

Die Wiederentdeckung der Schule

... durch junge Menschen ermöglichen
Beiträge zur Reduktion von Schulabsentismus

Schulschwänzen – wo liegen die Probleme? – wo die Lösungen?

Zur Orientierung schulischer Bildung am Förderanspruch der Sozialpädagogik

Meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

was für ein schöner Tagungstitel: „Die Wiederentdeckung der Schule“

Der Einladung zu Ihrer Veranstaltung bin ich gerne gefolgt. Lassen Sie uns zusammen auf „Spurensuche“ gehen!

Ein paar Worte zu mir, damit Sie wissen, mit wem Sie es zu tun haben:

Meine berufliche Herkunft ist nicht die Jugendsozialarbeit, sondern die stationäre Erziehungshilfe, also die Heimerziehung. Schulverweigerung war deren Thema in der Vergangenheit eher nicht, es sei denn als Teil der Indikation. ... oder – paradoxerweise – als Ausschlusskriterium. Denn stationäre Erziehungshilfe und Schulverweigerung sind sowohl organisatorisch als auch bezogen auf den Auftrag schlecht miteinander vereinbar. Organisatorisch nicht, weil die Dienstplanung eine Betreuung am Vormittag, wenn wohlerzogene Kinder in der Schule sind, nicht vorsieht. Auftragsbezogen nicht, weil mit einer Heimerziehung ganz einfach die Erwartung verbunden ist, das „dieses Problem“ gelöst zu sein habe. Eine anhaltende Schulverweigerung ist also ein Hinweis auf die Wirkungslosigkeit einer Hilfe und führt daher leicht zu deren Beendigung.

Auf jede erfolgreiche Heimerziehung entfallen – in der Gruppe der 15- bis 18-jährigen - zwei vorzeitige Abbrüche¹. 60 Prozent der jungen Menschen, deren Hilfe zu einem frühen Zeitpunkt abbricht, bleiben danach ohne anschließende Förderung². Das ist die Voraussetzung unter der die „Wiederentdeckung der Schule“ für uns im Christophorus-Jugendwerk in Oberrimsingen eine ganz besondere Bedeutung hatte: „Schule“, so kam es uns in den Sinn, ist einer der wichtigsten Gründe, warum die jungen Leute überhaupt mit uns zusammenarbeiten. Daher kamen wir auf die verrückte Idee, ausgerechnet „Schule“ zum Inhalt einer flexiblen, aufsuchenden Hilfeform zu machen. „Schule“ als sozialpädagogischer Lockvogel. Damit haben wir scheinbar ins Schwarze getroffen. Jedenfalls hat es erstaunlich gut funktioniert – und das tut es bis heute. Warum es so gut funktioniert wollten wir dann schließlich genauer wissen. Wie kann es sein, dass ausgerechnet besonders schwer erreichbare junge Menschen ausgerechnet über „Schule“ ansprechbar für uns sind? Bei der Suche nach Antworten haben uns dann die Universität zu Köln und des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz geholfen. Gemeinsam haben wir in den zurückliegenden zwei Jahren eine umfassende empirische Untersuchung

¹ Statistisches Bundesamt 2011

² Schmidt et al. 2002

durchgeführt. Hiervon möchte ich nun ein wenig berichten und hoffe, dass die Besonderheit der Blickrichtung zur Bereicherung Ihrer Diskussion beiträgt.

Schulschwänzen – wo liegen die Probleme? – wo die Lösungen?

Ich räume gleich zu Beginn meine Überforderung ein. „Die“ Probleme und insbesondere „die“ Lösungen kenne ich nämlich nicht. Ihnen geht es da vermutlich auch nicht besser. Aber genau das ist Stand der Schulabsentismusforschung³: Wir müssen jeweils individuell ganz genau hinschauen und die eigentlichen Experten – die jungen Menschen selber – bei der Analyse der Probleme und bei der Suche nach den Lösungen einbeziehen.

Ich würde natürlich viel lieber über Lösungen zu Ihnen sprechen, als über Probleme. Das klingt jetzt zwar banal. Wer spricht schon gerne von Problemen? Aber den jungen Menschen, mit denen wir arbeiten, geht es da ja nicht anders. Und deshalb liegt schon in diesem Perspektivwechsel ein Beitrag zur Lösung des Problems. Auch darum soll es in meinem Vortrag gehen.

Einleitend zwei thesenartige Aussagen:

Erstens: Die Schulverweigerung ist ein individuelles entwicklungsbezogenes Bewältigungshandeln, das hoch riskant ist, jedoch auch Ressourcen bzw. Ressourcenpotentiale für den Förderprozess beinhaltet.

Zweitens: Schulverweigerer bewegen sich in einen Teufelskreis zwischen enttäuschter Unterstützungserwartung und einer übersteigerten Selbstwirksamkeitsressource. Die Hilfe muss flexibel und individuell auf diesen Wechselbezug abgestimmt sein.

Schauen wir uns also nun die erste These genauer an. Sie enthält fünf Kernaussagen.

Erste Aussage: Die Schulverweigerung ist ein individuelles Handeln.

Die Empirische Forschung zum Schulabsentismus ist 100 Jahre alt. 1912 veröffentlichte der Mediziner Hans Walter Gruhle einen Beitrag, in dem er die Schulverweigerung mit Verwahrlosung und Kriminalität in Zusammenhang bringt. Über 80 Jahre dominierte die medizinische bzw. individualpsychologische Sichtweise. Man definierte Schulverweigerung als abweichenden Verhalten. Sie galt als Ausdruck eines genetisch oder milieubedingten inneren Defektes, den es zu behandeln galt⁴.

Mit der Verbreitung der Systemtheorie ist diese einseitige Zuschreibung nicht mehr zu halten. Wir verstehen heute das Individuum als Teil eines komplexen Gefüges unterschiedlicher Akteure und ihrer wechselseitigen Abhängigkeiten. Seit Anfang der

³ Oehme 2007

⁴ Gruhle 1912; Exner 1949; Witzel 1969; Preuss 1978; Lotzgeselle 1988

1990er Jahre liegen im größeren Umfang auch Untersuchungen aus der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik vor⁵.

Neuere Studien sehen in den schulabsenten jungen Menschen selbst die Experten für das Problem und für die Lösung. Mit Hilfe qualitativer empirischer Verfahren wird versucht, die Sichtweise der jungen Leute zu rekonstruieren. Im Ergebnis beschreiben sie die Schulverweigerung als ein subjektiv sinnhaftes problemlösendes Handeln⁶.

Schulverweigerung kann also immer nur aus der Perspektive der Betroffenen – also individuell – interpretiert und verstanden werden.

Zweite Kernaussage der These: Die Schulverweigerung ist ein entwicklungsbezogenes Handeln

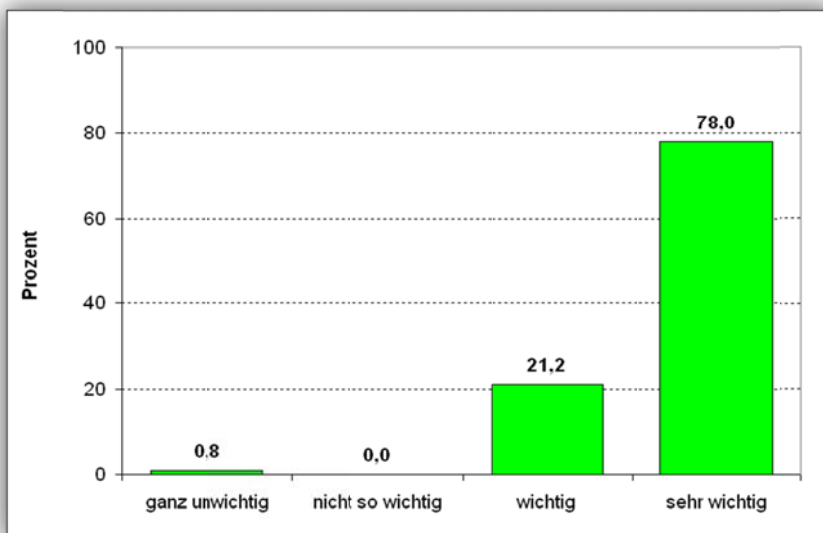


Abb. 1: Wie wichtig ist ein Schulabschluss im Leben?n = 263

Wir sehen eine Auswertung aus der eingangs angesprochenen Untersuchung der Uni Köln. Es zeigt sich ein paradox erscheinendes Bild: Nahezu 100 Prozent der befragten Schulverweigerer sehen den Schulabschluss als wichtig oder sehr wichtig in ihrem Leben an. Das ist doch einigermaßen erstaunlich! Andererseits zeigen zahlreiche internationale Studien zu den wichtigsten persönlichen Zielen von Heranwachsenden das gleiche Bild: Die persönlichen Ziele der jungen Leute stimmen mit den gesellschaftlich vorgegebenen Zielen überein. Sie ergeben sich aus den sozialen Übergängen. Der Abschluss der Schule ist die erste wichtige Entwicklungsaufgabe im Übergang von der Jugend zum Erwachsensein. Entsprechend hoch ist die Bedeutung. Wenn das nicht gelingt, hat es sehr ernsthafte Folgen: De facto bleibt ein junger Mensch ohne Schulabschluss von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben weitgehend ausgeschlossen. Fatal ist auch die Wirkung auf

⁵ Hillenbrand 1999; Schulze u. Wittrock 2001; Warzecha 2001; Ricking 2003

⁶ Thimm 2000; Pühr 2001; Oehme 2007

das Selbstbild. Junge Menschen ohne Schulabschluss sind signifikant häufiger von seelischen Erkrankungen betroffen.⁷

Die dritte Kernaussage der These lautet: Schulverweigerung ist Bewältigungshandeln

Dazu ein Exkurs in die Entwicklungspsychologie. Benannt sind hier drei typische Bewältigungsstrategien des Jugendalters⁸:

1. Die Jugendlichen der ersten Gruppe packen den Stier bei den Hörnern. Sie gehen aktiv an die anstehenden Aufgaben heran. Von Fehlschlägen und Problemen lassen sie sich nicht verunsichern. Sie zögern auch nicht, andere Menschen um Hilfe zu bitten. Dabei sprechen sie offen über ihre Gefühle und treffen daher auf Verständnis und Unterstützungsbereitschaft.
2. „Ich wollte gleich morgen drangehen.“ „Ich mache mir in der letzten Zeit verstärkt Gedanken, ob ich nicht vielleicht etwas ganz anderes tun sollte.“ Solche Aussagen hören wir von Jugendlichen, die die Problembewältigung auf die lange Bank schieben. Sie verstricken sich selbst und ihre Mitmenschen in wenig fruchtbare Diskussionen. Sie stellen grundsätzliche Fragen, finden aber keinen Zugang zum ersten Schritt. Diese Strategie ist häufig bei Schulverweigerern erkennbar, die sich stark von sozialen Kontakten zurückgezogen haben und sich in ihrer eigenen (Internet-)Welt einrichten.
3. Die dritte Gruppe verfolgt die typische Saure-Trauben-Strategie. Was mir nicht erreichbar erscheint, das will ich auch gar nicht mehr ... und schütze mich so vor der verletzenden Selbsterkenntnis, dass ich es nicht geschafft habe. Stattdessen richte ich meine Aufmerksamkeit auf andere Bedürfnisse oder auf Ablenkungen. Diese jungen Menschen grenzen sich zunehmend bewusst von der Norm ab. Sie neigen dazu, ihre Verweigerungshaltung zu überhöhen. Sie konzentrieren sich vorwiegend auf die eigenen Affekte und suchen in subkulturellen Strukturen nach alternativen Möglichkeiten der Identifikation.

Die „Schulverweigerung“ entspricht weitgehend diesem Konstrukt der Entwicklungspsychologie. Sie ist eine für das Jugendalter typische Bewältigungsstrategie. Auch wenn sie nicht zielführend sondern gefährlich ist, ist sie dennoch ein problemlösendes Handeln, wie es für die Bearbeitung von entwicklungsphasentypischen Aufgaben beschrieben ist.⁹ Sie verliert damit ihre klinische Konnotation. Sie ist kein ausschließlich Subgruppen typisches Handeln.¹⁰

Die Resilienzforschung vermeidet es, zuschreibende Formulierungen zu verwenden. Schulverweigerung ist demnach keine Personeneigenschaft. Sie ist vielmehr ein veränderbarer Zustand.

⁷ Nurmi et al. 1999; Pinquart u. Grob 2008

⁸ z.B. Gomez et al. 1999

⁹ z.B. Heckhausen 2002; Pinquart u. Grob 2008

¹⁰ Berg et al. 1998

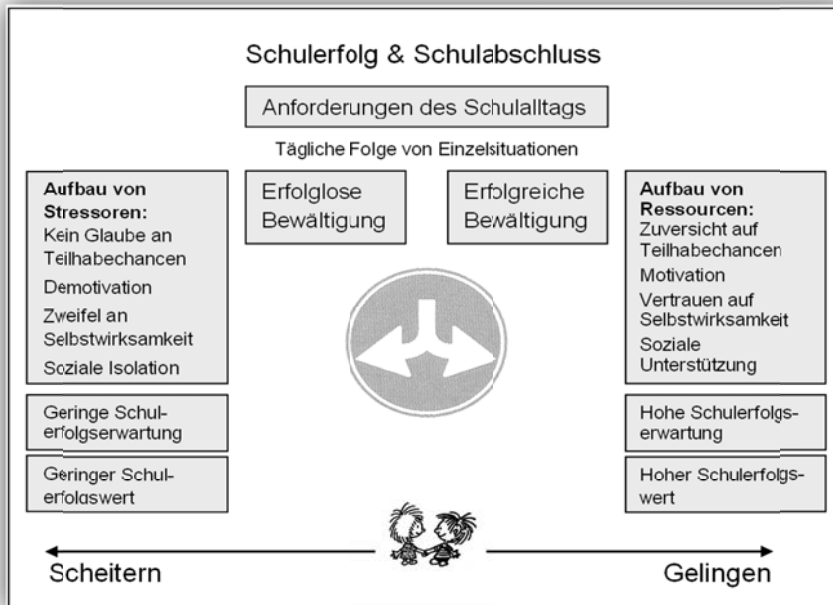


Abb. 2: Kritische Lebensbedingungen und Resilienzbildung ¹¹

Schulverweigerung lässt sich dann als Ort oder Abschnitt auf einem Kontinuum vorstellen. Dieses Kontinuum reicht

- von der Abwesenheit der Verweigerung und gelingenden Prozessen auf der einen Seite,
- über ein zögerlich unsicheres Verhalten im mittleren Bereich
- bis hin zu einer manifesten Verweigerungshaltung und drohendem Scheitern.

Eine tägliche Folge von Einzelsituationen bestimmt die Richtung auf dem Kontinuum. Erfolgreiche Bewältigung stärkt die Ressourcen, die für die weitere gelingende Bewältigung zur Verfügung stehen. Die Zuversicht auf den eigenen Erfolg wächst. Die Überlagerung des schulbezogenen Wertempfindens wird aufgehoben.

¹¹ vgl. Antonovsky 1997

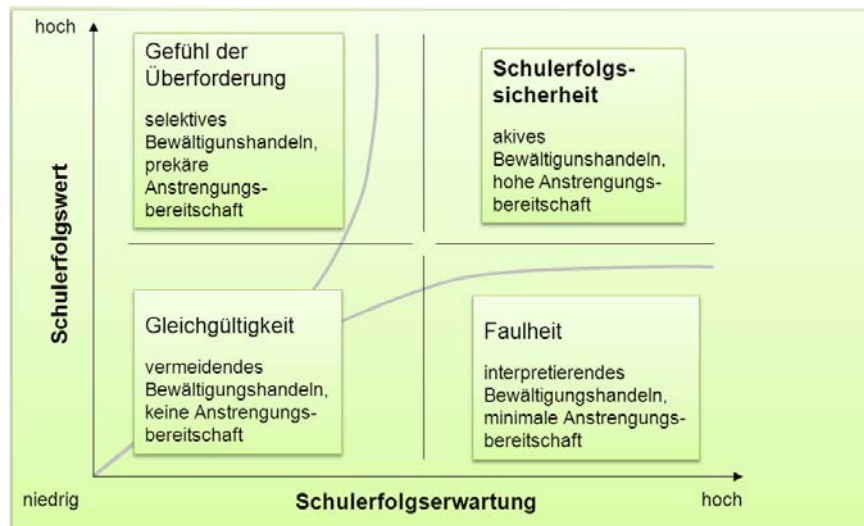


Abb. 3: Bewältigungshandeln in Abhängigkeit von Wert und Erfolgserwartung

Fragen wir uns doch selber: Wovon ist unsere Bereitschaft, uns anzustrengen, abhängig? Die Aussicht auf Erfolg spielt eine große Rolle. Außerdem der Wert, den wir der Sache zumessen.

So geht es auch den jungen Menschen, deren Schulerfolg in Frage gestellt ist. Je weniger sie an den eigenen Erfolg glauben, desto weiter entwerfen sie ihr Ziel. Die Bereitschaft, sich dafür anzustrengen, tendiert schließlich gegen null.

Andere Jugendliche haben keinen Zweifel, einen Schulabschluss erreichen zu können. Er ist ihnen aber nicht wichtig. Das ist häufig der Fall bei Schulverweigerern, die abgeschult wurden: Gymnasium, Realschule, Hauptschule ... am Ende Schulverweigerung. Aus Sicht dieser Jugendlichen sind auch Projekte der Jugendhilfe wenig attraktiv, wenn dort keine – oder nur die Vorbereitung auf einen Hauptschulabschluss angeboten wird.

Wer seinem Ziel einen hohen Wert zumisst, jedoch nicht daran glaubt, dieses auch zu erreichen, wird in seiner Anstrengungsbereitschaft unentschieden sein. Vermutlich wird er bei ermutigenden Rückmeldungen seine Anstrengung verstärken, während er auf Rückschläge mit Resignation reagiert.

Nur wer sich des Wertes und der Erfolgsaussicht bewusst ist, wird sich aktiv um die erreichbaren guten Ergebnisse bemühen.¹²

Damit aber zur vierten Kernaussage unserer These: Die Schulverweigerung ist ein riskantes Bewältigungshandeln.

Der Schulabschluss ist der erste wichtige Schritt zum Erwachsensein. Deshalb wird ganz einfach erwartet, dass er bewältigt wird. Die jungen Menschen unterliegen

¹² vgl. Heckhausen 2002; Pinquart u. Grob 2008

deshalb einer erhöhten Kontrolle. Die Rückmeldungen ihrer Umwelt ordnen sie in ihr Selbstbild ein. Auf dieser Grundlage bewerten sie ihre Chancen in der Welt.¹³

Weil der Schulabschluss mit dem Übergang zum Erwachsensein eng verbunden ist, steht für seine Bewältigung nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung. Dieser Lebensabschnitt ist mit Reifungsprozessen des Gehirns verbunden, die durch Erfahrung zur Ausprägung von festen inneren Überzeugungen führen: „Wie funktioniert die Welt?“ „Wie ist sie geregelt?“ „Wo finde ich meinen Platz?“ „Welche Chancen habe ich in der Zukunft?“ Diese Fragen sind zum Abschluss der Adoleszenz – so oder so – beantwortet.¹⁴ Deshalb dürfen wir nicht zulassen, dass junge Menschen in der Adoleszenz sich selbst als chancenlos sehen.

Die Betroffenen sind sich dieser Zusammenhänge und der damit verbundenen Dramatik durchaus bewusst, wie die Befragungsergebnisse der Kölner Studie zeigen.¹⁵

Die fünfte Kernaussage der These weist auf die Ressourcen und Potentiale hin, auf die die Arbeit mit Schulverweigerern aufbaut. Die Kölner Studie fokussierte dabei vier Ressourcenbereiche:

Teilhabestreben – Motivation – Selbstwirksamkeit – und soziale Unterstützung

In Ihrem Teilhabestreben unterscheiden sich Schulverweigerer nicht von anderen jungen Menschen:

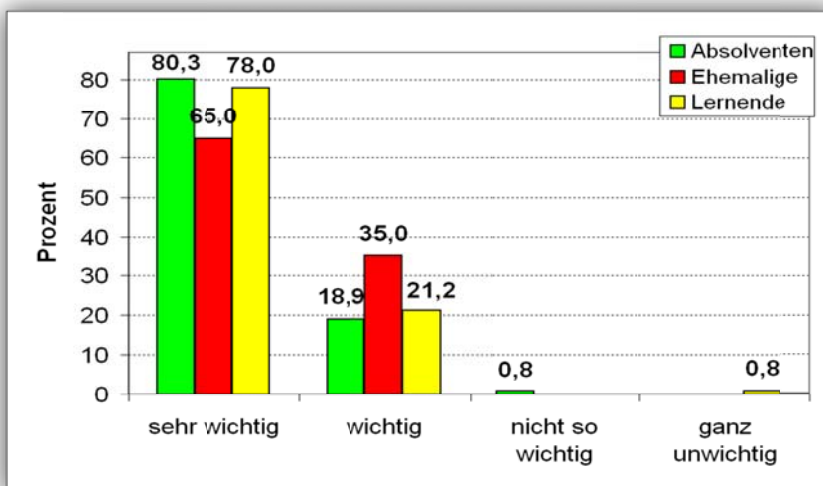


Abb. 4: Wie wichtig ist ein Schulabschluss im Leben? Auswertung nach Gruppen (vgl. Abb. 1)

Wir sehen hier eine andere Auswertung zu der eben schon einmal gezeigten Frage nach der Bedeutung eines Schulabschlusses. Befragt wurden die Teilnehmer eines Schulverweigererprojektes mit der Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erreichen. Die Farben stehen für unterschiedliche Untergruppen:

¹³ a.a.O.

¹⁴ Dreher u. Dreher 2008; Hüther 2008

¹⁵ Heckner 2013

- grün – für die erfolgreichen Absolventen
- rot – für die Abgänger ohne Abschluss
- gelb – für die zum Zeitpunkt der Befragung Lernenden.

Interessanterweise unterscheiden sich die Antworten der Abgänger ohne Abschluss nur in Nuancen von denen der anderen Befragten. Auch sie messen einem Schulabschluss (in diesem Fall sogar) ausschließlich eine sehr hohe oder hohe Bedeutung zu.¹⁶ Wir dürfen demnach von einem stabilen Wunsch, einen Schulabschluss zu erreichen ausgehen. Eine demonstrative „Null-Bock-Haltung“ sollten wir als eine Überlagerung des grundsätzlich vorhandenen Motivs interpretieren.

Zur Motivation:

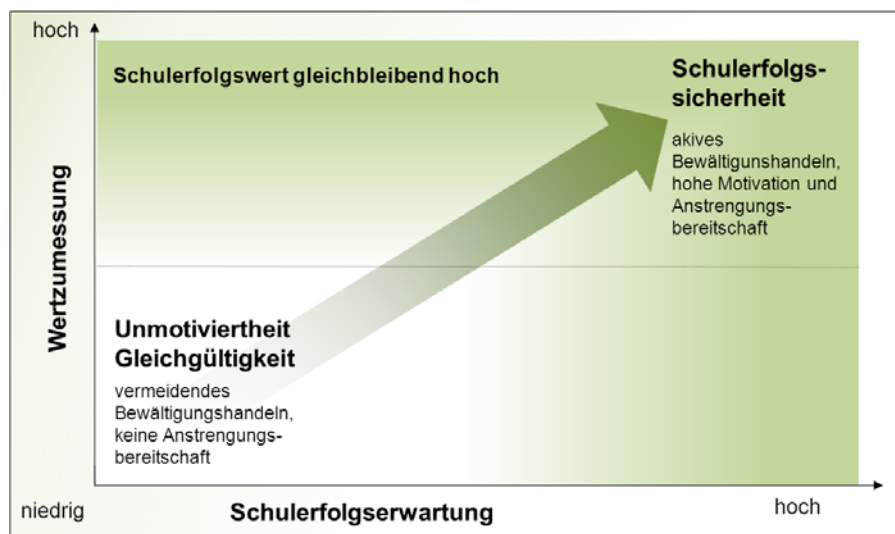


Abb. 5: Erfolgserwartung und Anstrengungsbereitschaft

Wir können also davon ausgehen, dass die jungen Menschen - und zwar weitgehend unabhängig von ihrer aktuellen eigenen Bewertung - einem Schulabschluss grundsätzlich einen hohen Stellenwert zumessen.

Unsere wichtigste Stellschraube ist die Zuversicht des Jugendlichen, dass für ihn ein erfolgreicher Schulabschluss erreichbar ist. Ermutigung ist unsere wichtigste Aufgabe. Wir sollten alles unterlassen, was den jungen Menschen in seinem negativen Denken unterstützt.¹⁷

Zur Selbstwirksamkeit:

¹⁶ a.a.O.

¹⁷ a.a.O.

Das Vermeidungsverhalten und der „trotzige Widerstand“ der Schulverweigerer fordern uns heraus. Wir können darin aber auch ein Potential der um Anerkennung und Selbstbehauptung ringenden heranwachsenden Persönlichkeit erkennen.¹⁸

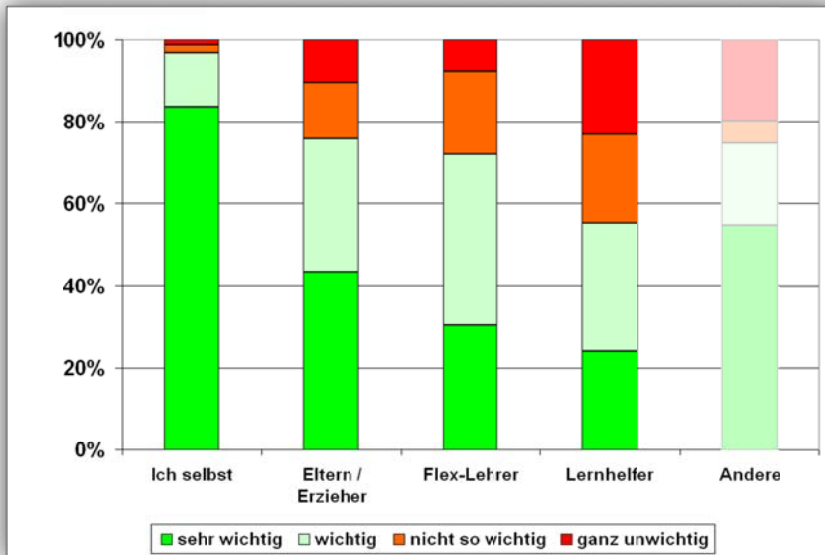


Abb. 6: Wer ist bzw. war besonders wichtig für den Lernerfolg?

Wer ist bzw. war besonders wichtig für den eigenen Erfolg? Wie wir gesehen haben, sehen sich nahezu 100 Prozent selbst in dieser Bedeutung. Die engsten Bezugspersonen folgen mit einem um die Hälfte niedrigeren Wert, Lehrer und Lernhelfer mit weiter abnehmender Tendenz.

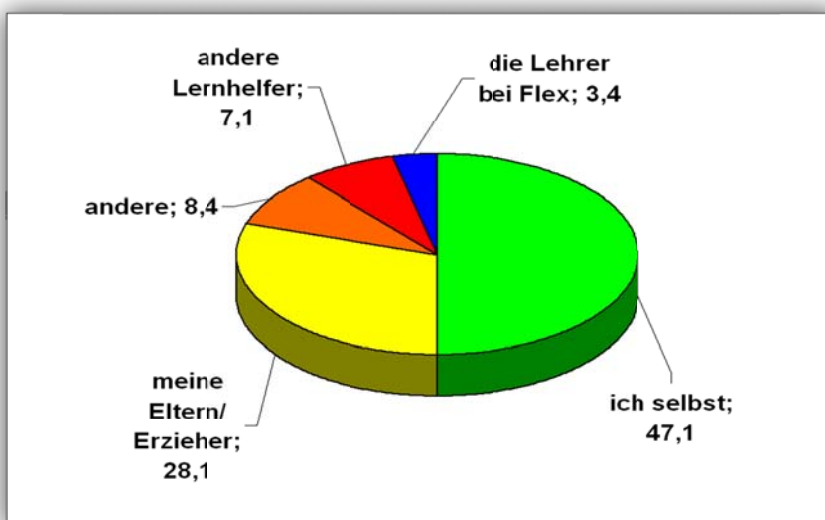


Abb. 7: ... und wer war am wichtigsten für den Lernerfolg?

¹⁸ Satir u. Baldwin 1991

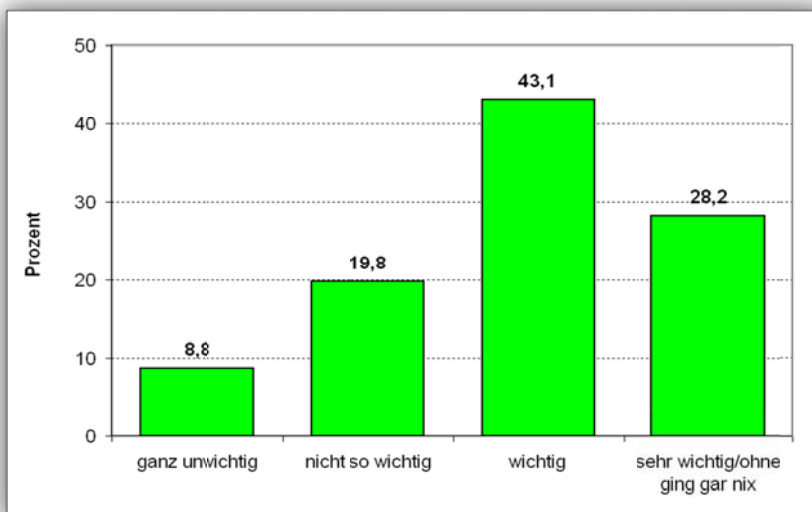
Die Hälfte der jungen Leute sieht sich selbst als wichtigste Person. Entsprechend wird diese Bedeutung von der anderen Hälfte anderen Personen zugeschrieben, allen voran den nahestehenden Unterstützern – Eltern oder Erziehern.¹⁹

Diese Auswertung verweist auf den wechselseitigen Bezug von Selbstwirksamkeit und sozialer Unterstützung. Auch in einer Selbstwirksamkeit als Verweigerung oder sonst in übersteigerter Form in Erscheinung tritt, stellt sie doch eine Ressource dar.²⁰ Das bedeutet nicht, die individuellen Risikolagen der Entwicklung zu verharmlosen und in der Folge gar soziale Unterstützung abzubauen. Es stellt vielmehr an das pädagogische Handeln spezifische Anforderungen.²¹

Konkret bedeutet das zum Beispiel:

- Anerkennung der Schulverweigerung als subjektiv sinnvolles Handeln
- Toleranz gegenüber der Fremdattribuierung von bisherigen Misserfolgen
- Betonung von Erfolgen als Erfolge des jungen Menschen
- Unterstützung bei der Bewältigung anstehender Aufgaben (z.B. Hilfe bei der Einteilung, Begleitung bei der Durchführung)
- Positive soziale Resonanz: Zutrauen zeigen und Freude über Erfolge

Zur Sozialen Unterstützung



...Abb. 8: Wie wichtig war die soziale Unterstützung für den Lernerfolg?

70 Prozent der Befragten fanden die sozialen Unterstützung wichtig oder fanden sogar, dass „ohne gar nix“ ging. Dieser Wert ist hoch, fällt aber doch deutlich niedriger aus als der eben betrachtete Wert zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit.

¹⁹ Heckner 2013

²⁰ vgl. Petermann u. Schmidt 2009; Klemenz 2003

²¹ vgl. Opp u. Fingerle 2008

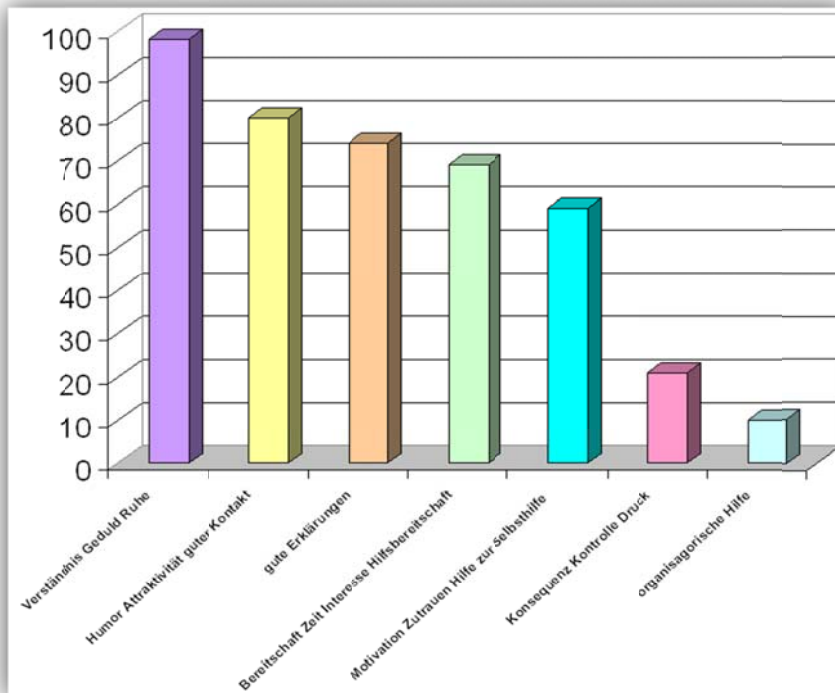


Abb. 9: Eigenschaften guter Lernhelfer

Fragt man differenzierend nach den Eigenschaften guter Unterstützung, präzisiert sich das Bild. Mit Verständnis, Geduld oder Ruhe (lila Säule) sowie Humor, Attraktivität, guter Kontakt (gelbe Säule) dominieren eher „weiche“ Faktoren. Offensichtlich wünschen sich die jungen Menschen in ihrem eigenen Explorationsverhalten freundlich begleitet zu werden. Dieses Bild bestätigt sich mit den Aussagen hinter der grünen (Zeit, Interesse, Hilfsbereitschaft) und der türkisen Säule (Motivation, Zutrauen, Hilfe zur Selbsthilfe). Im mittleren Feld steht die braune Säule für die sachorientierte Unterstützung: gute Erklärungen. Abgeschlagen demgegenüber eingreifende Formen der Hilfe wie Konsequenz, Kontrolle oder Druck und schließlich die organisatorischen Hilfen.²²

Zwischenresümee

Die Schulverweigerung ist eine – wenn auch fehlangepasste – Form des individuellen Bewältigungshandelns.

Der Schulabschluss ist eine Entwicklungsaufgabe mit großer Bedeutung für das Selbstbild der jungen Menschen und für ihre gesellschaftlichen Teilhabechancen.

Damit ist das erhebliche Risiko, dem die Schulverweigerer ausgesetzt sind, umrissen.

²² Heckner 2013

Dies verpflichtet uns Erwachsene dringend zum wirksamen Handeln. Hierfür bieten Ressourcen und Potentiale gute Ansatzmöglichkeiten. Sie scheinen teilweise im Akt der Verweigerung selbst auf. Sie zu betonen und zu nutzen entlastet nicht von der eigenen pädagogischen Verantwortung, sondern gibt dieser eher Orientierung.

Diesem Anspruch möchte ich nun mit der Entfaltung der zweiten These noch etwas Raum geben: Schulverweigerer bewegen sich in einen Teufelskreis zwischen enttäuschter Unterstützungserwartung und einer übersteigerten Selbstwirksamkeitsressource. Die Hilfe muss flexibel und individuell auf diesen Wechselbezug abgestimmt sein.

Die übersteigerte Selbstwirksamkeit haben wir bereits erörtert (vgl. Abb. 6). Zu nahezu 100 Prozent schreiben sich die Befragten selbst eine besonders wichtige Bedeutung für den eigenen Lernerfolg zu. Die Differenzierung durch die Zuspitzung der Frage auf die größte Bedeutung ergibt eine je hälftige Verteilung auf die selbst- bzw. auf die fremdbezogenen Bewertungen (vgl. Abb.7).

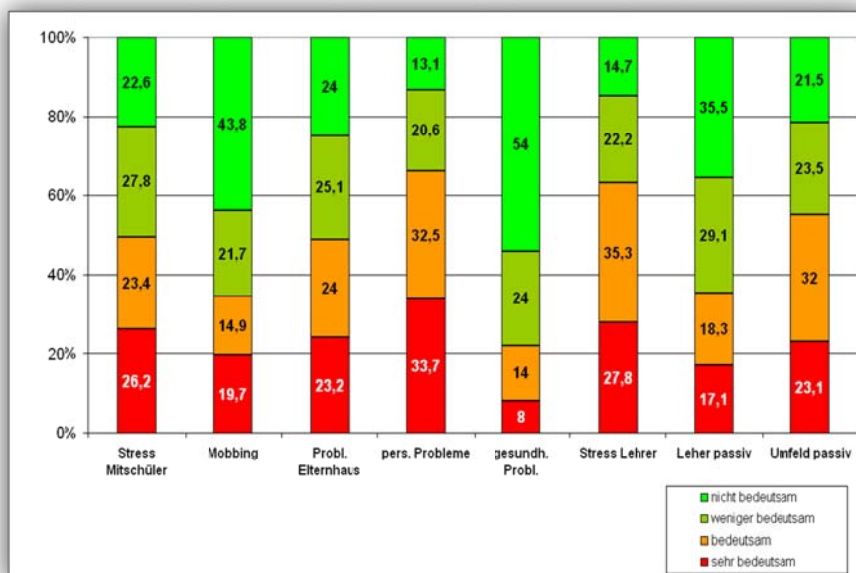


Abb. 10: Gründe für die Schulverweigerung aus der Perspektive der Betroffenen

Die jungen Menschen begründen ihr Fernbleiben von der Schule vorwiegend mit persönlichen Problemen. Die Unterstützungserwartung an die Lehrer fällt demgegenüber vergleichsweise gering aus. Hilfe erwarten die jungen Leute eher von ihrem persönlichen Umfeld.

Der „Stress mit den Lehrern“ wird von den Befragten im gleichen Umfang wie die persönlichen Probleme für die Schulverweigerung verantwortlich gemacht. Ein kausaler Zusammenhang kann daraus freilich nicht abgeleitet werden. Die freien Antworten zu dieser Frage legen diesen Zusammenhang aber durchaus nahe. Stress mit dem Lehrer entsteht durch Leistungserwartung, die wegen der persönlichen Probleme nicht erfüllbar ist.

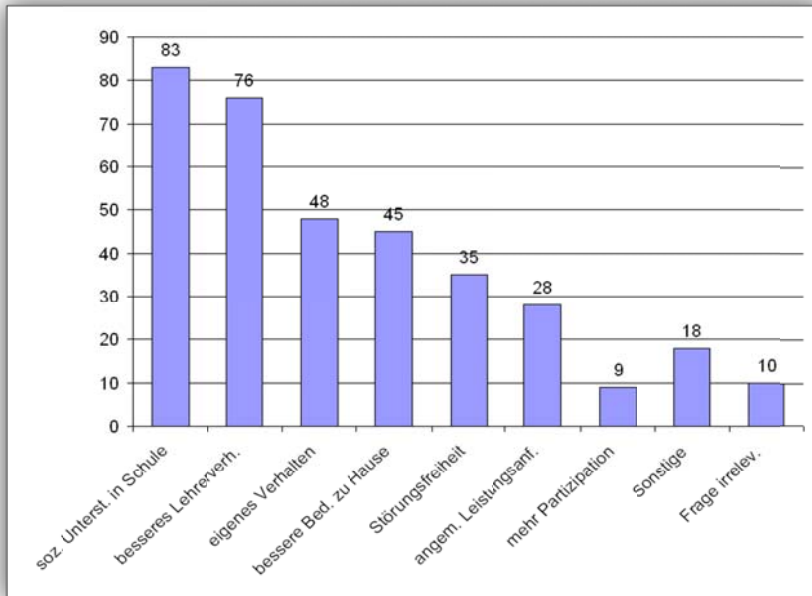


Abb. 11: Was hätte geholfen, weiter in der Regelschule zu verbleiben?

Eindeutiger noch wird der Zusammenhang durch die offen gestellte Frage nach dem, was aus Sicht der Betroffenen denn geholfen hätte. Die mit Abstand meisten Rückmeldungen entfielen auf die soziale Unterstützung in der Schule selbst und auf ein angemesseneres Lehrerverhalten. Zusammengenommen übersteigen diese Nennungen die Rückmeldungen zum eigenen Verhalten und zu besseren Bedingungen zu Hause jeweils um mehr als das Dreifache.

Die Selbstwirksamkeit und die soziale Unterstützung stehen naturgemäß in einem gewissen Spannungsfeld zueinander. Zugleich sind beide eng aufeinander bezogen. In erstaunlicher Übereinstimmung zu den theoretischen Grundlagen geben die jungen Menschen im qualitativen Forschungsteil der Kölner Untersuchung Auskunft.

Die jungen Menschen brauchen erwachsene Ansprechpartner, mit denen sie ihre Ideen zur Zukunft, ihre Pläne und Strategien und auch ihre Ängste und Sorgen austauschen können. Die vertrauensvolle Reflexion unterstützt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ermutigt und schafft Zuversicht.

Deshalb sollten Fortschritte in der Entwicklung als Erfolge des jungen Menschen selbst betont werden. Seine Anstrengungsbereitschaft und seine persönliche Leistung müssen Anerkennung finden.

Die jungen Leute wollen ernst genommen – und zu selbstbestimmten Entscheidungen ermutigt werden. Sie wollen in ihrer Individualität akzeptiert sein. Das kann beispielsweise in der Akzeptanz ihren individuellen Lösungswegen zum Ausdruck kommen.

Druck wird positiv wahrgenommen, wenn er auf Absprachen beruht. Nicht akzeptierter Druck und Machtlosigkeit innerhalb hierarchischer Beziehungen führen demgegenüber zu Verzweiflung und Resignation.

Die jungen Leute wollen das Interesse an der eigenen Person spüren. Sie wünschen sich, dass sich Lehrkräfte und Eltern mit ihnen über ihre Erfolge freuen und dass man ihnen etwas zutraut und das auch zum Ausdruck bringt. Auch ganz praktische Unterstützung ist willkommen, etwa Hilfe bei der Einteilung von Aufgaben oder zur Arbeitsorganisation. Sie möchten individuelle Rückmeldungen zu ihren Leistungen bekommen und erwarten, dass Benachteiligung in angemessener Form berücksichtigt wird.

Kritische Lebensbedingungen stellen nicht automatisch ein Risiko für die Entwicklung eines jungen Menschen dar. Wenn es gelingt, sie als Herausforderung anzunehmen und mithilfe sozialer Unterstützung erfolgreich selbstwirksam zu bewältigen, beinhalten sie sogar Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung.²³

Die Resilienzforschung beschreibt im Ergebnis verschiedener Längsschnittuntersuchungen das große Potential, welches die Schule als Schutzfaktor für individuell oder sozial benachteiligte junge Menschen entfalten kann:

- Eine „gute Schule“ als zweite Heimat, die Probleme im Elternhaus zwar nicht behebt, aber als eine Art Gegenentwurf funktioniert
- Ein Lehrer, der sich interessiert und herausfordert ohne zu überfordern und der als positives Rollenmodell wirksam wird (Lieblingslehrer)
- Positive Erfahrungen in der Schule als Linderung von Stress im Elternhaus
- Schulaktivitäten, die helfen, eigene wichtige Entwicklungsziele (z.B. Berufsziele) zu erreichen
- Schulaktivitäten, die die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken
- Schulaktivitäten, die anderen Menschen in Not helfen und darüber zu sinnstiftenden Erfahrungen verhelfen

... und über den Rahmen der Schule hinaus, und vielleicht reihen wir Sozialpädagogen und Sozialarbeiter uns da ein:

- Verlässliche Verwandte, Freunde, Nachbarn und andere Menschen aus dem eigenen Umfeld, die in Krisenzeiten zur Seite stehen²⁴

Defizite im Elternhaus und individuelle oder soziale Probleme zu kompensieren gehört in Deutschland nicht zum Auftrag der Schule. Gleichwohl werden die Schulen und werden insbesondere die Verantwortlichen an den Schulen im Sinne der hier angesprochenen Schutzfaktoren wirksam. Die Jugendsozialarbeit im Umfeld der Schulen trägt in erheblichem Umfang dazu bei: Sie tritt als Anwalt der individuell oder sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler in Erscheinung und erweitert deren Spielräume. Sie wirkt durch ihre Beteiligung langfristig auch auf die Weiterentwicklung der Auftragsdefinition der Schulen ein. Hier ist allerdings in erster Linie die Politik gefordert. Die Jugendsozialarbeit kann aber durch Bündelung und

²³ vgl. Fingerle 2008; Hüther 2008

²⁴ Werner 2008

Dokumentation ihrer Erfahrungen Einfluss nehmen und auf diesem Weg mitgestalten. Tagungen wie diese leisten dazu einen Beitrag.

Ich wünsche Ihrer Veranstaltung fruchtbares „Entdecken“ und dass Sie angeregt sind und voller guter Gedanken wenn sie am Donnerstagnachmittag den Heimweg antreten.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Literaturangaben:

ANTONOVSKY, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen.

BERG, C. A. et al. (1998): A social-contextual model of coping with everyday problems across the lifespan. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

Dreher ... u. Dreher ... (2008):

EXNER, F. (1949): Kriminologie (3. Aufl.). Berlin/Göttingen/Heidelberg.

FINGERLE, M. (2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz. Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Fingerle, M. u. Opp, G. (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München.

GOMEZ, R. et al. (1999): Neuroticism and extraversion as predictors of coping styles during early adolescence. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

GRUHLE, H.W. (1912): Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität – Studien zur Frage: Milieu oder Anlage, in: LILIENTHAL, K.V. et Al.: Abhandlungen aus dem Gesamtgebiete der Kriminalpsychologie. Berlin.

HECKHAUSEN, J. (2002): Developmental regulation of life-course transitions: A control theory approach: Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

Heckner, T. (2013):

HILLENBRAND, C. (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München / Basel .

HÜTHER, G. (2008): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse: In: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

KLEMENZ, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Tübingen.

LOTZGESELLE, M. (1988): Schulphobisches Verhalten. Auswertung von Verläufen (Dissertation). Göttingen.

NURMI, J.-E. et al. (1999): Future oriented interests. Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

OEHME, A.: Schulverweigerung – Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus, Hamburg 2007

OPP, G. u. FINGERLE, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

PETERMANN, F u. SCHMIDT, M. H. (2009): Ressourcenorientierte Diagnostik – eine Leerformel oder nützliche Perspektive? In: Kindheit und Entwicklung. Heft 18. 49 – 56. Göttingen.

PINQUART, M. u. GROB A. (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

PREUSS, E. B. (1978): Schulschwänzen und Schulverweigerung. in: Bach, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 9. Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Berlin.

PUHR, K. et al. (2001): Pädagogisch-Psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „Ich hab es angehalten, das Rad, das Schulschwänzen heißt.“ Halle.

RICKING, H. (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Oldenburg.

SATIR, V. u. BALDWIN, M. (1991): Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis. Paderborn. 3. Auflage.

SCHMIDT, M. H. et al. (2002): Effekte erzieherischer Hilfe und ihre Hintergründe (Jugendhilfe-Effekte-Studie JES). BMFSFJ (Hrsg.): Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 219. Stuttgart.

SCHULZE, G. u. WITTROCK, M. (Hrsg.) (2001): Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt schulaversives Verhalten. Universität Rostock. Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation. Rostock.

STATISTISCHES BUNDESAMT Hrsg. (2004): Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Teil 2, 2. Auflage. Wiesbaden.

THIMM, K.H. (2000): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Hintergründe und Lösungsansätze. Institut für Bildung und Weiterbildung. Göttingen.

WARZECHA, B. (2001): Schulschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem. Hamburg.

WITZEL, J. (1969): Der Außenseiter im Sozialisationsprozess der Schule – Eine jugendkriminologische Studie. Stuttgart.

WERNER, E. E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.