüler benötigt, um die Ziele noch besser erreichen zu können. • Selbstverstärkung: Die Selbstverstärkung ist der motivationale Aspekt im Selbstregulationsprozess. Mit der Selbstverstärkung gibt sich der Schüler verbal oder gedanklich verstärkende Impulse und schafft so Motivation für ein häufigeres Auftreten des gewünschten Verhaltens.

Weiterführende Literatur

Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.) (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern: praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

6.4.10 Check in – Check out (CICO) einsetzen

Eine strukturierte Maßnahme, um die Anwesenheit absentismusgefährdeter Schüler:innen im Unterricht zu fördern, ist die CICO-Methode. CICO verfolgt das Ziel, die Selbstreflexion und die Fähigkeit der Kinder zu fördern, das eigene Verhalten zu steuern und besser zu regulieren. Dazu werden Verhaltensziele individuell vereinbart und innerhalb eines Formulars festgehalten, so dass diese für alle Beteiligten transparent sind. In strukturierten und über den Schultag verteilten kurzen Gesprächsphasen (zu Schulbeginn und -ende sowie vor und nach jeder Unterrichtsstunde) werden die erreichten Verhaltensziele besprochen und im Formular dokumentiert. Hat das Kind am Ende des Schultags eine im Vorfeld gemeinsam festgelegte Gesamtpunktzahl erreicht, wird es mit einer kleinen Belohnung positiv bestärkt. Die vorgesehenen Gesprächs- und Reflexionsphasen sollen auch die schulischen Abläufe für die Lernenden transparenter und damit vorhersehbarer machen.

Bei CICO handelt es sich um eine pädagogische Unterstützung, die auf Feedback basiert. Ein entscheidender Faktor für ihren Erfolg ist daher die Auswahl einer geeigneten (erwachsenen) Person, die die Methode verantwortlich durchführt. Vor dem eigentlichen Beginn der Maßnahme sollte mit dem Kind und im Idealfall seinen Erziehungsberechtigten ein Informationstreffen stattfinden. Ziel des Gesprächs ist die Vorstellung des genauen Ablaufs von CICO. Darüber hinaus sollten gemeinsam sinnvolle Individualziele für das Kind festgelegt werden (das heißt es wird verständlich besprochen und definiert, was genau mit der Formulierung des jeweiligen Ziels auf Verhaltensebene gemeint ist). Dabei ist es wichtig darauf zu achten, dass es sich um möglichst wenige Ziele handelt (ein bis maximal vier Ziele) und dass diese positiv formuliert sind (wie „Ich komme pünktlich zum Unterricht“).

Alle Ziel-Formulierungen sollen für das Kind nachvollziehbar sein und Transparenz über das in unterschiedlichen Situationen erwartete Verhalten schaffen. Positive Formulierungen sollen hierbei überwiegen, damit sich für das Kind der Fokus auf das erwünschte Verhalten richtet. In der Regel gilt das Tagesziel von einem Schüler dann als erreicht, wenn er 80 % aller möglichen Punkte erhalten hat. Es ist jedoch auch denkbar, dieses im Vorfeld für alle Beteiligten transparente Ziel individuell anzupassen. Wenn nötig, ist aber auch der Einsatz von materiellen oder sozialen Verstärkern denkbar. Üblicherweise werden bei CICO die Erziehungsberechtigten involviert. Sie besprechen im Idealfall täglich das aktuelle CICO-Formular mit dem Schüler. Mit ihrer Unterschrift bestätigen sie, dass

das Formular zur Kenntnis genommen wurde. Mit dem „Check in“ zuhause bekommen die Erziehungsberechtigten Feedback über das Verhalten ihres Kindes und haben die Möglichkeit, das positive Verhalten anzuerkennen und zu loben.

Steckbrief 22: Check-in Check-out (CICO) einsetzen

Ziel	Selbstreflexionsfähigkeit und Selbstmanagementkompetenzen der Schüler:innen fördern; Beziehung zwischen Schüler:innenn und Schule verbessern.
Kurzbeschreibung	CICO zeichnet sich durch regelmäßige, über den Schultag verteilte Reflexionsphasen mit wertschätzenden Erwachsenen aus. Zu Schulbeginn und -ende sowie vor und nach jeder Unterrichtsstunde werden die jeweils vorgenommenen und erreichten Verhaltensziele gemeinsam besprochen und im Formular dokumentiert, verknüpft mit einer Punktevergabe.
Alter	Ab der 3. Klasse.
Einsatzbereich	Gezielte Präventionsmaßnahme für Schüler:innen mit Verhaltensproblemen (selektiv).
Voraussetzungen	Die Maßnahme ist flexibel einsetzbar, da die Verhaltensziele mit den Schüler:innen individuell vereinbart werden. Sie erfordert gute Absprachen mit den Kollegen aufgrund der vorgesehenen Reflexionsgespräche vor und nach jeder Unterrichtsstunde sowie eine verantwortliche Person, die die Gespräche morgens vor Schulbeginn und am Ende des Schultags durchführt.
Durchführung	<p>Nach einer Einführungsphase, in der der Ablauf erläutert wird, läuft CICO in vier aufeinanderfolgenden Schritten ab:</p> <p><i>Vor Schulbeginn:</i> Bereits vor Unterrichtsbeginn findet ein erstes „Check in“-Treffen zwischen dem Schüler und einer erwachsenen, ihm zugewandten Person statt (beispielsweise Klassenlehrkraft). Der Erwachsene begrüßt den Schüler, erkundigt sich nach dem Befinden, sammelt das CICO-Formular vom letzten Tag ein und fragt, was sich der Schüler für heute vornimmt, um dazu beizutragen, dass der Schultag für ihn erfolgreich wird. Diese „Check in“-Phase wird gemeinsam reflektiert und die ersten Punkte für den Tag werden vergeben.</p> <p><i>Vor und nach jeder Unterrichtsstunde:</i> Der Schüler kommt etwas früher in den Klassenraum, wird von der jeweiligen Lehrkraft begrüßt und nach seinem Befinden gefragt. Im Anschluss gibt die Lehrkraft einen kurzen Überblick über den Ablauf der Stunde und macht auf eventuelle Besonderheiten aufmerksam. Nach dem Unterricht findet erneut ein kurzes reflektierendes Gespräch darüber statt, wie die Stunde bezüglich der Regeln auf dem Formular gelaufen ist. Zum Abschluss des Gesprächs werden die entsprechenden Punkte auf dem CICO-Formular von der Lehrkraft vermerkt.</p> <p><i>Zum Ende des Schultags:</i> Nach Ende des Unterrichts findet im Rahmen des „Check out“ wieder ein kurzes Gespräch, optimalerweise mit derselben Person statt, die auch den „Check in“ am Anfang des Tages durchgeführt hat. Es erfolgt ein kurzes reflektierendes Resümee über die einzelnen Schulstunden sowie die erhaltenen Punkte. Bei Bedarf wird noch einmal gemeinsam nach besseren Handlungsalternativen gesucht. Für die stattfindende „Check out“-Phase werden noch die letzten Punkte des Tages vergeben, bevor die Gesamtpunktzahl festgehalten wird.</p>

Weiterführende Literatur

Paal, M., Hintz, A. M. & Krull, J. (2017). *CICO – für ein gelungeneres Zusammenspiel. Grundschule*, Heft 9, 24–29.

Hintz, A. M., Krull, J. & Paal, M. (2016). Individualisierte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Übergangssystem durch den Einsatz von „Check-In-Check-Out“ als pädagogische Maßnahme im Bereich der sekundären Prävention.

Die Berufsbildende Schule, 68 (4), 128–139.

6.4.11 Mentoring: Check & Connect umsetzen

Ein aussichtsreiches Verfahren der direkten pädagogischen Unterstützung ist das Mentoring. Gerade für Kinder und Jugendliche aus prekären Lebenslagen und degenerierten Milieus, oft mit nur einem Elternteil und nur wenigen positiven Vorbildern und Rollenmodellen, kann dieser Beistand eines fürsorglichen Erwachsenen besonders wertvoll sein. Beim Mentoring geht es im Kern um eine helfende Beziehung zwischen einer älteren Person, die durch Erfahrungen etwas zu geben hat, zu einem bedürftigen Jüngeren, der wegen oft schwieriger Lebensbedingungen Unterstützung und Lenkung benötigt. Unter günstigen Rahmenbedingungen sind Programme des Mentoring in der Lage, Fehlentwicklungen vorzubeugen oder abzumildern (Ricking & Dunkake, 2017); insbesondere dann, wenn sie mit weiteren Fördermaßnahmen gekoppelt werden und auf der Basis einer guten Beziehung längere Zeit andauern. Mentoring-Programme sind unterschiedlich stark vorstrukturiert und setzen auch hinsichtlich der zu erreichenden Wirkungen bei den Jugendlichen (vor allem hohe schulische Anwesenheit und Leistung, positives Gesundheitsverhalten und Prävention von Drogenkonsum, angemessene soziale und emotionale Entwicklung, Vermeidung von Delinquenz) eigene Schwerpunkte. Studien weisen nach, dass die so Geförderten in ihrer sozialen Adaptionsfähigkeit gestärkt werden konnten: Sie gingen regelmäßiger zur Schule, erbrachten dort bessere Leistungen, konsumierten weniger Drogen und Alkohol und wiesen niedrigere Delinquenzraten auf (Herrera et al., 2011). Erfolgreiches Mentoring zeigt sich insbesondere dann, wenn die Beziehung durch konfliktreiche Phasen und schwierige Krisen zu führen ist. Die Schule sollte mit dem Mentoring Schüler:innen Unterstützung bieten, die häufig ohne Halt gebende Bindungen in Gefahr sind ausgeschlossen zu werden von schulischer und oft später auch gesellschaftlicher Teilhabe.



Mentoring

Mentoring kann dann seine volle Wirkung entfalten, wenn:

- Die Bindung zwischen dem Betreuer (Mentor) und dem Betreuten (Mentee) für einen längeren Zeitraum Bestand hat,
- es in dieser Zeit gelingt, eine pädagogisch hochwertige Beziehung zwischen Mentor und Mentee zu etablieren,
- der Mentor dabei den Entwicklungsstand und die -ziele des Mentees zum Ausgangspunkt der Prozessgestaltung macht und nicht versucht, eigene Absichten durchzusetzen,
- der Mentor einen positiven und regelmäßigen Kontakt zur Familie des Jugendlichen pflegt und
- das Mentoring im Rahmen eines gut strukturierten Programms durchgeführt wird, das den Mentoren fachliche Unterstützung (wie Weiterbildung, Trainings, Workshops) zur qualitativen Verbesserung des zumeist ehrenamtlichen Engagements bietet. (Ricking, 2017).

Steckbrief 23: Check & Connect umsetzen

Ziel	Regelmäßige schulische Anwesenheit wiederherstellen und eine stärkere Anbindung an die Schule schaffen.
Kurzbeschreibung	Auf Basis einer positiven Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischer Fachkraft (Mentor) und Schüler wird die Anwesenheit durch regelmäßige spezielle Dokumentation erfasst und ausgewertet (Check) und individuelle Unterstützung wird umgesetzt (Connect).
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Schüler:innen mit deutlichen Anwesenheitsproblemen und weiteren Entwicklungsrisiken.
Voraussetzungen	Mindestens eine Person in der Schule muss das Programm kennen und möglichst auch durchführen (zu viel Mehraufwand für Klassenlehrkraft, gegebenenfalls im Umfang modifizieren).
Durchführung	<p>Das Programm Check & Connect kann schulweit umgesetzt werden und hilft Risikoschüler:innen, ihre Anwesenheit zu verbessern, individuelle Lösungswege zu finden und wieder eine positive Anbindung an die Schule herzustellen.</p> <p>Die Umsetzung erfolgt mit einem Mentor (Pädagoge, Lehrer, Mitarbeiter an der Schule), der den Prozess anleitet und begleitet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baustein 1: „Check“ ist ein Instrument der regelmäßigen Dokumentation des Engagements sowie der Risikoindekatoren (wie Verspätungen, Fehlen, Suspendierung vom Unterricht, Disziplinarmaßnahmen) eines Schülers mithilfe eines Beobachtungsbogens. Dadurch lässt sich ein differenziertes Bild über die Häufigkeit und Struktur des Verhaltens erstellen, das in der Folge mit dem Schüler selbst, den Eltern und weiteren Fachkräften erörtert wird. • Baustein 2: Die zweite Komponente „Connect“ dient in einem abgestuften Prozess der Beratung und Beziehungsgestaltung zwischen Pädagogen und Heranwachsenden. Sie bietet systematisches Feedback und unterstützt das erwünschte Verhalten im schulischen Kontext. In regelmäßigen Gesprächen innerhalb einer überschaubaren Gruppe werden die dokumentierten Beobachtungen diskutiert und Fortschritte verstärkt. Zudem wird das weitere Vorgehen geplant. Auch schafft ein spezifisches Problemlösetraining einen Rahmen, individualisierte alltägliche Probleme besser zu bearbeiten und zu lösen. • Baustein 3: Für Schüler:innen mit massiven Schulbesuchsproblemen erhöht sich durch spezifische Maßnahmen die Intensität und der Grad der Individualisierung der Intervention (etwa durch morgendliche Anrufe in der Familie, Hausbesuche, Bereitstellung von Lernunterstützung). <p>Evaluationen des Programms bestätigen die Abnahme von Schulabsentismus und Dropout, einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler:innen und eine Zunahme der Schulabschlüsse (Lehr, Sinclair & Christenson, 2004).</p>

Weiterführende Literatur

Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2007): Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check & Connect. *Lernchancen*, 10, 60, 28–31.

Ricking, H. (2017). Nicht allein – Mentoring-Programme stellen Kindern und Jugendlichen eine Vertrauensperson an die Seite. *Grundschule*, 9, 32–38.

Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary years: A replication study of the Check & Connect model. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9 (3), 279–301.

6.5 Modul 5: Guter Unterricht

Die Didaktik und Methodik des schulischen Unterrichts stellt einen wichtigen Faktor in der Prävention und Intervention von Schulabsentismus dar, wenn auch die Prozesse, die zu Unterrichtsversäumnissen führen, mit den didaktisch-methodischen Entscheidungen oft nur in mittelbarem Zusammenhang zu sehen sind. Wenn Unterricht in diesem Bezug nicht gelingt, bilden sich bei den Schüler:innen Motivationslosigkeit, Langeweile, Entfremdung ab wie auch mangelnde Einbindung und Teilhabe. Über die Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsformate, didaktischer Konzepte oder methodischer Schwerpunkte auf die Anwesenheit und Teilhabe von Schüler:innen ist aber aus empirischer Sicht nur wenig bekannt (Ricking,

2014). Holler-Nowitzki und Meier fragten bereits 1997 im Titel: Langeweile – (K)ein Thema für die Unterrichtsforschung?

Negative Gefühlslagen wie Langeweile im Unterricht stehen mit unzureichender Beteiligung und Fehlzeiten in deutlicher Verbindung. Schule wird von vielen Schülern als kopflastig erlebt, weil es überwiegend um Nachdenken, Einprägen, Erinnern und Versprachlichen geht. Um Langeweile, Aversion und Übersättigung zu vermeiden, ist die emotionale Bedeutung des unterrichtlichen Handelns stärker zu berücksichtigen. Insofern ist es angemessen, Unterrichtsformate näher in den Blick zu nehmen, die die Partizipation der Schüler:innen besonders betonen, also ihre aktive Teilhabe mit der Möglichkeit mitzuwirken.



Vielversprechende Ansatzpunkte für Schülerpartizipation

- **Gemeinsame Planung und Umsetzung:** Der Unterricht oder ausgewählte Aspekte des Unterrichts sollten mit den Schülern geplant werden. Sie können selbst Ideen entwickeln, in den Unterricht einbringen oder unter mehreren Themenangeboten wählen und Lernziele verändern (Ricking, 2014).
- **Selbsttätigkeit steht im Mittelpunkt:** Aktives und handelndes Lernen, in dem sinnvolle Instrukionsphasen und Unterrichtsgespräche integriert sein sollten, schaffen einen Rahmen, der ergänzt wird durch Wiederholungs- und Übungsphasen (Gudjons, 2007).
- **Auf die Erfahrungswelt eingehen:** Gute Erfahrungen, auch mit schulaversiven Schülern, konnten bisher mit einem Unterricht gemacht werden, der an der Erfahrungswelt der Schüler:innen ansetzt, der das jeweilige Leistungsniveau beachtet, den Lerngegenstand handelnd erfahrbar macht und produktorientiert umsetzt (zum Beispiel Werkstattunterricht, Projekte, handlungsorientierter Unterricht, Schülerfirma) (Voigt & Ricking, 2008).
- **Emotionales Erleben berücksichtigen:** Erfahrungsgemäß wirkt ein Überangebot an Frontalunterricht ermüdend. Hingegen machen handlungsorientierte Lernprozesse vielen Schülern Spaß – die Lernaktivitäten entstehen aus der Sache selbst. Aus motivationstheoretischer Sicht wird die Aktivität mit intensivem emotionalem Erleben verknüpft und der Handlungsgegenstand wird hinsichtlich seines subjektiven Wertes und seiner Bedeutung vom Schüler hoch eingeschätzt. Dieser Zusammenhang zeigt für weitere Lernprozesse positive Folgen (Hartinger & Fölling-Albers, 2002).
- **Unterricht differenzieren:** Unter dem Begriff Differenzierung werden allgemein den Unterrichtsprozess gestaltende Maßnahmen verstanden, die die individuellen Lernvoraussetzungen und das Leistungsvermögen der Schüler:innen sowie ihre Interessen angemessen berücksichtigen. Um den einzelnen Schüler annähernd dort abzuholen, wo er steht, sollte sich der Unterricht durch Differenzierung auf die Heterogenität der Lerngruppe einstellen. Es wird somit beabsichtigt, Passungen herzustellen, um jedem Schüler bestmögliche Lernchancen anzubieten (v. d. Groeben, 2008).
- **Durch konkrete Handlungen beteiligen:** Hinter handlungsorientiertem Unterricht steckt ein anspruchsvolles Prinzip: Die Förderung von Lernen und geistiger Entwicklung auf der Basis von Erfahrungen durch Handeln. Der oft geringe Realitätsbezug im Unterricht aufgrund von Reduktion und Abstraktion ist ein gutes Argument für handlungsorientiertes Vorgehen. Der Handlungsprozess des Schülers verläuft ziel-, bedürfnis- und produktorientiert und ist auf soziale und reale Gegebenheiten bezogen, der Klassenraum ist dann ein Lernort unter vielen (Gudjons, 2014).

Unabhängig von der didaktischen Ausrichtung benötigt Unterricht eine soziale und strukturelle Ordnung, die klar und transparent ist, überschaubar gegliedert und flexibel. Schüler:innen und Lehrkräfte setzen für ihre gemeinsame Arbeit eindeutige Zielsetzungen, Absprachen werden möglichst gemeinsam getroffen und eingehalten. Transparenz ist hier ein wichtiger Aspekt: Es ist hilfreich, die stimmige Gliederung des Verlaufs, den Aufbau der Lernschritte und die dazu gehörigen Entscheidungskriterien offenzulegen und mit den Schülern zu besprechen. Ein informierender Einstieg wie die Zusammenfassung und Sicherung der Ergebnisse am Ende rahmen eine Stunde. Unterricht ist geprägt von Wechseln in den Sozial- und Aktionsformen: Durch unterschiedliche Auseinandersetzungs- und Kooperationsformen, die auf die Ziele und Inhalte der Stunde abgestimmt sind, bleibt der Unterricht lebhaft und interessant. Schülerinnen sollten dabei über methodische Freiheiten verfügen, Wahlmöglichkeiten haben hinsichtlich der unterrichtlichen Angebote und

zwischen Lernwegen wählen können. Dabei werden sozialkooperative Erarbeitungsformen (Partner- und Gruppenarbeit, zum Beispiel experimentell) systematisch eingesetzt, um relevanten sozialen Lernzielen zu entsprechen. Selbsttätigkeit steht im Mittelpunkt: Aktives und handelndes Lernen, in dem sinnvolle Instruktionsphasen und Unterrichtsgespräche integriert sein sollten, schaffen einen Rahmen, der ergänzt wird durch Wiederholungs- und Übungsphasen. Die sinnvolle Verknüpfung von frontalen und offenen Phasen im Unterricht bildet einen Schlüssel zur effektiven Methodenaufbereitung. Erkennbar sind in diesem Kontext schnell auch wissenschaftliche Ergebnisse, die in Kriterien guten Unterrichts Ausdruck finden (Helmke, 2017; Meyer, 2003) In den heute als übergeordnet eingeschätzten Kriterien guten Unterrichts sind Kernbereiche und -ziele abgedeckt, die vor allem die Selbstregulation und Teamfähigkeit der Schüler:innen betreffen.

Tabelle 5: Kriterien guten Unterrichts – Helmke und Meyer im Vergleich

Helmke	Meyer
<ul style="list-style-type: none"> • Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung • Lernförderliches Unterrichtsklima • Vielfältige Motivierung • Strukturiertheit und Klarheit • Wirkungs- und Kompetenzorientierung • Schülerorientierung, Unterstützung • Förderung aktiven, selbstständigen Lernens • Variation von Methoden und Sozialformen • Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben • Passung zwischen Schülervoraussetzungen und Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Anteil echter Lernzeit • Lernförderliches Klima • Vorbereitete Umgebung • Klare Strukturierung des Unterrichts • Inhaltliche Klarheit • Sinnstiftendes Kommunizieren • Individuelles Fördern • Methodenvielfalt • Intelligentes Üben • Transparente Leistungserwartungen

6.5.1 Classroom Management: Klassenführung verbessern

Der Ansatz des Classroom Managements als Konzept der Klassenführung bietet in diesem Zusammenhang einen Bestand an abgesicherten Verfahren, Maßnahmen und Techniken, deren Einsatz einen störungsarmen und lernintensiven Unterricht verspricht. Im Fokus steht die unterrichtliche Arbeit mit der Klasse und die essenziellen Aufgaben der Gestaltung von Struktur und Interaktion für die Lehrkraft. Besonders berücksichtigt wird dabei der Unterricht mit schwierigen Kindern, die sich erwartungswidrig verhalten, Chancen nutzen aus dem Unterricht auszusteigen, mit unterrichtsfremden Dingen beschäftigt sind und so ihren Lernertrag minimieren. Das grundlegende Prinzip besteht darin, dass die Lehrkraft klare Abläufe und Routinen ihres Unterrichts im Klassenzimmer etablieren und selbstständig evaluieren kann. Anhand von Kriterien des effektiven Classroom Managements (Emmer & Evertson, 2012) lassen sich konkrete Möglichkeiten einer praxisnahen Umsetzung im Unterricht demonstrieren, die zugleich wichtige Elemente der Gestaltung einer präventiven Schule sind. Die Lehrkraft zeigt den Schülern deren eigene Verantwortung für erfolgreiches schulisches Lernen auf.

Grundsätzlich besteht proaktives Classroom Management aus drei zentralen Dimensionen:

1. Der Lehrer antizipiert mögliche Vorkommnisse; er besitzt einen Plan mit konkreten Handlungsmöglichkeiten, um mit unerwarteten Ereignissen umzugehen.
2. Der Lehrer erkennt an: Das Verhalten und das Lernen des Schülers sind untrennbar miteinander verknüpft.
3. Das pädagogische Handeln bezogen auf die Gruppe ist wichtiger als bezogen auf den Einzelnen.

Zahlreiche internationale Studien belegen, dass Schüler:innen in Klassen mit gelingendem Classroom Management beim Lernen wie auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung profitieren (Helmke, 2017). Lehrkräfte leiden unter einem geringeren Maß an Unterrichtsstörungen und Verhaltensstörungen sind bei Schülern seltener zu beobachten. Zudem steht Lehrkräften mit einem geschickten Classroom Management erheblich mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung (Brophy, 2006).

Evertson formuliert differenziert und konkret elf Kriterien effektiver Klassenführung, die für sie grundlegend für wirksame Lehrerfortbildungen sind (Emmer & Evertson 2012). Zur genaueren Unterscheidung und Übersichtlichkeit werden sie in proaktive und reaktive Kriterien unterteilt (siehe Steckbrief 24 unter „Durchführung“). Die Kriterien verdeutlichen den proaktiven Schwerpunkt eines effektiven Classroom Managements, wobei natürlich auch reaktive Strategien zur Intervention bei Unterrichtsstörungen für die Lehrkraft als Handlungswissen verfügbar sein müssen. Oftmals wird jedoch vernachlässigt – und dies belegen Unterrichtsanalysen sehr deutlich –, dass ein effektives Classroom Management nur in dem Zusammenwirken der Faktoren, quasi als „Gesamtpaket“, seine volle Effektivität entfalten kann.

Steckbrief 24: Classroom Management: Klassenführung verbessern

Ziel	Der Unterrichtsrahmen ist lernförderlich und störungsarm, der Anteil an echter Lernzeit möglichst hoch.																					
Kurzbeschreibung	Die Lehrkraft setzt in ihrem Unterricht proaktive und reaktive Strategien ein, um ein lernförderliches und störungsarmes Klassenklima herzustellen.																					
Alter	Alle Jahrgangsstufen.																					
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv, im Unterricht, für alle Schüler.																					
Voraussetzungen	Voraussetzung ist eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schülern, aber auch zu den Eltern und Kollegen. Die Lehrkraft ist verantwortungsbewusst und selbstreflektierend, verfügt über Kompetenzen in Gesprächsführung (Deeskalation). Die Beziehung Lehrer-Schüler:in basiert auf einem hohen Grad an Unterstützung, sowie klarer Strukturierung und Orientierung.																					
Durchführung	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Proaktive Kriterien</th> <th>Reaktive Kriterien</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Vorbereitung des Klassenraumes</td> <td>1. Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden</td> </tr> <tr> <td>2. Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlicher Verfahrensweisen</td> <td>2. Strategien für potenzielle Probleme vorhalten</td> </tr> <tr> <td>3. Festlegung von Konsequenzen</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Beaufsichtigung und Begleitung der Schüler:innen</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. Unterricht angemessen vorbereiten</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Schülerverantwortlichkeit festlegen</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. Unterrichtliche Klarheit anstreben</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9. Kooperative Lernformen einsetzen</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Proaktive Kriterien	Reaktive Kriterien	1. Vorbereitung des Klassenraumes	1. Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden	2. Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlicher Verfahrensweisen	2. Strategien für potenzielle Probleme vorhalten	3. Festlegung von Konsequenzen		4. Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum		5. Beaufsichtigung und Begleitung der Schüler:innen		6. Unterricht angemessen vorbereiten		7. Schülerverantwortlichkeit festlegen		8. Unterrichtliche Klarheit anstreben		9. Kooperative Lernformen einsetzen		
Proaktive Kriterien	Reaktive Kriterien																					
1. Vorbereitung des Klassenraumes	1. Unangemessenes Schülerverhalten unterbinden																					
2. Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlicher Verfahrensweisen	2. Strategien für potenzielle Probleme vorhalten																					
3. Festlegung von Konsequenzen																						
4. Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum																						
5. Beaufsichtigung und Begleitung der Schüler:innen																						
6. Unterricht angemessen vorbereiten																						
7. Schülerverantwortlichkeit festlegen																						
8. Unterrichtliche Klarheit anstreben																						
9. Kooperative Lernformen einsetzen																						

Weiterführende Literatur

Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung: erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.

Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

6.5.2 Spielerische Ansätze: „KlasseKinderSpiel“/„KlasseTeamSpiel“ anwenden

Als spezifische Maßnahme zur Einübung von Regeln und Prozeduren lässt sich das „KlasseKinderSpiel“ (Hillenbrand & Pütz, 2008) einsetzen. Es basiert auf dem „Good behavior game“, das seit 1969 in den USA gespielt wird. Zahlreiche internationale Evaluationen zeigen eine sehr gute und langanhaltende Wirksamkeit für den Unterricht, zum Beispiel im Gewinn von effektiver Unterrichtszeit, aber auch für die psychische Gesundheit der Schüler:innen. Insbesondere Kinder, die unter schwierigen Entwicklungsbedingungen aufwachsen und gehäuft vom Risiko späterer psychischer Störungen betroffen sind, profitieren von dieser Präventionsmaßnahme. Beim „KlasseKinderSpiel“ handelt es sich um ein Gruppenkontingenzverfahren, das heißt das Verhalten eines einzelnen Schülers beeinflusst das Ergebnis der Gruppe, der dieser Schüler angehört. Solche Gruppenkontingenzverfahren haben sich in vielen Studien als ebenso effektive wie ökonomische Form der Rückmeldung auf Schülerverhalten erwiesen. Sie bieten Möglichkeiten individualisierter und dennoch in größeren Gruppen einsetzbarer Unterstützung zum Aufbau kompetenten Verhaltens. Der Einfluss von Peers auf die kindliche Entwicklung ist unbestritten und wird bislang vorwiegend in Projekten mit älteren Schülern eingesetzt (positive peer culture, peer mediation, Opp & Unger, 2006). Der Einsatz von Gruppenkontingenzverfahren nutzt diesen Einfluss der Peers sehr gezielt auch schon bei jüngeren Schülern.

Das „KlasseKinderSpiel“ besteht im Kern aus einer unterrichtsbegleitenden, systematischen Verstärkung regeladäquaten Verhaltens von Schülergruppen. Zahlreiche Variationen, zum Beispiel zur positiven Rückmeldung auf sozial positive Verhaltensweisen, ermöglichen eine flexible und abwechslungsreiche Anwendung. Für den Erfolg der Maßnahme weisen die wissenschaftlichen Studien einige zentrale Faktoren nach (Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006).

Die Lehrkraft muss:

- Eine günstige und öfters wechselnde Einteilung der Gruppen vornehmen,
- attraktive Belohnungen anbieten und
- die Kriterien für Fouls konsequent handhaben.

Aus der Sicht der Schüler:innen erweisen sich vor allem die soziale Anerkennung, der motivierende Wettbewerbscharakter sowie das Konzept der gegenseitigen Unterstützung bei der Beachtung der Regeln als Faktoren des Erfolgs. Das Spiel als „Gesamtmaßnahme“ macht dessen Effektivität aus, daher sind intensive Anleitungen während der Einführung und Umsetzung des Spiels notwendig.

Steckbrief 25: „KlasseKinderSpiel“/„KlasseTeamSpiel“ anwenden

Ziel	Geeignet, um Verhaltensregeln im Unterricht einzuführen und Regeln einzuüben. Bewirkt den Abbau von Unterrichtsstörungen und die Steigerung von Selbstkontrolle und Aufmerksamkeit der Schüler:innen
Kurzbeschreibung	Es handelt sich um eine Form der Verhaltenssteuerung durch die Belohnung von positivem Arbeitsverhalten von Schülern während der Arbeitsphasen, in denen gespielt wird. Die Klasse wird in zwei oder mehr Teams geteilt. Für jede inadäquate Verhaltensweise („Foul“) eines ihrer Mitglieder erhält das Team einen Punkt. Die Mannschaft mit dem besten Arbeitsverhalten am Ende der Spielzeit (zehn bis 20 Minuten) gewinnt eine Gruppenbelohnung. Wenn beide Teams ihre Punkte unter einem vorher festgelegten Niveau halten, erhalten beide Gruppen die Belohnung.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich	Universelle Präventionsmaßnahme für alle Schüler:innen; Einsatz auch bei Risikoschülern möglich.
Voraussetzungen	Einfach zu implementierende Maßnahme, weil die Durchführung während der regulären Unterrichtszeit erfolgt. Es sind lediglich zwei bis drei Schulstunden erforderlich, in denen den Schülern das Spiel erklärt wird und die Regeln gemeinsam aufgestellt werden.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Frage vorab: Was soll in der Klasse verbessert werden? Entscheiden Sie vor diesem Hintergrund, in welchen Phasen eines Schultags das Spiel durchgeführt werden soll (gespielt wird jeweils zehn bis 15 Minuten). Wählen Sie Belohnungen aus, die für die Schüler:innen eine Motivation zur Spielteilnahme auslösen. Nun führen Sie das Spiel in der Klasse ein. Erarbeiten Sie das Ideal einer guten Lernatmosphäre mit den Schülern und klären Sie im Unterrichtsgespräch das entgegenstehende, störende Verhalten. Welche Verhaltensweisen würden Ihre Schüler:innen und Sie in einer idealen Klasse weniger erleben? Welche mehr? Anschließend erklären Sie, dass die Klasse von jetzt an das KlasseKinderSpiel bzw. KlasseTeamSpiel spielt, um gemeinsam am Klassenziel zu arbeiten. Besprechen Sie nun mit den Kindern die Zeiten, zu denen das Spiel durchgeführt wird (eine Spielphase pro Tag) und teilen Sie die Klasse in zwei (oder drei) Teams ein, am einfachsten nach der Sitzordnung (beispielsweise linke vs. rechte Hälfte oder nach Gruppentischen). Dann kann das Spiel beginnen: Sie führen Ihren normalen Unterricht durch, mit dem einzigen Unterschied, dass Sie während der Spielzeit „Fouls“ verbal anzeigen („Dies war ein Foul für Mannschaft ...“) und sichtbar für die Teams notieren. Die Anzeige von „Fouls“ muss konsequent durchgeführt werden. Das Siegerteam wird von Ihnen gelobt und für seine Anstrengungen noch am selben Tag (oder besser direkt im Anschluss an die Spielzeit) belohnt.

Weiterführende Literatur

Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel: spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

6.5.3 Motivation im Unterricht verbessern

Motivierte Schüler:innen kommen gern zur Schule und sind seltener gefährdet, dem Unterricht fernzubleiben. Motivation ist somit ein wichtiges Element in der Absentismusprävention. Sie umfasst die Gesamtheit von psychischen Prozessen, die Verhaltensweisen auslösen, in Gang halten und auf ein Ziel zusteuern (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Einem motivierten Menschen steht Energie und Handlungsbereitschaft zur Verfügung, um Handlungen in einer spezifischen Situation umzusetzen. Leistungsmotivation bezeichnet das Bedürfnis, in Anforderungssituationen einem (selbst) gesetzten Standard zu entsprechen und so Leistungsziele zu erreichen. Dabei handelt es sich nicht um eine statische Eigenschaft (entweder man hat Lernmotivation oder nicht), sondern um eine Variable, die neben individuellen Merkmalen (wie Selbstwirksamkeit) abhängig ist von situativen Größen (etwa dem Interesse an der Aufgabe).

Diverse Motivationstheorien wurden entwickelt und auf die pädagogische Praxis bezogen, die allesamt in großer Deutlichkeit zeigen, dass die Lern- und Leistungsmotivation in moderater Ausprägung für erfolgreiche Lernprozesse – auch in der Schule – eine wesentliche Bedingung darstellen.

Hauptkomponenten der Leistungsmotivation im klassischen Zugang sind Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg (Rheinberg, 2008). Bei der Aktivierung von Erwartungen, also der Antizipation zukünftiger Ereignisse, werden Informationen prognostisch ausgewertet und (je nach Ausgang der Prognose) mit einer positiven oder negativen Reaktion beantwortet. Neben kognitiven Komponenten sind dabei die emotionalen Erlebensqualitäten von hoher Bedeutung.

Positive Emotionen sind nicht nur das Fundament für allgemeines Wohlbefinden und erleichtern den Lernprozess (zum Beispiel durch bessere Konzentration und Einsatz von Lernstrategien), sondern bilden auch eine Quelle für Leistungsmotivation.

Pekrun (2006) betont emotionsbezogenen Erwartungen und hat in seinen erweiternden Ansatz der Kontroll-Wert-Theorie den Fokus auf den Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation gelegt. Diesem Ansatz entsprechend sind zwei Dimensionen entscheidend: Die subjektive Kontrolle über Lernaktivitäten und deren Ergebnisse sowie der Wert der Aktivitäten und Resultate. Diese bilden sich durch entsprechende Erwartungen („Die Prüfung werde ich gut meistern“), aktuelle Wahrnehmung von Kontrolle während des Arbeitsprozesses („Die Aufgabe habe ich

verstanden und löse sie nun“) und Erfahrungen und Attribuierungen aus früheren Erfolgs- oder Misserfolgs-situationen („Da ich viel geübt habe, werde ich diesen Test bestehen“). So verstärkt hohes Kontrollerleben positive Emotionen wie Freude bei einer Aufgabe, die subjektiv als bedeutsam eingeschätzt wird (Pekrun, 2006). Diese Tätigkeitsanreize initiieren die Handlung und geben ihr im Sinne intrinsischer Motivation Form. Negative Emotionen wie Langeweile oder Angst stehen hingegen in Zusammenhang mit dem Absinken sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Motivation, sodass nur wenig Energie für eine Aufgabebearbeitung zur Verfügung steht (Hartertinger & Fölling-Albers, 2002).

Ob ein Mensch die Motivation für eine Handlung aufbringt, hängt nach diesem Ansatz ebenfalls von dem Wert ab, den eine Person diesem Ziel zuordnet (Lohnt es sich, für diese Sache diesen Einsatz zu leisten?). Die Wertzuschreibung ist eine ausgeprägt subjektive Qualität. So differenzieren sich die Akzeptanz von Schule wie auch die Vorlieben für verschiedene Schulfächer bei Schülern im Positiven wie im Negativen weit aus. Einige zeigen sich der Schule gegenüber stets positiv gestimmt und sind hoch engagiert, andere positionieren sich aversiv gegenüber einzelnen Fächern, wieder andere lehnen dauerhaft und nachdrücklich die Schule als verhassten Ort des Unterrichts ab. Darauf, dass Kinder Wertüberzeugungen entwickeln, haben Erwachsene im sozialen Umfeld, vor allem die Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte, viel Einfluss. Die überdauernden, wertgebundenen Überzeugungen werden im Prozess der Erziehung und Sozialisation ab dem frühen Kindesalter erworben und richten die Motivation einer Person grundsätzlich aus. Angesichts der erkennbaren Fülle an Einflussgrößen auf unterschiedlichen Erlebensebenen in verschiedenen kategorialen und dimensional Ausprägungen ist kaum verwunderlich, dass letztlich ein komplexes Gefüge an Einflüssen für das Auslösen von Handlungen verantwortlich ist.



Fehlende Lern- und Leistungsmotivation

Zusammenfassend führt Wilbert (2010) sechs verschiedene Ursachen für die Entstehung einer fehlenden Lern- und Leistungsmotivation auf:

1. Mangelndes Interesse,
2. ungünstige Attribution der eigenen Leistung,
3. fehlende Kompetenz zur Handlungssteuerung,
4. ein negatives Selbstkonzept,
5. unrealistische Zielsetzungen und
6. ein statisches Konzept eigener Begabungen.

Der Antrieb für eine Handlung erwächst folglich oft nicht nur aus einem klaren Motiv heraus, sondern aus einem Prozess des Abwägens von Alternativen mit unterschiedlichen Ausrichtungen. Lernhandlungen werden von einem Schüler beispielsweise als Aneinanderreihung von freudlosem Tun erlebt, wobei ihm gleichzeitig sehr wichtig ist, gute Noten zu bekommen. Im Kontext der Schulmeidung spielt auch das, was im Fachausdruck mit motivationaler Inferenz bezeichnet wird, eine bedeutende Rolle. Damit ist der alltägliche Umstand gemeint, dass die Entscheidung für eine Handlung die Entscheidung gegen eine andere einschließen kann. Im Falle eines schulaversiven Schülers hat der Vormittag mit Gleichgesinnten auf dem Bolzplatz einen stabilisierenden Nutzen: Er kann so die unbefriedigende Schulsituation nicht aufkommen lassen und bietet die Voraussetzung für das Erreichen eines befriedigenden Zustandes im außerschulischen Bereich.



Zusammenfassend kann eine Lehrkraft mit Lernmotivation unter den Schülerinnen und Schülern rechnen, wenn sie

- der emotionalen Lage und Motivation der Lernenden ausreichend Aufmerksamkeit schenkt, sie fokussiert und bewusst wahrnimmt,
- zu einer positiven Stimmung in der Klasse beiträgt und eine angenehme Atmosphäre fördert,
- das Zutrauen der Schüler:innen in die eigene Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit (unabhängig vom Leistungsniveau) unterstützt,
- positives Lernverhalten unmittelbar und regelmäßig verstärkt,
- (zum Beispiel bei der Themenwahl) Schülerinteressen berücksichtigt,
- methodische Ansätze wählt, bei denen die Schüler:innen während des Handelns emotionale Zufriedenheit erleben und Spaß haben,
- lernfeindliche Emotionen (zum Beispiel Angst, Langeweile, Wut) unter den Schülern möglichst wenig aufkommen lässt,
- auf Ziele, Objekte, Ergebnisse mit den Schülern hinarbeitet, die für sie einen hohen Wert haben und ihnen subjektiv wichtig sind sowie
- den Schülerinnen und Schüler in der Erarbeitung eines Unterrichtsgegenstandes sowohl direkte Unterstützung als auch ausreichende Handlungsfreiheit gewährt.

Weiterführende Literatur

- Brohm, M. (2012). *Motivation lernen. Das Trainingsprogramm für die Schule; mit Übungen und Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, N. (2006). *Motivationsförderung in der Schule*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2017). Schulabsentismus, Motivation und schulisches Engagement. In: A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.). *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe: Unterricht – Förderung – Intervention* (188-211). Stuttgart: Kohlhammer.

6.5.4 Klassenrat abhalten

An einem Schultag, der sich aus Unterricht, Pausen und Übergangsphasen zusammensetzt, bleibt oft keine Zeit, entstandene Konflikte angemessen zu schlichten, zu klären und über andere, für die Gemeinschaft relevante Dinge zu beraten. Dazu eignet sich in besonderer Weise der Klassenrat, der in regelmäßigen Abständen zu einem festen Zeitpunkt tagt, zum Beispiel einmal pro Woche mittwochs in der 5. Stunde, und in den demokratischen Umgangsformen eingeübt werden.

Dazu gehören diese Elemente:

- Schüler wie Lehrer können Themen auf die Tagesordnung setzen.
- Jeder hat Rederecht und das Recht, dass man ihm zuhört.
- Die Gesprächsleitung wechselt und
- Beschlüsse werden mit Mehrheit gefasst.
- Zudem wird ein Protokoll erstellt und archiviert.

Im Klassenrat gehört das Führen offener Gespräche im Rahmen sensibler psychosozialer Wahrnehmungsbereitschaft zur Klassen- und Schulkultur. Die verantwortlichen Lehrkräfte stoßen positive Klassenaktivitäten mit integrativem Anspruch angestoßen. In diesen Stunden können auch Themen wie „Ausgrenzung“, „Isolation“, „Gewalt unter Peers“ diskutiert werden. So lassen sich Lösungen für Problemlagen um Teilhabe und Anwesenheit erarbeiten.

Steckbrief 26: Klassenrat abhalten

Ziel	Konstruktives Lösen von Konflikten in der Klassengemeinschaft, Demokratie praktizieren.
Kurzbeschreibung	Der Klassenrat ist ein Konzept zur konstruktiven Lösung von Konflikten. Die Schüler:innen thematisieren relevante Themen und finden gemeinsam eine Lösung. Es geht um die aktive Mitbestimmung und Mitgestaltung seitens der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Schule als Lebensort.
Alter	Ab Jahrgangsstufe 5.
Einsatzbereich	Für alle Schülerinnen und Schüler zur Förderung der Demokratiefähigkeit, zur Förderung eines positiven Klassenklimas und Stärkung des Einzelnen.
Voraussetzungen	Ernsthaftigkeit in Konfliktsituationen; Mut, Probleme im Klassenverbund anzusprechen; grundlegendes Regelverständnis; regelmäßige Durchführung.
Durchführung	<p>a. Für die Anwendung des Klassenrats gibt es nicht das eine richtige Konzept – die Vorgehensweise sollte individuell an die Zielgruppe angepasst werden.</p> <p>b. Die Teilnehmenden sind alle Schüler:innen der Klasse, von denen eine Person die Klassenratsleitung übernimmt. Zudem können weitere Rollen, zum Beispiel ein Zeitmanager und ein Protokollant festgelegt werden. Diese unterstützen die leitende Person in der Sicherung der Ergebnisse und bei der Einhaltung der Zeit. Die Position der Klassenratsleitung sollte regelmäßig wechseln und freiwillig sein.</p> <p>c. Die Lehrkraft nimmt sich zurück und positioniert sich im Hintergrund, denn die Verantwortung liegt in der Gruppe.</p> <p>d. Grundsätzlich wiederkehrende Rahmenbedingungen sind die Voraussetzung, um den Klassenrat erfolgreich durchzuführen. Für die räumliche Gestaltung eignet sich ein Stuhlkreis im Klassenraum. Das Zeitfenster sollte ungefähr eine Schulstunde einnehmen und wöchentlich zur gleichen Zeit stattfinden.</p> <p>e. Zudem sind feste Regeln, die im Vorfeld im Plenum festgelegt werden, für eine reibungslose Durchführung notwendig. Dies können Aspekte wie Sachlichkeit bei der Konfliktbeschreibung, Toleranz oder aufmerksames Zuhören sein.</p> <p>f. Die Grundstruktur ist zu ritualisieren. Zu Beginn kann das letzte Protokoll verlesen werden, um an die Absprachen zu erinnern. Zudem können Klassenämter neu vergeben werden, bevor aktuelle Anliegen thematisiert werden.</p> <p>g. Zur Bearbeitung der Anregungen, eignet sich das Prinzip der Wandzeitung. Dort notieren die Schülerinnen und Schüler im Wochenverlauf Lob, Kritik und Wünsche. Die Aspekte werden im Klassenrat nach und nach thematisiert und die Klassenratsleitung steuert das Gespräch lösungs- und zielorientiert.</p> <p>h. Am Ende jedes Aspekts werden Absprachen formuliert und im Protokoll festgehalten. Stattdessen können auch ein Klassenratsbuch oder ein Klassenbriefkasten zur Formulierung der Anliegen eingeführt werden.</p>

Weiterführende Literatur

Blum, E. & Blum, H.-J. (2006). *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz Verlag

Wolf, C. (2016). *Der Klassenrat: Konflikte demokratisch lösen*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

6.5.5 Projektmethode umsetzen

Vielen Schüler:innen fehlt im Unterricht der Bezug zu ihrer Lebenswelt. Auch das ist ein Grund, warum einige von ihnen dem Unterricht fernbleiben. Handlungsorientierter Unterricht ist ein Weg, um diese „Lücke“ zwischen Schule und Alltag kleiner werden zu lassen. Er folgt einem anspruchsvollen Prinzip: Der Förderung von Lernen und geistiger Entwicklung auf der Basis von Erfahrungen durch Handeln. Dabei ist unter dem Begriff Handlung ein aktiver, reflektierter, intentionaler Prozess zu verstehen, bei dem das Denken (Kognition) und Tun (Aktion) gemeinsam ein fassbares Ergebnis erzeugen. Gudjons versteht handelnden Unterricht nicht als neue Didaktik, sondern als „ein Unterrichtskonzept, das ein bestimmtes methodisches Element jeder „großen“ Didaktik anspricht: den handelnden, schüleraktiven Umgang mit Themen, genauer: mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zielmarke ist, Schule und Leben wieder zusammenzubringen“ (Gudjons, 2014, 103). Der oft geringe Realitätsbezug im Unterricht aufgrund von Reduktion und Abstraktion ist ein gutes Argument für handlungsorientiertes Vorgehen. Der Zusammenhang von Kognition und Handeln ist ebenfalls ein guter Grund für dieses Unterrichtsprinzip, das sich in der populären Sprachformel *learning by doing* ausdrückt. Der Handlungsprozess des Schülers verläuft ziel-, bedürfnis- und produktorientiert und ist auf soziale und reale Gegebenheiten bezogen, der Klassenraum ist dabei ein Lernort unter vielen. Handlungsorientierter Unterricht impliziert Kritik am gestörten Verhältnis von Schule und Leben, an rezeptiven, fremdgesteuerten Lernprozessen, überzogener Lernzielorientierung und der aus Schüler:innensicht häufig fehlenden Sinngebung schulischen Lernens.

Im Kern geht es darum, sich mit einem Problem handlungsorientiert auseinanderzusetzen. Unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne wird mit unterschiedlichen Materialien auf verschiedene Weise mit differenten Zielen gearbeitet. Das erfordert die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten, Rücksichtnahme auf den anderen, sodass soziale Kompetenzen eine hohe Bedeutung einnehmen. Nicht bildungspolitische Setzungen und gesellschaftliche Erwartungen werden zum Mittelpunkt der Bildungsprozesse gemacht, sondern die Interessen und Bedürfnisse des Kindes. Denn lediglich nachvollziehendes Lernen in Schule bildet keine ausreichende Gewähr für geistige Entwicklung. Es ist aus didaktischer Sicht notwendig, Lerngegenstände auch in Handlungen zu übersetzen, um sie pädagogisch vermittelbar zu machen. Denken und Handeln sollen in der Schule wieder zueinander gebracht, eine Einheit werden. Handlungsorientierter Unterricht schafft ein Lernarrangement, mit mehr Autonomie und Handlungsspielräumen.

In der unterrichtlichen Praxis entstehen durch Handlungsorientierung oft emotional positiv gefärbte Lernaktivitäten, Motivation aus der Sache selbst und aus der Erwartung auf das Produkt. Unterschiedliche Fächer sind übergreifend zu beteiligen, Schüler:innen und Lehrkräfte einigen sich auf ein Thema, das interessiert. Schüler übernehmen Verantwortung und werden zur Selbstorganisation und Selbstverantwortung ermutigt. Eine Handlung strebt nach Ordnung und Struktur. Handlungs- und Methodenziele (nicht nur inhaltliche Ziele) werden gesetzt. Die Arbeitsformen hängen von den Zielen und Produkten ab und sind variabel: Prozesse planen, besprechen, Entscheidungen treffen, Szenen entwickeln und spielen, Wandzeitungen oder Reportagen produzieren, Collagen oder Filme herstellen, Experimente machen oder Modelle bauen etc. Liegen die Produkte oder erarbeiteten Problemlösungen vor, werden sie an der Wirklichkeit überprüft. Sie sollen wertvoll und nützlich sein, einen Gebrauchs- und Mitteilungswert haben, zum Beispiel in Form eines szenischen Spiels, eines Buchs, einer Videoproduktion, eines Fests oder eines Modells.

Die Grenzen zwischen Handlungsprozessen und Produkten sind fließend. Über die Resultate soll öffentlich mit anderen kommuniziert werden. Die Bewertung erfolgt durch den Vergleich von Ziel, Ergebnis und Präsentation. Am Produkt ist erkennbar, ob die Problemlösung die Überprüfung an der Wirklichkeit standhält. In der Aufarbeitung der Stunde/Einheit werden einzelne Schritte reflektiert, Kommunikationsprobleme aufgegriffen und geklärt oder Optimierungen geplant.

Schüler:innen benötigen die Fähigkeit, Probleme aufzugreifen und zu lösen, wenn sie auftauchen. Der handlungsorientierte Unterricht ist vor diesem Hintergrund ein hervorragendes Medium, um herauszustellen, dass Schule tatsächlich auf das Leben vorbereitet und Schülerinnen und Schüler nicht für Noten, Lehrkräfte oder Eltern lernen. Die Aufgabe von Lehrern besteht beim handlungsorientierten Unterricht nicht nur darin, Lernstoff aufzubereiten, sondern mit den Schüler:innen Handlungsprozesse vorbereiten.



Kriterien handlungsorientierten Unterrichts

Zusammengefasst sind somit folgende didaktische Kriterien zentral (Meyer, 2003):

- Subjektive Schülerinteressen sind Bezugspunkt des Unterrichts.
- Handlungsorientierter Unterricht ermöglicht selbstständiges Handeln und
- ist ein Mittel zur Öffnung von Schule.
- Der Klassenraum ist nur ein Handlungsort,
- die schulische Zeitstruktur ist zu vernachlässigen und
- Schülerentscheidungen sind zu berücksichtigen.
- Die Lerntätigkeit der Schüler:innen ist eigenständig planend und praktisch herstellend.

Die Projektmethode ist ein hervorragendes didaktisches Format, um handlungsorientierten Unterricht umzusetzen.

Gudjons (2014) definiert das Projekt: „In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung / eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die Schüler.“

Sie geht vor allem auf den amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey (1859–1952) zurück, der das Ziel verfolgte, schulisches Lernen von seiner Konstruiertheit und Künstlichkeit zu befreien und dem natürlichen Lernvorgang, wie er außerhalb der Schule vorzufinden ist, anzugleichen. Dewey tritt für einen erfahrungsbezogenen Lernprozess ein, der den Schüler:innen kein fertiges Wissen zur Erarbeitung vorsetzt und eine enge Verzahnung von Lernen und Leben verfolgt.

Das Modell des Projekts erfordert, dass sich Lehrkräfte vom Lehrplan lösen und stärker an den Lerninteressen der Schüler:innen ausrichten, mit einer klaren Zielorientierung an Handlungsprodukten, die für Schüler hohe subjektive Bedeutung haben, sinnvoll sind und einen möglichst konkreten Gebrauchswert aufweisen. Lehrkräfte und Schüler:innen planen und verantworten die häufig fächerübergreifenden Vorhaben gemeinsam, wobei ein näher zu bestimmendes Maß an Selbstorganisation und -verantwortung der Schüler sowohl Lernvoraussetzung als auch -ziel darstellt. Kooperation und soziales Lernen sowie das Einbeziehen unterschiedlicher Sinneskanäle wird nicht als mögliche methodische Variante, sondern als konstitutionelle Notwendigkeit aufgefasst und gehört

gemäß dem Gemeinschaftsprinzip zum anthropologischen Fundament der Projektmethode.

Dieses didaktische Format strebt gleichberechtigt fachliche, soziale und arbeitsmethodische Kompetenzen innerhalb einer interdisziplinären Fachgestaltung an. Es handelt sich somit um eine komplexe und anspruchsvolle Lernform, die langfristig im Sinne Deweys darauf abzielt, Schüler:innen ganzheitlich zu selbstständigen und mündigen Bürger:innen zu erziehen. Es ist aus didaktischer Sicht dabei notwendig, Lerngegenstände in Handlungen zu übersetzen, um sie pädagogisch vermittelbar zu machen (Gudjons, 2014). Das Projekt darf dabei nicht auf der Ebene praktischen Tuns bleiben, wodurch es zu simplem Aktionismus degenerieren könnte, sondern soll in der Interaktion die Möglichkeit bieten, in vielen Situationen von der Handlung zu abstrahieren und so höhere kognitive Verarbeitungsprozesse zu erreichen. Handlungsorientierung allein bedeutet noch keine unterrichtliche Qualität. Denken und Erkennen der Lernenden entwickeln sich in der handelnden, das heißt aktiven, zielgerichteten und bewussten Interaktion mit der sozialen und materiellen Umwelt. Die geistigen Funktionen wirken jedoch auch auf die Handlungsebene zurück und sind demnach Werkzeuge, die das Handeln eines Menschen lenken und fördern sollen (instrumentelle Deutung des Denkens). Der Aufbau und die Ausgestaltung der für die Funktionen verantwortlichen Strukturen führt über die selbst ausgeführte Handlung des Kindes, wobei die kindliche Manipulation mit Gegenständen aus der direkten Umwelt Erkenntnisprozesse anstößt, die die kognitive Entwicklung des Kindes nachhaltig fördern (Dewey, 1974).

Erfolgversprechend ist ein fließender Übergang von eher direktiven zu eher offenen Unterrichtsformen mit ansteigenden Anforderungen an die Selbststeuerung des Schülers. Besonders die Planung im Vorfeld muss so intensiv und detailliert verlaufen, dass die Schüler:innen mit recht hoher Wahrscheinlichkeit möglichst eigenständig erfolgreich arbeiten können.

Steckbrief 27: Projektmethode umsetzen

Ziel	Umsetzung von wirksamem und motivierendem Unterricht.
Kurzbeschreibung	Im Projektunterricht lernen Schüler:innen mit hoher Eigenständigkeit, interessengetrieben im Team relevante Sachverhalte aus Kultur und Natur.
Alter	Ca. ab der 3. Klasse.
Einsatzbereich	Weiterentwicklung der Unterrichtskultur.
Voraussetzungen	Positives Klassenklima und klare Regelstrukturen, erste Erfahrungen in kooperativen Lernformen, Mindestanforderungen im Bereich der Selbststeuerung des Lernens und der Organisation von fächerübergreifendem Unterricht müssen erfüllt sein (Heimlich, 2011).
Durchführung	<p>Im Folgenden werden die Schritte eines Projektes grob umrissen, wie sie Gudjons (2014) dargelegt hat:</p> <ol style="list-style-type: none"> Der Prozess der Projektarbeit beginnt mit der <i>Auswahl einer problemhaltigen Sachlage</i>, die in der Folge bearbeitet werden soll. Die Fragestellungen aus der Problemlage können verschiedene Fächer und Gebiete betreffen und werden aus den Interessen der Beteiligten gelöst. Dabei werden Themenvorschläge gesammelt und alle einigen sich auf ein Thema. Im zweiten Schritt wird ein <i>Plan zur Problemlösung</i> erarbeitet, der den gesamten Prozess leitet. Dazu wird eine Projektskizze angefertigt, die das Rahmenthema und vor allem den organisatorischen Rahmen (Zeitraum, Stundenzahl) näher fixiert. Auch mit Blick auf den Bezug zum Lehrplan sollte geklärt werden, welche Fächer angesprochen sind und welche Unterthemen behandelt werden. Schüler:innen übernehmen teilweise Verantwortung und werden zur Selbstorganisation und Selbstverantwortung ermutigt. Der Lehrer leitet und berät, macht sinnvolle Vorschläge und stoppt Fehlentwicklungen. „<i>Der Lehrer hat die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung</i>“ (Gudjons, 2014, S. 72). <i>Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen</i> Gudjons (2014) stellt für den Handlungsprozess zwei Merkmale in den Mittelpunkt: Die Einbeziehung vieler Sinne sowie das soziale Lernen. Unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne wird mit unterschiedlichen Materialien auf verschiedene Weise mit unterschiedlichen Zielen gearbeitet. Das erfordert die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten sowie Rücksichtnahme auf den anderen. So ist es möglich, das Ziel planungs-, kooperations- und handlungsfähige Schüler:innen zu erreichen. Die erarbeitete <i>Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen</i> Am Ende des Projektes stehen Ergebnisse, die wertvoll und nützlich sind und Gebrauchs- und Mitteilungswert haben. Wesentlich ist, dass die Ergebnisse öffentlich gemacht werden und darüber mit anderen kommuniziert wird. Die Bewertung erfolgt durch den Vergleich von Ziel, Ergebnis und Präsentation. Am Produkt ist erkennbar, ob die Problemlösung die Überprüfung an der Wirklichkeit standhält.

Weiterführende Literatur

Gudjons, H. (2014): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

6.5.6 Schülerfirmen einrichten

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für Jugendliche allgemein eine schwierige Phase. Besonders betroffen von der wachsenden Konkurrenz und dem nachlassenden Bedarf an gering qualifizierten Kräften auf dem Arbeitsmarkt sind Abgänger von Haupt- und Förderschulen. Auch diese vermeintlich schlechten Aussichten auf dem Arbeitsmarkt können ein Grund sein, dem Unterricht fernzubleiben.

Einen Weg der optimierten Berufsvorbereitung auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bilden Schülerfirmen. Jugendliche sollen dabei die komplexe Struktur von Betrieben für ein Projekt an der Schule übernehmen. Wenn es gut läuft, liegen nicht nur der Verkauf und die Produktion von Gütern oder die Schaffung von Dienstleistung in den Händen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Buchhaltung, der Einkauf, die Werbung und die Leitung. Dennoch handelt es sich nicht um echte Firmen, sondern um pädagogisch initiierte und gelenkte Projekte. Anders als in der freien Wirtschaft, orientieren sich Entscheidungen nicht an Expansion oder Gewinnmaximierung, sondern an pädagogischen Zielen (Tabeling & Ricking, 2007).

Schülerfirmen sind oft wichtige Bausteine in Schulentwicklungsprozessen, sollen das Schulprofil besonders im Sekundarbereich stärken und gelten als Qualitätskriterium. Dabei ist das Ziel, die Praxis- und Arbeitsmarkterfahrungen der Schule zu überwinden. Durch praktisches Lernen unter – wenn auch abgeschwächten „Marktbedingungen“ sollen Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Lernmotivation der Jugendlichen gefördert werden. Schülerfirmen wollen einen Teil der Lebenswelt der Jugendlichen in den Schulalltag integrieren, das Sozialklima in der Schule verbessern und mit der Öffnung der Schule nach außen Einblicke in Wirtschaftsabläufe und Arbeitssituationen ermöglichen. Ökologisches und ökonomisches Denken sollen miteinander verbunden werden. Der „Ernst der Arbeit wird mehr oder weniger spielerisch eingeübt“ (Hofmann-Lun 2007).

Die Schülerfirma vermittelt den Teilnehmenden umfangreiche Einsichten in die Arbeitswelt. Sie lernen einen Betrieb in seiner Komplexität kennen: die drei grundlegenden Unternehmensfunktionen Beschaffung, Produktion und Absatz werden umgesetzt. Da auch Schülerfirmen meist unterschiedliche Abteilungen wie Produktion, Verkauf, Buchhaltung etc. ausbilden, lernen die Schüler:innen die vielfältigen Aufgaben eines Betriebes, innerbetriebliche Abläufe sowie das Prinzip der Arbeitsteilung kennen. Daneben ergeben sich auch außerbetriebliche Kontakte

und die Schülerinnen und Schüler erleben, dass ihre Firma nicht unabhängig ist, sondern auf andere Betriebe (Lieferant:innen), Personen (Kunden) sowie Institutionen (Banken, Behörden) angewiesen ist. Schüler:innen bekommen ein besseres Verständnis für die Zusammenhänge und Abhängigkeiten in einem Betrieb. Ebenfalls groß sind die Erwartungen hinsichtlich der Förderung von Schlüsselkompetenzen und Arbeitstugenden. Die Arbeit im Schülerunternehmen funktioniert nur, wenn sich alle Schüler:innen engagieren und ihre Aufgaben gewissenhaft erledigen. Gerade die Kontakte zu Kunden oder anderen externen Partner:innen machen den Schüler:innen die Bedeutung von Kompetenzen wie Höflichkeit, Zuverlässigkeit oder Pünktlichkeit deutlich. In Hinblick auf Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit eröffnet eine Schülerfirma ebenfalls viele Ansatzpunkte.

Auch wenn der pädagogisch-didaktische Schwerpunkt von Schülerfirmen in der Vorbereitung auf den späteren Beruf liegt, bieten sie einen reichen Lernraum, in dem sich soziale, wirtschaftliche, ökologische und fachliche Lernziele erreichen lassen. Schüler:innen werden mit der Aufgabe konfrontiert, ein werttragendes Produkt, eine begehrte Dienstleistung in einem systematischen Prozess zu erschaffen und stellen ihren Lern- und Entwicklungsfortschritt in einen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext. Eine reale Lebensproblematik, der sich die Heranwachsenden in naher Zukunft stellen müssen, fordert und fördert den Auf- und Ausbau von Basiskompetenzen wie auch in der weiteren Entwicklung von fachlichen Kenntnissen. Didaktisch betrachtet werden somit basale Schlüsselfragen des menschlichen Zusammenlebens durch Schülerfirmen zum Lerngegenstand gemacht. In methodischer Hinsicht erfordert das Lernen im Schülerunternehmen analog zu handlungsorientiertem Lernen in Projekten eine Öffnung des Unterrichts und eine Überantwortung methodischer und prozessoraler Aufgaben auf Schüler:innen. „Damit verbunden ist eine möglichst weitreichende gemeinsame Lernplanung und Lerngestaltung von der Projektinitiative, über die Projektskizze, Projektplanung, -realisierung bis hin zu gemeinsamen Reflexionsphasen, die an bestimmten Fixpunkten angeregt werden.“ (Duismann & Meschenmoser, 2003, S. 55).

Den Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, ansprechende und lernförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen und die Schülerinnen und Schüler im Prozess der Verselbstständigung zu unterstützen. Ihre Rolle in der Schülerfirma ist die eines Lernbegleiters, der Überwindungshilfen im Lern- und Arbeitsprozess bereitstellt, der ermutigt und beim Lösen anstehender Probleme zur Seite steht, jedoch

keine Lösungen vorgibt. Im Zentrum der Arbeit sollte immer die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den Arbeitsprozessen stehen, da davon auszugehen ist, dass signifikante Lern- und Entwicklungsfortschritte aus der unmittelbaren Interaktion zwischen Person und Sache am Grenzbereich eigener Fertigkeiten entstehen (Ricking, 2008).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Schülerfirmen in den schulischen Alltag zu integrieren. „Schülerfirmen können in Form von fächerübergreifenden Arbeitsgemeinschaften oder als Teil des Fachunterrichts in Haupt- und Förderschulen eingerichtet werden. In der Praxis wird die Arbeit in Schülerfirmen häufig als Teil des Unterrichts in der Arbeitslehre, im Wirtschaftsunterricht, im Werk-, Hauswirtschafts- oder Technikunterricht durchgeführt“ (Hofman-Lun, 2007). Es gibt sowohl Schülerfirmen, die klassenintern organisiert sind, als auch jahrgangsübergreifende Projekte. Ist es Ziel, eine Schülerfirma langfristig an der Schule zu etablieren, so hat sich eine jahrgangsübergreifende Schülergruppe bewährt. Verlassen die älteren Schüler:innen die Schülerfirma und rücken jüngere nach, bleiben in diesem Fall immer erfahrene Mitarbeiter:innen zur Vermittlung spezifischer Kenntnisse.

Die Festlegung der Räumlichkeiten und der technischen Ausstattung ist abhängig von der Geschäftsidee und der Branche, in die die Firma platziert werden soll. Die Methode Schülerfirma ist flexibel und lässt sich fast auf jedes Geschäftsfeld zuschneiden. Schon eine kleine Recherche im Netz weist auf ein breites Spektrum hin: Catering innerhalb oder außerhalb der Schule, der klassische Schulkiosk oder das Schulcafé, Produktion von Gütern aus Holz oder Metall, Gartenpflege, Reparatur von Fahrrädern, Erstellung von Druckerzeugnissen oder Gemüseanbau und -verkauf. Um der nötigen Fachlichkeit zu genügen, die diese beruflichen Felder einfordern, müssen die betreuenden Lehrkräfte ausreichend auf die Betreuung eines solchen Förderangebotes vorbereitet sein. Hierzu gehören die branchentypischen Fachkenntnisse und solche über Unternehmensstrukturen, rechtliche Grundlagen etc.



Planung einer Schülerfirma

In dieser frühen Phase sind zusammenfassend einige wichtige Fragen zu klären:

- Was ist die Geschäftsidee?
- Ist sie unter den gegebenen Bedingungen realisierbar?
- Gibt es regional aussichtsreiche Marktchancen für das Produkt oder die Dienstleistung?
- Wie heißt die Schülerfirma?
- Wie erfolgt die Integration in Schule und Unterricht?
- Sind die räumlichen und technischen Bedingungen gegeben?
- Welche Abteilungen benötigt sie zu Beginn?
- Welche Abläufe gelten von der Auftragsannahme bis zur Auslieferung und Rechnungsabgleichung?
- Wie setzt sich die Belegschaft zusammen, wer übernimmt welche Posten?
- Wie kommt man an Aufträge, wie soll die Werbung funktionieren?
- Welchen rechtlichen Status hat die Firma?
- Sind Versicherungsfragen geklärt?

Die Beantwortung dieser sicherlich noch erweiterungsfähigen Reihe von Fragen schafft genügend Sicherheit, um den Start zu wagen. Im Prozess des Wirtschaftens entstehen ständig neue Situationen, die einen Zwang zu Entscheidungen mit sich bringen, in der Folge das Profil der Firma schärfen und die innere Struktur ausdifferenzieren. Aus pädagogischen Gesichtspunkten sollte nicht zu viel vorab entschieden werden – es ist zumeist sinnvoller die Situationen eintreten zu lassen und mit den Schüler:innen dann darüber zu beratschlagen, ob zum Beispiel nun eine neue Abteilung angegliedert oder eine neue Stelle ausgeschrieben wird, ob eine Umstrukturierung ansteht oder ein neues Produkt angeboten werden soll.

Damit die Schülerfirma erfolgreich arbeiten kann:

- Sollten für die Schülerfirmenarbeit kontinuierlich pro Woche mindestens drei bis fünf Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen,
- sollte in Eingangs- und Abschlussrunden der Arbeitstag gemeinsam geplant und ein zeitnahes Feedback ermöglicht werden,
- sollten die Schülerinnen und Schüler in der Schülerfirmenarbeit gefordert, jedoch nicht überfordert werden, indem sie je nach ihrer Teamfähigkeit, ihren

Fähigkeiten und Interessen in die Schülerfirmenarbeit eingebunden werden,

- sollten Schülerinnen und Schüler des letzten und vorletzten Schulbesuchsjahres in die Schülerfirmenarbeit eingebunden werden, um sie frühzeitig mit Produktionsprozessen und wirtschaftlichen Abläufen vertraut zu machen und zu gewährleisten, dass sich nicht jedes Schuljahr das Arbeitsteam komplett erneuert,
- sollten durch die Einbindung unterschiedlicher Jahrgangsstufen gegenseitige Hilfestellung und Teamarbeit der Jugendlichen untereinander gefördert werden,
- sollte eine Beurteilung der Arbeit in der Schülerfirma auch in das Schulzeugnis eingehen,
- sollten die Schüler:innen ein „qualifiziertes Arbeitszeugnis“ erhalten (Hofmann-Lun, 2007).

Weiterführende Literatur

Gudjons, H. (2014): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Tabeling, M. & Ricking, H. (2007). Zufriedene Kunden zahlen sich aus. Motivationsförderung im Rahmen einer Schülerfirma. *Lernchancen*, 60, 22-25.

Ricking, H., Voigt, J. & Tabeling, M. (2008). Heavy Metal – ein kooperatives Projekt zwischen Förderschule und Betrieb zur Lernförderung und beruflichen Orientierung von Schülern mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 2, 34-49.

Voigt, J. & Ricking, H. (2008). Wir gründen eine Schülerfirma. Ein pädagogisches Konzept für die schulische Berufsorientierung. *Lernchancen*, 66, 29-33.

6.6 Modul 6: Elternkooperation

Erziehungsprobleme oder extreme Stile der Erziehung erhöhen das Risiko für unerlaubte Schulversäumnisse. In diesem Sinne nennen Goodman & Scott (2016, S. 112) in Zusammenhang mit Schulverweigerung drei familiäre Faktoren, die mit Schulversäumnissen und dem Erziehungsverhalten von Eltern in Verbindung stehen: „1. Ineffektive häusliche Organisation und Disziplin [...], 2. übermäßige emotionale Bindung an das Kind [...], 3. Schwierigkeiten im Umgang mit Institutionen.“ Insofern ist feststellbar, dass unangemessenes und nicht zielführendes Erziehungsverhalten im Rahmen unwirksamer Erziehungsbedingungen die Gefahr unerlaubter Fehlzeiten erhöht. Die konkreten Problemlagen fallen weit auseinander. In einem Fall bedingt die Angst der Mutter, die Zuwendung des Kindes zu verlieren und das eigene subjektive Wohlbefinden nicht zu gefährden einen nachlässigen Umgang mit dem Schulbesuch. In einem anderen Fall ist das Zurückhalten dadurch zu erklären, dass das eigene Kind als zu verletzlich, zum Beispiel wegen frühkindlicher gesundheitlicher Problematiken, angesehen und daher der vermeintlichen schulischen Härte nicht ausgesetzt wird.



Elterliche Erziehung unterstützen

Sacher (2008, S. 189) fasst Aspekte zusammen, die im Austausch mit den Erziehungsberechtigten diskutiert werden können, um den regelmäßigen Schulbesuch zu sichern:

- „Durch klare Strukturierung des Familienalltags mit gemeinsamen Mahlzeiten, fixen Schlafzeiten und festen Zeiten für Schularbeiten an einem ruhigen Platz sowie Mitverantwortung der Kinder für Arbeiten im Haushalt,
- durch Unterstützung des kindlichen Zeitmanagements,
- durch Überwachung der außerschulischen Aktivitäten der Kinder,
- durch Vorleben eines positiven Modells der Wertschätzung von Lernen, Selbstdisziplin und harter Arbeit,
- durch Bekunden hoher, aber nicht unrealistischer Leistungserwartungen,
- durch aufmerksames und wohlwollendes Verfolgen der schulischen Fortschritte der Kinder,
- durch Pflegen des Lesens, Schreibens und Diskutierens in der Familie – auch mit den Kindern gemeinsam.“

Insofern ist es hilfreich darüber nachzudenken, wie eine Unterstützung der Entwicklung des Kindes zuhause durch die Schule erfolgen kann, die sich auch in schulischer Hinsicht positiv auswirkt.

6.6.1 Elternkooperation verbessern

Zur Prävention von Schulabsentismus (und anderen Problemlagen) fordert die Fachliteratur unisono – insbesondere bei gefährdeten Schüler:innen – eine enge Kooperation zwischen den beiden wichtigsten Sozialisations- und Erziehungsinstanzen eines Schülers. Schule als staatliches Instrument und die Eltern als Verantwortliche innerhalb des privaten Lebensraumes sind in unserer Gesellschaft Partner für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden. Allgemein gilt, dass die elterliche Beteiligung, somit den Bildungsprozess der Kinder fördert und zu Bildungserfolgen beiträgt.

Nachhaltig wirkt hierzulande die Tradition, Schule und Familie als zwei relativ geschlossene Erziehungssysteme zu verstehen, zwischen denen der Schüler hin und her pendelt und nach der die schulrechtlich gesetzten Gremien, in denen Erziehungsberechtigte an der Schule mitwirken können, für ein Minimum an Austausch sorgen. Dieses Bild geschlossener Systeme, das der Schulalltag durch viele gewohnheitsmäßige Handlungsmuster stützt und tradiert, sollte in Richtung einer Öffnung von Schule entwickelt werden. Auch Eltern haben die Aufgabe, ein erweitertes Selbstverständnis aufzubauen und in Schule zu wirken. So auch Knapp (2001, S. 9): „Das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder und der schulische Erziehungsauftrag müssen zum Wohle der Kinder aufeinander abgestimmt werden. Dies erfordert einen Kooperationsprozess von Elternhaus und Schule, der nicht ohne Spannungen verläuft.“

Kooperation mit Erziehungsberechtigten bei schulmeidendem Verhalten ist in ihren Grundlagen nicht zu unterscheiden von der Zusammenarbeit mit Eltern hinsichtlich anderer Themenfelder. Auch hier ist ein wechselseitiger, dynamischer und zielgerichteter Austauschprozess nötig, der die Handlungsweisen der Beteiligten mitbestimmt (Korte, 2004). Das Kooperationsverhältnis zwischen Eltern und Schule wird heute als „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ bezeichnet, die positive Austauschprozesse in symmetrischen Strukturen, gegenseitige Achtung und vertrauensvolle Gesprächsformen zum Wohle des Kindes bedingt. Sie ist mit einer Demokratisierung der Beziehung zwischen Erzieher:innen, Lehrkräften und Eltern verknüpft – die Zusammenarbeit erfolgt „auf Augenhöhe“ (Dusolt, 2018). Die Lehrkräfte beeinflussen bei der Kooperation die Erziehung und Bildung in der Familie, während die Eltern

nicht nur Interesse an der pädagogischen Arbeit in der Schule zeigen, sondern diese auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen.

Von zentraler Bedeutung für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die wechselseitige Öffnung: Eltern und Lehrkräfte müssen Zeit finden, um sich über wichtige Informationen über die Entwicklung und das Verhalten des Kindes in Familie und Schule auszutauschen. Dabei soll nicht nur über seine Kompetenzen und Leistungen geredet werden; vielmehr sollte das „ganze“ Kind im Mittelpunkt stehen – mit seinen Stärken und Schwächen, Interessen und Hobbys, Verhaltensweisen und Angewohnheiten, Freundschaften und Feindschaften, Freuden und Problemen. Je älter das Kind ist, umso eher kann es in diese Gespräche (zeitweilig) einbezogen werden und seine eigene Position verbalisieren. Das Kernstück der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist somit das persönliche Gespräch. Es sollte auch die Lebenslage der Familie, ihre Probleme und Belastungen sowie die Auswirkungen der Kindertagesbetreuung bzw. der Schule auf das Familienleben umfassen. Jede Seite entwickelt Verständnis für den Lebenszusammenhang und die Sichtweise der jeweils anderen und erkennt deren Kompetenzen an. Um die Kooperation zwischen Schule und Eltern auf eine verbindliche Basis zu stellen und einen normativen Rahmen (Wertekonsens) für den Austausch zu schaffen, ist es empfehlenswert, eine Erziehungsvereinbarung, bzw. einen Erziehungsvertrag zu schließen. Dieser erhöht die Verbindlichkeit der Verantwortungsübernahme und schafft mehr gegenseitiges Verständnis.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedeutet aber nicht nur den Austausch von Informationen über Verhalten, Entwicklung und Erziehung des Kindes in Familie und Schule, sondern geht einen entscheidenden Schritt weiter: Eltern, Erzieher:innen und Lehrkräfte versuchen, ihre Erziehungs- bzw. Bildungsziele, -methoden und -bemühungen aufeinander abzustimmen, den Erziehungs- und Bildungsprozess gemeinsam zu gestalten, sich wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Auf diese Weise soll eine gewisse Kontinuität zwischen den Lebensbereichen entstehen und ein ganzheitliches Erziehungs- und Bildungsprogramm zustande kommen.



Ziele der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

1. Information und Austausch: Eltern und Erzieher:innen bzw. Lehrkräfte tauschen sich über Entwicklung und Verhalten des Kindes in Familie und Schule aus.
2. Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz: Eltern spielen bei der Erziehung und Bildung von Kindern eine entscheidende Rolle und werden darin unterstützt (mögliche Themen: Umgang mit Medien, sinnvolle Hausaufgabenbetreuung, Tagesstruktur, außerschulische Bildungsangebote).
3. Beratung der Eltern und Vermittlung von Hilfsangeboten: Bei Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, schlechten Deutschkenntnissen, Sprachstörungen und (drohenden) Behinderungen des Kindes tauschen sich Lehrkräfte und Eltern über die Ursachen aus und suchen gemeinsam nach Lösungen.
4. Mitarbeit: Erzieher:innen und Lehrer:innen sollen Müttern und Vätern das aktive Miterleben des Alltags in der Kindertageseinrichtung bzw. Schule ermöglichen.
Auf diese Weise können Eltern am Modell der Fach- bzw. Lehrkraft lernen und in die pädagogische Arbeit bzw. in den Unterricht eingebunden werden.
5. Beteiligung, Mitverantwortung und Mitbestimmung: Erzieher:innen und Lehrkräfte sollen Müttern und Vätern die Möglichkeit geben, Erziehungs- und Bildungsziele auf der Gruppen- bzw. Klassenebene zu kennen und zu diskutieren.
6. Vernetzung von Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen: Erzieher und Lehrerinnen sollen den Gesprächs- und Erfahrungsaustausch zwischen Eltern sowie Beziehungen und gemeinsame Aktivitäten von Familien fördern. Insbesondere sollen die Fach- und Lehrkräfte sozial benachteiligte Familien und Migranteltern durch gezielte Ansprache und Angebote einbinden.
(Textor, 2018)

6.6.2 Elterngespräche führen

Eine enge und positive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer:innen allgemein ist pädagogisch wünschenswert und entfaltet zudem positive Wirkungen auf die Anwesenheit und Partizipation von Schüler:innen in der Schule. Untersuchungen zeigen deutlich, dass gezielte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten, die sowohl eine Fehlzeit anzeigen als auch auf eine Verbesserung der Anwesenheit hinweisen können, positive Effekte auf den Schulbesuch zeitigen (Ricking, 2014). Sacher (2008, S. 49) weist dabei auf die Gefahr der „Defizitorientierung der Kontakte“ hin, wenn zum Beispiel die Anrufe der Schule nur dann erfolgen, wenn negative Vorkommnisse zu berichten sind. In der Summe wird so die Beziehungsebene beeinträchtigt und erweist sich oft als nicht tragfähig für eine konstruktive Kooperation. Mitunter verhalten sich dann auch die Eltern vermeidend.

Demgegenüber schaffen regelmäßige Kontakte mit den Eltern, die auch die schönen Erlebnisse mit dem Kind und seine Lernfortschritte thematisieren, eine vertrauensvolle und belastbare Beziehung. Um der Gefahr zu begegnen, in negative Kreisläufe gegenseitiger Vorwürfe abzudriften, sollten inhaltlich Entwicklungsfortschritte und Zielannäherungen thematisiert werden und weniger die Probleme des Kindes und die Hilflosigkeit der Eltern. Regelmäßige Telefonate mit den Eltern gefährdeter Schüler:innen etablieren einen positiven Kontakt und vermeiden die kritische Beziehungsaufnahme erst im Krisenfall. Konkret gestalten folgende Ansätze und Verfahren eine positive Elternkooperation:

Elemente einer guten Gesprächskultur mit Eltern sind:

- Gespräche mit Eltern führen (Beratungskompetenz, Gesprächstechniken entwickeln und anwenden),
- Tür- und Angelgespräche (zum Beispiel während der Bring- und Abholzeiten, freundliche Kommunikationskultur),
- Beratungsgespräche (mit Mutter, Vater, Familie; unter Einbeziehung von Dritten, Vermittlung von Hilfsangeboten),
- Telefongespräche (Informationsweitergabe, kurze Rückmeldung),
- Elternsprechstunde (bedarfsorientiert),
- Mitgabe/Übersendung von Notizen (Elternheft, täglich oder nach Bedarf, über den Tag oder besondere Ereignisse),
- informative Angebote (Elternbriefe/-zeitschrift, Newsletter, schwarzes Brett, Beratungsführer für Eltern, Auslegen von Informationsbroschüren, Fotowand, Homepage),

- Hausbesuch (Heimvorteil, Lebenswelt, Verständnis für Familien wecken),
- Konferenz (formeller Teil der Elternarbeit, Elternvertretung, diverse Zielsetzungen).

Schwierige Kontexte

Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Problemen oder Lernstörungen nimmt die Erziehungspartnerschaft eine besondere Relevanz an. Bei besonders gefährdeten Schüler:innen sind regelmäßige Kontakte unerlässlich. Eltern werden dann einbezogen in turnusmäßige Entwicklungs- und Förderplanungsgespräche, in denen es um inhaltliche Ziele geht und Vereinbarungen geschlossen werden. Das kooperative Handeln zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe ist ausschlaggebend für die Qualität der Unterstützung und die weitere Entwicklung. Bei Erziehungsfragen und -problemen von Eltern sind Lehrkräfte bereit, diese zu beraten. Sie machen auch spezielle Angebote für Eltern, mit denen sie die Familienerziehung verbessern. Bei größeren Erziehungsschwierigkeiten und anderen Familienproblemen vermitteln Erzieher:innen und Lehrkräfte die Hilfsangebote psychosozialer Dienste und anderer Institutionen.



Bedeutung regelmäßigen Schulbesuchs ansprechen

In diesem Kontext ist es relevant, mit den Eltern die Bedeutsamkeit des regelmäßigen Schulbesuchs zu thematisieren. Es ist empfehlenswert, Eltern auf die Notwendigkeit und (biographische) Relevanz des Schulbesuches hinzuweisen. Orientiert an Attendance Works (2017), ergeben folgende Botschaften viel Sinn:

- Die Schulbildung Ihres Kindes leidet unter Fehltagen.
- Auch vereinzelte und nicht nur aufeinander folgende Fehlitage addieren sich schnell und unbemerkt.
- Auch entschuldigte Fehlitage wirken sich auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler aus.
- Eine Verlängerung der Ferienzeiten sowie medizinisch nicht notwendige Arzttermine während des Schulvormittages sind zu vermeiden.
- Ein regelmäßiger Schlafrhythmus sowie ein routinierter Tagesablauf unterstützen regelmäßige Schulbesuchsgewohnheiten (Schultasche packen, Hausaufgaben- und Spielzeiten etc.).
- Elterliche Vorbildfunktionen (gemeinsame Tagesroutinen, Vorleben von Regelmäßigkeiten im Beruf etc.) fördern die Motivation des Schulbesuchs.
- Je nach Ausmaß der familiären Einflussfaktoren kann die Einbindung weiterer (außer-)schulischer pädagogischer Institutionen (unter anderem Erziehungsberatungsstelle) hilfreich sein (Ricking & Albers, 2019).

Bei Anzeichen von Absentismus ist zeitnah ein Elterngespräch zu führen und folgende Fragen sind zu klären:

- Wissen die Eltern über das Fehlen ihres Kindes in der Schule Bescheid?
- Wenn ja, welche Maßnahmen wurden bereits ergriffen, mit welchen Folgen?
- Wie erklären sich die Eltern das Verhalten des Kindes, wie ist ihre Problemsicht?
- Welche Einstellung haben die Eltern zur Schule, unterstützen sie den Schulbesuch?
- Wird das Kind in der Familie angemessen versorgt und erzogen?
- Benötigen die Eltern Beratung in Erziehungsfragen?
- Sehen die Eltern Lösungsoptionen?
- Wenn ja, welche?
- Was könnten sie selbst zur Problemlösung beitragen?

Steckbrief 28: Elterngespräche führen

Ziel	Lehrkräfte und Eltern stehen regelmäßig in Kontakt und pflegen einen respektvollen und verbindlichen Austausch. Im akuten Absentismus-Gespräch werden mit den Eltern zentrale Hintergründe eruiert.
Kurzbeschreibung	Die Beziehungsgestaltung zu den Eltern erfolgt ressourcenorientiert und findet neben formell notwendigen Gesprächen (zum Beispiel Elternabend) auch informell statt. Auf einer guten Elternkooperation können im Fall von Absentismus klärende und lösungsorientierte Gespräche aufgebaut werden.
Alter	Alle Jahrgangsstufen.
Einsatzbereich/ Zielgruppe	Präventiv und bei bestehenden Problemen, besonders bei Risikoschüler:innen ist eine Intensivierung der Elternkooperation (zum Beispiel durch Beratung, Hausbesuche) geboten.
Voraussetzungen	Lehrkräfte und Eltern sollten Vereinbarungen treffen, die den Austausch strukturieren und eine gesicherte Interaktion und Verbindlichkeit herstellen. Regelmäßige Rückmeldungen auch von positiven Aspekten (etwa zum Lernfortschritt oder Erlebnissen mit dem Kind) verhindern eine Defizitorientierung und damit einhergehende Belastung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern.
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> a. <i>Vorbereitung</i>: rechtzeitige Einladung zum Gespräch bzw. Terminvereinbarung, Anfertigen eines Protokolls, b. <i>Kommunikationsstil</i>: Einsatz von Ich-Botschaften anstelle von Du-Botschaften, wertschätzendes, kongruentes Gesprächsverhalten (konstruktives Loben und konstruktives Kritisieren), Verzicht auf Fachbegriffe, c. <i>Ziele</i>: Schaffen eines „Arbeitsbündnisses“, Bewusstsein über vorherrschende negative Vorerfahrungen und Ängste bei den Eltern, Festlegung einer gemeinsamen Zielsetzung und der möglichen Veränderungsmotivation, Klärung der jeweiligen Rollenverständnisse (Verantwortlichkeiten, gegenseitige Erwartungen etc.), d. <i>Problemklärung</i>: Aufklärung über die Entstehung der Verhaltensweisen bzw. möglicher Faktoren, die zur Ausprägung der störenden Verhaltensweisen beitragen, wertschätzendes, ressourcenorientiertes Darlegen möglicher Unterstützung durch die Familie, e. <i>Abschluss</i>: Festlegen der Vereinbarungen, Abstimmung über weiteres Vorgehen (n. Baumann et al., 2018).

Weiterführende Literatur

- Ahl, K. (2019). *Elterngespräche konstruktiv führen: systematisches Handwerkszeug*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Kohn, M. (2011). *99 Tipps. Erfolgreiche Elternarbeit*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (99 Tipps Praxis-Ratgeber Schule).
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.) (2013). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.

6.6.3 Elterntrainings anbieten

Elterntrainings verfolgen in der Regel das Ziel, die elterliche Erziehungskompetenz zu verbessern. Der ergänzende Einsatz solcher Maßnahmen, steigert oftmals die Effektivität der direkten Förderung der Kinder oder Jugendlichen (Beelmann & Raabe, 2007, S. 181). Exemplarisch werden hier zwei evaluierte Ansätze vorgestellt, die mit Maßnahmen zur Vermeidung von Schulabsentismus und Dropout kombiniert werden können: das Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES) (Lauth & Heubeck, 2006) und das weit verbreitete Programm Triple P (Sanders, 1999).

Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)

Zielgruppe dieses Trainings sind Eltern von Kindern mit hyperkinetischen Störungen (zum Beispiel ADHS), oppositionellem Trotzverhalten oder einer Störung des Sozialverhaltens im Alter von fünf bis elf Jahren. Insgesamt besteht das Training aus sieben Sitzungen, die jeweils drei Stunden in Anspruch nehmen. Im Training kommen vorwiegend kognitiv-verhaltenstherapeutische Methoden zum Einsatz. Darüber hinaus wurden lösungsorientierte Vorgehensweisen bei der Programmentwicklung berücksichtigt. Das Training soll das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind verbessern. Durch die Bearbeitung konkreter Alltagssituationen wird die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt. Ziel ist die Senkung des familiären Stressniveaus durch eine Veränderung der familiären Strukturen (Döpfner & Kinnen, 2009, S. 28). Das Training wird mit einer Gruppe von vier bis zehn Müttern und Vätern durchgeführt. Die Autoren empfehlen die Arbeit mit einer gemischten Teilnehmergruppe. Die insgesamt sieben Sitzungen des Trainings ergeben sich aus sechs wöchentlichen Einheiten und einer Sitzung zur Auffrischung der Inhalte, die mit einem zeitlichen Verzug von vier bis sechs Wochen durchgeführt wird.

Inhaltliche Bausteine:

- „Positive Spielzeit“, bei der die Eltern den Auftrag erhalten, täglich 30 Minuten mit ihrem Kind zu spielen. Diese Maßnahme verfolgt das Ziel, die Beziehung zwischen Eltern und Kind zu verbessern.
- Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und Gefühlen in schwierigen Situationen. mit dem Kind sowie kognitive Strategien zur Regulation eigener Emotionen.
- Erarbeitung konkreter Handlungsabläufe für häufig auftretende belastende Situationen (wird in Rollenspielen geübt).

- Der wirkungsvolle Einsatz von Konsequenzen (positive Verstärkung, Erarbeitung eines Punkteplans, angemessene negative Konsequenzen).
- Formulieren und Einsatz effektiver Aufforderungen (zum Beispiel angemessene Grenzsetzungen).

In der Auffrischungssitzung nach vier bis sechs Wochen werden die Inhalte des Trainings wiederholt sowie weiterer Handlungsbedarf identifiziert. Außerdem geht es in dieser Sitzung um die Entlastung der Eltern durch ihr soziales Umfeld. Hierzu wird mit jedem Teilnehmer ein persönlicher Hilfeplan entwickelt. Die Wirkung des Trainings wurde in mehreren Studien evaluiert.

Steckbrief 29: Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)

Ziel	<ul style="list-style-type: none"> • Unmittelbar nutzbare Erziehungsfertigkeiten vermitteln. • Über Schwierigkeiten innerhalb der Familie reflektieren. • Eine positivere Eltern-Kind-Interaktion anbahnen. • Lösemöglichkeiten für Problemsituationen kennenlernen. • Belastungen innerhalb der Familie verringern. 	
Kurzbeschreibung	Das Training versucht das Zusammenspiel von Eltern und Kind zu erhöhen. Theoretisch fundiert hilft es dabei, Alltagsschwierigkeiten herauszukristallisieren und Veränderungen einzuleiten.	
Alter	Alle Altersgruppen.	
Einsatzbereich/Zielgruppe	Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen im emotional- sozialen Verhalten.	
Voraussetzungen	<p>Vor der Durchführung des Trainingsprogramms ist abzuklären, ob das KES als Methode für die Eltern in Frage kommt. Dies erfolgt auf Basis einer sechsstufigen Diagnostik:</p> <ol style="list-style-type: none"> Abklärung der momentanen Verhaltensschwierigkeiten, Abklärung und Einordnung der kindlichen Verhaltensschwierigkeiten anhand von ICD-10 Diagnosen (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10), Erhebung familiärer Belastungssituationen, Erhebung familiärer Ressourcen, Erhebung psychosozialer und umgebungsbezogener Probleme in der Familie und Abklärung der Teilnahmebereitschaft der Eltern. 	
Durchführung	<p><i>Trainingseinheit 1: Was soll sich ändern? Was kann so bleiben?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmende kennenlernen, • aktuelle Probleme bestimmen, • Ziele festlegen, • Stärken innerhalb der Familie erkennen und herausarbeiten. <p><i>Trainingseinheit 2: Eine emotionale Basis haben – positive Spielzeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern die positive Spielzeit beibringen (von nun an jeden Tag 30 Minuten mit dem Kind spielen), • Durchführung, Regeln und Probleme der positiven Spielzeit erläutern. <p><i>Trainingseinheit 3: Eigene Gefühle und Gedanken wahrnehmen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmende widmen sich Gedanken und Gefühlen, die sie bei familiären Belastungen haben, • erkennen, dass eigene Gedanken Problemlagen verschlimmern können, • lernen „ABC der Gefühle“ als Erklärungsmodell kennen. <p><i>Trainingseinheit 4: Abläufe ändern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • geeigneter Abläufe für belastende Standardsituationen (zum Beispiel Zu-Bett-Gehen, gemeinsame Mahlzeiten) erarbeiten und im Rollenspiel einüben. 	<p><i>Trainingseinheit 5: Durch Konsequenzen anleiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung von Verstärkersystemen erlernen, • Punkte-Plan als Belohnungs- und Anreizsystem einführen, • Aufmerksamkeit von Eltern und Kind auf das wünschenswerte Verhalten lenken. <p><i>Trainingseinheit 6: Effektive Aufforderungen stellen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schrittweises Einüben effektive Aufforderungen zu stellen, um Kinder in belastenden Situationen besser anleiten zu können, • Kinder ab zehn Jahren lernen das Aushandeln beiderseitiger Interessen. <p><i>Auffrischungssitzung:</i> Ein Blick zurück – auf dem Weg nach vorn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durchführung erfolgt vier bis sechs Wochen nach der sechsten Trainingseinheit, • gemeinsames Betrachten der Erfolge und noch vorhandenen Baustellen, • Erstellung eines „persönlichen Hilfeplans“ (Lauth & Heubeck, 2006, S. 68ff.).

Weiterführende Literatur

Lauth, G. W. & Heubeck, B. (2006). *Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)*. Göttingen: Hogrefe.

Positive Parenting Program – Triple P

Triple P wird zur universellen Prävention von Erziehungsproblemen und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt. Die Zielgruppe sind Eltern von Kindern und Jugendlichen im Alter von null bis 16 Jahren. Das Training wird in Einzelsituationen oder mit Gruppen von fünf bis zwölf Personen durchgeführt. Vergleichbar mit dem Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES; Lauth & Heubeck, 2006), handelt es sich um ein verhaltensorientiertes Training. Ursprünglich stammt das Konzept aus Australien. Die Inhalte orientieren sich an sozialen Lern- und Informationsverarbeitungsmodellen. Die Dauer des Trainings variiert und kann flexibel angepasst werden. Die Untergrenze bilden vier Sitzungen, die jeweils 15 bis 30 Minuten in Anspruch nehmen. Ist eine intensivere Betreuung erforderlich, kann das Training über einen Zeitraum von mehreren Monaten durchgeführt werden. Vorgesehen sind dann wöchentliche Sitzungen mit einer Dauer von jeweils 60 bis 90 Minuten. Ziel des Trainings ist der Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind, verbunden mit der Umstrukturierung des familiären Umfelds durch das Schaffen einer sicheren Lernumgebung, das Formulieren und Einführen von Regeln im häuslichen Umfeld sowie die Auseinandersetzung mit angemessenen Konsequenzen. Zudem wird mit den Eltern an ihrer Psychohygiene gearbeitet. Das Training enthält Kurzvorträge zur sozial-kognitiven Lerntheorie sowie Verhaltensübungen und Interaktionsbeispiele auf einer DVD.

Das Programm besteht aus fünf Ebenen, die als Levels bezeichnet werden. Die Auswahl der Stufe orientiert sich am Belastungsgrad der Familie und den jeweiligen Umständen. Außerdem existieren verschiedene Versionen des Trainings, die für bestimmte Zielgruppen angepasst wurden (zum Beispiel für Eltern geistig behinderter Kinder). Das Konzept sieht verschiedene Interventionsformen vor. Bei einem geringen Unterstützungsbedarf erhalten die Eltern eine individuelle Kurzberatung in vier wöchentlichen Sitzungen. Falls eine intensivere Betreuung erforderlich ist, nehmen die Erziehungsberechtigten an einem individuellen Training oder Gruppentraining teil. Der Aufbau der einzelnen Sitzungen ähnelt sehr stark dem KES-Training (Lauth & Heubeck, 2006). Ausgehend von einem Überblick über die Sitzung werden die Hausaufgaben aus der vorangegangenen Einheit besprochen. Es folgt eine Arbeitsphase, in der konkrete Handlungsstrategien vermittelt und deren Einsatz eingeübt werden. In dieser Phase wird unter anderem mit Videos gearbeitet. Abschließend entscheiden sich die Eltern für eine neue Hausaufgabe.

Triple P gilt als sehr gut evaluiertes Elternprogramm, was unter anderem mit seiner großen Verbreitung zusammenhängt. Die Evaluationsergebnisse stimmen zuversichtlich, jedoch handelt es sich um ein Training, das nicht frei zugänglich ist und ausschließlich von autorisierten Trainern durchgeführt werden darf.

Steckbrief 30: Triple P anwenden

Ziel	Gefühls- und Verhaltensstörungen sowie Entwicklungsstörungen verhindern, indem die Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der Erziehung verbessert werden.
Kurzbeschreibung	Das Programm besteht insgesamt aus fünf Ebenen. Auswahl und Intensität der Ebenen sind abhängig vom Belastungsgrad der Familie. Ist eine intensivere Betreuung erforderlich, so ist die Teilnahme an einem individuellen Training oder einem Gruppentraining vorgesehen.
Alter	0–16 Jahre.
Einsatzbereich/Zielgruppe	Eltern von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten.
Voraussetzungen	Die Eltern müssen bereit sein, am Programm teilzunehmen.
Durchführung	<p><i>Ebene 1: Universelle Informationen über Erziehung</i> Die erste Ebene richtet sich an alle Personen, die in Erziehungsprozesse involviert sind und sich über Fördermöglichkeiten informieren wollen. Daher geht es in diesem Level primär um den Informationsaustausch, der mithilfe von unterschiedlichen Medien (Broschüren, Informationsblätter, Videos) erfolgt.</p> <p><i>Ebene 2: Kurzberatung für spezifische Erziehungsprobleme</i> Diese Ebene umfasst kurze und einmalige Unterstützungen für Eltern, die spezifische Schwierigkeiten und Probleme mit der Erziehung ihres Kindes haben (beispielsweise Abendroutinen, Wutanfälle, Essenssituationen). Probleme werden definiert und entsprechende Hilfen besprochen.</p> <p><i>Ebene 3: Kurzberatung und aktives Training</i> Diese Ebene richtet sich vorwiegend an Eltern, die spezifische Probleme mit dem Verhalten ihres Kindes haben und die ein Defizit in den Erziehungsfertigkeiten aufweisen. In vier Sitzungen werden mithilfe von Rollenspielen Strategien zur positiven Erziehung eingeübt.</p> <p><i>Ebene 4: Intensives Elterntaining</i> Die vierte Ebene soll den Eltern alternative Erziehungsstrategien mithilfe eines Arbeitsbuches und eines Videos vermitteln. Dies erfolgt in vier Sitzungen à zwei Stunden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sitzung 1: Problem- und Zielbeschreibung • Sitzung 2: Vorstellung der Erziehungsstrategien und aktives Training • Sitzung 3: Erziehungsstrategien zum Umgang mit problematischen Verhaltensweisen • Sitzung 4: Erarbeitung von Aktivitätsplänen <p><i>Ebene 5: Erweiterte Interventionen auf Familienebene</i> Diese Ebene richtet sich an Familien in Multiproblemlagen, sowie Eltern von Kindern mit starken Verhaltensauffälligkeiten. Die Durchführung dieses erweiterten Trainings erfolgt aufbauend zu den Inhalten der vierten Ebene und wird individuell mit weiterführenden Modulen ergänzt. (Kuschel, Miller, Köppe, Hahlweg & Sanders, 2000, S.20 ff.)</p>

Weiterführende Literatur

Markie-Dadds, C., Turner, K.M.T. & Sanders, M.R. (2009). *Das Triple P Elterntarbeitsbuch* (4. Auflage). Münster: Hang Tai Printing.

Triple P – Positives Erziehungsprogramm (2019). *Was ist Triple P?*
Zugriff am 22. Mai 2019 unter <https://www.triplep.de/de-de/startseite/>

6.7 Modul 7: Arbeit am Einzelfall

Einzelfallinterventionen bei Schulabsentismus sind dann angezeigt, wenn die Fehlzeiten und Begleitproblematiken schwerwiegend sind und häufig oder chronisch auftreten. Die Schüler:innen weisen dann oft eine lange Geschichte von Schulversäumnissen auf und befinden sich vielfach in Dropout-Gefahr. Sie leben zumeist in benachteiligten, problembelasteten und bildungsfernen Familien, wobei viele Eltern ebenso Schuldistanz zum Ausdruck bringen. Häufig ist von einer langfristigen, nur bedingt transparenten, hinsichtlich der Risiken komplexen Problemlage auszugehen.

Bevor Schulen geeignete Maßnahmen einsetzen, um Anwesenheit und Teilhabe zu fördern, sollten sie sich Klarheit über die Bedingungen und Spezifika des Falles verschaffen. Daher spielt die fachliche Einschätzung eine wichtige Rolle. Einzelfallintervention richtet sich daneben nicht selten an den Absentismusformen (Schwänzen, angstbedingte Meidung, Zurückhalten) aus und beinhaltet dann spezifische Maßnahmen, zum Beispiel im Kontext von Angst. In sehr komplexen Fällen ist damit zu rechnen, dass eine Intervention notwendig ist, die Geduld, hohe Professionalität und überfachliche Kooperation erfordert.

6.7.1 Diagnostische Aspekte berücksichtigen

Zu Beginn einer Diagnostik muss sich der Pädagoge mit dem Fall und seinen Gegebenheiten vertraut machen. Die Fragestellung ist zu klären, die beteiligten Personen müssen kennengelernt werden. Dazu gehört das Kind selbst, die Eltern, Pädagog:innen und weitere Fachleute aus Einrichtungen, die das Kind besucht (zum Beispiel Erzieher:innen, Grundschullehrkräfte). In dieser frühen Phase wird die Anamnese durchgeführt, was durch Befragungen (vor allem des Schülers und der Eltern) und durch die Bearbeitung der Fallakte geschehen kann. Die so vorliegenden Informationen werden zusammengefasst und auf dieser Grundlage Hypothesen über Beeinträchtigungen, Störungen, Potenziale, Stärken, Ressourcen und Förderbedarfe entwickelt. Da es sich jedoch nur um Annahmen handelt, ist die folgende Aufgabe, geeignete Instrumente auszuwählen, die in der Lage sind, die Hypothesen zu bestätigen oder zumindest zu einer besseren Einschätzung des in Frage stehenden Entwicklungsaspekts zu kommen. „Beim diagnostischen Prozess besteht ein Aufeinanderfolgen bzw. Ineinandergreifen von diagnostischen Untersuchungen und diagnostischer Urteilsbildung“ (Seitz, 2006, S. 156). Insofern ist der Prozess der Urteilsbildung nach der ersten Auswertung der Ergebnisse nicht zwingend abgeschlossen, weitere Fragen tauchen auf und Widersprüche sind zu klären.



Diagnostik in der Absentismusprävention

Abgestimmt auf die Besonderheiten des Falls werden Informationen aus den folgenden Bereichen zusammengetragen:

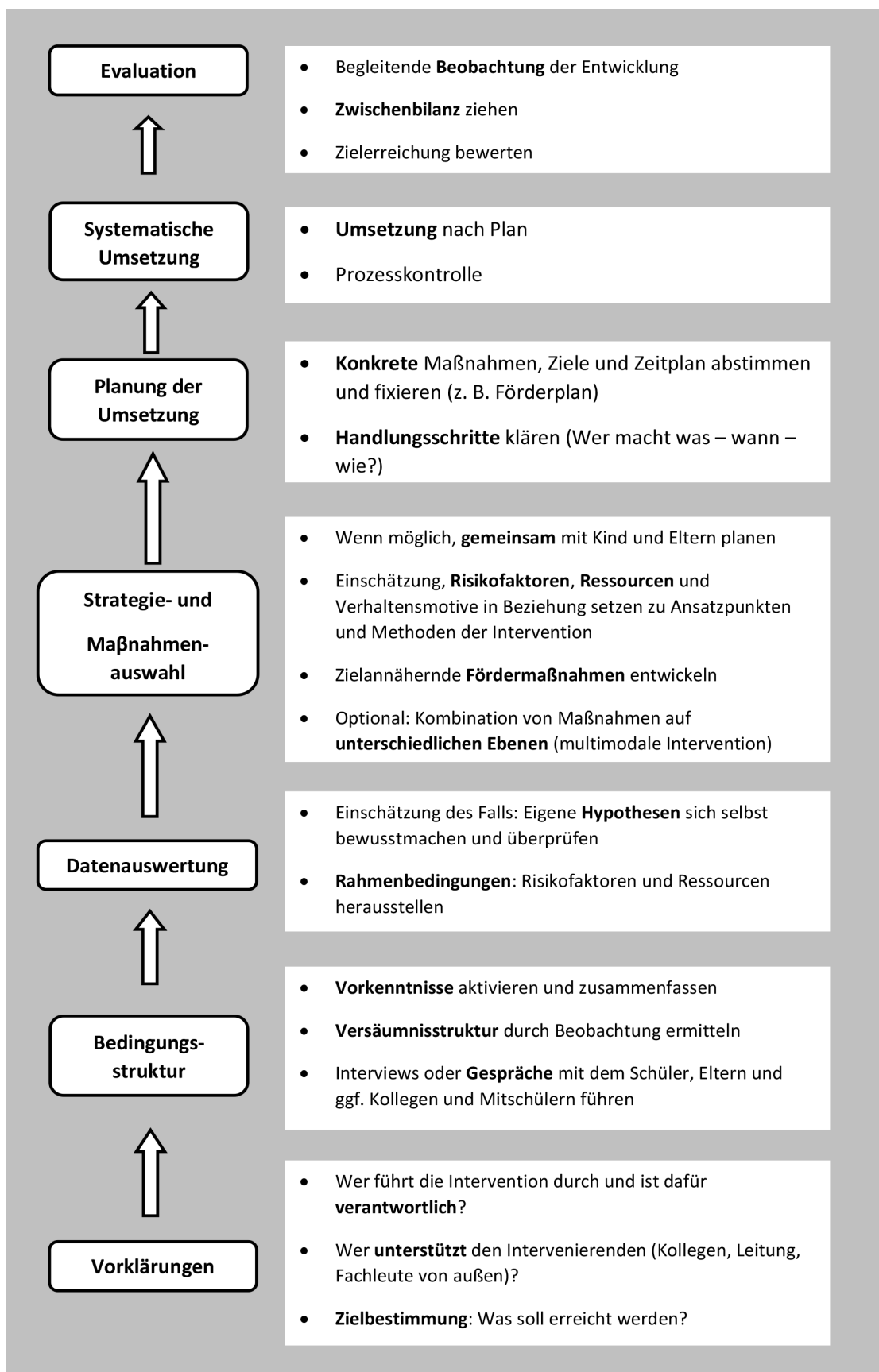
- Stärken und Kräfte in der Person und in ihrem Umfeld,
- individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie die soziale Einbindung,
- psychosoziale Grunderfahrungen und deren Entwicklung,
- Formen der Klärung und Bewältigung aktueller Lern- und Lebenssituationen,
- schulisches Umfeld, Beziehungen zu Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und anderen Personen,
- allgemeiner Entwicklungs- und Leistungsstand, Wahrnehmung, Belastbarkeit, Ausdauer und Konzentration,
- soziale, emotionale, motorische und kognitive Entwicklung in schulischen Lernzusammenhängen und außerschulischen Erfahrungssituationen sowie in unmittelbaren Sachbegegnungen,
- Fähigkeit zum sprachlichen Handeln, Eigentätigkeit und Selbstverantwortung,
- Gruppenbewusstsein, Zugehörigkeitsgefühl, Fähigkeit zur Zusammenarbeit sowie
- Verlauf der Entwicklung und gegebenenfalls Ergebnisse bisheriger Förderung. (Drave et al., 2000)

Die (sonder-)pädagogische Diagnostik nutzt Einschätzungen über die Kategorien (zum Beispiel Störungsbilder) und Dimensionen (vor allem Komplexität und Intensität) sowie Aussagen über die Bedarfe, das quantitative Ausmaß und qualitativen Formen der beabsichtigten Förderung. Sie sind die Grundlage für individuell zugeschnittene Maßnahmen bei Absentismus.

Bezüglich der fachlichen Interpretation von Bedingungs- oder Risikofaktoren wird derzeit von einem komplexen, multifaktoriellen Ansatz ausgegangen (Ricking & Dunkake, 2017). Zu berücksichtigen sind daher vor allem psychosoziale Dispositionen des Schülers, familiäre Interaktions- und Lebensbedingungen, der schulische Rahmen sowie Bindungen und Einflüsse, die von Gleichaltrigen(gruppen) ausgehen. Im Folgenden werden wichtige Bausteine vorgestellt, die den Förderprozess bei Schulabsentismus im Rahmen eines Einzelfalles strukturieren. Es ist notwendig, systematisch vorzugehen und angemessen auf die problematische Situation zu reagieren.

Grundlegend sind die folgenden Handlungsschritte zu berücksichtigen (Abbildung 12):

Abbildung 12: Handlungsplan zur Absentismusintervention



(Ricking, 2020)

Vorklärungen anstellen

Wer kümmert sich um den Fall und ist dafür verantwortlich?

Wenn möglich, sollte der Klassenlehrer die Verantwortung übernehmen, bei ihm laufen die Fäden zusammen. Er sieht sich nicht nur als unterrichtender Wissensvermittler, sondern als Pädagogen, der sich für die positive Gesamtentwicklung des Kindes einsetzt.

Wer unterstützt und kooperiert?

Die Schulleitung unterstreicht ihr pädagogisches Verständnis von Schulabsentismus. Zunächst werden daher erzieherische Bedingungen optimiert und fördernde Maßnahmen eingesetzt, bevor zu rechtlichen Zwangsmitteln gegriffen wird. Hilfreich ist ein Kollege, der sich intensiv mit Schulabsentismus beschäftigt und beratend zur Seite steht.

Zielbestimmung: Was soll erreicht werden?

Hier ist Angemessenheit gefragt. Wenn der Schüler bzw. die Schülerin einen erfolgreichen Abschluss und eine darauffolgende berufliche Integration erreichen möchte, ist ein regelmäßiger Schulbesuch unabdingbar. Insofern ist es Ziel, dass er bzw. sie den Schulbesuch entsprechend des Stundenplans umsetzt und sein bzw. ihr Verhalten direkt auf schulischen Erfolg ausrichtet. Diese Bedingungen erlauben Lernfortschritt und eine positive Gesamtentwicklung. In schweren Fällen kann auch eine vorübergehende Kurzbeschulung in Betracht gezogen werden (Ricking, 2014).

Bedingungsstruktur ermitteln: Risiken klären

Im nächsten Schritt sollten die Bedingungen geklärt werden, die zum Fernbleiben des Schülers vom Unterricht führen. Dabei sollten die Vorkenntnisse aktiviert und zusammengefasst, die Problemlage des Schülers beschrieben und bekannte Ressourcen vermerkt werden.

So empfiehlt Kearney (2008) die Risikofaktoren im Gespräch systematisch abzuklären:

- Ist die momentane Form des Schulabsentismus als problematisch oder unproblematisch zu bewerten?
- Welche Formen von Absentismus lagen bereits vor und inwiefern verändern sie sich (gegebenenfalls täglich)?
- Welche Funktionen hat das schulabsente Verhalten für das Kind und welche spezifischen Probleme und Verhaltensweisen hängen mit diesen Funktionen zusammen?
- Welche Faktoren bezogen auf das Kind haben aktuell einen Einfluss (zum Beispiel Job neben der Schule,

schlechter Gesundheitszustand, schwache Schulleistungen, schwache Sozialkompetenzen, traumatische Erfahrungen, kulturelle Unterschiede, niedrige emotionale Bindung zur Schule, Langeweile im Unterricht)?

- Welche Faktoren bezogen auf die Eltern haben aktuell einen Einfluss (zum Beispiel Zurückhalten, Konflikte mit der Schule, problematischer Erziehungsstil, Kindesmisshandlung, geringes Engagement)?
- Welche Faktoren bezogen auf die Familie haben aktuell einen Einfluss (zum Beispiel tägliche Konflikte, Eheprobleme, mangelnde Kommunikation innerhalb der Familie, finanzielle Probleme, alleinerziehender Elternteil)?
- Welche Faktoren bezogen auf die Peers haben aktuell einen Einfluss (zum Beispiel Zugehörigkeit zu einer Gang, Erwartungshaltung von anderen, Schule zu schwänzen, Erleben physischer und psychischer Gewalt)?
- Welche auf die Schule bezogenen Faktoren haben aktuell einen Einfluss (wie ungünstiges Schulklima, Mobbing, unangemessene Strafen bei Schulabsentismus, schlechte Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden, hohe Fehlzeiten unter den Lehrer:innen, schlechte Passung zwischen Curriculum und den Bedürfnissen der Lernenden)?
- Welche Faktoren bezogen auf die Umwelt haben aktuell einen Einfluss (zum Beispiel eine unorganisierte, unsichere und nicht unterstützende Nachbarschaft, geringes Vorkommen an sozialen und erzieherischen Hilfsangeboten, Angebot an Jobs, für die nur wenig Bildung erforderlich ist)? (Hinz & Grosche, 2012, 87)

Bedingungsstruktur ermitteln: standardisierte Testverfahren anwenden

Zur Dokumentation von Lern- und Sozialverhalten sowie der Emotionalität eines Schülers dienen standardisierte Tests. Sie erlauben die Abklärung bestimmter Teil- und Grenzfragen im diagnostischen Prozess und sollten in ihrer Bedeutung angemessen eingeschätzt werden. Relevanz erlangen sie auch dadurch, dass sie im Kontext von Fördermaßnahmen zu sehen sind oder sich diese aus ihnen ableiten lassen (Bundschuh, 2008).



Auswahl von Testverfahren bei Schulabsentismus

- The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Erhebung der Verhaltensauffälligkeiten und -stärken von Kindern und Jugendlichen zur Selbst- und Fremdbeurteilung (Goodman, 1997).
- Einschätzungsskala der Schulverweigerung (ESV): Einschätzung zentrale Motive für die Versäumnisse zwischen angst- und schwänzbedingter Meidung (Overmeyer et al., 1994).
- Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL): Erfassung schulbezogenen Sozial- und Lernverhaltens (Petermann & Petermann, 2006).
- Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation: Erhebung der Motivation (Zielorientierung) bei Lern- und Leistungsdefiziten (Sellmo, Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012).
- Der FEES (Rauer & Schuck, 2003) dient der Erfassung grundlegender emotionaler und sozialer Erfahrungen von Schüler:innen der Primarstufe, zum Beispiel die eigene soziale Integration in die Klasse, das Wohlbefinden in der Schule, die Gefühle beim Lernen (Lernfreude).

Zwischen dem Beschreiben eines Verhaltens und dem Ziehen von pädagogischen Schlussfolgerungen liegt ein wichtiger Baustein: das Verstehen. Verstehende Ansätze gehen von dem Postulat aus, dass jedem Verhalten, sei es auch noch so abweichend, ein subjektiver Sinn anhaftet. Sie versuchen daher, die Bedeutung und den Zweck von Verhaltensweisen aus der Sicht des Betroffenen zu erschließen und sie als Lösungsversuche für individuelle Problemlagen und Lebenssituationen zu interpretieren.

Folgende Fragen eröffnen diesen **verstehenden Zugang im Bereich Verhalten** (Bundschuh, 2008, S. 169):

- „Wie erlebt ein Kind seine soziale Welt, wenn es auf – scheinbar – geringfügige – Kränkungen so vehement reagiert?
- Worauf zielt es mit seinem provokanten Verhalten ab?
- Welche Reaktionen will es in seinem sozialen Umfeld hervorrufen?
- Was muss es sich und den anderen damit beweisen?
- Welchen verborgenen Nutzen zieht es aus Verhaltensweisen, mit denen es sich doch ganz offensichtlich ständig Probleme einhandelt?

- Was würde es für sein Identitätskonzept bedeuten, auf jene störende Handlungsweise zu verzichten, sich also „normgerecht“ zu verhalten?“

Datenauswertung: Informationen zusammenfassen und Urteil bilden

Die Urteilsbildung ist ein sensibles Stadium: Um die Informationen in angemessener Weise interpretieren und evaluieren zu können, sind Fachkompetenz, einschlägige Erfahrungen und Kenntnisse, vor allem über Leistungs- und Verhaltensstandards und über Veränderungswissen erforderlich. So ist bei Verhaltensstörungen durch die ausgeprägt normative Sättigung der Entscheidungskriterien eine besondere Vorsicht geboten. Denn die Feststellung einer Verhaltensabweichung bezieht sich auf gesellschaftliche Normen und Erwartungen wie das Schulpflichtgesetz und impliziert stets eine Wertentscheidung – ein (Verhaltens-)Merkmal wird (negativ) im Verhältnis zur Erwartung des Beurteilers gewichtet. Insofern ist die Einschätzung des Verhaltens immer auch abhängig vom Beurteiler, und seinen Wertevorstellungen, soziokulturellen Normen oder Bewertungsmaßstäben, und daher eine relationale Aussage. Ob ein Schulversäumnis als unbedeutende Bagatelle oder als deutliches Zeichen einer Negativentwicklung, das eine sofortige Intervention erfordert, eingeschätzt wird, ist auch abhängig von der entscheidenden Person. Der Interventionsbedarf wird oft auch davon abhängig gemacht, ob die Persönlichkeitsentwicklung wie der Schulerfolg des Kindes gefährdet scheint.

Der Pädagoge hat eine hohe Eigenverantwortung bei der Entwicklung seines Urteils. Dies setzt voraus, dass alle Daten und Informationen sorgfältig abgewogen und auf ihre Relevanz für die Fragestellung hin überprüft werden. Ebenso ist die eigene Haltung selbstkritisch zu reflektieren. Dabei ist es sinnvoll im Team zu arbeiten, sich im diagnostischen Prozess, in dem ständig relevante Entscheidungen zu treffen sind, gegenseitig zu beraten und zu unterstützen. Das kommt auch der Objektivierung der Resultate zugute.

6.7.2 Förderplan aufstellen

Der Förderplan klärt, wer, für oder mit wem, aufgrund welcher Erkenntnisse, wozu, wann, wie lange, wie häufig welche Förderleistungen erbringt. Die Förderung wird nach dem Plan umgesetzt, die Entwicklungsfortschritte des Kindes werden prozessbegleitend und regelmäßig evaluiert, Ziele und Maßnahmen werden korrigiert, neu gesetzt, oder das nächste Ziel auf der Prioritätenliste wird fokussiert. Insbesondere wenn aus der Dokumentation deutlich wird, dass beispielsweise ein Anforderungsniveau

deutlich über- oder unterschritten wird, sind Anpassungen nötig. So ergibt sich ein kontinuierlicher Förderprozess, bestehend aus Planung-Durchführung-Evaluation, der sich an der Entwicklung des Kindes orientiert und in der Lage ist, auf unvorhersehbare Veränderungen oder neu entstandene Entwicklungspotenziale zu reagieren. Voraussetzung ist, dass die Fachkräfte, die sich um den Plan kümmern, auch mit dem Kind arbeiten. Förderplanentwicklung ist eine zumeist interdisziplinäre Teamaufgabe und beteiligt alle in angemessener Weise, die in der Institution pädagogischen Einfluss ausüben. Die Zielsetzungen sind möglichst mit dem Kind und den Eltern vorzunehmen, auch die Abstimmung mit weiteren Diensten (zum Beispiel Jugendhilfemaßnahme am Nachmittag) ist geboten. Entwicklungen, Fortschritte oder auch Rückschläge sind zu kommunizieren. Systematisches Feedback kann einen positiven Verlauf weiter bestärken. Die Dokumentation der Fördermaßnahmen ist Grundlage für eine langfristige und systematische Unterstützung und schafft Transparenz, die vor allem bedeutsam ist, wenn mehrere Personen an der Förderung beteiligt sind.



Maßnahmen bei Einzelfallinterventionen

Vielfach sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Eine individualisierte Förderung (Casework),
- eine konzentrierte und intensiviertere Intervention (zum Beispiel durch Mentoren),
- Geduld und Ausdauer, dranbleiben – nicht aufgeben,
- die Berücksichtigung komorbider Einflüsse und psychischer Störungen,
- ein interdisziplinärer Zugang (zum Beispiel Multisystemische Therapie),
- die Unterstützung der Familie (Beratung, Therapie, Sozialpädagogische Familienhilfe),
- ein regelmäßiger Kontakt zu / Mitwirkung der Eltern,
- die Integration außerschulischer Ressourcen und
- eine Beschränkung auf Teilziele.

Eine enge Kooperation zwischen Eltern und Lehrer:innen gilt als zentrales Element zur Absentismusprävention und -intervention. Eltern und Lehrkräfte sollten Vereinbarungen treffen, die den Austausch strukturieren und so die Basis schaffen für eine gesicherte Interaktion und Verbindlichkeit. Um der Gefahr zu begegnen, dass die Beteiligten in negative Kreisläufe gegenseitiger Vorwürfe abdriften, sollte man inhaltlich Entwicklungsfortschritte und Zielannäherungen thematisieren. Regelmäßige

Kontakte mit den Eltern gefährdeter Schüler:innen schaffen eine positive Basis und vermeiden, dass die kritische Beziehungsaufnahme erst im Krisenfall erfolgt (Schultz, 2009).

Elternkooperation in schweren Fällen folgt diesen Regeln:

- Familiäre Belastungen und Dynamik berücksichtigen,
- häufigen Kontakt im Rahmen positiver Zusammenarbeit pflegen,
- Ansprechpartner:innen für Eltern festlegen,
- Face-to-Face-Treffen zuhause oder in der Schule durchführen,
- mit weiteren Diensten zusammenarbeiten,
- keine Alles-oder-nichts-Strategie verfolgen: machbare Option für Reintegration suchen.

Aus pädagogischer Sicht besonders schwierig gestalten sich Fälle, bei denen die Initiative zum Schulversäumnis von den Erziehungsberechtigten ausgeht. Denn das verkehrt die Zielvorstellung einer Partnerschaft zwischen Schule und Eltern ins Gegenteil. In diesen Fällen bestehen hilfreiche Ansätze darin, den Eltern durch Beratung und Einbeziehung in schulische Prozesse die kulturelle, wirtschaftliche und soziale Relevanz des Schulunterrichts für das zukünftige Leben der Kinder deutlich zu machen. Liegt der Schwerpunkt auf erzieherischen Schwierigkeiten im familialen Feld, ist es angemessen, mit Mitarbeiter:innen des Jugendamtes zu kooperieren und geeignete Maßnahmen miteinander abzustimmen.

Bezogen auf Schule besteht in der Rechtsprechung Einigkeit, dass ein regelmäßiger Schulbesuch dem Kindeswohl förderlich ist. So soll der Schulbesuch den Kindern neben der Wissensvermittlung insbesondere Gelegenheit geben, in das Gemeinschaftsleben hineinzuwachsen. Dementsprechend wird die Weigerung von Kindeseltern, ihre Kinder in eine öffentliche Schule oder eine anerkannte Ersatzschule zu schicken, von der Rechtsprechung als Missbrauch der elterlichen Sorge – in der Fallgruppe der Vernachlässigung – angesehen, der das Kindeswohl gefährdet.

Kindeswohlgefährdung beinhaltet nach der Rechtsprechung des Bundesgerichtshofs eine „gegenwärtige oder doch zumindest unmittelbar bevorstehende Gefahr, bei deren Fortdauer sich eine erhebliche Schädigung des Kindeswohls mit ziemlicher Sicherheit voraussehen lässt“. Der Eintritt dieser Gefährdung wird bei länger andauernden oder häufig wiederkehrenden Fehlzeiten angenommen, wobei die Länge von den Gerichten quantitativ unterschiedlich bemessen wird. Der Wortlaut des Begriffs

„Gefährdung“ macht andererseits deutlich, dass gerichtliche Maßnahmen zur Abwendung der Kindeswohlgefährdung nicht eine bereits eingetretene Gefährdung voraussetzen. Als äußerste Maßnahme nennt das Gesetz die Trennung des Kindes vom Sorgeberechtigten und die gesamte Entziehung der Personensorge. Diese harte Reaktion auf das Abhalten vom Schulbesuch und die Duldung von Schulversäumnissen kommt in der Praxis allerdings äußerst selten vor. Grundsätzlich gilt, dass immer das mildeste der geeigneten Mittel gewählt werden muss.

6.7.3 Außerschulische Dienste hinzuziehen

Auch wenn Schulen und Lehrkräfte das Schulbesuchverhalten ihrer Schüler:innen vielfach beeinflussen können, benötigen sie in einigen Fällen des Fernbleibens vom Unterricht die Unterstützung weiterer Einrichtungen. Diese Hilfe ist besonders schnell und effektiv, wenn der Boden bereitet ist und sowohl strukturelle als auch personale Kooperationen existieren. Es ist von zentraler Bedeutung, dass sich Schulen vernetzen, im Sinne der Förderung der betroffenen Schüler:innen weitere außerschulische Kompetenzen nutzen und entsprechend in ein lebendes System professioneller Hilfen eingebunden sind. Eine wichtige Voraussetzung für eine multiprofessionelle Kooperation in der Schule ist zum einen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte die Vielfalt an vorhandenen Professionen innerhalb der Schule und im Umfeld der Schule kennen, auf die im Beratungs- und Unterstützungsbedarf zurückgegriffen werden kann. Zum anderen müssen Schulleitungen und Lehrkräfte bereit sein, die „fremden“ Professionen systematisch (regelmäßige Treffen) und anlassbezogen (konkreter Fall) in die pädagogische und fallbezogene Arbeit einzubinden und sie nicht nur als bloße Ergänzung für einzelne Angebote, die Nachmittagsbetreuung oder die Versorgung im Not- und Krisenfall anzusehen.

Kinder- und Jugendhilfe

Nicht selten benötigen dieselben Personen aufgrund ihrer Lebens- und Lernsituation sozial- und schulpädagogische Hilfen, sodass die Kooperation zur Verknüpfung der pädagogischen Ziele führt. Schulen wenden sich unter anderem an den Fachdienst Jugend bzw. das Jugendamt, wenn die häufigen Fehlzeiten mit familialen Problemlagen in Verbindung stehen oder eine Gefährdung des Kindeswohls anzunehmen ist.

Auch Merkmale des Schulabsentismus, die dem dissozialen Spektrum in Verbindung mit einer schulfernen Genese zuzurechnen sind (zum Beispiel Delinquenz, Drogen-

konsum), erfordern oftmals die Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sind diverse Formate als Interventionskatalog festgelegt, die mittels amtlicher Verfahren aufzuschließen sind und durch die öffentliche (Kommunen, Städte) oder freie Jugendhilfe (private Träger) realisiert werden (siehe dazu SGB VIII §§ 28-35).



Schulbindung und Schülerpartizipation stärken

Die Handlungsfelder sind vielfältig:

- Präventiv Schule zu einem guten Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche – und damit die Schulkultur – weiterentwickeln.
- Schule mit unterstützenden Diensten vernetzen.
- Schüler:innen, Lehrkräfte und Eltern innerhalb eines barrierefreien Zugangs beraten (Sprechstunden, telefonische Gespräche, Schüler ansprechen und auf Hilfsangebote hinweisen).
- Eine aktive Pausengestaltung durch Spielangebote, Pausencafé etc. unterstützen.
- Bei der Hilfeplanung und Umsetzung von Interventionsmaßnahmen (zum Beispiel Hausbesuche) mitwirken.
- Schüler:innen in Risikolagen bedarfsgerecht fördern.
- Projekte mit sozialem Schwerpunkt in den Klassen anbieten, zum Beispiel zum Thema Mobbing, Angst oder Schulschwänzen.
- Schüler:innen am Klassenrat mitwirken oder ihn leiten lassen.
- Akute Konfliktregelung, Krisenintervention, Mediation nutzen, um soziale Kompetenz zu stärken und zu verhindern, dass von ungelösten und schlecht begleiteten Konflikten desintegrative Kräfte ausgehen (Ricking, 2014).

Da eine explizite Nennung von unregelmäßigem Schulbesuch oder Aussagen über den Umgang der Jugendhilfe mit Schulabsentismus im KJHG nicht vorgesehen sind, werden Maßnahmen mit Blick auf den erzieherischen Bedarf fallbezogen ausgeformt und angewandt. In diesem Rahmen spielt die Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII) für seelisch Behinderte oder von psychischer Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche eine wichtige Rolle. In ihrer Zielsetzung widmet sie sich der gesellschaftlichen Teilhabe, die in dem entsprechenden Alter und Entwicklungsstand maßgeblich über die schulischen Institutionen abgebildet und umgesetzt wird.

Dabei ist der differenzierte Ansatz der Jugendhilfe kompatibel und erweiternd. So wird der individuelle Zugang (zum Beispiel die unmittelbare Förderung des Kindes) mit indirekten Maßnahmen (zum Beispiel Beratung der Eltern oder der Lehrkräfte) mit einer Orientierung am Sozialraum (zum Beispiel Abstimmung von Maßnahmen zwischen Schule und Gemeinde) verbunden. Die Handlungsmaximen der Jugendhilfe sind präventiv, alltags- und schülerorientiert wie auch niedrigschwellig im Kontext eines fachlichen Ansatzes, in dem das Prinzip der Freiwilligkeit ebenso gilt wie das der Vertraulichkeit. Vor diesem Hintergrund bedeutet mehr Bildungsqualität auch mehr Chancengleichheit für Schüler:innen aus benachteiligten Milieus.

Gelingende Kooperation erfordert übergreifende Kompetenzen. Sie funktioniert dann besonders gut, wenn sich die Akteure über die Grundlagen und Handlungsformen der jeweils anderen Profession gut informieren und die eigene Rolle und die des Kooperationspartners mit ihren Optionen und Grenzen reflektieren. Auch die Unterschiede in der beruflichen Kultur sind zu respektieren, Vorurteile sollten abgebaut bzw. ihr Entstehen verhindert werden und eine partnerschaftliche Kooperation ohne Hierarchien die Arbeit prägen (Speck, 2009).

Die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren in Hamburg

Hinsichtlich der schulischen Bildung erhalten Eltern von Kindern mit Förderbedarf Informationen und Unterstützung in der jeweiligen Regelschule sowie in Hamburg in den zuständigen Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ), in den speziellen Förderschulen oder der Beratungsstelle Autismus. Die ReBBZ sind aus den früheren Förder- und Sprachheilschulen und den Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) entstanden. Kinder und Jugendliche mit einem festgestellten Förderbedarf in den Bereichen emotionale-soziale Entwicklung, Lernen oder Sprache können an jeder allgemeinbildenden weiterführenden Schule angemeldet werden oder auf Wunsch an einer Schule der zuständigen ReBBZ. Die 13 ReBBZ-Abteilungen in Hamburg bieten neben der Beratung und Hilfestellung für Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen in schulischen, pädagogischen oder schulpsychologischen Themenbereichen auch die Beschulung und den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit den Förderbedarfen Sprache und Lernen an, auch in Kombination mit einer Förderung der emotional-sozialen Entwicklung.

Kinder- und Jugendpsychiatrie

Eine kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung ist dann angezeigt, wenn das problematische Verhalten wesentlich auf eine psychische Störung zurückzuführen ist. Das ist bei einem beträchtlichen Teil der Schüler:innen mit sehr unregelmäßigem Schulbesuch der Fall. Insofern ist auch die Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) ein wichtiger Kooperationspartner. Generell wird von den Fachleuten zur Behandlung von schwerwiegenden emotionalen Störungen mit Schulmeidungsverhalten eine therapeutische Behandlung empfohlen. Bei näherer Betrachtung geht es dabei weniger um Schüler:innen mit einer sozialen Störung im Kontext des Schwänzens, sondern vor allem um emotionale Störungen, die sich im Kontext von Angst und Depression entwickeln und bewirken, dass sich Schüler:innen aus alltäglichen Lebensbezügen zurückziehen und auch die Schule kaum noch aufsuchen. Die Störungsbilder, die mit dem schulmeidenden Verhalten in Verbindung stehen, sind vielfältig, was eine genaue diagnostische Abklärung voraussetzt. Koppe und Ranke (2012) nennen folgende Formen: depressive Störung; neurotische Depression; depressive Episode; soziale Phobie; Panikstörung; generalisierte Angststörung; Angst und Depression, gemischt; Zwangsstörung; überwiegend Zwangsgedanken; überwiegend Zwangshandlungen; Entwicklung einer Persönlichkeitsstörung. Die in der Therapie verwandten Ansätze spiegeln die in Psychologie und Medizin favorisierten Denkschulen wider und umfassen beispielsweise systemische Beratung, Gesprächstherapie, Spieltherapie, analytische Psychotherapie oder Verhaltenstherapie.



Therapeutisches Vorgehen bei Absentismus

Vielerorts stehen ambulante Therapieformen zur Verfügung, in chronischen Fällen ist eine stationäre Aufnahme angezeigt. Diegel (2015, S. 24–26) fasst das therapeutische Vorgehen zusammen:

- Schnelle Terminvergabe bei angstbedingter Schulverweigerung,
- erste Hypothesen nach Gesprächen mit der Familie,
- zeitnahe Kooperationsgespräche mit der Schule,
- Vermittlung eines Problemverständnisses für Kind und Eltern als erste Interventionen,
- Einsatz abgestufter Schritte der Angstkonfrontation,
- Beginn der Wiedereingliederung in Zusammenarbeit mit Eltern und Schule,
- Rückfallprophylaxe bei schwankendem Angsterleben des Kindes,
- Fortschritte stabilisieren und weiter an Hintergrundproblematik arbeiten.

Ist eine Behandlung in der KJP notwendig, sollte die Rückkehr in die Schule und Klasse vorbereitet und pädagogisch begleitet werden. Unerlässlich ist dabei eine hochwertige Kooperation zwischen dem Schüler, den Eltern, den Klinik- und Stammllehrkräften, den Therapeut:innen und gegebenenfalls Mitarbeiter:innen weiterer Dienste (zum Beispiel Jugendamt).

Damit sind weitere förderliche Handlungsweisen der beteiligten Schule verbunden (Weber et al., 2012, S. 26). Sie umfassen:

- Konzipierung eines Sanktionssystems ohne Exklusion,
- persönliche Gespräche mit Eltern und Schüler:in,
- tägliche Anwesenheitskontrolle,
- an Absprachen und Vereinbarungen festhalten,
- kontinuierliche Unterstützung des Schülers,
- transparente und eindeutige Anforderungsprofile erstellen,
- Frustrationstoleranz erhöhen,
- Informationen zu störungsspezifischen Besonderheiten einholen,
- dem Schüler eine „zweite Chance“ geben,
- Maßnahmen zur Einbindung des Schülers in den Regelunterricht umsetzen.

Sicherheit wird vermittelt, wenn der Prozess mit dem Schüler und der Klasse im Vorfeld durchgesprochen wird und eine Reintegration ohne verletzende Kommentare erwartbar ist. Nach den Erfahrungen von Weber et al. (2012) variiert die Qualität der Rückführung sehr stark und ist auch abhängig vom Geschick und Engagement einzelner Lehrkräfte. Es ist geboten, die notwendigen Handlungsmuster schulweit abzustimmen und in einem Konzept zusammenzufassen, an dem sich alle Kolleginnen und Kollegen orientieren können.

„Schulverweigerung – Die zweite Chance“

Das Ziel des Programms „Schulverweigerung – Die zweite Chance“ ist es, verfestigte Schulverweigerung bei Schüler:innen ab zwölf Jahren abzubauen, sie wieder in die Regelschule zu integrieren und ihnen so zu einem Schulabschluss zu verhelfen. Schüler:innen mit aktiver (fehlt häufig) oder passiver (anwesend, aber teilnahmslos) Schulverweigerung können von beteiligten Schulen an lokale Koordinationsstellen der „2. Chance“ gemeldet werden, woraufhin sich Sozialpädagog:innen um den Einzelfall kümmern. Die zentrale Methode ist das *Case Management*. Der Schüler wird individuell begleitet, sodass seine spezifischen Bedürfnisse und Problemlagen berücksichtigt werden können. Anhand der Ergebnisse aus den Verfahren der Kompetenzfeststellung und der

persönlichen Begleitung des Jugendlichen wird ein individueller Bildungs- und Förderplan erstellt. In diesem werden kleinschrittige Ziele unter Einbezug aller relevanten Akteure, wie dem Elternhaus und der Schule, festgelegt.

Jugendwerkstatt

Die Jugendwerkstatt, die in vielen Kommunen zum Standard der Benachteiligtenhilfe gehört, spielt im Kontext von Schulabsentismus eine unterstützende Rolle, da Schüler:innen in ihr das letzte Jahr der Schulpflicht erfüllen können. Gerade für Jugendliche mit beträchtlicher Schulaversion, die für schulische Inhalte nicht mehr empfänglich sind, stellt sie eine wirkliche Alternative dar. Für die Teilnehmenden geht es darum, ein berufsrelevantes Verhaltensrepertoire zu erlangen, Schlüsselqualifikationen zu erlernen und sich praktische Grundfertigkeiten im gewerblichen Bereich anzueignen. Die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die keine Ausbildung begonnen oder die Ausbildung abgebrochen und hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft oft resigniert haben, können zumeist Erfahrungen in den Feldern Metall, Holz, Bau, Hauswirtschaft, Lackiererei oder Fahrradwerkstatt machen und erhalten zudem individuelle Beratung, Freizeithilfen und Übergangshilfen für eine Arbeitsstelle.

Alternative Beschulungseinrichtungen

Unterricht, Betreuung und Reintegration von Schüler:innen, die bereits weitgehend von der Schule entkoppelt sind, eine hohe Anzahl von Fehlzeiten aufweisen und teilweise in sozialen Risikolagen aufwachsen, werden von Städten oder privaten Trägern der Jugendhilfe mit unterschiedlichen Modellprojekten sichergestellt. Die meisten der Schüler:innen in diesen Modellprojekten waren weder materiell noch emotional hinreichend versorgt, zeigten dissoziale Verhaltensweisen, übten Gelegenheitsjobs im Vormittagsbereich aus oder hielten sich in der Straßenkinder- bzw. Großstadtszene auf. Diese Modellprojekte sind intensivpädagogische Kleinstschulen, in denen Unterricht sowie außerunterrichtliche Förderung innerhalb eines individualisierten Ansatzes durch Sonder- und Sozialpädagog:innen erfolgen. Der oft erhebliche Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen, insbesondere in den Schwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung und Lernen, erfordert einen beziehungs- und bindungsintensive Rahmen, alternative didaktische Ansätze, eine ausgeprägte Kooperation mit Erziehungsberechtigten und die Einbindung in funktionierende Netzwerke unterstützender Dienste. Diese Modellprojekte stellen nicht selten eine letzte Chance der Wiedereingliederung in schulische und soziale Zusammenhänge dar und setzen zumeist innerhalb eines rehabilitativen Ansatzes dort an,

wo sich schulaversives Verhalten schon relativ tief verwurzelt hat. Insofern bieten sie auch pädagogische Alternativen zu rechtlichen Zwangsmaßnahmen wie Bußgeld, Zwangszuführung oder Arrest.

Das übergeordnete Ziel der „Verweigererprojekte“, die oft nicht mehr als 15 Schüler:innen betreuen, ist es, mithilfe eines niedrigschwelligen Zugangs eine allmähliche Annäherung an einen regelmäßigen Schulbesuch zu erwirken und Lernprozesse zu ermöglichen. Neben einer sozialpädagogischen Ausrichtung ist die Gestaltung von bildungs- und beziehungsweise wirksamen Alltagssituationen unerlässlich, sodass die Schüler:innen alternative Verhaltensweisen entwickeln können und somit Anpassungsräume bekommen. Dies trägt dazu bei, das Vermeidungs- oder Fluchtverhalten zu reduzieren. Weitere Ziele alternativer Bildungseinrichtungen bestehen darin, Lerndefizite und Versagensängste abzubauen, sowie die Lernmotivation zu steigern und vorhandene Lernkompetenzen zu festigen.

Eine dreigliedrige Angebotsstruktur, die in vielen alternativen Beschulungseinrichtungen zu finden ist, spiegelt den Grundsatz dieser an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen orientierten, individualisierten Unterrichtsgestaltung und Lernform wider. Sozialpädagogische Förderung wird innerhalb der Projekte mit schulischen und berufsorientierten bzw. werkpädagogischen Lernangeboten verknüpft. Das ermöglicht eine Verbindung von Theorie und Praxis, von Lernen und Arbeit, basierend auf sozialpädagogischer Unterstützung und Betreuung (Ricking, 2012).

In vielen Fällen gelingt es den Einrichtungen, schuldistanzierte Jugendliche zu unterrichten und pädagogisch zu fördern, was mit Qualitätsmerkmalen zu tun hat, die üblicherweise in Schulen kaum zu finden sind. Dazu gehören:

- Eine grundlegende Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen den Heranwachsenden gegenüber, die sich folgendermaßen akzentuieren lässt: Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Einrichtung eine Heimat, keiner darf verloren gehen!
- Bei akuten, mitunter auch strukturellen Problemlagen werden konkrete Hilfen zur individuellen Konfliktbewältigung und zur weiteren Lebensgestaltung angeboten.
- Eine individualisierte, auch ganzheitliche Förderung, die den schulischen Leistungsaspekt berücksichtigt, jedoch nicht vorrangig behandelt.
- Wertvolle und beständige Bindungen und Bezugssysteme zwischen Jugendlichen und Pädagog:innen im

Rahmen einer überschaubaren Gruppensituation sind die Basis positiver Entwicklung.

- Ein als angenehm und attraktiv erlebter Lern- und Handlungsraum, den Schülerinnen und Schüler häufig mitgestaltet haben, in dem sie sich wohlfühlen, den sie annehmen können und mit dem sie sich identifizieren.
- Eine Unterrichtsgestaltung bzw. die Lernform, die sich hinsichtlich der Inhalte und Vermittlungsformen stark an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert (Ricking, 2012).



Die Arbeit in „Verweigererprojekten“

Drei Bereiche lassen sich unterscheiden:

1. Der sozialpädagogische Bereich umfasst die Auseinandersetzung und die Arbeit mit den individuellen, personenbezogenen Angelegenheiten der Kinder und Jugendlichen, so dass gemeinsam Lebensprobleme aufgearbeitet sowie Sozialkompetenzen und Perspektiven entwickelt werden können.
2. Der lernpädagogische Bereich widmet sich dem Ziel, über eine starke Lebensweltorientierung, klare und transparente Unterrichtsgestaltung sowie Kleingruppenarbeit, das Lernen (wieder) zu erlernen und somit Wissenslücken zu füllen und neue Fähigkeiten zu entdecken und zu entwickeln.
3. Die Ebene der berufs- bzw. werkpädagogischen Arbeit vermittelt handwerkliche Grundlagen, fördert Interessen und Kompetenzen und bereitet auf den Übergang in das Berufsleben vor.

Es ist anzunehmen, dass ein gewisser Anteil der Schüler:innen aufgrund von Lebensbedingungen oder der Schwere psychosozialer Beeinträchtigung ohne den besonderen Rahmen einer spezialisierten Einrichtung nicht adäquat beschulbar ist. Alternative Beschulungseinrichtungen greifen in ihrer rehabilitativen Funktion oftmals als letzte Instanz bei verfestigten Formen schulabsenter Verhaltensmuster.

In Hamburg sind in den letzten zehn Jahren diverse **Kooperationsprojekte** zwischen Schule und Jugendhilfe aufgebaut worden, mit dem Ziel, die Integration und Partizipation von Schülerinnen und Schülern in der Schule zu fördern. Daraufhin wurde von der Behörde für Soziales und Familie (BASFI) sowie den Hamburger Bezirksämtern 2013 die „Rahmenvereinbarung Regionale Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe für die Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonders herausforderndem Verhalten zwischen der Behörde für

Schule und Berufsbildung (BSB), der BASFI und den Bezirken“ verabschiedet. Die pädagogischen Angebote werden gemeinsam von Schulen, ReBBZ, Jugendamt und Jugendhilfeträger durchgeführt. Zielgruppe sind Schüler:innen mit Problemlagen in den Familien, mit verschiedenen Schulproblemen sowie Kinder und Jugendliche

mit unterschiedlichen Anzeichen von Schulabsentismus wie Rückzug, Verweigerung, anhaltende Schulpflichtverletzungen. Auf dieser Grundlage wurden zwei Modelle entwickelt, die sich in einigen Punkten unterscheiden (Tabelle 6):

Tabelle 6: Modelle auf Basis der Rahmenvereinbarung Schule-Jugendhilfe

	Modell 1	Modell 2
Zielgruppe/Rahmen:	Schüler, die noch in der Schule erreicht werden können.	Schüler mit manifestierten Störungsbildern, in gravierenden (sozialen) Problemlagen.
Größe:	Acht bis zehn Schüler aus einer/mehreren Schulen.	Sechs Schüler aus mehreren Schulen.
Ort:	In der Regelschule.	ReBBZ.
Zeitraum:	/	Ein Jahr Lerngruppe, anschließend einjährige Integrationsphase.
Umsetzung:	Umgesetzt für ca. 300 Schüler.	Umgesetzt für ca. 100 Schüler.

(Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2015, S. 13)

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Angebote, die nicht auf Grundlage der Rahmenvereinbarung arbeiten, sondern pauschal finanzierte sozialräumliche Hilfen und Angebote der Jugendhilfe darstellen. Zumeist sind die Projekte direkt an den Schulen angesiedelt und beschäftigen sich mit relevanten Themen hinsichtlich Integration und Partizipation in der Schule, zum Beispiel Übergänge schaffen, tagesstrukturierende Angebote machen, Tagesgruppen oder temporäre Lerngruppen einrichten (siehe dazu auch die Auflistung in: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2015, S. 59–63). Zwei beispielhafte Kooperationsangebote zwischen Jugendhilfe und Schule, die sich unter anderem als ambulante oder stationäre Hilfen zur Erziehung und aus Ressourcen der Schulen finanzieren, werden im Folgenden kurz vorgestellt:

Projekt Comeback – Hilfen für Schulverweigerer

„Comeback“ ist ein Projekt des Rauhen Hauses, bei dem Kinder- und Jugendhilfe und die Wichernschule (Stadtteil Horn) miteinander kooperieren. Zudem wird mit dem ReBBZ Billstedt und anderen Institutionen zusammengearbeitet. Es handelt sich um ein spezielles Angebot für Schüler:innen mit schwierigem Schulbesuchsverhalten. Insgesamt werden zwölf Kinder und Jugendliche entsprechend ihres Hilfe- und Förderbedarfs unter anderem auf dem Gelände der Wichernschule unterrichtet und unterstützt. Mit der Teilnahme an „Comeback“ werden sie Schülerinnen und Schüler der Wichernschule. Das Ziel ist

eine teilweise oder vollständige Integration in den Unterricht, wobei sowohl im Projekt als auch in einer Regelschulklasse ein qualifizierter Schulabschluss erreicht werden kann. Nach Beendigung von „Comeback“ schaffen ca. 50 Prozent den regelmäßigen Schulbesuch oder einen formalen Bildungsabschluss.

Projekt SchuB – Schul- und Beschäftigungsprogramm

„SchuB“ wird in Zusammenarbeit von Margaretenhort, Kinder- und Jugendpsychiatrie der Asklepios Klinik Harburg, ReBBZ Harburg und der dortigen Goetheschule umgesetzt. Es werden zwölf Schüler:innen mit psychischen Problemen und einem Risiko für Schulabsentismus unterrichtet und gefördert. Das Ziel des Projektes ist es, eine dauerhafte Integration in die Schule oder eine Ausbildung zu ermöglichen. Im Einzelfall ist auch die Vorbereitung auf einen externen Schulabschluss möglich. Der Unterricht findet in einer externen Schulklasse in der Goetheschule (Stadtteil Horn) statt.

Weiterführende Literatur

Deinet, V. (2001). *Kooperation von Jugendhilfe und Schule: ein Handbuch für die Praxis*. Opladen: Leske + Buderich.

Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C. & Stange, W. (2009). *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Ricking, H. (2012). Reintegration durch alternative Beschulungseinrichtungen. In: H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.) *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 242–257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

7 Schulentwicklung zu mehr Haltekraft

Die Kooperation zwischen Schulen, Universität, Stiftungen und Schulbehörde im Projekt „Jeder Schultag zählt“ war eingebettet in den Prozess der Schulentwicklung der jeweiligen Schulen. Dieser Bezug bildete eine Voraussetzung für die Realisierung von nachhaltigen, zielorientierten und schulweiten Veränderungen, die die Einrichtungen auf einen Weg zu mehr Förderpotenzial und Haltekraft geführt hat. Die Basis und der zentrale Zugang für Fortschritte liegt in der Schulentwicklung. Letztere ist ein Prozess, bei dem die Beteiligten die lernende Institution Schule auf der Basis gemeinsam erarbeiteter Visionen reflektieren und ggf. verändern, um die Effektivität und die Lebensqualität dieser Institution nachweisbar zu steigern (Rademacher, 2007). Der Veränderungsprozess findet immer statt im Spannungsfeld zwischen den Vorgaben übergeordneter Institutionen (Ministerien, Bildungsbehörden) und den Anstrengungen, die von Schüler:innen, Lehrkräften und Mitarbeiter:innen der Schulen ausgehen, was durch die Redewendungen bottom up (dt. „von unten nach oben“) und top down (dt. „von oben nach unten“) zum Ausdruck kommt. Schulentwicklung ist notwendigerweise ein immerwährender Prozess, der eine Schule in die Lage versetzt, sich auf neue (gesellschaftliche) Herausforderungen einzustellen, bestehende Probleme anzugehen sowie die Qualität des bestehenden Angebots zu verbessern. In diesem Kontext wurde eine grundsätzliche Orientierung an präventiven Veränderungen realisiert, der Nachhaltigkeit eine besondere Bedeutung zugemessen, eine Begleitung der Schulen in der Entwicklung und Forschung umgesetzt und auch das Prinzip des datenbasierten Handelns betont.

Eine Schule ist dann eine lernende Schule, wenn sie sich auf der Basis einer fundierten Analyse im Rahmen der Schulentwicklung positiv weiterentwickelt. Organisationen wie Schulen können sich wirksam von innen heraus

entwickeln, vor allem durch ihre Mitglieder/Akteure in einem kontinuierlichen Prozess (Schulreform „von unten“). Dadurch lassen sich Arbeitsabläufe verbessern, Aufgaben effektiver gestalten und eine Verselbstständigung der Schule als Organisation erreichen. Sie benötigt angesichts administrativer Vorgaben allerdings ausreichenden Freiraum und Autonomie zur Gestaltung der organisatorischen, personellen und unterrichtlichen Strukturen – muss aber auch mehr Eigenverantwortung übernehmen. Rolff (2013) spricht von korporativer Autonomie (im Gegensatz zu individueller Autonomie), wenn Lehrkräfte im Alltag die Komplexität von Aufgaben und Unsicherheiten dadurch mindern, dass sie in kollegialer Kooperation gemeinsame Ziele setzen und Entwicklung vorantreiben.

Neben einer langfristigen, übergreifenden Zielsetzung unternimmt jede Schule die Formulierung spezifischer Ziele für sich; diese sollten sich jedoch an übergeordneten Standards orientieren (z. B. am SMART-Modell):



SMART-Modell

Spezifisch: Ist das Ziel eindeutig, unmissverständlich formuliert?

Messbar: Woran soll die Zielerreichung gemessen werden?

Attraktiv: Ist das Ziel gemessen am Aufwand attraktiv und motivierend? Stellt es einen Zustand dar, der wünschenswert ist?

Realistisch: Ist das Ziel bedeutsam und unter Berücksichtigung der Ressourcen realistisch?

Terminiert: Gibt es einen Endtermin, gegebenenfalls Zwischentermine oder Meilensteine?

Der Schulentwicklungsprozess sollte systematisch betrieben werden, sodass eine logische Schrittfolge entsteht, der die Akteure folgen können. Dabei sind Dimensionen der Schulentwicklung zu berücksichtigen: veränderbare und nicht veränderbare Bedingungen in der Einrichtung (Input), Merkmale des Schulalltags (Prozess-Indikatoren), die Einfluss nehmen auf die jeweiligen Vorgänge, und Folgen bzw. Ergebnisse dieser Entwicklungen (Output). Die Veränderungen können in allen drei Bereichen liegen, das Erreichen der Zielsetzungen wird häufig am Output gemessen (Fend, 2008).

Das folgende Ablaufmodell ist bereits mit Bezügen zu „Jeder Schultag zählt“ ausgekleidet:

0. Grundlegende Vorannahmen

- Strategien entstehen im Einvernehmen zwischen Schulen und Universität
- Maßnahmen werden in den Schulentwicklungsprozess eingebettet
- nachhaltige Veränderungen werden angestrebt

1. Konsens und Vereinbarung über zukünftige Zusammenarbeit

- Vorgespräche zwischen allen Beteiligten
- Bildung einer Steuergruppe (Leadership Team) nach Kriterien: Anerkennung, Vertretungsanspruch, Kompetenz; regelmäßige Treffen, Kommunikation zwischen Akteuren (Stiftungen, Uni, Stakeholder); Aktualisierung von Informationen und Materialien innerhalb der Schule (z. B. Übersichten und Checklisten für Lehrkräfte)
- Kooperationsvertrag zwischen Schulen, Stiftungen und Universität

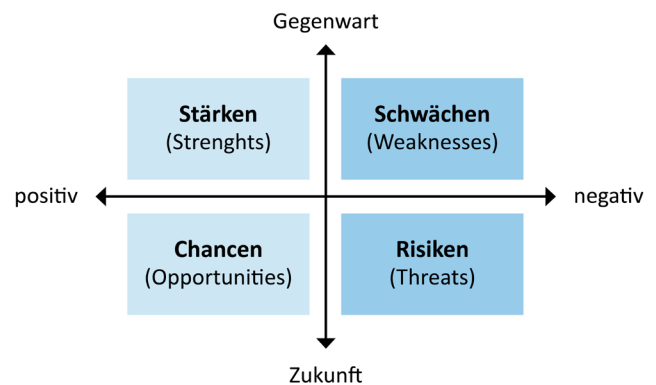
2. Analyse der schulischen Situation und Verfassung

- Bestimmung des Ausgangspunktes (Ist-Analyse oder auch Diagnose): Den Blick für das gesamte System öffnen – es geht sowohl um schulische Strukturen, Unterrichtsqualität im Klassenraum als auch um die Handlungskompetenz einzelner (Wo stehen wir?)
- Wechselwirkungen und Voraussetzungen von Maßnahmen berücksichtigen

Quellen:

- Analyse vorliegender Daten und des Schulprogramms (z. B. nach SWOT)
- Sichtung der Schule und des Umfeldes
- Fokussierende Gespräche mit Schulleitungen und Steuergruppen
- Fragebögen im Kollegium, für Schüler:innen und Erziehungsberechtigte

Abbildung 13: SWOT-Analysematrix



3. Festlegung von Handlungs- und Vermittlungsbereichen

- Benennung relevanter Module (s. Kap. 6) aus der Perspektive der schulisch Handelnden
- Benennung zielführender Strategien und Maßnahmen (sowohl Abbau von desintegrativen Strukturen als auch Aufbau fördernder Elemente). Es geht dabei nicht nur um die Frage evidenzorientierter Maßnahmen, sondern auch darum, was für wen unter welchen Bedingungen funktioniert
- Ableitung einer geeigneten Vermittlungsform (z. B. Fortbildung, Coaching)
- Hierarchisierung der Bausteine
- Beratungsaufgaben seitens der Universität

4. Planung

In diesem Schritt erfolgt die Entwicklung eines Handlungsplans, der sowohl die Möglichkeiten der Einrichtung / der Akteure als auch die Zielsetzung im Blick hat. Im ersten Schritt kann ein Brainstorming unterstützend sein, auch Abfragen organisieren, Vorschläge zusammentragen, Ideensammlungen auf Flipchart oder Diskussionen in Kleingruppen. Im Folgenden kann geklärt werden, wer sich kompetent einbringen kann, wer unterstützt, wer die Verantwortung übernimmt, kontrolliert und als Ansprechpartner:in fungiert und welche Rahmenbedingungen existieren bzw. noch geschaffen werden müssen. Arbeitspakete werden formuliert.

5. Umsetzung

Plangemäß erfolgt die Umsetzung möglichst eigenständig in Regie der Steuergruppe. Praktische Management-Qualitäten sind in dieser Phase bedeutsam: gute Zeiteinteilung, kleinschrittiges Vorgehen, angemessene Kooperation etc. Aufgaben sind zu hierarchisieren, zum Beispiel in A-, B- und C-Aufgaben, die nach Dringlichkeit bzw. Terminierung sortiert werden können. In Arbeitstreffen sollte Zwischenbilanz gezogen werden: Wie weit sind wir? Was klappt,

was nicht? Wie können wir korrigieren? Lehrkräfte, Schüler:innen wie auch Eltern sollten über den Fortschritt angemessen informiert oder auch in den Veränderungsprozess involviert werden.

6. Evaluation

- Daten werden im Rahmen der Implementation erhoben, um datenbasiertes Handeln zu ermöglichen
- Geeignete Instrumente heranziehen (z. B. Prä-Post-Design, ggf. mit Kontrollgruppe, mündliche oder schriftliche Befragung von Zielgruppen in Bezug auf die Zufriedenheit mit den Veränderungen, ...)
- Daten werden als Feedback den Akteuren in der Schule zur Verfügung gestellt
- Sie geben Auskunft über: Konzepttreue und Qualität der Umsetzung, Schülerleistungen, Qualität der Kooperation
- Überprüfung der Nachhaltigkeit nach einem größeren zeitlichen Abstand

Als Resultate der internen Diskussion in den Schulen sowie auf der Basis von gezielten Befragungen von Lehrkräften, schulischen Mitarbeiter:innen und Schüler:innen konnten relevante Entwicklungsthemen der Einzelschulen identifiziert und priorisiert werden. Alle gewählten Problematiken standen dabei in einem direkten oder mittelbaren Verhältnis zum Zielbereich der Prävention von Schulabsentismus und Dropout. Das heißt, sie implizieren oft Risiko- und/oder Resilienzfaktoren. Im Zentrum der fachlichen Entwicklungsarbeit mit den Schulen standen folgende Themenfelder:

- Monitoring / digitale Registratur
- Wohlbefinden / ästhetische Raumgestaltung
- Rhythmisierung des Schulalltags
- Elternkooperation
- Funktionale Raumkonzepte (z. B. Time-out-Raum; Chill-Raum)
- Schüler-Lehrer-Interaktion, Feedback-Kultur, Classroom-Management etc. im Rahmen spezifischer Lehrkräftefortbildungen
- Förderung emotional-sozialer Kompetenzen / Gewaltprävention
- Expertin/Experte im Kollegium
- Absentismus-Management bei auftretenden Schulversäumnissen

Die beabsichtigten Schulentwicklungen erfolgen auf der Basis der Einzelschule, die als Systemeinheit einen einmaligen Prozess initiiert und entsprechend zu Ergebnissen kommt, die nicht ohne Weiteres mit anderen Schulen vergleichbar sind. Grundsätzlich bekamen alle vier am

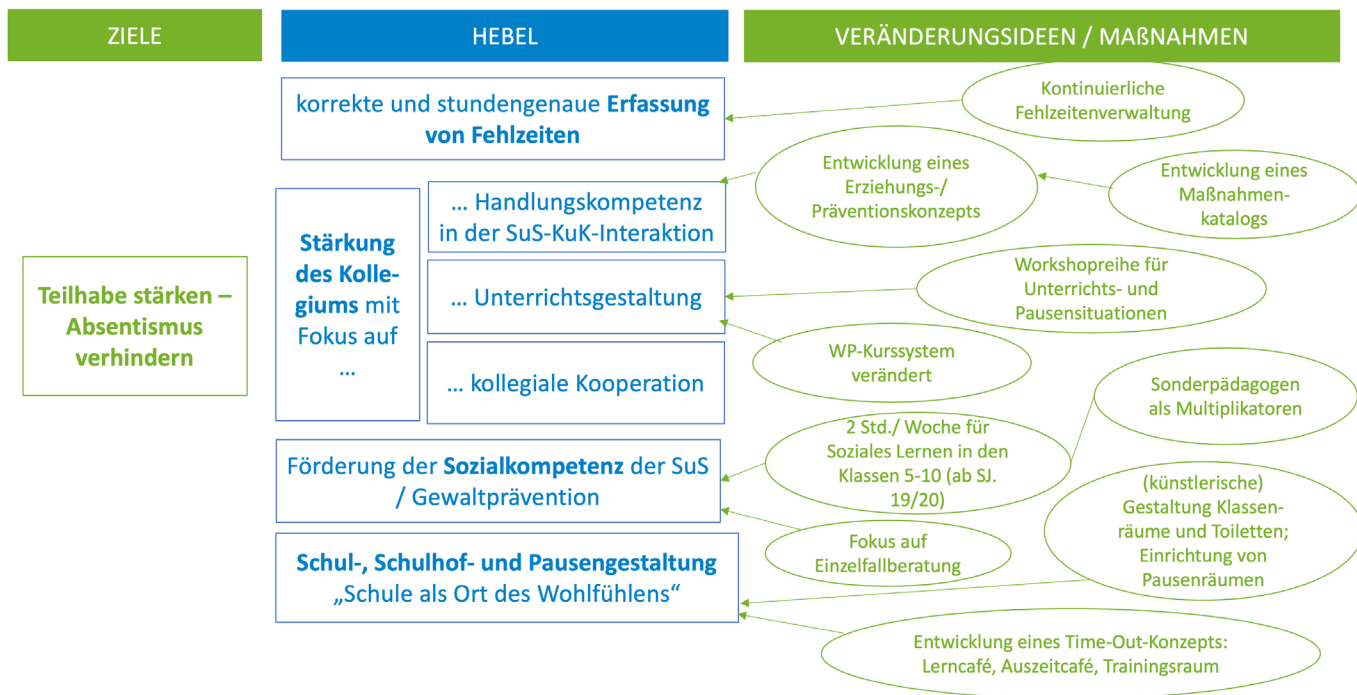
Projekt „Jeder Schultag zählt“ teilnehmenden Schulen das gleiche Angebot an fachlicher und organisatorischer Unterstützung von der Universität und den Stiftungen. So wurden in allen Schulen in der Startphase (2. Jahreshälfte 2019) Daten erhoben (per Fragebogen, Interviews), um eine Bestandsaufnahme zu erreichen. Neben der Erfassung schulischer Strukturen und Prozesse ging es auch darum, Stärken und Schwächen der Einrichtungen herauszuarbeiten und so Ansatzpunkte für Veränderung zu ermitteln. Da die Ausgangspunkte der Einrichtungen jedoch unterschiedlich waren, die Eingangsbefragungen von Lehrkräften und Schüler:innen auf unterschiedliche Problemlagen hinwiesen und die Projektgruppen in der Folge diverse Themen bearbeiteten, die zwar Überschneidungen boten, aber nicht identisch waren, nahm die Schulentwicklung jeweils einen Weg auf, der nur in Bezug auf die Einzelschule Sinn ergab und stimmig war. Zudem war es den Schulen überlassen (im Kooperationsprozess mit der Wissenschaft und den Stiftungen), das Tempo, die Zahl der Handlungsfelder und somit die Intensität der Veränderungen mit Blick auf die eigenen Kapazitäten zu bestimmen. Daher ist es nur folgerichtig, dass die Schulen in Qualität und Quantität zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen. Es fand jedoch in allen Schulen eine kontinuierliche und kooperative Projektarbeit statt, die sich einerseits an den Vorgaben von wissenschaftlicher Seite orientierte und andererseits relativ große Teile der Schullgemeinschaft einschloss. Als Beispiel ein Arbeitsplan der Stadtteilschule Altrahlstedt:

- a. Entwicklung einer präventiven Kultur an der Schule, die mit der Überzeugung verbunden ist, mit pädagogischen Mitteln die Haltekraft zu verbessern und Prozesse der Desintegration zu mindern.
- b. Workshops: Handlungskompetenz in der Schüler-Lehrer-Interaktion ausweiten (Ziel: auch in schwierigen Situationen des Schullebens und des Unterrichts handlungsfähig bleiben).
- c. Systematische Registratur von An- und Abwesenheit nach einem einheitlichen Konzept in allen Klassen ausbauen. Auswertung der Daten.
- d. Förderung der Sozialkompetenz der Schüler:innen und Gewaltprävention umsetzen (die Schulleitung stellt im Schuljahr in allen Klassen von 5 bis 9 zwei Unterrichtsstunden pro Woche für diesen Zweck bereit); die Schulsozialarbeit der STS erarbeitet ein Konzept.
- e. Verbesserung der Raumsituation der Schule (Bedürfnisorientierung, Raumästhetik, Schule als Ort des Wohlfühlens und des zufriedenen Lernens); in Planung ist die Aufwertung der Klassenräume,

die Einrichtung von Pausenräumen (aktive Pause) jeweils für die einzelnen Jahrgänge, die (künstlerische) Umgestaltung der Toiletten (Lehrkräfte des Fachbereichs Kunst); Schüler:innen sind maßgeblich in den Prozess eingebunden.

f. Pädagogische Geschlossenheit stärken (gemeinsame Wertebasis, einheitliche Regeln und Konsequenzen).

Abbildung 14: Entwicklungsideen an der Schule Altrahlstedt



(Quelle: Darstellung in Anlehnung an Bryk, Anthony S., Gornow, Loius M., Grunow, Alicia, LeMahieu, Paul G.: Learning to improve. How America’s Schools can get better at getting better, Cambridge 2017, S. 78.)

8 Ergebnisse und Empfehlungen

Traditionell wird schulischer Absentismus als vorrangig schulrechtliches Problem betrachtet, das durch Sanktionen und Zwangsmaßnahmen geahndet wird. Diese einseitige und nur bedingt wirksame Art und Weise mit illegitimen Fehlzeiten umzugehen, ist dringend weiterzuentwickeln. Aus pädagogischer Sicht gilt es daher zum einen das Ziel der Anwesenheit und Teilhabe am Unterricht und Schulleben zu verstärken und zu fördern sowie zum anderen einen effektiven Umgang mit auftretenden Fehlzeiten zu finden. Es soll also nicht nur die physische Präsenz erreicht werden, sondern es geht auch darum, möglichst alle Schüler:innen durch begleitende Problemlösungen, positiv erlebte Beziehungen und eine stimulierende Lernumgebung schulisch und unterrichtlich einzubinden und auf diesem Weg Schule positiv erlebbar zu machen. Dreh- und Angelpunkt sind die Lehrkräfte und schulischen Mitarbeiter:innen. Folgende Entwicklungsergebnisse der Projektarbeit sind bislang deutlich erkennbar:

- Erarbeitung einer präventiven Kultur, präventiver Strukturen und einer präventiven Praxis in den Schulen, die zu mehr Haltekraft und Förderpotenzial führen. Der größte Teil der in den Projektschulen eingesetzten Energie ist in dieses Feld geflossen. Dazu gehört das Ausschöpfen diverser pädagogischer Handlungsoptionen, bevor Hilfe von außen initiiert oder eine rechtliche Maßnahme ergriffen wird. Diese Veränderungen können nur im Rahmen der Entwicklung einer pädagogisch-lösungsorientierten Haltung der Akteur:innen in den Schulen erwachsen. Sie bildet die Voraussetzung dafür, dass Initiativen der Prävention von Fehlzeiten sowie der Förderung von Anwesenheit und Partizipation entstehen.
- Die Projektschulen haben sich in das Handlungsfeld einer systematischen Registratur der An- und Abwesenheit eingearbeitet und in unterschiedlichem Ausmaß strukturelle Grundlagen geschaffen, um dem Anspruch eines fundierten Monitorings zu entsprechen. Dabei geht es um die Herstellung der technischen Voraussetzungen, um die Hard- und Software und auch darum, das Kollegium zu überzeugen, dass ein digitales Monitoring der richtige Weg ist, um Teilhabe und Anwesenheit zu fördern. Alle Schulen haben dieses Feld besonders fokussiert und eine sorgfältige Registratur und Aufarbeitung der Daten erreicht. Klassenbuchanalysen an der Grundschule Neugraben aus den Jahrgängen 2017/2018, 2018/2019 und 2019/2020 verdeutlichen, dass die Fehltage gemessen an den Schultagen pro Schuljahr prozentual abnehmen und schließlich einen Mittelwert von $M = 4,04$ Prozent erreichen. In der Stadtteilschule Altrahlstedt sind die Fehlstunden und -tage des Jahrgangs 10 im Vergleich zwischen 2014/15 und 2020/21 um mehr als die Hälfte zurückgegangen. Der Grundschule Großlohering ist es gelungen, ein digitales Monitoring in der oben beschriebenen Weise in ein Versuchsstadium zu bringen. In der Projektlaufzeit wurde dieser komplexe Prozess jedoch nicht gänzlich abgeschlossen.
- Verständnis von Schule als komplexe Wirkungseinheit, die von Kindern und Jugendlichen als angenehmer und hilfreicher Ort erlebt werden sollte, an dem sie sich wohlfühlen können, zumeist zufrieden sind und wirksam lernen können. Schüler:innen, die sich in der Schule akzeptiert fühlen, in ihre sozialen Prozesse eingebunden sind und durch ihr Handeln Bestätigung und Selbstwirksamkeit erfahren, gehen meistens gerne und regelmäßig zur Schule. In diesem Kontext wurden an den Projektschulen Raum- und Zeitkonzepte realisiert oder an der Ästhetik der Gebäude bzw. des

Außengeländes gearbeitet, sodass einerseits den Bedürfnissen der Jugendlichen stärker entsprochen werden kann und andererseits die emotionale Bindung bzw. Identifikation mit der Schule besser gelingt.

- Sicherheit in der Schule, die unter anderem durch gewaltförmige Interaktionsprozesse gefährdet ist, wird als hoher Wert erkannt und konzeptionell angestrebt. In diesem Kontext werden seitens der Schule Maßnahmen zur Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen und der Gewaltprävention etabliert.
- Eine enge Kooperation mit den Erziehungsberechtigten wird als effektives Mittel zur Absentismusprävention betrachtet. Die Lehrkräfte sorgen für einen ausreichenden Informationsaustausch auf unterschiedlichen Kanälen, beraten Erziehungsberechtigte und treffen Vereinbarungen im Sinne einer Erziehungspartner-schaft für das Kind.
- Eine oder zwei Personen aus dem Kollegium mit erweiterten Kenntnissen werden als Ansprechpartner:innen zu diesem Thema etabliert.
- Die Projektschulen haben Fortbildungen zur Prävention von Schulabsentismus realisiert und im Rahmen des Projekts Referate und Workshops geplant und umgesetzt.
- Verschiedene Auswertungen der schulischen Daten geben Hinweise darauf, dass es teilnehmenden Schulen gelungen ist, ihre Anwesenheitsquoten zu erhöhen.
- Es zeigt sich somit, dass Lehrkräfte wie auch schulische Mitarbeiter:innen die hier diskutierte Thematik aufgenommen und (trotz der schwierigen Rahmenbedingungen in Pandemiezeiten) die Entwicklung ihrer jeweiligen Schule maßgeblich vorangetrieben haben. Die Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung blieben nicht auf einer personenbezogenen Ebene, sondern führten in relativ kurzer Zeit zu schulstrukturellen Veränderungen, sodass das wichtige Qualitätskriterium der Nachhaltigkeit weitere Unterstützung fand. Überwiegend wurde in den Schulen auch die Ansicht vertreten, dass die Weiterentwicklungen nicht nur Absentismus entgegenwirken, sondern auch die Schule qualitativ verbessern.

Im Folgenden werden ausgewählte Empfehlungen formuliert, die auf Erkenntnissen beruhen, die im Projekt „Jeder Schultag zählt“ gewonnen wurden. Sie basieren auf den Ergebnissen

1. der standardisierten Befragungen der am Projekt beteiligten Akteure (Sozialarbeiter:innen, Lehrer:innen, Schulleitungen, Schüler:innen und Eltern),
2. der Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den vier Schulen sowie

3. der Analyse diverser Schriften und Materialien, die im Kontext von Schulabsentismus in Hamburg von Bedeutung sind.

Strategischer Ausbau der Anwesenheits- und Partizipationsförderung

Das Land Hamburg hat in den letzten Jahren die Absentismusprävention an Hamburger Schulen sukzessive ausgebaut. Anerkennenswert sind dabei unter anderem

- a. die offene Thematisierung zentraler Fragen auf unterschiedlichen Ebenen,
- b. die klare Kommunikation von Zielsetzungen,
- c. die Installierung einer zielführenden Richtlinie,
- d. die Erwartung der Vernetzung der Akteure in den Einrichtungen.

Die Aussagen der befragten Probanden zeigen, dass das Thema Schulanwesenheit, Schulerfolg und Schulabschluss eine hohe Relevanz bereits in der Primarstufe aufweist und förderliche Maßnahmen, die zum Teil im Projekt realisiert wurden, als wirksam eingeschätzt wurden. Empfohlen wird daher, diesen Ansatz systematisch und möglichst flächendeckend weiterzuentwickeln. Der schrittweise Ausbau sollte einer fachlichen Strategie folgen, die in ein Gesamtkonzept mit Bezug auf die Richtlinie eingebunden ist und in der – über den Schultyp hinaus – die Entwicklungsziele der Schulen berücksichtigt werden.

Umsetzung der Handreichung/Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen

Die Praxis der Prävention von Schulabsentismus an Hamburger Schulen hat eine längere Entstehungsgeschichte. Die in der Projektzeit (2019 bis 2022) gültige Handreichung/Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen wie auch die neue Version (2023) sind grundsätzlich geeignete Programme, um die konkreten Präventionshandlungen in den Schulen zu steuern. Im Mittelpunkt steht ein (v. a. im pädagogischen Sinne) fachlicher Umgang mit Schulabsentismus und damit auch eine Abkehr von einer prioritär rechtlichen Sanktionierung. In einer bundesweiten Betrachtung bedeutet das einen Paradigmenwechsel, wobei Hamburg unter den Vorreitern ist. Daraus ergibt sich aktuell die Aufgabe, Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Richtlinie in allen Schulen die volle Wirkung erzeugen kann. Empfohlen wird nach den Erfahrungen im Projekt:

- a. die Verbindlichkeit der Aussagen in der Richtlinie zu stärken,

- b. das zugrundeliegende Gegenstandsverständnis an Schulen weiter zu (er)klären,
- c. die übergreifenden, landesweiten Kooperationsnotwendigkeiten (z. B. von Schule und ReBBZ) zu begünstigen und einzufordern,
- d. die Rahmenbedingungen und fachlichen Mindeststandards in den Schulen zu sondieren,
- e. die Schulen bei der Entwicklung von Handlungsprinzipien und Methoden zu unterstützen (u. a. Fort- und Weiterbildung) sowie
- f. die Umsetzung und Qualitätsentwicklung durch eine wissenschaftliche Evaluation zu begleiten. Dabei sollte auf eine umfassende Beteiligung relevanter Akteursgruppen und eine pädagogische Ausrichtung der Ziele geachtet werden.

Datenbasiertes Handeln in den Schulen

Im Rahmen des Projekts „Jeder Schultag zählt“ war es erst in Ansätzen möglich, das Prinzip des datenbasierten Handelns eines präventiv ausgerichteten Umgangs mit Schulabsentismus und Dropout an Schulen ein- und umzusetzen. Empfohlen wird daher, sich auf der Basis vorliegender Vorarbeiten (u. a. generierter schulischer Befunde, Projektbericht, weitere Forschungsergebnisse) mit relevanten Akteuren aus Bildungsbehörde und Schule auf zentrale Wirkungsindikatoren der Absentismusprävention an Schulen im Rahmen der Hamburger Strategie zu verständigen und dazu regelmäßig Daten zu erheben. Darüber hinaus sollte in diesem Kontext über die Erreichung der Entwicklungsziele ein Diskurs geführt werden. Der Schlüssel dazu ist datenbasiertes Handeln. Ein relevanter Teil der strategischen Positionierung der Hamburger Bildungssteuerung sollte in diesem thematischen Zusammenhang in der Aufarbeitung und Veröffentlichung aktueller Daten zur Anwesenheit in den Schulen bestehen.

Monitoring in Schulen ausbauen

Ein entscheidender Aspekt in der Weiterentwicklung der Absentismusprävention in Hamburg besteht in dem Aufbau und der Etablierung eines digitalen Systems des Monitorings der Schüleranwesenheit und -abwesenheit. Monitoring, das als Beobachtung, Aufzeichnung und digitale Dokumentation von Schulversäumnissen verstanden werden kann, ist auch derzeit an Hamburger Schulen noch nicht ausreichend ausgebaut und zum Teil erst in Ansätzen vorhanden. Entwicklungen sollten dort hingehen, die elektronische Erfassung für die systematische Registrierung und differenzierte Analyse der Fehlzeiten zu nutzen und sie dabei als Element schuleinheitlich

geltender Verfahrensabläufe innerhalb der Richtlinie zum Umgang mit Schulabsentismus zu integrieren. Die digitale Erfassung trägt allerdings nicht per se zu einer Veränderung des pädagogischen Handelns bei – hier sind pädagogische Konzepte und ihre entsprechende Umsetzung notwendig. Das Anwesenheitsmanagement in der Schule ist mit dem Ziel verbunden, eine genaue Erfassung und Dokumentation von Fehlzeiten zu erreichen. Erst dadurch haben die Beteiligten die Möglichkeit, Anwesenheiten und Fehlzeiten so zusammenzuführen, dass sie (im Längs- und Querschnitt) ausgewertet und dargestellt werden können. Sowohl Schulverwaltung und pädagogisches Personal als auch wissenschaftliche Beratung können auf diese Weise die Entwicklung der Anwesenheitsrate auf den Ebenen Schule, Jahrgang, Klasse oder Einzelperson detailliert zur Kenntnis nehmen, interpretieren und diskutieren. Somit weisen pädagogische Schlussfolgerungen eine solide Basis auf. Gezielte und geeignete schulbezogene Präventions- und Interventionsmaßnahmen basieren zum Teil auf einer systematischen digitalen Erfassung, auf Schüler-, Schul- sowie Netzwerkebene. In der folgenden Übersicht (Ricking & Dunkake, 2017) sind wesentliche Ziele und sich eröffnende Möglichkeiten von Monitoring zusammenfassend dargestellt:

- strukturierte Wahrnehmung von Schulversäumnissen,
- differenzierte Unterscheidung von entschuldigten und unentschuldigten Fehltagen,
- Aufdecken von Regelmäßigkeiten und Mustern von Schulversäumnissen,
- systematische Betrachtung des Prozesses einer möglichen Abkoppelung von Schule,
- ausführliche Dokumentationsnachweise als Gesprächsgrundlage mit Kooperationspartnern und Erziehungsberechtigten,
- Grundlage für Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Schulversäumnissen, denn die unterschiedlichen Ursachen von Schulversäumnissen verlangen oft individuelle Interventionsangebote,
- effizientere und schnellere Vernetzung zwischen pädagogischen Fachkräften, Schulsozialarbeit und Lehrkräften.

Ein konzeptionell abgestimmtes Zusammenspiel zwischen einem Monitoring (als technischer Aspekt) und dem Handeln der pädagogischen Akteure (als pädagogischer Aspekt) trägt zu einer signifikanten Reduzierung der Dunkelziffer und schließlich der Schulversäumnisse bei. Nicht ganz unerheblich in diesem Zusammenhang ist es zu erwähnen, dass sich die Einführung digitaler Erfassungssysteme bzw. Klassenbücher in Deutschland im

Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Datenschutz bewegt. In diesem Kontext sollten

- a. die technischen Voraussetzungen an allen Hamburger Schulen für ein digitales Monitoring geschaffen werden,
- b. eine hochwertige und praxistaugliche Software Einsatz finden,
- c. die Schulen landesweit auf die Umstellung der Erfassung vorbereitet und dabei angeleitet werden sowie
- d. ein technischer Service eingebunden werden.

Benötigt werden zudem verbindlichere Regelungen zur Funktion, den Aufträgen, den Zuständigkeiten und Rollen sowie den Rechten der verschiedenen Akteursgruppen in den Schulen und in ihrem Umfeld.

Kooperation verbessern

Der Erfolg der Absentismusprävention in Hamburg hängt entscheidend von der gelingenden Kooperation von Schule und unterstützenden Diensten im Umfeld auf unterschiedlichen Ebenen ab. Die vorliegenden Erkenntnisse weisen sowohl auf eine gelingende Praxis als auch auf Barrieren hin, die mit Differenzen im Gegenstandsverständnis, nicht erkanntem Kooperationsnutzen, mit personellen und zeitlichen Ressourcen oder mit der strukturellen Einbindung der Kooperation zu tun haben. Dennoch scheint die Kooperationsintensität der schulischen Akteure untereinander in den Schulen relativ hoch zu sein. So wird von sehr vielen häufiger Schulabsentismus als klarer Kooperationsanlass verstanden. Im Unterschied dazu erscheint die Kooperation der Akteure mit den außerschulischen Partnern zum Teil ausbaufähig. In Bezug auf eine schulbasierte Absentismusprävention sind im Feld der Kooperation und Vernetzung verbindliche Vereinbarungen zu den Zielen und Handlungsformen nötig und sinnvoll. Die fallbezogene Kooperation zwischen Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sozialarbeitern in den Projektschulen findet oft schon mit erkennbarem Erfolg statt. Generell ist allerdings ein Bedarf zu erkennen an inhaltlicher und methodischer Unterstützung für schulische Akteure zur Optimierung zielführender Kooperationsprozesse.

Personelle Bedingungen optimieren

Anwesenheits-Sekretariat

Im Fall einer digitalen Erfassung von An- und Abwesenheit von Schüler:innen laufen die Daten aus den Klassen im Sekretariat zusammen und werden dort weiter verarbeitet und nutzbar gemacht. Dazu sind in der Verwaltung entsprechende Ressourcen nötig, um die Daten aufzubereiten und schulische Aktivitäten zu organisieren. Folgende Aufgaben fallen in diesem Kontext an:

- Registratur und Dokumentation von Daten zur An- und Abwesenheit in der Schule
- Überwachung der Entschuldigung von Fehlzeiten der Schüler:innen entsprechend der jeweiligen Regelung in der Schule
- Kooperation mit weiteren Mitarbeiter:innen der Schule, die auch mit Fragen der Anwesenheit beschäftigt sind (z. B. mit der Klassenlehrkraft bei der Planung einer Intervention; mit der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung)
- Bereitstellen von spezifischen Informationen und Daten in Bezug auf die Anwesenheit im Kollegium (z. B. Dienst- oder Fallbesprechungen)
- Kontakt mit und Beratung von Erziehungsberechtigten hinsichtlich ihrer Rechte und Pflichten im Rahmen der Schulpflicht
- Verbesserung der Haltung in den Familien zur Schule und zum Schulbesuch
- Kontakt mit und Beratung von Schüler:innen im Bereich Schulpflicht und Anwesenheit (z. B. durch Informationsveranstaltungen über die Folgen von Schulabsentismus)
- Registration von Schüler:innen mit problematischem Schulbesuch
- Unterstützung der Klärung von hartnäckigen Einzelfällen wie auch der Rückkehr von Schülerinnen und Schülern nach längeren Versäumnissen in die Schule
- Kooperation mit außerschulischen Diensten im Rahmen der Prävention von Schulabsentismus

Um das Ziel des professionellen, datenbasierten Handelns zu erreichen, ist zu empfehlen, die notwendigen personellen Bedingungen im Sinne eines Anwesenheits-Sekretariats für eine systematische digitale Registratur und Dokumentation der An- und Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern zu schaffen.

Fachperson im Kollegium

Zusätzlich zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist überdies zu empfehlen, ein Mitglied des Kollegiums als Expertin bzw. Experten zu etablieren. Diese Person setzt sich verstärkt mit dem Thema Absentismus auseinander, unterstützt und berät die Kolleginnen und Kollegen und bietet Raum für spezifischen Austausch. Dies ermöglicht den Abbau vorhandener Informationsdefizite und die Vereinheitlichung der Wissensstände innerhalb des Kollegiums. So erhalten Lehrkräfte in herausfordernden Situationen individuelle Unterstützung und werden in ihrem Handeln angeleitet. Die Förderung der Expertise im Kollegium ist eine Maßnahme auf Ebene der Schule. Bedeutsam ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen beratender Fachperson und der oder dem Ratsuchenden. In der Beratungssituation profitieren die Lehrkräfte von dem Expertenwissen und erfahren Handlungsoptionen beispielsweise im Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern.

Stärkung des Einsatzes diagnostischer Verfahren und Förderinstrumente

Im Hinblick auf die fallbezogene Arbeit der Lehrkräfte und Schulsozialarbeit deuten die Studienresultate auf einen Bedarf an diagnostischen Verfahren und Instrumenten hin. In den letzten Jahren hat sich diesbezüglich die Fachdiskussion in der Absentismusforschung in Deutschland deutlich weiterentwickelt. Sie helfen dabei Problemlagen richtig einschätzen, Angebote und Hilfen planen und Verläufe der Förderung besser bewerten zu können. Das Gleiche gilt für Instrumente und Verfahren der Förderung. Mit diesem Praxishandbuch (Ricking & Team, 2020, 2023) ist hierzu ein erster Ansatz realisiert. Angesichts der nun vorliegenden Untersuchungsbefunde und der fachlichen Debatte in der einschlägigen Forschung wird empfohlen, im Rahmen der Prävention von und Intervention bei Schulversäumnissen den Einsatz diagnostischer Verfahren und Förderinstrumente zu unterstützen – über spezifische Fortbildungen zu vorhandenen Instrumenten sowie den Möglichkeiten und Grenzen entsprechender Ansätze.

Abschließende Empfehlungen

Die skizzierten Entwicklungsergebnisse der Projektschulen belegen in deutlicher Weise, dass Grund- wie Stadtteilschulen in der Lage sind, sich auf den Weg zu mehr Haltekraft und Förderpotenzial zu machen, und dabei beträchtliche Fortschritte verzeichnen. Dazu eignet sich das gegebene Setting innerhalb eines Verbundes zwischen Stiftungen, Universität und Schulen in besonderer Weise. Trotz ungünstiger, pandemiebedingter Rahmenbedingungen waren und sind die Akteure in den Schulen

motiviert, programmatisch zu arbeiten und die Ideen in die Praxis umzusetzen.

Um eine hohe Anwesenheit und Partizipation unter den Schülerinnen und Schülern zu erreichen, bemühten sich Schulleitungen, Lehrkräfte und Mitarbeiter:innen mit Blick auf das Projekt „Jeder Schultag zählt“ um

- a. eine offene Haltung im Kollegium, die zu pädagogischen Lösungen führt,
- b. eine klare Datenlage über An- und Abwesenheit (Basis: Monitoring),
- c. eine verlässliche und unmittelbare Reaktion der Schule auf Versäumnisse,
- d. positive Räumlichkeiten und gute Atmosphäre / gutes Schulklima,
- e. die Sicherheit aller Schüler:innen (v. a. Gewaltprävention),
- f. intensive positive pädagogische Beziehungen zwischen Schüler:innen, Lehrkräften und schulischen Mitarbeiter:innen,
- g. die Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen der Schüler:innen,
- h. eine gute Kooperation mit den Eltern sowie
- i. die Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen.

Wirksame Prävention von Schulabsentismus ist nicht durch eine singuläre Maßnahme zu erreichen, sondern in ein stimmiges Gesamtkonzept innerhalb einer positiven Schulkultur einzubetten.

9 Fazit und Ausblick

Es lässt sich zusammenfassen, dass 15 bis 20 Prozent unserer Schülerschaft vom Lernangebot der Schule nur wenig profitieren und eine geringe Bildungsbeteiligung aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Auch wenn Absentismus zumeist als individuelles Problem betrachtet wird, ist er auch ein Indikator für die Integrationskraft der Schulen und unserer Gesellschaft. Schulen haben die Aufgabe, auch für schwächere und marginalisierte Schüler:innen einen Lern- und Lebensraum zu schaffen, der sie teilhaben lässt, Schule positiv erlebbar macht und von einer positiven psychosozialen Entwicklung begleitet wird. Dabei zeigt sich, dass es nicht ausreicht, lediglich repressive Maßnahmen ins Auge zu fassen, um Versäumnisse zu verhindern. Es ist eher geboten, in der Schule, bei den Schüler:innen, bei den Eltern und in der Gemeinde Bedingungen dafür zu schaffen, dass sich die Lernfreude, die Anwesenheit in der Schule, die Teilhabe am schulischen Geschehen und der persönliche Lerngewinn positiv entwickeln können. Die Erfahrungen während der Pandemie haben offengelegt, dass im Homeschooling Chancen wie auch Gefahren liegen. Ein professionell geplantes, ausgestaltetes und umgesetztes Distanzlernen kann eine konzeptionell integrierte Erweiterung des Präsenzunterrichts darstellen und zu guten Lernergebnissen beitragen. Ein großer Teil der Schülerschaft benötigt jedoch die Anwesenheit, um pädagogische Interaktion, Beziehungserleben und Lerngewinn zu realisieren. Für gefährdete Schüler:innen, die bereits in Distanz zur Schule leben, kann die tägliche Routine der Anwesenheit einem weiteren Abgleiten vorbeugen.

Dennoch haben Schulen nicht die Möglichkeit, Schulabsentismus mit eigenen Bordmitteln gänzlich auszuschalten. Fälle mit ausgeprägten familialen Risiken oder solche, bei denen psychische Störungen eine große Rolle spielen, sind nur in Kooperation mit unterstützenden Diensten zu

lösen. Ein Teil der relevanten Einflussfaktoren auf Schulversäumnisse befindet sich jedoch innerhalb des Handlungsbereichs der Schule, sodass unter konsequenter Nutzung gegebener schulischer Handlungsspielräume sowie durch Einsatz effektiver pädagogischer Methoden eine deutliche Verbesserung der Lage möglich ist.

Um eine hohe Anwesenheit und Partizipation unter den Schülerinnen und Schülern zu erreichen, bemühten sich Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter:innen um die Ziele und Maßnahmen, die in dieser Schrift aufgeführt sind.

Angesichts beträchtlicher persönlicher und gesellschaftlicher Folgekosten, mangelnder Bildung und sozialer Randständigkeit sind die Investitionen in die Förderung von Anwesenheit und Partizipation notwendig und lohnend. Da einerseits die Interventionsforschung bei Schulabsentismus und Dropout in Deutschland noch in den Anfängen steckt und andererseits die Praxis unter deutlichem Handlungsdruck steht, weist das Projekt „Jeder Schultag zählt“ hohe Aktualität auf und ist in dieser Konzeption neuartig. Zukünftige Fortschritte sind unter anderem davon abhängig, ob und wie es gelingt, die zunehmenden Kenntnisse der Prävention von Schulabsentismus in die Schulen zu tragen und Letztere bei der Aufarbeitung und Umsetzung zu unterstützen.

Das Projekt „Jeder Schultag zählt“ wurde wissenschaftlich begleitet. Die Forschungsergebnisse haben dazu beigetragen, den Bezug zwischen Schulabsentismus und der Institution Schule weiter zu klären und Entwicklungsperspektiven auszumachen. Das Projekt hat gezeigt, dass es pädagogisch sinnvoll ist, schulische Handlungsspielräume zu nutzen, um die Anwesenheit und die Partizipation zu stärken. Es konnte an den beteiligten Schulen

wissenschaftlich abgesichertes Handlungswissen vermitteln, konkrete Interventionsmaßnahmen implementieren und dabei helfen, die Professionalität von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiter:innen in Bezug auf dieses herausfordernde Verhalten zu erhöhen.

Glossar der wichtigsten Begriffe

Angst

Angst ist ein negativ empfundener emotionaler Zustand, der auf eine bedrohlich erlebte Situation zurückzuführen ist.

Ängstlichkeit

Ängstlichkeit bezeichnet als Persönlichkeitsmerkmal die Neigung, in unsicheren oder bedrohlichen Situationen leicht mit Angst zu reagieren.

Anstrengungsvermeidung

Sie kennzeichnet die Verhaltenstendenz, Leistungsanforderungen aus dem Weg zu gehen oder die aufzuwendende Zeit und Energie für eine Aufgabebearbeitung zu minimieren.

Buddy-Konzept

Förderansatz, bei dem zwei Schüler:innen ein Paar bilden, um voneinander zu lernen.

Classroom-Management

Umfassendes Konzept von Maßnahmen der Klassenführung, die zu störungsarmem Unterricht und einer hohen aktiven Lernzeit führen sollen.

Delinquenz

Verhaltensmuster, das mit dem Übertreten rechtlicher Grenzen verbunden ist, also gesetzwidriges Verhalten.

Desintegration

Prozess und Ergebnis der Ausgliederung eines Einzelnen aus einer Gruppe.

Dropout

Dropout bezeichnet den vorzeitigen Schulabbruch und dauerhaften Ausstieg aus dem Schulsystem.

Förderplan

Der Förderplan gibt Aufschluss darüber, wer, für wen oder mit wem, aufgrund welcher Erkenntnisse, wozu, wann, wie lange, wie häufig welche Förderleistungen erbringt.

Furcht

Eine rationale, situationspezifische Reaktion auf eine objektiv gegebene äußere Gefahr.

Help Seeking

Bereitschaft/Fähigkeit, bei Schwierigkeiten im Problemlöseprozess einer Aufgabe um Hilfe zu fragen.

Integration

Prozess und Ergebnis der Eingliederung eines Einzelnen in eine Gruppe.

Intervention

Einsetzen von Maßnahmen, nachdem eine Problemlage vorliegt.

Lernkompetenz

Fähigkeit, Informationen konstruktiv zu bearbeiten, Wissen aufzubauen, soziale Situationen angemessen zu interpretieren etc. Schüler:innen mit hoher Lernkompetenz setzen Lernstrategien flexibel ein, nutzen Metakognitionen im Lernprozess und erreichen damit einen hohen Grad an Selbstregulation.

Lernstrategien

Denk- und Handlungsmuster, die der Organisation und dem Abruf von Wissensbeständen sowie der Steuerung und Kontrolle der Lernprozesse dienen.

Lern- und Arbeitsverhalten

Verhaltensweisen, die Voraussetzungen und Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen schaffen (zum Beispiel Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Ausdauer). Sie werden zu den Schlüsselqualifikationen für den Übergang in die Arbeitswelt gezählt.

Mediation

Mediation bezeichnet eine Form ausgleichender Konfliktlösung. Sie ermöglicht den beteiligten Parteien, freiwillig, unter Mithilfe eines neutralen Dritten, eigenständig und mitverantwortlich eine gemeinsame Lösung für soziale Konflikte zu erarbeiten.

Mobbing/Bullying

Wiederkehrende Handlungsmuster des Verspottens, Beleidigens, Drangsalierens, denen das Opfer ohne Rückhalt über längere Zeit ausgesetzt ist.

Multimodale Intervention

Interventionsansatz, bei dem mehrere Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen kombiniert werden.

Ordnungswidrigkeit

Verstoß gegen die öffentliche Ordnung, der im Verwaltungsverfahren geahndet wird.

Partizipation

Teilhabe an sozialer Gemeinschaft.

Phobie

Phobie umschreibt eine irrationale intensive Angst, die mit starkem Meidungsverhalten einhergeht.

Prävention

Einsatz vorbeugender Maßnahmen.

Pull-Faktoren

Attraktive Bedingungen außerhalb der Schule halten die Schülerin oder den Schüler fern.

Push-Faktoren

Aversive Bedingungen innerhalb der Schule halten die Schülerin oder den Schüler fern.

Resilienz

Die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber Entwicklungsrisiken.

Schülerfirma

Pädagogisch-didaktisches Konzept, bei dem im Unterricht betriebliche Strukturen und Prozesse nachgebildet und genutzt werden.

Schulabsentismus

Oberbegriff für alle Formen unrechtmäßiger Schulversäumnisse.

Schulangst

Verschiedene Ängste, die auf die Schule bezogen sind bzw. dort ihren Ursprung haben, zum Beispiel Angst zu versagen.

Schulaversion

Mit Schulaversion wird eine ablehnende oder feindliche Einstellung oder Haltung einer Schülerin oder eines Schülers gegenüber der Schule beschrieben. Diese Haltung entwickelt sich bei einigen Schüler:innen im Laufe der Schulzeit vor dem Hintergrund häufigen Leistungsversagens, disziplinarischer Probleme und einer ausgeprägten soziokulturellen Distanz zwischen Schüler/Familie und Schule/Lehrkräften.

Schulpflicht

Staatliche Verpflichtung von Kindern und Jugendlichen, eine Schule für einen festgelegten Zeitraum regelmäßig zu besuchen.

Schulschwänzen

Aversiv bedingtes Aussetzen des Schulbesuchs zugunsten einer attraktiveren außerschulischen Aktivität.

Schulversagen

Von Schulversagen spricht man, wenn Lernziele in der Schule deutlich unterschritten werden. Die Konsequenzen für den Schüler können in negativer Benotung, Klassenwiederholung, Besuch einer Schulform mit geringen akademischen Anforderungen oder in der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen.

Schulverweigerung

Häufig und uneinheitlich verwandter Begriff für illegitime Schulversäumnisse, zum Beispiel als Oberbegriff für intensives Schulschwänzen oder für angstbedingtes Schulmeidungsverhalten.

Schulzwang

Rechtliche Maßnahmen, die bei Schulpflichtverletzungen angewandt werden können, zum Beispiel Bußgeld, Zwangszuführung oder Arreststrafen.

Selbstregulation/Selbststeuerung

Vorgänge, die es dem Menschen ermöglichen, die eigenen Handlungen, vor allem Kognitionen und Emotionen, unabhängig von Dritten zu regulieren und so selbstwirksam Handlungsziele zu erreichen.

Selbstwirksamkeitserwartungen

Subjektive Überzeugungen, die Umwelt mithilfe von Handlungen wirksam beeinflussen zu können, die dem Subjekt zur Verfügung stehen, und damit Kontrollierbarkeit zu erleben.

Suspendierung

Ordnungsmaßnahme, die zum temporären Ausschluss aus der Schule führt.

Trennungsangst

Die Angst des Kindes, von einer Bezugsperson getrennt zu werden. Durch die nicht gelingende Trennung entstehen Probleme beim Besuch des Kindergartens oder der Schule.

Zurückhalten

Schulversäumnisse, bei denen Schüler:innen durch Erziehungsberechtigte von der Schule ferngehalten werden.

(Ricking 2014, S. 146)

Literatur

- Albers, V., Bolz, T. & Wittrock, M. (2018). Monitoring als Element eines Rahmenkonzepts für den Umgang mit (elternbedingtem) Schulabsentismus. In: H. Ricking & K. Speck (Hrsg.). *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer, S. 267–287.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, wbv Media (Link), Bielefeld 2022, ISBN 978-3-7639-7175-6, DOI: 10.3278/6001820hw
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2017). „Systemsprenger“ in der Schule: Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2013). *Schulpflicht. Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen*. Hamburg: Eigendruck. Online verfügbar (zuletzt geprüft am 23.03.2017): <http://www.hamburg.de/contentblob/64418/8fdd0027639651eaa88bc8583bc8f633/data/bbs-hr-schulpflichtverletzungen-pdf-2013.pdf>
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). *Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Zeitschrift für Heilpädagogik, 11, 560–571.
- Brophy, J.E. (2006). History of Research on Classroom Management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17–43). Mahwah: Erlbaum.
- Buhren, C. & Rolff, H. (2017). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz
- Bundschuh, K. (2008). *Heilpädagogische Psychologie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Buwow, F., Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben: auf der Grundlage eines Projekts des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und der Europäischen Kommission* (Programm Europa gegen den Krebs). Leipzig: Klett-Grundschulverlag.
- Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung: der Mensch und sein Verhalten, Erfahrung und Erziehung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Diegel, K. (2015). *Angstbedingte Schulverweigerung. Verhaltenstherapeutisch orientiertes Vorgehen bei schulphobischem Verhalten an einer psychologischen Beratungsstelle. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64, 1, 20–32.
- Döpfner, M. & Kinnen, C. (2009). Hyperkinetische Störung. In H. Domsch & A. Lohaus (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (Bd. 4, S. 18–34). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Drave, W., Rumpfer, F. & Wachtel, P. (Hrsg.) (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Mit Kommentaren*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Duismann, G.H. & Meschenmoser, H. (2003). *Mit Schülerfirmen Eigeninitiative und Verantwortung fördern. Neue Konzepte zur Schulqualitätsentwicklung durch Vernetzung technischer und ökonomischer Kompetenzen. Unterricht Arbeit + Technik*, 19, 53–56.
- Dunkake, I. (2007). Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familiärer Kontrolle? In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 105–134). Weinheim: Juventa.
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ehmann, C. & Rademacker, H. (2003). *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Emmer, E.T. & Evertson, C.M. (2012). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. New Jersey: Pearson Education.
- Essau, C.A. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen: mit 35 Tabellen und 97 Übungsfragen*. München: Reinhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). *Schule während der Corona-Pandemie: Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* [Elektronische Version]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 17, 732.
- Frings, R. (2007). Schulschwänzen und Delinquenz. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 201–233). Weinheim: Juventa.
- Fuchs-Schündeln, N. & Stephan, G. (2020). *Bei drei Vierteln der erwerbstätigen Eltern ist die Belastung durch Kinderbetreuung in der Covid-19-Pandemie gestiegen*. Zugriff am 24. Juni 2021 unter <https://www.iabforum.de/bei-drei-vierteln-der-erwerbstaetigen-eltern-ist-die-belastung-durch-kinderbetreuung-in-der-covid-19-pandemie-gestiegen/>
- Gasteiger-Klicpera, B., Klein, G. & Laeng, S. (2006). *Das Friedensstifter-Training: Grundschulprogramm zur Gewaltprävention*. München: Reinhardt.

- Gehrmann, J. & Sumargo, S. (2009). Kinder psychisch kranker Eltern. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 157(4), 383–394.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Gordon, T. (1993). *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. München: Wilhelm Heyne.
- Groebe, A. von der. (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Hellmich, F., Görel, G. & Löper, M. (2018) (Hrsg.). *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2007): Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check & Connect. *Lernchancen*, 10, 60, 28–31.
- Hennemann, T., Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 26–47.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J. & McMaken, J. (2011). Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82, 346–361.
- Hickman, G.P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R.S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102, 3–14.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (2014). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse: [Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen]. (4. Auflage). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel: spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 153–172.
- Hintz, A. M. & Grosche, M. (2012). Schulabsentismus und Dropout bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – Ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 77–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann-Lun, I. (2007). *Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen*. München, Halle: DJI.
- Holler-Nowitzki, B. & Meier, U. (1997). Langeweile – (k)ein Thema für die Unterrichtsforschung? Ergebnisse einer Schülerbefragung. *Pädagogik*, 49 (9), 31–34.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2013). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. korr. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Jefferys-Duden, K. (2000). *Konfliktlösung und Streitschlichtung: das Sekundarstufen-Programm*. Weinheim: Beltz.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: ein Praxisleitfaden* (4. Auflage). Dortmund: Borgmann Media.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity [Electronic version]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (48), 53–61.
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2016) (Hrsg.). *Schulentwicklung gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer
- Koppe, H. & Ranke, E. (2012). Schulabsentismus in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis mit Sozialpsychiatrie- Vereinbarung. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft* (S. 258–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreyenberg, J. (2004). *Handbuch Konfliktmanagement*. Berlin Cornelsen
- Kühn, A. & Ricking, H. (2006). Mediative Konfliktkompetenz in der Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 7, 258–266.
- Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K. & Sanders, M. R. (2000). *Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern. Triple P – ein Programm zu einer positiven Erziehung. Kindheit und Entwicklung*, 9(1), 20–29.
- Lohmann, G. (2003 / 2013). *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen*. Berlin: Cornelsen.
- Mackowiak, K. (2004). Vermittlung von Lernstrategien. In G. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 145–158). Göttingen: Hogrefe.
- Markie-Dadds, C., Turner, K.M.T. & Sanders, M.R. (2009). *Das Triple P Elternarbeitsbuch* (4. Auflage). Münster: Hang Tai Printing.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55, 36–43.
- Overmeyer, S., Schmidt, M.H. & Blanz, B. (1994) Die Einschätzungsskala der Schulverweigerung (ESV) – Modifizierte deutsche Fassung der School Refusal Assessment Scale (SRAS) nach C.A. Kearney und W.K. Silverman (1993). *Kindheit und Entwicklung*, 3, 238–243.
- Pallasch, W., Mutzek, W. & Reimers, H. (1996). *Beratung – Training – Supervision: eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Collaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Peponis, M., Brünjes, M. & Böhm, T. (2016). Umgang mit gehäuften Krankschreibungen im Zusammenhang mit hartnäckig andauernden Schulpflichtverletzungen. *Hamburg macht Schule*, 1, 28–30.
- Petermann, F. & Bahmer, J. (2009). Psychoedukation. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. Band 3 Störungen im Kindes- und Jugendalter (S. 193–207). Berlin: Springer VS.

- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger: ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (4., aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen: Hintergründe und Praxis*. Berlin: Springer.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *LSL. Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Plasse, G. (2004). *Schwänzen: Eingreifen, nicht wegsehen*. Berlin: Cornelsen.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann, Detlef & B. Edelstein (Hrsg.). „Langsam vermisste ich die Schule...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61-78). Münster: Waxmann.
- Rademacher, B. (2009). *Schulentwicklung – Fortbildung – Evaluation für Lehrer/-innen aller Schulstufen. Notwendige Bausteine planen und gestalten*. Buxtehude: AOL Verlag
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Ricking, H. (2007): Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 58 (2): 4250.
- Ricking, H. (2012). Reintegration durch alternative Beschulungseinrichtungen. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.) *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* S. 242–257. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Ricking, H. (2014a). Schulabsentismus. In: A. Castello (Hrsg.). *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen* (S. 131–152). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. (2014b). *Schulabsentismus*. Berlin: Cornelsen.
- Ricking, H. (2017). Nicht allein – Mentoring-Programme stellen Kindern und Jugendlichen eine Vertrauensperson an die Seite. *Grundschule*, 9, 32–38.
- Ricking, H. (2018). Schulversagen und Absentismus. *Grundschule*, 50 (2), 19–21.
- Ricking, H. & Albers, V. (2019). *Schulabsentismus – Intervention und Prävention*. Heidelberg: Auer.
- Ricking, H. & Dunkake, I. (2017). *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen*. Hohengehren: Schneider.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016): *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention. Reihe Brennpunkt Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2016): Schulabsentismus, Motivation und Engagement in der Schule. In: A. Methner, K. Popp u. B. Seebach (Hrsg.): *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht Förderung Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H., Schulze, G. u. Wittrock, M. (2009): Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, M. Wittrock u. G. Schulze (Hrsg.): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen Erklärungsansätze Intervention*. Paderborn (Schöningh), 13–48.
- Ricking, H., Voigt, J. & Tabeling, M. (2008). Heavy Metal – ein kooperatives Projekt zwischen Förderschule und Betrieb zur Lernförderung und beruflichen Orientierung von Schülern mit Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 2, 34–49.
- Rolf, H. (2016). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden*. Weinheim: Beltz.
- Saalfrank, W. (2016). Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze. In: E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.). *Schulentwicklung gestalten* (S. 16–29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sacher, W. (2008): *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P – Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71–90.
- Schneider, S. (2004). *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen und Behandlung*. Berlin: Springer.
- Schulz von Thun, F. (2007). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt.
- Schwabe, M. (2002). *Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe* (3. Aufl.). Frankfurt, M.: IGfH.
- Simsa, C. (2001). *Mediation in der Schule: schulrechtliche und pädagogische Aspekte*. Neuwied: Luchterhand.
- Speck, K. (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Stamm, M. (2007). *Schulabsentismus: Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Die deutsche Schule* (99), 50–61.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sutterlüty, F. (2003). *Gewaltkarrieren: Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung* (2. Auflage). Frankfurt/ Main: Campus.
- Tabeling, M. & Ricking, H. (2007). Zufriedene Kunden zahlen sich aus. Motivationsförderung im Rahmen einer Schülerfirma. *Lernchancen*, 60, 22–25.
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen [Elektronische Version]. *Medienimpulse*, 58, 1–37.
- Tennstädt, K.-C. (1990). *Das Konstanzer Trainingsmodell: Neue Wege im Schulalltag: ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen* (2. korr. und erw. Auflage). Bern: Huber.
- Tingstrom, D.H., Sterling, H. & Wilczynski, S. (2006). *The Good Behavior Game: 1969-2002. Behavior Modification*, 2, 225–253.
- Vierbuchen, M.-C. & Bartels, F. (2019). *Feedback in der Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Voigt, J. & Ricking, H. (2008). Wir gründen eine Schülerfirma: ein pädagogisches Konzept für die schulische Berufsorientierung. *Lernchancen*, (66), 29–33.
- Weber, P. A. (2011). *Das große NEIN zur Schule: Trennungsgangst und Schulphobie. Ursachenforschung, soziale Wahrnehmung in der Schule und Maßnahmen der Intervention*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Weiner, B. (1994): *Motivationspsychologie*. Basel: Beltz

Wilbert, J. (2010). *Förderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wilkening, M. (2016). *Praxisbuch Feedback im Unterricht. Lernprozesse reflektieren und unterstützen: Praxisbuch mit Kopiervorlagen und Downloadmaterial*. Weinheim: Beltz.

Wittrock, M. (2014). Schule und Jugendhilfe. In: Wember, F. B. et al. (HG.). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer, 205–208.

Wolf, C. (2016). *Der Klassenrat: Konflikte demokratisch lösen*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Zierer, K. (2021). *Herausforderung Homeschooling: Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse zum Fernunterricht* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen von Schulversäumnissen.....	10
Abbildung 2: Entwicklungsmodell Dropout	13
Abbildung 3: Schulstruktur Hamburg.....	18
Abbildung 4: Zeitleiste Maßnahmen Absentismusverfahren (Ampelprozess) ¹	19
Abbildung 5: Übersicht rechtliche Maßnahmen bei Schulpflichtverletzung	21
Abbildung 6: Zusammenspiel von Prävention – Intervention – Rehabilitation	27
Abbildung 7: Handlungsschema zum Management von An- und Abwesenheit in der Schule	29
Abbildung 8: Module zur Förderung schulischer Anwesenheit und Partizipation im Überblick.....	30
Abbildung 9: Beispielverlauf der schulstundenbezogenen Erfassung von Schulversäumnissen.....	33
Abbildung 10: Handlungsmöglichkeiten in der Schüler-Lehrer-Beziehung.....	55
Abbildung 11: Eskalationsstufen	62
Abbildung 12: Handlungsplan zur Absentismusintervention	109
Abbildung 13: SWOT-Analysematrix.....	119
Abbildung 14: Entwicklungsideen an der Schule Altrahlstedt.....	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stadien der Entkopplung von Schule	12
Tabelle 2: Checkliste zur Einschätzung durch schulische Mitarbeiter in Bezug auf Schulabsentismus	23
Tabelle 3: Beobachtungsbogen Schulversäumnisse	36
Tabelle 4: Überblick über wirksame Präventionsprogramme zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase	68
Tabelle 5: Kriterien guten Unterrichts – Helmke und Meyer im Vergleich.....	86
Tabelle 6: Modelle auf Basis der Rahmenvereinbarung Schule-Jugendhilfe	117

Verzeichnis der Steckbriefe

Steckbrief 1: Monitoring umsetzen	34
Steckbrief 2: Warnsignale erkennen.....	38
Steckbrief 3: Rückkehr gestalten	40
Steckbrief 4: Schulweites Interventionskonzept umsetzen.....	42
Steckbrief 5: Schülerpartizipation gewährleisten	46
Steckbrief 6: Gewaltprävention sicherstellen mit dem Anti-Bullying-Interventionsprogramm nach Olweus	49
Steckbrief 7: Konfliktmediation einführen.....	51
Steckbrief 8: Angstprävention umsetzen.....	53
Steckbrief 9: Schülergespräche führen	57
Steckbrief 10: Logische Konsequenzen umsetzen	59
Steckbrief 11: Feedback geben	61
Steckbrief 12: Deeskalationsstrategien anwenden	63
Steckbrief 13: Beratung anbieten.....	65
Steckbrief 14: Emotional-soziale Kompetenzen trainieren	67
Steckbrief 15: Buddy-Konzepte nutzen	69
Steckbrief 16: Positives Verhalten verstärken.....	71
Steckbrief 17: Token-Verstärkung anwenden	73
Steckbrief 18: Pädagogische Verhaltensverträge einsetzen	75
Steckbrief 19: Psychoedukation anwenden	77
Steckbrief 20: Problemlösestrategien erarbeiten	79
Steckbrief 21: Selbstregulation fördern	80
Steckbrief 22: Check-in Check-out (CICO) einsetzen	82
Steckbrief 23: Check & Connect umsetzen	84
Steckbrief 24: Classroom Management: Klassenführung verbessern	88
Steckbrief 25: „KlasseKinderSpiel“/„KlasseTeamSpiel“ anwenden	90
Steckbrief 26: Klassenrat abhalten	93
Steckbrief 27: Projektmethode umsetzen	96
Steckbrief 28: Elterngespräche führen	103
Steckbrief 29: Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder (KES)	105
Steckbrief 30: Triple P anwenden.....	107