

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät/ Fachbereich Erziehungswissenschaften

Schulpflicht und Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendlichen

Reflexionen über Anspruch und Praxis
pädagogischer Auseinandersetzungen
mit Kindern und Jugendlichen,
die nicht mehr in der Schule lernen

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie

vorgelegt von
Kirsten Puhr

Halle/ S., November 2002
Termin der öffentlichen Verteidigung: 30.01.2003

Erster Gutachter: Prof. Dr. G. Opp
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. A. Schäfer

urn:nbn:de:gbv:3-000005708

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A3-000005708>]

Inhalt:

Einleitung.....	1
Teil 1: ZUM KONTEXT	8
1 Methodisches	8
1.1 Fragestellung.....	8
1.2 Begründung und Beschreibung der Forschungsmethode	9
1.2.1 Thematischer Zugang	9
1.2.2 Experteninterview als Methode der Textgewinnung.....	10
1.2.3 Texte als Realität in Abhängigkeit von Forschungsinteresse und Forschungsprozess	11
1.2.4 Ergebnisse im qualitativen Forschungsprozess	12
1.3 Vorbereitung der Untersuchung.....	13
1.4 Auswahl der Stichprobe.....	14
1.5 Vorstellung des Forschungsdesigns.....	16
1.5.1 Zur Legitimation pädagogischer Perspektiven auf das Phänomen Schulabsentismus und zu Ansprüchen an Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen.....	18
1.5.2 Zur Realisierung von Ansprüchen pädagogischer Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen	18
1.5.3 Zur Rechtfertigung pädagogischen Handelns.....	19
1.6 Verfahren der Aufbereitung und Auswertung der verbalen Texte	20
1.6.1 Datenaufbereitung.....	20
1.6.2 Das Datenauswertungsverfahren	20
2 Theoretischer Rahmen	24
2.1 Pädagogische Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen	24
2.1.1 Sonderpädagogische Forderungen an die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern, die nicht mehr regelmäßig in die Schule gehen.....	25
2.1.2 Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sich der Schule verweigern oder denen sich die Schule verweigert	26
2.2 Das ‚pädagogische Arbeitsbündnis‘ – ein Modell für professionelle pädagogische Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen?	29
2.3 Nicht-Einlösbarkeit pädagogischer Ansprüche in Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen	33

2.3.1 Nicht-Einlösbarkeit des Anspruchs, die individuelle Sicht des schulabsenten Kindes/ Jugendlichen zu berücksichtigen	34
2.3.2 Individualisierungsansprüche und Ambivalenzen der Forderung nach individuellen Zielsetzungen	38
2.3.3 Unsicherheit inhaltlicher Kriterien für die Identifikation pädagogischen Handelns.....	42
2.3.4 Strukturprobleme besonderer Lernangebote für schulabsente Kinder und Jugendliche	44
2.3.5 Aporie pädagogischer Verantwortung gegenüber schulabsenten Kindern und Jugendlichen.....	48
Teil 2: SCHULABSENTISMUS AUS PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE.....	51
1 Schulpflichterfüllung als rechtliche und als pädagogische Problemstellung.....	51
1.1 Bildungsrecht – Schulpflicht und Förderungspflicht.....	52
1.1.1 Anliegen und Versuche der Durchsetzung schulischer Lernangebote für alle Kinder und Jugendlichen.....	52
1.1.2 Nicht-Erfüllung der Schulpflicht als politisch-rechtliches Problem.....	58
1.2 Schulabsentismus als pädagogisches Problem	62
1.3 Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung	64
1.4 Pädagogische Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche in Sachsen-Anhalt	71
1.4.1 Klassenwechsel, Schulwechsel, Rückstufung als schulrechtliche Interventionen mit implizitem pädagogischen Charakter	73
1.4.2 Schulabsentismus und sonderpädagogische Förderung.....	74
1.4.3 Re-Integrationsklassen und Werk-statt-Schulen als Landesmodellprojekte	80
1.4.4 Schulabsentismus und andere alternative Beschulungsangebote	83
2 Beschreibungen des Phänomens Schulabsentismus	90
2.1 ‚Schulabsentismus‘ als theoretischer Begriff mit vielfachen Untersetzungen	90
2.1.1 Schulabsentismus in Verbindung mit massiven schulischen Problemen	91
2.1.2 Schulabsentismus im Zusammenhang mit massiven Problemen der Lebensgestaltung und/ oder schulabgewandter Orientierung.....	94
2.1.3 Verweigerung des Schulbesuchs durch Ausschluss und Zurückhalten.....	95
2.2 ‚Schulverweigerung‘ als Praxisbegriff mit differenten Bedeutungen	97
2.2.1 Inhaltliche Untersetzungen des Praxisbegriffes ‚Schulverweigerung‘ unter Berücksichtigung von Motiven für Schulabsentismus	98
2.2.2 Aktivität und Passivität schulabsenten Verhaltens	102

3 Perspektiven der Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen mit Schulabsentismus	104
3.1 Zur Lebenssituation von schulabsenten Kindern und Jugendlichen.....	105
3.2 Schulabsentismus als Reaktion auf individuelle Lern- und Lebenssituationen und/ oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen	110
3.2.1 Einflussbedingungen auf Schulverweigerungen, die der Schülerin/ dem Schüler zugeschrieben werden	111
3.2.2 Familiäre Einflüsse und Schulabsentismus.....	113
3.2.3 Unterstützung schulabsenten Verhaltens durch institutionelle Erziehung .	114
3.2.4 Der Einfluss der Bezugsgruppen von Gleichaltrigen auf Schulabsentismus.....	115
3.2.5 Schulische Einflussbedingungen auf Schulabsentismus.....	115
3.2.6 Strukturelle gesellschaftliche Faktoren, die Schulverweigerungen unterstützen	117
3.2.7 Situative Einflüsse auf Schulabsentismus.....	118
3.2.8 Antizipation zukünftiger Lebensperspektiven von Schulverweigerern ohne pädagogische Hilfen.....	120
3.3 Schulabsentismus in pädagogischen Perspektiven	121
3.3.1 Zur Perspektive ,Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration’	124
3.3.2 Zur Perspektive ,Schulverweigerung als Signal für Überforderung’	126
3.3.3 Zur Perspektive ,Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen’	129
3.3.4 Zur Perspektive ,Schulverweigerung als ambivalentes Problem’	132
3.4 Perspektiven des Problems Schulabsentismus als Legitimationen für pädagogischen Handlungsbedarf	137
3.4.1 Zur Bewertung pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden als unbedingte Notwendigkeit.....	138
3.4.2 Schulabsentismus als möglicher, nicht notwendiger Anlass für pädagogisches Engagement	149
3.5 Wie reflektieren Pädagoginnen und Pädagogen Schulabsentismus und wie legitimieren sie pädagogischen Handlungsbedarf gegenüber schulverweigernden Kindern und Jugendlichen?	161

Teil 3: SCHULABSENTISMUS UND PÄDAGOGISCHE ANSPRÜCHE	169
1 Rekonstruktionen pädagogischer Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden	169
1.1 Implikationen theoretischer Ansprüche pädagogische Auseinandersetzungen im Fall von Schulabsentismus	173
1.1.1. Implizite Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns nach der ‚Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns‘ von Oevermann.....	173
1.1.2 Implizite strukturelle Voraussetzungen eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ nach Oevermann.....	187
1.2 Praxisreflexionen über Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden	195
1.2.1 Realisierung des Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendlichen als pädagogisches Ethos.....	195
1.2.2 Krisenbewältigung und individuelle Förderung als pädagogische Intentionen.....	218
2 Reflexionen über Ansprüche und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und deren Einlösbarkeit	237
2.1 Anforderungen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen – Routinen und Krisen.....	239
2.1.1 Ansprüche pädagogischer Auseinandersetzungen im Anschluss an die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘	239
2.1.2 Ansprüche im Anschluss an die Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘.....	247
2.1.3 Ansprüche im Anschluss an die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘	259
2.2 Umgang mit Unsicherheit in pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen.....	279
2.2.1 Ignorieren von Unsicherheit: ‚Bis jetzt habe ich es immer geschafft.‘ – ‚Da ist auch ein Zwang.‘	280
2.2.2 Unsicherheit zwischen Erfolg und Scheitern: ‚Es gibt Momente, da möchte ich die ganze Welt verändern‘ – ‚Man muss vergessen.‘.....	281
2.2.3 Öffnung für Unsicherheit als Kern pädagogischer Professionalisierung: ‚Gucken, was ist machbar.‘ – ‚Wir überlegen dann andere Wege, was ist noch möglich?‘	283

Abbildungsverzeichnis:

	Seite
Abb. 1 Raster zur Erfassung für Strukturdaten in schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekten	14
Abb. 2 Primäre und sekundäre Stichworte zur Befragung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ihrer Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen	17
Abb. 3 Übersicht über die Segmentierungen und Kategorisierungen der transkribierten Interviewtexte	22
Abb. 4 Absentismusformen und ihr Zusammenhang mit möglichen Bedingungen	92
Abb. 5 Abbau von Verhaltensdefiziten als Voraussetzung für die Durchsetzung der Schulpflicht – Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Holz)	241
Abb. 6 Durchsetzung der Schulpflicht und individuelle Förderung als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Franz)	243
Abb. 7 Motivation für Schulabschluss als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, um deren Chancen beruflicher Integration zu erhöhen (Frau Ihle)	245
Abb. 8 Hilfe bei Schulabschluss entsprechend vorhandener individueller Kompetenzen als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Ehler)	249
Abb. 9 Individuelle Hilfen mit dem Ziel schulischer und/ oder sozialer Integration als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Gast)	251
Abb. 10 Individualisierte Lernangebote und individuelle sozialpädagogische Hilfen als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Abend)	253
Abb. 11 Individuelle sozialpädagogische und alternative schulische Hilfen mit den Zielen der beruflichen Integration und der Entwicklung von Eigenverantwortung als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Kraft)	256
Abb. 12 Individuelle Hilfen zur schulischen und/ oder beruflichen Integration als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Bernd/ Herr Claus)	262
Abb. 13 Unterstützung von Eigenaktivität und Motivation als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Dachs)	265

Abb. 14	Unterstützung bei der eigenverantwortlichen Realisierung individueller Ziele als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Laub)	267
Abb. 15	Unterstützung bei der Realisierung individueller Ziele als Anspruch an die pädagogische Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Herr Max)	270
Abb. 16	Individuelle schulische Förderung und Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses als Ansprüche an die pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Herr Jung)	273

Tabellenverzeichnis:

	Seite	
Tab. 1	Antizipation von Lebensperspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher	120
Tab. 2	Theoretisch motivierte Perspektiven auf Schulabsentismus als Problem	123
Tab. 3	Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘	125
Tab. 4	Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘	128
Tab. 5	Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘	131
Tab. 6	Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als ambivalentes Problem‘	134
Tab. 7	Ansprüche an die als notwendig gewertete pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zur Abwendung sozialer Desintegration	140
Tab. 8	Ansprüche an die als notwendig gewertete pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Hilfe bei Überforderung	144
Tab. 9	Ansprüche an die als notwendig gewertete pädagogische Auseinandersetzungen zur Realisierung der Schulpflicht als anerkannte Norm von schulverweigernden Heranwachsenden	146
Tab. 10	Ansprüche an die als möglich gewertete pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zur Abwendung sozialer Desintegration	151
Tab. 11	Ansprüche an die als möglich gewertete pädagogische Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Hilfe bei Überforderung	152
Tab. 12	Ansprüche an die als möglich gewertete pädagogische Auseinandersetzungen zur Realisierung der Schulpflicht als anerkannte Norm von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen	156
Tab. 13	Zusammenfassung von Zielen und Intentionen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen	171

Anhang:

		Seite
I. Zur Vorbereitung	1. Leitfadenübersicht zur Interview- durchführung	3
	2. Transkriptionsregeln	4
II. Auswertungsbeispiel Frau Abend	1. Liste der codierten Segmente	5
	2. Liste der Häufigkeiten der zugeordneten Codeworte	24
	3. Liste der Einzelfallmemos	27
III. Interviewtexte	1. Frau Abend	33
	2. Frau Bernd/ Herr Claus	56
	3. Frau Dachs	80
	4. Frau Ehler	99
	5. Frau Franz	118
	6. Frau Gast	131
	7. Frau Holz	167
	8. Frau Ihle	184
	9. Herr Jung	210
	10. Frau Kraft	227
	11. Frau Laub	262
	12. Herr Max	286

Einleitung

Das Thema dieser Arbeit – Schulpflicht und Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendlichen – ist dem Interesse an pädagogischen Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, die nicht mehr oder nicht mehr regelmäßig in einer Schule lernen, geschuldet.

Seit Schulen existieren, und damit die ersten Einrichtungen systematischer institutioneller Erziehung, gibt es Kinder und Jugendliche, die Schule für sich nicht als Ort des Lernens annehmen können oder wollen. Das Nicht-Können oder Nicht-Wollen schließt verschiedenste Bedingungen ein. Historisch war der Hintergrund dafür eher das Zurückhalten der Kinder von Schule durch ihre Eltern und die Notwendigkeit praktischer Arbeit. Insofern kann die Schulpflicht auch als ein Versuch der Durchsetzung des Bildungsrechts für alle Heranwachsenden interpretiert werden. Dennoch besuchen circa 1% aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen die Schule dauerhaft nicht. 1% mag statistisch als zu vernachlässigende Größe bewertet werden. In Praxis bedeutet 1% zum Beispiel, dass in Sachsen-Anhalt (nach Hochrechnungen) etwa 3800 Mädchen und Jungen von ihrem Bildungsrecht langfristig keinen Gebrauch machen.

Dass es sich bei der Verweigerung schulischen Lernens auch um eine Entscheidung von Kindern und Jugendlichen handeln kann, ist eine recht neue Perspektive, die im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis professioneller Pädagogik zu beobachten ist.

Die Schulpflicht, als Versuch einer Ermöglichung und Durchsetzung institutioneller Bildung und Erziehung für alle, macht schulverweigernde Kinder und Jugendliche – gegen ihr Vermögen oder gegen ihren Willen – zu Schülerinnen und Schülern. Praxisreflektierende und literarische Erzählungen vermitteln einen Eindruck davon, dass es dennoch keine gesicherten Möglichkeiten gab und gibt, diese auch für alle durchzusetzen. Regelmäßig entziehen sich Kinder und Jugendliche dem Zwang zum Schulbesuch und verwehren sich damit das Recht auf Bildung. Sie verweigern sich dem politischen Anliegen wie den pädagogischen Intentionen. Sie können oder wollen die ihnen zugemutete Rolle der Schülerin/ des Schülers nicht spielen und setzen der institutionellen Pädagogik eine Grenze.

Von den vielen möglichen historischen Beispielen zitiere ich ein literarisches – ausgewählt, weil es die Bedeutung der Gewalt der Pädagogin/ des Pädagogen für den mangelhaften Schulbesuch verdeutlicht, von der sich modernes pädagogisches Selbstverständnis distanziert. Günter Kunert beschreibt in seinem autobiographischen Roman *Erwachsenenspiele* in einer kurzen Episode rückblickend seine Erinnerungen im Zusammenhang mit Schule.

„Ich liege im Bett, weil ich die Schule hasse. Ich will nicht in das Klassenzimmer, wo mich das Purgatorium preußischer Provenienz erwartet. Da wird geprügelt und gehorft, gebrüllt und geschlagen, gehöhnt und erniedrigt – danke, ohne mich! Es werden Entschuldigungszettel ausgefertigt, mal vom ‚Haushaltungsvorstand‘, mal vom Arzt beglaubigt, und dennoch – es kommt der Augenblick, da ich eines meiner seltenen Gastspiele in der Schule geben muß.¹ Regelmäßig heißt es in meinen Zeugnissen: Die Leistungen des Schülers Kunert seien nicht zu beurteilen, da er von dreihundertzwanzig

¹ Bei Zitierungen wird die Rechtschreibung des Originals beibehalten.

Schultagen zweihundertachtzig gefehlt habe.

Selbstverständlich verspäte ich mich auch noch, öffne die Klassentür, ein kleiner schmaler Blondschof in kurzen Hosen, die Mappe auf dem gebeugten Rücken, und sofort schlägt mir eine Welle von Geschrei, Gejohle und Gelächter entgegen. Man kennt mich also noch. Ich bin der Clown in diesem tristen Zirkus. Der Lehrer, ein aus dem Ruhestand zurückbeordeter Graukopf (die jüngeren Lehrer sind eingezogen), begrüßt mich ironisch und heimst dafür weiteren Beifall ein. Ich hasse ihn. Der Mann ist jähzornig. Seine Spezialität besteht darin, ungehorsamen oder unaufmerksamen Schülern deren eigene Mappe über den Schädel zu schlagen. Mich als einzigen schlägt er nie. Vielleicht weil ich meist durch Abwesenheit glänze, so daß er mich als Zielobjekt seiner Gewalttätigkeit auszuwählen keine rechte Muße hatte.“ (Kunert 1997, S. 19)

Kunert beschreibt nicht nur die für ihn unerträgliche Situation in der Schule, auch die Verantwortung, die der Vater (der ‚Haushaltungsvorstand‘) übernimmt, indem er die Entscheidung seines Sohnes unterstützt, von dreihundertzwanzig Schultagen zweihundertachtzig zu fehlen und so der Gewalt des Lehrers zu entgehen. Die Gewalt des Pädagogen schien für den Lebensentwurf des Schülers Kunert keine Bedeutung zu haben. So konnte sich Kunert, privilegiert durch von der Familie eröffnete alternative Lebenswelten und Lebensperspektiven, noch eine Zeit lang bemühen, Schüler zu sein und wusste doch, dass er nicht dazu gehörte. Nur gelegentlich, so Kunert, suchte er die Schule auf, so dass man ihn noch kannte. Ferner spielte Schule, wie jede andere institutionelle Erziehung, in Kunerts Lebenserinnerungen keine Rolle mehr.

Eine solche Irrelevanz des schulischen Lernens ist vielleicht schon zu Kunerts Schulzeit eher die Ausnahme gewesen, aktuell erscheint sie kaum noch denkbar. Mehr als sechzig Jahre nach Kunerts Schulerfahrungen ist systematische institutionelle Erziehung für individuelle und soziale Entwicklung zur scheinbaren Selbstverständlichkeit geworden.

„In dieser Gesellschaft weiß jeder und wird jeder täglich mit der schon kaum mehr merkbaren Selbstverständlichkeit konfrontiert, daß ein würdiges Leben in ihr ohne Schulbildung oder ein Bildungsadäquat dafür schlechterdings nicht möglich ist.“ (Oevermann 1997, S. 169f)

Kinder und Jugendliche, die sich schulischem Lernen verweigern, stellen die Gewissheit solcher Selbstverständlichkeit in Frage. Wir haben Kinder und Jugendliche, die nicht oder nicht regelmäßig zur Schule gehen, sowie Pädagoginnen und Pädagogen, die sich um diese Schülerinnen und Schüler bemühen nach ihrer Sicht befragt (vgl. Puhr u.a. 2001).

Zum Beispiel Bruno:² Für die Antwort auf die Frage, was er denn meine, welche Folgen es für ihn haben könnte, wenn er nicht zur Schule geht, brauchte Bruno eine kurze Bedenkzeit: „Für mich?“ Dann ist die Antwort klar: „dass ich keinen Abschluss kriege oder so – auf der Straße lande oder so was.“ Befragt warum er dennoch nicht zur Schule geht, sagte Bruno: „Ich habe vergessen zu lernen, Hausaufgaben zu machen / alles vergessen. Aber mit Absicht.“ Und an anderer Stelle: „Weil Schule langweilig ist / weil ich keine Lust darauf hatte. [...] weil ich ein bisschen faul bin / eigentlich / früh habe ich keinen Bock aufzustehen.“

Die Sozialpädagogin des Schulverweigererprojektes, in dem wir Bruno kennengelernt haben erzählte, dass Bruno ein fünfzehnjähriger Junge ist, der in einer betreuten Jugendwohngruppe lebt. Seit etwa zweieinhalb Jahren kommt Bruno in das Projekt. Vor dieser Zeit ist er lange nicht in die Schule gegangen.

² Die Namen aller Befragten wurden anonymisiert.

Auch zwei Versuche, ihn wieder in eine Schule zu integrieren scheiterten, obwohl sich die Lehrerinnen sehr um ihn bemühten. Brunos Vater lebt in Australien und seine Mutter war Alkoholikerin. Solange Bruno bei der Mutter lebte, gab es für ihn zum Rest der Familie keinen Kontakt. Weil auch die Mutter sich wenig um Bruno kümmern konnte, war dieser schon mit acht oder neun Jahren auf sich selbst angewiesen. Diese Zumutung früher selbstständiger Lebensführung stellte für Bruno eine ständige Überforderung dar. Aber die Selbstständigkeit hat Bruno geholfen zu überleben. Bruno besuchte an den Wochenenden regelmäßig seine Mutter, bis er sie eines Tages tot in der Wohnung fand. Brunos Hoffnungen richten sich auf seinen Vater, den er im Sommer in Australien besuchen wird. Er hat ganz andere Probleme als die Schule.

Die Sozialpädagogin verwies auf Schulverweigerung als ein Randproblem in komplexen Problemlagen. Dennoch sah sie es als ihre Aufgabe an, für Bruno über eine intensive persönliche Beziehung einen Zugang zum Lernen offen zu halten, damit – vielleicht nach einem zerplatzenden Traum vom helfenden Vater – eine Perspektive bleibt. So ist vielleicht auch Brunos Zögern: „Für mich?“ darauf bezogen, dass es eine Hoffnung in Australien gibt. Hier sieht es für ihn eher schlecht aus. In die Schule müsste er gehen, damit seine Perspektive eine andere als „die Straße“ wäre. Eine andere Alternative konnte Bruno für sich nicht sehen. In die Schule kann er aber nicht gehen, weil er vergisst, „aber mit Absicht“, vielleicht weil in dem Leben, das er zu bewältigen hat, für Schule kein Platz ist.

Obwohl für Brunos derzeitige Lebenssituation Schule ganz unwichtig erscheint, nennt er Vorstellungen, wie eine Schule sein müsste, in die er gehen würde: „Die Lehrer sollen aufhören, so knallhart zu sein. Macht – Macht – Macht. Die hetzen Einen richtig zum arbeiten. / Was das soll?! [...] Könnten uns ruhig ein bisschen Zeit geben.“ Außerdem „müssten sie mehr mit den Jugendlichen reden, wenn die Probleme haben oder so [...], dass man denen auch was anvertrauen kann.“ Die Interventionen seiner Lehrerin erlebte Bruno nicht als angemessen: „Jedes Mal, wenn ich da war, dann gab es Zoff / wenn ich mal eine Stunde blau gemacht habe, dann sollte ich drei Stunden nachsitzen.“ Und ihre Bemühungen um Gespräche wehrte er ab: „spätestens nach einer Woche wäre das doch weiter gegangen mit diesem Scheißstreit.“ So bleibt für ihn die abschließende Einschätzung: „Schule ist ganz o.k. – außer die Lehrer, die sind alle blöd.“ Bruno geht also nicht in die Schule, aber in ein Projekt für schulverweigernde Jugendliche. Er erzählte, dass es ihm hier besser gefällt: „Ich zoffe mich nicht mit den Leuten hier. [...] Außerdem kann man hier Rauchen.“, aber er bleibt auf Distanz: „Ich mache ja hier nur den Unterricht mit.“

Für Kunerts Lehrer war dessen Abwesenheit wahrscheinlich kein pädagogisches Problem. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich unterzuordnen, waren Objekte der Erziehung. Er hätte sich deswegen keine Gedanken um seine pädagogische Praxis und die sie begründende Theorie gemacht. Aber obwohl sich Methoden und Didaktiken in der Schule, ebenso wie der Anspruch an das, was pädagogisch heißen soll, seit Kunerts Schulzeit sehr verändert haben (vgl. Abschnitt 1.2 im Teil 2 dieser Arbeit), wird das Verhältnis zwischen Lehrerinnen/ Lehrern und Schülerinnen/ Schülern von Bruno wie von Günter Kunert als Machtverhältnis erlebt. Vielleicht ist Brunos Lebensperspektive ebenso wenig mit dem Wirken von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen verbunden, wie die von Kunert es scheinbar war. Aber wenn Bruno für ein ‚würdiges Leben‘ auf Pädagoginnen und Pädagogen angewiesen wäre, wünschte er sich solche, die nicht auf Macht aus sind. Der in den Gesprächen mit den Jugendlichen wahrgenommene Anspruch auf individuelle Hilfe öffnete die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen

einer Pädagogik, „die der Singularität des Einzelfalls keine pädagogische Gewalt“ (Combe/ Helsper 1997, S. 41) antut und bildet den Bezugspunkt der vorliegenden Arbeit.

In dieser Arbeit sollen – exemplarisch an der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen, die sich schulischem Lernen verweigert haben – Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Auseinandersetzungen untersucht werden, bei denen sich die Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen der Schulpflicht wie dem Bildungsrecht für alle Heranwachsenden verpflichtet fühlen. Im Zentrum steht die Frage nach Umgangsmöglichkeiten mit pädagogischen Ansprüchen im Kontext von Schulverweigerungen. Ich wähle den Begriff ‚Anspruch‘, weil er gleichermaßen a) das Recht schulverweigernder Kinder und Jugendlicher auf Bildung und die Forderung an sie, dieses Recht zu realisieren, b) gesellschaftliche Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen, das Bildungsrecht aller Heranwachsenden zu garantieren und die Schulpflicht durchzusetzen und c) das Verständnis pädagogischer Verantwortung für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler als Aufgabe symbolisieren kann.

Schulabsentismus³ wird zunehmend zu einem sozial- und sonderpädagogischen Thema. Das Phänomen der permanenten schulischen Abwesenheit einiger Schülerinnen und Schüler wird als Problem der erschwerten personalen, sozialen und beruflichen Integration formuliert, aus dem sich theoretisch wie praktisch pädagogischer Handlungsbedarf in kritischer Auseinandersetzung mit der Regelschule legitimiert. Spezielle sonder- und sozialpädagogische Arbeitsansätze und Handlungsmethoden als pädagogische Prävention oder Intervention von Schulabsentismus rechtfertigen sich aus dieser Problemsicht und Systemkritik. Dabei bewegt sich auch jede kritische und alternative schulische Erziehung im Spannungsfeld von notwendigen Hilfen für Kinder und Jugendliche bei der Suche nach ihrem individuell selbstbestimmten, eigenverantwortlich zu gehenden Lebensweg und der Unterstützung beim Erwerb von Orientierungsfähigkeit und Kompetenzen im Umgang mit sozialen Erwartungen. Kinder und Jugendliche in der ‚Moderne‘ lehren und erziehen zu wollen, bedeutet schon im Anliegen, sich widersprüchlichen Aufgaben zu stellen.

„So steht der Qualifikation immer schon die individuelle Bildung zum selbstbestimmten Individuum als pädagogische Folie gegenüber; der Selektion die Vorstellung selbstbestimmten Lernens, das seinen Maßstab in und durch die Individualität selbst gewinnt – nicht eine abstrakte Gleichheitsvorstellung, sondern die Vorstellung jener freien Wechselwirkung des Individuums mit der Welt in ihrer Mannigfaltigkeit ohne jede vorgängige Determination; der Integration die Vorstellung einer abstrakten Freiheit oder einer autonomen Subjektivität, die als letzte Instanz gilt, vor der sich gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren haben.“ (Schäfer 1996, S. 88f)

³ In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe ‚Schulabsentismus‘ und ‚Schulverweigerung‘ als synonyme Bezeichnungen für das Phänomen, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr oder nicht mehr regelmäßig in der Schule lernen können oder wollen. Die Problematik der synonymen Verwendung dieser Begriffe und die Entscheidung dafür wird im Teil 2, in den Absätzen 2.1 und 2.2 thematisiert. Eine differenzierte Verwendung dieser und weiterer Bezeichnungen entsprechend unterschiedlichster Problemstellungen, Bedingungen und Umgangsweisen mit Problemen, wie wir sie im Rahmen von pädagogisch-psychologischen Analysen zum Schulabsentismus (vgl. Pühr u.a. 2001) vorgeschlagen haben, wird nur im Zusammenhang mit Bedingungen und Bewertungen angestrebt und an den betreffenden Textstellen erläutert.

Aus der Perspektive der Sozialpädagogik lässt sich Schulabsentismus als eine Form sozialer Benachteiligung beschreiben und als Anlass für kompensatorische Angebote individueller Hilfe und Unterstützung, ebenso aber als Beweggrund sozialer Kontrolle und als Versuch die Schulpflicht durchzusetzen (vgl. Thimm 2000, S. 47ff). Aus der Blickrichtung der Sonderpädagogik muss der Anspruch besonderer pädagogischer Unterstützung, um schulisches Lernen zu ermöglichen, im Spannungsfeld von Stellvertretung und Selbstbestimmung legitimiert werden (vgl. z.B. Warzecha 2000, S. 202ff; Opp u.a. 2001, S. 161ff).

Heterogene und komplexer werdende Lebensbedingungen, Lebensperspektiven und „neuartige Problembelastungen von Schülerinnen und Schülern aufgrund veränderter Sozialisationsbedingungen“ (Olk 1996, S. 35f) verhindern immer deutlicher routinierte Handhabungen und Lösungen dieser Aufgaben in der Institution Schule. Vielfältige Konzepte und Strategien für besondere pädagogische Angebote, die im System Schule und komplexitätssteigernden Alternativen ausprobiert werden, zeugen von den vergeblichen Versuchen, Unvereinbarkeiten als Probleme auf Dauer zu lösen. Die Notwendigkeit besonderer (sonderpädagogischer und/ oder sozialpädagogischer) Angebote wird mit den zahlreichen Schwierigkeiten von und mit Kindern und Jugendlichen begründet (vgl. Kapitel 3 im Teil 2 dieser Arbeit), die sich in ihrem schulischen Umfeld zeigen, weil diesen nur sehr eingeschränkt mit schulischen Bewältigungsstrategien – z.B. mit schülerzentriertem und handlungsorientiertem Unterricht, einer flexiblen Schuleingangsstufe, einer Grundschule mit festen Öffnungszeiten, der Förderstufe, Erziehungsmaßnahmen oder Beschulung in einer Schule zur Lern- und/ oder Erziehungshilfe – zu begegnen ist. Die aktuellen Diskussionen über Jugendliche ohne Schulabschluss und zunehmenden Schulabsentismus, aber auch die Forderungen nach Verschärfungen in der Rechtsprechung bezüglich der Bestrafung schulabsenten Verhaltens (vgl. Abschnitt 1.1.2 im Teil 2 dieser Arbeit) bezeugen einerseits eine gewisse Hilflosigkeit, andererseits die Dringlichkeit der Suche nach individuell ausgerichteten Unterstützungsangeboten, die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen und ihre Lebenswelten aktiv einbeziehen. Zum Umgang mit den komplexen Problemen werden kreative, individuelle Hilfestellungen durch Schule und Jugendhilfe verlangt, deren Planung und Realisierung in allen Phasen die Zustimmung und die aktive Beteiligung der Betroffenen einschließen, sowie die Ressourcen berücksichtigen, die in den individuellen Lebensfeldern vorhanden sind (vgl. Braun/ Wetzels 1998, S. 285ff). Beispielgebend dafür sind die Empfehlungen der Enquête-Kommission zu den Organisationsformen der sozialpädagogischen Arbeit in der Schule. Empfohlen werden sowohl die Erweiterung des Berufsbildes der Lehrerin/ des Lehrers um sozialpädagogische Elemente, als auch eine Kooperation mit Fachkräften der Jugendhilfe „am Ort und im Umfeld der Schule“ als „einzelfallorientierte Arbeit mit problembelasteten und verhaltensauffälligen SchülerInnen“ (Olk 1996, S. 267ff). Kooperationsbereiche von Schule und Jugendhilfe sind in diesem Sinne Jugendsozialarbeit, Jugendarbeit in der Schule, das sozialpädagogische Handeln der Jugendhilfeträger im Bereich der schulischen und beruflichen Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und das „Insgesamt der sozialen Integration sozial benachteiligter oder individuell beeinträchtigter junger Menschen. [...] Es geht darum, Konflikte, Probleme und Notlagen sowie defizitäre Lebensbedingungen zu erkennen, als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen und gegebenenfalls vorbeugende Angebote und Maßnahmen als auch fallbezogene Hilfen und Unterstützungsangebote bereitzustellen“ (SVBl, LSA Nr. 3/98, S. 81). Fallbezogene Hilfen und Unterstützungsangebote verlangen von Professionellen in diesem Arbeitsfeld eine permanente persönliche Auseinander-

setzung mit ihrer pädagogischen Verantwortung in konflikthaltigen Situationen und im Umgang mit pädagogischen Herausforderungen sowie den eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern (vgl. Opp u.a. 1999, S. 37ff).

Kinder und Jugendliche, die auch solchen individualisierten Förderangeboten und Hilfestellungen durch Schule und Jugendhilfe ihre Zustimmung und aktive Beteiligung verweigern, stellen mit ihrer Verweigerung mögliche Problemlösungen radikal in Frage. So bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit das Argument: Schulabsente⁴ Kinder und Jugendliche setzen das „Konzept der intentionalen und individuell zurechenbaren, das heißt verantwortbaren Erziehung“ (Schäfer 1983, S. 46) unter einen besonderen Druck, weil sich in der pädagogischen Auseinandersetzung mit ihnen das „Spannungsverhältnis von individueller Autonomie und sozialer Einfügung/ Disziplinierung“ (Schäfer 1996, S. 82) mit traditionellen Konfliktlösungen auch nicht scheinbar überbrücken lässt.

Mein Erkenntnisinteresse gilt in diesem Kontext dem Verhältnis von systematisch beschreibbaren Unvereinbarkeiten pädagogischer Ansprüche zwischen individueller Autonomie und sozialer Integration und den subjektiven Deutungen solcher Unvereinbarkeiten durch Pädagoginnen/ Pädagogen. Meine These ist, dass pädagogische Ansprüche in Reflexionen pädagogischer Praxis wie in Theorien in dem Wissen – explizit und/ oder implizit – um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert und interpretiert werden. Zu fragen wäre: Wie ist pädagogisches Handeln dennoch möglich? Welche Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Auseinandersetzung lassen sich unter Berücksichtigung der ambivalenten⁵ Struktur von Handlungsnormen in diesem Arbeitsfeld thematisieren? Wie wird verantwortbare Erziehung von Kindern und Jugendlichen reflektiert, wenn diese sich dem Ansinnen – aus verschiedensten Gründen mit unterschiedlichen Konsequenzen – verweigern? Welche Alltagsstrategien und Konflikt-handhabungen werden auf dieser Basis abgeleitet? Wie werden Abbrüche legitimiert?

Gefragt wird nach der Reflexion von Möglichkeiten pädagogischer Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen, die in keiner Schule mehr lernen wollen oder können oder ohne Schulabschluss die Schule verlassen haben. Theoretische wie praktische Antworten werden auf der Grundlage der Akzeptanz systematischer und systemischer Grenzen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen diskutiert. Um der Frage nachzugehen, sollen Legitimationsperspektiven und pädagogische Ansprüche an die

⁴Die Begriffe ‚schulabsente‘ oder ‚schulverweigernde Kinder und Jugendliche benutze ich im vorliegenden Text für Schülerinnen und Schüler, die ihrer Schulpflicht zeitweise nicht nachgekommen sind, auch wenn sie zum Zeitpunkt der Entstehung der verbalen Texte wieder Schulen oder schulalternative Projekte besucht haben. Bezeichnet werden sollen so die Kinder und Jugendlichen, die Anlass für die Auseinandersetzung mit Schulabsentismus geben.

⁵Die Begriffe ‚Widerspruch‘; ‚Ambivalenz‘ – Doppelwertigkeit von Phänomenen und Begriffen; ‚Ambiguität‘ – Doppeldeutigkeit von Wörtern, Werten, Symbolen; Sachverhalten; ‚Antinomie‘ – Widerspruch eines Satzes in sich oder zweier Sätze von denen jeder Gültigkeit beanspruchen kann; ‚Paradoxie‘ – ein Widerspruch in sich; und ‚Aporie‘ – Unmöglichkeit eine philosophische Frage zu lösen, Unmöglichkeit in einer bestimmten Situation die richtige Entscheidung zu treffen oder eine passende Lösung zu finden (vgl. Duden Band 5 Fremdwörterbuch 1990) werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet. In Verbindung mit Aussagen, die als pädagogische bezeichnet werden, sollen sie die unauflösbare Verbindung der ‚geteilten Rationalität‘ von Erziehung als ‚Ansprechen‘ und als ‚Behandeln‘ (vgl. Schäfer 1989, S. 96), der Aufgabe von Erziehung als Ermöglichung von ‚individueller Bildung‘ und ‚Sozialdisziplinierung‘ (vgl. Tenorth 1992, S. 109) charakterisieren.

Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (in ihrer Orientierung in Richtung Ermöglichung autonomer Subjektivität und chancengleicher sozialer Integration unter Abgrenzung gegen systematische Disziplinierung und soziale Selektion) aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang soll eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit den Ansprüchen an pädagogische Angebote an schulabsente Kinder und Jugendliche erfolgen. Dabei geht es zum einen darum, die Legitimationen der Ansprüche zu hinterfragen und zum anderen um deren Reflexion im Kontext der Rechtfertigung konkreten pädagogischen Handelns. Das konkrete Vorgehen wird im Methodenteil vorgestellt (vgl. Kapitel 1 im Teil 1 dieser Arbeit).

In dieser Arbeit werden theoretische und praxisreflektierende Perspektiven verknüpft. Diesem Interesse ist die inhaltliche Textgestaltung ab Teil 2, Kapitel 3 geschuldet, mit dem Effekt, dass Argumentationen immer wieder unterbrochen werden, theoretische und verschiedene praxisreflektierende Interpretationen einander abwechseln. Ich habe mich bemüht, mit einleitenden Wiederholungen und reflektierenden Zusammenfassungen der mir wesentlich erscheinenden Argumentationslinien der Sperrigkeit des Textes entgegen zu wirken. Insofern bitte ich Redundanzen als Lesehilfen zu akzeptieren. Das methodische Verfahren der Fallanalysen (die den Text durchziehen) wurde ebenfalls im Methodenteil vorgestellt. Nach dem Verfahren des theoretischen Kodierens, an das die Fallanalysen angelehnt wurden, wäre der letzte Absatz der Arbeit als deren Beginn zu verstehen. Die Möglichkeit einer solchen Lesart wird im Absatz 2.2, Teil 3 erläutert. Der vorliegende Text wäre im Sinne der theoriegeleiteten Fallanalysen quer zu seiner vorliegenden Gliederung zu lesen.

Eine gekürzte Fassung dieser Dissertation mit grundlegender struktureller Überarbeitung sowie inhaltlicher Fokussierung und Konzentration auf die Diskussion möglicher Lernangebote für lern- und schulverweigernde Kinder und Jugendliche und deren Problematik erscheint voraussichtlich 2003 beim Verlag Dr. Kovac unter dem Titel: Lernangebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Pädagogische Probleme unter dem Anspruch von Schulpflicht und Bildungsrecht (ISBN 3-8300-1115-6).

Teil 1: Zum Kontext

1 Methodisches

1.1 Fragestellung

Thema dieser Arbeit sind die unterschiedlichen Ansprüche an die Auseinandersetzung mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen. Im Zentrum sollen pädagogische Anforderungen an die Durchsetzung der Schulpflicht und ihre Problematik stehen. Der Hintergrund für die Bearbeitung dieses Themas ist die Frage nach Chancen des Umgangs mit der Nichtlösbarkeit pädagogischer Probleme. Dabei soll diskutiert werden, in welcher Weise Handhabungen pädagogischer Probleme ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens und ohne die Notwendigkeit endgültigen Scheiterns praktisch wie theoretisch von Relevanz und folgenreich für pädagogische Anschlussmöglichkeiten sein können. Die Annäherung an diese Frage soll in drei Schritten erfolgen, die zugleich die drei Teile dieser Arbeit bilden.

Teil 1: Im ersten Teil werden methodische und theoretische Aspekte, die den Kontext der inhaltlichen Auseinandersetzung dieser Arbeit bilden, vorgestellt.

Teil 2: Im Kontext der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema soll zuerst dargestellt werden, dass das Fern-Bleiben einiger Kinder und Jugendlicher von der Schule (Schulabsentismus, Schulverweigerung) aus unterschiedlichen Perspektiven als Problem verstanden werden kann, um dann zu untersuchen, mit welchen Argumenten Schulabsentismus als Aufforderung an pädagogisches Handeln interpretiert und legitimiert wird.

Teil 3: Daran anschließend werden Ansprüche an die pädagogische Auseinandersetzung mit schulabsenten Heranwachsenden gedeutet und diskutiert. Dabei wird behauptet und zu belegen sein, dass sowohl in den Legitimationen und Ansprüchen an systematische pädagogische Angebote, hier im Kontext von Schulabsentismus, als auch zwischen pädagogischen Ansprüchen und deren reflektierten Umsetzungsmöglichkeiten, Brüche zu finden sind. Daraus abgeleitet soll beobachtet und kommentiert werden, wie die befragten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Begegnung mit diesen Brüchen reflektieren.

Die beschriebenen Untersuchungsschritte sollen nacheinander unter folgenden Fragestellungen vollzogen werden:

- Wie reflektieren Pädagoginnen und Pädagogen Schulabsentismus und wie legitimieren sie pädagogischen Handlungsbedarf gegenüber schulverweigernden Kindern und Jugendlichen? (Teil 2)
- Welche Ansprüche können für diese Auseinandersetzungen interpretiert werden und welche Strategien im Umgang mit diesen Ansprüchen lassen sich aus den Beobachtungen der Reflexionen von Pädagoginnen und Pädagogen rekonstruieren? (Teil 3)

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen wird zum einen geleitet von der These, dass Ansprüche in Reflexionen pädagogischer Praxis in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert werden und zum zweiten von der Zielstellung dieser Arbeit, der Frage nach Anschlussmöglichkeiten an

nichtlösbare pädagogische Probleme nachzugehen. Untersucht werden sollen reflektierte Anchlüsse für pädagogisches Handeln in Konfliktsituationen.⁶ Angestrebt werden Analysen, die Verbindungen suchen zwischen thematisierten Handhabungen pädagogischer Probleme mit Legitimationen und Rechtfertigungen pädagogischen Handelns.

1.2 Begründung und Beschreibung der Forschungsmethode

Um der Komplexität der Thematik dieser Arbeit und der möglichen Vielfalt von Reflexionen pädagogischer Praxis entgegen zu kommen, habe ich mich entschieden, als Gegenstand der Beobachtung praktischer Relevanz verbale Texte über die Bedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten der pädagogischen Arbeit im Fall von Schulabsentismus im Feld zu verwenden. Mit der Entscheidung für eine qualitative Forschungsmethode war zudem die Erwartung verbunden, dass es mir gegenüber der Nutzung von quantitativen Methoden leichter fallen würde, herauszuarbeiten, dass von keiner „Realität ausgegangen werden kann, die außerhalb subjektiver oder sozial geteilter Sichtweisen existiert und an der dann deren ‚Abbildung‘ in Texte (oder andere Forschungsprodukte) überprüft werden kann“ (Flick 1998, S. 45).

1.2.1 Thematischer Zugang

Zugängliche vorhandene Texte waren für schulische Projekte das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, Verordnungen, Arbeitsberichte und Förderpläne mit ihren Fortschreibungen. Für schulalternative Projekte waren es Konzepte, Konzeptüberarbeitungen und Sachberichte. Diese Texte können als Grundlage pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden verstanden werden, weil in ihnen pädagogische Ansprüche formuliert werden. In individuellen Förderplänen und Arbeits- und Sachberichten finden sich darüber hinaus Reflexionen über die eigene pädagogische Praxis und die sie begleitenden Probleme. Die Analyse dieser vorhandenen Unterlagen sollte einen ersten Überblick über Selbstbeschreibungen im Feld geben und diene der Spezifizierung von theoriegeleiteten Fragen bezüglich pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. Für eine differenzierte Analyse schienen diese Texte ungeeignet, weil vorausgesetzt werden kann, dass sie nicht explizit geschrieben wurden, um die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen zu reflektieren. Dies kommt zum Beispiel in der folgenden Passage einer Projektdokumentation zum Ausdruck.

„Und diese Arbeit [die pädagogische Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, K.P.] hängt nicht in erster Linie vom Konzept ab, welches ohnehin oftmals auf Fördermöglichkeiten maßgeschneidert wird, sondern vielmehr von den praktischen und sozialen Kompetenzen der Praktiker.“ (S.T.E.P. 2001, S. 52)

⁶ Konflikte können hier im Anschluss an Luhmann verstanden werden als Unterbrechungen von routinemäßigen Abläufen durch Erwartungsunsicherheit. „Von Konflikt wollen wir immer dann sprechen, wenn einer Kommunikation widersprochen wird. [...] Ein Konflikt liegt also dann vor, wenn Erwartungen kommuniziert werden und das Nichtakzeptieren der Kommunikation rückkommuniziert wird. [...] durch Benutzung des Nein.“ (Luhmann, 1993, S. 530)

Empirische Hauptquelle für Antworten auf die oben angeführten Fragestellungen sind verbale Texte⁷, in denen die verschiedenen praktischen Möglichkeiten und Probleme von Pädagoginnen und Pädagogen in der Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen von diesen selbst thematisiert werden.

1.2.2 Experteninterview als Methode der Textgewinnung

Als Methode für die Erfassung komplexer Daten über pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Sachverhalt der Intervention bei Schulabsentismus wurde das Experteninterview gewählt, weil die Interviewten als Expertin und Experte in ihrem pädagogischen Handlungsfeld mit ihrer jeweils „institutionalisierten Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Meuser/ Nagel 1997, S. 484) angesprochen werden. Die subjektive Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen sollte insoweit erfasst werden, als durch sie das individuelle Expertenwissen in der jeweiligen Institution rekonstruiert werden kann. Die Rolle der Expertin/ des Experten ist einerseits dadurch charakterisiert, dass der Bezugsrahmen des individuellen Handelns weitgehend durch Relevanzen des Tätigkeitsfeldes und nicht durch individuell-biographische Motive bestimmt wird und andererseits dadurch, dass Arbeitsaufgaben und Problemlösekompetenzen im Funktionskontext nur grob umrissen vorgegeben sind und relativ autonom entwickelt werden müssen (vgl. ebd., S. 485). Die Form des Experteninterviews eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Erfahrungs- und Wissensbestände und wird in der pädagogischen Forschung insbesondere eingesetzt, wenn sich das Forschungsinteresse auf Entscheidungsmaxime, Erfahrungswissen, Regeln für Handlungsroutrinen, Innovationswissen und Wissen um systematische Probleme richtet, die explizit oder implizit thematisiert werden (vgl. ebd., S. 481).

„Insgesamt handelt es sich um die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, [...] unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben.“ (ebd.)

⁷ Die Entscheidung für qualitative gegen quantitative Erhebungsmethoden war eine inhaltliche. Sie wurde einleitend begründet. Die Entscheidung für die Erstellung von verbalen Texten mittels Interviews aus der Vielfalt möglicher qualitativer Erhebungsmethoden war eine pragmatische. Der Einsatz visueller Daten als grundlegendes Datenmaterial wurde auf Grund der Komplexität der Fragestellung nicht in Erwägung gezogen. Die Erstellung visueller Texte über Konfliktsituationen in der pädagogischen Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und ihr Einsatz als Gesprächsanreiz wurde erwogen und verworfen. Es musste damit gerechnet werden, dass die Störungen der Interaktionen durch teilnehmende Beobachtung und Aufzeichnungstechnik als so gravierend empfunden werden, dass geeignetes Textmaterial nur mit längerfristigen Beobachtungen zu erhalten gewesen wäre, was den zeitlichen und finanziellen Rahmen für diese Untersuchung überschritten hätte.

1.2.3 Texte als Realität in Abhängigkeit von Forschungsinteresse und Forschungsprozess

„Texte haben im qualitativen Forschungsprozess drei Funktionen: Texte sind nicht nur die wesentlichen Daten, auf die Erkenntnis gegründet wird, sie sind auch die Basis für Interpretationen und das zentrale Medium der Darstellung und Vermittlung solcher Erkenntnisse.“ (Flick 1998, S. 43)

Im Prozess der Datengewinnung und Interpretation werden Realitäten geschaffen, die keine ursprüngliche Realität abbilden (vgl. ebd., S. 44). Die gewonnenen Texte über pädagogische Praxis unterliegen einem vielfachen Brechungsprozess. Voraussetzung für die Gewinnung der Texte ist die Formulierung von Fragen. Diese ist abhängig von einer bestimmten theoretisch motivierten Perspektive und dem selektiven Wissen über die zu untersuchende Praxis. Die Datengewinnung erfolgt in Abhängigkeit einer konkreten Frage- und Antwortsituation, die Auswahl und Darstellung der reflektierten Erfahrungen und des rekonstruierten Wissens beeinflussen. Die thematisierten Reflexionen und Rekonstruktionen unterliegen Selektions- und Bewertungsprozessen durch die Befragten als Interpreten ihrer Handlungen. Durch Aufzeichnungen werden eigene Texte geschaffen, deren Auswertung im Hinblick auf ein spezifisches Forschungsinteresse erfolgt. Diese Abhängigkeiten sollen kurz erläutert werden.

Die angestrebte Erfassung von Ansprüchen und des Umgangs mit pädagogischen Problemen in der Auseinandersetzung mit schulabsentem Kindern und Jugendlichen erfolgte aus einer bestimmten Beobachtungsperspektive. Ausgegangen wurde davon, dass pädagogische Ansprüche formuliert und gehandhabt werden, ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens und ohne die Notwendigkeit endgültigen Scheiterns.

„Diese Beobachterperspektive bestimmt sich zum einen aus dem vorausgesetzten begrifflichen Rahmen (dem theoretischen, d.h. den zugrunde gelegten theoretischen Begriffen) und zum anderen aus den diesem Rahmen entsprechenden Forschungsmethoden.“ (ebd., S. 89)

Die Forschungsfrage ergibt sich nicht aus dem Untersuchungsfeld selbst, vielmehr aus der theoretisch motivierten Beobachterperspektive, welche die Ausrichtung der Befragung bestimmt. Thematisch vorstrukturiert wurde die Befragung durch Informationen über gesetzliche Grundlagen, historische Texte sowie Selbst- und Fremdbeschreibungen des konkreten pädagogischen Feldes (vgl. Kapitel 1 im 2. Teil dieser Arbeit). In Abhängigkeit vom Forschungsinteresse wurde ein Frageleitfaden entwickelt, der anzusprechende Themen enthält (vgl. unter 1.3.5) und „unerwartete Themendimensionierungen der Experten nicht verhindert“ (Meuser/ Nagel 1997, S. 487).

Als Grundlage für die hier vorliegenden Rekonstruktionen subjektiver Erfahrungen und individuellen Wissens von Pädagoginnen/ Pädagogen dienten die Interviewtexte, das heißt Konstruktionen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen zum Zeitpunkt und im Kontext des Interviews, also „Vorstellungen von sozialen Ereignissen, von Gegenständen oder von Tatsachen, die [...] für wahr gehalten werden“ (Flick 1998, S. 45). Es handelt sich dabei um Erzählungen von Praktikerinnen und Praktikern, deren praktische Handlungsrelevanz nicht überprüft werden kann und soll.

„Die Aufzeichnung von Daten, ergänzenden Notizen und die Transkription von Aufzeichnungen übersetzen interessierende Realitäten in Text, und es entstehen Geschichten über das Feld.“ (van Maanen 1988, zitiert nach Flick 1998, S. 194)

Systematische Verzerrungen durch antizipierte soziale Erwünschtheit, Beeinflussungen durch Aufzeichnungstechniken und Kommunikationssituationen, Kommunikationsbarrieren, spezifische Effekte durch Fragetechniken und -typen, Verständigungsschwierigkeiten, und andere sogenannte ‚Fehlerquellen‘ im Interview (vgl. Diekmann 1998, S. 382) werden hier als unhintergehbare Bedingungen für Interviewsituationen akzeptiert. Die Interviews, in denen Daten zu Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen aufgezeichnet wurden, schaffen eine Version von Welt jenseits der praktischen Erfahrung. Unter den oben genannten Fragestellungen werden in der konkreten Situation Versionen von Erfahrungen konstruiert und interpretiert (vgl. Flick 1998, S. 52).

Die Verschriftlichung der aufgezeichneten Daten unterliegt „technischen und textuellen Strukturierungen und Begrenzungen, die das Verschriftlichte in bestimmter Weise zugänglich machen“ (Flick 1998, S. 194). Mit der Art der Darstellung und dem Grad der Genauigkeit der Transkription wurden Versionen der Texte geschaffen (vgl. Anhang), die von den intendierten Versionen der Befragten unweigerlich abweichen müssen, deren Flüchtigkeit und Vergänglichkeit in eigener Weise fixiert (vgl. Flick 1998, S. 194).

„Die neue Realität, die der Text [...] darstellt, ist die einzige (Version der) Realität, die der Forscher für seine anschließenden Interpretationen noch zur Verfügung hat.“ (ebd.)

Der Konstruktion einer neuen Realität im zu interpretierenden Text schließen sich Konstruktionen von Ergebnissen des Forschungsprozesses durch Kodierungen, Kategorisierungen und Interpretationen an, deren Relativität nachvollziehbar dargestellt werden soll.

1.2.4 Ergebnisse im qualitativen Forschungsprozess

Im Folgenden wird vorausgesetzt, „daß Forschungsergebnisse in der Erziehungswissenschaft nicht losgelöst von der Beobachtungsperspektive betrachtet werden können, d.h. immer abhängig sind vom jeweils zugrundeliegenden theoretischen Rahmen und den innerhalb dieses Rahmens entwickelten Forschungsmethoden“ (König/Bentler 1997, S. 90).

Aus diesem Grund kann eine Geltungsbegründung der Ergebnisse mittels klassischer Kriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) nicht erfolgen. Die gewonnenen Ergebnisse erscheinen nicht objektiv, sie sind vielmehr bestimmt durch zahlreiche subjektive Einflüsse. Sie können nicht als reliabel gelten, d.h. sie sind nicht verlässlich überprüfbar, weil in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass Aussagen immer getroffen und interpretiert werden in Abhängigkeit von Zeitpunkt, Kontext, Art der Befragung und Beobachtungsperspektive. Die Frage nach der Validität der gewonnenen Ergebnisse, d.h. ihre Übereinstimmung mit der Realität, würde der Frage nach der Begründung und Nachvollziehbarkeit der Konstruktionen des Forschenden aus den Konstruktionen der Beforschten entsprechen und kann nicht abschließend beantwortet werden.

Die Plausibilität der durchgeführten Forschung, der aufgezeichneten Daten und der gewonnenen Ergebnisse soll erhöht werden durch die Anlehnung an Strategien im Umgang mit qualitativer Forschung, wie sie Lincoln und Guba

skizziert haben (hier wiedergegeben nach Flick 1998, S. 252ff). Aus dieser Intention heraus werden in der vorliegenden Arbeit Konzepte pädagogischer Praxis und theoretische Bezüge ebenso dokumentiert und diskutiert wie die Strukturen verwendeter und entwickelter Kategorien, die vollständig transkribierten Texte, die Verfahren der Datenreduktion, Kurzdarstellungen der Fälle unter verschiedenen Fragestellungen, und Ergebnisse von Zusammenfassungen (vgl. Flick 1998, S. 252).

Die Wahrscheinlichkeit der Produktion glaubwürdiger Zusammenhänge kann nach Lincoln und Guba durch ‚verlängertes Engagement‘ und ‚ausdauernde Beobachtungen‘ im Feld erhöht werden (vgl. ebd.). Die hier vorgestellte Untersuchung wurde flankiert von der Mitwirkung bei wissenschaftlichen Begleitungen und Beratungen von Schulverweigererprojekten durch eine interdisziplinäre Forschungsgruppe sowie von zahlreichen Arbeits- und Austauschkontakten im Feld. Formelle und informelle Arbeitszusammenhänge wurden regelmäßig genutzt, „um die eigenen blinden Flecke aufzudecken sowie Arbeitshypothesen und Ergebnisse zu überprüfen“ (ebd.).

Bei der Datengewinnung und deren Auswertung wurde ein prozessorientiertes zirkuläres Herangehen favorisiert, das heißt Reflexionen und Überarbeitungen der einzelnen Teilschritte im Gesamtzusammenhang waren permanent Teil des Forschungsprozesses (vgl. ebd., S. 59).

1.3 Vorbereitung der Untersuchung

Für Experteninterviews wird ein leitfadengestütztes offenes Interview als Erhebungsinstrument empfohlen. Thematische Vorstrukturierungen in einem Interviewleitfaden werden als unverzichtbar angesehen, um das Wissen und die Erfahrungen der Expertinnen und Experten möglichst umfassend erheben zu können (vgl. Meuser/ Nagel 1997, S. 486).

Problemstellungen, die im Interview erfasst werden und mit Hilfe des Leitfadens für die Befragung strukturiert werden sollten, sind unter 1.1 als theoretische Vorannahmen dargestellt worden. Für die Formulierung inhaltlicher Dimensionen wurden Informationen über pädagogische Auseinandersetzungen mit Schulabsentismus einerseits aus wissenschaftlichen Beobachtungen über das Feld gewonnen und strukturiert – etwa von Schlung (1987), Müller (1990), Ricking (1997 und 1999), Thimm (1998 und 2000), Böttge (1999), Pinquardt/Masche (1999), Simon (2000), Warzecha (2000) und Wittrock (1997 mit Wachtel und 2000). Andererseits wurden solche Informationen im Untersuchungsfeld erhoben. Dafür wurde ein Raster zur Erfassung von Strukturdaten schulischer und schulalternativer Projekte entwickelt.⁸ Zu erfassende Strukturdaten in schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekten waren:

⁸ Die so gewonnenen Daten wurden sowohl für die Vorbereitung des Leitfadens für die hier vorgestellte Befragung genutzt als auch für die Vorbereitung der Evaluation der Modellprojekte des Landes Sachsen-Anhalts im Rahmen des Forschungsprojektes „Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus“ unter Leitung von Prof. H. Knopf 2000/ 2001.

Der Träger des Projektes und spezifische regionale Bedingungen;
der Anlass für die Projektkonzeption und der Beginn des Projektes;
Intentionen und Ansprüche, die mit dem Projekt verbunden werden, sowie eine genaue Beschreibung der Zielgruppe;
Anzahl, Qualifikation, spezifische Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt, unterteilt in die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die das Projekt geplant und zu verantworten haben, und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche das Projekt durchführen;
die Finanzierungen des Projektes;
im Rahmen der Organisation: rechtliche Regelungen, auf denen das Projekt basiert, der zeitliche Rahmen, in dem es durchgeführt wird, die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer;
das inhaltliche Konzept, sowie die Arbeitsabläufe und pädagogischen Methoden;
die formalen Kooperationsstrukturen und informelle Kooperationen;
als Erfahrungen der pädagogischen Arbeit in den Projekten: Einschätzungen der Arbeitsmöglichkeiten, antizipierte Perspektiven, die sich für die Jugendlichen aus der Teilnahme am Projekt ergeben und grundlegende Probleme bei der Projektdurchführung.

Abbildung 1: Raster zur Erfassung für Strukturdaten in schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekten

Diese Daten wurden von allen bekannten schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekten in Sachsen-Anhalt eingeholt.⁹ Die Erhebung eröffnete zugleich den Zugang zu den Institutionen. Für eine erste Strukturierung wurden kurze strukturierte Interviews mit verantwortlichen Lehrerinnen/ Lehrern und Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen – meist telefonisch, im Einzelfall auch persönlich – durchgeführt. Eine Überarbeitung der Strukturierung erfolgte mit Hilfe der Konzepte der schulischen Projekte und schulalternativen Einrichtungen, wenn vorhanden auch unter Einbezug von Sachberichten. Daran anschließend dienten problemorientierte Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen, deren wesentliche Inhalte als Gedächtnisprotokolle festgehalten wurden, der Konkretisierung der Erfassung von Strukturdaten.

Darüber hinaus wurden die Situationen im Umfeld der Interviews dafür genutzt, „sich im Feld zu orientieren und sich darin zurechtzufinden, Einblicke in Routinen und Selbstverständlichkeiten“ (Flick 1998, S. 76) zu erhalten. Potenzielle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner für die angestrebte Befragung konnten in diesem Kontext ausgemacht werden. Die Werbung um deren Bereitschaft erfolgte unter Kenntnis und unter Berücksichtigung möglicher Probleme des Zugangs zu Institutionen als Forschungsfeld (vgl. ebd., S. 73).

1.4 Auswahl der Stichprobe

Als Grundgesamtheit für diese Untersuchung sind die Lehrerinnen/ Lehrer und Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen anzusehen, die sich mit besonderen pädagogischen Angeboten darum bemühen, zeitweise oder vollständig schulabsente Schülerinnen und Schüler wieder an systematisches schulisches Lernen heranzuführen.

Die Ansprache zu befragender Pädagoginnen und Pädagogen erfolgte in schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekten. Die Auswahl der anzusprechenden Pädagoginnen/ Pädagogen wurde auf Grund der relativ geringen Anzahl der angestrebten Interviews nach einigen einschränkenden und zugleich

⁹ In dem Prozess der Datengewinnung waren auch Informationen über bisher nicht einbezogene Schulverweigererprojekte eingeschlossen.

strukturierenden Gesichtspunkten vorgenommen. Zunächst sollte die Befragung auf das Bundesland Sachsen-Anhalt beschränkt bleiben. Das bot sich an, weil wegen der Länderhoheit in der Schulgesetzgebung Rahmenbedingungen von Schulverweigererprojekten in verschiedenen Bundesländern schwer vergleichbar gewesen wären. Darüber hinaus erleichterte die Begrenzung auf Sachsen-Anhalt Erstkontakte und Rückkopplungsmöglichkeiten durch bestehende lockere Arbeitszusammenhänge. Zudem sollten nur Pädagoginnen und Pädagogen befragt werden, die für die pädagogische Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen als Expertinnen und Experten angenommen werden können. Diese Entscheidung war ein Auswahlkriterium im Sinne des Experteninterviews, bei dem Befragte vorwiegend in ihrer „Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick 1998, S. 105) und „als Repräsentant einer Gruppe“ (ebd.) angesprochen werden.

Die erstellten Strukturanalysen lieferten Kenntnisse über vorhandene Organisationsstrukturen und über Differenzen innerhalb der Strukturen. In Akzeptanz der als relevant erscheinenden Strukturen sollten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in unterschiedlichen schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekten gewonnen werden. Berücksichtigt werden sollten Sonderschulen, Schulverweigererprojekte in Kinder- und Jugendheimen, Modellprojekte und Projekte freier Träger der Jugendhilfe, wie sie in ihrer Bandbreite in Teil 2 im Kapitel 1.4 vorgestellt werden. Befragt werden sollten also Sonderschullehrerinnen/ Sonderschullehrer, die sich um schulabsente Kinder und Jugendliche bemühen und dafür theoretisch auf schulrechtliche Bestimmungen zurückgreifen können; weiterhin Pädagoginnen/ Pädagogen, die in einer stationären Einrichtung der Hilfe zur Erziehung tätig sind, in denen durch das Anhangsgesetz des Kinder- und Jugendhilfegesetzes die Möglichkeit einer Beschulung in der Einrichtung eröffnet wird; zudem Pädagoginnen/ Pädagogen, die sich in Modellprojekten für schulabsente Kinder und Jugendliche engagieren, welche von Europäischer Union, Bund oder Land unterstützt werden, weil ihre Konzepte als förderungswürdig eingeschätzt wurden¹⁰ und nicht zuletzt Pädagoginnen/ Pädagogen, die auf juristisch unsicherer Bewilligungsgrundlage in Schulverweigererprojekten freier Träger der Jugendhilfe arbeiten.

Weitere Kriterien für die Bitte um ein Interview sollten die Zugehörigkeit zu bestimmten Berufsgruppen bzw. die aktuelle Tätigkeit sein. Aufgrund unterschiedlicher persönlicher Perspektiven hinsichtlich des Professionsverständnisses sollten sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einbezogen werden. Diese Differenzierung erwies sich als nicht durchhaltbar. Einige der befragten Pädagoginnen und Pädagogen verfügen sowohl über eine Lehramtsausbildung als auch über einen sozialpädagogischen Abschluss. Bei anderen Pädagoginnen und Pädagogen waren Berufsgruppenzugehörigkeit und berufliche Tätigkeit nicht identisch. Lehrerinnen waren als sozialpädagogische Mitarbeiterinnen angestellt, Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen unterrichteten. Projektleiterinnen/ Projektleiter fungierten als Lehrerin/ Lehrer und/ oder als Sozialpädagogin/ Sozialpädagoge im Projekt.

¹⁰ Die hier vorgestellten Interviews wurden von April bis Juli 2000 durchgeführt. Die in Teil 2 unter 1.4 erwähnten Modellprojekte – Re-Integrationsklassen und Werk-statt-Schulen – des Landes Sachsen-Anhalt begannen mit ihrer Arbeit erst im Frühjahr 2001, so dass die Pädagoginnen und Pädagogen dieser Projekte nicht angesprochen werden konnten.

Die Ansprache der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erfolgte soweit als möglich nach den beschriebenen strukturellen Gesichtspunkten. Das heißt, die in dieser Arbeit vorgestellten Interviews entstanden nach gezielter Ansprache, unter der Voraussetzung der Bereitschaft der angefragten Pädagoginnen und Pädagogen und der Begrenzung der Interviewanzahl. Durchgeführt wurden zwölf Interviews in drei Sonderschulen und in vier Schulverweigererprojekten mit insgesamt 13 Pädagoginnen und Pädagogen. (Ein Interview wurde auf Wunsch der Gesprächspartner/in als Doppelinterview geführt.) Befragt wurden zwei Lehrerinnen und ein Lehrer in je einer Schule mit Ausgleichsklassen, einer Schule für Lernbehinderte und einer sonderpädagogischen Beratungsstelle. In einem Schulverweigererprojekt konnten die Projektleiterin und der Projektleiter gemeinsam sowie die Sozialpädagogin und die Lehrerin des Projektes interviewt werden. In den anderen drei beteiligten Projekten wurden jeweils die Leiterin/ der Leiter und Sozialpädagoginnen bzw. pädagogische Mitarbeiterinnen befragt.

Dreizehn Professionelle – Lehrerinnen/ Lehrer und Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen –, die in schulischen und schulalternativen Projekten mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen arbeiten, wurden in leitfadengestützten Interviews zu ihrer Perspektive auf das Thema Schulabsentismus befragt. Im Folgenden soll der verwendete Interviewleitfaden vorgestellt und erläutert werden.

1.5 Vorstellung des Forschungsdesigns

Entsprechend der Anregungen zu Experteninterviews von Meuser und Nagel (vgl. Meuser/ Nagel 1997, S. 486ff) wurde ein Leitfaden mit interessierenden Themen, ohne detailliert ausformulierte Fragen erarbeitet. In der Einleitung der Interviews sollten Erfahrungskontexte in der Auseinandersetzung mit Schulabsentismus erfragt werden. Die Reflexion dieser Kontexte wurde über Fragen zu Tätigkeitsbereichen, Ausbildung und persönlicher Situation der Pädagogin/ des Pädagogen angeregt. Themen des Interviewleitfadens für die hier beschriebene Befragung umfassten Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, sowie Probleme und Handlungsweisen der Umsetzung der subjektiv reflektierten Ansprüche. Die Erfragung der Ansprüche und die Anregung von Reflexionen des Umgangs mit den daraus abgeleiteten Aufgaben wurde in drei inhaltliche Dimensionen der pädagogisch motivierten Auseinandersetzung mit Schulabsentismus eingebettet, welche nachfolgend vorgestellt und in ihrem Themenbezug begründet werden sollen. Die drei inhaltlichen Dimensionen wurden für den Leitfaden in fünf Themenbereiche untergliedert, die untersetzt wurden mit zu erfragenden primären Themenaspekten und sekundären Stichworten, die als Hilfestellung für die Befragung dienen:

<p>1. Phänomen Schulabsentismus:</p> <ul style="list-style-type: none">Begriff (inhaltliche Untersetzung)Erscheinungsformen (Initiative, Motive)Strukturen des Absentismus (Lernen, Unterricht, Schule)Bedingungen für Schulabsentismus (das Kind/ der Jugendliche selbst, Eltern, institutionelle Erziehung, Peer Group, Schule, Gesellschaft, situative Einflüsse)Eigene Bewertungen (Schulabsentismus als Problem von Fremdbewertungen durch Eltern, andere Pädagoginnen/ Pädagogen, Politik)Bedeutung des schulabsenten Verhaltens für das Kind/ den Jugendlichen (subjektiver Sinn)Aktuelle und zukünftige Probleme in Verbindung mit SchulabsentismusBegründungen pädagogischer Hilfen (Legitimationsbasis) <p>2. Besonderheiten der Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen:</p> <ul style="list-style-type: none">Besonderheiten im Vergleich zur Regelschule und zu anderen sozialpädagogischen Projekten (Aufgaben, Reaktionen auf Schulabsentismus)Anforderungen an die eigene Arbeit (generelle Ansprüche, Prinzipien)Einschätzung sinnvoller Angebote (präventiv und reaktiv in Schule, schulalternativ)Akzeptanz der Angebote (Probleme, Umgang mit Nichtakzeptanz) <p>3. Ziele der eigenen Arbeit:</p> <ul style="list-style-type: none">Projektidee (Anlass, Beteiligung, Begründung)ProjektzieleUngewollte Unterstützung anderer Ziele (Probleme)Grundbedingungen für die Zielumsetzung (systematische, personelle, strukturelle, finanzielle)Realisierungsmöglichkeiten (Wirkungshypothesen, Erfahrungen, Bedingungen für Erreichbarkeit und Differenzen)Probleme durch allgemeine oder individualisierte Ziele <p>4. Praktische Umsetzung im Projekt:</p> <ul style="list-style-type: none">Projektaufbau (Struktur, Zeit, Flexibilität)Bedeutung von StrukturenWesentliche Inhalte (Unterricht, außerunterrichtliches Lernen)Wichtigste Arbeitsmethoden (Gestaltung der Lernangebote)Kriterien für die Auswahl von Inhalten und Methoden (Orientierung an)Vergewisserungen (Kenntnis, Einflüsse, Zugang, Perspektiven)Flexibilität von Inhalten und Methoden (Konzept und Praxis)Widersprüchlichkeit von Orientierungen <p>5. Pädagogische Verantwortung:</p> <ul style="list-style-type: none">Eigene handlungsleitende Werte und Normen (Begründungen)Persönliche Verantwortung und eigene GrenzenBedeutung von Strukturen/ Flexibilität (Herausforderung, Belastung)Planung von Inhalten und Methoden (Umgang mit Orientierungen, Unsicherheiten)Verantwortung für die Umsetzung von Inhalten und MethodenErzählungen von Grenzsituationen im Projekt (Bedingungen, Agieren und Reagieren in Krisensituationen)Entscheidungskriterien in KrisensituationenBedeutung von Werten und Normen im Alltag (Widersprüche zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten der Umsetzung)
--

Abbildung 2: Primäre Themenaspekte und sekundäre Stichworte zur Befragung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ihrer Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen

1.5.1 Zur Legitimation pädagogischer Perspektiven auf das Phänomen Schulabsentismus und zu Ansprüchen an Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Für das Phänomen Schulabsentismus gibt es viele Begriffe, die in der Literatur uneinheitlich verwendet werden, teilweise synonym als beschreibende, teilweise differenziert als erklärende Begriffe. Mit der Frage nach benutzten Begriffen von den Expertinnen und Experten und den damit verbundenen Bedeutungen, sollte ein thematischer Auftakt für die Interviews gesetzt werden, der zudem auch einen ersten Anhaltspunkt für das zu erfragende Verständnis von Schulabsentismus als Problem ermöglicht.

Mit Fragen nach Strukturen, Erscheinungsformen und Bedingungen, sowie wahrgenommenen Funktionen und Folgen von Schulabsentismus für Schülerinnen und Schüler war die Intention verbunden, Problemverständnis und Anliegen der Pädagoginnen und Pädagogen zu rekonstruieren. Die formalen Untersetzungen der individuell verwendeten Begriffe sollten über die benannte Breite der eingeschlossenen Phänomene¹¹ und die Richtung der thematisierten Motive für Schulabsentismus erfasst werden. Legitimationen des eigenen Aktivwerdens als Pädagogin/ Pädagoge sollten erschlossen werden: erstens aus der Begründung der Problematik von Schulabsentismus für Kinder und Jugendliche und zweitens aus den antizipierten Problemen, die sich in Folge des Schulabsentismus für diese ergeben. Darüber hinaus sollten Ansprüche der pädagogischen Auseinandersetzungen mit Schulverweigerern rekonstruiert werden: zum einen aus der Beschreibung von Problemen schulabsenter Kinder und Jugendlicher, im Sinne von Bedingungen, die zum Schulabsentismus führten und zum anderen aus den veränderten Perspektiven für schulverweigernde Heranwachsende, die mit der eigenen Arbeit verbunden werden.

Auseinandersetzungen mit der Relativität der eigenen Perspektive wurden angesprochen durch thematisierte (teilweise auch provozierte) Infragestellungen antizipierter Folgen von Schulabsentismus und der Bedeutung von pädagogischen Hilfen. Mit Fragen nach Sinn und Bedeutungen, die Schulverweigerung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben kann, sowie nach Perspektiven anderer auf das Phänomen und das pädagogisch motivierte Engagement war es möglich, die Legitimationsbasis der eigenen Perspektive der Pädagogin/ des Pädagogen zu problematisieren. Über Erzählungen zu Idee, Anlass und Zielen des konkreten Schulverweigererprojektes, in dem die interviewte Pädagogin/ der interviewte Pädagoge tätig ist und ihren persönlichen Übereinstimmungen und Differenzen sollten explizit rekonstruierte Ansprüche erfasst werden.

1.5.2 Zur Realisierung von Ansprüchen pädagogischer Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Die Beschreibung dieser konkreten Ziele diente zugleich auch der Vorbereitung auf eine Problematisierung der Zielsetzungen und deren Realisierungsmöglichkeiten. Dafür wurden die Meinungen der befragten Pädagoginnen/ Pädagogen zur Relevanz von Zielen, zu Grundbedingungen für deren Umsetzung,

¹¹ Je nach Problemverständnis können Aufmerksamkeitsdefizite und fehlende Lernbereitschaft im Unterricht ebenso zugerechnet werden, wie tatsächlich körperliche Abwesenheit bis zum völligen Schulabbruch.

zur Unterstützung anderer Ziele, etwa der Vermeidung von Haftstrafen und zu Problemen der Erreichbarkeit der benannten Ziele erfragt. Zunächst war das jeweilige Praxisprojekt in seinem Aufbau, seinen wesentlichen Inhalten und Methoden zu beschreiben. Implizite Ansprüche an die eigene Arbeit und mögliche Brüche sollten über die Thematisierung von grundlegenden Besonderheiten pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen gegenüber anderen schulischen Angeboten und anderen sozialpädagogischen Projekten rekonstruiert werden. Zu erfragen waren dabei sowohl Anforderungen, die an diese Arbeit grundsätzlich zu stellen sind, als auch Begründungen für deren eingeschränkte Umsetzungsmöglichkeiten in Schulen und nicht-spezifischen sozialpädagogischen Projekten. Untersetzt wurde diese Befragung mit Impulsen für Beschreibungen als sinnvoll angesehener Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Schulabsentismus sowie Problemen der Akzeptanz solcher Maßnahmen.

1.5.3 Zur Rechtfertigung pädagogischen Handelns

Der dritte inhaltliche Komplex des Interviewleitfadens umfasste Gesprächsimpulse, die eine Reflexion der praktischen Umsetzung der formulierten Ansprüche und der pädagogischen Verantwortung veranlassen sollten. Erfragt wurden Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen und Formen des Umgangs damit. Daran schlossen sich Fragen der Orientierung, des Zusammenhangs und der Widersprüchlichkeit der pädagogischen Praxis mit den zuvor benannten und problematisierten Zielsetzungen an. Die Analysen der Antworten auf diese Fragen sollten Rekonstruktionen von Umgangsweisen mit nicht-einlösbaren pädagogischen Ansprüchen ermöglichen.

Auftakt für die thematische Auseinandersetzung mit der persönlichen Verantwortung der Pädagogin/ des Pädagogen bildeten Fragen zu eigenen handlungsleitenden Werten und Normen und deren Begründungen. Ihre reflektierte Bedeutung im pädagogischen Alltag sollte aus verschiedenen inhaltlichen Bezügen der Praxis erfasst werden. Speziell wurde dann nach der Definition der eigenen Verantwortung und deren Begrenzungen gefragt. Thematisiert wurden zudem Möglichkeiten und Grenzen der Planung von Inhalten und Methoden, sowie deren pädagogisch zu verantwortende Realisierung. Über die Beschreibung eigener Grenzerfahrungen in konkreten Situationen konnte das reflektierte Agieren und Reagieren in Entscheidungssituationen erfragt werden. Mit den Antworten auf diesen Themenkomplex sollten individuell zurechenbare Weisen der Auseinandersetzung mit Konflikten und Krisen rekonstruiert werden.

Die unter 1.5 vorgestellten Themen wurden für die Beobachtung der praktischen Relevanz von theoretisch analysierten Bedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen formuliert. Unter Beeinflussung von thematischer Vorstrukturierung und Interviewsituation entstanden verbale Texte, in deren Auswertung Antworten zu geben sind auf die konkreten empirischen Fragestellungen (vgl. 1.1).

1.6 Verfahren der Aufbereitung und Auswertung der verbalen Texte

1.6.1 Datenaufbereitung

Voraussetzung für die Auswertung der verbalen Texte ist deren Fixierung und Transkription. In Einverständnis mit den interviewten Pädagoginnen und Pädagogen wurden die gesamten entstehenden verbalen Texte während der Gesprächssituation vollständig mittels eines Tonbandes protokolliert und später transkribiert.¹² Für die Transkription wurde eine mittlere Genauigkeit angestrebt, deren verwendete Regeln im Anhang dieser Arbeit festgehalten sind. Die Anonymisierung der Texte erfolgte im Rahmen der Korrektur der Transkripte und deren Vergleich mit den Tonbandaufzeichnungen.

1.6.2 Das Datenauswertungsverfahren

Die Auswertung von Experteninterviews orientiert sich an thematischen Einheiten im Rahmen von Fallanalysen und deren Vergleich im Rahmen von Gruppenbildungen.

Für die angestrebten Analysen dieser Untersuchung waren drei Interpretationsebenen vorzubereiten. Erstens sollten Erfahrungen und Wissen der Expertinnen und Experten so strukturiert und kategorisiert werden, dass Gesetzmäßigkeiten, Routinen, Besonderheiten und Probleme der pädagogischen Arbeit mit schulabsentem Kindern und Jugendlichen entdeckt und beschrieben werden können. Dafür waren theoretisch vorstrukturierte Kategorien entsprechend der in den Interviews thematisierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede weiterzuentwickeln und inhaltlich zu untersetzen. „In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht.“ (Meuser/ Nagel 1997, S. 489).

Zweitens sollten die Einzelfälle so verdichtet, abstrahiert und analysiert werden, dass es möglich sein würde, Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen und Umgangsweisen mit diesen Anforderungen in individuellen Sinnzusammenhängen zu interpretieren. Als Resultat sollten fallbezogene Darstellungen erarbeitet werden, in denen „Leitthemen, die sich durch die Sichtweisen über verschiedene Bereiche hinweg als spezifisch für den Fall festhalten lassen“ (Flick 1998, S. 209), rekonstruiert werden.

Drittens sollten die thematischen Strukturen der Einzelfälle ihrem Vergleich untereinander dienen. Gruppenbildungen erfolgten nicht nach den vorab festgelegten Kriterien der Stichprobenauswahl. Diese Kriterien waren dazu gedacht, die letztlich gewonnenen Ergebnisse auch unter strukturellen oder professionstypischen Gesichtspunkten diskutieren zu können. Die Gruppenbildungen wurden nach inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen und variierten nach dem jeweiligen Focus der Betrachtungen. Nachdem aus den Einzelfallanalysen subjektive Umgangsweisen mit nicht-einlösbaren pädagogischen Ansprüchen rekonstruiert wurden, waren interne Zusammenhänge zu typisieren und theoretisch zu generalisieren. Mit den so erstellten Gruppenvergleichen wurde eine Darstellung und theoretische Reflexion des

¹² Normalerweise wird für Experteninterviews lediglich die Transkription thematisch relevanter Passagen empfohlen (vgl. Meuser/ Nagel, 1997, S. 488). Von dieser Empfehlung wurde zur Vorbeugung des Verlustes relevanter Daten abgesehen, weil die Transkriptionen in Auftrag gegeben werden konnten.

inhaltlichen Spektrums von Legitimationen und pädagogischen Handlungsweisen im untersuchten Feld angestrebt.

Ein Verfahren, das Fallanalysen und Gruppenvergleiche ermöglicht, beschreibt U. Flick mit dem ‚Thematischen Kodieren‘. Fallanalysen stellen in diesem Verfahren einen Zwischenschritt zu theoretisch begründeten Gruppenvergleichen dar. Die Analyse der Texte dient dabei der Herausarbeitung von problembezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschieden innerhalb vorab festgelegter Gruppen und besteht aus der Kodierung von Textinhalten in Kategorien, die aus dem Text entwickelt werden (vgl. Flick 1998, S. 206ff).

Das hier verwendete Auswertungsverfahren lehnt sich an das ‚Thematische Kodieren‘ – welches von Flick entwickelt wurde – an, wird jedoch entsprechend der Ausführungen von Meuser und Nagel zur Auswertung von Experteninterviews abweichend verwendet. Zum einen wurden die Kategorien für die Kodierung und damit für die thematische Ordnung der Texte zwar textnah überarbeitet und ergänzt, aber nicht vollständig aus dem Text entwickelt. Eine erste Entwicklung der Kategorien erfolgte durch die inhaltlichen Dimensionen und Themen der thematischen Vorstrukturierung der Interviews. Zum anderen wurden die zu vergleichenden Gruppen nicht vorab gebildet und theoretisch begründet. Die Gruppenbildung erfolgte vielmehr auf der Basis der Fallanalysen und ist Teil des Prozesses der Interpretation der Texte. Der Interpretationsprozess soll an dieser Stelle verdeutlicht und begründet werden.¹³

Die transkribierten Texte waren zunächst thematisch so zu ordnen, dass die angestrebten Verdichtungen sowohl für die Einzelfallanalysen, als auch für die Gruppenvergleiche zu nutzen wären. Die Interviewtexte wurden mit Hilfe des Textanalyse-Systems WINMAX von U. Kuckartz (Kuckartz 1998) in mehreren rekursiven Schritten segmentiert und codiert. Basismethode war die Definition eines vorläufigen Kategoriensystems. Dazu wurde aus dem Leitfaden ein System von Über- und Unterkategorien entwickelt (vgl. Anhang). Im Anschluss waren die Interviewtexte zu codieren, das heißt eine oder mehrere Kategorien wurden interpretativ den relevant erscheinenden Textsegmenten zugeordnet. Dieser Prozess erfolgte zirkulär. Das Kategoriensystem wurde im Vollzug der Zuordnung erweitert. Die Zuordnungen mussten daraufhin immer wieder kontrolliert und differenziert werden. Parallel sind die kategorisierten Textpassagen mit Memos, das heißt mit Randnotizen versehen worden (vgl. Kuckartz 1997, S. 592), mit denen die rekonstruierten individuellen Bedeutungen der Kategoriebegriffe erschlossen werden sollten.

Im Ergebnis der Segmentierung und Kategorisierung der transkribierten Texte entstanden vier Formen von Texten, welche Grundlage für die weiteren Interpretationsschritte waren. Die ersten drei Textformen beziehen sich auf die einzelnen Fälle, die vierte Textform enthält eine Zusammenfassung der rekonstruierten Bedeutungen aller Fälle (vgl. Abbildung 3).

Die Interpretationen der verbalen Ausgangstexte erfolgen auf der Basis dieser Segmentierungen und Kategorisierungen. Sie werden im vorliegenden Text jeweils mit Quellentexten verbunden. Die Quellenangaben der zitierten Passagen aus den transkribierten Interviewtexten enthalten entsprechend der Herkunfts-

¹³ Die einzelnen Schritte der Datenaufbereitung und Interpretation werden im Anhang beispielhaft illustriert.

angaben nach dem Textanalysesystem WINMAX die Bezeichnung des Textes sowie Segmentanfang und -ende im Text (Zeilennummerierung). Alle transkribierten Texte befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Die Segmentierung und Kategorisierung der transkribierten Texte werden am Beispiel eines Textes (Frau Abend) durch das Anfügen der Liste der codierten Segmente, der Häufigkeiten der zugeordneten Codeworte und der Liste der Einzelfallmemos veranschaulicht.

Listen der codierten Segmente:

Diese Listen bestehen aus Textpassagen – Segmenten –, die durch Interpretation einer Kategorie – einem Codewort – zugeordnet wurden. Alle Segmente sind mit einer Herkunftsangabe versehen, aus der die Bezeichnung des Textes und die Stellung der einzelnen Passage im Text – Segmentanfang und -ende – eindeutig hervor gehen (vgl., Kuckartz 1997, S. 588). Die kategorisierten und nach den Kategorien und Unterkategorien sortierten Textpassagen dienen den Einzelfallanalysen. Sie erleichterten die Überprüfung und Überarbeitung der rekonstruierten individuellen Bedeutungen der Kategoriebegriffe und die Auswahl themenrelevanter fallspezifischer Zitate als nachvollziehbaren Beleg für die vorgenommenen Interpretationen.

Listen der Häufigkeit der zugeordneten Codeworte:

In diesen Listen ist jeweils für einen Text die Anzahl der Textpassagen und die gesamte Zeilenanzahl des Textes ausgezählt, die einer Unterkategorie zugeordnet wurden. Diese Häufigkeitsauszählungen ermöglichten einen ersten Überblick über Schwerpunkte der kategorialen Interpretationen des Einzelfalls und dienten als Ausgangspunkt für die selektive Kodierung der Einzelfälle (vgl. Flick, 1998, S. 207).

Listen der Einzelfallmemos:

„Memos stellen eine Möglichkeit dar, die eigenen Gedanken, Ideen und Theorien, die im analytischen Prozess entstehen, festzuhalten.“ (Kuckartz, 1997, S. 592) Die hier erstellten Memos enthalten die rekonstruierten individuellen Bedeutungen der Kategoriebegriffe und bildeten damit die wichtigste Grundlage für die Erarbeitung der Einzelfallanalysen. Ebenso wie die Listen der codierten Textpassagen sind die Memolisten entsprechend des Kategoriensystems sortiert. Alle Memos sind mit Textbezeichnung und Zeilennummern eindeutig ihrem Ausgangsbezug im transkribierten Text zugeordnet.

Liste aller Memos:

Diese Liste stellt eine Systematisierung der Interpretationen der themenspezifischen Aussagen aller interviewten Pädagoginnen und Pädagogen dar. Sie enthält eine kategorisierte und sortierte Zusammenfassung der rekonstruierten Bedeutungen aller Fälle und dient dem thematischen Vergleich sowie der empirischen Generalisierung, von Meuser und Nagel als soziologische Konzeptualisierung bezeichnet (vgl. Meuser/ Nagel, 1997, S. 489). Sämtliche Rekonstruktionen sind wiederum mit ihrem Herkunftsstellen versehen.

Abbildung 3: Übersicht über die Segmentierungen und Kategorisierungen der transkribierten Interviewtexte

Die theoretisch vorbereiteten und im beschriebenen Forschungsverfahren erhaltenen Texte sollten der Beantwortung der empirischen Fragestellung dienen. Entsprechend werden in den folgenden Texten Rekonstruktionen praktischer Relevanz der Nichtlösbarkeit pädagogischer Ansprüche auf drei Interpretationsebenen vorgenommen. Diese Ebenen sind erstens: kategoriale „Aussagen über Strukturen des ExpertInnenwissens“ (Meuser/ Nagel 1997 S. 489), zweitens: fallbezogene Darstellungen „der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Untersuchung“ (Flick 1998, S. 208) und drittens: Fallvergleiche, mit denen „Gemeinsamkeiten in und Unterschiede zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen“ (ebd. S. 209) herausgearbeitet und „Sinnzusammenhänge zu Typologien“ (Meuser/ Nagel 1997, S. 489) verknüpft wurden. Diese Varianten von Textinterpretationen werden in den folgenden Kapiteln in unterschiedlicher Intensität wieder zu finden sein.

Die Überlegungen der nachfolgenden Kapitel stellen (auf Grund der methodischen Vorentscheidung) eine Verknüpfung theoretischer Reflexionen und interpretativer Rekonstruktionen verbaler Texte von Praktikerinnen und Praktikern dar.

Zu thematisieren waren zunächst Perspektiven der Legitimation pädagogischer Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. Dafür wurden Begründungen der Problematik von Schulabsentismus, welche die Pädagoginnen und Pädagogen angegeben haben, analysiert. Daraus wurden verschiedene Möglichkeiten der Legitimation der pädagogischen Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen abgeleitet und verglichen (vgl. Teil 2). Im Anschluss an diese Legitimationen sollten Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen beschrieben und problematisiert werden. Dafür wurden sowohl Interpretationen von genannten Bedingungen, die schulabsentes Verhalten unterstützen, als auch von Zielstellungen der Auseinandersetzung mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen rekonstruiert und diskutiert. Für eine Diskussion der praktischen Relevanz von rekonstruierten Ansprüchen an pädagogische Professionalität waren zudem Rekonstruktionen des Alltags der Arbeit mit schulverweigernden Heranwachsenden und pädagogische Konflikte zu erfassen und zu problematisieren. Das Spektrum von Legitimationen und thematisierten praktischen pädagogischen Handlungsweisen im untersuchten Feld sollte über Rekonstruktionen fallspezifischer Leitthemen und deren interner Zusammenhänge verdeutlicht werden (vgl. Teil 3). Den Abschluss der Arbeit bildet der Versuch, subjektive Umgangsweisen mit nicht-einlösbaren pädagogischen Ansprüchen zu rekonstruieren und vergleichend zu diskutieren. Die abschließenden Konstruktionen des vorliegenden Textes hingegen erfolgen durch die Leserin/ den Leser (vgl. Flick 1998, S. 53), für die je eigene Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Rekonstruktionen und Interpretationen.

2 Theoretischer Rahmen

Dem Versuch schulabsenten Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Arbeitsmethoden und Organisationsformen schulisches Lernen wieder zu ermöglichen und sie damit in ihrer individuellen und sozialen Integration zu fördern, können verschiedene Implikationen unterstellt werden. Zunächst setzt ein solches Ansinnen voraus, dass akzeptiert wird, dass die Wahrnehmung des Bildungsrechts – zumindest in Deutschland – notwendig gebunden ist an eine Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass mit der Nichterfüllung der Schulpflicht Entwicklungsbeeinträchtigungen und/ oder soziale Benachteiligungen verbunden sind, die bei der Wahrnehmung schulischen Lernens nicht oder nicht in dem Umfang auftreten würden. Das zwingt Pädagoginnen und Pädagogen jedoch nicht zur Wahrnehmung von Schulabsentismus als pädagogisches Problem und selbst wenn sie das tun, müssen sie sich diesem Problem nicht zuwenden, schon gar nicht, sich dafür verantwortlich fühlen. Darüber hinaus erfordert der Wunsch, individuellen und/ oder sozialen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit pädagogischen Angeboten entgegen zu wirken, die Hoffnung, dass es pädagogische Handlungsmöglichkeiten in entsprechenden Strukturen gibt, die solche Wirkungen erzielen können.

Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es zum einen, zu zeigen, dass pädagogische Ansprüche in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert werden und zum anderen danach zu fragen, wie pädagogisches Handeln dennoch möglich ist. Als theoretischer Rahmen für diese Betrachtungen sollen im folgenden Kapitel zunächst entsprechende Ansprüche an besondere (sonder- und sozial-) pädagogische Arbeit differenzierter dargestellt werden (2.1). Daran anschließend wird ein theoretisches Konzept zur möglichen Umsetzung dieser Forderungen vorgestellt (2.2). Den Abschluss dieser Darstellung bildet der Verweis auf systematische und systemische Probleme, die mit den besonderen Ansprüchen sonder- und sozialpädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen verbunden sind. In dem Zusammenhang wird auf theoretische Betrachtungen einzugehen sein, in denen die Nicht-Einlösbarkeit pädagogischer Ansprüche zum Ausgangspunkt der Thematisierung wird.

2.1 Pädagogische Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Die mit der pädagogischen Arbeit „im Spannungsfeld von individueller Autonomie und sozialer Einfügung/ Disziplinierung“ (Schäfer 1996, S. 82) verbundenen Anforderungen an professionelle Unterstützung und Hilfe stellen Kriterien dar, nach denen konkrete Angebote beobachtet werden können. Ausformulierungen solcher Kriterien sind sehr unterschiedlich differenziert. Für die Sonderpädagogik lehne ich mich bei der Formulierung von Ansprüchen an pädagogische Angebote für

schulabsente Kinder und Jugendliche an K.-H. Benkmann und G.G. Hiller an.¹⁴ Benkmann hat im Rahmen einer breiten Untersuchung von Praxisprojekten Entwicklungsansprüche an die schulische Erziehungshilfe formuliert (vgl. Benkmann 1997, S. 118ff). Hiller zielt mit seinem Konzept der Alltagsbegleitung auf die Vergegenwärtigung von Individualität und die Kultivierung von Routinen ab (vgl. Hiller 1997). Mit seinem Konzept der realitätsnahen Schule orientiert er auf eine schulische Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die deren zukünftigen Lebenswirklichkeiten besser entspricht als die Regelschule (vgl. Hiller 1994). Die Konzepte von Benkmann und Hiller stehen hier in ihrer Polarisierung stellvertretend für die verschiedensten Ansätze in der Sonderpädagogik als „Respezifikationen [... der, K.P.] allgemeinen Symbolik der guten Absicht und der Verantwortung“ (Luhmann 2002, S. 165) für Heranwachsende durch „inkonsistente Anforderungen“ (ebd.). „Man kann mehr auf Förderung der Individuen abstellen [wie Benkmann, K.P.] oder mehr auf Herstellung von Chancengleichheit und Ausgleich von Benachteiligungen [... wie Hiller, K.P.]“ (ebd.) Ich spezifiziere die Konzepte hier im Kontext der Erziehungshilfe für schulabsente Schülerinnen und Schüler. Als Sozialpädagoge beschäftigt sich K. Thimm explizit mit dem Thema Schulverweigerung. Deshalb verwende ich aus seiner Ausarbeitung: ‚Theoretische Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Schulverweigerung‘ (Thimm 2000, S. 557ff) die Darstellung von entsprechenden Ansprüchen aus sozialpädagogischer Perspektive.

2.1.1 Sonderpädagogische Forderungen an die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern, die nicht mehr regelmäßig in die Schule gehen

Der erste hier zu nennende Anspruch an professionelle Unterstützung für Kinder und Jugendliche, die der Schule fernbleiben, beinhaltet die Forderung nach veränderten Sichtweisen. Das kann im zu beschreibenden Kontext bedeuten, regelmäßige Schulversäumnisse sollten nicht personen- oder umweltzentriert, sondern als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relation, gestörter Handlungssysteme oder gestörter Integration in Umfeldsysteme beschrieben werden. Die Wahrnehmung und Interpretation von Schulabsentismus als Signalverhalten in Belastungssituationen, wie sie im Anschluss an Benkmanns Analysen von neueren Konzepten der schulischen Erziehungshilfe gefordert werden kann, ermöglichte – im Rahmen der hier vorgelegten Interpretationen von Schulabsentismus – dessen positive Umdeutung im Sinne sinnvoller Anpassungsleistungen. Daran müsste sich eine Ausrichtung pädagogischer Handlungsansätze zur individuellen Förderung nach dem beobachteten und interpretierten Sinn des schulabsenten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen anschließen, die sich über die antizipierten individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerin/ des Schülers legitimiert (vgl. Benkmann 1997, S. 118f). Mit Hiller lässt sich Schulabsentismus wahrnehmen und interpretieren als angemessene Reaktion auf Stigmatisierungen und antizipierte Lebenschancen „am Rande der Normalität“ (Hiller 1994, S. 46) und eröffnet so „die Frage nach brauchbaren Konzepten für Allgemeinbildung“ (ebd.), die Chancengleichheit und den Ausgleich von Benachteiligungen ermöglichen. Die Analyse von Bedingungen für Schulabsentismus und Aussagen über antizipierte Veränderungen könnten als

¹⁴ Die Forderungen beider Autoren an die sonderpädagogische Förderung sind komplexer als ich sie im Rahmen dieser Arbeit vorstelle. Sie werden auszugsweise für das zu besprechende Arbeitsfeld genutzt.

Ausgangspunkt für veränderte oder alternative schulische Angebote dienen. Das würde eine differenzierte Darstellung von individuellen Problemlagen erfordern – unter Berücksichtigung von Situationsbezug, Zeitlichkeit und Schweregrad, Wechselhaftigkeit und Normabhängigkeit möglicher Bedingungen (vgl. Benkmann 1997, S. 120) – sowie gleichzeitig von Kompetenzen, Ressourcen und Lebensperspektiven der Kinder und Jugendlichen (vgl. Hiller, 1994, S. 16ff). Dazu sind Bedingungen in einem spezifischen Problemkomplex innerhalb eines pädagogischen Diskussionsrahmens zu interpretieren.

Solche perspektivischen Ausrichtungen implizieren individualisierte, temporalisierte Zielsetzungen und begründen diese. Die Umsetzung der Forderung nach Zielsetzungen im Sinne individueller Erziehungsplanung ist auch im Zusammenhang mit pädagogischen Interventionen bei Schulabsentismus als Prozess – von der Feststellung des Förderbedarfs bis zur erfolgreichen Förderung – zu verstehen. Benkmann beschreibt diesen Prozess als Einheit; erstens der Förderung von Selbstbewusstsein und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, zweitens der Unterstützung von günstigen Lebensverhältnissen und drittens der individuellen schulischen Förderung auf der Basis der Feststellung der Ausgangssituation der Schülerin/ des Schülers (vgl. Benkmann 1997, S. 120). Explizite Zielsetzungen schulischer Förderung formuliert Hiller als [Wieder]Eingliederung in Schule/ Ausbildung, zur Erlangung eines schulischen Abschlusses als Voraussetzung für einen qualifizierten Erstzugang zu existenzsichernden Beschäftigungen (vgl. Hiller 1994, S. 177ff).

Verantwortliche Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen soll diesen neue Lernmöglichkeiten eröffnen. Diese Lernalternativen sollen sich an ihren Kompetenzen und Problemen orientieren. Einerseits schließen Förder- und Unterstützungsangebote, die auf der jeweiligen Komplexität als pädagogisch relevant interpretierter Problemlagen aufbauen, die Betonung von Individualisierung, Integration, Flexibilität und Mobilität in der Organisation von Hilfen ein (vgl. Benkmann 1997, S. 121ff). Andererseits benötigen pädagogische Angebote soziale Orientierungen und überschaubare Strukturen zu ihrer eigenen Funktionsfähigkeit, damit sie als Hilfsangebote wahrgenommen werden können (vgl. Hiller 1994, S. 67ff).

Die professionellen Anforderungen an die Persönlichkeit der Pädagoginnen/ Pädagogen schließen Bereitschaft zur Veränderung – auf Grund des Wandels der Bedingungen und Strukturen –, Bereitschaft zur Kreativität, das heißt zu unkonventionellen Bewältigungsstrategien in komplexen Problemlagen und die Akzeptanz der Begrenzungen der Handlungsspielräume immer schon ein. Ständige Kompetenzerweiterungen durch Weiterbildungen und aufgabenbezogene Zusatzausbildungen gelten als praktische Notwendigkeit in dieser anspruchsvollen und schwierigen Arbeit (vgl. Benkmann 1997, S. 129ff).

2.1.2 Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sich der Schule verweigern oder denen sich die Schule verweigert

Neuere sozialpädagogische Konzepte überwinden fürsorgetheoretische und ordnungspolitische Aspekte, so beobachtet Thimm, auch indem Probleme von Kindern und Jugendlichen aus einer neuen Perspektive betrachtet werden, „weniger als Mängel oder Störungen [...], sondern als Formen der Lebensbewältigung in spezifischen Person-Umfeld-Relationen“ (Thimm 2000, S. 402). Das heißt im Fall von Schulabsentismus, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aufgefordert

sind, das Nicht-zur-Schule-gehen als eigene verantwortliche Entscheidung von Kindern und Jugendlichen zu akzeptieren.

„Man würde fragen und zuhören, würde aus sozialpädagogischer Sicht Schwänzen und Regelverstöße auf der Folie der Situations- und Lebensbewältigung betrachten und den subjektiven Sinn zu ergründen suchen.“ (ebd.)

Als Horizont für subjektiv sinnvollen Schulabsentismus werden von Thimm komplexe Problemlagen differenziert dargestellt; zum Beispiel: frühe biographische Verwundungen mit Missachtung von Grundbedürfnissen, familiäre Ressourcen- und Unterstützungsschwächen, Überlagerungen der Lernbereitschaft durch Lebensprobleme, Identitätsdiffusionen, schulische Überforderungs- und Opferthematiken, Marginalisierung, soziale Chancenlosigkeit aber auch Kosten-Nutzen-Erwägungen, Suche nach gegenkultureller Eigenständigkeit sowie jugendkulturelle Differenz-, Oppositions-, Ablösungs-, Grenz- und Autoritätsthematiken (vgl. ebd., S. 329f). Schulabsentismus wird dann zum einen als sozialpädagogisch relevant interpretiert wegen der mit diesem zusammen gedachten „Lebenthemen“ (ebd., S. 331), welche die Lebensgestaltung der Kinder und Jugendliche zu erschweren scheinen; zum Beispiel: Verletzung, Nicht-Befriedigung, Überlastung, Selbstwertverlust durch Misserfolge, Angst, Verzweiflung, soziale Unsicherheit, innere und äußere Halt- und Strukturlosigkeit, Selbstwertverlust durch Isolation, Zukunftsangst, Verlorenheit (vgl. ebd., S. 331ff). Andererseits kann sozialpädagogisches Handeln als sinnvoll angegeben werden, gerade unter Berufung auf Belastungen, Bedrohungen und Ausgrenzungen, die Kinder und Jugendliche durch Elternhaus, Schule und/ oder Gesellschaft erfahren, wenn sie nicht zur Schule gehen, weil sie nach Eigenständigkeit in Gegenkulturen suchen (vgl. ebd., S. 336) oder durch Verweigerung ihre Autonomie beweisen wollen (vgl. ebd., S. 340). Sozialpädagogisches Engagement im Fall von Schulabsentismus hat für Thimm „einen objektiven Einschaltungsgrund“ (ebd., S. 560), der sich aus dem Verlust sozialer Verortung sowie eines Teils von Zukunftsoptionen (vgl. ebd., S. 559) durch verweigerten Schulbesuch ergibt. Legitimiert wird dieses Engagement jedoch nur, wenn das Kind oder der Jugendliche „ein Mandat dafür erteilt“ (ebd.). Sozialpädagogische Arrangements beruhen grundsätzlich auf freiwilliger Inanspruchnahme.¹⁵

Orientiert an subjektiv wahrgenommenen Lebenslagen, individuellen Bedürfnissen, komplexen Problemen und antizipierten Lebenschancen (vgl. ebd., S. 403) werden individualisierte Zielsetzungen gefordert. „Suchbewegungen bzw. Lösungen werden dann immer von den Eigentümlichkeiten von Personen, aber auch Orten und Situationen abhängen.“ (ebd., S. 558) In Akzeptanz begrenzter Einwirkungsmöglichkeiten charakterisiert Thimm pädagogische Professionalität als zielgerichtetes experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Subjektes, bei der eine begleitende Einwirkung vom Kind oder Jugendlichen selbst gewollt und befürwortet wird (vgl. ebd., S. 563f). Die inhaltlichen Kriterien für die Gestaltung von selbstbestimmten Lernsituationen beschreibt Thimm in fünf Themenbereichen:

„1. Selbstbestimmter Wissenserwerb im Rahmen der Steigerung der kognitiven Fähigkeiten und des Wissens.“ (ebd., S. 578)

„2. Entwicklung der sozialen Fähigkeiten als Vermehrung der Optionen.“ (ebd., S. 580)

¹⁵ Andere Maßnahmen werden unter ordnungsrechtlicher Funktion der Kinder- und Jugendhilfe thematisiert (vgl. Münder u.a.; 1993, S. 86f).

- „3. Lebenspraktische Kompetenzsteigerung.“ (ebd.)
- „4. Verantwortungsübernahme in Ernstfällen bzw. Ermöglichung produktiver und körperlicher Erfahrungen im Rahmen von Lebens- und Handlungsbezügen.“ (ebd.)
- „5. Differenzierung und Stärkung der Persönlichkeit.“ (ebd., S. 581)

Er verweist für die Umsetzung der Zielstellungen sowohl auf die Bedeutung von schulalternativen Projekten (vgl. ebd., S. 568ff) wie auf seine Favorisierung eines Modells „der zeitlich erweiterten und auf dem Freiwilligkeitsprinzip fußenden Angebotsschule“ (ebd., S. 373) und mahnt die Öffnung für sozialpädagogisches Handlungsverständnis an. Thimm konkretisiert Vorschläge dafür, dass alternative schulische Modelle zur „Verbesserung der schulischen Lern- und Beziehungskultur“ (ebd., S. 399) beitragen könnten. Dazu gehören für ihn räumliche und zeitliche Flexibilität für formelles und informelles Lernen, Individualisierung von Lernmethoden und Lerninhalten, Schaffung von Bewährungsfeldern für unterschiedlichste Begabungen, Öffnung für Lebenswelt und Strukturentwicklung unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler. Dafür fordert er von Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule Leidenschaft, personalen Elan, eine psychosozial ausgerichtete Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern und die häufige Suche nach deren Einverständnis (vgl. ebd.).

Neue Lernorte, die unter Berücksichtigung von sozialpädagogischem Handlungsverständnis entstehen, sollen so beschaffen sein, dass „ein Mensch sich als Subjekt erfahren kann“ (ebd., S. 557), obwohl Pädagoginnen und Pädagogen den Selbstentwurf von Kindern und Jugendlichen nicht wirklich kennen können, dieser sich ständig verändert und auch dem Kind/ dem Jugendlichen nicht vollständig verfügbar ist. „Subjektivität wird hier kategorial als ‚Möglichkeit selbstbewußter und selbstbestimmter Lebensgestaltung gefasst unter dem normativen Horizont individueller wie gesellschaftlicher Emanzipation‘ (Schumann 1994, S. 466).“ (ebd., S. 559) Um Komplexität, Diffusität und Unverfügbarkeit begegnen zu können, schließt sich Thimm dem Vorschlag eines ‚Arbeitsbündnisses‘ von B. Müller an. Darin sollen unterschiedliche Wahrnehmungen und Beschreibungen von Lebenslagen, Problemen und Lebenschancen so in handhabbare Arbeitsaufgaben übertragen werden, dass sie von beiden Seiten als vernünftig und zumutbar akzeptiert werden können. Darüber hinaus wären Bedingungen zu schaffen, die beiderseits Selbstverpflichtungen zur Umsetzung der Aufgaben ermöglichen (vgl. ebd., S. 565).

Theoretisch wäre aus sonder- wie aus sozialpädagogischer Perspektive eine Pädagogik gefordert, die Kinder und Jugendliche als Subjekte ihrer Lebensgestaltung akzeptiert. Gefordert werden aus dieser Sicht pädagogische Angebote, die Schülerinnen und Schüler freiwillig annehmen können, weil diese konsequent von ihrer Situation, ihren Stärken, Ansichten, Bedürfnissen, Problemen, Wünschen, Vorstellungen, Zielen u.s.w. ausgehen würden. In Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Ansprüchen sollen im Teil 3 dieser Arbeit Texte von Pädagoginnen und Pädagogen, die mit vormals schulabsenten Kindern und Jugendlichen in sonder- oder sozialpädagogischen Regelschulalternativen arbeiten, analysiert werden.

Im Anschluss an die theoretisch formulierten Ansprüche an sonder- und sozialpädagogisches Handeln wurde nach einer pädagogischen Theorie gesucht, deren Interpretationen, Zielsetzungen, Inhalte und Methoden auf diese Forderungen ausgerichtet werden können und darüber hinaus deren erfolgreiche Realisierung versprechen könnte. Herangezogen werden sollte eine Theorie,

welche zum einen sonder- und sozialpädagogische Anforderungen an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden legitimieren kann und zum anderen die zugrunde liegenden erkenntnistheoretischen Grundannahmen dieser Ansprüche analysiert. Eine solche Theorie entwickelte U. Oevermann mit dem Konzept des ‚Pädagogischen Arbeitsbündnisses‘, das in seinen Grundzügen im Folgenden beschrieben werden soll. Dieses Konzept wird im 3. Teil dieser Arbeit als Folie für die systematische Diskussion von Ansprüchen an pädagogische Professionalität im beobachteten Arbeitsfeld wieder aufgegriffen und diskutiert.

2.2 Das ‚pädagogische Arbeitsbündnis‘ - ein Modell für professionelle pädagogische Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen?

Das Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ (Oevermann 1997) wird im Rahmen dieser Arbeit zum einen als theoretischer Bezug für die Beschreibung und Analyse von Ansprüchen an pädagogische Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche genutzt. Zum anderen soll mit der Analyse der – mit den pädagogischen Ansprüchen verbundenen – Voraussetzungen des Modells von Oevermann die hier verfolgte These von der Nicht-Einlösbarkeit pädagogischer Ansprüche diskutiert werden.

Oevermann analysiert nicht nur die mögliche Struktur eines freiwilligen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrerinnen/ Lehrern und Schülerinnen/ Schülern sowie die dafür erforderlichen professionellen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen, sondern zeigt auch die gesetzliche Schulpflicht mit ihren Folgen als Hauptgrund für das Fehlen solcher Bündnisse auf. In der Kontroverse von nichterfüllter Schulpflicht als rechtliches Problem oder als pädagogische Herausforderung kann Oevermann als Zeuge für letzteres angegeben werden. So soll der Versuch unternommen werden, pädagogische Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche als ein pädagogisches Feld zu fassen, in dem ein freiwilliges pädagogisches Arbeitsbündnis möglich wäre, weil hier Pädagoginnen und Pädagogen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, welche die gesetzliche Schulpflicht für sich außer Kraft gesetzt haben.

Mit dem Terminus ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ bezeichnet Oevermann eine „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten“ (ebd., S. 152) zwischen einer Lehrerin/ einem Lehrer und einzelnen Schülerinnen/ einzelnen Schülern.¹⁶ Spezifische Beziehungskomponenten eines solchen Arbeitsbündnisses wären Sachlichkeit und Distanz um des Lernens willen, diffuse Beziehungskomponenten hingegen das gegenseitige Vertrauen. Das Kind, so Oevermann, kann sich „dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens [...] anvertrauen“ (ebd., S. 153), ohne dass die Lehrerin/ der Lehrer ihm das zum Vorwurf macht. Die Lehrerin/ der Lehrer vertraut auf den grundsätzlichen Lernwillen des Kindes. Als strukturellen Ausgangspunkt eines solchen Bündnisses wird „die Notwendigkeit der Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd.) angegeben und

¹⁶ Das Agieren in einer Schulklasse macht, so Oevermann, die pädagogische Aufgabe für die Lehrerin/ den Lehrer nur komplexer, ändert aber grundsätzlich nichts an dem Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘.

dessen Strukturlogik ist mit Oevermann zu verstehen als Kern der Professionalisierung des Lehrerberufes.

Die Notwendigkeit schulischen Lernens ergibt sich für Oevermann aus einem Mangel heraus, dass Heranwachsende entwicklungspsychologisch bedingt noch nicht über eine „vollendete personale Autonomisierung“ (ebd., S. 152) verfügen, die subjektiv rationales Handeln auf der Basis von objektiven Handlungsregeln und der Auswahl aus Handlungsoptionen ermöglichen würde. Die Möglichkeit subjektive Handlungsrationale – „bewußte auf realistischen Informationen und Einschätzungen beruhende Planung“ (ebd., S. 72) des eigenen Handelns – systematisch zu erlernen, begründet er einerseits mit dem Wissen der/ des Heranwachsenden um die eigenen Potenziale und ihrer/ seiner Selbstverpflichtung, das dafür Notwendige lernen zu wollen (vgl. ebd., S.154). Andererseits bedarf es dafür des realisierbaren Angebots von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen, den erkannten Mangel zu beheben. Der Unbedingtheit dieses pädagogischen Arrangements kann man sich, so Oevermann, nur durch Unvernunft entziehen. „Wenn du es nicht auf dich nimmst, die Anstrengungen dieses Problems ernsthaft zu übernehmen, [...] dann weigerst du dich, im Rahmen des dir Möglichen vernünftig zu sein.“ (ebd., S. 154)

Die spezifische Struktur eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ baut laut Oevermann auf Seiten des Kindes auf eine natürlichen Neugierde und einen Wissendrang, den es befriedigen will. Das Kind muss nicht zum Lernen gezwungen werden, es will von selbst lernen, so Oevermann. Daraus schlussfolgert er erstens, dass Heranwachsende sich zum systematischen Lernen freiwillig verpflichten. Zweitens, wenn das Kind seinen Wissensdurst nicht in seiner Lebenspraxis stillen kann, wird es zur Lehrerin/ zum Lehrer gehen, sich zu einem Arbeitsbündnis mit ihr/ ihm verpflichten und dadurch, dass es sich zur Schülerin/ zum Schüler konstituiert, ihren/ seinen Mangel an Wissen beheben können. Auf Seiten der Lehrerin/ des Lehrers wird unterstellt, dass sie/ er in der Lage ist, dieses Ansinnen auch realisieren zu können. Damit die Schülerin/ der Schüler ohne äußeren Zwang lernen kann, muss die Lehrerin/ der Lehrer sie/ ihn in Probehandlungen mit Unerwartetem konfrontieren. Die Pädagogin/ der Pädagoge muss das Kind/ den Jugendlichen „in sich krisenhaften Prozeduren [...] im Vollzug des Lernens immer wieder bewußt auf Problematisierungen stoßen“ (ebd., S. 254). Für eine solche Konfrontation mit ‚der tatsächlichen Problemkonstellation‘ in Krisen wäre die Möglichkeit und praktische Handhabung von stellvertretender Deutung des subjektiven Sinns von beobachtbarem Handeln eine notwendige Voraussetzung. Das hieße, „daß der Lehrer im Horizont einer entwicklungspsychologischen Deutung in detaillierter Beobachtung des Umgangs des Schülers mit einer Problemkonstellation zu rekonstruieren versucht, von welchen Konzepten und Überzeugungen dieser sich naturwüchsig leiten läßt, um dann durch problematisierende Konfrontation die Aufmerksamkeit des Schülers auf Inkompatibilitäten seines Denkens mit den Sachzusammenhängen der tatsächlichen Problemkonstellation zu lenken. [...] Ohne daß sich der Lehrer durch stellvertretende Deutung der objektiven Bedeutungen des Schülerhandelns ein konkretes Bild von dessen konzeptueller Denkstruktur macht, ist diese sokratische Hinführung zur selbständigen Einsicht grundsätzlich nicht möglich.“ (ebd., S. 157)

Nach Oevermann ermöglicht die stellvertretende Deutung des latenten Sinns einer aktuellen Interaktion der Schülerin/ des Schülers es der Lehrerin/ dem Lehrer, die Diffusionen und Spezifika der Beziehungen im pädagogischen Arbeitsbündnis zu reflektieren und deren widersprüchliche Einheit aufrecht zu erhalten. Die

angegebenen Bedingungen für ein solches Prinzip der stellvertretenden Deutung subjektiven Sinns sind voraussetzungsreich. Obwohl Oevermann betont, dass die Sphäre der Subjektivität für begrifflich, methodisch kontrollierte wissenschaftliche Erkenntnis grundsätzlich verschlossen ist, unterstellt er, dass mit Hilfe der Sequenzanalyse die Möglichkeit der nachträglichen Geltungsprüfung im Sinne einer „Rekonstruktion der Leistungen der autonomen Lebenspraxis“ (ebd., S. 79) trotzdem als methodisch-explizite und begründbare Geltung von rekonstruierten Text-Lesarten gegeben ist.

Die Fähigkeit der Beobachtung des Schülerverhaltens nach dem Prinzip der fallbezogenen stellvertretenden Deutung hat einen zweiten Bezugspunkt in den diffusen Komponenten der Beziehung zwischen Lehrerin/ Lehrer und Schülerin/ Schüler. Oevermann ordnet sie der therapeutischen Dimension der pädagogischen Kompetenzen einer professionalisierten Lehrerin/ eines professionalisierten Lehrers zu.

Als erste pädagogische Kompetenz wird die Vermittlung von Wissen, Tradition und Technik bestimmt, weil, so Oevermann, die Wissensvermittlung die innere Notwendigkeit pädagogischen Handelns begründet und ihr die Ausdifferenzierung institutioneller Erziehung vordergründig diene (vgl. ebd., S. 143). Weil daneben pädagogisches Handeln immer auch „normierungsbedürftiges“ (ebd., S. 145) soziales Handeln ist, dient institutionalisiertes pädagogisches Handeln stets auch der Normvermittlung. Die pädagogischen Kompetenzen dafür werden einer Lehrerin/ einem Lehrer zugeschrieben, die/ der fähig ist, Bedeutung und Geltung von sozialen Normen vorzuleben und einzuklagen (vgl. ebd.). Dazu gesellt sich „eine dritte Funktion, des pädagogischen Handelns, die implizit therapeutische“ (ebd., S. 146), weil nach Oevermann in der Schule zwangsläufig eine „für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person“ (ebd.), für dessen personale Unverletzlichkeit folgenreiche Interaktionspraxis geöffnet wird. Das wird damit begründet, dass Noch-Nicht-Erwachsene „entwicklungsbedingte Verkürzungen im situations-gerechten Verstehen vornehmen“ (ebd., S. 160), in denen sie geschützt werden müssen.¹⁷ Die professionalisierte Lehrerin/ der professionalisierte Lehrer müsste das Handeln der Schülerin/ des Schülers aus deren/ dessen biografischer Situation motiviert deuten und die objektive Sinnstruktur „jenseits des subjektiv Gemeinten und Intendierten und des Mitgeteilten“ (ebd., S. 156) entziffern können. Ihre/ seine pädagogische Aufgabe wäre es, über die detaillierte Beobachtung des Schülerverhaltens fallverstehend zu erkennen, ob es sich bei den Verkürzungen in der „Sacherfassung als auch in der Motivinterpretation“ (ebd.) um effiziente oder entwicklungsbedingte oder pathologische Verkürzungen handelt. Neben der Nutzung fundierter Kenntnisse der Entwicklungspsychologie soll die Lehrerin/ der Lehrer ihren/ „seinen gesunden Menschenverstand walten lassen bei der aufmerksamen und neugierigen Beobachtung des Schülerhandelns“ (ebd., S. 161). Die Lehrerin/ der Lehrer wäre nach Oevermann dann in der Lage im Rahmen von Strukturproblemen pädagogischen Handelns und im Rahmen autonomer Lebenspraxis „ein widerspenstiges Schülerhandeln als authentischen Ausdruck“ (ebd., S. 156) zu deuten und so ihr/ sein eigenes Agieren darauf einzustellen. Oevermann

¹⁷ Oevermann unterscheidet drei Parameter der Differenz von objektivem und subjektivem Handlungssinn. Bei dem ersten Parameter handelt es sich um notwendige effiziente Abkürzungen der gelingenden normalen Alltagspraxis, die in der Verkürzung eine gestaltfehlerlose Erfassung einer Handlungssituation ermöglicht. Die zweite Verkürzung ist eine entwicklungsbedingte perspektivische Einschränkung und die dritte eine pathologische Verkürzung und Verzerrung. (vgl. ebd.)

meint, damit könnte sie/ er, im Rahmen der Risikoabwägung weitgehend unkontrollierte Verletzungen vermeiden, entwicklungsanregendes Agieren kontrolliert einsetzen und eine zusätzliche „Fruchtbarkeit bei Wissens- und Normvermittlung“ (ebd.) erreichen.

Oevermann identifiziert als Hauptgrund für die fehlende Umsetzung seines Modells eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ die Schulpflicht.¹⁸ Die Verpflichtung zum Schulbesuch ist unter der Bedingung der Schulpflicht eben nicht die freiwillige Konstitution der/ des Lernwilligen als Schülerin/ Schüler, sondern wird „zu einer fremdbestimmten, durch externe Autorität erzwungenen Verpflichtung“ (ebd., S. 165). Man kann unterstellen, dass Kinder und Jugendliche, die nicht mehr zur Schule gehen, für sich die fremdbestimmte Schulpflicht außer Kraft gesetzt haben. Einige von ihnen haben sich – nach dem Bemühen von Lehrerinnen/ Lehrern um individuell angepasste Lernmöglichkeiten – ‚freiwillig‘¹⁹ wieder dem schulischen Lernen zugewandt oder sind ‚freiwillig‘ Teilnehmerinnen/ Teilnehmer eines pädagogischen Projektes geworden. Die Spezifik alternativer pädagogischer Angebote auf Schülerseite wäre die freiwillige Selbstverpflichtung; wenn auch mit großer Wahrscheinlichkeit nicht aus ‚natürlicher Neugierde‘, so aber doch freiwillig, was eine notwendige Voraussetzung für ein pädagogisches Arbeitsbündnis auf Schülerseite bedeuten würde, wenn man die Schulpflicht tatsächlich als einzigen äußeren Zwang benennen könnte.

Auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen wäre die therapeutische Dimension der pädagogischen Kompetenzen, das meint die Fähigkeit der stellvertretenden Deutung des latenten Sinns einer aktuellen Interaktion, notwendige Voraussetzung für das pädagogische Arbeitsbündnis ohne Gewalt. Erst diese Stellvertretung durch Pädagoginnen/ Pädagogen ermöglicht den Anspruch der Rekonstruktion von Konzepten und Überzeugungen der Schülerin/ des Schülers (vgl. ebd., S. 157). Oevermann glaubt in der Sonderpädagogik diese Kompetenzen beobachten zu können. Er ist der Meinung, dass es zur Differenzierung von Normal- und Sonderpädagogik nur deshalb gekommen sei, weil die Normalpädagogik ihre therapeutische Funktion ausblendet und „alle jene Fälle delegiert, die als auffällige oder manifeste Abweichungen bzw. Störungen“ (ebd., S. 151) gelten. Das Gebot, welches sich aus den Verordnungen besonderer schulpädagogischer Angebote und den Konzepten der Schulverweigererprojekte herauslesen lässt, in allem pädagogischen Handeln an der Individualität der Kinder und Jugendlichen anzusetzen, würde eben gerade diese therapeutischen Fähigkeiten voraussetzen.

Mit Hilfe des Modells eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ könnte das pädagogische Handeln mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen legitimiert werden, weil es von der freiwilligen Lernverpflichtung eines jeden, nicht pathologisch gestörten, Kindes und Jugendlichen ausgeht. Gleichzeitig bietet die theoretische Begründung der Möglichkeiten der Vermittlung von Wissen, Tradition, Technik und Normen sowie der stellvertretenden Deutung des latenten Sinns einer Handlung eine Rechtfertigung konkreten fallspezifischen pädagogischen Handelns. Auf der Suche nach pädagogischen Antworten auf das

¹⁸ Als weitere Probleme benennt Oevermann Abgrenzungs- und Konkurrenzprobleme zwischen erzieherischer Kompetenz von Eltern und spezifischen pädagogischen Kompetenzen von Lehrern und Erziehern (vgl. ebd., S.181 f).

¹⁹ Dass diese Freiwilligkeit für viele Kinder und Jugendlichen eher in einer erlebten Ausweglosigkeit z.B. angesichts gerichtlicher Auflagen besteht, sei an dieser Stelle vermerkt.

Phänomen Schulabsentismus wäre damit eine mögliche Problemlösung gegeben. Die Chancen und Grenzen der Akzeptanz einer solchen Lösung in der Auseinandersetzung mit Problemen der Umsetzbarkeit von Ansprüchen an pädagogische Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche sollen – unter Berücksichtigung von Implikationen des Modells und deren Folgerungen – in dieser Arbeit thematisiert werden. Dabei sind die Möglichkeiten der erfolgreichen Realisierung von pädagogischen Ansprüchen zu hinterfragen, die Luhmann schlicht als Irrtum bezeichnet. „Man lebt von dem Irrtum, unlösbare Probleme für lösbare Probleme zu halten.“ (Luhmann 1996, S. 42)

Aus dieser Perspektive wären pädagogische Probleme im beschriebenen Arbeitsfeld zunächst als unlösbare aufzuzeigen, um daran anknüpfend nach Folgerungen aus der Nicht-Einlösbarkeit von Ansprüchen für die Pädagogik fragen zu können. Für die angestrebte Problematisierung pädagogischer Ansprüche in Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden als 'pädagogische Innenperspektiven' insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Ansätze von A. Schäfer und M. Wimmer bemüht, aus der ‚soziologischen Außenperspektive‘ die systemtheoretischen Betrachtungen des Erziehungssystems von N. Luhmann und K. E. Schorr. Diese Ansätze werden im Rahmen dieser Arbeit – in der Brechung der hier vorgelegten Interpretation – als theoretischer Rahmen verwendet, in den die folgenden Konstruktionen gestellt werden sollen.

2.3 Nicht-Einlösbarkeit pädagogischer Ansprüche in Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Wimmer macht im Anschluss an Schorr darauf aufmerksam, dass mit Antworten „im Hinblick auf besseres Können“ (Schorr 1986, S. 13, zitiert nach Wimmer 2000, S. 7) der pädagogische Diskurs auf der Verkennung von Unmöglichkeiten aufbaut: der Unmöglichkeit des Erkennens des Anderen, der Unmöglichkeit rational steuerbaren Handelns, der Unmöglichkeit intentionaler Verfügung über Wirkungen, der Unmöglichkeit der Legitimation des eigenen Tuns, der Unmöglichkeit der wissenschaftlichen Begründung (vgl. ebd.). Wimmer schlägt einen anderen Ausgangspunkt vor, indem er pädagogische Aufgaben als grundsätzlich unerfüllbare beschreibt. Er begründet die nichtauflösbare Unerfüllbarkeit zunächst damit, dass Pädagogik, ausgehend vom Verständnis des Menschen als selbstverantwortliches vernünftiges Subjekt, gegensätzliche Ziele zugleich zu berücksichtigen und zu verfolgen sucht. Zum einen kann „dessen Verwirklichung nur von ihm selbst vollzogen werden“ (ebd., S. 13), was die theoretisch wie praktische Unverfügbarkeit der Heranwachsenden für pädagogische Zugriffe einschließt, zum anderen kann sie „sich aber genetisch nicht ohne vorherige Beziehung zu Anderen und Anderem ereignen“ (ebd.). Zugleich betont Wimmer, dass neben der Unauflösbarkeit von Notwendigkeit und Unmöglichkeit von Pädagogik auch die Zweifel daran, dass Pädagogik als Mittel zur „Humanisierung und Autonomisierung“ (ebd., S. 19) taugt, sowie die grundsätzliche Frage nach der Realisierbarkeit der Entwicklung zum selbstverantwortlichen vernünftigen Subjekt zu den konstitutiven Fragen der Pädagogik gehören (vgl. ebd.). Seine Fragen – deren Denkrichtung dieser Arbeit als wegweisender Hintergrund dienen soll – richten sich an eine Pädagogik, die „das Unmögliche als mit dem Möglichen verbunden versteht“ (ebd., S. 291). In Vorbereitung der Diskussion von Möglichkeiten eines solchen pädagogischen Selbstverständnisses im Kontext von Schulverweigerung

sind im Folgenden allgemeine pädagogische Probleme im beobachteten Arbeitsfeld aufzusuchen und mit theoretischen Betrachtungen zu verbinden. Gesucht wurde dabei nach theoretischen Argumenten, die mit der Akzeptanz der Nicht-Einlösbarkeit pädagogischer Ansprüche zugleich Chancen für deren Handhabung thematisieren.

2.3.1 Nicht-Einlösbarkeit des Anspruchs, die individuelle Sicht des schulabsenten Kindes/ Jugendlichen zu berücksichtigen

Thimm unterscheidet in einer einführenden vorwissenschaftlichen Beobachterperspektive²⁰ verschiedene Gruppen von schulabsenten Kindern und Jugendlichen. Bei einigen stellt er pädagogischen Hilfebedarf fest, bei anderen nicht (vgl. Thimm 2000, S. 12ff). Es kann unterstellt werden, dass er dabei davon ausgeht, dass die Unterscheidung, ob ein pädagogisch relevanter Hilfebedarf besteht oder nicht, determiniert ist von der Problemlage des Kindes oder Jugendlichen.

Für die folgenden Überlegungen soll jedoch eine andere theoretische Perspektive als Ausgangspunkt gewählt werden. Es wird davon ausgegangen, dass schon die Wahrnehmung eines Hilfebedarfs durch Pädagoginnen/ Pädagogen abhängig ist von der perspektivischen Interpretation einer ‚bestimmten Soziallage‘, die ein pädagogisches Interesse ermöglicht (vgl. Schäfer 1989, S. 155). Nach Schäfer lässt sich das Anliegen der Pädagogik nur als Einheit von Verantwortung für Kinder und Jugendliche (im Sinne von Handlungsorientierung) und ihrer systematischen Disziplinierung verstehen (vgl. Schäfer 1989, S. 100).

Für Auseinandersetzungen von Pädagoginnen/ Pädagogen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen kann das heißen, dass in Folge der Interpretation von Bedingungen für Schulabsentismus und der Antizipation seiner Folgen als individuelle Beeinträchtigungen und/ oder soziale Benachteiligungen individualisierte sonder- und sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, damit Kinder und Jugendliche wieder ihrer Schulpflicht nachkommen. Ähnliche Selbstbeschreibungen lassen sich aus Konzepten und Sachberichten schulischer und schulalternativer Schulverweigererprojekte rekonstruieren (vgl. Kapitel 1.4 im Teil 2 dieser Arbeit). Damit wäre eine Perspektive eingenommen, die legitimiert werden kann, sich jedoch nicht gegen andere Sichtweisen absichern lässt. Ob und wann Schulabsentismus als ein sonderpädagogischer und/ oder ‚sozialpädagogischer Fall‘ (vgl. Müller 1994, S. 27) interpretiert wird, bleibt diskutierbar und problematisch. Aber aus den sich anschließenden pädagogisch intendierten Rekonstruktionen ließe sich eine praktische Notwendigkeit pädagogischer Verantwortung ableiten und begründen, z.B. im Anschluss an Luhmanns Beschreibungen von Funktion und Organisation des Erziehungssystems aus systemtheoretischer Perspektive.

Wenn man wie Luhmann davon ausgeht, dass sich in komplexen Gesellschaften Personwerdung durch Erziehung, als Ergänzung und Korrektur von erwarteten Sozialisationsresultaten vollzieht (vgl. Luhmann 2002, S. 54) und es für eine allgemeine Erziehung keine Alternative zum schulischen Unterricht

²⁰ Die zunehmende Irritation bei vertiefter Auseinandersetzung veranlasste ihn zu seiner umfangreichen Arbeit die sich „am Anspruch der Wahrheitsannäherung“ (Thimm 2000, S. 17) ausrichtet.

gibt²¹ (vgl. ebd., S. 102), dann kann aus pädagogischer Perspektive für die Interpretation einer Handlungsrelevanz bei Schulabsentismus davon ausgegangen werden, dass die Durchsetzung der Teilnahme am schulischen Unterricht für alle Heranwachsenden zwingend notwendig ist. Dann müsste man zugleich auch voraussetzen, dass Pädagoginnen und Pädagogen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche verantwortlichen wären, weil diese die Bedeutung der Schule bzw. des Schulabsentismus für ihre personale und soziale Integration noch nicht erkennen können. Des Weiteren wäre zu unterstellen, dass schulabsente Schülerinnen und Schüler ihre, von Pädagoginnen/ Pädagogen wahrgenommenen Probleme (Bedingungen und Folgen von Schulabsentismus) noch nicht autonom handhaben können, dass besondere pädagogische Angebote dieses jedoch ermöglichen.

„Sozialisationsresultate“, die durch Erziehung zu korrigieren wären, können einerseits aktuelle vielfältige Schwierigkeiten in Schule und/ oder Lebenswelt sein, andererseits perspektivisch die verwehrten Zugangsmöglichkeiten zum gesellschaftlichen Leben ohne Schulabschluss. Aus pädagogischer Perspektive hieße das für Schulverweigerungen: a) Schulabsentismus kann als Ausdruck tiefgreifender individueller Störungen, sozialer und/ oder familiärer Notsituationen und/ oder schulischer Sozial- und Leistungsprobleme interpretiert werden, die aktuelle Entwicklungs- und zukünftige Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen unter ein erhebliches Risiko setzen. b) Zu thematisieren wäre pädagogischer Handlungsbedarf aber ebenso, weil schulabsente Kinder und Jugendliche Probleme machen, indem sie von verbindlichen gesellschaftlichen Erwartungen und Normen abweichen. Beides wären nach Schäfer keine alternativen Bewertungen, sondern zwei Aspekte des Anliegens von Pädagogik in der Einheit von Verantwortung für Kinder und Jugendliche und deren Disziplinierung.

Interpretiert man jedoch den Widerstand von Kindern und Jugendlichen gegen schulpädagogische Ansprüche nicht als Risiko für individuelle aktuelle Entwicklungs- und zukünftige Lebenschancen und als Abweichung von sozialen Erwartungen und Normen, sondern z.B. als einen Lebensentwurf, für den zwar Pädagoginnen und Pädagogen das Verständnis fehlt, der aber verstanden werden kann als „Akt persönlicher Emanzipation“ (Thimm 2000, S. 12), ergibt sich daraus nicht zwangsläufig die Möglichkeit einer Ableitung von pädagogischer Verantwortung. Auch dafür bietet Luhmann Argumente. Er verweist darauf, dass der Widerstand gegen anerkannte „Vorstellungen ‚richtigen‘ Wissens und ‚angemessenen‘ Verhaltens“ (Luhmann 2002, S. 49) attraktiv sein kann, wegen seiner Chancen für die Entwicklung von Individualität und vermerkt, dass es sich dabei um soziale Effekte des Sozialisationsprozesses handelt. Deren notwendige Korrektur durch Erziehung stellt er in Frage.

„Beim bloßen Copieren von Kulturmustern unterscheidet man sich nicht von anderen, man reproduziert nur, was von allen erwartet wird. [...] Vorzeitiger Abbruch der Schulausbildung oder Weglaufen aus dem Elternhaus werden nicht als Sozialisation anerkannt, [...] Mit etwas mehr Distanz zum Begriff müsste man jedoch anerkennen, daß

²¹ Unter ‚Person‘ versteht Luhmann ein soziales Konstrukt, dem Gedächtnis zugeschrieben wird, das als Komponente der strukturellen Kopplung von psychischen und sozialen Systemen wirkt, „weil nur so der Fortgang der Kommunikation in Aussicht gestellt werden kann“ (Luhmann 2002, S. 38).

gerade dies Möglichkeiten sind, im Sozialisationsprozess Individualität zu behaupten, ja wenn man so will: zu retten.“ (ebd. S.50)

Aus der systemtheoretischen Außenperspektive beobachtet Luhmann einerseits Personwerdung durch Erziehung als Ergänzung und Korrektur von erwarteten Sozialisationsresultaten in Form von schulischem Unterricht und andererseits den vorzeitigen Abbruch der Schulausbildung als Sozialisationsresultat, das gerade keiner Korrektur bedarf. Als systemtheoretischer Beobachter muss Luhmann diesen Widerspruch nicht handhaben. Aus pädagogischer Perspektive ist eine Entscheidung zu treffen. Soll in dieser Entscheidung die Unauflösbarkeit von Notwendigkeit und Unmöglichkeit von Pädagogik (vgl. Wimmer 2000, S. 19) akzeptiert werden, bedeutet das: a) Die Notwendigkeit einer pädagogischen Unterstützung, die den Weg zum schulischen Lernen wieder öffnen soll, lässt sich nicht zweifelsfrei begründen. b) Die Akzeptanz eines eigenen Stellenwertes von Nicht-Wissen verändert auch den Stellenwert von pädagogisch relevantem Wissen (vgl. Wimmer 1997, S. 428). Systematische pädagogische Ansprüche brechen sich an der Infragestellung in der Situation der Auseinandersetzung.

„Das Nicht-Wissen als Zentrum des Pädagogischen und die Fähigkeit, die Kluft zwischen dem irreduziblen Nicht-Wissen (Situation, Singularität) und (pädagogischem) Wissen handelnd zu überwinden, sind deshalb selbst als die Besonderheiten des Pädagogischen zu verstehen.“ (ebd., S. 425)

Die praktische Notwendigkeit von Erziehung wird meist aus den verschiedensten nicht-pädagogischen Perspektiven begründet.²² Schäfer betont dagegen, dass solche Theorien lediglich die Angewiesenheit des Menschen auf Lernprozesse angeben (vgl. Schäfer 1989, S. 59). Damit ist noch nichts über Erziehungsnotwendigkeit gesagt. Er vermerkt, dass sich der Gegenstand pädagogischer Reflexion und pädagogischen Handelns historisch gesehen, erst mit der Eigenständigkeit der Kindheit konstituierte (vgl. ebd., S. 99; vgl. auch Thenorth 1992, S. 75ff). Erst mit der „Autonomisierung des Subjekts im Sinne seiner Freisetzung aus scheinbar natürlichen sozialen Strukturen“ (Schäfer 1989, S. 97), das heißt mit der Kontingenz individueller Biographien, werden Kindheit und Jugend als eigenwertige Lebensabschnitte – als gesellschaftlicher Schonraum sowie „als qualifikatorische Defizit- und narzißtische Projektionsräume“ (ebd., S. 98) – konstituiert. „Ein qualifikatorisches Defizit bestimmt sich dabei sowohl inhaltlich, wie auch formal: Es fehlt material an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten, um im sozialen Kontext autonomisierter Subjekte funktionieren zu können, sowie formal an persönlichen ‚Eigenschaften‘ – wie etwa der Kompetenz zur Kontrolle eigener Affekte und Emotionen, ihres zielgerichteten Einsatzes usw. –, um an diesem Kontext als autonomes Subjekt teilnehmen zu können.“ (ebd., S. 98)

²² „Daß Erziehung notwendig ist, wird nur selten angezweifelt. Ob anthropologisch begründet über die Komplementärthese der Erziehungsbedürftigkeit, oder ethisch, insofern Moralität nicht von selbst entsteht, ob psychologisch (Persönlichkeitsentwicklung), biologisch (zweite Geburt) oder philosophisch (Vernunftentwicklung) begründet, immer wird als Bedingung der Möglichkeit der Menschwerdung ein als Erziehung bestimmtes Verhältnis zur neuen Generation als notwendig angesehen, durch die es ihr und jedem einzelnen erst möglich wird, Anschluss an die Lebensbedingungen zu finden und diese auf Zukunft hin zu übernehmen und zu überschreiten.“ (Wimmer 2000, S. 17)

Mit dieser Argumentation kann davon ausgegangen werden, dass weniger die individuelle Sicht des Kindes/ des Jugendlichen und die Akzeptanz seiner verantwortlichen Entscheidung pädagogisches Handeln motiviert, als vielmehr die Wahrnehmung eines Defizits ein pädagogisches Interesse ermöglicht. Der Anspruch einer veränderten Sicht auf Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen, als angemessene Reaktion auf Stigmatisierungen und antizipierte Lebenschancen und/ oder als eigene verantwortliche Entscheidung von Kindern und Jugendlichen zu akzeptieren, bleibt damit als Ausgangspunkt für die Reflexion pädagogischen Handelns problematisch.

Kinder und Jugendliche die schulische Lernangebote nicht annehmen können oder wollen – die nicht mehr oder nicht mehr regelmäßig in einer Schule lernen, die ohne Berufsbildungsreife²³ die Schule verlassen haben, die ‚Warteschleifen‘ der Berufsvorbereitung nicht als Chance ansehen, die Ausbildungen abgebrochen haben, die ‚Straßenkids‘ – kommen ihrer Schulpflicht nicht nach und haben sich, bewusst oder aus der aktuellen Situation heraus oder in einem schleichenden Prozess, gegen Schule ‚entschieden‘. Ihre individuelle Sicht und Entscheidung zu akzeptieren und dies als normative Grundlegung pädagogischer Angebote zu erklären, ist mit dem Anspruch verbunden, sich vom Gewaltmodell der Erziehung zu distanzieren (vgl. Wimmer 1993, S. 64) und jeder/ jedem Heranwachsenden als Subjekt ihrer/ seiner Lebensgestaltung zu begegnen (vgl. Thimm 2000, S. 557ff). Erziehung wird hier als gemeinsames wechselseitiges Handeln gedacht. Schäfer setzt dagegen:

„Das Begreifen und die Akzeptanz des kindlichen Widerstandes bedeutet ein neues Wissen über dieses Kind, einen neuen Aspekt, unter dem seine Verfügung über das Kind nun differenzierter gehandhabt werden kann. Der Widerstand gegen die sich als pädagogisch begreifende Perspektive dient hier zu ihrer Differenzierung derart, dass durch seine Akzeptanz der Bereich ‚pädagogischer‘ Verantwortungs- und Verfügungsmöglichkeiten ausgeweitet wird.“ (Schäfer 1989, S. 102)

Entgegen dem Anspruch sich vom Gewaltmodell der Erziehung zu distanzieren, wäre als Konsequenz der Ausweitung der Möglichkeiten von Erziehung durch Partizipation dann nicht Gewaltfreiheit, sondern stärkere Vereinnahmung anzugeben. Durch die Akzeptanz des Widerstandes von Kindern und Jugendlichen würden sich die Möglichkeiten der Begründung dessen, was als pädagogisches Handeln bezeichnet werden kann, erweitern. Damit wird nach Luhmann Heranwachsenden die Chance entzogen, sich in Distanz zu Erziehungsansprüchen zu sozialisieren (vgl. Luhmann 2002, S. 79).

Schulabsentismus als Anlass für pädagogischen Handlungsbedarf zu interpretieren ist in diesem Zusammenhang nur möglich, wenn schulische Erziehung als notwendig für die Konstitution selbstverantwortlicher Subjekte angenommen wird und hinter der Entscheidung gegen Schule gravierende Probleme der Schülerin/ des Schülers wahrgenommen werden, welche die/ den Heranwachsende/n in ihrer/ seiner Entwicklung behindern. Diese Wahrnehmungen sind in den theoretischen Ansätzen, mit denen versucht wurde, die Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zu beschreiben (vgl. 2.1 und 2.2) an stellvertretende

²³ Die Berufsbildungsreife wird nach dem erfolgreichen Abschluss der 9. Klasse erteilt. Sie entspricht einem Hauptschulabschluss.

Deutungen gebunden, die weder sozial, noch sachlich, noch zeitlich stabil abzuschließen sind, und damit problematisch bleiben.

Mit Wimmer kann davon ausgegangen werden, dass der „Fortschritt, das Kind als Subjekt zu definieren, es nicht mehr als manipulierbares defizientes Objekt zu sehen“ (Wimmer 2000, S. 56) und stellvertretende Deutungen der Bedeutungen des Handelns von Schülerinnen/ Schülern, wie sie Oevermann zu begründen versucht, kein machtfreies Verhältnis zum Anderen ermöglichen. Wimmer bezeichnet im Anschluss an Derrida ein Verständnis von Erziehung, das auf ein handhabbares Wissen über den Anderen aufbaut als ‚Dreifaltigkeit von Vorstellung, Darstellung und Stellvertretung‘ (vgl. Wimmer 2000, S. 57), die es ermöglicht, „die Machteffekte des Diskurses zu verbergen und dem Eigenwesen oder der Selbsttätigkeit des Anderen zuzuschreiben.“ (ebd.)

„Jenes [das Verständnis von Erziehung als Subjektivierung, das gleichzeitig Unterwerfung bedeutet, K.P.] ist eine Konstruktion von Erwachsenen, die die Notwendigkeit einer einwirkenden Erziehung begründet, weil sich diese Subjektivierung nicht von selbst vollzieht. Bei dieser Konstruktion sind die Probleme unvermeidbar, weil dem Willen und dem Urteilen der Andere unverfügbar bleibt und zugleich als solcher mit umfasst werden muß.“ (ebd., S. 56)

Gegen eine Pädagogik, die auf verfügbares Wissen baut, und damit schon die Frage nach einer möglichen Gerechtigkeit gegenüber dem Anspruch des Anderen notwendig verfehlt, schlägt Wimmer vor, „Erziehung als Antwort zu denken“ (ebd., S. 56). Er fordert im Anschluss an Levinas, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich als Angesprochene entdecken, pädagogisches Handeln als Antwort auf einen Anspruch verstehen und die daraus folgende radikale Verunsicherung pädagogischen Handelns nicht auflösen, sondern aushalten (vgl. ebd., S. 230f). Wird Erziehung nicht als Anspruch, sondern als Antwort auf einen Anspruch verstanden, verlieren pädagogische Intentionen ihre Legitimationsbasis.²⁴ Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden nach möglichen Bedeutungen von Erziehungszielen gefragt werden.

2.3.2 Individualisierungsansprüche und Ambivalenzen der Forderung nach individuellen Zielsetzungen

Schule ist laut Erziehungsauftrag verpflichtet, die Entwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu fördern. Diese Forderung zu realisieren hieße nach W. Klafki, jedem Kind und jedem Jugendlichen uneingeschränkt die Möglichkeiten dafür zu eröffnen, sein Wissen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Kompetenzbereichen durch selbstbestimmtes Lernen zu erweitern. Sie zielt darauf ab, „die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/ oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren“ (Klafki 1990, S. 100). Selbstbewusstsein und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen sollen so gestärkt werden, dass sie in kritischer Auseinandersetzung Normen, Werte und Interpretationsmuster erlernen können, um im Rahmen ihrer

²⁴ Einen anderen Zugang zur Begründung von Erziehung wählt Masschelein. Er beschreibt Erziehung als Antwort auf das Geborenwerden und versteht Geburt als Kontingenz und Widerstreben, als Eintritt in die Gemeinschaft, als deren Infragestellung und Chance der Neugestaltung; weder als absolut neuen Anfang, noch als Vervollkommnung des Bestehenden, sondern als Unterbrechung des Bestehenden oder Geplanten und die Möglichkeit des Widerstandes (vgl. Masschelein 1996; S. 98ff).

individuellen Lebenswelt, mit ihren individuellen Möglichkeiten und Einschränkungen ihr Leben gestalten zu können. Trotz unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen, Lebensbedingungen und Lebensperspektiven sollen sie die fachlichen und sozialen Kompetenzen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, mit sich selbst und ihrem Umfeld zurecht zu kommen (vgl. ebd.).

Für Schülerinnen und Schüler, die aus den Routinen des schulischen Alltags herausfallen, steht besondere schulische Förderung unter dem Anspruch, in individuellen Förderplänen Zielsetzungen zu formulieren, die der jeweiligen Person und der besonderen Situation gerecht werden sollen (Bildungskommission NRW 1995, S. 249ff). Dabei werden „inkonsistente Anforderungen“ (Luhmann 2002, S. 165) der individuellen Förderung einerseits und der Herstellung von Chancengleichheit und Ausgleich von Benachteiligungen andererseits miteinander verbunden. In der Auseinandersetzung des Deutschen PISA-Konsortiums mit Basiskompetenzen²⁵ von Schülerinnen und Schülern wird diese Verbindung als nicht-problematisierte Gleichzeitigkeit thematisiert.

„Zu den wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben demokratischer Gesellschaften gehört es, allen Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu geben, sie individuell optimal zu fördern und gleichzeitig soziale, ethnische und kulturelle Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs auszugleichen.“ (Baumert/ Schümer, 2001, S. 323)

Schulisches Lernen muss neben individualisierten Zielstellungen, auch in besonderen schulischen Arrangements und in alternativen Schulverweigererprojekten, unter seinen gesellschaftlichen Funktionsaspekten – Qualifikations-, Integrations- und Selektionsfunktion – betrachtet werden. Schule soll Schülerinnen und Schüler für ihr Leben in der Gesellschaft qualifizieren und ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die sie dafür benötigen (vgl. z.B. Nyssen 1995, S. 134ff). Daraus folgt die Forderung einer Qualifikation – über Vermittlung von Wissen – für alle Kinder und Jugendlichen, welche die Interessen der Mitglieder der gesamten Gesellschaft zu berücksichtigen hat. Schulische Erziehung dient zudem der Sozialisation – Aneignung von Normen, Werten und Interpretationsmustern, einschließlich der kritischen Auseinandersetzung mit diesen, sowie dem Erlernen der Übernahme von Rollen – als Voraussetzung für verantwortliches Handeln in der Gesellschaft. Darüber hinaus hat Schule eine Selektionsfunktion. Wer schulische Qualifikationen erworben hat, erhält damit zugleich Berechtigungen für den Erwerb bestimmter beruflicher Positionen. Schäfer betont, dass die Handhabung der differentiellen Einheit von Individualisierung und Vergesellschaftung die Logik des Bildungssystems ausmacht.

²⁵ Das PISA-Konsortium hat sich zur Aufgabe gemacht, international vergleichbare Daten über Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung, sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen zu erheben und zu analysieren. Dafür wurden Indikatoren für kognitive Kompetenzen in den Basisbereichen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung und für fächerübergreifende Kompetenzen in den Bereichen Leseverständnis, selbstregulierendes Lernen und Vertrautheit mit Computern entwickelt (vgl. Baumert/ Stanat/ Demmrich 2001, S. 15). Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass bei der Entscheidung für die Auswahl der zu erfassenden Kompetenzen von einem funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis ausgegangen wurde. Das bedeutet, in der PISA-Studie werden als Basiskompetenzen diejenigen Kompetenzen verstanden, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht, sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (ebd. S. 16).

„Das ausdifferenzierte schulische Bildungswesen gewinnt seine Eigenlogik dadurch, daß es jenseits der anderen gesellschaftlichen Funktionssysteme das Individuum auf diese derart vorbereitet, daß es weder an deren Mitgliedsanforderungen zerbricht noch in ihnen aufgeht.“ (Schäfer 1996, S. 88)

Im Sinne individueller Förderung kann nicht für alle Kinder und Jugendlichen in Schulverweigererprojekten und in besonderer schulischer Förderung, im Sinne des Gleichheitsprinzips, ein erfolgreicher Schulabschluss und damit der Ausgleich von Unterschieden der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolges das angestrebte Ziel sein, weil der Anspruch, individualisiertes Lernen zu ermöglichen, neben Methodendifferenzierung auch Zieldifferenzierung einschließt. Wenn die Seite der individuellen Förderung durch „institutionelle Lösungen begünstigt wird“ (vgl. Baumert/ Schümer 2001, S. 323), bedeutet das auch, dass trotz besonderer pädagogischer Hilfen zur Erfüllung der Schulpflicht Möglichkeiten beruflicher Integration und Zugänge zum Arbeitsmarkt eingeschränkt werden und dass darüber hinaus aktuelle Hilfe potentielle Ausgrenzung nach sich ziehen kann.²⁶ Die Forderung nach individuellen Zielsetzungen bei Ablehnung der Selektion als gesellschaftspolitische Zumutung an die Pädagogik löst nicht das Problem, verschiebt es nur in die Verantwortung des Jugendlichen.

„Das Problem für Jugendliche [...] liegt nun darin, daß ihnen die Verantwortlichkeit für die Selbstregulierung ihrer Schullaufbahn aufgebürdet wird. [...] Versagen gilt als ein persönlich-individuell zurechenbares Verhalten, ebenso wie Erfolg.“ (Hurrelmann 1989, S. 34)

Der Anspruch, Möglichkeiten und Chancen nach erbrachten Leistungen gerecht zu verteilen, und der Anspruch, selbstbestimmtes Lernen ohne Leistungsdruck zu fördern, stehen in einem systematischen Widerspruch, der sich nicht auflösen lässt (vgl. Luhmann/ Schorr 1988, S. 24ff).

„In dieser Perspektive wird schulisches Lernen nicht mehr zu einem Ziel an sich, oder zu einem Ziel, das nur auf die Steigerung der Kompetenz und Orientierungsfähigkeit der heranwachsenden Generation bezogen ist; schulisches Lernen wird vielmehr zu einem Mittel der Erfüllung gesellschaftlicher Zwecke.“ (Fend 1976, S. 7)

Die Widersprüchlichkeit der Funktionen von Schule als Individualisierung (vgl. z.B. Ballauf 1984; vgl. Tenorth 1994) oder Vergesellschaftung (vgl. z.B. Hurrelmann 1989; vgl. Nyssen 1995) bzw. als Individualisierung und Vergesellschaftung als Einheit (vgl. z.B. Apel 1995; Oevermann 1997) ist häufig diskutiert worden. Mit Schäfer wäre davon auszugehen, dass sich individuelle und gesellschaftliche Zielaspekte grundsätzlich nicht miteinander versöhnen lassen, Individualisierungs- und Vergesellschaftungsprozesse eine differente Einheit bilden, ‚pädagogische Realität‘ aber so gestaltet sein muss, dass die Vermittlung als gelöst erscheint (vgl. Schäfer 1989, S. 202). Für die Reflexion pädagogischen Handelns müssten Ziele formuliert werden, die der/ dem Heranwachsenden Zukunftsorientierungen ermöglichen, zum einen als Grundlage für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen, zum anderen um sich auf der Basis eigenverantwortlicher Entscheidungen davon distanzieren zu können (vgl. Schäfer 1996, S. 82ff).

²⁶ J. Baumert und G. Schümer verweisen darauf, dass formalisierte Bildungsprozesse sowohl dem Kompetenzerwerb als auch dem Stuserwerb dienen und Schule damit Möglichkeiten für Rang, Stellung und Lebenschancen des Einzelnen öffnet und schließt (vgl. Baumert/ Schümer 2001, S. 324).

„Das was pädagogisch sinnvoll, was ‚pädagogisches Handeln‘, was ein pädagogisch verantwortbares Bildungssystem ist, stellt eine Qualifizierungsfrage dar: ein Rechtfertigungsproblem im Spannungsfeld von individueller Autonomie und sozialer Einführung/ Disziplinierung.“ (Schäfer 1996, S. 82)

Mit der Akzeptanz zeitlicher, sozialer und sachlicher Offenheit individueller Lebensführung lassen sich einseitig an Individualisierung orientierte pädagogische Zielsetzungen nicht legitimieren. Jede pädagogische Reflexion einer Entscheidung kann prinzipiell in Frage gestellt werden, weil sich Einschätzungen, Ziele, Absichten und Angebote immer gleichzeitig an verschiedenen, nicht miteinander in Übereinstimmung zu bringenden Bezugspunkten orientieren müssen, die auch noch in sich problematisch bleiben. Gefordert wäre eine Orientierung pädagogischer Ziele an Lebenszielen von Kindern und Jugendlichen, die instabil, offen und nicht vorauszusehen sind; an individuellen und personenbezogenen Lebensgeschichten, die von Pädagoginnen und Pädagogen wie von den Kindern und Jugendlichen selbst nicht vollständig zu durchschauen und kaum beeinflussbar sind; an interindividuellen und sozialbezogenen Normen, die individuellen Normen entgegengesetzt sein können und für die es keinen einheitlichen Konsens in der Gesellschaft gibt; an sachbezogenen und gesellschaftlichen Anforderungen, die dem Jugendlichen Integration ins Berufsleben ermöglichen oder versagen ohne den Zugang garantieren zu können.

Im Anschluss an Schäfer wäre darüber hinaus zu fragen, welche Bedeutung die in der Befragung thematisierten Ziele für die Reflexion einer pädagogischen Praxis haben, die sich nur in der differentiellen Einheit von Qualifikation und individueller Bildung zum selbstbestimmten Subjekt; von Selektion und eigenverantwortlichem Lernen nach Maßgabe der eigenen Individualität, und von Integration und autonomer Subjektivität (vgl. Schäfer 1996, S. 88f) begreifen lässt. Für die Konstitution pädagogischer Theorien bestimmt Schäfer die Funktion von Erziehungszielen darin, dass Erziehungsziele den Bezugspunkt für eine Interpretation unterschiedlicher Handlungen als Bestandteil eines einheitlichen Prozesses darstellen. Er hebt hervor, dass Erziehungszielen bei der Interpretation von Handlungen als pädagogische und als Teil eines Erziehungsprozesses „sinnkonstituierende und sinneingrenzende Funktion“ (Schäfer 1989, S. 58) zukommt. Damit bilden sie zugleich die Grundlage für die Identifizierung einzelner Handlungen als ‚pädagogische‘ wie auch für die Disqualifizierung ‚unpädagogischer‘ Handlungen“ (ebd., S. 45). Die Rekonstruktion pädagogischer Praxis erfolgt nach Schäfer als Identifizierung einer Handlung als pädagogische unter Einbezug einer praktischen pädagogischen Absicht, „aber nicht vom Handelnden als Handelnden, sondern vom Handelnden als Interpret seiner Handlung“ (ebd., S. 50). In diesem Zusammenhang kann auf Luhmann verwiesen werden, der hervorhebt, dass Motive nicht als Ursache, sondern „von vornherein als Erklärungen und Rechtfertigungen des Handelns aufgefaßt“ (Luhmann 2002, S. 37) werden können. „Man überlegt, was man sagen könnte, wenn eigenes Verhalten von anderen zum Problem gemacht wird.“ (ebd.)

2.3.3 Unsicherheit inhaltlicher Kriterien für die Identifikation pädagogischen Handelns

Wenn man mit Schäfer davon ausgeht, dass Erziehungsprozesse nicht durch eine empirische Erhebung von Absichten und Wirkungen zu qualifizieren oder zu disqualifizieren sind, „weil ihre pädagogische Bedeutung sich nur aus ihrer interpretativen Einordnung in den Kontext des Prozesses ergibt“ (Schäfer 1989, S. 54), bleibt nach der Bedeutung von Handlungen aus der Perspektive der Handelnden als Beobachter ihrer Handlungen zu fragen. Zu rekonstruieren wären ‚pädagogische Relevanzszenarien‘, in denen neben Zielen und Umfeldbedingungen, Erziehungsinhalte, Mittel und Methoden, sowie deren Wirkungen zu erfassen wären.

„Dabei handelt es sich nicht um Mittel in einem zweckrationalen Sinne, sondern um einen kategorialen Ordnungsversuch, um eine Typologie von als ‚pädagogisch sinnvoll‘ (im Lichte des Ziels) betrachteten Handlungsformen.“ (Schäfer 1989, S. 60)

Im zu beschreibenden Kontext soll verantwortliche Hilfe und Förderung von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen darin gesehen werden, diesen Lernmöglichkeiten zu eröffnen, die sich zum einen an ihren Kompetenzen wie an ihren Problemen orientieren, das heißt an den wahrgenommenen je spezifischen Lern- und Erziehungsbedürfnissen. Dafür werden inhaltliche Kriterien gesucht. Solche Inhalte lassen sich auf Grund ihrer Eignung für Lernmöglichkeiten bestimmen. In diesem Sinne kann die Forderung nach schülerorientierter Unterrichtsarbeit und individueller lebensweltbezogener sozialpädagogischer Arbeit auch auf die Auseinandersetzung mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen übertragen werden. Die Betonung des Erziehungsgedankens lässt sich dabei nicht trennen von der Orientierung an den Rahmenrichtlinien zur Unterrichtsgestaltung. Lernthemen und Methoden sollen so ausgewählt werden, dass erwartete schulische Leistungen, das heißt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, erfolgreich erbracht und registriert werden können. Lernanlässe sollen gleichermaßen geschaffen werden für den Erwerb persönlicher Fähigkeiten – wie zum Beispiel intellektuelle Fähigkeiten, das Erlernen von Alltagsstrategien, der Umgang mit Belastungen, Risiken und Versagungen, das Erkennen eigener Möglichkeiten und Grenzen, die Gestaltung der eigenen Freizeit – wie für soziale Fähigkeiten – beispielsweise im sozialen Umgang mit anderen, mit Institutionen und zur Konfliktbewältigung. Gefordert ist der Erwerb „von alltagsbezogenem Handlungswissen für Benachteiligte“ (Thimm 2000, S. 569).

Zum anderen sollen Lernangebote Zukunftsoptionen der Schülerinnen und Schüler fördern und diese nicht durch Entlastung von Leistungsstandards einengen. „Gesellschaftsrelevantes und arbeitsmarktlich nachgefragtes Wissen und lizenzierte Qualifikation sollten jedoch auch für schulverweigernde Jugendliche vorgesehen bleiben.“ (ebd.) Schulisches Lernen auf berufsqualifizierende Fähigkeiten auszurichten heißt, die Ausbildung zukünftig verwertbarer Interessen und Fähigkeiten zu ermöglichen (vgl. Hiller 1994, S. 62ff), ohne wissen zu können, wie diese Zukunft aussieht und welche Fähigkeiten tatsächlich benötigt werden.

Die Inhalte, die gewählt werden, sind auch in besonderen schulischen Angeboten für Kinder und Jugendliche, die sich der Schule verweigert haben, nicht abzusichern. Sie sind nur in der konkreten Situation zu bestimmen und immer wieder neu zu hinterfragen im Rahmen von „objektiv Möglichem und subjektiv Zumutbarem“ (Schäfer 1989, S. 214) angesichts der beobachteten individuellen Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Schülerin/ des Schülers,

angesichts der Anforderungen der Rahmenrichtlinien – die von einigen der schulabsentenden Kinder und Jugendlichen kaum zu bewältigen sind, aber unter der Zielstellung eines Schulabschlusses nicht vernachlässigt werden dürfen – und angesichts von Bewertungs- und Zurechnungsanforderungen, deren ausgrenzende Wirkung unter besonderen pädagogischen Bedingungen entschärft, aber nicht aufgehoben werden kann. Rekonstruktionen pädagogischen Handelns müssten „unter den beiden Prinzipien der Gerechtigkeit und der Fürsorge²⁷ auf ihre subjektive Zumutbarkeit und objektive Möglichkeit hin untersucht werden“ (Koch 1999, S. 66).

Bei der Rekonstruktion der dargestellten Inhalte pädagogischer Auseinandersetzungen ist davon auszugehen, dass es sich bei den Erzählungen der Pädagoginnen und Pädagogen von pädagogisch relevanten Situationen um sinnerzeugende Interpretationen handelt, die es ermöglichen, Handlungen als pädagogisch gerechtfertigt zu werten (vgl. Koch 1999, S. 23). M. Koch erläutert in diesem Zusammenhang, dass sich Reflexionen pädagogischer Realität nicht nur an wünschenswerten Zukunftsvorstellungen orientieren, sondern, dass dabei Kinder und Jugendliche auch auf Defizite festgelegt werden.

„Sie [Pädagoginnen und Pädagogen, K.P.] legen diese Kinder mit ihrer eigenen Realitätswahrnehmung zugleich implizit auf bestimmte (etwa gegenwartsdiagnostisch prophezeite oder anthropologisch konstruierte) Defizite fest, die auftreten – alias als Problem konstruiert werden – ‚müssen‘, damit sie mit ‚pädagogischer Hilfe‘ überwunden werden können.“ (Koch 1999, S. 27)

In Akzeptanz einer solchen Perspektive wäre zu fragen, inwieweit und mit welchen Konsequenzen der Anspruch auf verantwortliche Hilfe und Förderung die Berücksichtigung der Kompetenzen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zulässt.

Schäfer vermerkt, dass sich der Sinn pädagogischer Handlungen erst mit der Formulierung von Wirkungshypothesen erschließt, die „im Lichte des pädagogischen Zielentwurfs formuliert werden“ (Schäfer 1989, S. 69).²⁸ Die Akzeptanz der Unaufhebbarkeit zeitlicher, sozialer und sachlicher Offenheit individueller Lebensführung und der offenen Zukunft pädagogischen Handelns setzt der Legitimation pädagogischen Handelns zugleich ihre Grenze.

„Wenn es aber nicht um die Aufhebung des Risikocharakters pädagogischen Handelns gehen kann, so nur darum, daß Wirkungshypothesen argumentativ einsichtig gemacht werden, daß die Wirkungen als Perspektive sinnvoll angenommen werden können und daß gute Gründe dafür sprechen, daß ihr Eintreten zumindest nicht unwahrscheinlich ist.“ (Schäfer 1989, S. 70)

Wirkungshypothesen ermöglichen die Rekonstruktion pädagogischer Handlungen als Teil eines pädagogischen Prozesses, weil mit der Identifikation von Handlungen als pädagogische zugleich der Anspruch verbunden ist, einen „pädagogisch sinnvollen Prozeß“ (ebd. S. 118) zu rekonstruieren.

²⁷ Koch verweist darauf, dass Schäfer mit dem Rekurs auf das ‚objektiv Mögliche und subjektiv Zumutbare‘ Prinzipien der Begründung für die Legitimation pädagogischen Handelns zur Geltung bringt, die auch als Gerechtigkeit und Fürsorge bezeichnet werden (vgl. Koch 1999, S. 65).

²⁸ „Auch wenn man durch eine umfassende Rekonstruktion des pädagogischen Relevanzszenarios bestrebt ist, den Kontext pädagogischen Handelns soweit aufzuklären, daß der Sinn (und damit: die vermutbare Wirkung auf die antizipierte Zukunft des Kindes) pädagogischer Handlungen möglichst eindeutig angebar ist, so ist dieses Bemühen doch nicht gleichzusetzen mit der Suche nach Kausalgesetzen, nach notwendigen und hinreichenden Bedingungen, die es erlauben sollen, den offenen Zukunftshorizont pädagogischen Handelns zu schließen.“ (Schäfer 1989, S. 69)

Mit der Beschreibung von Prozessen lässt sich Sinn ereignishaft aktualisierten. Systematische Formbildungen von Sinn erfolgen über Strukturen (vgl. Luhmann 1997, S. 199), die Erwartbarkeiten verdichten und Wiederholbarkeit ermöglichen (ebd., S. 791). Der Aufbau von Strukturen erfolgt nach Luhmann und Schorr über Ausdifferenzierungen, in der Annahme struktureller Beschränkungen, „die Schwellenwerte der Sensibilität verändern in Richtung auf geringe Aufmerksamkeit für Beliebiges und hohe Aufmerksamkeit für Bestimmtes“ (Luhmann/ Schorr 1988, S. 24). Strukturen ermöglichen Orientierung, indem sie Handlungsspielräume eingrenzen und eröffnen.

„Strukturen bedeuten keine konkreten Praxisanweisungen: Sie definieren einen Bereich von Arbeits- und Verkehrsformen [...] und stecken damit zugleich den Legitimationshorizont für konkrete Praxis [...] ab.“ (Schäfer 1989, S. 179)

In diesem Sinne ist danach zu fragen, inwieweit Strukturen der Erziehung die benannten Ansprüche an pädagogische Hilfe und Förderung von schulabsenten Kindern und Jugendlichen unterstützen oder einschränken.²⁹

2.3.4 Strukturprobleme besonderer Lernangebote für schulabsente Kinder und Jugendliche

„Die Organisation des Schulwesens hat erheblichen Einfluss auf die Bildungschancen und Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 275)

Bei Diskussionen um Veränderungen von Schulstruktur und Schulkultur in der Bundesrepublik Deutschland ab den 60iger Jahren waren die pädagogische Orientierung an Fähigkeiten und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und die Erweiterung von Bildungschancen durch Öffnung des traditionell gegliederten Schulsystems auf der einen Seite und veränderte Qualifikationserwartungen der Wirtschaft auf der anderen Seite die Leitgedanken für Veränderung. Grundmuster der Struktur des deutschen Schulsystems blieben mit dem Verweis auf Stabilität und Gleichwertigkeit der Angebote und Abschlüsse dennoch weitestgehend erhalten (vgl. Nyssen 1995, S. 122ff). Jedoch waren und sind Modifikationen, begleitet von kontroversen Debatten, in zwei Richtungen beobachtbar. Zum einen wurde im Bereich der sonderpädagogischen Förderung schulorganisatorische Flexibilität – insbesondere unter der Perspektive der Nicht-Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen und/ oder Benachteiligungen – voran getrieben (vgl. Opp 1995, S. 520ff). Zum anderen entstanden – in kritischer Auseinandersetzung mit dem Schulsystem – schulbezogene Angebote der Jugendhilfe, mit dem Anspruch, systembedingten Grenzen der Berücksichtigung individueller Beeinträchtigungen und sozialer Benachteiligungen entgegen zu wirken. (vgl. Aden-Grossmann 1995, S. 251f).

²⁹ Luhmann geht davon aus, dass sich Unterricht als alleinige Form allgemeiner Erziehung durchgesetzt hat (vgl. Luhmann 2002, S. 102). Er beobachtet lediglich die Organisationsform Unterricht als Erziehungssystem. Verbleibt man in seiner Definition des Erziehungssystems bei dem ersten Aspekt, dass die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems bedeutet, dass Sozialisation und Erziehung in diesem System bewusst und Themen beeinflussbar werden (vgl. Luhmann/ Schorr 1988, S. 53f), lassen sich wesentliche Organisationsformen der Kinder- und Jugendhilfe dem Erziehungssystem zuordnen. Von dieser Perspektive soll in dieser Arbeit ausgegangen werden. „Sozialpädagogik ist die Theorie und Praxis einer Erziehung. [...] Sie ist Bestandteil desjenigen pädagogischen Systems, das durch die industrielle Gesellschaft hervorgebracht wurde.“ (Mollenhauer 1988, S. 19)

Pädagogische Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche, die sich der Schule verweigern, bzw. denen sich die Regelschule verweigert, lassen sich in Anliegen, Zielsetzungen, Inhalten und Methoden zwischen Sonder- und Sozialpädagogik beschreiben. Wenn man davon ausgeht, dass sowohl Sonderpädagogik als auch Sozialpädagogik als organisierte „gesellschaftliche Hilfen für Menschen mit besonderen Schwierigkeiten verstanden werden“ (Mühlum und Kemper, 1990, S. 3), kann man nach verbindenden Grundlagen, gemeinsamen Handlungsfeldern und Überschneidungen der Arbeitsbereiche fragen und beobachten: „Sonder- und Sozialpädagogik sind Teile eines [...] Subsystems der Erziehung, die erschwerten Lernbedingungen Rechnung tragen“ (Buchkremer 1990, S. 47). Beiden Bereichen werden bildungspolitische Kompensations- und sozialpolitische Unterstützungsfunktionen zugeschrieben. Beide haben die Aufgabe, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern und sie bei ihrer personalen und sozialen Integration zu unterstützen (vgl. Hartke 2000, S. 57f). Insofern werden für die Beschreibung und Analyse der Ansprüche pädagogischer Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen beobachtbare Gemeinsamkeiten von Sonder- und Sozialpädagogik zu thematisieren sein. Pädagoginnen und Pädagogen, die sich dieser Aufgabe widmen, werden jedoch auch mit den systematischen und systemischen Schwierigkeiten beider Handlungsfelder konfrontiert (vgl. Luhmann 1997, S. 595ff).

Das schulische Lernen ist seinerseits, wenn auch in Akzeptanz der besonderen Lebensbedingungen, für alle Kinder und Jugendlichen im Sinne der Erfüllung der Schulpflicht verbindlich und besondere schulische Hilfen müssen sich stark an der Lernförderung orientieren.

„Der Heil- oder sonderpädagogische Handlungsansatz war seit jeher bestimmt von der Aufgabe, durch eine behinderungsspezifische Lernförderung des einzelnen Kindes seine Lernbeeinträchtigungen zu kompensieren und es zu höheren Lernleistungen zu befähigen, als dies in einer ‚normalen‘ Schule mit üblichen Mitteln möglich wäre.“ (Speck 1991, S. 276)

Unter Legitimationsdruck geriet „dieses Konzept der individuellen behinderungsspezifischen Förderung“ (ebd.) nicht als solches, sondern durch die Kritik, dass schulische Lernförderung sich zu einseitig an Leistung orientiere. Mit der Forderung nach einer „komplementäre[n] Vereinbarkeit von Leistungsförderung und Persönlichkeitsbildung“ (ebd., S. 277) ist ein Anspruch formuliert, der für die Förderung schulabsenter Kinder und Jugendlicher unter 2.1.1 vorgestellt wurde. In der neueren sonderpädagogischen Diskussion wird Leistungsförderung und Persönlichkeitsförderung unter den Funktionsaspekten äußerer Integration und innerer Differenzierung thematisiert. So fasst R. Werning Ergebnisse sonderpädagogischer empirischer Forschung der Lernbehindertenpädagogik wie folgt zusammen: Im Bereich der Leistungsentwicklung zeige sich, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bei integrativer Beschulung in der Regelschule eine bessere Entwicklung vorweisen als bei separierender Beschulung in der Sonderschule. Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung gestalte sich die Bewertung schwieriger. Insgesamt ließen sich jedoch keine empirischen Gründe für separierende Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen des schulischen Lernens absichern. Favorisiert wird eine innere Differenzierung, im Sinne der didaktischen Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe (vgl. Werning 2002, S. 170ff). Darauf verweist auch A. Prengel.

„Das Markenzeichen schulischer Integration ist zieldifferentes Lernen. Nicht ein Lernziel für alle, sondern für jeden das optimale, persönlich passende Ziel.“ (Prengel 1999, S. 242f)

In Akzeptanz der Nicht-Auflösbarkeit der gesellschaftlichen Disziplinierungs-, Sozialisations- und Selektionsfunktionen der Schule, formuliert Prengel den Anspruch der Integrationspädagogik, diese Funktionen neu zu interpretieren und ihnen ‚humaner, vernünftiger, effektiver und demokratischer‘ zu entsprechen (vgl. ebd. 241). Dennoch ist zu beobachten, dass der Widersprüchlichkeit der Funktionen von Integration und Differenzierung innerhalb des Schulsystems mit widersprüchlichen Strukturen begegnet wird, einerseits mit Auslese und Aussonderung, andererseits mit Maßnahmen der Integration bis hin zu Einrichtungen „zur integrativen Förderung schon einmal ausgesonderter oder von Aussonderung bedrohter Schüler“ (Rademacker 1990, S. 300).

Schulbezogene sozialpädagogische Angebote³⁰ entstehen, so Rademacker, häufig dort, wo die Widersprüche zwischen Integration und Differenzierung durch schulische Angebote allein nicht mehr gehandhabt werden können. So stellt z.B. G. Opp fest, dass eigenständige sonderpädagogische Differenzierungsmaßnahmen und Organisationsformen allein Probleme angesichts der steigenden Zahl von Jugendlichen, „für die Schule immer mehr zum Risiko wird und deren schulische Leistungserfolge signifikant gefährdet sind“ (Opp, 1999, S. 232), nicht mehr handhaben können und verlangt eine Ausweitung kooperativer Handlungsansätze. Sozialpädagogische Angebote können als mögliche Kooperationspartner in Betracht gezogen werden, gerade weil sie sich „bis heute [als, K.P.] Agenturen der Nothilfe [verstehen, K.P.], die in den Sozialisationsprozess nur dann eingreifen, wenn sich Abweichungen von der Normalität zeigen, die von den Regelagenturen Familie und Schule nicht mehr bewältigt werden“ (Rademacker 1990, S. 298).³¹ Sozialpädagogische Angebote, als ein Aspekt Sozialer Arbeit,³² lassen sich unter ihrem konstituierenden Funktionsaspekt ‚soziale Integration‘ und ihrer strukturierenden Codierung des Operierens ‚Hilfe/ Nichthilfe‘ beobachten (vgl. Mertens 1997, S. 86ff und S. 97ff). Nach J. Reyer ist der Begriff ‚Sozialpädagogik‘³³ der Ausdruck dafür, „die Integrationsproblematik des modernen Individuums pädagogisch zu formulieren und zu verstehen“ (Reyer 2002, S. 139). In Praxis wird, wenn auch kontrovers diskutiert, der Theoriebegriff ‚Sozialpädagogik‘ für „die diversen Bereiche der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe entsorgt“ (ebd., S. 240). Der sozialpädagogische Kern der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich beschreiben in dem Verständnis, Kinder und Jugendliche als eigenverantwortlich handelnde Subjekte anzuerkennen und deren Vorstellungen bei Unterstützungsangeboten handlungsleitend zu berücksichtigen (vgl. Münder u.a. 1993, S. 86). Sozialpädagogische Hilfen beruhen demnach, entgegen sonderpädagogischen Hilfen, auf dem strikten Prinzip der Freiwilligkeit, das heißt konsequenter Orientierung der Hilfen an der Mitwirkung und Zustimmung der Betroffenen. Dagegen vermerken Hörster und Müller, dass der Hilfebegriff das Pädagogische im sozialpädagogischen Handeln auflöst und fragen zugleich grundsätzlich nach

³⁰ Nach Rademacker sehen sozialpädagogische Angebote ihre Aufgabe darin, „Benachteiligte insbesondere sozial Benachteiligte in dem Bemühen zu unterstützen, ihre Benachteiligung durch schulische Erfolge zu überwinden“ (Rademacker 1990, S. 301).

³¹ Die Problematik der ‚Abweichung von der Normalität‘ wurde bereits angesprochen und wird aus sozialpädagogischer Perspektive z.B. im Verweis auf R. Hörster (vgl. Hörster 1999, S. 123ff) im Laufe der Arbeit weiter zu diskutieren sein.

³² „Von Sozialpädagogik spricht man nur mehr, wenn ausgesprochen erzieherische Tätigkeiten gemeint sind.“ (Oppl, 1990, S.270)

³³ Zur problematischen Geschichte des Begriffes Sozialpädagogik im Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft vgl. Reyer 2002, S. 137ff.

Möglichkeiten ‚sozialpädagogisches Handeln‘ pädagogisch zu öffnen. (vgl. Hörster und Müller 1997, S. 617).

Mit der Akzeptanz von Kontingenzen und Spannungen sonder- und sozialpädagogischer Perspektiven akzeptiert pädagogisches Handeln die eigene Infragestellung, Ungewissheit, Unsicherheit und seinen hypothetischen Charakter (vgl. Opp 1998, S. 154). Diese Akzeptanz erfordert zugleich Routinen und strukturierende Organisation als Entlastung von permanenter Ungewissheit und Unbestimmtheit (vgl. Helsper 1997, S. 532ff). Das trifft auch auf die pädagogische Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zu. Der Wunsch nach „Verstetigung und Verbreitung dieser Vorhaben“ (Thimm 2000, S. 569) zeugt davon. Gleichzeitig entlasten besondere Organisationsformen schulischer Lernangebote für schulabsente Kinder und Jugendliche die regelmäßigen Angebote der Schulen von ‚Konfliktpotenzialen‘ (vgl. ebd.) und grenzen Kinder und Jugendliche ihrerseits aus. So bleiben auch die Strukturen besonderer pädagogischer Förderung uneindeutig und in sich problematisch.

Versteht man solche Angebote als in einem „Prozess der Ausdifferenzierung eingebunden, indem die durch funktionale Differenzierung entstandenen Systeme durch intern sich vollziehende Subsystembildungen eine immer feingliedrige Struktur gewinnen“ (Merkens/ Kuper 1996, S. 163), kann nach dem Gewinn und den Konsequenzen dieser Struktur für pädagogische Ansprüche und deren Realisierbarkeit gefragt werden. H. Merkens und H. Kuper beobachten diesen Zusammenhang unter den Aspekten ‚Systemreferenzen‘ und der Bedeutung der ‚Semantik pädagogischer Programmatik‘ für die Praxis des Erziehens. Unter beiden Aspekten konstatieren sie eine grundsätzliche Nicht-Einlösbarkeit der Ansprüche.

Zum Ersten: Die Autoren betonen die besondere Systemreferenz von Subsystemen des Erziehungssystems zum politischen System. Im politischen System werden die Programme (gesetzliche Bestimmungen und Durchführungsbestimmungen) für das Erziehungssystem formuliert und die Entscheidungen über die Finanzierung dieser Programme getroffen. Solche Programme bilden einen Rahmen, der Prozess ihrer Reformulierung im Subsystem lässt sich als autopoietisch und von außen nicht zu steuernd beschreiben (vgl. ebd., S. 203). Für nichtetablierte Subsysteme, wie sie schulische und schulalternative Projekte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche aus systemtheoretischer Perspektive darstellen, besteht die Unsicherheit zeitlich befristeter Akzeptanz und der zyklischen Begründungspflicht ihrer Wirksamkeit zwischen ‚Effektivität‘ und ‚Persönlichkeitsbildung‘. Zu fragen wäre daher nach den Einschätzungen relevanter Systemreferenzen, die Pädagoginnen und Pädagogen vornehmen, welche die Programme und Strukturen der einzelnen schulischen und schulalternativen Schulverweigererprojekte beeinflussen.

Zum Zweiten: Merkens und Kuper vermuten in dem von ihnen beobachteten Subsystem von Erziehung, dass die ‚Semantik pädagogischer Programmatik‘ in Relation zur Praxis eher folgenlos bleibt. Sie rekonstruieren, dass „einerseits eine Semantik pädagogischer Programmatik entwickelt und andererseits unterstellt wurde, daß das Prozessieren der Erziehung dieser entsprechen würde [...]“ (ebd., S. 204). Aus dieser Perspektive kann die Beschreibung eines Verhältnisses von Programmatik und Praxis als Rechtfertigung einer ausdifferenzierten Struktur pädagogischer Ansprüche wahrgenommen werden, nicht jedoch als Indiz für den Gewinn der jeweiligen Struktur.

2.3.5 Aporie pädagogischer Verantwortung gegenüber schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Werden die Probleme schulabsenter Kinder und Jugendliche als pädagogisch relevante wahrgenommen, lassen sich aus Konzepten und Sachberichten neben individualisierten Zielsetzungen vor allem Verpflichtungen der Pädagoginnen/Pädagogen zum individualisierten pädagogischen Handeln herauslesen, welches die Subjektivität der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers zu berücksichtigen sucht.

„Jedes Subjekt ist in seiner Subjektivität anders und ist in dieser aufzusuchen. [...] Weil Individuen unhintergebar Träger von einzigartiger Würde sind, weil sie trotz vergleichbarer sozialer Bedingungen, trotz ähnlicher sozialer Lagen über eine eigene Bildungsgeschichte, auch über subkulturell spezifische Lebensstile, schließlich auch über eigentümliche Lösungspotentiale verfügen, sind serielle Verfahrensweisen ungeeignet.“ (Thimm 2000, S. 557)

Thimm verweist darauf, dass bei der Wahl der Hilfen zwar auf praktische Erfahrungen, theoretische Konzepte, moralische Prinzipien, gesellschaftliche Vorgaben und anderes zurück gegriffen werden kann, jedoch ohne verlässliche eindeutige Kriterien. „Pädagogisch(e) Professionalität ist ein zwar zielgerichtetes, aber experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Subjekts.“ (ebd., S. 563) Dagegen fragt Wimmer, ob solch ein Versuchshandeln der Instrumentalität tatsächlich entkommt oder sich mit variablerer Mittel- und Methodenwahl nur besser anpasst und so „den Bereich des Erwartbaren nur um die Enttäuschungsmöglichkeit“ (Wimmer 1996, S. 76) ergänzt.

Beabsichtigte Wirkungen pädagogischen Handelns lassen sich in dem Versuch ‚an den Selbstentwurf des Subjekts‘ experimentell anzuknüpfen nur als Hypothesen formulieren und bleiben in ihrem Eintreffen kontingent, angesichts der Handlungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen, auch als Autopoiesis psychischer Systeme beschreibbar, angesichts nichtkontrollierbarer Einflüsse, Irritationen aus der Umwelt, die das System auf seine eigene – nicht von der Umwelt zu determinierende Weise – verarbeitet, angesichts unbeabsichtigter Nebenfolgen pädagogischen Handelns, im Sinne der Autopoiesis des sozialen Systems (vgl. Luhmann 1993a, S. 293ff).

J. Masschelein beschreibt dies als Variante von emanzipatorischen Erziehungsvorstellungen, bei welcher der Zweck-Mittel Charakter von Erziehung aufgegeben und Erziehung als interaktiver Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird (vgl. Masschelein 1996, S. 165). Erziehung versteht sich hier im Dienst der Emanzipation und Mündigkeit des Heranwachsenden, mit der Forderung gleicher Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen. Sie sollen in die Lage versetzt werden, selbstbestimmt und eigenverantwortlich, nach eigenen Gesetzen ihren Lebensweg zu gehen und sich mit dessen Chancen und Risiken reflexiv auseinander zu setzen. Erziehung scheint unvereinbar mit dem Zwang und nicht vorstellbar als planvolles systematisches Eingreifen, das in der Lage wäre, seine Ziele zu legitimieren und seine Wirkungen abzusichern, „mit Erziehung ist hier im wesentlichen die persönliche Beziehung von Mensch zu Mensch gemeint“ (ebd.).

Damit verbunden ist die Forderung an Pädagoginnen und Pädagogen, Kinder und Jugendliche als Subjekte ihrer Lebensgestaltung zu akzeptieren. Das Subjekt wird zum Bezugspunkt der pädagogischen Perspektive. Thimm formuliert das in

einem der pädagogischen Prinzipien, welche die Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen leiten sollen:

„Akzeptanz der Schulverweigerer als zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung fähige Menschen; die im Rahmen der konkreten Bedingungen in eine Situation geraten sind, mit der sie leben müssen, die allerdings – dies gilt generell für menschliche Praxis – inneren und äußeren Beschränkungen, Blockaden etc. unterliegt.“ (Thimm 2000, S. 560)

Keine Pädagogin/ kein Pädagoge kann stellvertretend für Kinder und Jugendliche diesen die Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen letztlich ersparen. „Aber was macht ein Lehrer, wenn der Schüler Selbstgenuß praktizieren will und alle Behandlungstechnologien abgleiten lässt?“ (Luhmann 1993b, S. 194) Heranwachsende werden von Pädagoginnen/ Pädagogen mit dem Anspruch konfrontiert – der zugleich Freiheit und Zwang ist –, nach Maßgabe ihrer eigenen Individualität und Souveränität autonom über ihre Lebensgestaltung zu entscheiden. Schäfer problematisiert diese Verantwortung als Zumutung an empirische Subjekte. Er bemerkt, dass mit der Perspektive auf Subjektivität, welche Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen und zur Natur gestalten kann, die subjektive Verantwortung für subjektiv und objektiv unmögliche Orientierungen in sich ändernden Verhältnissen ohne soziale und materielle Absicherung gesetzt wird. Der subjektorientierte Anspruch bleibt problematisch, weil zum einen verbindliche Kriterien selbstverantwortlicher vernünftiger Entscheidungen fehlen. Zum anderen ist Autonomie, die formale Möglichkeit in jeder Situation ‚ja‘ oder ‚nein‘ sagen zu können, nicht normativ begründbar und geht nicht in der theoretischen Begrenzung im vernünftigen Subjekt auf (vgl. Schäfer 1993, S.41ff).

Aus der grundsätzlichen Unbestimmtheit der pädagogischen Antworten folgt bei Thimm wie bei Oevermann der Anspruch, die Unlösbarkeit pädagogischer Probleme über ein pädagogisches Arbeitsbündnis zu handhaben.

„Pädagogisches Handeln besteht so verstanden im interaktiven und kommunikativen Ausbalancieren von Ansprüchen, Aufgaben, gerichteten Kopplungsangeboten und –provokationen.“ (Thimm 2000, S. 567)

Doch auch dieser Anspruch bleibt problematisch.

„Obwohl im Selbstverständnis moderner Pädagogik pädagogisches Handeln kein instrumentelles Handeln ist und Erziehung kein Instrument zur Hervorbringung eines Produkts ‚Bildung‘, wird sie von den Intentionen der Pädagogen her konzipiert.“ (Wimmer 1993, S. 64)

Die Basis für dieses Erziehungsverständnis ist das Verstehen des Kindes/ des Jugendlichen durch die Pädagogin/ den Pädagogen. Das Wissen, das die Pädagogin/ der Pädagoge benötigt, um in einem pädagogischen Arbeitsbündnis Angebote an das Kind/ den Jugendlichen machen zu können, kann nicht unabhängig von den Intentionen, Attentionen und Selbstkonstitutionen³⁴ (vgl. Markowitz 1986, S. 110ff) der Pädagogin/ des Pädagogen erworben werden. Jede Wahrnehmung wird immer selektiv erfolgen und bleibt eine unverfügbare

³⁴ Als Formen der Orientierung in Sinnzusammenhängen benennt Markowitz Intention als individuelle zielgerichtete Perspektive, die es erst ermöglicht, einzelne Momente der Beobachtung zu einer semantischen Einheit zu verbinden; Attention als wechselnd gerichtete Aufmerksamkeit auf einen Anderen oder ein Anderes; Selbstkonstitution als kontinuierliche Bestimmung des eigenen Selbst in Auseinandersetzung mit den Zumutungen anderer (vgl., Markowitz, 1986, S. 21ff).

Konstruktion, wie das darauf aufbauende Wissen. Nicht die Selektivität des Wissens, sondern dessen Absolutheitsanspruch, mit dem Unbestimmtheit und Unlösbarkeit aufgelöst wird, identifiziert Wimmer als Problem (vgl. Wimmer 1993, S. 64). Er verweist darauf, dass die Akzeptanz eines eigenen Stellenwertes von Nicht-Wissen den Stellenwert von relevantem Wissen verändert (vgl. Wimmer 1997, S. 428). In diesem Zusammenhang bezeichnet er professionelles Wissen als theoretisches Bezugssystem, um Problemlagen zu erkennen und zu diagnostizieren, Nicht-Wissen auf der Theorieebene als professionellen Kern und auf der Interaktionsebene als Beziehung zum Anderen.

Mit Wimmer wären Umgangsweisen mit der Nicht-Einlösbarkeit von Ansprüchen in der pädagogischen Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen auf der Basis von Unentscheidbarkeit als Grenze von Intentionalität zu befragen. Pädagogische Verantwortung beginnt aus dieser Perspektive mit der Unsicherheit verantwortlicher pädagogischer Entscheidungen. Sie ist untrennbar verbunden mit den sie konstituierenden Defiziten: des rational steuerbaren Handelns – Technologiedefizit, der intentionalen Verfügung über Wirkungen – Kausalitätsdefizit, der Legitimation des eigenen Tuns – Verantwortungsdefizit, der wissenschaftlichen Begründung – Systemeinheitens- bzw. Grenzdefizit und des Zugangs zum Anderen – Verstehensdefizit (vgl. Wimmer 2000, S. 7f). Damit rücken Probleme pädagogischer Verantwortung in das Blickfeld, die nicht auf Dauer zu lösen sind, die das Nachdenken über pädagogisches Handeln nie zu einem Abschluss kommen lassen, bei dem gleichzeitigen Zwang aktuell handeln zu müssen.

Die Relevanz der theoretisch rekonstruierten Probleme in den Reflexionen pädagogischen Handelns jenseits erfolgreicher Realisierungsmöglichkeiten soll in dieser Arbeit hinterfragt werden. Dabei werden Chancen und Grenzen der Akzeptanz der Nicht-Einlösbarkeit von Ansprüchen an die pädagogische Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen als Alternativen zu Problemlösungen zu thematisieren sein.

Teil 2: Schulabsentismus aus pädagogischer Perspektive

Dieser Teil der Arbeit dient der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Pädagoginnen und Pädagogen ihre pädagogische Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen legitimieren. Zunächst soll eine thematische Einführung verdeutlichen, dass die Wahrnehmung von Schulabsentismus als pädagogisches Problem und ein sich daran anschließendes Engagement von Pädagoginnen und Pädagogen für schulverweigernde Heranwachsende nur eine von möglichen Perspektiven ist (1). Daran anschließend werden differenzierte Beschreibungen des Phänomens Schulabsentismus aus einer theoretischen und aus den praktischen Perspektiven der befragten Pädagoginnen und Pädagogen vorgestellt, die als verschiedene mögliche Ausgangspunkte für Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen interpretiert werden (2). Im Zentrum dieses Teils der Arbeit stehen die Rekonstruktionen von Perspektiven der Legitimation pädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus und deren Diskussion.

1 Schulpflichterfüllung als rechtliche und als pädagogische Problemstellung

Seitdem es die Schulpflicht gibt, war es ein Problem, diese für alle Kinder und Jugendlichen durchzusetzen. In dieser thematischen Einführung sollen daher die Schwierigkeiten ihrer Realisierung unter schulrechtlicher und pädagogischer Perspektive diskutiert werden. Diese Perspektiven werden in der aktuellen Auseinandersetzung um das Phänomen Schulabsentismus als Kontroversen gehandhabt, vor allem von Sonderpädagoginnen/ Sonderpädagogen und Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen mit Blick auf die Unangemessenheit und Unwirksamkeit rechtlicher Schritte gegen schulabsente Schülerinnen und Schüler und der Begründung des Vorrangs pädagogischen Handelns.³⁵ Hier soll von einer möglichen Komplementarität beider Perspektiven ausgegangen werden. Zunächst soll dieser Zugang mit einem Bezug zur historischen Entwicklung der Schulpflicht hergeleitet werden. Zu fragen ist nach den Hintergründen und Konsequenzen.³⁶ Deshalb sollen die Anstrengungen zur Durchsetzung der Schulpflichterfüllung im Zusammenhang mit den ihr zu Grunde liegenden rechtlichen und pädagogischen Intentionen dargestellt werden (1.1). Im Anschluss an diese bruchstückhaft wiedergegebene historische Perspektive wird die Nicht-Erfüllung der Schulpflicht als rechtliches Problem noch einmal aufgegriffen, auch in der Beziehung zur veränderten Begründung der Förderungspflicht der Schulen und damit einer pädagogischen Problemperspektive (1.2). Einige Begründungen für die Durchsetzung der Schulpflicht, die mit einer pädagogischen Perspektive verbunden werden, sollen nachfolgend vorgestellt werden (1.3). Weil Schulrecht in der Bundesrepublik Deutschland Landesrecht ist und eine differenzierte Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Durchsetzung von Schulpflicht und Realisierung der Förderungspflicht in den einzelnen Bundesländern den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, beziehe ich mich bei

³⁵ Diese Diskussion wird im Verlauf dieses Abschnittes und im Teil 2 aufgegriffen.

³⁶ Andere Perspektiven sind im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu diskutieren.

der Vorstellung praktischer, pädagogisch motivierter Ansätze – wie auch in allen aktuellen praktischen Bezügen in dieser Arbeit – auf das Bundesland Sachsen-Anhalt (1.4). Die dort folgenden Betrachtungen sind verschiedensten sonder- und sozialpädagogischen Ansätzen gewidmet, die verstärkt unter dem Aspekt der Förderungspflicht der Schule für alle Kinder und Jugendlichen der Schulpflichtverletzung mit pädagogischen Methoden entgegen wirken wollen. Bei dieser Darstellung werden sowohl Angebote vorgestellt, für die innerhalb des Schulrechtes in Sachsen-Anhalt ein rechtlicher Rahmen gegeben ist, als auch Projekte, die im Status der befristeten Bewilligung und finanziellen Förderung als Schulalternativen fungieren.

1.1 Bildungsrecht – Schulpflicht und Förderungspflicht

1.1.1 Anliegen und Versuche der Durchsetzung schulischer Lernangebote für alle Kinder und Jugendlichen

Der folgende historische Exkurs stellt eine Perspektive auf Intentionen und Schwierigkeiten der Entwicklung des Schulwesens als Erziehungsinstitution für alle Heranwachsenden in Deutschland dar.

Erste Tendenzen einer Volksbildung lassen sich bereits im frühen Mittelalter mit der Wiederentdeckung der Tradition der Antike am Hofe Karl des Großen und seinen Versuchen der Christianisierung der germanischen Welt beobachten (vgl. Tenorth 1992, S. 50). A. Mors erläutert, dass sich Karl der Große dem Ziel der Christianisierung verpflichtet fühlte. Das bedeutete zugleich, „für die Bildung des Volkes wenigstens Grundlagen zu schaffen und auf diese Weise der christlichen Erziehung der Bevölkerung seines Reiches den Weg zu ebnen“ (Mors 1986, S. 19). Die von Karl dem Großen auf den Weg gebrachten „Verordnungen für eine umfassende Volksbildung und eine elementare Schulbesuchspflicht“ (ebd., S. 24) waren jedoch personell und sachlich nicht umsetzbar.

Ein erneutes umfassenderes, jedoch völlig verändertes Bildungsbedürfnis in deutschen Landen stellt Mors erst wieder im 12. und 13. Jahrhundert mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der Städte als Handwerks- und Handelszentren mit politischer Selbstständigkeit fest. Benötigt wurden eine größere Anzahl kaufmännisch gebildeter Jungen, die grundlegende Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und Latein als Korrespondenzsprache vorweisen konnten. Dafür wurden in vielen Städten neben den vorhandenen kirchlichen Bildungseinrichtungen³⁷ eigene Schulen gegründet, deren Unterrichtsgestaltung sich jedoch kaum von kirchlichen Schulen unterschied (vgl. ebd., S. 28ff). Nebenher entstanden Schreib- und Rechenschulen, „nicht konzessionierte Winkel- und Klippschulen“ (ebd., S. 37), in denen private Schulmeister brauchbare Kenntnisse für Handwerk und Regionalhandel lehrten und staatliche Schulen für Söhne und Töchter der Bürger, sowie Stiftungsschulen für Arme, die beschränkte Lese- und Rechenkenntnisse in deutscher Sprache vermittelten (vgl. ebd., S. 34ff).

³⁷ Die Entwicklung der kirchlichen Bildungseinrichtungen, der Kloster-, Dom- und Stifts- und Pfarrschulen galt im Wesentlichen klerikalen Interessen und nicht einer umfassenderen Bildung größerer Bevölkerungsschichten (vgl. Mors 1986, S. 13ff und 54ff). Deshalb wird sie im Rahmen dieser Ausführungen nicht weiter thematisiert.

Der Besuch all dieser Schulen blieb freiwillig und seine Bedeutung auf die Städte beschränkt. „So war der an Grund und Boden gebundene Bauernstand vom schulischen Unterricht nahezu ausgeschlossen.“ (ebd., S. 41)

Als ‚bildungs- und erziehungsgeschichtliche Zäsur‘ bezeichnet Tenorth die „Säkularisierung der Bildungsidee“ (Tenorth 1992, S. 57) in der Zeit zwischen dem 14. und 16. Jahrhundert. Erstmals im ausgehenden 15. Jahrhundert, so vermerkt Mors, lässt sich unter dem Einfluss der Humanisten die Intention schulischer Bildung „für das Gute und Edle“ (Mors 1986, S. 48) auf Individualität beziehen. „Die Bedeutung der durch Erziehung und Unterricht geschaffenen Bildung gegenüber der bloßen Natur wird hier aufs nachdrücklichste hervorgehoben.“ (ebd.), weil nach Auffassung der Humanisten erst Bildung dem Menschen dazu verhelfen kann, sich seiner Individualität bewusst zu werden und diese im Interesse aller zugleich beschränken muss. In Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Ariès, Elias und Foucault erläutert Tenorth, dass die Entdeckung des Kindes und die Entwicklung individualisierter Formen der Kontrolle des menschlichen Verhaltens als ‚Selbstzwang‘, maßgeblich zur entwicklungsbedingten Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen aus der Lebenswelt der Erwachsenen in eigens für sie vorstrukturierte schulische Institutionen beitragen (vgl. Tenorth 1992, S. 58). Die in diesem Zusammenhang entwickelten praktischen Bildungsbestrebungen zielten jedoch eher auf eine kleine geistige Elite, nicht auf eine Volksbildung (vgl. Mors 1986, S. 48).

Die Bestrebungen von Reformation und Gegenreformation zur Schulentwicklung ab Mitte des 15. Jahrhunderts dienten vor allem der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und in dem Zusammenhang der „Beseitigung der Nachwuchssorgen im Hinblick auf die kirchlichen und weltlichen Ämter“ (ebd., S. 73). Dafür forderte Luther einen Schulzwang, was Mors als ideengeschichtlichen Ausgangspunkt für die Schaffung einer allgemeinen Schulpflicht ansieht. E. Nyssen dagegen vermerkt, dass Kleriker eher die Ausnahme bildeten. Sie erläutert, dass die meisten Menschen keine Schule brauchten, „weil gesellschaftliche Positionen nicht nach individueller Leistung oder schulischen Zertifikaten verteilt wurden, sondern mit der Geburt feststanden“ (Nyssen 1995, S. 104). Zudem war unter dem Einfluss der Kirchen die Bedeutung von Literalität insgesamt umstritten. Dennoch beschreibt auch sie Luther als einen der Ersten, der – im Sinne der Reproduzierbarkeit von Bibeltexten – eine allgemeine Bildung für das Volk verlangte (vgl. ebd., S. 105). Die formulierten Anforderungen an Schule schwankten zwischen den „Erwartungen der Kirche und den Notwendigkeiten einer Qualifizierung für den Stand“ (Tenorth 1992, S. 67). Als Bildungsziele gelten sowohl Gottesfurcht, Tugend und Zucht (vgl. Mors 1986, S. 92), als auch die elementare Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten (vgl. Tenorth 1992, S. 67). „Die Befriedigung darüber hinausgehender individueller Bildungsbedürfnisse lag außerhalb des beabsichtigten Zwecks.“ (Mors 1986, S. 73)

Als Beginn und Grundlage moderner pädagogischer Theorie und Praxis in ihrer Widersprüchlichkeit gibt Tenorth die kulturellen Umwälzungen der Aufklärung, in Deutschland seit Mitte des 18. Jahrhunderts an. Die Aufklärung bedarf „der Erziehung, damit der Mensch, der Einzelne wie die Gattung, zu seiner genuinen Bestimmung, d.h. zu seiner vernünftigen ‚Natur‘ komme“ (Tenorth 1992, S. 74). Aus den Ideen der Aufklärung folgte die Forderung des Rechts auf allgemeine Bildung für alle.

„Dies erfordert die Institutionalisierung von Schule für alle Kinder. Bildung für alle kann nur in institutionalisierter und formalisierter Form, eben in der Schule, stattfinden.“ (Nyssen 1995, S. 107)

Als Aufgabe von Erziehung wird die individuelle Bildung angegeben, die dem Menschen erst zu seiner wahren Natur, zu „Vernunft, Moralität und Sittlichkeit“ (Tenorth 1992, S. 109) verhelfen soll. Einerseits wurden mit der „pädagogisch kontrollierten Organisation der Erziehung“ (ebd., S. 76) Hoffnungen auf „die Beförderung des Fortschritts, die Höherbildung der Menschheit“ (ebd.) verbunden. Andererseits wurde die Pädagogik der Aufklärung aus gesellschaftskritischer Sicht dadurch auch mit „pädagogischen Phantasien von der Beherrschung und Kontrolle des Kindes“ (ebd., S. 109) und als „Sozialdisziplinierung“ (ebd., S. 76) gekennzeichnet.³⁸ Auf die Praxis schulischer Erziehung hatte die Aufklärung jedoch wenig Einfluss.

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht erfolgte in den deutschen Ländern vorrangig aus Staatsinteresse im 17. und 18. Jahrhundert³⁹, zur Durchsetzung „der von der staatlichen Gemeinschaft von jedem einzelnen geforderten Grundbildung“ (ebd., S. 4).

„Daß der Staat durch sein öffentliches Schulwesen eine eigene, unmittelbare erzieherische Tätigkeit entwickelt, ist ein Produkt der Neuzeit. In der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft ist jeder von jedem und sind alle vom Staat abhängig. Um seine Funktionen erfüllen zu können, ist dieser wiederum auf Gemeinsinn, Tatkraft und die Leistung seiner Bürger angewiesen. Da die Eltern [...] nicht mehr die durch die heutigen Arbeits-, Zivilisations- und Kulturverhältnisse gestellten Erziehungs- und Ausbildungsanforderungen erfüllen können, muß der zur Sicherung und Förderung der Wohlfahrt berufene Staat als Wahrer und Vollstrecker dieses Anspruches diese Lücke füllen.“ (ebd., S. 3)

Als Anlass dafür lassen sich machtpolitische Erwägungen der Landesfürsten vorbringen, die erkannten, dass die Sicherung ihrer politischen und militärischen Macht auf der Leistungsfähigkeit ihrer Untertanen beruhte und diese abhängig von deren Bildung war (vgl. ebd., S. 132). Die gemeinte Bildung beschränkte sich jedoch im Wesentlichen auf ausreichende Kenntnisse im Lesen, Rechnen und in der Christenlehre (vgl. ebd., S. 152ff). Daneben wurde Schulunterricht lediglich als „ein politisches Instrument zur Befriedung und Disziplinierung der Bevölkerung“ (ebd., S. 157) angesehen. Dazu kam die zunehmende ‚Verwertung‘ von Kindern und Jugendlichen durch die Industrialisierung. In Industrieschulen sollten sie auf ihre künftige Arbeit vorbereitet werden.

³⁸ Tenorth erläutert, dass mit der Aufklärung jene Themen aufkommen, „die mit der Moderne für Erziehung gesetzt werden und kontrovers bleiben: den Konflikt zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Anpassung und Mündigkeit, zwischen dem Utilitarismus, also der Aufopferung des Subjekts für den ökonomisch-gesellschaftlichen Zweck, und der Bildung der Individuen zur Humanität“ (Tenorth 1992, S. 76). Luhmann und Schorr fassen den Sachverhalt etwa so zusammen: „Das Problem wird als Widerspruch zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit des Menschen gefasst.“ (Luhmann/ Schorr 1988, S. 70) und schlussfolgern: „Eine solche Auflösung der Kontingenzformel, bei der Funktion (Vollkommenheit), Leistung (Brauchbarkeit) und Reflexion (Glückseligkeit) auseinander treten, so daß ihr Zusammenhang nur noch über Relationen formuliert werden kann, verlangt theoretisch wie praktisch nach einer Neuformulierung der Pädagogik.“ (ebd., S. 71)

³⁹ 1607 in Anhalt-Bernburg, 1618 in Hessen, 1619 in Weimar (vgl. ebd., S.127), Gotha 1642 (vgl. ebd., S. 133), 1649 in Württemberg (vgl. ebd., S. 138), 1717 in Preußen, 1729 in Württemberg (vgl. ebd., S. 200), 1736 in Ostpreußen, 1763 in Schlesien, 1773 in Sachsen und 1794 für das ganze Staatsgebiet der Preußischen Staaten (vgl. ebd., S. 149f).

„In den Industrieschulen sollen Kinder frühzeitig in der pädagogisch gestifteten Verbindung von Arbeit und Lernen sowie durch die Ausbildung ‚industriöser‘ Tugenden – des Fleißes, der Arbeitsamkeit, Sparsamkeit (etc.) – zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts erzogen werden.“ (Tenorth 1992, S. 87)

Die gesellschaftliche Funktion der Industrieschulen beschreibt W. Aden-Grossmann darin, „soziale Krisenherde zu befrieden, die Gesellschaft vor der Verwahrlosung der Kinder zu schützen und eine soziale Randgruppe, nämlich Armenkinder und deren Eltern zu disziplinieren“ (Aden-Grossmann 1995, S. 241). Sie sieht aber auch fortschrittliche sozialpädagogische Ansätze im Konzept der Industrieschulen, wie kindgemäße Formen des Unterrichts durch Verbindung von Lernen und Arbeit in der angestrebten „Verzahnung von Allgemeinbildung, Berufsbildung, Naturwissenschaften und Humanismus“ (ebd.).

Einer tatsächlichen Durchsetzung der Schulpflicht standen starke Widerstände gegen einen regelmäßigen Schulbesuch im Zusammenhang mit Kinderarbeit auf dem Lande und in der Stadt und eine schlechte institutionelle Entwicklung des Schulsystems im Weg.

„Noch längst war, von wenigen Ausnahmen abgesehen, der Schulbesuch keine Normalität; die Kinder, die erschienen, wurden in der Regel gezählt, nicht jene, die fernblieben. [...] Die Arbeit der Eltern, die Existenz eines gemeinen Hirten und die Armut der Menschen bestimmten den Schulbesuch maßgeblich.“ (Kupke 1999, S. 239f)

„In der Praxis fiel daher die Schule als Element der Sozialisierung und Mittel zur Sozialisierung lange Zeit völlig aus. Die umfassende Durchführung der Schulpflicht ist erst in diesem Jahrhundert gelungen.“ (Mors 1986, S. 7)

Eine praxisrelevante Veränderung der Ansprüche, die mit dem schulischen Lernen verbunden waren, wird erst mit dem Beginn der „Bildungsreform im neuhumanistischen Geist“ (Mors 1986, S. 203) beobachtet. Eine neue Erziehung, die auf den Prinzipien der Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit beruhte, sollte die vorhandenen Kräfte in jedem Einzelnen wecken und so zur Wiederbelebung des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens beitragen (vgl. ebd., S. 204). Die Bürger des Staates sollten „nicht für diesen abgerichtet werden, sondern lernen, sich aus eigenem Antrieb und um ihrer selbst willen in ihrem Denken und Handeln zu seinen Zielen bekennen“ (ebd., S. 206). Diese neuen Ideen sollten auf Initiative W. von Humboldts auf dem Wege eines einheitlich-staatlichen Unterrichtssystems, gegliedert in Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht, durchgesetzt werden.

Der Schulunterricht hat „nicht nur oder gar zuerst den Erwerb von Wissen zum Ziel, sondern vor allem das ‚Lernen des Lernens‘, damit der Schüler fähig wird, allein weiter zu lernen“ (Tenorth 1992, S. 125). Die Volksschule blieb inhaltlich hinter diesen Ansprüchen weit zurück. Mors zitiert Altenstein, der 1892 einen Aufgabenkatalog für Volksschulen aufstellte:

„Die Volksschulen haben nach meiner Ansicht nur darin zu wirken, daß das Volk [...] in Summa mit einem kräftigen, gewandten Leibe, gewecktem Geiste und richtigen Gefühle Gott, dem König und dem Vaterlande und sich selbst dienen könne und wolle.“ (Altenstein 1892, zitiert nach Mors 1986, S. 213)

Auch organisatorisch durchgesetzt werden konnte die allgemeine Schulpflicht nicht vollständig. Für den Schulbesuch hatten die Eltern Sorge zu tragen. Wenn Eltern der Schulbesuch ihrer Kinder wirtschaftlich zugemutet werden konnte und diese ihre Kinder „aus Willkür und Eigensinn von der Schule fernhielten“ (Mors 1986, S.

209) waren „Geld-, Arbeits- und sogar Freiheitsstrafen vorgesehen“ (ebd.). Mors zitiert erste offizielle Schulstatistiken von 1816, nach denen trotz der angedrohten Strafen nur durchschnittlich 60% der schulpflichtigen Kinder die Schule besuchten.⁴⁰

An dieser Stelle soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass nicht nur die heute in Deutschland für selbstverständlich gehaltene Schulpflicht (vgl. ebd., S. 1), sondern auch der Schulbesuch als solcher in seiner Notwendigkeit noch lange nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 17./ 18. Jahrhundert umstritten war. Viel stärker als heute waren bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch außerschulische Lernorte und Lernanlässe relevant. So wird beispielsweise vermerkt, „daß das Schulwesen die zentrale Institution der Alphabetisierung gewesen sei, wengleich auch nicht die einzige“ (Le Cam 1999, S. 203). Trotz der vielen Kinder und Jugendlichen, die nicht in einer Schule lernten, scheinen Grundqualifikationen im Rechnen, Lesen und Schreiben so weit verbreitet gewesen zu sein, dass Nicht-Lesen-Können als soziales Stigma gewertet werden konnte. „Nicht-Lesen-Können erscheint hier [in einer Wolfenbüttler Zeitung von 1788, K.P.] bereits als soziales Defizit, das nicht Mitleid, sondern Spott verdient.“ (Siegert 1999, S. 301) Im zitierten Artikel wird jedoch der Beitrag der Schule an der Ausbreitung von Grundqualifikationen eher gering geschätzt.

„Nicht nur wegen der oft mangelhaften Unterrichtsqualität und erbärmlichen Leselernmethode [...] [sondern auch weil, K.P.] nicht institutionalisierte Bildung und speziell auch nicht institutionalisierte Alphabetisierung einen großen Stellenwert hatten.“ (ebd., S. 303)

Zusammenfassend kann nach den vorangegangenen Ausführungen eingeschätzt werden, dass die Forderung schulischen Lernens für alle Kinder und Jugendlichen vor allem ein gesellschaftspolitisches Gebot war und als solches auch durch staatliche Gesetzgebungen abgesichert werden sollte. Zur Durchsetzung der Schulpflicht wurden vor allem die Eltern und Auszubildenden⁴¹ verpflichtet und bei Zuwiderhandlung mit Strafen belegt. Als Legitimationen gegen die Durchsetzung der Schulpflicht wurden einerseits die soziale und finanzielle Situation der Familien und andererseits die mangelhafte quantitative und qualitative Absicherung von Schulunterricht angegeben. Zudem blieben praktisch die Zielsetzungen, Inhalte und Methoden schulischen Lernens hinter staatlich formulierten Ansprüchen sozialer und individueller Bildung zurück. Für das Erlernen der tatsächlich vermittelten Lehrinhalte gab es institutionelle und nicht-institutionelle Alternativen.

Dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann doch über 80% der schulpflichtigen Kinder zur Schule gingen, wird mit dem Ausbau des gegliederten staatlichen Schulsystems, der Abschaffung des Schulgeldes für die Volksschule und der Erhöhung der Bildungsausgaben des Staates begründet. Inhaltlich beschreibt Mors für die Weimarer Republik die Volksschule hauptsächlich als vierjährige Grundschule, die von den meisten Kindern besucht wurde, zudem Voraussetzung für jede weiterführende Bildung war und das Ziel hatte, „die kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb allmählich zum Arbeitswillen zu entfalten“ (Mors 1986, S.

⁴⁰ Mors verweist auf große Unterschiede in den Provinzen. In Sachsen besuchten 80% der schulpflichtigen Kinder relativ regelmäßig den Unterricht, in der Rheinprovinz 50%, in Westpreußen 40% und in Schlesien nur 20% (vgl. ebd., S. 215).

⁴¹ Die Entwicklung der Berufsschulen und der Berufsschulpflicht wurde hier vernachlässigt.

253). Bestimmend wurde jetzt eine ‚deutsch nationale‘ Bildungspolitik, was ein Scheitern sozialpädagogischer Reformversuche nach sich zog (vgl. Tenorth, S. 244ff).

„Schul- und Bildungspolitik wurden Teil einer innerpolitischen Gesamtstrategie der offensiven Bewahrung traditioneller Werte und der konservativen Einschmelzung des historisch Neuen in ein obrigkeitlich-autoritäres System.“ (Tenorth 1992, S. 235) Es entstand „die Vision einer Bildungsrealität, in der lückenlos von der Geburt bis ins Erwachsenenalter staatsstreu Werte und traditionelle Ziele das Leben beherrschten“ (ebd.).

Grundlage waren die Schulpflichtgesetze der Länder, die vom Reichsschulpflichtgesetz 1938 abgelöst wurden, in dem „die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist“ (Erlass der Reichsministers des Innern 1934, zitiert nach Mors 1986, S. 259) propagiert wurde. Zuwiderhandlungen gegen diesen Erlass wurden hart bestraft. Bestimmend wurden nationalsozialistische Ideologien mit der Verherrlichung von „Rasse und Volk, Blut und Boden, Heimat, Land und Bauerntum, die Aversionen gegen den Intellekt und das Wissen“ (Tenorth 1992, S. 253). Tenorth vermerkt, dass diese Phase der Erziehungspolitik ein erschreckendes Lehrstück darstellt, vor allem „weil sich in diesem politischen Zugriff der bis dahin nicht entdeckte und nicht vermutete Nebensinn und die Funktionalisierbarkeit pädagogische Formen und Maximen“ (ebd., S. 260) offenbart.

Das „Schulchaos der Nachkriegsjahre“ (Mors 1986, S. 262) wurde in den beiden deutschen Staaten verschieden geordnet. In der Deutschen Demokratischen Republik regelte die Verfassung für alle Kinder und Jugendlichen das Recht auf und die Pflicht zur schulischen und beruflichen Bildung in einem einheitlichen Vorschul- und Schulsystem von Kindergarten über Allgemeinbildende Oberschule (von zunächst acht, später zehn Schulpflichtjahren) bis zur Erweiterten Oberschule bzw. Berufsausbildung (vgl. Nyssen 1995, S. 121). Schulpflichtverletzungen wurde wie anderen Disziplinverstößen vorwiegend durch Maßnahmen der kollektiven Disziplinierung begegnet. Nach Auskunft eines langjährigen Bezirksschulrates des Bezirkes Magdeburg wurden im Rahmen der staatlichen Kinder- und Jugendorganisation Patenschaften zwischen Mitschülerinnen und Mitschülern gebildet, die den Schulbesuch einer säumigen Schülerin/ eines säumigen Schülers absichern sollten. Wenn Eltern sich ungenügend um den Schulbesuch ihrer Kinder kümmerten, sollten staatliche Fürsorgerinnen und/ oder Gewerkschaftsmitglieder der Betriebe der Eltern aktiv werden. In einzelnen Fällen wurde der Schulbesuch von ‚Schulbummelanten‘ auch von den Abschnittsbevollmächtigten der Volkspolizei für das jeweilige Wohngebiet kontrolliert.⁴²

In der Bundesrepublik Deutschland sollte die 1946 gebildete ‚Ständige Konferenz der Kultusminister‘ die Schulpflichtgesetzgebung der einzelnen Bundesländer aufeinander abstimmen und die Modernisierung des dreigliedrigen Schulwesens voran treiben, das dann ab den 60-iger Jahren grundlegend kritisiert wurde. Aufgabe des Bildungssystems sollte es sein, zugleich individuelle Möglichkeiten des Lernens zu eröffnen und Chancengleichheit zu ermöglichen.

⁴² Diese Kenntnisse gehen auf telefonische Auskünfte des ehemaligen Bezirksschulrates des Bezirkes Magdeburg vom 04.04.2002 zurück.

„Die Hauptkritik am bestehenden Schulsystem konzentriert sich also darauf, dass dieses unmodern ist und mit seiner schichten- und geschlechtsspezifischen Auslese demokratischen Grundsätzen nach allgemeiner und gleicher Bildung für alle und nach Chancengleichheit widerspricht. Verfassungsanspruch und Schulwirklichkeit klaffen auseinander.“ (Nyssen 1995, S. 122) „Neben dem Prinzip der Chancengleichheit stand gleichberechtigt das Ziel der individuellen Förderung. Chancengleichheit meint die Förderung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers je nach ihren Fähigkeiten, ihren Möglichkeiten, ihren Interessen.“ (ebd., S. 124)

Bis in die 80-iger Jahre konnte eine Expansion des Schulsystems und seine innere Veränderung, jedoch keine wesentliche strukturelle Veränderung beobachtet werden (vgl. Tenorth 1992, S. 274ff). Tenorth schreibt der Schule allgemein eine immer größere Bedeutung im Lebenslauf zu und lässt keinen Zweifel an der „gesellschaftlich folgenreichen Wirkung schulischer Lernprozesse“ (ebd., 280), trotz nicht erfüllter Erwartungen bezüglich Chancengleichheit wie individueller Förderung. „Auch wenn es eine Illusion war, allein über das Bildungswesen Chancengleichheit erzeugen zu wollen, vielleicht sogar eine paradoxe Erwartung, mit der Individualisierung von Lernprozessen Gleichheit zu befördern.“ (ebd.)

Schulpflichtverletzungen gelten aktuell als Verletzung von Schulbesuchs- und Verhaltenspflichten, zu denen Schulabsentismus und Lernverweigerungen zählen. Sie werden heute in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt, meist als Ordnungswidrigkeit. In einigen Bundesländern gelten lange Fehlzeiten in der Schule aber auch als Vergehen, das mit Freiheitsstrafen bis zu sechs Monaten geahndet werden kann. An diese Feststellung schließt sich für Mors die generelle Frage an, ob der Staat überhaupt das Recht hat, die Schulpflicht mit Strafwang durchzusetzen. Seine Antwortmöglichkeiten sind an Rechtsauslegungen orientiert, unmittelbar mit den Intentionen von schulischen Angeboten verbunden und der Frage, wer aus welchem Grund zu schützen sei (vgl. Mors 1986, S. 267).

1.1.2 Nicht-Erfüllung der Schulpflicht als politisch-rechtliches Problem

Als „strafwürdiges Schutzgut“ bezeichnet Mors den „Allgemeinzweck der Schulpflicht“ (Mors 1986, S. 269), das allgemeine Erfordernis einer qualifizierten Elementarbildung – „die nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Einübung gesellschaftlicher und sozialer Verhaltensweisen und Einstellungen umfaßt“ (ebd., S. 268) – und die steigenden Sozialkosten, welche die Allgemeinheit bei Schulversagen zu tragen hat. Das heißt, die Schülerin/ der Schüler hat im Interesse der Allgemeinheit eine Lern- und Leistungspflicht und müsste bei deren Verletzung bestraft werden. Andererseits soll durch die Schulpflicht allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, „vom Bildungsangebot der Schule Gebrauch zu machen. Ein Verstoß dagegen würde allenfalls zu einer Selbstschädigung, nicht aber zu einer Schädigung der Allgemeinheit führen“ (ebd.) und deshalb gibt es für juristische Strafverfolgung keine „kriminalpolitische Rechtfertigung“ (ebd.). Aus schulrechtlicher Sicht lassen sich nach Mors dennoch die Förderung der individuellen Entwicklung jeder Schülerin/ jedes Schülers und deren Lernpflicht als komplementär aufeinander bezogen beschreiben (vgl. ebd., S. 269). Dieser komplementäre Bezug soll nachfolgend am Beispiel des Schulgesetzes Sachsen-Anhalts vorgestellt werden.

Die expliziten Regelungen der Schulpflicht in den Schulgesetzen verpflichten Eltern und Auszubildende, dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schüler ihrer Schulpflicht nachkommen. Das liest sich im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt 1998 wie folgt:

„§ 43 Pflichten der Erziehungsberechtigten und Auszubildenden

Erziehungsberechtigte und diejenigen, denen die Erziehung schulpflichtiger Schülerinnen und Schüler anvertraut ist, haben dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler am Unterricht sowie den sonstigen Veranstaltungen der Schule teilnehmen und ihre Pflichten als Schülerinnen und Schüler erfüllen; sie haben die Schülerinnen und Schüler dafür zweckentsprechend auszustatten.

Auszubildende und ihre Beauftragten haben den Auszubildenden die zur Erfüllung der schulischen Pflichten, zur Mitarbeit in Konferenzen und in der Schülerversammlung erforderliche Zeit zu gewähren.“ (§ 43 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt)

Komplementär im Sinne Mors lässt sich der Paragraph auch so lesen: Erziehungsberechtigte⁴³ und Auszubildende haben die Pflicht, Heranwachsenden den Besuch einer Schule zu ermöglichen und damit den Rahmen der Umsetzung des Rechts auf Bildung zu gewährleisten. Mit diesem Recht verbindet sich entsprechend für Schülerinnen und Schüler die Pflicht zum Schulbesuch. Im Schulgesetz Sachsen-Anhalts ist die Schulpflicht für Schülerinnen und Schüler folgendermaßen festgeschrieben:

„§ 36 Allgemeines

Der Besuch einer Schule ist für alle im Land Sachsen-Anhalt wohnenden Kinder und Jugendliche verpflichtend (Schulpflicht).

Diese Pflicht wird grundsätzlich durch den Besuch einer öffentlichen Schule oder einer genehmigten Schule in freier Trägerschaft erfüllt. Die Schulbehörde kann Ausnahmen zulassen.“ (§ 36 ebd.)⁴⁴

„Mit der Geltendmachung von Bildungsanforderungen durch die Pflichtschule nimmt sich der Staat auch selbst in die Pflicht.“ (Mors, 1986, S. 3)⁴⁵ Die einzelnen Bundesländer formulieren unter Berufung auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und auf die Verfassung des jeweiligen Landes in ihren Schulgesetzen und Verordnungen ihre Pflicht gegenüber den Heranwachsenden als Bildungs- und

⁴³ In diesem Text wird hauptsächlich der Begriff ‚Eltern‘ verwendet. Mit ihm sollen alle nichtprofessionellen Erziehungs- und Sorgeverantwortlichen von Kindern und Jugendlichen bezeichnet werden. Lediglich im Kontext der Diskussion gesetzlicher Aspekte wird der im Schulgesetz genutzte Begriff ‚Erziehungsberechtigte‘ bzw. der im Kinder- und Jugendhilfegesetz favorisierte Begriff ‚Sorgeberechtigte‘ übernommen.

⁴⁴ Die § 37 und 40 regeln Beginn, Dauer und Ende der Schulpflicht. Die Vollzeitschulpflicht beträgt in Sachsen-Anhalt zehn Jahre, die Schulpflicht endet zwölf Jahre nach ihrem Beginn. Ausnahmen, die von der Schulbehörde zugelassen werden können sind Zurückstellungen, Ruhen der Schulpflicht oder Anerkennung ihrer Erfüllung an anderen Lernorten.

⁴⁵ Die Vereinten Nationen konnten sich erst 1989 in der Weltkinderrechtskonvention auf das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung für alle Kinder einigen. Im Paragraf 28 der Konvention, die inzwischen 191 Ländern unterzeichnet haben, konnte jedoch nur der unentgeltliche Besuch der Grundschule verpflichtend für Alle erklärt werden (vgl. § 28 1a, Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989). Gleichzeitig verpflichteten sich die Unterzeichnerstaaten die Entwicklung weiterführender allgemeinbildender und berufsbildender Schulen zu fördern, entsprechend den Fähigkeiten den Zugang zu Hochschulen zu ermöglichen, Angebote der Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern zugänglich zu machen und „Maßnahmen zu treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, zu verringern“ (§ 28 1 b bis e, ebd.). Bis heute ist in vielen Unterzeichnerstaaten jedoch noch nicht einmal das Recht und die Pflicht für alle Kinder auf den unentgeltlichen Besuch einer Grundschule durchgesetzt (vgl. Schick/ Kwasniok 2000, S. 44).

Erziehungsauftrag der Schule sowie die „Pflicht, die Entwicklung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ebenso wie die Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu fördern“ (§ 35 (2) Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt). Das Schulwesen der Länder soll so gestaltet sein, „daß die Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung umfassend verwirklichen können. Unterschiedlichen Bildungschancen und Begabungen soll durch besondere Förderung der betreffenden Schüler entsprochen werden“ (§ 33 (1) ebd.).

Um das Bildungsrecht aller Kinder und Jugendlichen, die Erfüllung ihrer Schulpflicht und die Förderungspflicht der Schule durchzusetzen, wird Schulabsentismus – das Fehlen in der Schule trotz Schulpflicht – im Schulgesetz Sachsen-Anhalts als Ordnungswidrigkeit⁴⁶ behandelt.

„§ 84 Ordnungswidrigkeiten

Ordnungswidrig handelt, wer vorsätzlich oder fahrlässig der Schulpflicht nicht nachkommt, entgegen § 43 Abs.1 die Schulpflichtige oder den Schulpflichtigen nicht dazu anhält, am Unterricht oder an den sonstigen Veranstaltungen der Schule regelmäßig teilzunehmen oder ihre beziehungsweise seine Pflichten als Schülerin oder Schüler zu erfüllen, als Auszubildende oder Ausbilder entgegen § 43 Abs. 2 eine Auszubildende oder einen Auszubildenden nicht zur Erfüllung ihrer beziehungsweise seiner schulischen Pflichten anhält oder ihr beziehungsweise ihm die hierfür erforderliche Zeit nicht gewährt [...]. [Die Punkte (4) bis (7) betreffen Ordnungswidrigkeiten im Zusammenhang mit nicht genehmigter Erteilung von Unterricht., K.P.] Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde im Sinne des Gesetzes über Ordnungswidrigkeiten sind die Landkreise und kreisfreien Städte.“ (§ 84 ebd.)

Heranwachsende, welche die Schulpflicht nicht erfüllen, Erziehungsberechtigte und Auszubildende, welche die Erfüllung der Schulpflicht nicht gewährleisten, verletzen eine verbindliche gesellschaftliche Erwartung und sollen dafür zur Verantwortung gezogen werden. Die Ordnungsämter legen die Höhe des Bußgeldes in der Regel nach der Anzahl der Fehltag fest. In Halle/S. hat man sich beispielsweise auf ein altersdifferenziertes Verfahren geeinigt.⁴⁷ Sind die als schulabsent gemeldeten Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahren alt, werden die Eltern mit einem Bußgeld von 50 € belegt. Der zuständige Sachgebietsleiter der Bußgeldstelle machte auf die Zwiespältigkeit dieser Ordnungsstrafe aufmerksam, weil nach seiner Wahrnehmung sich viele Eltern vergeblich um den Schulbesuch ihrer Kinder bemühen. Haben die Jugendlichen, die nicht zur Schule gehen, das 15. Lebensjahr erreicht, ergeht an sie selbst ein Bußgeldbescheid über 40 €. Es besteht die Möglichkeit, durch das Jugendgericht die Geldstrafe in Auflagen für gemeinnützige Arbeitsstunden umwandeln zu lassen. Der Sachgebietsleiter betonte in diesem Telefonat, dass die meisten Jugendlichen auf den Bußgeldbescheid reagieren, um die Ordnungswidrigkeit ihres schulabsenten Verhaltens wissen, über die Verfahrensweisen des Ordnungsamtes informiert sind, („Das spricht sich rum.“) und Arbeitsstunden leisten. Die Anzahl der Bußgeldverfahren wegen Verletzungen der Schulpflicht ist bedeutend geringer, als die von den Schulen erfassten Fälle von Schulabsentismus. Der Mitarbeiter des Ordnungsamtes verwies dabei vor allem darauf, dass nur Schülerinnen und Schüler mit sehr langen Fehlzeiten an das Ordnungsamt gemeldet werden und aus

⁴⁶ Schulpflichtverletzungen werden so entkriminalisiert und als Verwaltungsunrecht gehandhabt (vgl. Mors, 1986, S. 270).

⁴⁷ Die Auskünfte über das Verfahren gegenüber schulabsenten Kindern und Jugendlichen, wie es in Halle/S. praktiziert wird, erteilte der Sachgebietsleiter der Bußgeldstelle des Ordnungsamtes Halle/S. am 04.03.2002 in einer telefonischen Befragung.

den Schreiben der Schulen deutlich wird, wieviele Bemühungen einer solchen Meldung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, auch unter Beteiligung des Schulpsychologischen Dienstes und des Allgemeinen sozialen Dienstes, vorausgegangen sind. Eine Rückmeldung über die Wirksamkeit der Maßnahmen erhält das Ordnungsamt nicht. Zwangszuführungen der absenten Schülerinnen und Schüler zum Unterricht werden zwar immer wieder diskutiert, aber in Sachsen-Anhalt nicht realisiert. Wenn auch nur in ganz wenigen Ausnahmefällen praktiziert, kann die Strafe für eine Jugendliche/ einen Jugendlichen auch in Jugendarrest umgewandelt werden. Mit solchen Bestrafungen wird jedoch die von Mors festgestellte Komplementarität von individueller Entwicklung und Lernpflicht im Allgemeininteresse aufgehoben (vgl. Mors 1986, S. 270).⁴⁸ So bleibt das Problem der Nicht-Erfüllung der Schulpflicht eines, das weder kriminalpolitisch noch verwaltungsrechtlich zu lösen ist und deswegen an die Schulen verwiesen wird. Mors verweist bei der Durchsetzung der Schulpflicht auf die verschiedensten Sanktionsmöglichkeiten der Schule.

„Die Disziplinarmaßnahmen der inneren Schulordnungsgewalt [bieten, K.P.] einen sehr differenzierten und weitreichenden Katalog von Sanktionen, von der Missbilligung bis zum Schulausschluss, was in den meisten Fällen ausreichen dürfte.“ (ebd.)

Zunächst sind es auch die formal rechtlichen Handhabungen, die schulabsente Kinder und Jugendliche von Seiten der Schule als Intervention auf ihre Nichtanwesenheit erleben (vgl. Puhr u.a. 2001, S. 54ff). Fehlzeiten werden registriert und – in den Fällen, in denen sie systematisch analysiert werden – an die Eltern und/ oder das Schulamt gemeldet. „Verweigerte oder unentschuldig versäumte Leistungserhebungen werden mit Note 6 oder 0 Punkten bewertet.“ (RdErl. des MK vom 13.03.2001) Weil Schülerinnen und Schüler mit ihrer Abwesenheit von der Schule eine Rechtsnorm verletzen, können Ordnungsmaßnahmen mit schulrechtlichem Eingriffscharakter getroffen werden (vgl. Mors 1986, S. 271). Diese reichen vom schriftlichen Verweis, über einen zeitweiligen Ausschluss vom Unterricht, die Überweisung in eine parallele Klasse oder eine andere Schule der gleichen Schulform bis zur Verweisung von allen Schulen, wenn die Vollzeitschulpflicht erfüllt ist⁴⁹ (vgl. § 44 Schulgesetz Sachsen-Anhalt).

In den schulrechtlichen Maßnahmen kann die von Mors beschriebene Komplementarität der Förderung der Individualität der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers und der Förderung gesamtgesellschaftlicher Interessen wieder beobachtet werden. Dafür sollen hier jedoch soweit als möglich pädagogische Maßnahmen garantieren.

⁴⁸ Ehmann und Rademacker lassen mit bildungspolitischen Begründungen an der Notwendigkeit der Durchsetzung der Schulpflicht keinen Zweifel zu und bezeichnen es als unverantwortliche Gleichgültigkeit und/ oder Bequemlichkeit, die Schulpflicht nicht mit Hilfe vorhandener gesetzlicher Grundlagen, auf der Basis einer konsequenten Erfassung von Schulversäumnissen durchzusetzen (vgl. Ehmann/ Rademacker 2001, S. 23f).

⁴⁹ Die Vollzeitschulpflicht gilt als erfüllt, wenn eine Jugendliche/ ein Jugendlicher formal zehn Jahre Schülerin/ Schüler war.

1.2 Schulabsentismus als pädagogisches Problem

Mit der Festlegung von Ordnungsmaßnahmen ist zugleich festgeschrieben, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vor allem mit pädagogischen Maßnahmen zu gewährleisten ist (vgl. § 44 Schulgesetz Sachsen-Anhalt). Das lässt sich so interpretieren, dass Ordnungsmaßnahmen, die getroffen werden können, „wenn dies zur Sicherung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit oder zum Schutz von Personen oder Sachen erforderlich ist“ (ebd.), als Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes verstanden werden sollen. Sie dienen zum einen dazu, Kinder und Jugendliche für das Lernen in der Schule zu disziplinieren. Zum anderen stellen sie den Versuch dar, Rahmenbedingungen sicher zu stellen, die Voraussetzung wären für die Möglichkeit der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages und der Pflicht, die Entwicklung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ebenso zu fördern, wie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler der Schule als Gesamtheit. Mit der Verpflichtung vor der Festlegung von Ordnungsmaßnahmen die Schülerin/ den Schüler und die Erziehungsberechtigten anzuhören, soll die Durchführung der Maßnahmen auf die individuelle Situation der Schülerin/ des Schülers bezogen werden. Dadurch wird jedoch nicht der disziplinierende, restriktive Charakter der Maßnahmen aufgehoben, welche in ihrer Ausformulierung für das Problem der mangelnden Schulpflichterfüllung weniger als zwingende Maßnahmen, sondern vielmehr als Gesten der Hilflosigkeit erscheinen. Ein schriftlicher Verweis oder auch ein zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht können als Appell an die Einsicht der Schülerin/ des Schülers gewertet werden, das Bildungsangebot wahrzunehmen. Beim Ausschluss aus der Schule hat diese ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag gegenüber dieser Schülerin/ diesem Schüler nicht erfüllt. Die Schulpflichterfüllung ist auch als schulrechtliches Problem nicht lösbar, weil sie mit den Verlautbarungen in Schulgesetzen und Verordnungen nicht für alle Schulpflichtigen durchzusetzen ist.

Die Bemühungen wie das Unvermögen, die Schulpflicht mit vordergründig disziplinierenden Maßnahmen durchzusetzen sind in den letzten Jahren zunehmend in das öffentliche Interesse gerückt. Das mag einerseits an der Einführung und systematischen Beobachtung von Initiativen einiger Bundesländer liegen, in denen schulabsente Kinder und Jugendliche unter Obhut pädagogisch geschulten Personals der Polizei in die Schule gebracht werden. Andererseits wurde mit der verstärkten Kritik an den beobachtbaren Maßnahmen der Vorwurf an die Schule als pädagogische Institution und an Lehrerinnen und Lehrern in ihrer pädagogischen Verantwortung lauter. Vermerkt wird, dass mit der Definition von Schulabsentismus als rechtliches Problem eine pädagogische Perspektive kaum wahrgenommen wird.

„Beim Schulabsentismus, dem Fernbleiben von Schülern vom Unterricht, handelt es sich um ein in vielen Schulen verbreitetes Alltagsproblem, das im Wesentlichen schulrechtlich definiert wird und (daher) gegenwärtig pädagogisch wenig Beachtung findet.“ (Ricking 2000, S. 1)

Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen wurde und wird Ignoranz oder halbherziges Engagement gegenüber dem Phänomen Schulabsentismus unterstellt, auch mit dem Verweis darauf, dass es sich bei schulabsenten

Schülerinnen und Schülern um solche handelt, die bei Anwesenheit ihren Lehrerinnen und Lehrern massive Schwierigkeiten bereiten.

„Kinder und Jugendliche ‚kündigen‘ Schule. [...] Lehrer und Erzieher halten sie für ‚unbeschulbar‘. Das sanktionierende Instrumentarium greift nicht. Pädagogisches Fürsorgedenken und die gesetzliche Schulpflicht führen dazu, daß man von Zeit zu Zeit tätig wird. [...] Doch Lehrer und Schulleitung sind im Grunde heilfroh, wenn sie von und mit der Zielgruppe von unregelmäßigen Schulbesuchern nicht behelligt werden.“ (Thimm 1994, S. 98)

Kritisiert wird der Einsatz ungeeigneter disziplinierender Methoden, mit denen Symptome bekämpft werden, ohne Bedingungen, Hintergründe, Motive, Begründungen zu berücksichtigen, die Kinder und Jugendliche daran hindern können, ihr Recht auf Bildung als ein solches in Anspruch zu nehmen.

„Die Krisen im Sektor der Erwerbsarbeit, Ausbildungsplatzmangel, Sozialabbau und Verarmungsrisiken zählen zu den zentralen Sozialisationserfahrungen heutiger Heranwachsender, die Bildungsbenachteiligung unter den Bedingungen von Armut kann nicht mehr geleugnet werden.“ (Warzecha 2000, S. 5)

Mit der ‚Entdeckung‘ von Schulabsentismus als pädagogisches Problem lässt sich eine Verschiebung der Bezugfelder beobachten. Statt Schulpflicht und ihre Durchsetzung zur Wahrung gesellschaftspolitischer Interessen, rücken jetzt Förderungspflicht und damit die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Förderung individueller Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch schulisches Lernen in das Blickfeld. Schulversäumnisse werden als „Risikofaktoren für institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse“ (ebd.) sowie als Signal für und/oder als Folge von individuellen Lebensproblemen von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen. Sie bleiben damit zwar ein rechtliches Problem, werden aber zugleich als pädagogisches interpretiert, „Schulverweigerung als pädagogische Herausforderung“ (Thimm 1994), wie Thimm es in seinem gleichlautenden Aufsatz beschreibt.

„Insgesamt stellt sich für die Schule generell die Frage nach der Öffnung des institutionell-organisatorischen, inhaltlich-curricularen und räumlich-zeitlichen Rahmens. Auch die Regelschule wird sich perspektivisch nicht dem Druck verschließen können, Lebensraum und ganzheitlich strukturierte Lernwerkstatt zu werden. Vor allem an junge Menschen mit eingeschränkter Bildungsmotivation, negativen Lernerfahrungen und unpassenden, erfolglosen Strategien der Streß- und Konfliktbewältigung scheitert die Institution mit ihrem empirisch vorhandenen Design.“ (ebd., S. 98)

Die Forderung an Schule, sich auf die Situation individuell beeinträchtigter und/oder sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher besser einzustellen, wird nicht nur im Kontext der Auseinandersetzung mit Schulabsentismus gestellt. Mögliche Antworten werden für die allgemeine Schule vor allem unter den Stichworten ‚Schulqualitätsentwicklung‘ (vgl. z.B. Tillmann 1989) und ‚schulische Integration‘ (vgl. z.B. Eberwein 1997) gesucht. Mit dem Phänomen ‚Schulabsentismus‘ beschäftigen sich aktuell vor allem Sonder- und Sozialpädagogik. Versuche, aus pädagogischer Perspektive dem Phänomen Schulabsentismus zu begegnen, münden in dem Anspruch, individualisierte Angebote zu ermöglichen und dafür notwendige Strukturen zu entwickeln, als gleichberechtigte Alternativen sowohl zur freiwilligen Erfüllung der Schulpflicht in einer regulären Schule als auch zum erzwungenen Schulbesuch.⁵⁰ Deshalb sollen nachfolgend

⁵⁰ Dabei bleibt jedoch weiterhin unklar, wie der Zwang durchzusetzen ist.

Grundlagen sonder- und sozialpädagogischer Praxis, in ihren möglichen Anknüpfungspunkten für pädagogische Angebote an schulverweigernde Kinder und Jugendliche diskutiert werden.

1.3 Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung

Zunächst soll die sonderpädagogische Förderung mit ihrem möglichen Angebotscharakter für schulabsente Schülerinnen und Schüler vorgestellt werden. Aus sonderpädagogischer Perspektive lassen sich schulverweigernde Kinder und Jugendliche als „Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen und in der sozialen und emotionalen Entwicklung“ (Ricking/ Schulze/ Wittrock 2002, S. 174) bezeichnen.

Der Anspruch sonderpädagogischer Förderung setzt erstens voraus, dass bei Kindern und Jugendlichen Behinderungen in ihren schulischen Lernmöglichkeiten festgestellt werden. Zweitens geht er von der Notwendigkeit aus, dass diese Beeinträchtigungen „eine individuelle und umfassende Förderung notwendig machen“ (vds – Materialien 2001, S. 11). Als dritte Prämisse kann die Intention sonderpädagogischer Hilfe angesehen werden, „behinderungsspezifische Förderschwerpunkte aus einem oder aus mehreren Entwicklungsbereichen mit erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben zu verknüpfen“ (ebd.), um den individuellen Lernerschwernissen der Kinder und Jugendlichen entgegen zu wirken. Ohne zu verkennen, dass Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht ihrer Schule nicht mehr oder nicht mehr regelmäßig lernen können oder wollen, vielfältige außerschulische Lernmöglichkeiten haben und nutzen, kann behauptet werden, dass sie durch ihre Nicht-Anwesenheit in der Schule in ihren systematischen Lernmöglichkeiten eingeschränkt sind. Geht man wie Oevermann davon aus, dass wir in einer Gesellschaft leben, die so funktioniert, „daß ein würdiges Leben in ihr ohne Schulbildung oder ein Bildungsadäquat dafür schlechterdings nicht möglich ist“ (Oevermann 1997, S. 170) und interpretiert man die Abwesenheit von der Schule als pädagogische Herausforderung, der in den Handlungsspielräumen der Regelschule nicht allein zu begegnen ist, kann die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als eine pädagogische Maßnahme angesehen werden, die Kinder und Jugendliche bei ihrer schulischen Reintegration unterstützen soll, um ihre personale und soziale Integration zu fördern.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule (allgemein bildende Schulen ohne Einbeziehung der Sonderschulen) ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (§ 3 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung)

In Akzeptanz dieser Ausgangsperspektive lässt sich die Behauptung legitimieren, dass für schulabsente Kinder und Jugendliche sonderpädagogische Förderung eine angemessene pädagogische Intervention sein könnte. Das ist zum Beispiel möglich mit dem Verweis auf die Ziele – Entwicklung vielfältiger Kompetenzen für die schulische und gesellschaftliche Integration, sowie für eine eigenverantwortlichen Lebensführung – und Aufgaben der Sonderpädagogik – individuelle, differenzierte Förderung, die an der persönlichen Situation der Schülerin/ des Schülers anschließt und ihre/ seine Potenziale berücksichtigt.

„(1) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollen durch sonderpädagogische Förderung im Unterricht eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung erhalten. Durch individuelle Hilfen soll ein möglichst hohes Maß an schulischer Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung erreicht werden.

(2) Der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird entsprechend der individuellen Lernausgangslage, des Leistungsvermögens und der physisch-psychischen Belastbarkeit differenziert gestaltet. Über vielfältige Lernformen sind die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler in den verschiedensten Kompetenzbereichen zu entwickeln. Eine alters- und entwicklungsgerechte Förderung ist sicherzustellen.“ (§ 2 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung)

Andere Begründungen wären möglich im Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Bedingungen für schulabsentes Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen und den Förderabsichten in den verschiedenen Förderschwerpunkten – wie etwa das Lernen und/ oder die emotionale und soziale Entwicklung – oder mit Beschreibungen von sonderpädagogischen Arbeitsformen und Methoden in den verschiedenen Organisationsformen, wie sonderpädagogische Beratungsstellen, gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, Sonderschulen und Sonderunterricht.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Kinder und Jugendliche den Schulbesuch vermeiden, weil sie während ihrer Anwesenheit permanent mit den Zumutungen von Misserfolgserlebnissen und Versagen konfrontiert sind, weil ihre Leistungspotenziale und ihr Lernverhalten den gestellten schulischen Anforderungen kaum entsprechen, kann sonderpädagogische Förderung im Rahmen des Förderschwerpunktes Lernen eine pädagogisch motivierte Antwort sein. Das heißt, Schülerinnen und Schüler sollen zur Verwirklichung des Rechts auf schulische Bildung und Erziehung sowohl nach ihren individuellen Möglichkeiten in ihrem Lern- und Leistungsverhalten gefördert werden als auch Unterstützung erhalten, mit ihren Beeinträchtigungen bei der Erfüllung schulischer Lernanforderungen umgehen zu können (vgl. SVBl. LSA Nr. 3/2000, S. 55). Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen sind laut empirischer Erhebung die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁵¹ und die meisten von ihnen lernen in Sachsen-Anhalt in Schulen für Lernbehinderte.⁵² Die empirischen Daten zum Schulabsentismus in Schulen für Lernbehinderte scheinen dem Selbstverständnis der Lernbehindertpädagogik mit den eben formulierten Ansprüchen zu widersprechen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die der Schule fernbleiben, scheint in dieser Schulform noch dreimal höher als in der Regelschule zu sein. So wurden zum Beispiel im Schulamtsbezirk Magdeburg 1,75% aller Schülerinnen und Schüler als Schulverweigerer erfasst, in Schulen für

⁵¹ Im Schuljahr 1998/1999 besuchten zum Beispiel in Sachsen-Anhalt insgesamt 354.298 Schülerinnen und Schüler eine Schule. Davon waren 5,9% Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf. 4,2% aller Schülerinnen und Schüler, das entspricht über 70% der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernten an Schulen für Lernbehinderte (vgl. Schörner 1999, S. 215).

⁵² „Schule für Lernbehinderte“ ist in Sachsen-Anhalt die offizielle Bezeichnung für Sonderschulen, in denen sich Pädagoginnen und Pädagogen bemühen, Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens zu fördern, zu erziehen und zu unterrichten.

Lernbehinderte waren es 5,63% der erfassten Schülerschaft (vgl. Böttge 1999).⁵³ Es bleibt aufgrund dieser Daten zu fragen, ob die Möglichkeiten der Schulpflichterfüllung und das Recht auf Bildung durch sonderpädagogische Förderung des Lernens erweitert werden können.

Wird Schulabsentismus wahrgenommen als Folge nichtproduktiver Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken, von Problemen der Orientierung im sozialen Umfeld und/ oder der personalen Integration bzw. von „Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen Entwicklung sowie des Erlebens und des Verhaltens“ (vds – Materialien 2001, S. 12), kann eine sonderpädagogische Förderung mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als eine pädagogische Intervention gewertet werden. Sonderpädagogische Förderung in diesem Bereich versteht sich als Hilfe zur Umsetzung des Rechtes auf schulische Bildung, die sich sowohl an den Bildungszielen der allgemeinen und berufsbildenden Schulen, die auf alle Schülerinnen und Schüler gerichtet sind, als auch an den individuellen Lebenswirklichkeiten des Kindes/ des Jugendlichen orientiert. Auch hier stellt sich die Frage nach den Chancen der Umsetzbarkeit des Förderanspruchs, zumal nach K.H. Böttge der Prozentsatz der schulabsenten Schülerinnen und Schüler in Schulen mit Ausgleichsklassen⁵⁴ mit 10,3% (vgl. Böttge 1999) am höchsten ist.

Berücksichtigt man zudem erstens die Komplexität von Beeinträchtigungen im Sinne von Ko-Morbidität und/ oder Koinzidenz (vgl. z.B. Opp/ Wenzel 2002, S. 18ff; Spiess 2002, S. 41ff), zweitens Aussagen, dass das Lernen in einer Sonderschule „zunehmend mit Stigmatisierungen und einer Desintegration der betroffenen Schüler aus ihrem bisherigen sozialen und familiären Umfeld einherging“ (Baur 1997, S. 33f), und drittens Erfahrungen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, dass Rückschulungen von Sonderschulen in allgemeine Schulen eher eine Ausnahme bilden, richtet sich der Blick auf Möglichkeiten integrativer sonderpädagogischer Förderung. In zahlreichen Modellversuchen wurde festgestellt, dass viele der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen des Lernens und des Verhaltens in allgemeinen Schulen verbleiben könnten, wenn sie eine Förderung durch Sonderpädagoginnen/ Sonderpädagogen erhalten würden (vgl. ebd., S. 36). Zieht man dabei in Betracht, dass in die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt Lernen und zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Aspekt ‚sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen‘ aufgenommen wurde (vgl. SVBl. LSA Nr. 3/2000 und 11/2000), so könnte man schließen, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche, mit ‚Lernbeeinträchtigungen‘ und/ oder ‚Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen Entwicklung sowie des Erlebens und Verhaltens‘ mit und ohne ausdrücklicher Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf mit Unterstützung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wieder in ihre

⁵³ Die hier beispielhaft genannten Daten beziehen sich auf eine Studie des Staatlichen Schulamtes Magdeburg im Schuljahr 1998/99. Diese Untersuchung ist für Sachsen-Anhalt derzeit die Einzige, die empirisch auswertbare quantitative Daten zum Phänomen Schulabsentismus liefert.

⁵⁴ „Schule mit Ausgleichsklassen“ (§ 24 Verordnung über die sonderpädagogische Förderung) ist in Sachsen-Anhalt die Bezeichnung für Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler „mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung“ lernen sollen, „wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (SVBl. LSA, 11/2000, S. 276).

Schule integriert werden könnten.⁵⁵ Integrative Förderkonzepte und alternative Lernangebote sind jedoch für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens und des Verhaltens insgesamt, zumindest in Sachsen-Anhalt, eher eine Ausnahme, obwohl die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz ein eindeutiges Votum dafür beinhalten.

„Sonderpädagogische Förderung erstreckt sich auch auf die Entwicklung alternativer Lernangebote für Schülerinnen und Schüler, bei denen wegen stark reduzierter Gruppenfähigkeit, ausgeprägter Schulmüdigkeit, sich wiederholender Misserfolgserlebnisse, fehlender Lernmotivation, Perspektivlosigkeit oder erheblicher Lern- und Leistungspotentiale die üblichen pädagogischen und sonderpädagogischen Maßnahmen nicht ausreichen. Solche Lernangebote können in der Regel nur in engem Zusammenwirken mit anderen Maßnahmeträgern entwickelt werden.“ (SVBl. LSA Nr. 11/2000, S. 271)

Als eine solche Ausnahme alternativer Lernangebote zur Unterstützung integrativer Förderung in Sachsen-Anhalt können die sonderpädagogischen Beratungsstellen angesehen werden. Sie werden in ihrer möglichen Bedeutung für schulverweigernde Kinder und Jugendliche im Abschnitt 1.4.2 dargestellt. Insgesamt kann vermerkt werden, dass im Zentrum der sonderpädagogischen Unterstützung für schulverweigernde Kinder und Jugendliche die Förderung schulischen Lernens steht. Als Legitimation sonderpädagogischer Förderung sind neben den Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen und deren Umfeldressourcen vor allem ihre individuellen Beeinträchtigungen und/ oder sozialen Benachteiligungen anzusehen, die als Bedingungen für schulabsentes Verhalten angesehen werden können.

Während die Sonderpädagogik sich traditionell als das Feld schulischer Hilfen für die Schülerinnen und Schüler versteht, denen ohne besondere pädagogische Hilfen kaum Chancen zugesprochen werden, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, wird der Sozialpädagogik eher eine Distanz zur Institution Schule zugeschrieben. Auch dort, wo es Kooperationsbestrebungen gab, wurde ihre Realisierung meist im Sinne eines additiven Verbundes, begleitet von kontroversen Diskussionen um Schulkritik und Vereinnahmungstendenzen

⁵⁵ Einschränkung ist zu vermerken, dass bei den Ausführungen zur sonderpädagogischen Förderung durch vorbeugende Maßnahmen die direkte Unterstützung von Schülerinnen und Schülern durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nicht erwähnt wird.

In den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen heißt es zwar, „Präventive Förderung in der allgemeinen Schule wirkt der Entstehung und Verfestigung von Lernbeeinträchtigungen entgegen und kann sonderpädagogischen Förderbedarf vermeiden helfen. Dazu werden die in den Schulen zur Verfügung stehenden Fördermöglichkeiten koordiniert“ (SVBl. LSA Nr. 3/2000, S. 60). Realisiert werden soll die präventive Förderung durch Lehrkräfte der allgemeinen Schule unter Mitwirkung von Eltern, außerschulischen Institutionen, Fachkräften und Beratungsdiensten sowie mit Unterstützung sozialpädagogischer Fachkräfte. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden nicht genannt (vgl. ebd.).

In den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dagegen wird die kooperative Zusammenarbeit mit Sonderschulen, sonderpädagogischen Förderzentren oder mobilen Beratungs- und Unterstützungsdiensten ausdrücklich beschrieben, allerdings eher als Beratungs- und Unterstützungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule, im Sinne der Information und Beratung, der Begründung von Interventionen zur Stärkung und Stützung von Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, der Hilfen zur Gestaltung von Lernsituationen und der Entwicklung eines Schulkonzeptes, das die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung berücksichtigt (vgl. SVBl. LSA Nr. 11/2000, S. 275f).

wahrgenommen (vgl. z.B. Rademacker 1990, S. 306ff; Baur 1997, S. 60ff; Thimm 2000, S. 410ff). Ähnlich lässt sich das auch für schulalternative Projekte, die sich mit schulverweigernden Heranwachsenden auseinandersetzen, beschreiben. Diese Projekte arbeiten in administrativer, organisatorischer und methodischer Distanz zur Schule, mit dem Anspruch, jenen Kindern und Jugendlichen schulisches Lernen zu ermöglichen, welche durch die Schule nicht mehr erreicht werden. Will man die Ansprüche schulalternativer Projekte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche als spezifisch sozialpädagogische darstellen, kann diese schulalternative Arbeit als ein sozialpädagogisches Subsystem Sozialer Arbeit verstanden werden (vgl. Teil 1, Absatz 2.3.4). So wäre nach dem Selbstverständnis von Sozialer Arbeit im Allgemeinen und nach dem von Sozialpädagogik im Besonderen zu fragen.

R. Merten analysiert aus systemtheoretischer Perspektive den ‚identitären Kern der Sozialarbeit‘ und deren ‚Autonomie als gesellschaftliches Teilsystem‘ für das heterogene Arbeitsfeld Sozialer Arbeit (vgl. Merten 1997, S. 75). Funktional beschreibt er „Soziale Arbeit als Integrationsarbeit“ (ebd., S. 86),⁵⁶ mit dem Verweis auf Integration als systematische Aufgabe in einer Gesellschaft mit zunehmenden Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen (ebd., S. 87).⁵⁷ Die Autonomie des Systems Soziale Arbeit, bzw. seine operative Geschlossenheit strukturiert sich nach Merten über die anschlussfähige Codierung ‚Hilfe‘, das heißt Strukturbildungen von ‚Hilfe‘ als soziales System garantieren Stabilität von Hilfen unabhängig von Personen (vgl. ebd., S. 98). Während Funktion und Autonomie des Systems Sozialer Arbeit über ‚Integration‘ und ‚Hilfe‘ zu analysieren wären, muss „entsprechend der Pluralität und Heterogenität der Arbeitsfelder Sozialer Arbeit auf Gegenstände abgehoben werden“ (ebd., S. 95), um konkrete Leistungen von Sozialarbeit beschreiben zu können. Die von Merten vorgeschlagene Ebenendifferenzierung scheint nur bedingt tauglich, um den Bezug von Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu beschreiben.⁵⁸ Da im Folgenden die Möglichkeiten der Hilfen in einem konkreten Arbeitsfeld thematisiert werden sollen, wird von der pragmatischen Bedeutung von Sozialpädagogik als ‚erzieherische Hilfe‘ (vgl. Oppl 1990, S. 270) Gebrauch gemacht. Dabei wird hier für die Beschreibung des Gegenstandes ‚schulalternative Projekte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche‘ ausschließlich das Aufgabenverständnis von Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters thematisiert (vgl. Böhnisch 1992).

Thimm begründet die Hinwendung der Sozialpädagogik zum Thema Schulabsentismus damit, dass sie sich seit jeher mit den Folgen schulischen Scheiterns beschäftigt. Er thematisiert Anknüpfungspunkte der Sozialpädagogik

⁵⁶ „In sachlicher Hinsicht ist mit dem Integrationsbegriff nicht festgelegt, ob sich soziale Arbeit auf soziale Probleme, auf Abweichung, auf Devianz oder auf normale Sozialisationsaufgaben bezieht. [...] Sie kann sich auf alle erwähnten Bereiche beziehen, und in ihren konkreten Handlungsfeldern muß sie sich [...] festlegen, um wirksam sein zu können. In der zeitlichen Dimension bleibt offen, ob sie präventiv, interventiv oder rehabilitativ tätig wird. [...] Die praktisch-professionelle Umsetzung erfordert dann [...] eine Festlegung. In sozialer Hinsicht ist ebenfalls die theoretische Offenheit insofern gewahrt, als nicht vorab festgelegt wird, auf wen sich professionelles Handeln bezieht: auf das Individuum, auf soziale Netzwerke, Nachbarschaften, Kommunen, die Gesellschaft, usw.“ (Merten 1997, S. 93f)

⁵⁷ Als Integrationsdimensionen, auf die Soziale Arbeit Bezug nehmen muss, benennt Merten erstens die ‚Frage der (stellvertretenden) Inklusion‘, zweitens den ‚Aspekt der (sozialen) Anerkennung‘ und drittens die ‚Dimension der (subjektiven) Integrität‘ (vgl. ebd., S. 97).

⁵⁸ Vgl. Reyers Rekonstruktion der Sozialpädagogik als Geschichte verdrängter Zusammenhänge (Reyer 2002).

für die Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in allgemeinen sozialpädagogischen Leitlinien, mit der Forderung, Probleme von Kindern und Jugendlichen als individuelle Lösungsstrategien zu akzeptieren und für Heranwachsende Partei zu ergreifen.

„Insgesamt versteht die Profession [...] Schwierigkeiten von (jungen) Menschen als Ausdruck von Problemlösungsversuchen [...]. Leitlinien sozialpädagogischer Zugänge in Anspruch und Praxistendenz sind: Suche nach Sinn und Funktion, ganzheitliches Verstehen, Thematisierung von strukturellen Entstehungsbedingungen, Normalitätsskeptizismus, Interesse an ganz spezifischen individuellen Konstellationen, an den Selbstdeutungen der Akteure als aktiv problemlösende Subjekte oder Objekte bzw. Koproduzenten von Ausgrenzung.“ (Thimm 2000, S. 551)

Versteht man den Schulabsentismus von Kindern und Jugendlichen vordergründig als deren aktive eigenverantwortliche Entscheidung in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, legitimiert sich sozialpädagogische Hilfe nur mit der freiwilligen Inanspruchnahme. Ist diese Annahme gegeben, bzw. wird in Folge intensiver Beziehungsangebote ‚Problemdruck‘ geäußert, lassen sich vielfältige Möglichkeiten sozialpädagogischer Unterstützung denken. Sozialpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche in ihren unterschiedlichsten Formen der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Hilfen zur Erziehung können, je nach spezifischer individueller Situation zu Stützsystemen für schulabsente Kinder und Jugendliche werden (vgl. ebd., S. 553). Thimm hat in einer Reihe von Fortbildungsveranstaltungen mit Heimerzieherinnen und Heimerziehern eine Liste sozialpädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus entwickelt, das von Pädagoginnen und Pädagogen in der Alltagspraxis als sinnvoll angesehen wird. Dabei wurden unter anderem vielfältige Animationsversuche für den regelmäßigen Schulbesuch zusammengetragen.

„Einstieg vorbereiten: schulbezogene Vorgeschichte klären; Sicht der jungen Menschen auf Schule in Erfahrung bringen, individuelle Einstiegsbegleitung. Microanalyse des Handelns [...] Würdigung von Schule und schulischen Erfolgen [...] Verstärker einsetzen [...] Schwänzen unattraktiv machen [...] Mitgehen, am Ort der Schule besuchen [...] Verantwortungsdelegation, Selbstkontrolle animieren [...] Vertrag aushandeln [...] persönliche Grenzen echt zeigen [...] Interesse bei Rückkehr [...] Kreative Gestaltung der Morgensituation [...] Versuche des ‚Hinschaffens‘ [...] mit Druck, symbolischem Krafteinsatz, aber unter Ausschluß von Gewaltanwendung.“ (Thimm 2000, S. 597f)

Eine zwanghafte Durchsetzung der Schulpflicht durch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen kommt aus der Perspektive ‚individueller Hilfe‘ nicht in Frage. Dennoch bestimmt Thimm soziale Desintegration (Verlust sozialer Verortung und eines Teils von Zukunftsoptionen) als einen ‚objektiven Einschaltungsgrund‘ von Sozialpädagogik im Fall von Schulabsentismus (vgl. ebd., S. 559f), der allerdings auch der subjektiven Zustimmung der Betroffenen bedarf. Verweist man in diesem Zusammenhang auf die von Merten analysierte Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit als ‚Soziale Integration‘ und auf die Dimensionen, die einbezogen werden müssen, wird das für Soziale Arbeit charakteristische Spannungsgefüge deutlich. Sozialpädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen sind nicht nur deren subjektiver Perspektive, sondern auch ihrer sozialen Integration und den Interessen der Gemeinschaft verpflichtet.

Als spezifische sozialpädagogische Angebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche bei denen vorübergehend oder dauerhaft eine schulische Reintegration nicht möglich erscheint, sind bundesweit schulalternative Projekte in Verantwortung öffentlicher oder freier Träger der Jugendhilfe entstanden. In

Distanz zu schulischen Strukturen scheint es so möglich, Heranwachsenden, die in keiner Schule mehr lernen können oder lernen wollen, Angebote systematischen Lernens zu ermöglichen. Thimm begründet diese sozialpädagogischen Alternativen zur Schule aus der Perspektive der Verbesserung der ‚Bildungsoptionen, Sozial- und Erwerbschancen‘ für ‚sozial gescheiterte‘ schulabsente Jugendliche im weitesten Sinne.

„Sie benötigen extraordinäre Rahmen und Anregungsmilieus, in denen sie Orientierung, Selbstwert und soziale Kompetenz erfahren und erwerben können. Jugendliche, die sich verweigern bzw. aussteigen, sollen Sonderkonditionen erhalten, die von der Mehrheitsgesellschaft und Regelinstitutionen toleriert und gestützt werden. [...] Auch die Animation, die jungen Menschen [...] in die Normalität der erweiterten, elastisch gemachten Schülerrolle einzuladen, ist eine bedeutsame und ggf. kräftige Option.“ (Thimm 2000, S. 573)

Die Legitimation schulischer Angebote durch Träger der Jugendhilfe wird dagegen von Ehmann und Rademacker daran gebunden, „dass sie nach Umfang und Klientel tatsächlich auf das Maß beschränkt bleiben oder werden, das den Bildungsanspruch auch dieser Jugendlichen auf einem Niveau sichert, das ihre Chancen auf einen Zugang zur Erwerbsarbeit und anderen wichtigen Handlungsfeldern wahrt, also den Bildungsauftrag der Schule auch für diese Jugendlichen angemessen einlöst“ (Ehmann/Rademacker 2001, S. 12). Sie diskutieren die Legitimation schulalternativer Angebote der Jugendhilfe aus bildungspolitischer und jugendhilfepolitischer Perspektive. Bildungspolitisch halten sie diese Form von Sonderbeschulung für problematisch. Mit sozialpädagogischer Beschulung nehmen sie ein ‚stillschweigendes‘ Ausschulungsverfahren wahr, durch das die traditionelle „Legitimation einer Sonderbeschulung, nämlich die dadurch mögliche und zu erwartende bessere [schulische K.P.] Förderung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, hier nicht zum Tragen kommt“ (Ehmann/ Rademacker, 2001, S. 11). Lernen Kinder und Jugendliche nicht in staatlichen Schulen oder staatlich anerkannten Ersatzschulen sondern in sozialpädagogischen Alternativprojekten, so erfüllt die Schule ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag gegenüber diesen Heranwachsenden nicht und lässt zu, dass sich Jugendhilfe ein neues Betätigungsfeld erschließt (vgl. ebd.). Das kann auch so interpretiert werden, dass sich Schulen nicht mehr um diese schulabsenten Kinder und Jugendlichen bemühen, dass sie sich ihrer Pflicht entziehen, die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen zu fördern. Jugendhilfepolitisch sehen Ehmann und Rademacker die Funktion ‚sozialer Integration‘ in Frage gestellt, „weil die Jugendhilfe sich hier als Träger und Betreiber von Projekten anbietet, die als die ausgrenzendste Form der Beschulung gewertet werden müssen, die es in unserem Bildungswesen gibt (ebd., S. 12). Risiken von Stigmatisierung und Desintegration als Folgen schulischer Selektion, wie sie in der Integrationsdebatte der Sonderpädagogik oder der aktuellen Bildungsdebatte im Anschluss an die PISA-Studie aufgezeigt werden, bleiben in der Auseinandersetzung mit Angeboten für schulverweigernde Kinder und Jugendliche bisher weitgehend unberücksichtigt.“⁵⁹

⁵⁹ Zum Beispiel heißt es in den „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ unter These 4: Selektion behindert Bildung: „Das gegliederte Schulsystem (Grundschule, Sonderschule/ Förderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) hält nicht, was es bislang verspricht: Eine den individuellen Fähigkeiten angemessene Förderung wird weder für begabte noch für benachteiligte junge Menschen gewährleistet. Vielmehr findet eine soziale Entmischung statt, die die Bildungserwartungen junger Menschen mit ungünstigen Startvoraussetzungen weiter verschlechtert. [...] Alle Reformen müssen daran gemessen werden, ob sie dazu beitragen, den

Gegen solche Einwände und die Bindung schulalternativer Projekte an Leistungsstandards und Bildungsabschlüsse will Thimm deren Legitimation als Hilfe zur personalen und sozialen Integration jenseits der Frage nach verwertbaren Schulabschlüssen ansiedeln.

„Unabhängig davon, ob ein Schulabschluß erreicht wird, bzw. eine lizenzierte Berechtigung als Hauptschulabschluss kaum verwertbar ist, zählen wichtige Effekte: basale Stabilisierung, Deeskalation und psychosoziale Entspannung, Normalisierung und Strukturierung des Alltagslebens (Orte, Zeiten), Einbindung in Gesellungen Gleichgesinnter bzw. ähnlich Betroffener (Zugehörigkeit), Selbstwertstärkung durch Statusveränderung, extrafunktionale Qualifikationen, Orientierungsangebote und die Rahmenschaffung für Biographiereflexion und –konstitution sowie ‚Bildungszuwachs‘.“ (Thimm 2000, S. 573f)

So kann im Anschluss an Thimm vermerkt werden, dass im Zentrum sozialpädagogischer Unterstützung für schulverweigernde Kinder und Jugendliche in schulalternativen Projekten maßgeblich die soziale Integration im Sinne einer ‚Elastizität der Schülerrolle‘ steht. Der Erwerb von sozialer Orientierung, Selbstwert und sozialen Kompetenzen steht als Zielstellung dann gleichberechtigt neben der Ermöglichung schulischen Lernens. Als Legitimation sozialpädagogischer Hilfe können Anschlussmöglichkeiten an Sinndeutungen und Problemdefinitionen der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen angesehen werden.

Nachfolgend sollen Praxisprojekte vorgestellt werden, aus deren Selbstdarstellungen in Konzeptionen, Sachberichten und Gesprächen rekonstruiert werden kann, dass Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung interpretiert und behandelt wird. In den pädagogischen Praxisangeboten für schulabsente Kinder und Jugendliche in Sachsen-Anhalt wird im Rahmen unterschiedlicher institutioneller Strukturen, unter verschiedenen Zielstellungen, pädagogischen Handlungsansätzen und Methoden versucht, sich mit dieser Herausforderung auseinander zu setzen. Die Vorstellung dieser Projekte soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Rahmenbedingungen, Ansprüchen und damit zusammenhängenden Problemen verdeutlichen.

1.4 Pädagogische Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche in Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt gibt es seit dem Schuljahr 2001/2002 Handlungsanleitungen des Kultusministeriums, die als Empfehlungen für „pädagogisch begründete Handlungsweisen“ (SVBl. LSA Nr. 12/2001, S. 260) im Umgang mit Schulverweigerungen und mit Schulschwänzern verstanden werden sollen. Mit dem Hinweis: „Genau genommen sollte jeder ‚Fall‘ als Einzelfall betrachtet und analysiert werden.“ (ebd., S. 261) wird ein systematisches Vorgehen beschrieben, das „Schulverweigerung, das heißt Widerstand und Rückzug, als objektiv untaugliche und für den Jugendlichen langfristig meist schädliche Bewältigungsmuster oder Konfliktlösungsansätze möglichst vermeiden helfen“ (ebd.) soll. Dabei wird

Leistungsstandard für alle zu erhöhen“ (gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 2002).

Lehrerinnen und Lehrern zunächst ein vereinheitlichtes Vorgehen zur Erfassung von Fehlstunden und zur Vermeidung längerer Fehlzeiten vorgeschlagen, das im Anschluss individualisiertes pädagogisches Handeln ermöglichen soll. Das entspricht komplementär den Forderungen von Ehmann und Rademacker zur Erfassung und Kontrolle von Verletzungen der Schulpflicht. „Der größte Verstoß gegen die gesetzlichen Regelungen der Schulpflicht besteht darin, daß Verletzungen der Schulpflicht nicht einmal wahrgenommen werden.“ (Ehmann/ Rademacker 2001, S. 24) Nur wenn Fehlzeiten regelmäßig erfasst und ausgewertet werden, scheinen Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern als systematische Bemühungen um die Durchsetzung der Schulpflicht hier als akzeptabel. Darüber hinaus fordern Ehmann und Rademacker die Einführung von Kontrollverfahren zur Erfassung und Einhaltung der Schulpflicht durch die Schulbehörden, mit dem Verweis auf die traditionelle Struktur des Bildungswesen als wesentlich ‚inputgesteuertes‘ System (vgl. ebd., S. 21f).

Erst wenn die regelmäßige Erfassung von Fehlzeiten und die Information an die Eltern keinen regelmäßigen Schulbesuch zur Folge haben und keine Gespräche zwischen Lehrerinnen/ Lehrern, Schülerinnen/ Schülern und den Eltern herbei geführt werden können, soll das Herangehen individualisiert werden. Das empfohlene Vorgehen reicht von der Kontrolle der Anwesenheit und deren Nachweis für alle Unterrichtsstunden durch jeden Fachlehrer, über differenzierte Hinweise zur Kontaktaufnahme mit den Sorgeberechtigten, Einschalten des Schulamtes, des Jugendamtes und gegebenenfalls des Ordnungsamtes, bis zur Problembearbeitung durch „ein amtsübergreifendes Gremium in Form eines multiprofessionellen Teams [...]“. Dieses Team soll pädagogische ggf. auch rechtliche, den individuellen Sachlagen entsprechende, Lösungsansätze vorbereiten. Entsprechend des sich abzeichnenden Beratungsverlaufs werden Entscheidungen vorbereitet mit den Alternativen:

- (1) Kurzfristige Rückkehr in eine Regelschulklasse;
 - (2) Vermittlung in ein alternatives Beschulungsangebot;
 - (3) Einleitung repressiver Maßnahmen, wenn diese vom o.g. Gremium als Schritt auf dem Weg zu einer pädagogischen Lösung als notwendig und sinnvoll begründet werden.
- Weitere relativ schnell umsetzbare Lösungsansätze wie Klassenwechsel, Schul- und Schulformwechsel, Rückstufung unter anderem sind denkbar.“ (SVBl. LSA Nr. 12/2001, S. 262).

Die hier als gleichberechtigt nebeneinander stehenden Maßnahmen sollen sich gegenseitig ergänzen, um in ihrer Bandbreite Schulabsentismus entgegen zu wirken. Sie haben ganz unterschiedliche Bezüge, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

Die Möglichkeit einer kurzfristigen Rückkehr in die Regelschule wird zwar von Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule zu unterstützen und zu begleiten sein, aber vor allem von dem Willen und der Einsicht der schulabsenten Schülerin/ des schulabsenten Schülers und/ oder der Eltern abhängen. Das scheint bei langfristiger Abwesenheit von der Schule kurzfristig kaum realisierbar.

Die Einleitung repressiver Maßnahmen, hier in ihrer Bedeutung als vorläufige bis zur Möglichkeit pädagogischer Intervention begrenzt, umfasst die schulrechtlichen, verwaltungsrechtlichen und kriminalrechtlichen Varianten, die in ihrer begrenzten Wirksamkeit bereits dargestellt wurden. So bleiben an dieser Stelle alternative Beschulungsangebote und die ‚schnell umsetzbaren Lösungsansätze‘ zu diskutieren.

Aus dem Nachsatz zu den drei gleichberechtigten ‚Lösungsansätzen‘ lässt sich herauslesen, dass die hier aufgeführten Maßnahmen – Klassen- und Schulwechsel, Überweisung in eine andere Schulform und Rückstufung – als bereits vorhandene Ansätze zur schnellen Lösung des Problems Schulabsentismus mit pädagogischen Möglichkeiten gelten könnten. Diese Annahme wird hier nicht verfolgt. Der zunächst erkennbare Unterschied zwischen den bezeichneten Maßnahmen ist ein formaler. Der Unterschied zwischen den als ‚schnell umsetzbare Lösungen‘ bezeichneten Alternativen und alternativen Beschulungsangeboten besteht darin, dass für die Ersteren verbindliche schulrechtliche Grundlagen vorhanden sind, für die Letzteren nicht. Zunächst sollen deshalb die Angebote, für die bereits gesetzliche Regelungen vorhanden sind, im Hinblick auf ihre Wirksamkeit gegen Schulabsentismus diskutiert werden – Klassenwechsel, Schulwechsel, Rückstufung und Schulformwechsel. Dabei kommt dem Schulformwechsel mit der Option der sonderpädagogischen Förderung eine besondere Bedeutung zu. Während den erstgenannten schulrechtlichen Maßnahmen pädagogische Ansprüche nur implizit zu entnehmen sind, sind es eben diese pädagogischen Ansprüche, die eine sonderpädagogische Förderung legitimieren.⁶⁰

1.4.1 Klassenwechsel, Schulwechsel, Rückstufung als schulrechtliche Interventionen mit implizitem pädagogischen Charakter

Klassen- oder Schulwechsel sind als mögliche Ordnungsmaßnahmen im Rahmen des Schulgesetzes zur Absicherung der Rahmenbedingungen pädagogischer Intentionen bereits benannt worden. Die Überweisung in eine andere Klasse oder Schule lässt sich als Versuch darstellen, die eigene Klassen- oder Schulsituation von einem Störfaktor zu entlasten. Komplementär kann sie damit begründet werden, andere Pädagoginnen und Pädagogen für die Förderung der Entwicklung dieses Kindes oder Jugendlichen zu gewinnen. In Anwaltschaft für das Kind/ den Jugendlichen kann so eine Überweisung auch als Alternative zu „Verweigerung produzierende[n] Strukturen“ (Thimm 2000, S. 80) gewertet werden.

Die Rückstufung einer Schülerin/ eines Schülers in eine niedrigere Klassenstufe ist als freiwilliges Zurücktreten vor Abschluss des ersten Schulhalbjahres oder als freiwillige Wiederholung einer Klassenstufe auf Antrag der Erziehungsberechtigten möglich (vgl. § 35 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt). Sie erfolgt zumeist bei längeren Ausfallzeiten durch Krankheit. Als pädagogisches Angebot für schulabsente Kinder und Jugendliche lässt sich eine solche Rückstufung verstehen, wenn mit dieser – im Sinne einer individuellen Förderung – das Ansinnen verbunden wird, der Schülerin/ dem Schüler die Reintegration in die Schule zu erleichtern und Erschwernisse des schulischen Lernens durch versäumte Lehrinhalte zu ersparen.

Die Möglichkeit des Schulformwechsels ist im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt §§ 34 und 39 geregelt. Im § 34 werden Verfahren zur Wahl des Bildungsweges und deren Einschränkungen festgelegt. Bei der Wahl des Bildungsganges stehen zunächst nicht pädagogische Intentionen oder Möglichkeiten individueller Förderung zur Debatte. Als entscheidende Kriterien gelten die – von Lehrerinnen und Lehrern antizipierten bzw. die über Zensuren

⁶⁰ Der schulrechtlich verbindende Charakter tritt hier in den Hintergrund und wird teilweise durch das Einspruchsrecht der Eltern und die Pluralisierung von Förderorten entschärft.

dokumentierten – Fähigkeiten der Heranwachsenden.⁶¹ In der Auseinandersetzung mit Schulabsentismus lassen sich solche Entscheidungen als pädagogische werten, wenn Lehrerinnen und Lehrer Über- oder Unterforderung der Schülerin/ des Schülers als eine wesentliche Bedingung dafür betrachten, dass sie/ er nicht mehr in dem gewählten Bildungsgang lernen kann. Um den pädagogischen Anspruch eines solchen Verfahrens zu legitimieren, wäre es aber zum einen notwendig, nachzuweisen, dass die veränderten Lernanforderungen des gewährten höheren oder des verordneten niederen Bildungsganges zu erhöhter Lernmotivation, zumindest zu vermehrter Teilnahme am Unterricht beitragen. Zum anderen müssten diese Maßnahmen bis zu ihrer Evaluation als vorläufige gehandhabt werden können. Das ist im Schulgesetz jedoch nicht vorgesehen.

Zu zeigen war, dass Klassenwechsel, Schul- und Schulformwechsel und Rückstufungen als schulrechtlich abgesicherte Maßnahmen für eine Intervention von Schulabsentismus in Betracht kommen und komplementär pädagogisch legitimiert werden können. Offen bleibt, inwieweit solche pädagogischen Legitimationen der genannten schulrechtlichen Maßnahmen für die Reflexion von Praxis von Bedeutung sind. Dieser Frage kann im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit nicht nachgegangen werden.

Eine besondere Form des Schulformwechsels stellt die Überweisung in eine Sonderschule dar. In ihrer Bedeutung als Interventionsmöglichkeit bei Schulabsentismus (vgl. Abschnitt 1.3) soll sie nachfolgend erweitert und als Möglichkeit für andere Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung diskutiert werden. Dabei stellt die Beschulung in einer Sonderschule nur eine, wenn auch in Sachsen-Anhalt dominante, Variante dar.

1.4.2 Schulabsentismus und sonderpädagogische Förderung

Im § 39 des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt ist festgeschrieben, dass Kinder und Jugendliche, die einer besonderen pädagogischen Förderung bedürfen,⁶² zum Besuch einer Sonderschule oder zur Teilnahme an Sonderunterricht verpflichtet sind, „wenn die besondere pädagogische Förderung nicht an einer anderen Schule erfolgen kann“ (§ 39 (1) ebd.).⁶³ Dem in den Regularien zum

⁶¹ Der Wechsel von einem Bildungsgang in einen anderen innerhalb der Sekundarstufe I, sowie der Besuch eines nächsthöheren Bildungsganges wird davon abhängig gemacht, ob Lehrerinnen und Lehrer von der jeweiligen Schülerin/ dem jeweiligen Schüler eine erfolgreiche Mitarbeit in dem gewählten Bildungsgang erwarten können. Die Aufnahme in eine Schule der Sekundarstufe II kann von den nachgewiesenen Fähigkeiten abhängig gemacht werden. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I des Gymnasiums können in Erwartung der zweiten Nichtversetzung in einen anderen Bildungsgang überwiesen werden. Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule, die nach zwei Wiederholungen nicht versetzt werden, sollen, wenn sie die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, an einen beruflichen Bildungsgang verwiesen werden (vgl. § 34 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt § 34).

⁶² Über den individuellen Förderbedarf entscheidet die Schulbehörde auf Antrag der Schule oder der Erziehungsberechtigten. Sie kann dafür Gutachten einholen, Untersuchungen veranlassen oder eine Fachkommission einrichten. Den Förderschwerpunkt und den Förderort bestimmt ebenfalls die Schulbehörde, nachdem ein Überprüfungsverfahren durchgeführt und die Erziehungsberechtigten angehört wurden (vgl. § 39 (2) ebd.).

⁶³ Im Rahmen der berufs begleitenden Ergänzungsstudiengänge Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik des Institutes für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg berichteten Pädagoginnen und Pädagogen, die mit der Erstellung sonderpädagogischer Gutachten betraut sind, immer wieder, dass Schulabsentismus auch in ihrer

Umgang mit Schulverweigerung/ Schulmeidung favorisierten pädagogischen Herangehen wäre mit der Festlegung der Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Förderung entsprochen. Wenn Schülerinnen und Schüler sich dem Schulbesuch in der Regelschule trotz pädagogischer Prävention und Intervention entziehen, kann sonderpädagogische Förderung andere Interventionsmöglichkeiten bereit halten.⁶⁴

Die systematische Auseinandersetzung mit Schulabsentismus scheint in der sonderpädagogischen Praxis in Sachsen-Anhalt gegenwärtig auf die Initiative weniger Kollegien in Sonderschulen und sonderpädagogischen Beratungsstellen bzw. einzelner Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer beschränkt. Vorhandene Alternativen und Ansätze zur sonderpädagogischen Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen bleiben vereinzelte Beispiele.

In der Schule für Lernbehinderte „J.H. Pestalozzi“ in Staßfurt bemühen sich Schulleiter, Lehrerinnen und Schulsozialarbeiterin zur Zeit um die Genehmigung zur Beschulung in einer solchen besonderen Klasse für Schülerinnen und Schüler, die regelmäßig nur zu einzelnen Unterrichtsstunden oder nicht in der Schule erscheinen, aber durch diese und nur noch in dieser Weise zu erreichen sind. Mit der Aufforderung „Kommt in die Schule“ und dem dahinter stehenden Konzept sollen Kinder und Jugendliche, „die aufgrund ihrer Lebensumstände, ihrer Biographien und ihrer schulischen Leistungen als gefährdet einzuschätzen sind und die sich dem Lernen im Unterricht verweigern, stunden- oder tageweise fehlen [...], wieder an kontinuierliches schulisches Lernen herangeführt werden. Sie sollen die Schule als Lebensraum erleben, mit dem sie sich identifizieren können, an dem sie Menschen treffen, die sie annehmen und ihnen bei der Bewältigung des Schulalltags Hilfe und Unterstützung geben“ (KIDS 2002, S. 4). Entsprechend des grundlegenden Anliegens der sonderpädagogischen Förderung wird das Konzept mit den wahrgenommenen individuellen und sozialen Bedingungen für schulabsentes Verhalten begründet. Als Bedingungsbereiche werden im Sinne sozialer Benachteiligungen die Lebensumstände und die Biographien der schulabsenten Schülerinnen und Schüler bezeichnet, im Sinne der individuellen Beeinträchtigungen deren eingeschränkte Möglichkeiten des Erwerbs angemessener schulischer Leistungen angegeben. Jedoch scheint es, als ob die angestrebte besondere Förderung ausschließlich bei den Schülerinnen und Schülern selbst ansetzt, indem ihren individuellen Beeinträchtigungen durch die Stärkung ihrer Lernkompetenzen entgegen gewirkt werden soll. Das könnte erklärbar sein, mit den Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen, dass eine lernfördernde Zusammenarbeit mit benachteiligten Familien eher eine Ausnahme darstellt. Hinter dem Konzept steht zudem die Überzeugung, dass die schulverweigernden Kinder und Jugendlichen dieser Schule durch das Angebot teilweiser Separierung von der Klasse und intensiver Förderung schulischen Lernens sowie dem Training der Konzentration und des Sozialverhaltens in einer besonderen Gruppe (vgl. ebd., S. 16ff) wieder an regelmäßiges Lernen in der Schule herangeführt werden können. Die Pädagoginnen und Pädagogen, die dieses Konzept erarbeitet haben, verfügen über

Praxis ein nicht seltener Beweggrund dafür ist, Kinder und Jugendliche zur Feststellung eines möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs anzumelden.

⁶⁴ Praktisch wird diese Möglichkeit von vielen Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Argument, dass schulabsente Kinder und Jugendliche nicht behindert sind, abgelehnt. Diesem Argument unterliegt ein Verständnis der Adressaten sonderpädagogischer Förderung, das den Perspektiven und den Ansprüchen der Sonderpädagogik spätestens seit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 nicht gerecht wird.

entsprechende Erfahrungen. Die Zusammenarbeit von Schulleiter, Lehrerinnen/Lehrern und Sozialpädagogin scheint kooperativ. Für eine systematische Realisierung im geplanten Umfang fehlt es der Schule jedoch derzeit an personellen und finanziellen Ressourcen. Über mögliche Unterstützungen durch Schul- und Jugendamt wird verhandelt.

Wie in dieser Schule wurden und werden aktuell auch an anderen Schulen Konzepte für die pädagogische Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen erarbeitet. Eine generelle Berücksichtigung dieser Initiativen in Erlassen zur Schul- und Unterrichtsorganisation in Sonderschulen bzw. in integrativer Beschulung mit Unterstützung von Sonderschullehrerinnen/Sonderschullehrern und/ oder in Kooperation mit Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen scheint jedoch nicht in Aussicht – und das, obwohl laut den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sich die sonderpädagogische Förderung auf die Entwicklung alternativer Lernangebote erstreckt, und zwar ausdrücklich für Schülerinnen und Schüler, bei denen die üblichen pädagogischen und sonderpädagogischen Maßnahmen nicht ausreichen (vgl. SVBl. LSA Nr. 11/2000, S. 271; vgl. auch Abschnitt 1.3 dieser Arbeit).

Nicht-institutionell gestützte Initiativen von Lehrerinnen und Lehrern erfordern ein hohes Maß an persönlichem Engagement und Einsatz privater Ressourcen, so dass langfristige kontinuierliche pädagogische Angebote für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler auf dieser Basis eher unwahrscheinlich erscheinen.

Insofern scheint der Schulformwechsel in eine Sonderschule – der in den Regularien zum Umgang mit Schulverweigerungen und Schulschwänzern erwähnt wird als einer der ‚schnell umsetzbaren Lösungsansätze‘ – nur unter bestimmten Bedingungen angeraten. Als mögliche Intervention könnte er nur dann gelten, wenn von dem einberufenen multiprofessionellen Gremium antizipiert wurde, dass bei der/ dem konkreten schulverweigernden Schülerin/Schüler mit den traditionellen didaktischen Methoden der Lernbehindertpädagogik⁶⁵ und/ oder Verhaltensgestörtenpädagogik⁶⁶ die Anlässe für Schulverweigerungen reduziert werden können. Sowohl die hohe Rate von schulverweigernden Schülerinnen und Schülern in den Schulen für Lernbehinderte und in den Schulen mit Ausgleichsklassen in Sachsen-Anhalt ebenso wie fehlende Ressourcen für erweiterte sonderpädagogische Angebote für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler als auch die allgemeine Kritik der Integrationspädagogik an der Beschulung in Sonderschulen sprechen eher dagegen (vgl. Abschnitt 1.3).

Jedoch gibt es in Sachsen-Anhalt eine Re-Integrationsklasse,⁶⁷ die schon vor einigen Jahren für schulverweigernde Kinder und Jugendliche mehrerer Schulen

⁶⁵ „Begriffe, Ideen und Bilder, die einen solchen Unterricht kennzeichnen, sind: Handlungs- und Kooperationsorientierung, zeitliche Flexibilität, die Gestaltung einer anregenden, materialreichen und interessanten Lernumwelt, die Orientierung an den eigenen Interessen der Schüler, die Umsetzung von Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie die Verbindung von kognitiven, sozialen und emotionalen Dimensionen.“ (Werning 2002, S. 170)

⁶⁶ „Wenn das Problem im oder beim Schüler angesiedelt wird, [...] dann führt dies fast zwangsläufig zu Techniken und Programmen, wie sie vor allem [...] im Kielwasser der klassischen Verhaltensmodifikation entstanden sind. Versteht man dagegen konkrete Verhaltensäußerungen als kontextgebunden, dann kann ihre Veränderung in erster Linie angebahnt werden durch die Veränderung eben des Kontextes und seiner Spielregeln.“ (Palmowski 2002, S. 278)

⁶⁷ Die meisten pädagogischen Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche, die im Folgenden vorgestellt werden, sind unter anderer Fragestellung bei Pühr u.a., 2001, S. 67 – 74 beschrieben.

ingerichtet wurde. Dabei handelt es sich um die Re-Integrationsklasse an der „Friedrich-Fröbel Schule“ für Lernbehinderte in Magdeburg, die sich seit dem Schuljahr 1996/97 um die schulische Reintegration von Schulverweigerern aus mehreren Schulen für Lernbehinderte bemüht (vgl. Möhring 1999).⁶⁸ Das pädagogisch-therapeutisch⁶⁹ angelegte Projekt mit dem Namen „Schulische soziale Integration“ versteht sich unter der doppelten Aufgabenstellung von schulischer Integration als Normalisierung und individueller Orientierung.

„Daher richten sich alle didaktisch-methodischen Maßnahmen darauf, den jungen Menschen bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben zu helfen, ihnen Einsichten zu vermitteln und solche Fähigkeiten zu stärken, die für die Auseinandersetzung mit den ihnen gestellten Aufgaben wichtig sind sowie ihnen für die Bewältigung von Entwicklungsproblemen Alternativen anzubieten, ihnen den Weg zum Normverhalten (Besuch der Schule) wieder zu erschließen.“ (Konzeption der Fröbel Schule 1996, S. 4)

P. Thomas war Praktikantin an der Fröbel Schule. Sie berichtete, dass die Nichtanwesenheit von Schülerinnen und Schülern auch in der Re-Integrationsklasse als Verstoß gegen die Schulpflicht gilt und von der Lehrerin oder dem Lehrer in einer Anwesenheitsliste vermerkt wird. „Diese Liste wird sehr gewissenhaft geführt, jeden Tag wird eingetragen, wer wann wie lange fehlt oder auch nicht.“ (Thomas 2001, S. 62) Verändert scheint der Umgang mit Fehlzeiten oder Fehltagen. Akzeptanz von ‚Rückschlägen‘ und Verzicht auf ‚Bestrafung bei Rückfälligkeit und Ausweichverhalten‘ haben „zwar erst mal dazu geführt, dass die unentschuldigsten Fehltag zunahm, aber es wurde auch ein höheres Maß an Ehrlichkeit und eine bessere Akzeptanz der Alltagsnorm erreicht. Die SchülerInnen geben ihr Meidungsverhalten zu“ (ebd., S. 52). Dazu wäre zu bemerken, wenn Fehlzeiten der Schülerinnen und Schülern akzeptiert und nicht geahndet werden, bleibt den Pädagoginnen und Pädagogen keine eindeutige Begründung für die Notwendigkeit von Anwesenheit in der Schule. Die Möglichkeiten des alternativen Lernangebotes bleiben gebunden an die Bereitschaft und an die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, systematisches Lernen für sich zu akzeptieren, mit zu planen und mit zu gestalten.

„Schülerorientierung heißt, daß der Unterricht von der augenblicklichen Lebenssituation der Schüler ausgeht, d.h. ihre Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse, ihre Sorgen, Ängste und Probleme, ihre Zukunftsperspektiven und Lebenspläne ernst nimmt und zum gemeinsamen Ziel werden lässt, von den Schülerinnen und Schülern mitgeplant, mitgestaltet und gemeinsam mit ihnen reflektiert wird, Rückschläge akzeptiert und ungeahndet bleiben (Bestrafung bei Rückfälligkeit und Ausweichverhalten).“ (ebd., S. 6)

Zu fragen bleibt nach den besonderen Möglichkeiten in der Re-Integrationsklasse, Orientierungen am Normverhalten und an der individuellen Situation der Schülerin/ des Schülers sowie Partizipation im Schulalltag zu realisieren. Bezüglich der Orientierung an der augenblicklichen Lebenssituation der Schüler bemerkte die Praktikantin: „Meiner Ansicht nach ist das Projekt [...] ein wenig orientierungslos. [...] wird im Projekt der Friedrich-Fröbel Schule der Ablauf eines Tages

⁶⁸ Diese Reintegrationsklasse arbeitet nach einer Konzeption der Schulleitung, mit finanzieller Unterstützung des Fördervereins der Schule, der Stadt Magdeburg und durch Spenden.

⁶⁹ Voraussetzungen und Möglichkeiten therapeutischer Arbeit in sonderpädagogischen Kontexten, hat I. Budnik am Beispiel logotherapeutischer Arbeit in der schulischen Erziehungshilfe analysiert (vgl. Budnik 2001, S. 136ff). Auf die Problematik des Begriffs „pädagogisch-therapeutische Förderung“ im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung von psychotherapeutischen Verstehensweisen und Handlungsmöglichkeiten in sonderpädagogischen Feldern soll an dieser Stelle nur verwiesen werden (vgl. Stein 1999, S. 81ff).

spontan festgelegt. Das kann mitunter schnell dazu führen, dass die Jugendlichen wenig motiviert sind, etwas zu lernen, sondern eher ihren eigenen Interessen nachgehen.“ (Thomas 2001, S. 57). Dass systematisches Lernen und Orientierung an eigenen Interessen eine Einheit bilden können, soll nicht in Frage gestellt werden. Für die Praktikantin schien jedoch der Zusammenhang von systematischer Orientierung am gemeinsamen Ziel und der spontanen Festlegung der Tagesgestaltung wenig einsichtig. Mit einer solchen Beobachtung stellt sich die Frage, welche Relevanz mit der Orientierung an der aktuellen Befindlichkeit der Schülerin/ des Schülers dann die gemeinsamen Zielsetzungen, Planungen, Gestaltungen und Reflexionen haben.

Die Legitimation sonderpädagogischer Ansprüche in den genannten Beispielen orientiert sich vorrangig an der Erweiterung von Möglichkeiten der Lernförderung. Schwerpunkte der Argumentationen bilden Ansprüche an Individualisierung und Binnendifferenzierung, wobei im ersten Beispiel eher die systematische Förderung von Lernvoraussetzungen, im zweiten Beispiel stärker die kommunikative Auseinandersetzung und die situative Gestaltung von Schulalltag in den Blickpunkt der Reflexion rücken. Gemeinsam ist beiden Beispielen eine zeitweise Separierung schulabsenter Kinder und Jugendlicher von ihrer Stammschule oder -klasse, mit dem Ziel eine schulische Re-Integration vorzubereiten und zu begleiten.

Für eine besondere pädagogische Förderung durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist nicht in jedem Falle eine Separierung angeraten, wie schon angemerkt aber auch nicht unbedingt notwendig. Sonderpädagogische Beratungsstellen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem oder erhöhtem Förderbedarf sowie deren Lehrerinnen und Lehrer und Erziehungsberechtigte sowohl präventiv als auch rehabilitativ individuell zu beraten und zu betreuen (vgl. § 15 (1) und (2) Verordnung über die sonderpädagogische Förderung). Sie können, von ihrem Auftrag und auch von ihrer Organisationsform her, als pädagogische Angebote für schulabsente Schülerinnen und Schüler mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf angesehen werden. Voraussetzung wäre, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen bereit sind und sich in der Lage fühlen, mit pädagogischer Unterstützung wieder in ihrer angestammten Klasse zu lernen. Das heißt auch, dass die Arbeit der Sonderpädagogischen Beratungsstellen darauf ausgerichtet ist, Schülerinnen und Schüler nicht weiter zu separieren, sondern einen Prozess schulischer Re-Integration konsequent an den ursprünglichen Lernorten zu fördern. In Verbindung damit scheint ein weiterer Unterschied zu den anderen Beispielen sonderpädagogischer Förderung im Fall von Schulabsentismus von Bedeutung. Während mit sonderpädagogischer Förderung dort stärker auf die Förderung individueller Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch Abbau individueller Beeinträchtigungen gesetzt wird, scheinen im Konzept sonderpädagogischer Beratungsstellen vermehrt soziale Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern durch Schule und den individuellen Lebenskontext in den Blick zu rücken. Das bedeutet für die Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer, die in Beratungsstellen tätig sind, dass sie sich neben sonderpädagogischen Aufgaben der Lernförderung

zunehmend auch eher sozialpädagogischen Arbeitsformen und -methoden bedienen müssen.⁷⁰

Die in den 53 sonderpädagogischen Beratungsstellen Sachsen-Anhalts⁷¹ tätigen Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer unterrichten mindestens sechs Unterrichtsstunden in der Sonderschule, an der die Beratungsstelle angeschlossen ist. Darüber hinaus sollen sie – entsprechend den Zielen und Aufgaben sonderpädagogischer Förderung (vgl. Abschnitt 1.3) – Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen, sowie Erziehungsberechtigte individuell beraten und sonderpädagogisch betreuen.

„Sonderpädagogische Beratungsstellen sollen sicherstellen, dass notwendige sonderpädagogische Hilfen und Förderung ambulant, stationär und mobil regional und überregional zur Verfügung gestellt werden. Sie arbeiten rehabilitativ und präventiv und sichern die bisherigen Formen des gemeinsamen Unterrichts. Sie arbeiten in allen Schulformen, in der Frühförderung und unterstützen die schulische Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“ (Schörmer 1999, S. 216)

Nachfolgend sollen die konkreten Aufgaben ambulanter, stationärer und mobiler sonderpädagogischer Hilfe und Förderung in und im Umfeld der Schule⁷² umrissen werden. Zunächst gehört es zu den Aufgaben der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen sonderpädagogisch zu begleiten. Hier ist auch eine Möglichkeit gegeben, schulverweigernde Kinder und Jugendliche bei ihrem Wiedereinstieg in Schule zu begleiten. Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer sind verantwortlich für die Durchführung ambulanter oder mobiler sonderpädagogischer Kursangebote an den allgemeinen Schulen, darüber hinaus übernehmen sie Haus- und Sonderunterricht sowie außerunterrichtliche Einzelfallhilfen. Vor der Begleitung im gemeinsamen Unterricht scheinen zeitlich begrenzte unterrichtliche und außerunterrichtliche Einzelfallhilfen für Schülerinnen und Schüler (nicht nur im Fall von Schulabsentismus), sowie die Beratung von Lehrerinnen/ Lehrern und Sorgeberechtigten wesentliche Aufgaben. Darüber hinaus besteht der Auftrag der sonderpädagogischen Diagnostik, dem Feststellen der konkreten Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler, und der Schullaufbahnberatung. Zudem sollen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Lehrerinnen und Lehrer an Schulen sowohl in Form von methodischen Empfehlungen als auch bei der Entwicklung von individuellen Förderplänen für Schülerinnen und Schüler mit

⁷⁰ Auf die Diskussion der Problematik der Übernahme sozialpädagogischer Tätigkeiten durch Lehrerinnen und Lehrer, bzw. von Lehrtätigkeiten durch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen soll hier nur hingewiesen werden (vgl. Hartke 2000, S.60ff).

⁷¹ Von den 53 sonderpädagogischen Beratungsstellen Sachsen-Anhalts sind 43 an Schulen für Lernbehinderte eingerichtet worden, keine an Schulen zur Erziehungshilfe. Nach Auskunft der Schulen zur Erziehungshilfe gab es entsprechende Bemühungen, die aber nicht bewilligt wurden. Nach Auskunft von Frau Dr. Greve (Referat 31 Grundschulen, Sonderschulen im Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt) kann ein Ausbau der sonderpädagogischen Beratungsstellen derzeit nicht voran getrieben werden, weil nicht einmal die bereits geschaffenen Stellen ausreichend besetzt werden können. Dies ist dem Mangel an ausgebildeten Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern in den Sonderschulen Sachsen-Anhalts geschuldet (Interview am 08.07.2002).

⁷² Neben den schulischen Aufgaben bilden Angebote der Frühförderung und schulvorbereitenden Förderung einen weiteren Schwerpunkt. Darüber hinaus sind Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer in besonderer Weise angehalten, sich für ihre eigene Tätigkeit weiter zu qualifizieren und Fortbildungsangebote für andere Pädagoginnen und Pädagogen zu realisieren.

besonderem Förderbedarf beraten. Sie sollen Unterstützung beim Organisieren und Strukturieren schulischer Abläufe gewähren und der Schule ggf. weitere helfende Angebote vermitteln. Nicht zuletzt sind die Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer gehalten, mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämtern sowie Sozialpädiatrischen Zentren zusammen zu arbeiten (vgl. § 15 (3) Verordnung über die sonderpädagogische Förderung).

Auch wenn die Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer in den Beratungsstellen die Aufgaben verteilen und ihre Realisierung koordinieren, bleibt angesichts der Aufgabenfülle zu fragen, ob und mit welchen Begründungen Pädagoginnen und Pädagogen in Sonderpädagogischen Beratungsstellen die Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen für sich als pädagogische Herausforderung erleben, welche konkreten Möglichkeiten der sonderpädagogischen Förderung sie in der Erweiterung um sozialpädagogisches Selbstverständnis konstruieren. Zu berücksichtigen wären dabei die Reflexionen von systematischen und systemischen Schwierigkeiten beider Handlungsfelder (vgl. Abschnitt 2.3.4 im Teil 1 dieser Arbeit), welche die Pädagoginnen und Pädagogen vornehmen.

Aus Praxiskontakten und den Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, ist bekannt, dass sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in einigen Beratungsstellen dieser Auseinandersetzung widmen. Dennoch wurde die Arbeit der sonderpädagogischen Beratungsstellen in den Regularien des Kultusministeriums als mögliche Form pädagogischer Intervention bei Schulabsentismus nicht berücksichtigt. Das mag damit zusammenhängen, dass bei der Auseinandersetzung mit Schulabsentismus außerhalb sonderpädagogischer Kontexte der Gedanke der Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aufkommt.

Im Folgenden sollen alternative Beschulungsangebote für schulabsente Kinder und Jugendliche vorgestellt werden, die in Sachsen-Anhalt ohne regulär verbindliche schulrechtliche Grundlage, auf der Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und/ oder mit Sondergenehmigungen und Sonderfinanzierungen arbeiten. Eine Besonderheit bilden dabei Modellprojekte des Landes Sachsen-Anhalt, die mit ihrer Schaffung über schulrechtliche Erlasse als befristete Maßnahmen legitimiert wurden, mit dem Ziel reguläre, schulrechtlich abgesicherte, alternative Lernangebote vorzubereiten. Die Modellprojekte werden unterschieden zum einen in Re-Integrationsklassen, welche an Schulen angegliedert und deren Verantwortlichkeit unterstellt sind und zum anderen in Werk-statt-Schulen, die sich in der Regie und Verantwortung von freien Trägern der Jugendhilfe befinden.

1.4.3 Re-Integrationsklassen und Werk-statt-Schulen als Landesmodellprojekte

Neben den regulären möglichen Angebotsvarianten für schulabsente Kinder und Jugendliche fördern das Kultusministerium und das Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt von 2001 bis 2003 drei Re-Integrationsklassen und drei Werk-statt-Schulen für schulabsente Kinder und Jugendliche. Die Verantwortlichen beider Ministerien verstehen diese Modellförderung als einen Beitrag zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe mit den expliziten Zielen der schulischen Reintegration, der Schulpflichterfüllung und des Erwerbs eines Schulabschlusses.

„In den Re-Integrationsklassen werden Verweigerer im Alter von etwa 12 bis 15 Jahren von einem Team aus einer Lehrkraft, einem Sozialpädagogen und einer ABM-/ SAM-Kraft betreut. Das Ziel ist die schrittweise Reintegration in den Regelunterricht, damit die Schulpflicht erfüllt und möglichst auch ein Abschluss erreicht werden kann. [...] Das Projekt „Werk-statt-Schule“ beinhaltet Maßnahmen für ca. 16jährige Schüler, die sich im 9. Schulbesuchsjahr befinden und die sich selbst dem Ort Schule verweigern. Für sie wird bei freien Trägern in sogenannten Werkstätten eine Betreuung mit allgemeinbildenden Inhalten und handwerklichen Anteilen aus je zwei Gewerken organisiert, die auf die Schulpflichterfüllung angerechnet werden kann und die Möglichkeit einer Reintegration in den Regelunterricht und den Erwerb eines Hauptschulabschlusses bietet und die in eine Ausbildung und/ oder ein BVJ übergeht.“ (Kultusminister Harms, Rede vom 09.11.2000)

Pädagoginnen und Pädagogen in den Re-Integrationsklassen verstehen diese Angebote als Chance für Kinder und Jugendliche, von der Straße weg zu kommen, einen Lebenssinn zu finden und gemeinsam an Schwächen zu arbeiten. Mit dem Verweis auf die Schwächen der schulabsenten Kinder und Jugendlichen orientieren sich die Pädagoginnen und Pädagogen, vermutlich ohne das explizit zu reflektieren, an frühen sonderpädagogischen Paradigmen, deren verbindendes Element eine deutliche Defizitorientierung darstellt. „Bezugspunkt der schulischen Förderung ist die negative Abweichung des Schülers vom Normalen.“ (Werning 2002, S. 167) So werden neben der schulischen und gesellschaftlichen Integration auch andere ‚normalisierende‘ Ziele formuliert wie: Ziel- und Perspektivenfindung, Vermittlung von Grundkenntnissen, das Einüben von Pünktlichkeit und regelmäßiger Anwesenheit, die Einhaltung von Regeln und das Erlernen neuer Umgangsweisen untereinander (vgl. Müller u.a. 2001, S. 19). Die sozialpädagogische Arbeit in den Re-Integrationsklassen konzentriert sich vor allem auf Krisenintervention und Freizeitbetreuung. In den Reflexionen über die Arbeit der Werk-statt-Schulen haben dagegen werkpraktische Arbeit als auch sozialpädagogische Arbeitsansätze stärkeres Gewicht. Die schulische Förderung reduziert sich hier auf die Vorbereitung eines Schulabschlusses als notwendige Voraussetzung für berufliche Integration (zum pädagogischen Anspruch der Werk-statt-Schulen vgl. unten Jugendwerkstatt Bauhof).

Die Möglichkeiten und Grenzen der Hilfe und Unterstützung in den Re-Integrationsklassen und Werk-statt-Schulen dieses Modellprojektes werden über die wissenschaftliche Begleitung der Projekte durch eine Forschungsgruppe der Martin-Luther-Universität unter Leitung von Dr. Ch. Gallschütz evaluiert.⁷³ Die Ergebnisse waren vor allem dazu gedacht, künftige Ansätze zu fokussieren, Bedingungen, Methoden und Erfolgsaussichten zu verbessern. Jedoch schon vor Anlauf der Modellphase war umstritten, ob es für solche alternativen Lernformen in gemeinsamer Verantwortung von Kultus- und Sozialministerium in der Schullandschaft Sachsen-Anhalts einen Platz geben wird.

Bewerber für die in Aussicht gestellten weiteren Projekte – „Von Schuljahresbeginn 2001/02 sollen Klassen an mindestens 10 weiteren Schulen hinzu kommen. [...] Vier weitere Angebote dieser Art mit der Möglichkeit von Ausbildungen sind in Planung.“ (Kultusminister Harms am 09.11.2000) – haben aktuell aber eher wenige Chancen auf die Förderung durch das Land.

⁷³ Die genannten Projekte arbeiten seit dem zweiten Halbjahr 2001 und haben eine vorläufige Laufzeit bis zum Schuljahresende 2002/ 03. Finanzierte Zeiträume für die Evaluation sind Februar bis Dezember 2001 (unter der Leitung von Prof. Dr. H. Knopf) und Mai 2002 bis August 2003 (unter der Leitung von PD Dr. Ch. Gallschütz).

Die Jugendwerkstatt Bauhof Halle, freier Träger der Jugendhilfe und einer der Träger einer ‚Werk-statt-Schule‘ hat schon vor diesem Modellprojekt des Landes Sachsen-Anhalt mit einer ähnlichen Konzeption seit 1996 und als Modellprojekt im Rahmen des Schul- und Trainingsprogramm im Europa Projekt seit 1998 mit Jugendlichen gearbeitet, die ihre Schulpflicht erfüllt hatten, die jedoch durch Schulabsentismus nicht über notwendige Qualifikationen verfügen, um eine Ausbildung zu beginnen und durchzuhalten. Es handelt sich dabei um Straßenkids, jugendliche Straffällige, drogenerfahrene Jugendliche. Intention dieses Werkstattprojektes war es, auf der Basis des § 13 KJHG Jugendsozialarbeit, „den sogenannten ‚Chancenlosen‘ sowohl Bildung als auch Lebensperspektiventwicklung zu ermöglichen“ (S.T.E.P. 2001, S. 50), Jugendlichen über das Medium Werkstattarbeit lebensweltorientierte Bildung zu ermöglichen, ihre psychosoziale Stabilität nachhaltig zu verbessern und mit ihnen gemeinsam tragfähige Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Über die gemeinwesenorientierte Arbeit wurden die Jugendlichen motiviert, ihre eigenen Chancen wahrzunehmen und selbstständig zu nutzen. Ausdrücklich wurde auf die Bedeutung der Vernetzungsarbeit der auf den Einzelfall zugeschnittenen Angebote hingewiesen. In der reflexiven Auseinandersetzung mit ihrer Arbeit schätzten die Projektverantwortlichen ein, dass die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, „innerhalb des Projektes ihre Optionen zu vergrößern und zu verbessern.“ (ebd., S. 51). Die Verantwortung dafür blieb bei den Jugendlichen. „Nicht wir machten was für sie, sondern sie waren verantwortlich und mußten ihre Chance nutzen.“ (ebd.) In der Statistik der Dokumentation des Projektverlaufes von 1998 bis 2000 ist unter anderem erfasst, dass von den 53 Teilnehmern vier die Maßnahme abgebrochen haben und zwei entlassen wurden. Nach Abschluss bzw. Abbruch des Projektes haben 22 Teilnehmer eine Lehre begonnen, ein Teilnehmer besucht die Abendschule. Vier Jugendliche sind im ersten Arbeitsmarkt tätig. Sechs Jugendliche haben eine Perspektive in einer Maßnahme des Arbeitsamtes gefunden, neun Jugendliche in einer anderen Jugendhilfemaßnahme. Zwei Absolventen tun Dienst bei der Bundeswehr. Ein Jugendlicher lebt auf der Straße und zwei verbüßen eine Haftstrafe. So kann behauptet werden, dass dieses Projekt für die meisten Jugendlichen der Forderung von Ehmann und Rademacker entsprach, nach der sich schulische Projekte der Jugendhilfe danach legitimieren, dass sie Jugendlichen den Zugang zu Erwerbsarbeit und anderen wichtigen Handlungsfeldern wahren oder wieder öffnen (vgl. S.T.E.P. 2001, S. 14ff).

Mit den sechs Modellprojekten von Kultus- und Sozialministerium des Landes Sachsen-Anhalt erschöpfen sich die alternativen pädagogischen Projekte für schulabsente Kinder und Jugendliche in Sachsen-Anhalt nicht, noch stellen diese den Beginn solcher alternativen pädagogischen Arbeit dar. Während aber für die bisher diskutierten alternativen Angebote zum regulären Schulbesuch durch das Schulgesetz und die entsprechenden Verordnungen formal die Rahmenbedingungen gegeben sind, fehlen bislang für andere praktizierte Modelle, wie sie im Folgenden beispielhaft vorgestellt werden, verbindliche schulrechtlichen Regelungen.

1.4.4 Schulabsentismus und andere alternative Beschulungsangebote

Die derzeit einzige regulär geltende rechtliche Regelung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe stellt in Sachsen-Anhalt der § 26 des AG KJHG dar. Er bietet die gesetzliche Grundlage für alternative Beschulungsangebote in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe und ist somit die Voraussetzung für die Möglichkeit, schulabsente Kinder und Jugendliche, die außerhalb ihrer Familien leben, wieder an das schulische Lernen heran zu führen.

„§ 26 Sicherstellung des Schulunterrichts bei Gewährung von Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung

Wenn schulpflichtige Kinder oder Jugendliche, denen Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung gewährt wird, aus erzieherischen Gründen weder einer öffentlichen Schule zugewiesen noch in eine genehmigte Ersatzschule aufgenommen werden können, hat das Jugendamt im Benehmen mit der zuständigen Schulaufsichtsbehörde dafür zu sorgen, dass diesen Kindern und Jugendlichen der erforderliche Schulunterricht anderweitig zuteil wird oder sie eine besondere pädagogische Förderung erhalten, die die Wiedereingliederung in die Schule möglich macht.“ (GVBl. LSA 25/1991, S. 301)

Der Verein des Kinder- und Jugendhilfswerk e.V. Gernrode und das Kinder- und Jugendhaus Merseburg des Albert-Schweitzer Familienwerk e.V. sind Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung in Sachsen-Anhalt, die kontinuierlich und konzeptionell verankert auch integrative Einzel- und Kleinstgruppenbeschulung von Kindern und Jugendlichen durchführen, mit dem Ziel der „Aufarbeitung von schulischen und sozialen Defiziten [...] und der Reintegration in die Regelschule, in Familie und Gesellschaft“ (Franke 2001, S. 2). Die pädagogisch-therapeutisch motivierten Begründungen für diese individuellen Lernangebote betonen zum einen die zu kompensierenden Entwicklungsdefizite der Kinder und Jugendlichen, zum anderen die Notwendigkeit der besonderen pädagogischen Förderung am anderen Lernort.

„In verstärktem Maße erhalten Kinder und Jugendliche, die durch besonders starke Defizite ihrer Entwicklung auffällig sind, Hilfe zur Erziehung im stationären Hilfebereich.⁷⁴ Die Auffälligkeiten dieser Schüler sind so dominierend, dass eine Beschulung im Regelschulbereich nur über die Anwendung des AG KJHG § 26 möglich ist: Das Erarbeiten einer individuellen, auf den Einzelfall bezogenen Beschulungsform in Absprache mit den zuständigen Jugend- und staatlichen Schulämtern.“ (Lüllwitz 2000, S. 1)

In beiden Einrichtungen gibt es nach Auskunft der Pädagoginnen und Pädagogen intensive Kontakte zu den allgemeinen Schulen und Sonderschulen, in welche alle Kinder und Jugendliche nach einer Phase der Diagnostik und der separaten Beschulung wieder integriert werden. Während dieser beiden außerschulisch organisierten, therapeutisch orientierten Phasen geht es darum, die persönliche und soziale Situation der Kinder und Jugendlichen zu stabilisieren, sie an schulisches Lernen und Schulorganisation wieder heran zu führen. Die Integration

⁷⁴ Nach § 34 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sollen durch Heimerziehung und die Erziehung in sonstigen betreuten Wohnformen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung durch die Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten gefördert werden (vgl. Münder u.a. 1993, S. 267ff). Der pädagogische Anspruch stationärer Erziehung ist es, ganzheitlicher Lernort für Kinder und Jugendliche und Schutzraum für die Entfaltung ihrer Individualität zu sein, an dem sie ‚korrigierende‘ Erfahrungen zu bisherigen Verhaltensmustern und Einstellungen erlernen, ihnen erzieherische Hilfen zur Bewältigung des Alltags und zur späteren Lebensbewältigung zuteil werden, mit ihnen gemeinsam konkrete, motivierende, individuelle Ziele entwickelt und umgesetzt werden (vgl. Junge 1989).

der Kinder und Jugendlichen in die Schule erfolgt ebenfalls in Phasen der Begleitung und Ablösung durch die Lehrerinnen/ Lehrer, die das individuelle Lernangebot realisieren.

Für diese Angebote zur Sicherstellung des Schulunterrichtes ergeben sich vor allem zwei Probleme. Erstens: Trotz der im Gesetz und in den Konzeptionen der Einrichtungen festgeschriebenen Perspektiven der Wiedereingliederung von alternativ beschulten Schülerinnen und Schülern in den regulären Schulunterricht berichteten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Projekte von zahlreichen Schwierigkeiten, etwa für Maßnahmen der Jugendhilfe die Genehmigung zu erhalten, an der Umsetzung des Rechts auf Bildung und der Durchsetzung der Schulpflicht⁷⁵ mitzuwirken. Zweitens: Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen in den genannten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe wird nicht durch Sonderschullehrerinnen/ Sonderschullehrer realisiert, die in diesen ambulant tätig sind, oder durch das staatliche Schulamt abgeordnet werden, sondern von Lehrerinnen/ Lehrern, die von den Trägern der Einrichtungen angestellt und finanziell getragen werden. Dadurch besteht für die Träger die Situation, das Angebot stetig bereit zu halten und finanzieren zu müssen, um es im Bedarfsfall aktivieren zu können. Offen scheint, wie die Stetigkeit dieses schulalternativen Lernangebotes gewährleistet werden kann bei gleichzeitiger Beschränkung auf die Kinder und Jugendlichen, für die mit erzieherischen und/ oder therapeutischen Begründungen keine Beschulung in einer allgemeinen Schule oder Sonderschule erfolgen kann.

Nach einer ähnlichen Konzeption wie im Kinder- und Jugendhilfswerk Gernode und dem Kinder- und Jugendhaus Merseburg werden im privaten Kinder- und Jugendhilfezentrum „Am Wasserturm“ Groß Börnecke seit 2002 schulabsente Kinder und Jugendliche beschult, nachdem ein anderes Schulverweigererprojekt der Einrichtung beendet werden musste.⁷⁶

Dieses Vorläuferprojekt verstand sich als kompensatorisches Angebot, wenn eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung nicht mehr gewährleistet werden konnte (vgl. § 7 KJHG. In: Münder 1993). Die Sonderpädagogische Fördergruppe arbeitete – unter Berufung auf die ausdrückliche Nichtausschließlichkeit der im KJHG aufgeführten Hilfen zur Erziehung – nach § 27ff des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von September 1997 bis 2001 mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens und/ oder Verhaltens hatten. Anspruch dieser besonderen schulischen Förderung war die individuelle Hilfe im Unterricht und in dessen Umfeld vor dem Hintergrund der Auffassung: „Jeder Schüler ist eine eigene Persönlichkeit, mit unterschiedlichen Interessen, Neigungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Gewohnheiten, die in der Schule optimal entfaltet werden sollen“ (Schulze 1999, S. 5). Das Projekt entstand auf Initiative der Schulrätin und der Jugendamtsleiterin des Landkreises Aschersleben-Staßfurt. Es war als

⁷⁵ Nach Informationen des Referats 54 Hilfen zur Erziehung im Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt wurden verschiedenen anderen Trägern der Jugendhilfe die Durchführung ähnlicher schulalternativer Projekte nicht genehmigt (Gespräch 19.10.2000).

⁷⁶ Die Leiterin der Einrichtung berichtete, dass maßgebliche Gründe zum Einen Personalwechsel in der Gruppe waren, die einen Qualitätsverlust der pädagogischen Arbeit mit sich brachten und zum Anderen die Bedarfsmeldungen aus den Schulen ausblieben.

schulersetzende Maßnahme mit Integrationsanspruch in Regel- bzw. Sonderschule konzipiert.

Nach den Auskünften der Lehrerinnen, die in diesem Projekt tätig waren, kann eingeschätzt werden, dass es zumindest formal hinter seinen eigenen Ansprüchen zurück blieb. Zum ersten war das Projekt als Maßnahme zur schulischen Reintegration schulabsenter Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens und/ oder Verhaltens angelegt. Praktisch konnte keine Projektteilnehmerin/ kein Projektteilnehmer in die Stammschule reintegriert werden. Zum zweiten handelte es sich um eine sonderpädagogische Fördergruppe. Während der Unterricht von abgeordneten Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern gehalten wurde, verfügten beide Lehrerinnen, die im Projekt als pädagogische Mitarbeiterinnen angestellt waren, jedoch über keine sonderpädagogische oder heilpädagogische Ausbildung. Sie selbst reflektierten ihre Methodenkompetenz als unzureichend und monierten, dass sie als Mitarbeiterinnen eines freien Trägers keinen Zugang zu staatlichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen haben.

Obwohl andere gesetzliche Grundlagen völlig fehlen, werden in Sachsen-Anhalt verschiedene weitere Lernalternativen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe für schulabsente Kinder und Jugendliche angeboten.

Ein solches Angebot im Rahmen der Jugendsozialarbeit⁷⁷ stellt das von Landesjugendamt und Landkreis seit 1999 finanzierte Schulverweigererprojekt der Jugendwerkstatt Hindenburg dar, dessen Träger das Diakoniewerk im Kirchenkreis Osterburg e.V. ist. In den verschiedenen Projekten der Jugendwerkstatt – Förderungslehrgang, Sozialer Trainingskurs, Schulsozialarbeit in einer Lernbehindertenschule – wurden bei vielen Jugendlichen fehlende schulische Grundkenntnisse und Desinteresse an schulischen Lernformen auffällig. Auf Nachfragen wurde den Pädagoginnen und Pädagogen deutlich, dass viele Jugendliche lange Fehlzeiten in der Schule hinter sich hatten. Eingebettet in verschiedene schulische Fördermaßnahmen sollte deshalb auch ein komplexes Schulverweigererprojekt aufgebaut werden mit Intensivtraining zur Reintegration, alternativer schulischer Förderung zur Hinführung zum Hauptschulabschluss und alternativer Berufsvorbereitung ohne Schulabschluss zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Nach einer Projektplanung von etwa 1 ½ Jahren mit vielen Hindernissen von Genehmigungen bis Finanzierungen war nur die Realisierung des Intensivtrainings möglich. Da es sich bei diesem Training um keine schulersetzende Maßnahme handelt, ist der Status der Kinder und Jugendlichen für die Dauer ihres Aufenthaltes im Projekt ungeklärt. Laut Konzeption werden in das Projekt Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Problemlagen (z.B. Suizidgefährdung, Aufmerksamkeitsstörungen, aggressive Verhaltensauffälligkeiten) aufgenommen. Die kurzzeitige Intensivförderung – etwa sechs bis acht Wochen – von Kindern und Jugendlichen,

⁷⁷ Nach § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sind die Ziele von Jugendsozialarbeit der Abbau sozialer Benachteiligungen und individueller Beeinträchtigungen und die Förderung der sozialen Integration. Sozialpädagogische, vor allem berufsbezogene Integrationshilfen sollen geleistet werden, wenn Jugendliche Schwierigkeiten haben, mit individuellen oder gesellschaftlichen Anforderungen zurecht zu kommen. Gefördert werden sollen die schulische und berufliche Ausbildung, weil mangelhafte Ausbildung und Arbeitslosigkeit die Persönlichkeitsentwicklung gefährden. Dahinter steht die Grundposition, dass Ausschluss aus sozialer und ökonomischer Teilhabe soziale Benachteiligung ist (vgl. Münder u.a. 1993, S. 167ff).

gilt als Versuch, diese wieder in die Schule zu integrieren oder andere langfristige Hilfen anzubahnen. Dabei wird auf die Entwicklung von schulischen und/ oder beruflichen Perspektiven ebenso wert gelegt, wie auf die Bearbeitung individueller Probleme, das Auflösen von Lernblockaden und Schulängsten und den Ausbau von Kontakt- und Konfliktfähigkeit (vgl. Panse/ Annabring 1998).

Das Schulverweigererprojekt der Jugendwerkstatt Hindenburg hat sich nach Auskunft der Einrichtungsleiterin inzwischen als „Vorzeigeprojekt“ des Landkreises etabliert.⁷⁸ Häufige Kritik erleben die Projektverantwortlichen wegen des großen Aufwandes und der hohen Kosten für eine eng begrenzte Zielgruppe. Und das, obwohl sie immer wieder darauf verweisen, dass mit diesem Modul nur eine kleine Gruppe von schulabsenten Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann – diejenigen Kinder und Jugendliche, die bereit sind, sich auf einen erneuten Versuch in einer allgemeinen Schule einzulassen. Mit dieser Begrenzung lassen sich Chancen und Grenzen dieses Projektes beschreiben.

Einen anderen Ansatz verfolgte ‚Die andere Schule‘ in Halle/S., ein Bundesmodellprojekt der ‚Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit‘. Das Projekt – des Trägers Internationaler Bund, freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V. – hatte von 1995 bis 1997 als ein Vorlaufprojekt begonnen und arbeitete von September 1998 bis Ende 2001 als Modellprojekt des Bundes. Seit 2002 wird es vom Landesjugendamt und der Stadt Halle/S. als „Schulverweigerinnenprojekt“ für die schulische oder berufliche Integration von Mädchen und jungen Frauen unterstützt. Das Projekt sieht sich in der Verpflichtung, ein Angebot für Jugendliche bereit zu stellen, die nicht mehr in einer Schule lernen, denen aber bewusst ist, „dass sie, um ins Berufsleben eintreten zu können, die Schulpflicht erfüllen müssen“ (Hoffmann 2000, S. 32). Das Hauptanliegen des Projektes „besteht darin, Jugendlichen mit massiven schulischen und sozialen Defiziten eine Chance der Reintegration in Schule und Berufsleben zu bieten. Im Vordergrund steht dabei die persönliche Stabilisierung und die langfristige Aufarbeitung von schulischen Defiziten mit einem niederschweligen Angebot“ (ebd., S. 31). Ausdrücklich verwiesen wird in der Konzeption darauf, dass die Aufnahme schulmüder und verweigernder Jugendlicher, die ihre Schulpflicht noch nicht erfüllt haben, nach § 13 KJHG aus pädagogischer, nicht aus disziplinarischer Intention erfolgt. Im Gespräch verdeutlichte die Sozialpädagogin des Projektes, dass eine Trennung beider Aspekte in der Praxis unmöglich scheint. Sie bemüht sich vor allem um die Realisierung individueller lebensweltorientierter Hilfen,

⁷⁸ Mit Auslaufen der regulären Modellfinanzierung durch das Landesjugendamt Sachsen-Anhalt Ende 2001 war das Fortbestehen des Schulverweigererprojektes zunächst in Frage gestellt. Nach einer Übergangsförderung für 2002 durch das Landesjugendamt wird das Projekt ab 2003 mit Unterstützung des örtlichen Jugendamtes über Hilfen zur Erziehung finanziert werden. In einem Telefonat am 05.03.2002 berichtete die Einrichtungsleiterin der Jugendwerkstatt auch darüber, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit des Schulverweigererprojektes mit Schulen, Schulamt, Jugendamt und Allgemeinem sozialen Dienst sehr verbessert hat. Nach ihrer Einschätzung liegt das zum Einen daran, dass das Thema Schulabsentismus in der Fachöffentlichkeit zunehmend diskutiert wird. Zum Anderen hat sich im Landkreis auf Initiative der Fachhochschule Merseburg unter Federführung von Psychologen ein Verfahren zur Aufnahme von Kindern und Jugendlichen etabliert, bei dem Schulpsychologen, Mitarbeiter des Allgemeinen sozialen Dienstes, der Leiter des Schulamtes, der Dezernent für Sonderpädagogik, Mitarbeiter der Fachklinik für Psychiatrie und Mitarbeiter der Jugendwerkstatt in einer Kommission gemeinsam über mögliche Probleme von und Perspektiven für schulabsente Kinder und Jugendliche nachdenken und im Anschluss mit diesen und deren Erziehungsberechtigten akzeptable Hilfen anbahnen, von denen die Teilnahme an einem Kurs im Schulverweigererprojekt eine Variante sein kann.

teilweise in Kooperation mit Angeboten von Jugendsozialarbeit und Einzelfallhilfen, aber auch um die Vermeidung von Untersuchungshaft und die Organisation von gerichtlichen Auflagen. Sie hat sich zur Aufgabe gemacht, die Jugendlichen, die in das Projekt kommen, vorurteilsfrei anzunehmen und ihnen eine neue Startmöglichkeit zu bieten (vgl. ebd., S. 32).

Die schulische Förderung und Vorbereitung auf einen möglichen Schulabschluss ist Aufgabe einer durch das Schulamt abgeordneten Lehrerin. Beide Förderaspekte scheinen eher parallel als ineinander greifend bedient zu werden. Als Belastung thematisierte die Sozialpädagogin sowohl die für sie unbefriedigende personelle Situation im Projekt⁷⁹ als auch das Konkurrenzverhalten, das sie an manchen Schulen anstelle von Kooperation erlebt. Konkret bezeichnete Grenzen im Projekt sind „massive persönliche und gesundheitliche Probleme durch Drogenkonsum oder mangelnde Mitwirkungsbereitschaft durch Nichtidentifikation“ (ebd., S. 33) von Seiten einiger Kinder und Jugendlicher. Solche Probleme führten auch zum vorzeitigen Abbruch oder zum Ausschluss einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Hier scheint es, als wären mangelnde Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Entscheidung für die Erfüllung der Schulpflicht als auch die fehlende Bereitschaft dazu die Grenzen der Möglichkeiten sozialpädagogischer Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche. Für die meisten anderen Jugendlichen konnten Perspektiven gefunden werden, in Form von schulischer Integration, Aufnahme einer Ausbildung, Vorbereitung einer Ausbildung im Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr oder einem Förderlehrgang.

Das Zentrum für alternatives Lernen Schönebeck, dessen Träger der Rückenwind e.V. ist, war von September 1998 bis Ende 2001 ebenfalls eines der Bundesmodellprojekte und arbeitet seit 2002 als ein Teil des „Netzwerks für soziale Integration und Konzeptentwicklung“. Es versteht sich in seiner Arbeit, da bedeutend komplexer als alle anderen hier vorgestellten Schulverweigererprojekte, als Projekt mit Modellcharakter zur Umsetzung moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse im Problembereich, als ressourcengünstige, effektive Hilfe in Kooperation von Jugendhilfe und Schule, als alternative Beschulung für Jugendliche, die in Schulstrukturen nicht/ nicht mehr gefördert werden können, auch mit der Möglichkeit der Re-Integration sowie als Kriminalprävention, „auf einen Nenner gebracht: Umsetzung moderner lerntheoretischer und sozialpädagogischer Erkenntnisse mit dem Ziel, jungen Menschen mit besonderen Benachteiligungen einen effektiven Lernprozess in und außerhalb der Schule zu ermöglichen“ (Z.A.L. 1998, S. 4). Als besondere Benachteiligungen werden von den Pädagoginnen und Pädagogen die Probleme interpretiert, in deren Folge das Verweigern der Schule aus Schülersicht eine als sinnvoll zu verstehende Handlung war (vgl. Z.A.L. 1999, S. 5). Die Kinder und Jugendlichen, die im Projekt lernen, bleiben formal Schülerinnen und Schüler ihrer Stammschulen und bekommen von ihren Schulen auch die Zeugnisse ausgestellt. Lehrerinnen und

⁷⁹ Nachdem zunächst keine Lehrerstunden zur Verfügung standen und die Sozialpädagogin neben ihrer eigentlichen Tätigkeit auch zwölf Unterrichtsstunden absichern musste, ist jetzt eine erfahrene Lehrerin im Projekt tätig, die vom Schulamt befristet abgeordnet wurde. Problematisch bleibt, dass die Sozialarbeiterin lediglich mit 32 Wochenstunden, die Praxisanleiterin sogar nur mit 20 Wochenstunden angestellt sind. Wegen des Stundenausgleichs müssen reguläre Angebote in Ferienzeiten wegfallen. Diese waren bisher, nach Einschätzung der leitenden Sozialpädagogin ein wichtiger Kontinuitätsfaktor im Projekt und trugen wesentlich zur regelmäßigen Teilnahme bei (Telefonische Auskunft am 04.03.2002).

Lehrer dieser Schulen sind als abgeordnete Lehrkräfte mit einer unterschiedlichen Zahl von Unterrichtsstunden im Projekt tätig. Mit welchen Methoden die Ansprüche individueller Fallorientierung, Hilfe und Förderung mit differenten Zielsetzungen im Projektalltag gehandhabt werden können, wird in den Sachberichten des Projektes dargestellt. Dazu gehören wie in anderen Projekten auch zunächst Unterrichtsgespräche, Unterrichtsspiele, Werkstattunterricht und erlebnispädagogischen Aktionen (vgl. Hinne 2000, S. 31). Darüber hinaus haben die Pädagoginnen und Pädagogen des Projektes interne Institutionen entwickelt. Bei diesen Institutionen handelt es sich um den ‚Ansprechpartner‘, der sich um situative Unwägbarkeiten und organisatorische Angelegenheiten kümmert; um die ‚Jokerstunden‘, die zwar keine klassischen Unterrichtsstunden sind, aber in denen am ‚prallen Leben‘ gelernt wird; um die ‚Auszeiten‘, als legitimierte, bewusst zu erlebende und zählbare ‚Rückzüge vom Unterrichtsgeschehen; um die individuellen ‚Verträge‘, in denen festgeschrieben wird, welche Fächer mit oder ohne Zensur mit wie vielen Stunden die Schülerin/ der Schüler im Schuljahr belegen möchte; um die ‚Stundennachweise‘ als Grundlage für Wochenplanung, Zensierung und der vergleichenden Reflexion von vereinbarten Zielen und deren Realisierung und nicht zuletzt um den ‚Tagesplan‘, den jede Schülerin/ jeder Schüler jeden Schultag neu aus einem feststehenden Rahmen heraus für sich selbst zusammenstellt (Z.A.L. 1999, S. 18ff). Von den Pädagoginnen und Pädagogen des Projektes verlangt das vermehrte Planung, Organisation und Zeitaufwand; Einstellen auf wechselnde Lerngruppen; Flexibilität und tägliche systematische Reflexion (vgl. ebd., S. 11). Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet das, jeden Tag neu für ihre/ seine Lernmöglichkeiten verantwortlich zu sein, „immer wieder Entscheidungen treffen zu müssen, den Tag zu organisieren und selbständig zu planen“ (Hinne 2000, S. 32). In Gesprächen wurde von den Pädagoginnen/ Pädagogen eine weitere Konsequenz angesprochen. Mit bevorstehender Beendigung der Vollzeitschulpflicht erlebten einige Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten, dass die von ihnen erbrachten Leistungen für eine reguläre Berufsausbildung nicht ausreichen. Damit sei auf die kontroversen Ansprüche an sozialpädagogische Schulprojekte verwiesen, wie sie einerseits Ehmann und Rademacker (Sicherung von Chancen auf einen Zugang zur Erwerbsarbeit) und andererseits Thimm (Hilfe zu personaler und sozialer Integration jenseits verwertbarer Schulabschlüsse) formulieren (vgl. Abschnitt 1.3).

In einem Zwischenbericht beschrieb der Projektleiter Voraussetzungen und Möglichkeiten pädagogischer Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen in zwei Thesen.

„Wir werden keinen Schüler finden, der nicht zur Schule geht, weil er nichts lernen will. Alle Schüler (Menschen) haben ihre offensichtlichen, heimlichen oder verdeckten Lernziele. Durch passendes Setting und schülerbezogene Herangehensweisen sind auch Schülerinnen und Schüler erreichbar, die sich von ihren ehemaligen Schulen dauerhaft distanziert haben. Es scheint möglich, nicht nur sporadisches Lernen zu initiieren, sondern auch dauerhafte und regelmäßige Prozesse in Gang zu setzen, auch bei jenen, die schon viele Monate oder Jahre keinen planmäßigen Lernprozess mehr erlebt haben. [...] Alternative Lernprojekte haben die Chance und die Möglichkeit, durch ein wirklich alternatives Setting destruktive Vorannahmen [...] in konstruktivere umzuwandeln.“ (Uhlig, 2000, S. 57f)

In diesem Zitat lässt sich ein pädagogisches Selbstverständnis beobachten, dass charakteristisch ist für die sozialpädagogische Arbeit mit schulabsenten Kindern

und Jugendlichen. Es geht davon aus, dass lernwilligen Kindern und Jugendlichen, die aufgrund sozialer Benachteiligungen und/ oder individueller Beeinträchtigungen den Zugang zum schulischen Lernen verloren haben, grundsätzlich Lernorte, Lernanlässe und Hilfen zur Verfügung gestellt werden sollen, um die eigenen Lernziele systematisch verwirklichen zu können.

Aus allen Verordnungen, Empfehlungen und Konzepten, die als Grundlage sonderpädagogischer und/ oder sozialpädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen dienen, lassen sich Ansprüche in Richtung individualisierter Hilfen zur personalen, sozialen und schulischen bzw. beruflichen Integration reformulieren. Es handelt sich um alternative Angebote zu den Möglichkeiten der Regelschule, die Kindern und Jugendlichen schulisches Lernen unter individualisierten Bedingungen nach ihren eigenen Zielsetzungen ermöglichen sollen.

Nun spiegeln Verordnungen, Empfehlungen und Konzepte eher stark idealisierte Ansprüche wider. Sie sollten hier vor allem dazu dienen, offene Fragen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Schulpflichterfüllung und den Problematiken in Verbindung mit ihrer Nicht-Erfüllung zu formulieren.

2 Beschreibungen des Phänomens Schulabsentismus⁸⁰

2.1 ‚Schulabsentismus‘ als theoretischer Begriff mit vielfachen Untersetzungen

‚Schulabsentismus‘ kann als ein theoretischer Oberbegriff aufgefasst werden, mit dem in der Literatur meist eine längere Nicht-Anwesenheit in der Schule bezeichnet wird. Als Arbeitsbegriff scheint er aus der Perspektive systematisch-theoretischer wie empirischer Analysen eher untauglich, weil mit ihm eine Problematik assoziiert wird, die wegen ihrer Komplexität in Erscheinungsformen, Strukturen, Bedingungen, Bewertungen kaum als einheitliche zu beschreiben ist.

„Schulabsentismus stellt sich dem Betrachter als komplexe, schwer durchschaubare Problemstellung mit diffuser Kausalität dar. [...] Schulabsentismus ist nicht als homogenes Verhaltensmuster zu verstehen. Er bildet die Ausdrucksform und Folge ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen zwischen Umfeld und innerem System des Schülers. Zentraler Bezugspunkt ist die Schulpflicht, die als Zwangsnorm eine unbedingte Verhaltensanforderung an die Schüler beinhaltet, von der nur Krankheit oder familiäre Notfälle entbinden.“ (Ricking 2000, S. 2)

In den letzten Jahren gab und gibt es die unterschiedlichsten Ansätze der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Nicht-Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Unterricht. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen beschäftigten sich mit dem Thema mit je unterschiedlichen Schwerpunkten, Begriffs- und Bedingungsbestimmungen sowie mit entsprechenden Präventions- und Interventionsansätzen (vgl. z.B. Ricking 1997 und 1999; Thimm 1998 und 2000; Wittrock 2000). Dabei entstanden sehr unterschiedliche Klassifikationen, von denen im Folgenden eine vorgestellt werden soll.

Die nachfolgende Klassifikation von Schulabsentismus entstand im Zusammenhang mit den Aussagen von Kindern/ Jugendlichen zu den Motiven ihrer nicht-erfüllten Schulpflicht als Ausgangspunkt pädagogisch-psychologischer Analysen der Forschungsgruppe um H. Knopf (vgl. Puhr u.a. 2001, S. 51ff). In Interviews mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen und deren Pädagoginnen bzw. Pädagogen wurden die Lebenssituation, die vielfältigen Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen und deren Umgang mit diesen, sowie mögliche Perspektiven thematisiert.⁸¹ Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler sowie der Pädagoginnen und Pädagogen wurden analysiert und in Beziehung zueinander gesetzt. Die Komplexität der individuellen Probleme und Strategien der Bearbeitung konnten so strukturiert werden, dass letztlich ein Bedingungsgefüge herausgearbeitet wurde, in dessen Zentrum eine Kernkategorie steht, die Schulabsentismus als eine subjektiv sinnvolle Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation erkennen lässt. Differenziert wurden insbesondere solche Absentismusformen, bei denen – unter Berücksichtigung vieler ungünstiger

⁸⁰ Grundlage für die folgenden Ausführungen bilden Textpassagen aus Puhr u.a. 2001, die hier entsprechend des Anliegens und der Interpretation der Interviews mit den Pädagoginnen und Pädagogen überarbeitet wurden.

⁸¹ Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich, auf den Ablauf der Untersuchung, Stichprobenumfang und Methoden einzugehen (vgl. dazu Puhr u.a. 2001, S. 32ff).

Einflüsse und Bedingungen – letztlich eine motivierte Entscheidung des Kindes bzw. Jugendlichen gegen das schulische Lernen unterstellt werden konnte.

Entscheidung meint hier den Zwang und die Freiheit, eine Wahl treffen zu müssen, das heißt, trotz vieler Schwierigkeiten in die Schule zu gehen, oder in Verbindung mit dem Nicht-zur-Schule-gehen ein Problem subjektiv sinnvoll zu handhaben und damit andere Probleme in Kauf zu nehmen. Bei vielen Kindern und Jugendlichen scheint es sich dabei nicht um eine einmal bewusst getroffene und dann umgesetzte Entscheidung, sondern um eine längerfristige Auseinandersetzung oder auch Vermeidung der Auseinandersetzung mit Problemen zu handeln. Dass es sich dabei letztlich um eine Entscheidung der Kinder und Jugendlichen handelt, kann vom Beobachter unter Berücksichtigung der Initiative für Schulverweigerung ausgehend von der Schülerin/ dem Schüler interpretiert werden.

Auffällig war, dass die befragten Schülerinnen und Schüler kaum über individuelle und/ oder systematische pädagogische Maßnahmen gegen ihre Abwendung von der Schule berichteten. Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen gaben explizit an, dass sie keine Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern in ihren Schulen erfahren haben.

Für die Nicht-Anwesenheit in der Schule aus Schülerinitiative lassen sich die verschiedensten Beschreibungs- und Erklärungsbegriffe finden. Auf der Basis der Auswertung der Interviews mit Kindern und Jugendlichen wurden Absentismusformen unterschieden, deren Motive eher im schulischen Zusammenhang zu finden sind, das heißt, die als Lösungsstrategien bei schulischen Problemen fungieren (2.1.1), von subjektiven Problemen und deren individuellen Lösungen, bei denen die Relevanz von Schule grundsätzlich in Frage gestellt ist und die Nicht-Anwesenheit in Schule lediglich ein Randproblem in komplexen Problemlagen darstellt (2.1.2).⁸² Abbildung 4 stellt eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse dieser pädagogisch-psychologischen Analysen dar.

Darüber hinaus wurden Formen der Verweigerung des Schulbesuchs aufgenommen, die nicht vom Kind oder Jugendlichen veranlasst wurden (2.1.3). Ziel der Klassifizierung war nicht nur die Differenzierung von Schulabsentismus hinsichtlich der Motive und Bedingungen, die mit einem schulabsenten Verhalten im Zusammenhang stehen können, sondern auch die Ableitung von möglichen pädagogischen Anschlüssen.

2.1.1 Schulabsentismus in Verbindung mit massiven schulischen Problemen

Innerhalb der Formen von Schulabsentismus, die als Lösungsstrategien bei eher schulischen Problemen interpretiert werden konnten, wird zwischen verschiedenen mehr passiven Strategien der Schul- und damit Problem-

⁸² Bei allen Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen dieser qualitativen Studie erfasst wurden, erwies sich die Struktur des Absentismus als sehr komplex. Die Ableitung einer Kernkategorie aus den zentralen Kategorien ermöglichte es, die Einzelfälle zu konkretisieren und differenzierte Gruppenbildungen vorzunehmen, die sowohl dem Einzelfall gerecht werden, als auch – nach der Berücksichtigung weiterer Einzelfälle – ableitende Aussagen zu sinnvoll erscheinenden pädagogischen Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu treffen (vgl. Puhr u.a. 2001, S. 58ff).

vermeidung und solchen der Schulverweigerung als aktive Veränderung der Lebens- und Schulsituation unterschieden. Schulabsentismus, der als Lösungsstrategie bei eher außerschulischen Problemen gelten kann, wird unterschieden in anschlussmotivierte Formen und solche, die im Zusammenhang mit sozialer Desintegration beobachtet werden.

Schulabsentismus als mögliche Problemlösung – Initiative des Kindes/ Jugendlichen	
Eher im schulischen Zusammenhang	
<p>Schulvermeidung: (Problemvermeidendes Verhalten)</p> <p><u>Schulangst:</u> Vermeidung von generalisierter Angst, Versagensangst (im Zusammenhang mit Entwicklungsproblemen)</p> <p><u>Latente Verweigerung:</u> Vermeidung durch Umdeuten (im Zusammenhang mit Konflikten zwischen realen/ real erlebten oder erdachten Anforderungen vs. individuellen Möglichkeiten)</p> <p><u>Schulunlust:</u> Zunehmende Vermeidung schulischer Anstrengungen (im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten, schulischem Versagen, Verlusterfahrungen oder familiären Belastungen; Empfänglichkeit für Animation; fehlende frühzeitige Reaktionen)</p> <p><u>Schulaversion:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsbezogene Schulaversion: Vermeiden von Leistungsanforderungen und Stress - Sozialbezogene Schulaversion: Ausweichen aus belastenden sozialen Situationen (im Zusammenhang mit lebensweltfernen Unterrichtsformen; erlebten Ausgrenzungen, nicht zu bewältigenden schulischen Leistungsanforderungen) 	<p>Schulverweigerung: (Aktives Abändern oder Abmindern)</p> <p><u>Schulmüdigkeit:</u> Aus dem Feld gehen bei erlebter Sinnlosigkeit (Reaktion auf unangemessenen Umgang mit Verhaltensproblemen und/ oder der persönlichen Situation; Überalterung)</p> <p><u>Schulverdrossenheit:</u> Bewusstes Protestverhalten (wenn Lernschwierigkeiten als Protest umgedeutet werden; pädagogisches Verhalten als unangemessen empfunden wird, bei erzwungenem Schulwechsel)</p> <p><u>Allgemeine Schulaversion bei Akzeptanz von Lernalternativen:</u> Verbindung von Überforderung mit sozialen Problemen in der Schule</p>
Eher unabhängig von Schule	
<p>Soziale Affiliation:</p> <p><u>Halt durch Familie:</u> Suche nach Orientierung (Orientierung an traditionellen Anforderungen; Interpretation der Familie als Unterstützung)</p> <p><u>Entscheidung für Gruppennorm:</u> Suche nach sozialer Akzeptanz (im Zusammenhang mit Schulaversion und / oder familiären Verlusterfahrungen; keine Unterstützung durch Schule)</p>	<p>Soziale Desintegration:</p> <p><u>Lebensbewältigung:</u> Akzentverlagerung (offensive Auseinandersetzung mit Lebensproblemen; fehlende Motivation durch Verlusterfahrungen)</p> <p><u>Ersatzbefriedigung:</u> Suche nach Kompensation und Anerkennung (Verlusterfahrungen; familiärer Ausschluss; Gewalterfahrungen; wenig Möglichkeiten der Problemverarbeitung; Lernschwierigkeiten)</p> <p><u>Schwänzen:</u> keine Auseinandersetzung mit aktueller Lebenssituation (desolate, wechselnde Familiensituationen: Lernschwierigkeiten; erlebte Sinnlosigkeit in Schule)</p>

Abbildung 4: Absentismusformen und ihr Zusammenhang mit möglichen Bedingungen

a) Schulvermeidung/ Problemvermeidendes Verhalten

Schulangst: Als ‚Schulangst‘ werden hier ausschließlich massive generalisierte Versagensängste von Kindern und Jugendlichen bezeichnet. Verbunden damit war die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Generalisierungen von Ängsten neigen, diese durch das Fernbleiben von der Schule vermeiden wollen. Versagensängste wurden als Aspekte der erschwerten Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung interpretiert. Im Fall von generalisierter Schulangst wurden therapeutische Hilfen empfohlen, die durch individuelle pädagogische Angebote

unterstützt und begleitet werden können.

Latente Verweigerung: Von ‚latenter Verweigerung‘ wird dann gesprochen, wenn Krankheiten und andere gravierende Hinderungsgründe – real, als real erlebte oder erdachte – ein Kind oder Jugendlichen am schulischen Lernen hindern. Durch Umdeutungen von Problemen kann einer offenen Verweigerung bewusst oder unbewusst entgangen werden. Für diese Form von Schulvermeidung scheinen Konflikte zwischen als bedeutsam erlebten Anforderungen und den eigenen Möglichkeiten eine große Rolle zu spielen. So können fehlende Lernerfolge oder Lernmotivation umgedeutet werden, ohne die wahrgenommenen Anforderungen zu enttäuschen. Aus diesem Grund wurde darauf verwiesen, dass mit dem Aufbau vertrauensvoller individueller Beziehungen und systematischer problemorientierter Lernförderung latenten Verweigerungen vorgebeugt werden könnte.

Schulunlust: Weichen Kinder und Jugendliche schulischen Anstrengungen zunehmend aus, wird das innerhalb des vorgestellten Kategoriensystems ‚Schulunlust‘ genannt. Diese scheint nach den vorliegenden Analysen einerseits im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten und Erfahrungen schulischen Versagens zu stehen, andererseits mit fehlender Motivation für Schule infolge von Verlusterfahrungen oder familiären Belastungen. Die Untersuchungen ergaben, dass eine Empfänglichkeit für Animation durch Mitschülerinnen/ Mitschüler oder Freundinnen/ Freunde in einer solchen Situation und fehlende frühzeitige Reaktionen durch Elternhaus und/ oder Schule den Prozess des schleichenden Ausstiegs befördern. Um passiven und aktiven Lernblockaden entgegen zu wirken wurde vorgeschlagen, um die Anwesenheit und Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu werben und ihre Lernbereitschaft durch attraktive Angebote für individualisiertes Lernen und die Beteiligung am Schulleben zu fördern.

Schulaversion: Ein ausgesprochener Widerwillen gegen Schule kann sich bei Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit erlebter Ausgrenzung vor allem durch Mitschülerinnen und Mitschüler und mit nicht zu bewältigenden Schulleistungsanforderungen entwickeln. Von ‚sozialbezogener Schulaversion‘ wird ausgegangen, wenn man annimmt, dass Kinder und Jugendliche der Schule fern bleiben, um belastenden sozialen Situationen auszuweichen. Als ‚leistungsbezogene Schulaversion‘ gilt hier die Vermeidung von Leistungsanforderungen und Stress. Eine ‚allgemeine Schulaversion‘ scheint sich aus einer Verbindung von Überforderungen durch die Anforderungen schulischen Lernens mit sozialen Problemen in der Schule zu entwickeln. Die Befragung der betreffenden Kinder und Jugendlichen ergab, dass sich ihre Aversionen zwar gegen die Institution Schule und ihre Ansprüche richten, dass Lernmöglichkeiten in anderen Lernfeldern aber gesucht werden, so dass von einem passiven Umgang mit schulischen Problemen nur bei fehlenden Alternativen ausgegangen werden kann. Hat eine Schülerin/ ein Schüler massive Abneigungen gegen Schule entwickelt, kann ein langwieriger Prozess der gemeinsamen Auseinandersetzung mit individuellen pädagogischen Angeboten eine Möglichkeit bieten, den Zugang zum schulischen Lernen wieder zu öffnen.

b) Schulverweigerung/ Aktives Abändern schulischer Probleme

Schulmüdigkeit: Als ‚schulmüde‘ werden im Rahmen der hier zusammen gefassten Analysen Jugendliche bezeichnet, die das Lernfeld Schule hauptsächlich verlassen, weil sie für sich darin keinen Sinn mehr finden können. Thematisiert haben diese Kinder und Jugendlichen vor allem Reaktionen von Lehrerinnen/ Lehrern auf ihre persönliche Situation (Verlust- und Gewalterfahrungen)

und ihre Verhaltensprobleme in der Schule, die sie als unangemessen erlebten. Schulleistungsprobleme und Überalterungen spielten bei ihnen eine nur untergeordnete Rolle. Für diese Kinder und Jugendlichen scheint eine Rückkehr in die Schule unwahrscheinlich, so dass empfohlen wurde, angemessene Lernalternativen an anderen Lernorten zur Verfügung zu stellen, welche die individuellen Lebenssituation berücksichtigen.

Schulverdrossenheit: Die Interpretation des Schulabsentismus als ‚Schulverdrossenheit‘ im Sinne eines Protestverhaltens richtet sich vor allem gegen das Verhalten von Pädagoginnen und Pädagogen im Zusammenhang mit Ausschluss aus Unterricht und Schule sowie erzwungenem Schulwechsel. Die Kinder und Jugendlichen, die solches ausdrückten, deuteten aber auch die eigenen Lernschwierigkeiten als Folge eines bewussten Protestes. Dieses Verhalten kann als Eigenverantwortung gewertet werden. Um es für schulisches Lernen fruchtbar zu machen, können individuelle Vereinbarungen hilfreich sein, wenn sie unkonventionelle, lösungsorientierte Strategien zulassen.

2.1.2 Schulabsentismus im Zusammenhang mit massiven Problemen der Lebensgestaltung und/ oder schulabgewandter Orientierung

a) Orientierung an schulfernen Lebenskontexten

Halt durch Familie: Eine Orientierung an den traditionellen Anforderungen der Familie kann bei Kindern und Jugendlichen zu Konflikten mit den eigenen Lernmöglichkeiten führen. Die befragten Kinder und Jugendlichen interpretierten den Halt, den sie durch ihre Familie erfahren nicht als eine Rahmenbedingung für den Schulabsentismus, wie das von vielen Pädagoginnen und Pädagogen benannt wurde, sondern als Unterstützung. Grundlage für pädagogische Angebote um dieser Form von Schulabsentismus entgegen zu wirken, wären in dieser Konstellation ernsthafte Versuche, welche darauf abzielen, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzusuchen, deren Besonderheiten und Belastungen kennen zu lernen und angemessen zu berücksichtigen.

Entscheidung für Gruppennorm: Die Bedeutung von Freundinnen und Freunden wurde von Jugendlichen im Zusammenhang mit Schulaversion und familiären Verlusterfahrungen ohne Unterstützung durch Schule betont. Die Suche nach sozialer Akzeptanz und das Hingezogenfühlen zu Freundinnen und Freunden gab jedoch für keinen der von uns befragten Kindern und Jugendlichen den Ausschlag für die Abwendung von Schule. Jetzt- und Gemeinschaftserleben, sowie die Suche nach sozialer Akzeptanz könnten in der Schule durch attraktive Gruppen- und Freizeitangebote gefördert werden.

b) Schulabsentismus im Zusammenhang mit sozialer Desintegration

Für alle an der Befragung beteiligten Kinder und Jugendlichen scheint der Verlust von Orientierung und Halt und die Suche nach einem Ausgleich ein ganz wesentlicher Aspekt für die Abkehr von Schule in ihrem Leben zu sein. Bei einigen Jugendlichen führte das zu einer vollständigen Irrelevanz von Schule bei ihrer Lebensgestaltung.

Schulabsentismus als Begleiterscheinung erschwelter Lebensbewältigung: Manchen Kindern und Jugendlichen fehlt die Motivation für schulisches Lernen nach Verlusterfahrungen, bei deren Bewältigung sie sich auf sich allein gestellt erlebten. Sie scheinen so sehr mit den Anforderungen ihrer Lebensführung beschäftigt, dass ihnen die Kraft für schulisches Lernen nicht mehr oder nur sehr eingeschränkt bleibt, obwohl sie sich offensiv mit ihren Lebens-

problemen auseinandersetzen. Unterstützend könnten lebensweltorientierende Hilfen wirken, die sich den individuellen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen anpassen und an vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen anknüpfen. Schulalternative Lernangebote würden dabei einen Teilaspekt darstellen.

Schulabsentismus im Zusammenhang mit Ersatzbefriedigungen: Für die meisten Kinder und Jugendlichen, die Verlusterfahrungen, familiären Ausschluss oder Gewalt erleben mussten und kaum Möglichkeiten hatten, sich mit diesen Problemen auseinander zu setzen, sinkt die Schule in die Bedeutungslosigkeit. Lernschwierigkeiten unterstützten diesen Prozess. Eine Kompensation der widrigen Lebensumstände versuchten die Heranwachsenden durch die Suche nach Selbstbestätigung und Anerkennung über Drogen, Alkohol, Gewalt, Computerspiele oder dem Wunsch nach einem eigenen Kind. Oft fanden den einzigen Zugang zu diesen Kindern und Jugendlichen Sozialarbeiterinnen/ Sozialarbeiter in niederschweligen Projekten, welche die Lebensweise der Kinder und Jugendlichen akzeptierten.

Schwänzen/ Bummeln: Gleichgültigkeit wird Kindern und Jugendlichen die nicht zur Schule gehen von Außenstehenden meist vorgeworfen. Für einige der befragten Jugendlichen trifft das zu. Sie können ihr Fernbleiben lediglich mit ‚Null Bock‘ oder ‚Keine Lust‘ begründen. Bei ihnen scheinen desolate wechselnde Familiensituationen, Lernschwierigkeiten und erlebte Sinnlosigkeit in der Schule dazu geführt zu haben, dass sie sich aktuell mit ihrer Lebenssituation nicht mehr auseinandersetzen und nur noch ein In-den-Tag-hinein-Leben praktizieren. Für diese Heranwachsenden scheinen Versuche der Reintegration in Schule kaum akzeptabel und dauerhaft nicht realisierbar. Im Focus pädagogischer Bemühungen könnten deshalb auch hier eher der Aufbau sozialer Beziehungen, Gruppenangebote und individuelle alternative Lernangebote stehen.

2.1.3 Verweigerung des Schulbesuchs durch Ausschluss und Zurückhalten

Kinder und Jugendliche vermeiden und/ oder verweigern nicht nur die Schule, manchen wird auch der Schulbesuch von anderen verwehrt. Zu berücksichtigen sind dabei alle Formen des Zurückhaltens durch Sorgeberechtigte, Auszubildende und des Ausschlusses durch Lehrerentscheidung, gegen die sich Heranwachsende nicht zur Wehr setzen können⁸³ (vgl. auch unter Absatz 1.1). Hier seien nur einige Beispiele für impliziten Ausschluss aus der Schule und explizites Zurückhalten durch Eltern genannt:⁸⁴

Schulverweigerung auf Initiative der Schule: Formen der impliziten Verweigerung schulischen Lernens auf Initiative von Schulleitungen bzw.

⁸³ Dass selbst eine solche – als selbstverständlich angenommene – Unmöglichkeit zur nicht zu fassenden Möglichkeit werden kann, zeigt der grausame Amoklauf eines Jugendlichen, der am 26.04.2002 im Erfurter Gutenberg-Gymnasium 13 Lehrerinnen und Lehrer, eine Schülerin, einen Schüler, eine Sekretärin und einen Polizisten tötete, bevor er seinem Leben ein Ende setzte. Als ein rekonstruierbares Motiv wurde Rache für den Verweis aus der Schule nach Fälschungen von Krankenscheinen zur Legalisierung von Fehlzeiten angegeben (Der Spiegel 18/ 2002).

⁸⁴ Über das Zurückhalten durch Auszubildende liegen keine detaillierten Informationen vor. Lediglich bei Ricking, Schulze und Wittrock findet sich ein Hinweis darauf, dass Berufsschullehrerinnen und -lehrer zunehmend über das Zurückhalten von Auszubildenden durch Auszubildende berichten (vgl. Ricking/ Schulze/ Wittrock 2002, S. 178). Dieser Hinweis enthält jedoch keine Quellenangabe. Deswegen bleibt dieser Aspekt von Schulabsentismus im Rahmen dieser Arbeit weitgehend unberücksichtigt.

Lehrkräften sind vielfältig. Neben den schon beschriebenen ausschließenden Ordnungsmaßnahmen ist der kurzfristige Ausschluss einer störenden Schülerin/ eines störenden Schülers aus dem Unterricht aus der Perspektive einiger Lehrkräfte ein häufig angewandtes Mittel, um Unterricht für die anderen Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Manchen Schülerinnen und Schülern wird schulisches Lernen auch indirekt verweigert, weil ihnen bei den angewandten Unterrichtsmethoden Anschlussmöglichkeiten fehlen oder indem sie von Lehrkräften mehr oder minder unbewusst ausgegrenzt werden. In Sachsen-Anhalt gibt es aber auch Kinder und Jugendliche, die über einen längeren Zeitraum nicht in einer Schule lernen konnten, weil sie keine Aufnahme fanden. Das betraf unter anderem Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, für die Uneinigkeit über den Förderort bestand, aber auch solche mit Drogen- oder Delinquenzproblemen, für die teilweise keine geeigneten Beschulungsvarianten zur Verfügung stehen.⁸⁵ Grundlage dafür, solchen Schulverweigerungen von Seiten der Schule entgegen zu wirken, wären ein anderes Problemverständnis und veränderte systematische Umgangsweisen bei individuellen Schwierigkeiten.

Zurückhalten durch Eltern: Eltern, die Kinder und Jugendliche bewusst von der Schule fernhalten, verweigern ihnen damit schulisches Lernen. Kulturelle und/ oder soziale Divergenzen zwischen Familien und Schule können Eltern zu derartigem Vorgehen veranlassen (vgl. Ricking/ Schulze/ Wittrock 2002, S. 178). Die wohl bekanntesten, gänzlich verschiedenen Beispiele dafür sind einerseits Kindesmisshandlungen in der Familie (vgl. ebd.) mit den Bemühungen, durch das Fernhalten von Schule Gewalthandlungen gegen Kinder zu vertuschen und andererseits Jugendlichen aus wirtschaftlichen Gründen oder aufgrund familiärer Verpflichtungen einen weiteren Schulbesuch zu untersagen (vgl. ebd.). Eher als Einzelfälle sind derzeit die Versuche von Eltern zu werten, für Ihre Kinder Alternativen zu staatlichen Schulen oder Ersatzschulen zu suchen, weil sie der Meinung sind, dass diese der Entwicklung ihrer Kinder eher schaden. Ein Beispiel dafür sind Elterninitiativen, die sich darum bemühen, die Möglichkeit einer Homeschool nach amerikanischem Vorbild zu erwirken.⁸⁶ Hier schließt sich die Frage an, ob individualisierte Zugangsweisen zu Familien durch Lehrerinnen und Lehrern, dem Zurückhalten entgegen wirken könnten. Ein Beispiel für zeitweiliges Zurückhalten von Schülerinnen und Schülern durch Eltern gaben und geben Auseinandersetzungen zwischen Schulverwaltungen und Schulelternschaften um Festlegungen zu veränderten Schulstandorten im Zusammenhang mit Schulschließungen und Zusammenlegungen von Schulen.⁸⁷

⁸⁵ Information des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales, Referat 54 in einem Gespräch am 05.10.2000.

⁸⁶ In der Mitteldeutschen Zeitung war unter der Überschrift „Insel auf dem Bauernhof“ über Familie Wetterau aus Badeborn bei Quedlinburg zu lesen: „Mutter Anja ist Direktorin, Klassenlehrerin und Lehrerin in einer Person. [...] Als Gymnasiallehrerin für Spanisch, Französisch und Politik hat sie Lehrpläne entworfen, Konzepte gemacht und beim Schulamt Anträge auf Genehmigung der ungewöhnlichen Wohnzimmer-Schule eingereicht“ (Mitteldeutsche Zeitung vom 20.08.2001).

⁸⁷ So demonstrierten zum Beispiel im Dorf Westerhausen 250 Schülerinnen und Schüler und deren Eltern „gegen die Pläne von Schulamt und Kreisverwaltung, die Schüler in der benachbarten Kreisstadt zur Schule zu schicken“ (Mitteldeutsche Zeitung vom 09.08.2002, S. 4). Nach dieser Notiz hielten die Eltern von 95 Schülerinnen und Schüler diese längere Zeit dem Unterricht fern, um eine Revision der Schließung ihrer Schule zu erwirken. Dem gegenüber forderte der Landkreis per Ultimatum den Schulbesuch der schulabsenten Schülerinnen und Schüler am neuen Schulstandort ein (ebd.).

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass sich aus den theoretischen Analysen differenzierte individualisierte pädagogische Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Schulabsentismus ableiten ließen. Diese wurden nicht als Notwendigkeit dargestellt, aber als Möglichkeit und als naheliegend, wenn Schulabsentismus als Problem für Kinder und Jugendliche gewertet wird und ihre Motivation für das Fernbleiben von der Schule, sowie die damit verbundenen Bedingungen die Problemperspektive und die Überlegungen für mögliche Anschlüsse bestimmen.

2.2 ‚Schulverweigerung‘ als Praxisbegriff mit differenten Bedeutungen

Mit der Analyse benutzter Begriffe war die Intention verbunden, differenzierte Beschreibungen und Anhaltspunkte für implizierte Bewertungen des Phänomens Schulabsentismus zu erhalten, um daran anschließend erste Ansätze zur Begründung pädagogischen Handlungsbedarfs rekonstruieren zu können. Das erwies sich als irrelevant. Im Rahmen der hier vorliegenden Studie kann nur die Bezeichnung ‚Schulverweigerung‘ als praxisrelevant angesehen werden. Im Sprachgebrauch der befragten Praktikerinnen und Praktiker taucht der Begriff ‚Schulabsentismus‘ ebenso wenig auf, wie seine vielfältigen analytischen Untersetzungen.

„Schulabstinenz – Nicht-mehr-zur-Schule-gehen – als so ein Wortgebilde, als der Versuch neutrale Begriffe zu fassen – ich habe gemerkt, dass es sich im Alltag nicht durchsetzt. Und dass es wichtiger ist, [...] bei dem Begriff [Schulverweigerung, K.P.] zu bleiben, aber ihn zu erklären.“ (Herr Max, 123/ 126)⁸⁸

Der von fast allen interviewten Praktikerinnen und Praktikern verwendete Begriff für die Schul-Abwesenheit schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher ist ‚Schulverweigerung‘. Seine Verwendung soll im Folgenden diskutiert werden. Die Begriffe ‚Schulunlust‘ und ‚Schulbummelei‘ wurden zwar vereinzelt genannt, aber immer in Verbindung mit dem Begriff ‚Schulverweigerung‘ und ohne Differenzierung zu diesem. Deswegen sollen – in Abwandlung der ursprünglichen Intention – die differenten Bedeutungen des Begriffs ‚Schulverweigerung‘ vorgestellt und diskutiert werden, die aus den Interviewtexten heraus gearbeitet wurden.

Nur eine der interviewten Pädagoginnen vermerkte, dass sie ausschließlich den Begriff ‚Schulschwänzen‘ benutzt, um die Abwesenheit schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher von der Schule zu bezeichnen. „Na wir sagen allgemein schwänzen.“ (Frau Ihle, 11) Als Schulschwänzer gelten für sie alle schulabsenten Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer individuellen Situation. Dabei scheint die Verwendung dieses Begriffes weniger einer Zuschreibung an die abwesenden Schülerinnen und Schüler geschuldet, als vielmehr einer Gewohnheit der Verallgemeinerung und Gleichgültigkeit gegenüber Begrifflichkeiten. Diese Vermutung wird gestützt durch die Schilderungen von zwei weiteren befragten Lehrkräften, in denen diese eine Abwendung von den Begriffen ‚Schulschwänzen‘ und ‚Schulbummelei‘ und die Hinwendung zum Begriff ‚Schulverweigerung‘ mit ihrer veränderten differenzierteren Perspektive auf das

⁸⁸ Die Quellenangaben der zitierten Passagen aus den transkribierten Interviewtexten enthalten entsprechend der Herkunftsangaben nach dem Textanalysesystem WINMAX die Bezeichnung des Textes sowie Segmentanfang und -ende im Text (Zeilennummerierung).

Phänomen erläuterten. „Ich kannte das immer nur unter dem Begriff Schwänzen – Schulschwänzen. Ich hatte mich auch nicht tiefgründig damit beschäftigt, bis ich dieses Studium begonnen hatte. Und das gab mir einen bisschen anderen Einblick / und anderes Hintergrundwissen.“ (Herr Jung, 38/ 41) Oder auch: „So zu Beginn dieses Schuljahres habe ich da von Schulbummelei geredet, ohne genau zu wissen, was – die Schüler sind halt nicht zur Schule gegangen und das war für mich Schulbummelei. Aber inzwischen würde ich eher dazu tendieren, zu sagen Schulverweigerung, [...] weil ich gesehen habe, dass ja die Verweigerung in die Schule zu gehen nur eine Form ist, Unterricht zu verweigern [...]. Und da denke ich, wäre dann Unterrichtsverweigerung, Schulverweigerung doch treffender.“ (Frau Abend, 68/ 75)

„Schulverweigerung“ ist der von allen anderen interviewten Pädagoginnen und Pädagogen verwendete Begriff. So sind es nicht die unterschiedlichen Begriffsverwendungen, mit denen sich das Problemverständnis und der thematisierte Handlungsbedarf der Pädagoginnen und Pädagogen strukturieren lässt, sondern vielmehr die differenten Bedeutungen, die mit diesem einen Begriff verbunden wurden. Wesentliche Unterschiede der inhaltlichen Untersetzungen lassen sich in den wahrgenommenen Motiven für Schulverweigerungen (2.2.1) und in der Bewertung der Verantwortlichkeit von Kindern und Jugendlichen für ihr schulverweigerndes Verhalten (2.2.2) feststellen. Unter beiden Aspekten geben die Differenzierungen erste Anhaltspunkte, die zum Verständnis der differenten Begründungen für Schulabsentismus als Anlass für pädagogische Angebote beitragen können.

2.2.1 Inhaltliche Untersetzungen des Praxisbegriffes ‚Schulverweigerung‘ unter Berücksichtigung von Motiven für Schulabsentismus

Zumeist wurde der Begriff ‚Schulverweigerung‘ als allgemeine Bezeichnung in Abhängigkeit von Häufigkeitsaussagen genutzt, zunächst unabhängig von Begründungen oder wahrgenommenen Motiven. Im Kontext von Reflexionen zur Begriffsuntersetzung thematisierten vier der befragten Pädagoginnen und Pädagogen Schulverweigerungen ganz ohne inhaltliche Untersetzungen als Feststellung von Nicht-Anwesenheit. Zwei Pädagoginnen untersetzten den Begriff ‚Schulverweigerung‘ inhaltlich mit Lustlosigkeit der schulabsenten Kinder und Jugendlichen. „Dass sie einfach kein’ Bock haben, wenn sie nicht erscheinen.“ (Frau Ihle, 22/ 23) Die anderen Befragten verwiesen bei der Beschreibung des Phänomens auf Probleme der Schülerinnen und Schüler während ihrer Anwesenheit in der Schule als Motive für ihre Entscheidung gegen einen regelmäßigen Schulbesuch.

Im direkten Zusammenhang von Begriff und inhaltlicher Untersetzung ließen sich drei Definitionsgruppen von Schulverweigerung bilden, erstens Schulverweigerung als neutrale Feststellung von Fehlzeiten, zweitens Schulverweigerung als persönlich motivierte Nicht-Erfüllung der Schulpflicht und drittens Schulverweigerung als individuelle Umgangsweise mit schul- und/ oder lebenssituationsbedingten Schwierigkeiten. Während sich aus der reinen Feststellung von Fehlzeiten keine Begründung für einen spezifischen Handlungsbedarf ableiten lässt, kann sowohl aus der Wahrnehmung einer Schulpflichtverletzung als auch aus der Interpretation von Schulverweigerung als individuelle Umgangsweise mit Schwierigkeiten ein solcher abgeleitet werden. Unterstellt wurde dabei, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen arbeiten, schulisches Lernen als bedeutsam wahrnehmen. Vermutet wurde, dass sich an die Definition von Schulverweigerung als Verletzung der Schulpflicht Argumente im Sinne

von disziplinierenden Versuchen zu ihrer Durchsetzung anschließen und dass aus der Feststellung von Schulverweigerung als Versuch der Problemlösung ein individueller Hilfebedarf der Kinder und Jugendlichen abgeleitet werden wird. Vergleicht man die in den Interviewtexten dargestellten inhaltlichen Untersetzungen des Phänomens ‚Schulabsentismus‘ mit genannten Motiven für Schulverweigerung, lassen sich für die theoretischen Differenzierungen von Schulabsentismus auf Initiative der Schülerinnen und Schüler (vgl. 2.1.1 und 2.1.2) Parallelen in allen Interviews finden. Situationen, in denen dieses schulische Lernen durch Eltern, Schule oder Auszubildende verwehrt wird (vgl. 2.1.3), wurden beschrieben, aber nicht unter dem Begriff ‚Schulverweigerung‘ gefasst. Die nach der begrifflichen Untersetzung vorgenommene Gruppenbildung soll anschließend unter Berücksichtigung der Antworten der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Frage nach den Motiven für Schulverweigerung und im Hinblick auf mögliche Anschlüsse hinterfragt werden. Alle Pädagoginnen und Pädagogen nannten verschiedene Beispiele für Schulverweigerungen von Kindern und Jugendlichen als Umgangsweisen mit Problemen, jedoch bei keiner Darstellung lässt sich der Anschluss eines individualisierten pädagogischen Hilfeangebots zwingend begründen. Einige Beispiele der Deutungen von Motiven für Schulverweigerungen durch Pädagoginnen und Pädagogen sollen daher nachfolgend vorgestellt werden. Die Gliederung orientiert sich dabei an der theoretischen Differenzierung von Schulabsentismus in verschiedene Strategien des Umgangs mit schulischen oder lebensweltlichen Problemen der Kinder und Jugendlichen.

a) Schulverweigerung als problemvermeidendes Verhalten:

Schulangst/ andere ‚Krankheiten‘: Generalisierte Angst gab keine Pädagogin/ kein Pädagoge als Motiv für Schulverweigerung an. Jedoch wurde Angst vor Mitschülerinnen/ Mitschülern beschrieben. „Es gab Schlägereien im Unterricht, dann hatten sie Angst vor den Anderen, obwohl sie das nicht so zeigen.“ (Frau Franz, 91/ 92) (Schulverweigerung in Folge solcher konkreten Ängste wurde theoretisch unter ‚sozialbezogene Schulaversion‘ gefasst.) Allerdings wurde in Interviews von Pädagoginnen und Pädagogen auf eine notwendige Abgrenzung von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zu solchen mit Krankheiten und psychischen Störungen – zu denen neben Verhaltensauffälligkeiten, Drogenabhängigkeit und Delinquenz auch generalisierte Ängste gezählt wurden – verwiesen. Dies erfolgte mit dem Hinweis, dass für Letztere pädagogische Hilfen nur begrenzt möglich sind. „Wo keine Chance auf Integration besteht. Von vornherein, wo / therapeutische Hilfe auch nötig ist, / die wir hier in dem Rahmen auch überhaupt nicht leisten können.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 40/ 41)

Latente Verweigerung: Im theoretisch-analytischen Sinn wurde von latenter Verweigerung gesprochen, wenn Kinder und Jugendliche durch das Umdeuten von Problemen, z.B. als Krankheit eine offene Schulverweigerung nicht riskieren und trotzdem den Schulbesuch vermeiden können. Diese Schwierigkeit beschrieb eine Pädagogin folgendermaßen: „Da hat er immer ‚ne Entschuldigung von seinem Vater, da wär‘ er krank gewesen, es ging ihm nicht gut. Das kann man natürlich nicht nachvollziehen, also ihm nicht das Gegenteil nachweisen.“ (Frau Ihle, 76/ 70) Andere Pädagoginnen vermuteten hinter solchen Krankschreibungen eher eine gezielte Strategie der Kinder und Jugendlichen. „Ich brauch‘ so wie so nicht in die Schule zu gehen, meine Mutti schreibt mir eine Entschuldigung.“ (Frau Ehler, 197/ 199) Und: „In der Regel haben sie es dann erst mal so gelöst / wenn sie keine Lust mehr hatten dort hinzugehen, haben sie sich einen Krankenschein besorgt, obwohl sie nicht krank

waren.“ (Frau Kraft, 766/ 768) In den Interviews wurden latente Verweigerungen vordergründig als Vermeidung des Schulbesuchs, nicht als Vermeidung von Problemen durch Umdeuten beschrieben. Daran schlossen sich Versuche zur Durchsetzung der Schulpflicht an, zumeist Appelle an die Eltern: „Ich habe dann auch versucht, mit einigen Ärzten zu sprechen, doch da erhalte ich natürlich nur eine negative Resonanz“ (ebd., 773/ 774).

Schulunlust: Der Wunsch belastende Lernsituationen nach wiederholten Misserfolgserlebnissen zu vermeiden, bezeichnete ein Pädagoge als unmittelbar nachvollziehbares Motiv für zunehmende Schulverweigerung. „Das ganze Kind definiert sich bloß noch über die Lernschwäche. Ja und da rutscht es – ist eigentlich nahe liegend, dass es das meidet, wo es entsteht.“ (Herr Max, 210/ 211)

Schulaversion: Ein Pädagoge benannte unter anderem Widerwillen gegen das Verhalten von Lehrkräften als Motiv für die Verweigerung einzelner Unterrichtsstunden: „Weil Schüler mit Kollegen nicht klar kommen. [...] Also wenn jemand angebrüllt wird, dann steht er auf und geht los als Schüler.“ (Herr Jung, 79/ 80). Eine Pädagogin erlebte speziell bei einem Schüler einen ausgesprochenen Widerwillen gegen Schule, der aus ihrer Sicht sozial- und leistungsbezogen motiviert war. „Anfänglich war es so, dass er da von der Clique mal verklöppt wurde, zweimal an der Bushaltestelle, dass er dann so ein bisschen Angst hatte zur Schule zu Schule geht. Und, dass er den Stoff dort nicht bewältigen wird.“ (ebd., 493/ 494)

b) Schulverweigerung als aktives Abändern schulischer Probleme:

Schulmüdigkeit: Dass Jugendliche schulmüde werden können, weil sie schulisches Lernen als irrelevant für sich erleben, hängt für einige Pädagoginnen und Pädagogen mit fehlenden Lebensperspektiven zusammen. „Ich vermute oft, dass [...] es für die Jugendlichen überhaupt keinen Sinn mehr macht, in die Schule zu gehen. Das hängt irgendwie mit dieser Perspektivlosigkeit zusammen. [...] Die haben ganz andere Probleme, als da jetzt sich toll über irgendwelche Perspektiven Gedanken zu machen.“ (Frau Gast, 162/ 175)

Schulverdrossenheit: Die völlige Abwendung von der Schule als Protestverhalten gegen das Handeln von Lehrkräften wird von einer Pädagogin als Kreislauf von Fehlzeiten und daran anschließende Reaktionen beschrieben. „Und / in vielen Fächern kriegt er die ‚Sechs‘ einfach rein gedrückt, weil er nicht da ist. Dann macht er wirklich gar nichts mehr.“ (Frau Ihle, 1153/ 1155)

c) Schulverweigerung im Zusammenhang mit schulabgewandter Orientierung:

Halt durch Familie: Die Pädagoginnen, die eine Orientierung an der familiären Situation als Motiv für Schulverweigerung von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen haben, verbanden damit nicht den Halt, den die Jugendlichen erleben. „Die Eltern sind arbeitslos und dieser Jugendliche bestimmt eigentlich das Leben innerhalb der Familie. [...] Seine Wünsche werden ihm alle erfüllt. Und er sieht gar nicht ein, warum er zur Schule gehen soll.“ (Frau Dachs, 404/ 408) Die Pädagoginnen beschrieben die Akzeptanz von Schulverweigerungen durch einige Eltern als unangemessen, so dass zu vermuten ist, dass sie die Durchsetzung der Schulpflicht – wie im Schulgesetz festgeschrieben – als Aufgabe der Eltern betrachten.

Entscheidung für Gruppennorm: Die Suche nach sozialer Akzeptanz bei Freunden wird von einem Pädagogen als ein wesentliches Motiv für die Schulverweigerung angegeben. „Dann / Gruppeneinfluss spielt eine große Rolle. Gleichaltrigengruppe // stellt halt die Regeln auf, die für mich viel akzeptabler sind als der Quatsch, der in der Schule gesagt wird.“ (Herr Jung, 142/ 144) Eine Pädagogin thematisiert stärker die

Hinwendung zu illegalen Normen in der Bezugsgruppe. „Wir hatten noch einen Fall, der war in einem sozialen Milieu [...] ging in Richtung Drogen, kriminelle Szene.“ (Frau Ehler, 554/ 556)

d) Schulverweigerung im Zusammenhang mit sozialer Desintegration:

Schulverweigerung als Begleiterscheinung erschwerter Lebensbedingungen: Eine Pädagogin beschrieb die schulische Verweigerung eines Jugendlichen als aktive Auseinandersetzung mit seiner Lebenssituation: „Der Vater ist aggressiv gegenüber Lorenz, so dass Lorenz glaube ich, auch einen großen Einfluss darauf hatte, dass er aus der Familie heraus kam.“ (Frau Abend, 933/ 935) Die Schulverweigerung eines anderen Schülers nimmt sie als passiven Rückzug in Folge erschwerter Lebensbedingungen wahr: „Ich habe da einen, da wäre es fraglich, wie integrieren wir den wieder in die Gesellschaft. Der lebt nur mit Oma zusammen, total zurückgezogen. Also da sind Probleme ganz anderer Art aktuell.“ (ebd., 186/ 188) Eine andere Pädagogin meint, dass sozial-desintegrierte Jugendliche nicht zur Schule gehen, weil sie sich nicht unterordnen können. „Ganz einfach, jemand, der vorher keine Strukturen hatte und verwahrlost war, [...] dis-sozial rumgestreut ist, der muss ja erst mal lernen, was Strukturen sind und was Strukturen auch für einen bedeuten können.“ (Frau Holz, 601/ 603)

Schulverweigerung im Zusammenhang mit Ersatzbefriedigungen: Ersatzbefriedigungen – in Form von Computerspielen, Diebstahldelikten und/ oder Drogenkonsum – beobachteten einige Pädagoginnen und Pädagogen in Folge von Desinteresse an Schule aber auch als eine Möglichkeit sich nicht mit Problemen auseinandersetzen zu müssen. „Ja, teilweise [werden, K.P.] dann die Bedürfnisse befriedigt durch Diebstahl und was auch sehr, sehr häufig genannt wurde [...] dass sie dann also in der – in den Kaufhäusern/ in den Technikabteilungen Spiele gespielt haben.“ (Frau Kraft, 125/ 127)

Schwänzen/ Bummeln: Dass sich hinter thematisierter Gleichgültigkeit eine Scheu vor der Auseinandersetzung mit Problemen verbergen kann, erläuterte explizit eine Pädagogin. „Also ich habe den Eindruck von – ja nicht weiter darüber nachdenken, das tut weh und dann kommen so platte Aussagen wie: ‚Ich hatte keinen Bock‘ oder ‚Ach die waren doch eh Alle bescheuert dort.‘“ (Frau Laub, 301/ 304)

Während sich aus der theoretischen Differenzierung von Schulabsentismus in verschiedene Umgangsweisen mit schulischen und lebensweltlichen Problemen differenzierte individualisierte pädagogische Maßnahmen zur Prävention und Intervention ableiten ließen, scheint das für die Gliederung der Aussagen der Praktikerinnen und Praktiker kaum möglich. Obwohl unterschiedliche Motive für Schulverweigerungen benannt wurden, lassen sich die Unterschiede nicht als differente Ausgangspunkte für pädagogische Anschlüsse beschreiben. Festgehalten werden kann nur, dass sowohl aus den Definitionen von Schulverweigerung als persönlich motivierte Nicht-Erfüllung der Schulpflicht als auch aus den Bestimmungen von Schulverweigerung als individuelle Umgangsweise mit schul- und/ oder lebenssituationsbedingten Schwierigkeiten Handlungsbedarf für Pädagoginnen/ Pädagogen abgeleitet wurde. Eine zunächst vermutete Differenzierungsmöglichkeit in disziplinierende Versuche zur Durchsetzung der Schulpflicht bei der Definition von Schulverweigerung als Verletzung der Schulpflicht und in Angebote individueller pädagogischer Hilfe bei der Definition von Schulverweigerung als Problemlösestrategie bestätigte sich nicht. Das könnte begründet werden mit dem Argument des komplementären Bezugs von Schulpflicht und Förderungspflicht, also der Kom-

plementarität der Verpflichtung der Heranwachsenden zum schulischen Lernen und der Verpflichtung der Lehrkräfte, die individuelle Entwicklung jeder Schülerin/ jedes Schülers zu fördern (vgl. Absatz 1.1.2 im Teil 1 dieser Arbeit).

Der vorgestellten theoretischen Auseinandersetzung unterliegt eine pädagogisch-psychologische Perspektive, aus der Schulabsentismus konsequent als Problem für Heranwachsende gewertet wird. Die theoriegeleiteten Überlegungen für mögliche Anschlüsse bestimmen sich aus den als different erkannten Motiven für das Fernbleiben von der Schule, sowie den damit verbundenen Bedingungen. Damit ist eine Perspektive gegeben, die sich mit den Sichtweisen der interviewten Pädagoginnen und Pädagogen nur punktuell überschneidet. An dieser Stelle soll nur angemerkt werden, dass aus den theoretischen Analysen neben Anschlussreflexionen, die als individualisierte pädagogische bezeichnet werden können, auch andere heraus gearbeitet wurden. Dabei handelt es sich zum einen um Intentionen, die nicht mit dem Anspruch pädagogischer Hilfen kompatibel erscheinen, zum zweiten um solche, die eher der Veränderung von Schule als sozialem System dienen können und zum dritten um verallgemeinerte alternative Angebote, die schwer als individuelle Hilfen zu werten sind (vgl. Puhr u.a. 2001, S. 75ff).

2.2.2 Aktivität und Passivität schulabsenten Verhaltens

Die Vielfalt bzw. die Eingrenzungen der von den einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen genannten Motive für Schulverweigerung scheint vor allem von den konkreten Praxiserfahrungen bestimmt, ebenso wie die Breite der unter ‚Schulverweigerung‘ gefassten Erscheinungsformen. Manche Professionelle schließen Lernverweigerungen im Unterricht, Nicht-Anwesenheit in einzelnen Unterrichtsstunden und an einzelnen Unterrichtstagen explizit aus diesem Begriff aus. „Dazu würde ich nicht unbedingt die Jugendlichen zählen, die mal eine Bummelstunde haben oder mal nur einen Tag wegbleiben.“ (Frau Dachs, 66/ 67) „Also maßgebend ist halt, dass die Klientel nicht dadurch bestimmt wird, dass die halt mal gelegentlich ein paar Stunden abhängen oder einzelne Tage schwänzen, sondern dass sie Schule eben regelrecht verweigern. / Was ja auch was Aktives hat.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 26/ 29) Für andere gehören Unterrichtsverweigerungen zum Phänomen ‚Schulverweigerung‘. „Wo also keine aktive Verweigerung da ist, sondern eine passive Verweigerung. Das heißt also, die sind jeden Tag in der Schule, die machen aber so viel Theater, dass ein Unterricht in der Klasse nicht möglich ist.“ (Frau Kraft, 252/ 154)

Es fällt auf, dass das längerfristige Nicht-zur-Schule-gehen mit Aktivität, die kurzfristige Verweigerung des schulischen Lernens mit und ohne Anwesenheit dagegen mit Passivität verbunden wird. Der Unterschied lässt sich nicht aus der Wahrnehmung eines aktiven oder passiven Verhaltens der Schülerinnen und Schüler erklären, auch ausagierende Unterrichtsverweigerung wird als aktives Verhalten beschrieben. Es scheint eher, dass mit der Bestimmung von Aktivität eine bewusste Entscheidung der Schülerinnen und Schüler gegen Schule assoziiert wird, für die diesen auch die Verantwortung zugemutet wird.

Darüber hinaus wäre eine andere Assoziation im Zusammenhang mit dem Begriff ‚Aktivität‘ möglich. Solange Kinder und Jugendliche die Schule noch nicht total verweigert haben, scheinen sie formal den Intentionen und Aktivitäten von Pädagoginnen und Pädagogen gegen Schulabsentismus zugänglich. Verweigern sich Kinder und Jugendliche der Schulpflicht vollständig und sind trotz engagierter Aktivität von Pädagoginnen und Pädagogen nicht bereit oder in der Lage, sich schulischem Lernen wieder zuzuwenden, können Pädago-

ginnen und Pädagogen der ihnen zugeschriebenen Förderungspflicht nicht mehr nachkommen. Erleben Pädagoginnen und Pädagogen Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung, wären mit einer solchen Situation ihre Intentionen der Förderung, Hilfe und Unterstützung zum Scheitern verurteilt. Das kann von ihnen als Zwang zur Passivität, als Ende pädagogischer Verantwortung und als Anlass für den Abbruch des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ interpretiert werden. Nach Oevermann liegt die Verantwortung dafür bei der/ dem Heranwachsenden, die/ der sich durch ‚Unvernunft‘ der Unbedingtheit pädagogischen Engagements entzieht (vgl. Oevermann 1997, S. 154). Die Aktivität der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen würde in der Weigerung bestehen „im Rahmen des dir Möglichen vernünftig zu sein“ (ebd.).

Für die Bewertung einer solchen Verantwortungszuschreibung im Begriff ‚Schulverweigerung‘ lassen sich bei den Befragten zwei wesentliche Perspektiven erkennen. Einige Pädagoginnen und Pädagogen nahmen die Zuschreibung der Verantwortung an die schulverweigernden Schülerinnen und Schüler auf, sei es im Zusammenhang mit einem reflektierten Wissen, einem gefassten Entschluss oder einer bewussten Provokation. „Na, es gibt schon Schüler, bei denen man davon ausgeht, dass das mutwillig ist, also dass die schon ziemlich genau wissen, was die da tun.“ (Frau Ihle, 21/ 22) „So also dieses Fernbleiben, dieser Entschluss nicht mehr hinzugehen, / deshalb eben halt Schulverweigerung.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 29/ 30) „[...] dass sie bewusst provozieren, um aus dem Unterricht verwiesen zu werden.“ (Frau Abend, 73/ 74) Andere sahen in dieser Verantwortungszurechnung eher eine unzulässige Zumutung und ein Vergessen der Bedingtheit des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, die sich dem schulischen Lernen verweigern. Ein Pädagoge erläutert, „dass Schulverweigerung für mich / schon ein Begriff ist, der negativ besetzt ist, weil Schulverweigerung heißt, dass sich jemand verweigert. Es gibt jemanden, der sich verweigert. Und der Schluss liegt nahe, dass der dann auch irgendwo verantwortlich ist, dass er auch irgendwo Verantwortung trägt für seine Verweigerungshaltung. Das wäre eine Sache, wo ich nicht mitgehen würde.“ (Herr Max, 116/ 120) Die Ablehnung von Verantwortungszuschreibungen an schulverweigernde Heranwachsende kann für die Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf insofern von Bedeutung sein, als dass der Verweis auf die Bedingtheit schulabsenten Verhaltens, die Zugangsmöglichkeiten für Aktivitäten von Pädagoginnen/ Pädagogen offen hält.

Zu fragen bleibt, ob mit der Unterscheidung von Schulverweigerung als Aktivität versus Passivität sowie der Zurechnung von Verantwortung an die Schülerin/ den Schüler einerseits und deren Ablehnung andererseits inhaltliche Kriterien für pädagogische Ansprüche in der Auseinandersetzung mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen verbunden werden können. Diese Frage soll im Teil 3, Kapitel 1 wieder aufgegriffen werden.

Aus dem Umgang mit Begriffen wurden mögliche Ansätze für die Legitimation von Angeboten für schulabsente Heranwachsende herausgearbeitet. Im folgenden Kapitel sollen weitere differenzierende Kategorien pädagogischer Perspektiven von Schulabsentismus untersucht werden.

3 Perspektiven der Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen mit Schulabsentismus

Als eine mögliche Perspektive wurde Schulabsentismus zunächst mit Hilfe von theoretischen Ansätzen (vgl. Teil 1, Kapitel 2.1 und 2.2) und Konzepten praktischer Arbeit (vgl. Teil 2, Kapitel 1.4) als Aufforderung an Pädagoginnen/Pädagogen zu individualisierten pädagogischen Angeboten dargestellt. Aus den Begriffsbestimmungen konnte rekonstruiert werden, dass die befragten Pädagoginnen und Pädagogen pädagogischen Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus unter Berücksichtigung von Motiven und Verantwortung für Schulverweigerungen diskutierten. Komplementär zu möglichen Ansatzpunkten für individualisierte pädagogische Angebote, wurden auch solche für Forderungen nach Disziplinierung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher (vgl. Absatz 2.2.1) und für begrenzte Verantwortung von Pädagoginnen/Pädagogen (vgl. 2.2.2) thematisiert. Im Folgenden richtet sich der Blick auf mögliche Legitimationen für pädagogischen Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus. Dabei sollen Textauszüge der einzelnen befragten Pädagoginnen und Pädagogen, die mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen arbeiten, vorgestellt und die von den Interviewten geäußerten Meinungen zu Schulabsentismus als Problem und als Aufforderung zur pädagogischen Auseinandersetzung rekonstruiert und diskutiert werden.

Vorangestellt wird die Analyse einer Fragebogenerhebung im Schulamtsbezirk Magdeburg zur Lebenssituation schulabsenter Kinder und Jugendlicher (3.1). Mit Hilfe dieser Analyse sollen die diversen Lebens- und Lernerchwernisse von Kindern und Jugendlichen verdeutlicht werden, die im Zusammenhang mit Schulabsentismus von Lehrerinnen und Lehrern benannt wurden. Aus einer solchen Darstellung lassen sich verschiedene Anschlüsse ableiten. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, Schulabsentismus als kompetente Umgangsweise von Kindern und Jugendlichen mit Problemen zu definieren, zu akzeptieren und nicht als Handlungsaufforderung an Pädagoginnen und Pädagogen aufzufassen. Das erscheint auf Grund der Schulpflicht (§ 1 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt), des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schulen (§ 33 und §§ 36ff ebd.) und dem im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschriebenen Recht auf Förderung der Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen (§ 1 KJHG) kaum realisierbar. Daraus könnte als weiterer Anschluss die Möglichkeit pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden abgeleitet werden. Diese Vermutung soll mit einer zusammenfassenden Darstellung der Aussagen zur Lern- und Lebenssituation belegt werden, welche im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung die befragten Pädagoginnen und Pädagogen vorgenommen haben. Zu zeigen ist dabei, dass Schulabsentismus von den Pädagoginnen und Pädagogen als Reaktion auf erschwerte Lern- und Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen und/ oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen gewertet wurde und sich daraus ein pädagogischer Handlungsbedarf ableiten lässt (3.2). Zu fragen ist nach der Relevanz solcher Reflexionen der Bedingungen von Schulabsentismus für die Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf. Die aktuellen Lern- und Lebensschwernisse oder gestörte Beziehungen sind jedoch nicht der einzige Aspekt mit dem Schulverweigerungen begründet werden. Deswegen sollen zum Abschluss dieses Abschnittes die Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen

über die Lebensperspektiven schulabsenter Kinder und Jugendlicher ohne pädagogische Hilfen zusammengefasst werden.

Nach diesen Darstellungen soll rekonstruiert werden, aus welchen Perspektiven die einzelnen befragten Pädagoginnen und Pädagogen Schulabsentismus als Problem festschreiben (3.3), um daran anschließend aus diesen Festschreibungen die jeweils thematisierten Handlungsbedarfe abzuleiten (3.4). Als Folien für die Strukturierung und Reflexion der Aussagen der Befragten dienen die theoretischen Ansätze, die vorgestellt wurden, um Ansprüche an die pädagogische Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen einzuführen (vgl. Teil 1, Kapitel 2.1 und 2.2). Zum Abschluss des zweiten Teils sollen die verschiedenen Perspektiven auf Schulabsentismus und der sich daran anschließende rekonstruierte Handlungsbedarf – vor dem Hintergrund der Problematik der Konstruktion pädagogischer Perspektiven (vgl. Teil 1, Absatz 2.3.1) – diskutiert werden.

3.1 Zur Lebenssituation von schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Individuelle Daten der Lebenssituation von schulabsenten Kindern und Jugendlichen können als Vorinformationen für Verhaltensklärungen und für mögliche pädagogische Angebote aufgefasst werden. Erfassungen von Schulversäumnissen werden zusammen mit Daten zur Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler von allen Schulämtern in Sachsen-Anhalt vorgenommen. Umfassende systematische Auswertungen dieser Daten liegen jedoch nicht vor. Eine Ausnahme bildet eine unveröffentlichte Studie des Staatlichen Schulamtes Magdeburg aus dem Schuljahr 1998/ 1999, die empirisch auswertbare Daten zum Problem des Schulabsentismus vorgelegt hat (vgl. Böttge 1999).⁸⁹ Die folgenden Beschreibungen der Lebenssituation schulabsenter Kinder und Jugendlicher beziehen sich auf diese Studie.⁹⁰

a) Das Alter

Das Phänomen Schulabsentismus tritt in allen Klassenstufen auf, von der ersten Klasse bis in die Jahrgänge der Berufsausbildung. Häufungen wurden in den Klassenstufen sieben bis neun beobachtet. So hat Böttge im Schulamtsbereich Magdeburg eine Steigerung der Absentismusrate von Klasse sechs zu Klasse sieben auf das Dreifache festgestellt.⁹¹ Pädagogische Maßnahmen orientieren sich

⁸⁹ Im Rahmen der Studie des Magdeburger Schulamtes wurden durch Befragung von Lehrerinnen und Lehrern Daten zu 60.432 Schülerinnen und Schülern erhoben. 660 von diesen Kindern und Jugendlichen wurden als Schulverweigerer charakterisiert, das entspricht etwa 1% der erfassten Schülerschaft.

⁹⁰ Die folgende Auswertung der Studie des Magdeburger Schulamtes stellt eine Überarbeitung eines Ausschnittes der Beschlussvorlage 27/ 2000 für den Landesjugendhilfeausschuss des Landes Sachsen-Anhalt dar, welche die Verfasserin für dessen Sitzung am 22.11.2000 angefertigt hat.

⁹¹ Schulabsentismus im Schulamtsbereich Magdeburg, Schuljahr 1998/99, Verteilung der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufen:

Klasse 1:	3,2 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 2:	1,8 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 3:	4,1 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 4:	3,9 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 5:	5,2 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 6:	8,8 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 7:	22,8 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler

am Alter – in der Annahme, dass Kinder und Jugendliche in verschiedenen Altersstufen mit Angeboten unterschiedlicher Intensität und Strukturiertheit erreicht werden können. Familiäre Einflussmöglichkeiten, die als wesentliche Bedingungsvariable für Schulabsentismus ebenso wie für entgegen wirkende Intervention gelten, werden mit zunehmendem Alter geringer.

b) Die schulische Situation

Schulabsentismus ist nicht nur ein Problem in allen Klassenstufen, sondern auch ein Problem in allen Schulformen der Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Schulen. Im Bereich der Allgemeinbildenden Schulen scheinen vor allem Schülerinnen und Schüler in Schulen zur Erziehungshilfe und in Schulen für Lernbehinderte die Schule zu verweigern.⁹² Wenn man in Auswertung solcher Ergebnisse berücksichtigt, dass Schulabsentismus Anlass für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich des Lernens und/ oder Verhaltens sein kann – das heißt Schülerinnen und Schüler werden unter anderem wegen vorheriger Schulverweigerungen in eine Schule für Lernbehinderte oder eine Schule zur Erziehungshilfe umgeschult – so wird deutlich, dass einerseits gerade in diesen Schulformen, andererseits verstärkt in Kooperation mit Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern nach Unterstützungsangeboten gesucht werden sollte (vgl. Absatz 1.3.2).

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer des Schulamtsbezirkes Magdeburg schätzten ein, dass nur bei 4% der schulabsentenden Schülerinnen und Schüler die Gründe für die Schulverweigerung in Überforderung durch die schulischen Anforderungen bzw. Schulangst zu vermuten sind und bei weiteren 2% der Schulverweigerer Sprachprobleme als Anlass für den Schulabsentismus anzunehmen sind (vgl. Böttge 1999). Der dennoch häufig auftretende wechselseitige Zusammenhang von Schulabsentismus und schulischen Leistungsproblemen lässt sich kaum als Kausalzusammenhang in eine Richtung darstellen. Mangelnde Schulleistungen können ebenso eine Bedingung für eine Vermeidung oder Verweigerung schulischen Lernens sein, wie sie als Folge von Fehlzeiten auftreten können. In einigen Untersuchungen wird der Zusammenhang von ungenügenden schulischen Leistungen und Schulabsentismus über die Variable Klassenwiederholungen erfasst. So wird in der Magdeburger Studie festgestellt, dass 56% aller erfassten Schülerinnen und Schüler, die als Schulverweigerer gelten, mindestens ein Schuljahr wiederholen mussten.⁹³

Klasse 8:	18,9 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 9:	22,4 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 10:	7,9 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 11:	1,0 % der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler
Klasse 12:	keine erfassten schulverweigernden Schülerinnen und Schüler (vgl. Böttge 1999).

⁹² Schulabsentismus im Schulamtsbereich Magdeburg 1998/99,

Verteilung nach Schulformen:

in Gymnasien/Gesamtschulen	0,22 %	aller Schülerinnen und Schüler
in Grundschulen	0,54 %	aller Schülerinnen und Schüler
in Schulen für Geistigbehinderte	1,20 %	aller Schülerinnen und Schüler
in Sekundarschulen	1,75 %	aller Schülerinnen und Schüler
in Schulen für Lernbehinderte	5,63 %	aller Schülerinnen und Schüler
in Schulen zur Erziehungshilfe	10,30 %	aller Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.).

⁹³ Schulabsentismus im Schulamtsbereich Magdeburg, Schuljahr 1998/1999,

Verteilung nach Anzahl der Klassenwiederholungen:

keine Klassenwiederholung	44 %	aller erfassten Schulverweigerer
eine Klassenwiederholung	41,5 %	aller erfassten Schulverweigerer

Der über Wiederholungen oder Zensuren erfassbare Leistungsstand lässt jedoch noch keine Aussagen über das Leistungsvermögen oder die Leistungsentwicklung einer Schülerin/ eines Schülers zu. Die Einschätzungen über Potenziale und individuelle Lernfortschritte im Zusammenhang mit tatsächlich erbrachten Leistungen ermöglichen eine differenzierte Sicht auf mögliche Über- oder Unterforderungen beim schulischen Lernen. Lehrerinnen und Lehrer der Magdeburger Studie schätzten ein, dass 57% der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen hinter ihren Lernmöglichkeiten zurückbleiben. Dagegen meinten sie, dass etwa 14,5% der schulabsenten Schülerinnen und Schüler durch den zu bewältigenden Lernstoff überfordert sind.⁹⁴

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, in allen Fällen auf das schulabsente Verhalten der Schülerinnen und Schüler reagiert zu haben⁹⁵ (vgl. dazu Teil 1, Kapitel 1.2 und 1.3). Dabei stehen im Vordergrund mit 96% Gespräche mit bzw. nur schriftliche Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern selbst sowie zu ihren Sorgeberechtigten, gefolgt mit 35% Bemühungen darum, dass der versäumte Unterrichtsstoff nachgeholt wird. Für 6% der Schulverweigerer vermittelten Lehrerinnen und Lehrer Kontakte und Betreuungen durch Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen. In 11% aller Fälle wurde nach Angaben der Lehrerinnen und Lehrer mit rechtlichen Maßnahmen reagiert, bei 7% mit Tadel und/ oder Verweis und lediglich bei 4% mit einer Ordnungswidrigkeitsanzeige (vgl. Böttge 1999).

c) Die Familie und familienergänzende bzw. familienersetzende Hilfen

Der private Lebenskontext lässt sich zunächst über den wesentlichen Aufenthaltsort und im Zusammenhang mit dem rechtlich fest geschriebenen Sorgerecht erfassen. Der Wohnort ist meist zugleich wichtigster Austragungsort von Auseinandersetzungen mit Problemen. Sorgeberechtigte Personen haben, wie schon erläutert, für die Realisierung der Schulpflicht zu sorgen und werden laut Schulgesetz bei Nicht-Erfüllung zur Verantwortung gezogen. Bei 46% der erfassten Magdeburger Schulverweigerer teilen sich beide Eltern diese Verantwortung, für über 50% von ihnen ist nur ein Elternteil, meist die Mutter, verantwortlich.⁹⁶

Die frühesten und wichtigsten Lebenserfahrungen entstehen für die meisten Kinder im familiären Kontext. Im Zusammenhang mit Schulabsentismus wird häufig der Einfluss des elterlichen Verhaltens thematisiert. So vermuten die Lehrerinnen und Lehrer der Magdeburger Studie elterliches Verhalten oder

zwei Klassenwiederholungen	14 %	aller erfassten Schulverweigerer
drei Klassenwiederholungen	0,5 %	aller erfassten Schulverweigerer (vgl. ebd.).
⁹⁴ Leistungsvermögen der erfassten Schulverweigerer aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer:		
keine Einschätzung möglich	10 %	der erfassten Schulverweigerer
Unterforderung	0,5 %	der erfassten Schulverweigerer
Überforderung	14,5 %	der erfassten Schulverweigerer
Leistungen entsprechen Leistungsvermögen	18 %	der erfassten Schulverweigerer
bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück	57 %	der erfassten Schulverweigerer (vgl. ebd.).

⁹⁵ Mehrfachnennungen waren hier möglich.

⁹⁶ Schulabsentismus im Schulamtsbereich Magdeburg im Schuljahr 1998/99,

Verteilung der Schulverweigerer nach Art des Sorgerechts:

beide Eltern	46 %	der erfassten Schulverweigerer
Mutter	47 %	der erfassten Schulverweigerer
Vater	3 %	der erfassten Schulverweigerer
Heime	3,5 %	der erfassten Schulverweigerer
Großeltern/ Geschwister	0,5 %	der erfassten Schulverweigerer (vgl. ebd.).

Probleme im Elternhaus als Grund für den Absentismus von 31% der schulverweigernden Schülerinnen und Schüler.⁹⁷ Befragt nach der Reaktion von Sorgeberechtigten auf das schulabsente Verhalten von Kindern und Jugendlichen schätzten die Lehrerinnen und Lehrer ein, dass 60% der Sorgeberechtigten die Schulverweigerung zwar missbilligen, sich damit aber hilflos und überfordert fühlen würden. Nach der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer unterstützen 17% der Sorgeberechtigten das schulabsente Verhalten, 11% verhalten sich ambivalent und 3% zeigen kein Interesse (vgl. Böttge 1999).⁹⁸

Im Anschluss an die PISA-Studie wäre auch der strukturelle Einfluss des sozialen Status der Familie auf das „substanzielle soziale Gefälle der Bildungsbeteiligung“ (Baumert/ Schümer 2002, S. 170) zu berücksichtigen. Festgestellt wurde, dass in kaum einem anderen der an der Studie beteiligten 32 Länder die soziale Herkunft so sehr über Erfolg oder Scheitern in der Schule entscheidet, wie in Deutschland. In keinem anderen der beteiligten Länder ist der Abstand der Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus ‚privilegierten‘ Familien und solchen aus ‚unteren sozialen Schichten‘ so groß wie in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. ebd., S. 170ff). In der Magdeburger Studie wurden Angaben über den sozialen Status der Familien schulverweigernder Kinder und Jugendlicher jedoch nicht erfasst.

Schulabsentismus ist zudem ein Problem in familienergänzenden bzw. familienersetzenden Maßnahmen der Jugendhilfe. Er spielt bei vielen Hilfeaufnahmen eine Rolle. Dass in der Magdeburger Studie nur 3,5% der schulabsenten Mädchen und Jungen in Kinder- bzw. Jugendheimen oder in betreuten Wohnformen leben, könnte an der Standortverteilung der entsprechenden Jugendhilfeeinrichtungen liegen.

d) Die sozialen Beziehungen/ soziale Netzwerke

Soziale Beziehungen und Netzwerke können Kinder und Jugendliche stärken, auch in ihrem Entschluss, nicht mehr regelmäßig zur Schule zu gehen. „Wenn also die Bindungs- und Attraktivitätsfaktoren sich in Richtung ‚Peer-group‘ und ‚alternativer Raum‘ verschieben, entfernt sich dieser Jugendliche immer mehr von der Schule. Das heißt, je mehr ich irgendwo hingezogen werde, je mehr entferne ich mich.“ (Wittrock 2000, S. 29) Bei 13% der Magdeburger Schulverweigerer vermuteten Lehrerinnen und Lehrer negative Beeinflussungen durch andere Personen als Grund für den Schulabsentismus (vgl. Böttge 1999).

Bestehen enge soziale Beziehungen im Klassenverband, scheinen regelmäßige Schulbesuche wahrscheinlicher. Die Magdeburger Lehrerinnen und Lehrer haben allerdings eingeschätzt, dass 45% der schulverweigernden Schülerinnen und

⁹⁷ Schulabsentismus im Schulamtsbereich Magdeburg im Schuljahr 1998/99, Anteil elterlichen Verhaltens und Probleme im Elternhaus als Ursachen für Schulabsentismus, aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer:

Probleme im Elternhaus	14 % der erfassten Schulverweigerer
Desinteresse der Eltern	6 % der erfassten Schulverweigerer
Überforderung der Eltern	4 % der erfassten Schulverweigerer
Häusliche Überbeanspruchung	2 % der erfassten Schulverweigerer (vgl. ebd.).

⁹⁸ Für 9% der Sorgeberechtigten haben die Lehrerinnen und Lehrer keine Aussage getroffen. Bemerkenswert erscheint, dass 31% der befragten Lehrerinnen und Lehrern nicht nur die Gründe für Schulverweigerungen im Elternhaus sahen, sondern auch die Eltern als die Schulverweigerung ihrer Kinder unterstützend, ambivalent oder desinteressiert am schulabsenten Verhalten ihrer Kinder erlebten. Aus dem zur Verfügung stehenden Datenmaterial ist nicht ersichtlich, ob ein Zusammenhang besteht.

Schüler guten Kontakt im Klassenverband haben bzw. von ihren Mitschülern anerkannt sind. Als ausgesprochene Einzelgänger oder Außenseiter wurden 27% der Schulverweigerer bezeichnet. Unwohlsein im Klassenverband zum Beispiel auch wegen Überalterung oder Schulwechsel gaben die Lehrerinnen und Lehrer für 3% der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen als Grund für deren Schulabsentismus an (vgl. ebd.).

e) Die individuellen Zuschreibungen und Kompetenzen

Im Rahmen der Magdeburger Studie schätzten Lehrerinnen und Lehrer ein, dass 47% der schulabsenten Schülerinnen und Schüler aus Gleichgültigkeit, Lustlosigkeit, Desinteresse und/ oder Faulheit der Schule fernbleiben. Das lässt sich so interpretieren, dass fast der Hälfte der erfassten schulverweigernden Kinder und Jugendlichen die Verantwortung für ihr Verhalten selbst zugeschrieben wird. Bezüglich des Sozialverhalten werden 33% der schulverweigernden Kindern und Jugendlichen von ihren Lehrerinnen und Lehrern Verhaltensweisen zugeschrieben, die kaum als sozial akzeptabel zu bewerten sind und als Ausgangspunkt für Probleme gewertet werden können, in deren Folge die Abkehr von der Schule steht. Als aggressiv, provozierend, störend und unfreundlich gelten den Lehrerinnen und Lehrern 26% der schulabsenten Schülerinnen und Schüler, 7% als kritikempfindlich, uneinsichtig, egoistisch und dominant. Auch hier kann angenommen werden, dass die Wahrnehmung solchen Verhaltens mit einer Zuschreibung von Verantwortung verbunden wird. Dagegen konnten 19% der schulabsenten Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Sozialverhalten gar nicht eingeschätzt werden. 35% der erfassten Schulverweigerer werden als ruhig, zurückhaltend, unauffällig und schüchtern dargestellt, 13% als freundlich, kameradschaftlich und hilfsbereit.

Reflexion: Zur Ambivalenz der Lebenssituation als Legitimationsansatz für pädagogischen Handlungsbedarfs bei Schulabsentismus

Aus den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich schlussfolgern, dass für alle diese Kinder und Jugendlichen das schulische Lernen entweder ein Problem darstellt, dem sie sich nicht gewachsen sehen oder dass sie ihre Lebenslage als so schwierig und/ oder so wenig im Zusammenhang mit Schule erleben, dass schulisches Lernen zur Nebensächlichkeit wird. Man kann sagen, sie haben subjektive Umgangsweisen entwickelt, mit denen sie versuchen, ihre Probleme zu lösen und/ oder ihr Leben ohne Schule zu gestalten. Diese Verhaltensweisen können als Ausdruck subjektiver Kompetenz bezeichnet werden, auch wenn die gewählten ‚Strategien‘ zu neuen Konflikten führen.

„Wir verweigern uns, weil wir uns einer Sache nicht gewachsen sehen, weil wir sie nicht können, [...] etwas nicht wollen, weil wir vor etwas Angst haben, auf etwas eine Wut haben, weil wir müde sind [...]. So gesehen ist Verweigerung zuerst einmal auch eine gesunde Art, sich selbst zu schützen, eine Art Überlebensstrategie.“ (Troitzsch 2000, S. 24)

Dennoch wird Schulabsentismus von vielen Pädagoginnen und Pädagogen als Problem erlebt, dem sie sich stellen müssen, mit Methoden, die als schulrechtliche, disziplinarische und/ oder pädagogische bezeichnet werden. P. Wachtel und M. Wittrock charakterisieren das schulverweigernde Verhalten von Kindern und Jugendlichen komplementär als Verweigerung und Ausgrenzung, als Reaktion auf Belastungen und als Belastung für sich selbst und

andere mit der Konsequenz schulischer Desintegration.

„Es sind Jugendliche in Krisen, Jugendliche in Not gemeint, die schulaversive Züge verfestigt haben. Diese Schüler erleben die Schule als Ort der Misserfolge, des Versagens, der Enttäuschung und des Abgelehnt-Werdens. [...] Sie haben keinerlei positive Erwartungen an die Schule, sie verweigern und entziehen sich. Die Institutionen können diese Schüler nicht mehr halten, sie stören die anderen Kinder oder die Arbeit der Einrichtung massiv, von ihnen können (Selbst- und Fremd-) Gefährdungen ausgehen. Sie werden von der Gesellschaft wegen ihrer Aufsässigkeit und ihres aggressiv-destruktiven Verhaltens ausgegrenzt.“ (Wachtel/ Wittrock 1997, S. 130)

Sie schließen an diese ambivalente Wahrnehmung der Situation von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen Forderungen nach individualisierten pädagogischen Angeboten an.

„Der Umgang mit dem beschriebenen Personenkreis erfordert spezifische Handlungen und veränderte Eingriffe, die an den herausfordernden individuellen Bedingungen orientiert sind und stets neue, flexible und originelle Lösungsversuche für einmalige Konstellationen erfordern.“ (ebd., S. 131)

Im Rahmen der hier vorliegenden Darstellung wird die als pädagogisch terminierte Auseinandersetzung in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Deswegen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, warum Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis Schulabsentismus als Problem wahrnehmen und mit welchen Begründungen sie aus dieser Wahrnehmung ihr eigenes pädagogisches Engagement ableiten.

3.2 Schulabsentismus als Reaktion auf individuelle Lern- und Lebenssituationen und/ oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen

H. Ricking und H. Neukäter mahnen an, dass als Voraussetzungen für mögliche individuelle Lernangebote subjektive Handlungsmotivationen, also die individuellen Perspektiven schulabsenter Kinder und Jugendlicher ebenso verstanden werden müssen, wie strukturell rekonstruierbare Handlungssysteme (vgl. Ricking/ Neukäter 1998, S. 20ff). Auf einer solchen Basis scheint es ihnen möglich, Kausalattributionen, das heißt Schuldzuweisungen an Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder gesellschaftliche Bedingungen von Schulabsentismus zu überwinden, um den „immanenten Konflikt auf eine Ebene zu transformieren, die eine Regelung oder Lösung in Aussicht stellt“ (Ricking/ Neukäter 1998, S. 27).

An dieser Stelle wird ein Überblick über die in den Interviews genannten Einflussbedingungen auf Schulverweigerungen gegeben. Dabei werden zwei pädagogisch motivierte Perspektiven ‚Schulabsentismus als Reaktion auf die individuelle Lern- und Lebenssituation‘ und als ‚Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relation‘ rekonstruiert und diskutiert (3.2.1 bis 3.2.7).⁹⁹ Verwiesen sei

⁹⁹ In den Definitionen von Schulverweigerung wurden die persönlich motivierte Nicht-Erfüllung der Schulpflicht und die individuellen Strategien des Umgangs mit Problemen als zwei Gruppierungen der genannten Motive für Schulverweigerungen herausgearbeitet, die als komplementäre Ausgangspunkte für pädagogische Anschlussmöglichkeiten interpretiert wurden. In der Rekonstruktion der Lebenssituation aus pädagogisch motivierten Perspektiven erscheint der

auf mögliche Verbindungen zu diesen beiden Perspektiven bezüglich der Verantwortungszuschreibung an schulverweigernde Kinder und Jugendliche bzw. deren Zurückweisung (wegen der Bedingtheit schulabsenten Verhaltens) in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs Schulverweigerung (vgl. Absatz 2.2.2). Als zusätzlicher Aspekt der Motivation pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen sollen die von den Pädagoginnen und Pädagogen antizipierten Lebensperspektiven ohne pädagogische Hilfen benannt und erläutert werden (3.2.8).

Doch zunächst soll, neben der Darstellung der durch die Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommenen Vielfalt von Einflussbedingungen, die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, wie sich aus dem Verständnis ‚subjektiver Handlungsmotivationen und strukturell rekonstruierbarer Handlungssysteme‘ pädagogischer Handlungsbedarf mit unterschiedlichen Vorzeichen ableiten lässt, der nicht in jedem Fall personale Zuschreibungen ausschließt. W. Helsper macht auf die Ambivalenz der Orientierung an der Perspektive der Schülerin/ des Schülers zwischen individualisierender Hilfe und Unterstützung sowie Vereinnahmung aufmerksam.

„Mit der Orientierung an der Persönlichkeit des Schülers [...] kommt es zu einem Eindringen therapeutischer Diskurse und ‚Subjektöffnungsstrategien‘ in die pädagogischen Beziehungen. Entstehen damit einerseits Möglichkeiten der Selbstreflexion, Autonomiegewinnung, zur Auflösung von latenten Konflikten, Lernschwierigkeiten und psychosozialen Problemen [...], so setzt die Bearbeitung der Schul- und Schülerprobleme tiefer in den Subjekten an, verbunden mit der Gefahr einer individualisierenden Pathologisierung und subtileren normalisierenden Integration.“ (Helsper 1990, S. 186)

Vermutet wird, dass mit der Interpretation von Schulabsentismus als Reaktion auf Erschwernisse der Lern- und Lebenssituation, wenn nicht Schuldzuschreibungen, so doch Verantwortungszuschreibungen an Schülerinnen und Schüler, Sorgeberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, Bezugsgruppen und/ oder gesellschaftliche Bedingungen verbunden werden. Dagegen könnten mit der Interpretation von Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen vordergründige Verantwortungszuschreibungen eher vermieden werden.

3.2.1 Einflussbedingungen auf Schulverweigerungen, die der Schülerin/ dem Schüler zugeschrieben werden

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben Schulverweigerungen als einen Aspekt der Bewältigung von individuellen Problemen der Schülerin/ des Schülers. Theoretisch wäre es möglich, ‚Problembewältigungsstrategien‘ als subjektive Kompetenz der Kinder und Jugendlichen zu fassen (vgl. Troitzsch 2000, S. 24). Daran schließt sich bei Thimm die Forderung an, „Schwänzen und Regelverstöße auf der Folie der Situations- und Lebensbewältigung [zu, K.P.] betrachten und den subjektiven Sinn zu ergründen“ (Thimm 2000, S. 402). Sechs der befragten Pädagoginnen und Pädagogen interpretierten die Nichterfüllung der Schulpflicht unter anderem als Ausdruck pubertärer Entwicklung. Aus einer solchen entwicklungspsychologischen Interpretation lässt sich pädagogischer Handlungsbedarf ableiten. Die Pädagoginnen und Pädagogen gaben an, dass

erste Aspekt nicht mehr. Das scheint nachvollziehbar, da nicht Schulpflicht, sondern Förderungspflicht in den Focus der Reflexionen rückt.

Jugendliche durch ihre Schulverweigerung ihrem Wunsch nach eigenen, autonomen Entscheidungen und Verantwortung nachkommen können bzw. sich auf diese Weise Auseinandersetzungen mit Grenzerfahrungen ermöglichen. Implizit wäre, auch unter Berücksichtigung eines pädagogisch-psychologischen Verständnisses für pubertäre Entwicklung, mit dieser Interpretation eine Verantwortungszuschreibung an die schulverweigernden Kinder und Jugendlichen, bzw. der Anspruch pädagogischer Unterstützung verbunden, damit die Heranwachsenden ihrer eigenen Verantwortung gerecht werden können. Die anderen Pädagoginnen und Pädagogen rekonstruierten eher ‚individualisierende Pathologisierungen‘ (vgl. Helsper 1990, S. 186), indem sie Identitätsprobleme, Ängste, soziale Isolation, Drogenprobleme, Aggressivität und/ oder Delinquenz als persönliche Schwierigkeiten der Schülerin/ des Schülers betonten, welche die Bereitschaft zum Schulbesuch einschränken, ohne dem Kind/ Jugendlichen als Bedingungen für die eigene Schulverweigerung einsichtig zu sein. An solche Pathologisierungen lässt sich eine Aufforderung zum pädagogischen Handeln stellvertretend für die Schülerin/ den Schüler anschließen.

Bis auf eine Lehrerin haben alle Pädagoginnen und Pädagogen explizit benannt, dass massive Probleme beim schulischen Lernen einen wesentlichen Einfluss für die Abwendung von Schule haben. Dieser Interpretation folgt in allen Fällen unmittelbar die Wahrnehmung eines Anspruchs an individualisierte Lernhilfen, der sich sonderpädagogisch begründen lässt (vgl. Kapitel 1.3). Am häufigsten wurden Überforderungen und Leistungsdruck der Schülerinnen und Schüler in der Schule angegeben. Die interpretierten Gründe dafür sind vielfältig, teilweise werden sie personenzentriert zugeschrieben und reichen dann von begrenzter Lernfähigkeit, über zunehmende Lernschwierigkeiten durch fehlendes Grundwissen oder Fehlzeiten und Konzentrationsprobleme durch Drogen und Verhaltensstörungen bis zu übersteigertem eigenen Leistungsdruck. Als strukturelles Problem wurde die Diskrepanz zwischen Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen einerseits und den schulischen Anforderungen andererseits benannt. Eine Pädagogin vermerkte dabei auch Unterforderung in der Schule als eine mögliche Begründung für Schulverweigerungen.

Das vollständige Fernbleiben von der Schule bezeichneten sieben Pädagoginnen und Pädagogen als langfristigen Prozess, der dadurch gefördert wird, dass mit zunehmenden Fehlzeiten den Schülerinnen und Schülern die Rückkehr in die Schule immer schwerer fällt. Als Handlungsaufforderung an Pädagoginnen und Pädagogen könnte die Unterbrechung dieses Prozesses interpretiert werden. Genannte Gründe für den Prozess zunehmender Schulverweigerung könnten gleichzeitig als Ansatzpunkte für Möglichkeiten seiner Unterbrechung gedeutet werden. Solche wurden sowohl bei den Kindern und Jugendlichen – zunehmende Lernprobleme, Entwöhnung von einem strukturierten Tagesablauf –, als auch im Verhalten von Lehrerinnen/ Lehrern sowie Mitschülerinnen/ Mitschülern – Rechtfertigungsdruck und Ausgrenzung – verortet.

Fast alle Interviewpartnerinnen und -partner haben neben der persönlichen und schulischen Problematik auch eine Gleichgültigkeit der Kinder und Jugendlichen gegenüber der Schule als Einflussbedingung auf deren Verweigerung angegeben. Die genannten Begründungen für eine solche Gleichgültigkeit lassen sich differenzieren nach direkten Zuschreibungen von Verantwortung an Schülerinnen und Schüler und nach gestörten Person-Umwelt-Relationen. Zum einen wurde von den Pädagoginnen und Pädagogen bei schulverweigernden Kindern und

Jugendlichen eine mangelnde Bereitschaft zur Anstrengung, fehlendes Pflichtbewusstsein und kein Interesse am schulischen Lernen beobachtet, weil Freizeit und Freunde wichtiger sind und/ oder eine zukünftige soziale Absicherung gegeben ist. Zum anderen wurde vermerkt, dass Schule für Schülerinnen und Schüler irrelevant werden kann, wenn ihre notwendigsten Grundbedürfnisse nicht erfüllt sind, wenn sie sich mit schulischen Lernangeboten nicht identifizieren können, wenn die Entwicklungsunterschiede zu ihren Mitschülerinnen/ Mitschülern zu groß werden oder wenn keine Chancen für Ausbildungen nach erfolgreichem Schulabschluss gegeben sind. Während in Akzeptanz der ersten Perspektive disziplinierende Maßnahmen gegen das schulabsente Verhalten assoziiert werden, scheinen sich mit der zweiten Perspektive eher Ansprüche an schulische Alternativen und strukturelle Veränderungen zu verbinden.

3.2.2 Familiäre Einflüsse und Schulabsentismus

Alle Pädagoginnen und Pädagogen benannten familiäre Einflussbedingungen für Schulabsentismus. Thematisiert wurde jedoch keine direkte Verantwortung der Eltern im Sinne einer expliziten Ablehnung des Schulbesuchs des Kindes/ Jugendlichen oder offener Unterstützung des schulabsenten Verhaltens sowie ein Zurückhalten durch die Eltern (vgl. Abschnitt 3.1, c), dagegen aber familiäre Situationen oder Verhaltensweisen, die das Fernbleiben von der Schule wesentlich beeinflussen und unterstützen.

Schwerwiegende Verlusterfahrungen der schulabsenten Kinder und Jugendlichen durch den Tod der wichtigsten Bezugsperson und/ oder wechselnde, konfuse Familiensituationen wurden in acht Interviews beschrieben. Die Pädagoginnen und Pädagogen betonten, dass für die betroffenen Heranwachsenden damit biographische Brüche verbunden sind und Schulabsentismus ein Folgeproblem der Nicht-Verarbeitung darstellt. Einen ähnlichen Zusammenhang benannten vier Pädagoginnen und Pädagogen zwischen Erfahrungen von Ausschluss, Gewalt und Vernachlässigung innerhalb der Familie, die Kinder und Jugendliche verkraften müssen und deren Abwenden von der Schule. Alltagskrisen in Verbindung mit einer Ambivalenz zwischen Fürsorge für Eltern und erlebter Überforderung wurden in vier Interviews als Anlass für tageweise Abwesenheit von der Schule thematisiert. Drei Pädagoginnen und Pädagogen beobachteten, dass es zu Schulabsentismus auch dann kommt, wenn Kinder und Jugendliche ihre unmittelbaren Grundbedürfnisse nur eingeschränkt erfüllen können, weil die familiäre Lebenssituation durch materielle Armut bestimmt wird.

Ausfall und/ oder Versagen des familiären Erziehungssystems, kann als Aufforderung an professionelle Pädagogik verstanden werden, solche Bedingungen im Interesse der individuellen Entwicklung des Kindes/ des Jugendlichen zu kompensieren. Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz hätten unter den genannten familiären Bedingungen die Familien (Sorgeberechtigten) Anspruch auf Hilfe zur Erziehung, wenn man davon ausgeht, dass „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§ 27 KJHG).

Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber dem Kind vermerkten neun Pädagoginnen und Pädagogen als eine Bedingung, die Schulabsentismus unterstützt. Als Gleichgültigkeit galten den Befragten sowohl Unwissenheit um Fehlzeiten als auch deren Akzeptanz (und damit Mitverantwortung für das

schulabsente Verhalten ihrer Kinder). Regelrechtes Desinteresse der Eltern – beschrieben als fehlende Initiative für Veränderung, als mangelnde Unterstützung bei Lernproblemen oder ungenügende Achtung vor schulischen Leistungen – wird ebenso hinter solcher Teilnahmslosigkeit vermutet, wie Resignation der Eltern angesichts eigener Lebensprobleme oder aufgrund von Beziehungsproblemen zwischen Eltern und Kindern. Alltagserfahrungen mit der Arbeitslosigkeit der Eltern und/ oder dem Schulabsentismus älterer Geschwister und die daraus folgende Ablehnung der Schule für die eigene Entwicklung kennzeichneten fünf Pädagoginnen/ Pädagogen als Grund für Schulverweigerungen.

Neun Pädagoginnen und Pädagogen thematisierten Interventionsstrategien der Eltern als einen Aspekt der familiären Bedingungen, die Schulabsentismus nicht entgegen wirken, sondern fördern und dadurch mitverantworten. Dabei wurden von sechs Befragten die überhöhten Anforderungen von den Eltern an ihre schulpflichtigen Kinder benannt, die mit Dramatisierungen der Lernprobleme, Erwartungsdruck, Strenge, vergleichenden Vorwürfen, Verweigerung von eigenen Entscheidungen und emotionaler Ablehnung verbunden wurden. Drei Interviewte sahen das Problem jedoch gerade darin, dass Eltern keine Anforderungen an ihre Kinder stellen. Auch die Begründungen für den ausbleibenden Erfolg der benannten Erziehungsbemühungen der Eltern scheinen gegensätzlich. Während der eine Teil der Pädagoginnen und Pädagogen fehlende Kontrollen und Strafen als Ursache dafür identifizierten, dass die Forderungen nicht durchgesetzt werden können, bezeichnete der andere Teil die Eltern als eher hilflos und hilfesuchend. In beiden Fällen ließe sich die Wahrnehmung eines Kompetenzvorsprungs der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber den Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher assoziieren, der von den Professionellen als Handlungsaufforderung interpretiert werden kann.

3.2.3 Unterstützung schulabsenten Verhaltens durch institutionelle Erziehung

Dass nicht nur erschwerte familiäre Bedingungen, sondern auch die Bedingungen in familienergänzenden oder familienersetzenden Wohnformen schulabsentes Verhalten unterstützen können, thematisierten vier Befragte explizit. Einerseits waren es die Entscheidungen und das Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen, die als personalisierte Bedingungen für Schulabsentismus – in Verantwortung der Einrichtungsleitungen und der Erzieherinnen/ Erzieher – beschrieben wurden. Dazu zählten neben Einrichtungswahl sowie Einrichtungswechsel ohne Berücksichtigung der Beschulungsmöglichkeiten und ohne Abstimmung mit der Schule besonders die fehlende Aufmerksamkeit und Unterstützung für den Schulbesuch durch Erzieherinnen/ Erzieher. Andererseits wurden auch strukturelle Grenzen benannt, nämlich die fehlenden Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche zum Schulbesuch zu zwingen.

Zudem wurde darauf verwiesen, dass Kind-Umwelt-Probleme in familienergänzenden und familienersetzenden pädagogischen Einrichtungen Schulverweigerungen fördern können. Die Befragten betonten, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen selten freiwillig diese Lebensform gewählt haben, sondern dies als Zwang erleben, dem sie auf Grund familiärer Probleme und häufig auch wegen Schulversäumnissen ausgesetzt sind, was zu Abwehrverhalten führen kann. Hinzu kommen, so die Pädagoginnen und Pädagogen, dass in dem familienergänzenden oder familienersetzenden Lebensumfeld Irritationen, Auseinandersetzungen und Anerkennungskämpfe dazu führen, dass der erwartete Schulbesuch nur eingeschränkt erfolgt. Während

sich an die Verantwortungszuschreibungen Aufforderungen zur Veränderung der Entscheidungspraxis und des Verhaltens an Heimleitungen und Erzieherinnen/ Erzieher anschließen lassen, scheinen die Wahrnehmung von strukturellen Grenzen und Kind-Umwelt-Relationen Interpretationen von einem gemeinsamen Handlungsbedarf nahe zu legen

3.2.4 Der Einfluss der Bezugsgruppen von Gleichaltrigen auf Schulabsentismus

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen schrieben den Gleichaltrigengruppen einen Einfluss auf schulabsentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu, jedoch nur drei von ihnen verbanden dieses mit negativ besetzten Gruppennormen wie politisch rechte Orientierungen, Drogenkonsum und Delinquenz. Alle anderen betonten die große Bedeutung der Bindung an die Clique für Kinder und Jugendliche.

Die Gruppenregeln als akzeptierte Orientierung bilden nach ihrer Meinung einen ausschlaggebenden Anlass für oder gegen Schule, der dadurch bekräftigt wird, dass Schülerinnen und Schüler von Freunden vor Unterrichtsschluss aus der Schule abgeholt werden. Diese Pädagoginnen und Pädagogen erlebten bei einigen Kindern und Jugendlichen zunehmende Abwesenheit von der Schule im Zusammenhang mit der Suche nach Beziehungen zu Gleichaltrigen in ähnlichen Lebenssituationen und/ oder das gemeinsame Fernbleiben von der Schule als Zeichen für Zusammengehörigkeit.

Die Wahrnehmung eines negativen Gruppeneinflusses kann mit dem Ansinnen verbunden werden, pädagogisches Handeln damit zu begründen, Schulverweigerungen durch Unterbrechung dieses Einflusses entgegen zu wirken. In Akzeptanz der Bedeutung von Gruppenbindungen müssten sich pädagogische Handlungsaufforderungen anders legitimieren und in ihren Strategien vielmehr den Gruppeneinfluss berücksichtigen.

3.2.5 Schulische Einflussbedingungen auf Schulabsentismus

Der Einfluss von schulischen Bedingungen auf Schulverweigerungen wurde ebenfalls von allen Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert. Besonders häufig kamen Aspekte der inhaltlichen Konzepte in den Schulen und problematische Lehrer-Schüler-Beziehungen zur Sprache, mit denen Handlungsaufforderungen an Lehrerinnen/ Lehrer und Verantwortung dieser assoziiert werden können. Eine Lehrerin z.B. hat beobachtet, dass an ihrer Schule die Praxis, Schülerinnen und Schüler in Freistunden aus dem Schulgebäude auszuschließen, weil die Aufsicht nicht gewährleistet werden kann, dazu führt, dass diese zum folgenden Unterricht nicht mehr erscheinen.

Drei Pädagoginnen und Pädagogen sprachen auch institutionelle Grenzen an, die Schulabsentismus begünstigen können. Sie vermerkten, dass die aktuelle Schulstruktur und Personalsituation zum einen nur begrenzt Reaktionen der Lehrkräfte auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zulässt und zum anderen wenig Spielräume für schülerzentrierte individuelle Problemlösungen bietet. Die schwierige personelle Situation in den Schulen wird ihrer Wahrnehmung nach dadurch verschärft, dass im Krankheitsfall keine zusätzlichen Lehrkräfte zur Verfügung stehen, so dass Lehrerinnen und Lehrern sich kaum in der Lage sehen, neben der Absicherung des Unterrichts noch andere Aufgaben zu übernehmen. Auch hier kann eine Handlungsaufforderung unterstellt werden, allerdings wäre eher die Verantwortung von Schulpolitikern und Schul-

organisatoren angesprochen.

Der Einfluss der Mitschülerinnen und Mitschüler auf das Fernbleiben von der Schule wurde in fünf Interviews angesprochen. Die Pädagoginnen und Pädagogen erklärten, dass körperliche Gewalt zur Austragung von Konflikten und zur Einschüchterung von Mitschülerinnen und Mitschülern dabei ebenso relevant erscheint, wie Ausgrenzungen der Schülerinnen und Schüler untereinander aufgrund äußerer Personenmerkmale, Beziehungspräferenzen und/ oder der Sicherung von Machtstellungen. Eine Lehrerin vermisste positive Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern an ihrer Schule, die einzelne Schulverweigerer motivieren könnten, regelmäßiger zur Schule zu kommen. Solche Interpretationen scheinen häufig mit Beobachtungen verbunden, dass Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenz fehlt, Gewalt und Ausgrenzung entgegen zu wirken und soziale Beziehungen unter den Schülerinnen/ Schülern zu fördern.

Die verstärkende Wirkung von ungeeigneten unterrichtlichen und pädagogischen Konzepten auf Schulverweigerungen thematisierten zehn Pädagoginnen und Pädagogen mit expliziten Verantwortungszuschreibungen an Lehrerinnen und Lehrer. Sieben von ihnen erklärten, dass Lehrerinnen und Lehrer häufig auf bewährte Unterrichtsmethoden zurückgreifen, bei denen abfragbarer Lernstoff favorisiert wird, ohne deren Effektivität und die Problematik des Leistungsdrucks und des fehlenden Lebensbezugs zu reflektieren. In drei Interviews wurde besonders darauf verwiesen, dass repressive Erziehungsmethoden zu Verweigerungen als Protest gegen unangemessene soziale Regeln in den Schulen führen können.

Der schulintern geregelte oder willkürliche Umgang mit Schulverweigerungen erschien neun Pädagoginnen und Pädagogen nicht als angemessen, sondern als problemverschärfend. Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang zum einen, dass Lehrkräfte nicht oder zu spät auf unentschuldigte Fehlzeiten reagieren und kontinuierliche Anwesenheitskontrollen fehlen; zum anderen, dass Fehlzeiten zwar genau erfasst werden, das Problem jedoch an Eltern, Schulamt und Ordnungsamt delegiert wird. Auch Ordnungsstrafen als Reaktion auf Zeiten unentschuldigter Abwesenheit – wie Schulstrafen, zeitweiliger und totaler Ausschluss – und die Bewertung von Fehlzeiten als ungenügende Leistung erschienen diesen Pädagoginnen und Pädagogen als problemverschärfend. In fünf Interviews wurde darauf hingewiesen, dass für einen angemessenen Umgang mit Schulverweigerungen verschiedene Formen von Kooperation nötig wären, die nach Meinung der Interviewten an den Schulen zu wenig praktiziert werden. Dazu wurden systematische Rückkopplungen unter den Lehrkräften ebenso gezählt, wie frühzeitiges Aufsuchen der Eltern oder die Zusammenarbeit von Schulleitungen und Schulämtern, sowie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Hinter solchen Aussagen sind implizite Zuschreibungen von Verantwortung an Lehrerinnen und Lehrer zu rekonstruieren, weniger eine Verantwortung für das schulabsente Verhalten, vielmehr die Verantwortung dafür, zu wenig gegen Schulabsentismus zu unternehmen.

Neun Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben mangelnde Beziehungsintensität zwischen Lehrkräften und Schülerinnen/ Schülern sowie Beziehungskonflikte als Einflussgrößen auf Schulabsentismus. Sechs von ihnen schrieben Lehrerinnen und Lehrern Gleichgültigkeit gegenüber bestimmten Schülerinnen und Schülern zu, die sich erstens in fehlender Aufmerksamkeit äußern kann, zweitens in der Zensurengebung und Zeugnislegung trotz permanenter Abwesenheit und drittens in der Hinwendung zu den Schülerinnen und Schülern, bei denen ein schulischer Erfolg zu erwarten ist. Fünf

Befragte erläuterten, dass Fehleinschätzungen der Leistungspotenziale und fehlende kontinuierliche Anleitungen durch Lehrerinnen und Lehrer dazu führen können, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten keine Unterstützung erhalten und dadurch den Bezug zum schulischen Lernen verlieren. In fünf Interviews wurden Verhaltensweisen der Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern – demotivierende Rückmeldungen bei Fehlleistungen, verbale Gewalt, Bestehen auf Verhaltenserwartungen und Hilflosigkeitsgesten – als Verweigerungsanlass thematisiert. Vier Pädagoginnen und Pädagogen berichteten über Rückkehrblockaden für Kinder und Jugendliche durch ausgrenzendes Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern und zwei Pädagoginnen beschrieben aus eigener Erfahrung, dass sich Lehrkräfte nach persönlichen Enttäuschungen auch ihren Schülerinnen und Schülern verweigern.

3.2.6 Strukturelle gesellschaftliche Faktoren, die Schulverweigerungen unterstützen

Als gesellschaftliche Bedingungen, die unterstützenden Einfluss auf Schulverweigerungen haben können, wurden zum einen solche bezeichnet, die Auswirkungen auf die Schulsituation und die pädagogischen Möglichkeiten der Schule haben, zum anderen solche, die sich auf die berufliche Perspektive von Jugendlichen auswirken.

Fünf Pädagoginnen und Pädagogen erläuterten, dass eingeschränkte Schulautonomie und mangelnde pädagogische Ressourcen dazu beitragen, dass in den Schulen zu wenig auf Schulverweigerungen reagiert werden kann. Sie kritisierten, dass durch die Festlegung von Einzugsgebieten keine freie Schulwahl für Schülerinnen und Schüler in besonderen Lebenslagen besteht und dass dadurch auch bei auftretenden Konflikten in der Schule kaum Umschulungsmöglichkeiten auf Initiative der Eltern und/ oder der Schülerinnen und Schüler bestehen. Andererseits haben aber gerade viele Schülerinnen und Schüler, die in der Schule Probleme machen, häufige Schulwechsel auf Lehrerinitiative hinter sich. Des Weiteren wurde vermerkt, dass für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wie für besondere pädagogische Angebote stabile finanzielle Absicherungen fehlen und dass Alternativen zu traditionellen Schulen selten bewilligt werden, was dazu beiträgt, dass individuelle pädagogische Arbeit in der Schule nur sehr begrenzt möglich ist. Darüber hinaus stellten die Pädagoginnen und Pädagogen fest, dass zu wenig spezielle Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer zu den Themen Lern-, Unterrichts- und Schulverweigerung angeboten werden, bzw. dass die Angebote bei den betroffenen Lehrkräften nicht ankommen.

Fehlende berufliche Perspektiven für jugendliche Schulabgängerinnen und Schulabgänger erschweren die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern erheblich. Das betonten fünf Pädagoginnen explizit. Sie erläuterten, dass es in strukturschwachen Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit, in denen auch für Schulabgänger mit Schulabschluss Ausbildungsplätze fehlen, kaum möglich ist, schulabsenten Kindern und Jugendlichen die Notwendigkeit eines Schulabschlusses zu vermitteln. Während zwei Pädagoginnen zusätzliche Einschränkungen der Ausbildungsmöglichkeiten aufgrund schlechter Schulleistungen und niederen Schulabschlüssen thematisierten, verwiesen zwei andere Pädagoginnen darauf, dass Jugendliche, die trotz erheblicher Schwierigkeiten einen Hauptschulabschluss erworben haben, durch die Arbeitsverwaltung nicht speziell unterstützt werden, weil sie nicht mehr als

benachteiligt gelten. Eine Lehrerin schätzte ein, dass die schulverweigernden Jugendlichen sich als nutzlos abwerten, weil sie in dieser Gesellschaft nicht gebraucht werden.

3.2.7 Situative Einflüsse auf Schulabsentismus

Neben all den aufgeführten Einflussbedingungen auf Schulabsentismus, die für Schülerinnen und Schüler längerfristig problematisch erscheinen, wurden in vier Interviews auch situative Einflüsse dafür verantwortlich gemacht, dass Kinder und Jugendliche nicht in die Schule kommen oder diese vor Unterrichtsschluss verlassen. Während drei Pädagoginnen von schulabsenten Kindern und Jugendlichen sprachen, die sich spontan gegen die Schule entscheiden, weil sie nach unmittelbarem Erleben und Spaß in der Clique suchen, ohne über den Schulbesuch nachzudenken, interpretierte eine Pädagogin das Eingehen auf situative Einflüsse explizit als Zeichen fehlender Anpassung an verpflichtende Normen.

Reflexion: Wahrnehmung von Hilfebedarf bei Schulabsentismus als pädagogische Perspektive

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen thematisierten ein differenziertes Wissen um Bedingungen von Schulabsentismus und diverse fördernde Einflüsse. Sie betrachteten Schulverweigerungen von Kindern und Jugendlichen als ein Phänomen, mit dem ein individuell differentes Bedingungsgefüge verbunden ist. In allen Interviews wurden die erschwerte Lebens- und Lernsituationen (vgl. Absatz 3.2.1 und 3.2.5) von schulverweigernden Schülerinnen und Schülern sowie der Einfluss der Familien (vgl. Absatz 3.2.2) als problematischer Hintergrund von Schulabsentismus und der verstärkende Einfluss der Bezugsgruppen Gleichaltriger (vgl. Abschnitt 3.2.4) benannt. Die Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben Schulverweigerungen als Versuch der Bewältigung individueller, sozialer und/ oder schulischer Probleme (vgl. Absatz 3.2.1), bei einigen von ihnen ist damit auch ein Verständnis von individueller Kompetenz der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen verbunden. (Dies wird im Kapitel 3.3 belegt.) Insofern wäre sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Forderungen nach veränderten Sichtweisen entsprochen (vgl. Absatz 2.1.1 und 2.1.2 im Teil 1 dieser Arbeit). Fast alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben Schulverweigerungen auch als „Formen der Lebensbewältigung in spezifischen Person-Umfeld-Relationen“ (Thimm 2000, S. 402).

Mit den Versuchen subjektive Handlungsmotivationen für Schulabsentismus und strukturelle Bedingungen in Handlungssystemen zu rekonstruieren wurden jedoch diverse Verantwortungszuschreibungen an Schülerinnen und Schüler, Sorgeberechtigte, Bezugsgruppen, sowie Lehrerinnen und Lehrer nicht überwunden oder ausgeschlossen. Vielmehr scheinen die meisten Befragten beide Bewertungen komplementär zu handhaben. Daraus folgten in keinem Fall ausschließlich Forderungen, diese Verantwortung mit schulrechtlichen und/ oder schulpolitischen Maßnahmen durchzusetzen. Auch die Verantwortungszuschreibungen an andere schloss für alle Befragten die Wahrnehmung eines eigenen Handlungsbedarfes im Fall von Schulabsentismus ein. Dies erscheint zunächst selbstverständlich, da alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen mit schulabsenten Heranwachsenden arbeiten und die Aufforderung im Interview war, diese Arbeit zu reflektieren, zu legitimieren, zu rechtfertigen und zu proble-

matisieren. Nicht selbstverständlich erscheinen diese Reflexionen zum einen im Verweis auf politisch-rechtliche und schulrechtliche Problemperspektiven (vgl. Absatz 1.1.2), zum anderen in Kenntnis der Vorwürfe an Schule als pädagogische Institution und an Lehrerinnen/ Lehrer in ihrer pädagogischen Verantwortung, Schulabsentismus pädagogisch wenig Beachtung zu schenken oder dem Phänomen mit Ignoranz, halbherzigem Engagement und/ oder ungeeigneten, disziplinierenden Methoden zu begegnen (vgl. Kapitel 1.2). Diese thematisierten und kritisierten Perspektiven auf das Phänomen Schulabsentismus verweisen eben nicht auf die Wahrnehmung eines pädagogischen Handlungsbedarfs. Erinnert werden soll an den Ausgangspunkt der theoretischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansprüchen an die Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und ihre Nicht-Einlösbarkeit. Im Anschluss an Schäfer wurde davon ausgegangen, dass schon die Wahrnehmung eines Hilfebedarfs abhängig ist von der perspektivischen Interpretation einer ‚bestimmten Soziallage‘, die ein pädagogisches Interesse ermöglicht (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit). So wären die reflektierten Einflussbedingungen nicht als eindeutige Begründungen für die Wahrnehmung von Schulabsentismus als pädagogisches Problem anzugeben, sondern erst eine pädagogische Perspektive auf das Phänomen Schulabsentismus ermöglicht pädagogisches Interesse und die Wahrnehmung eines Hilfebedarfs aus der Interpretation von Bedingungen von Schulabsentismus und diversen fördernden Einflüssen. So wären mit den thematisierten Einflussbedingungen Einsatzpunkte für Perspektiven auf das Phänomen Schulabsentismus angegeben, die pädagogische Anschlüsse ermöglichen.

Die Notwendigkeit und der Vorrang von solchen pädagogischen Perspektiven vor anderen Perspektiven sind nicht abzusichern. Zu untersuchen bleibt, mit welchen Begründungen die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen aus ihren Interpretationen von Schulabsentismus – welche als Reaktion auf Erschwernisse der Lern- und Lebenssituation (vor dem Hintergrund entsprechender Verantwortungszuschreibungen an schulverweigernde Kinder und Jugendliche, an Bezugspersonen und/ oder Lehrerinnen/ Lehrer) und/ oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt Relationen (im Verzicht auf Verantwortungszuschreibungen) verstanden werden kann – Ableitungen von pädagogischem Handlungsbedarf vornahmen und ihre eigenen pädagogischen Ansprüche legitimierten. Dieser Frage soll im Teil 3, in den Kapiteln 1.1 und 1.2 nachgegangen werden.

Ganz allgemein kann man zunächst zusammenfassen: Alle Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben Schulabsentismus einerseits als ‚Problemlösungsstrategie‘ von Kindern und Jugendlichen für deren Lebens- und Lernprobleme, andererseits auch als Problem für Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus benannten sie Bedingungen innerhalb des Schulsystems und das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern als begünstigende Einflussfaktoren auf Schulabsentismus (vgl. Absatz 3.2.5). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass alle Befragten Ressourcen der Prävention und Intervention von Schulabsentismus in Schule erkennen. Dass solchen Ressourcen allgemein zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird, kann als ein wesentliches Motiv für das besondere Engagement der befragten Pädagoginnen und Pädagogen gewertet werden.

Als ein weiteres Motiv für die Auseinandersetzungen von Pädagoginnen und Pädagogen mit Schulabsentismus wurde deren Antizipation zukünftiger Lebensperspektiven von schulverweigernden Heranwachsenden ohne pädagogische Hilfen angenommen. Inwiefern sich darin eine Legitimationsmöglichkeit pädagogischer Bemühungen erkennen lässt, soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.2.8 Antizipation zukünftiger Lebensperspektiven von Schulverweigerern ohne pädagogische Hilfen

Die Hälfte der befragten Pädagoginnen und Pädagogen benannte Schulverweigerung explizit als Bedingung für eingeschränkte Lebensperspektiven von Kindern und Jugendlichen, die andere Hälfte nicht. Vier Pädagoginnen und Pädagogen thematisierten erheblich eingeschränkte oder fehlende Berufschancen ohne Schulabschluss, eine dieser Pädagoginnen prognostizierte das Scheitern sozialer Integration als Folge von Schulabsentismus. Darüber hinaus antizipierten drei Pädagoginnen, dass schulabsenten Kindern und Jugendlichen positive individuelle Lebensperspektiven fehlen werden. Daran lässt sich pädagogischer Handlungsbedarf anschließen, mit der Zielsetzung schulischer Förderung zur Erreichung eines Schulabschlusses und/ oder als individuelle Hilfe für personale und soziale Integration. Während zwei Pädagoginnen sich nicht über mögliche Lebensperspektiven von schulabsenten Schülerinnen und Schülern äußerten, vermerkten vier andere Pädagoginnen/ Pädagogen explizit, dass Kindern und Jugendlichen alternative Lebensperspektiven zur Verfügung stehen können, für die der Schulbesuch ohne Relevanz sein kann. Sie schränkten diese Voraussicht jedoch auf zeitliche Beschränkungen und/ oder auf Einzelfälle ein und konnten so pädagogischen Handlungsbedarf thematisieren, ohne diesen zu verabsolutieren.

Die Einschätzungen von zukünftigen Lebensperspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher sollen als ein Aspekt für die unterschiedlichen Begründungen für pädagogisches Handeln im Fall von Schulabsentismus gewertet werden. Deshalb werden die Antizipationen der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen in der Tabelle 1 dargestellt.

	antizipierte Lebensperspektiven von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen ohne pädagogische Hilfen		
	negative Prognose	positive Prognose	keine Angabe
Frau Holz	Scheitern von sozialer und beruflicher Integration ohne angemessene Anpassung		
Frau Franz	ohne positive individuelle Lebensperspektive, Leben auf der ‚Straße‘ als Sinnbild		
Frau Ihle	fehlende Chancen beruflicher Integration, BVJ als künstliche Ausdehnung der Schulzeit		
Frau Gast	ohne positive individuelle Lebensperspektive		
Frau Kraft	ohne positive individuelle Lebensperspektive, fehlende Chancen beruflicher Integration		
Frau Claus/ Herr Bernd	fehlende Chancen beruflicher Integration		
Frau Dachs		Alternative Lebenswelten zeitweise möglich	
Herr Max		Alternative Lebenswelten zeitweise möglich	
Frau Abend		Alternative Lebensperspektiven im Einzelfall möglich	
Herr Jung		Alternative Lebensperspektiven im Einzelfall möglich	
Frau Ehler			keine explizite Angabe
Frau Laub			keine explizite Angabe

Tabelle 1: Antizipation von Lebensperspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher ohne pädagogische Hilfen

Nachdem festgestellt wurde, dass fast alle Pädagoginnen und Pädagogen Schulverweigerungen als Versuch der Bewältigung individueller, sozialer und/oder schulischer Probleme beschrieben und sich dennoch für alle Befragten an das Phänomen Schulabsentismus die Wahrnehmung eines Handlungsbedarfes für Pädagoginnen/ Pädagogen anschließt und, bis auf Frau Ehler und Frau Laub, bei den Pädagoginnen und Pädagogen auch aus der Antizipation von Lebensperspektiven ohne pädagogische Hilfen eine solche Interpretation nahe liegend scheint, sollen nachfolgend die Problemperspektiven der Befragten im Zusammenhang mit Schulabsentismus rekonstruiert und analysiert werden.

3.3 Schulabsentismus in pädagogischen Perspektiven

Die Theorien, die im Teil 1 eingeführt wurden, um Ansprüche an sonder- und sozialpädagogische Angebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche darzustellen, dienen hier als Folien für die Analysen von Problemperspektiven im Zusammenhang mit Schulabsentismus. Im Folgenden werden die theoretischen Einsätze von Hiller und Benkmann aus sonderpädagogischer Perspektive, von Thimm aus sozialpädagogischer Perspektive und von Oevermann aus professionstheoretischer Perspektive als differente Zugangsweisen zum Problemverständnis von Schulabsentismus und in Folge als verschiedene Ausgangspunkte für Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen gehandhabt.¹⁰⁰ Die verwendeten theoretischen Einsätze sollen an dieser Stelle noch einmal benannt werden.

Schulverweigerung kann mit Hilfe der vier theoretischen Zugänge ganz unterschiedlich als pädagogisch relevantes Problem definiert werden, auch wenn grundlegende Aussagen ähnlich scheinen.

Zunächst ist festzuhalten, dass mit allen vier Autoren das Fernbleiben von der Schule als subjektiv sinnvolle und zu respektierende Form der Lebensgestaltung bewertet werden kann. Unter Berücksichtigung dieses Aspektes handelt es sich bei Schulverweigerung nach den theoretischen Bezügen zu Hiller und Benkmann vorrangig um eine Reaktion von Kindern und Jugendlichen zur Vermeidung von Auseinandersetzungen in Folge erlebter und/ oder antizipierter Erschwernisse durch ihre Umwelt. Während mit Hiller stärker Reaktionen bezüglich der Erschwernisse auf sozialer Ebene – im Sinne einer Verweigerung in Folge erlebter Stigmatisierungen und Ausgrenzungen – zu thematisieren wären, verweist der theoretische Bezug zu Benkmann mehr auf subjektive Anpassungsleistungen – im Sinne passiver Vermeidung individueller Überforderungen. Im Anschluss an Oevermann und Thimm stellt sich Schulverweigerung als aktive Entscheidung der

¹⁰⁰ Einleitend wurde davon ausgegangen, dass das Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ von Oevermann als Metatheorie zur Beschreibung eines besonderen Individualisierungsanspruchs in der pädagogischen Auseinandersetzung mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen gelten kann (vgl. Teil 1, Abschnitt 2.2). Dieser Gedanke wird hier zunächst zurückgestellt, weil im Folgenden differente Zugangsweisen zum Problemverständnis von Schulabsentismus diskutiert werden sollen und der Bezug auf Oevermann eine eigene Perspektive ermöglicht. Im Teil 3, Kapitel 1.1 wird er wieder aufgenommen. Dort soll die Analyse der von Oevermann ausgearbeiteten Bedingungen für ein ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ die Möglichkeit bieten, pädagogische Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen kritisch zu diskutieren.

Kinder und Jugendlichen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt dar. Mit Thimm wären diese Entscheidungen als eigenverantwortliche Reaktionen eines Heranwachsenden als autonomes Subjekts auf erschwerte Lebensgestaltungen und/ oder Belastungen bei der Suche nach Selbständigkeit anzuerkennen. Im Bezug auf Oevermann, wären Schulverweigerungen zwar zu verstehen als aktive Weigerung gegen Fremdbestimmung, aber der subjektive Sinn dieser Entscheidungen Heranwachsender unterliegt nach Oevermann entwicklungspsychologisch bedingten Verkürzungen und/ oder pathologischen Verzerrungen, die einer adäquaten Erfassung der Situation und produktiven Problemlösungen entgegen stehen.

Im Anschluss an alle vier Autoren ist schulisches Lernen jedoch auch als notwendig für die individuelle Entwicklung und soziale Integration von Heranwachsenden und Schulabsentismus deswegen als pädagogisch relevantes Problem zu beschreiben. Unter Berücksichtigung der Bewertung von Schulabsentismus als aktuelles Problem für Kinder und Jugendliche sind mit Hiller und Thimm verstärkt Aspekte erschwerter sozialer Integration zu berücksichtigen, mit Benkmann und Oevermann dagegen vermehrt Aspekte der individuellen Entwicklung. Unter Beachtung antizipierter zukünftiger Lebenschancen lassen sich im Anschluss an Hiller und Thimm eingeschränkte Möglichkeiten sozialer Integration in Folge von Schulabsentismus thematisieren, mit Benkmann wären es eher nicht genutzte individuelle Entwicklungschancen. Oevermann verbindet individuelle Entwicklung und soziale Integration zur Formel ‚würdiges‘ Leben in der Gesellschaft.

Aus den Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Perspektiven auf Schulabsentismus, die aus den theoretischen Zugängen herausgearbeitet wurden, lassen sich verschiedene perspektivische Kernaussagen konstruieren, mit denen unterschiedliche Bewertungen der Problematik von Schulabsentismus und in der Folge verschiedene Begründungen für pädagogischen Handlungsbedarf verbunden werden können. In der Übersicht werden die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der theoretischen Perspektiven zum Problem Schulabsentismus noch einmal überblicksartig zusammengefasst (vgl. Tabelle 2).

Mit Hiller wäre davon auszugehen, dass ohne schulische Förderung die Chancen sozialer Integration erheblich eingeschränkt werden. So lässt sich Schulverweigerung als angemessene Reaktion auf erlebte oder antizipierte soziale Desintegration verstehen, wenn man davon ausgeht, dass Schule für die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern ‚am Rande der Normalität‘ (vgl. Hiller 1994, S. 46) keine ‚brauchbaren Konzepte für Allgemeinbildung‘ (vgl. ebd.) zur Verfügung stellt. Dennoch bleibt aus dieser Perspektive Schulabsentismus für Kinder und Jugendliche ein Problem, weil sich mit ihm das Risiko aktueller und zukünftiger sozialer Desintegration erhöht. So lässt sich soziale Desintegration als Bedingung und als Folge von Schulabsentismus darstellen (dazu 3.3.1).

Im Anschluss an Benkmann wäre zu beobachten, dass sich Kinder und Jugendliche an massive schulische und/ oder außerschulische Belastungssituationen individuell sinnvoll anpassen, indem sie die Schule verweigern. Diese Perspektive ist jedoch verbunden mit der Wahrnehmung, dass schulverweigernde Heranwachsende mit einer konstruktiven Bewältigung ihrer Lern- und Lebensschwierigkeiten überfordert sind und mit ihrer Schulverweigerung eine Strategie wählen, mit der sie hinter ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zurückbleiben (vgl. Benkmann 1997, S. 118f).

So kann Schulverweigerung als Anpassungsleistung und gleichzeitig als Signal für Überforderung gewertet werden (dazu 3.3.2).

Oevermann setzt voraus, dass sich alle Kinder und Jugendlichen aufgrund natürlicher Neugierde und einem zu befriedigenden Wissensdrang freiwillig zum schulischen Lernen verpflichten. Mit ihm kann Schulabsentismus beschrieben werden als eine Weigerung gegen die Schulpflicht, die eine ‚fremdbestimmte, durch externe Autorität erzwungene Verpflichtung‘ (vgl. Oevermann 1997, S. 165) darstellt. Auch wenn Schulverweigerung in seinem Kontext durch ‚entwicklungspsychologisch‘ oder ‚pathologisch‘ genannte Verhinderungsgründe zu erklären ist, stellt für Oevermann Schulbildung bzw. ein Bildungsadäquat eine selbstverständliche Voraussetzung für ein ‚würdiges‘ Leben in einer modernen Gesellschaft dar (vgl. Oevermann 1997, S. 169f). Schulverweigerung ließe sich hier beschreiben als Problem der Abweichung von sozialen Normen, weil Kinder und Jugendliche, welche die externe Norm der Schulpflicht nicht verinnerlichen, sich selbst der Möglichkeit eines ‚würdigen‘ Lebens berauben (dazu 3.3.3).

Für Thimm stellt Schulverweigerung einen ‚objektiven Einschaltungsgrund‘ für pädagogisches Engagement dar, der sich aus dem ‚Verlust sozialer Verortung und eines Teils der Zukunftsoptionen‘ (vgl. Thimm 2000, S. 559) ergibt. Gleichmaßen versteht er die Verweigerung schulischen Lernens als eine eigenverantwortliche zu akzeptierende Entscheidung der Schülerin/ des Schülers. Damit können sichere Begründungen für pädagogische Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kinder und Jugendliche nicht angegeben werden. Legitimationen von pädagogischem Handlungsbedarf bleiben aus dieser Perspektive ambivalent und wären in der interpretativen Rekonstruktion der Pädagoginnen und Pädagogen zu suchen (dazu 3.3.4).

Schulabsentismus aus der Perspektive schulverweigernder Kinder und Jugendlicher		Schulabsentismus als pädagogisch relevantes Problem	
subjektiv sinnvolle Form der Lebensgestaltung	Reaktion auf aktuelle Lebenssituation	Antizipation zukünftiger Lebenschancen	Kernaussagen zur Problematik
Konzept realitätsnahe Schule von G.G. Hiller:			
angemessene Reaktion auf aktuelle und künftige soziale Benachteiligung	Reaktion auf erlebte Stigmatisierungen und Ausgrenzungen	eingeschränkte Lebenschancen ‚am Rande der Normalität‘	Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration
Entwicklungsansprüche an die schulische Erziehungshilfe von K.-H. Benkmann:			
Anpassungsleistung an intra- und interindividuelle Krisensituationen	Reaktion wegen Überforderung durch individuell belastende Lern- u. Lebenssituationen	Zurückbleiben hinter individuellen Entwicklungschancen	Schulabsentismus als Signal für Überforderung
Modell eines pädagogischen Arbeitsbündnisses von U. Oevermann:			
aktive Weigerung gegen fremdbestimmte Schulpflicht	entwicklungspsychologisch oder pathologisch bedingte Verhinderungsgründe	Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges‘ Leben in der Gesellschaft	Schulabsentismus als Problem der Abweichung von sozialen Normen
Theoretische Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Schulverweigerern von K. Thimm:			
eigenverantwortliche Entscheidung in spezifischen Person-Umfeld-Relationen	Reaktion auf erschwerte Lebensgestaltung oder Belastungen bei der Suche nach Eigenständigkeit	Verlust sozialer Verortung und eines Teils von Zukunftsoptionen	Schulabsentismus als ambivalentes Problem

Tabelle 2: Theoretisch motivierte Perspektiven auf Schulabsentismus als Problem

Im Folgenden sollen die theoretischen Perspektiven auf Schulabsentismus als Folien für die Analysen der Aussagen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen zur Problematik von Schulverweigerung dienen. In Orientierung an den Kernaussagen dieser vier Perspektiven werden die Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen zur Problematik von Schulabsentismus strukturiert (3.3.1 bis 3.3.4). Aus den Interviewtexten wurden dafür die Textstellen befragt und entsprechend ihrer Häufigkeit gewichtet, die sich explizit auf die Frage beziehen, warum Schulabsentismus als Problem erlebt wird. Interpretiert wurden zudem Aussagen, die Schulverweigerung als subjektiv sinnvolles Verhalten von Schülerinnen und Schülern thematisierten. Im Anschluss an die Darstellungen werden die rekonstruierten Bewertungen der Pädagoginnen und Pädagogen in einer Tabelle zusammengefasst und mit Hilfe der theoretischen Folien diskutiert.¹⁰¹

3.3.1 Zur Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘

Im Anschluss an Hiller wird davon ausgegangen, dass Schulverweigerung als ein Problem sozialer Desintegration aufgefasst werden kann. Diese Interpretation erfolgte zum einen aus der Beobachtung, dass Schulabsentismus eine Folge sozialer Desintegration (erlebter Stigmatisierungen und Ausgrenzungen) darstellen kann und zum anderen aus der Bewertung, dass ohne schulische Förderung die Chancen sozialer Integration erheblich eingeschränkt werden. Frau Holz und Frau Franz formulierten mit ihrer Problemsicht Schulpflicht als eine Verpflichtung, die uneingeschränkt durchzusetzen ist, weil diese für sie eine unbedingte Voraussetzung für soziale Integration bedeutet. Für sie stellt Schulabsentismus keine angemessene Reaktion, sondern eine unakzeptable Entscheidung von Kindern und Jugendlichen dar. Aus ihren Schilderungen kann geschlossen werden, dass zunächst die Realisierung der Schulpflicht den Ausgangspunkt ihrer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen darstellt.

Der Kontext sozialer Desintegration durch Schulverweigerungen ist bei Frau Holz die gegenwärtige Lebenssituation schulabsenter Kinder und Jugendlicher. Sie schätzte ein, dass schulverweigernde Schülerinnen und Schüler ihre Abwesenheit von der Schule wegen der damit verbundenen aktuellen sozialen Desintegration und Stigmatisierung als Problem erleben: „indem sie sich als Außenseiter gefühlt haben“ (Frau Holz, 187). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Frau Holz Schule als notwendige Instanz sozialer Integration für Heranwachsende betrachtet. Sie nahm Schulabsentismus nicht als angemessene Reaktion von Kindern und Jugendlichen auf Stigmatisierungen wahr, sondern als Anlass für deren Erleben von Ausgrenzungen. Dieses begründete sie damit, dass auch schulabsente Schülerinnen und Schüler Schulpflicht als soziale Norm kennen und nicht in Frage stellen: „Das sind ja alles noch Kinder, die in einem Alter sind – die wissen, dass sie in die Schule zu gehen haben.“ (ebd., 195/ 196). Schulpflichterfüllung wäre damit eine unbedingte Norm und Voraussetzung aktueller sozialer Integration und Schulverweigerung ein für Pädagoginnen und Pädagogen relevantes Problem, weil schulabsente Kinder und Jugendliche dieser Pflicht nicht nachkommen.

¹⁰¹ Bewertungen, die vom theoretischen Bezug abweichen, werden kursiv gekennzeichnet.

Nach der Wahrnehmung von Frau Franz stellt Schulabsentismus aktuell für Kinder und Jugendliche kein Problem dar: „Ich denke nicht, dass das große Probleme aufgeworfen hat für die Kinder. [...] Die Verweigerung an sich war kein Problem für sie, sondern das Dahin-gehen [in die Schule, K.P.] wäre problematisch gewesen.“ (Frau Franz, 109/ 120). Insofern beschrieb sie Schulverweigerung als Reaktion auf schulische Probleme. Dennoch betonte Frau Franz Schulabsentismus einseitig als Problem sozialer Integration, nämlich in einem unausweichlichen Zusammenhang mit zukünftiger sozialer Desintegration: „Man lässt sie, dann landen sie irgendwann auf der Straße.“ (ebd., 133). Daran schließt sich für sie pädagogischer Handlungsbedarf an. Anders als Hiller, der davon ausgeht, dass realitätsferne Schule dazu beiträgt, die Zukunftschancen sozialer Integration zu verringern, stehen im Zentrum der Problemwahrnehmung von Frau Franz, wie auch von Frau Holz Folgen von Schulabsentismus und damit die inakzeptable Entscheidung von Schülerinnen und Schülern gegen Schule.

Für Frau Ihle kann in Anspruch genommen werden, dass sie mit der Darstellung von Schulabsentismus als Problem nicht nur soziale Desintegration als mögliche Folge von Schulabsentismus im Blick hatte sondern auch, dass Kinder und Jugendliche ihre eingeschränkten Möglichkeiten sozialer Integration trotz Schulbesuchs antizipieren und so ihre Schulverweigerung als Reaktion auf Ausgrenzungen legitimieren können. Sie vermerkte, dass Kinder und Jugendliche ihre Abwesenheit von der Schule aktuell nur dann als Problem erleben, wenn damit Konflikte mit den Eltern verbunden sind: „Ansonsten denke ich nicht, dass / die da irgendwelche Probleme mit haben, weil das einfach alles zu weit weg ist, die Folgen, die dann entstehen könnten.“ (Frau Ihle, 115/ 118). Frau Ihle schätzte auch in Verbindung mit fehlenden Zukunftsperspektiven ein, dass schulabsente Schülerinnen und Schüler dem Schulbesuch keine allzu große Bedeutung zumessen: „Dann sagen sie auch ganz offen: ‚Warum eigentlich soll ich zur Schule kommen, hab’ doch sowieso keine Chance hinterher.‘ Aber insgesamt würde ich denken, dass sie sich da nicht so die Gedanken drüber machen.“ (ebd., 283/ 287). Aus ihren Darstellungen lässt sich schließen, dass für sie Schulabsentismus vor allem deshalb ein pädagogisch relevantes Problem darstellt, weil sich mit ihm das Risiko sozialer, insbesondere beruflicher Desintegration erhöht und Heranwachsende dieses Risiko nicht antizipieren. Dabei thematisierte sie jedoch auch die eingeschränkten Chancen trotz Schulabschluss: „Ist natürlich nicht einfach, aber – also ich versuche dann halt deutlich zu machen, dass sie die Lage dadurch nicht unbedingt – also ihre eigene Chance nicht gerade erhöhen, indem sie nicht zur Schule kommen, da hinterher mal was zu kriegten.“ (ebd., 293/ 296).

Konzept realitätsnahe Schule Hiller	Schulabsentismus als angemessene Reaktion auf aktuelle und künftige soziale Benachteiligung	Schulabsentismus als Reaktion auf Stigmatisierungen und Ausgrenzungen	Antizipation von eingeschränkten Lebenschancen in Folge von Schulabsentismus
Frau Holz	<i>Schulverweigerung als inakzeptable Entscheidung gegen Schule</i>		aktuelles Erleben von Ausgrenzungen als Folge von Schulverweigerung
Frau Franz	<i>Schulverweigerung als inakzeptable Entscheidung gegen Schule</i>	Schulverweigerung als Reaktion auf Probleme in der Schule	Voraussage ‚Leben auf der Straße‘ als Folge von Schulverweigerung
Frau Ihle	Legitimation von Schulverweigerung als Reaktion auf Ausgrenzungen	Schulverweigerung als Reaktion auf eingeschränkte Zukunftsperspektiven	Schulverweigerung als erhöhtes Risiko für soziale (berufliche) Integration

Tabelle 3: Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘

Die rekonstruierten Bewertungen der Problematik von Schulabsentismus aus den Texten von Frau Holz, Frau Franz und Frau Ihle wurden in Bezug zu den Kernaussagen des Konzepts der realitätsnahen Schule in Tabelle 3 zusammengefasst.

Im Anschluss an Hiller wurde empfohlen, Schulabsentismus als angemessene Reaktion auf Stigmatisierungen und antizipierte Einschränkungen der Möglichkeiten sozialer Integration zu sehen. Eine solche Wahrnehmung lässt sich aus dem Text von Frau Ihle interpretieren. Hier schließt sich auch ihre Reflexion von Schulverweigerung als pädagogisch relevantes Problem an. Mit seinem Konzept der realitätsnahen Schule zielt Hiller auf eine Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Solche Benachteiligungen beschrieben Frau Ihle und auch Frau Franz. Eine von Hiller konzipierte realitätsnahe Schule soll der zukünftigen Lebenswirklichkeit benachteiligter Heranwachsender besser entsprechen, als das Schule aktuell kann. Als Bezugspunkt für die Wahrnehmung von aktuellen und die Antizipation von zukünftigen sozialen Benachteiligungen ist nicht so sehr die Individualität von Kindern und Jugendlichen, sondern sind deren differente Möglichkeiten und Grenzen sozialer Integration und deren Berücksichtigung bei schulischer Förderung anzusehen. Gefordert ist damit eine Pädagogik, die eine Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung ermöglicht und dafür differenzierende Konzepte entwickelt, die individuelle Kompetenzen und Ressourcen der Schülerinnen/ Schüler und ihrer Lebenswelt berücksichtigt. Wenn Schulabsentismus in diesem Sinne als Problem sozialer Desintegration interpretiert wird, wäre damit ein Individualisierungs- und Differenzierungsanspruch zu verbinden, der sich auf didaktische Ansätze und Methoden pädagogischer Bemühungen richtet. Voraussetzung wäre eine genaue Kenntnis der Lebensperspektiven der Kinder und Jugendlichen. Weil ein solches sicheres Wissen mit der Akzeptanz zeitlicher, sozialer und sachlicher Offenheit individueller Lebensführung nicht möglich ist, bleibt die Legitimation des im Anschluss an Hiller geforderten Individualisierungs- und Differenzierungsanspruchs problematisch, was von Frau Ihle auch thematisiert wird.

Frau Holz und Frau Franz bewerteten Schulverweigerung als inakzeptable Entscheidung von Schülerinnen und Schülern und begründeten dies mit den Folgeproblemen, mit denen sie Interventionen im Fall von Schulabsentismus legitimierten. Sie thematisierten die allgemeine Durchsetzung der Schulpflicht als Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen, um soziale Desintegration von Kindern und Jugendlichen zu verhindern, wenn auch mit unterschiedlichen Bezugspunkten. Aus dieser Interpretation von Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration lässt sich eine allgemeine Handlungsaufforderung an Pädagoginnen und Pädagogen zur Disziplinierung schulabsenter Schülerinnen und Schülern, jedoch nicht unbedingt ein individualisierter Hilfeanspruch von Kindern und Jugendlichen, ableiten.

3.3.2 Zur Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘

Frau Ehler, Frau Kraft und Frau Gast thematisierten Schulabsentismus aus der Perspektive schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Reaktion auf Überforderung und verbanden damit die Wahrnehmung einer pädagogischen Relevanz, indem sie schulverweigernde Reaktionen als Signalverhalten in Belastungssituationen im schulischen und/ oder außerschulischen Kontext konstruierten, ähnlich wie es im Anschluss an Benkmann interpretiert wurde. Während Frau Gast solches Signalverhalten als Resignation interpretierte, ver-

band Frau Kraft damit eine Aufforderung von schulabsenten Kindern und Jugendlichen, ihnen zu helfen. Lediglich Frau Ehler beschrieb Schulverweigerung in einer ambivalenten Verbindung von Belastungserleben und der Suche von Kindern und Jugendlichen für die verursachenden Probleme eine eigene Lösung zu finden.

Nach Ansicht von Frau Ehler erleben Kinder und Jugendliche ihren Schulabsentismus nicht als Problem: „Die Zeit, wo sie nicht in der Schule waren, war für die nicht problematisch.“ (Frau Ehler, 223). Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen formulierte sie Schulverweigerung als Problemlösung. Frau Ehler selbst thematisierte Schulabsentismus dennoch als Hilfebedarf, weil sie ihn als Folge ungelöster anderer Probleme und als inadäquate Strategie des Umgangs mit Problemen erkennt: „wo sie selber nicht mehr klar kommen und irgendeinen Weg suchen / das zu regeln, indem sie einfach nicht mehr gehen an die Schule, indem sie schwänzen oder / verhaltensauffällig werden. [...] oder sie mit dem Lernstoff nicht mehr klar kommen, da suchen sie sich irgendeinen Weg“ (ebd., 175/ 180). Voraussetzung für die Wahrnehmung von Schulverweigerung als Signal für Überforderung und damit als pädagogisch relevantes Problem durch Frau Ehler ist, dass die Pädagogin Schulverweigerung eben gerade nicht als sinnvolle Anpassungsleistung an erschwerte Lern- und Lebenssituationen schulabsenter Kinder und Jugendlicher erkennt, obwohl sie vermutet, dass diese selbst das so erleben könnten.

Auch Frau Gast thematisierte Schulverweigerung aus der Perspektive von Heranwachsenden als Folge von Überforderung durch nichtbewältigte aktuelle Lebensprobleme und fehlende positive Zukunftsaussichten. Allerdings verband sie damit nicht das Verständnis von Schulverweigerung als einer Umgangsweise mit Problemen. Sie beschrieb Schulverweigerung vielmehr als Ausdruck von Hilflosigkeit: „Sie signalisieren ganz starke Entmutigung [...] und sie signalisieren Perspektivlosigkeit. Sie haben sich oftmals aufgegeben.“ (Frau Gast, 471/ 473). Dass Kinder und Jugendliche auf ihre Probleme mit Schulverweigerung reagieren, begründete Frau Gast zudem mit ihrer fehlenden Antizipationsfähigkeit: „Und sie können oftmals [...] dann doch auch noch nicht die Folgen abschätzen.“ (ebd., 473/ 475). Mögliche negative Folgen formulierte sie eher vage: „Und das tut uns dann schon irgendwo leid. Dass wir im Prinzip schon jetzt sagen [...] ich habe da schon ganz Böses prognostiziert. [...] Da kriege ich dann wirklich Angst, was ist wenn der Junge zehn Jahre älter ist?“ (ebd., 529/ 543). Frau Gast konnte Schulverweigerung als pädagogisch relevantes Problem wahrnehmen, weil sie stellvertretend für die Heranwachsenden Probleme, Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven antizipierte, welche die Kinder und Jugendlichen selbst nicht im Blick hatten.

Frau Kraft beschrieb Schulabsentismus nicht aus der Perspektive von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, sondern konsequent als Signal für Überforderung, das Pädagoginnen und Pädagogen auffordert, sich mit den aktuellen Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen auseinander zu setzen: „In den häufigsten Fällen ist es ein Signal. Sie wollen also auffallen. / Wenn also irgendwelche Probleme, die sie also nicht bewältigt haben, persönliche Probleme, nicht so nach außen dringen und sie sich auch nicht so äußern wollen, haben sie sicherlich die Schulverweigerung genutzt, wo es also auffällt, weil also die Mechanismen dann funktionieren.“ (Frau Kraft, 308/ 312). Befragt nach der Perspektive von Heranwachsenden betonte sie, dass Kinder und Jugendliche selbst ihr schulabsentes Verhalten nicht als Problem erleben, weil sie dessen Folgen nicht abschätzen können. Sie selbst beschrieb mögliche Folgen am Einzelfall: „Und zur Zeit ist Marlis Sozialhilfeempfängerin. Und dass sie Null Chancen hat, das wissen wir alle. [...] Und [dass sie, K.P.] natürlich auch aus der ganzen Sache von sich aus nicht raus

kommt.“ (ebd., 819/ 828). Voraussetzung für ihre Wahrnehmung der Überforderung von schulabsenten Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Lern- und/ oder Lebenssituation, scheint ihr eigenes Verständnis der Schulverweigerung als Signal für pädagogisches Handeln und eine dadurch gerichtete Interpretation von Belastungssituationen.

Die Bewertungen der Problematik von Schulabsentismus aus den Texten von Frau Ehler, Frau Gast und Frau Kraft werden in Bezug zu den Kernaussagen der Entwicklungsansprüche an die schulische Erziehungshilfe von Benkmann in Tabelle 4 zusammengefasst.

Entwicklungsansprüche an die schulische Erziehungshilfe Benkmann	Schulabsentismus als Anpassungsleistung an intra- und interindividuelle Krisensituationen	Schulabsentismus wegen Überforderung durch individuell belastende Lern- und Lebenssituationen	Zurückbleiben hinter individuellen Entwicklungschancen in Folge von Schulabsentismus
Frau Ehler	<i>Schulverweigerung als untaugliche Problemlösung</i>	Schulverweigerung als Reaktion auf Lebensprobleme und Lernschwierigkeiten	Schulverweigerung als entwicklungshemmend <i>fehlendes Problemverständnis</i>
Frau Gast	<i>Schulverweigerung als Ausdruck von Hilflosigkeit</i>	Schulverweigerung als Reaktion auf aktuelle Probleme und fehlende Perspektiven	negative Prognose <i>fehlende Einsicht der Schulverweigerer in Folgen ihres Verhaltens</i>
Frau Kraft	<i>Schulverweigerung als Aufforderung zur Hilfe</i>	Schulverweigerung als Reaktion auf persönliche Probleme	ohne Hilfe chancenlos <i>fehlende Einsicht der Schulverweigerer in Folgen ihres Verhaltens</i>

Tabelle 4: Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘

In Anlehnung an Benkmann wurde gefordert, Schulabsentismus als Signalverhalten in Belastungssituationen wahrzunehmen, zu interpretieren und als sinnvolle Anpassungsleistung der Kinder und Jugendlichen an ihre individuelle Lebenssituation umzudeuten. Als Signalverhalten wurde Schulverweigerung von Frau Ehler, Frau Gast und Frau Kraft gedeutet, eine Umdeutung in eine sinnvolle Anpassungsleistung nahm keine dieser Pädagoginnen vor. Frau Ehler, Frau Gast und Frau Kraft nahmen zwar Schulverweigerung als Signalverhalten wahr, aber letztlich nicht als individuell kompetentes Verhalten von Heranwachsenden in Problemsituationen.

Indem die Pädagoginnen Schulverweigerung allgemein als Reaktion auf Überforderungen werteten, die von schulabsenten Kindern und Jugendlichen nicht reflektiert wird, konnten sie aus ihrer eigenen Definition von Belastungssituationen und fehlender Antizipationsfähigkeit Heranwachsender ohne weitere Begründungen einen Hilfebedarf ableiten. Als Bezugspunkt dafür, dass Anpassungsleistungen als individuell sinnvoll und trotzdem als Signal für Überforderung in Belastungssituationen verstanden werden, könnten die von Pädagoginnen/ Pädagogen zu antizipierenden individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerin/ des Schülers angesehen werden. Daran ließe sich die Wahrnehmung eines Hilfebedarfs anschließen, wenn davon ausgegangen wird, dass Kinder und Jugendliche wegen der Schwierigkeiten ihrer Lebenssituation ohne pädagogische Hilfen hinter ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zurückbleiben, wie das Frau Gast und Frau Kraft an Einzelfällen beschrieben haben. Schulabsentismus in diesem Verständnis als Problem von Überforderung zu interpretieren und individuelle pädagogische Hilfen anbieten zu können, setzt

den Anspruch voraus, individuelle Problemlagen eindeutig definieren und kompensieren zu können sowie antizipierte individuelle Entwicklungsmöglichkeiten zum Ausgangspunkt individueller Förderung machen zu können. Problematisch bleibt die Legitimation dieser pädagogischen Perspektive nicht nur aus diesen drei Aspekten, sondern auch deswegen, weil hier erst die Wahrnehmung eines Defizits und nicht die einer individuellen Anpassungsleistung pädagogisches Handeln begründet.

3.3.3 Zur Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘

Frau Laub thematisierte Schulverweigerung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen als Erproben von Selbstwirksamkeit; Frau Bernd/ Herr Claus beschrieben Schulabsentismus als Entscheidung von Schülerinnen und Schülern wider besseren Wissens. Als pädagogisch relevantes Problem rekonstruierten sie konsequent die mit der Schulverweigerung verbundenen Schwierigkeiten der schulabsenten Heranwachsenden. Nach ihrer Wahrnehmung leiden Schülerinnen und Schüler, welche die Schule nicht regelmäßig besuchen, an ihrer eigenen Unfähigkeit, die geltende – und von ihnen selbst als geltend anerkannte – Verpflichtung zum Schulbesuch einzuhalten. Ihre Perspektive lässt sich mit Oevermann wie folgt formulieren: Schulverweigernde Kinder und Jugendliche sind im Grunde auch eine Selbstverpflichtung zum schulischen Lernen eingegangen, können diese Norm aber nicht realisieren. Das erleben sie als ihr eigenes Versagen.

Frau Laub beschrieb Schulabsentismus aus der Perspektive schulabsenter Kinder und Jugendlicher als Problem der Abweichung von akzeptierten Verhaltenserwartungen: „Die Jugendlichen, die ich hier kennengelernt habe, haben ganz massiv Angst vor ’m Anderssein. Und die möchten alle irgendwie genauso sein, wie ihre Altersgesellen. Die wollen halt eine ganz normale Schule, da soll das also ganz normal gehen.“ (Frau Laub, 270/ 273). Nach ihrer Meinung übernehmen Kinder und Jugendliche die Perspektive von Schulpflicht als Norm. Schulverweigerung erleben sie deshalb als eigenes Versagen, so Frau Laub: „Anders zu sein ist eine Schwäche, ja das nicht zu schaffen, wie es gefordert ist. [...] ‚Also bin ich ein Loser, ich habe versagt.‘ Das ist sicher auch ein Grund von Schule und Umfeld irgendwie, aber das haben sie für sich so übernommen.“ (ebd., 288/ 291). Frau Laub thematisierte in dem Zusammenhang Fremd- und Selbstaspekte, die das Erleben des eigenen Versagens fördern. Das ist zum einen der Druck, der von Elternhaus und Schule erzeugt wird, das sind zum anderen die Schulverweigerer selbst, die sich unter einem Rechtfertigungsdruck erleben. Andererseits beschrieb sie Schulabsentismus auch als sinnvolle Strategie von Kindern und Jugendlichen, Selbstwirksamkeit zu erleben: „Und dieses [...] Erkämpfen [...] Also sind sie eigenmächtig, sind sie verantwortungsbewusst an der Stelle, wo es sonst nicht geht.“ (ebd., 327/ 330). Eine mögliche Ambivalenz dieser beiden Perspektiven thematisierte Frau Laub nicht ausdrücklich.

Auch aus der Darstellung von Frau Bernd/ Herr Claus lässt sich ableiten, dass Schulabsentismus vor allem deshalb ein Problem für Schülerinnen und Schüler sein könnte, weil Schulpflicht eine Verhaltenserwartung darstellt, die schulabsente Kinder und Jugendliche kennen, im Grunde auch akzeptieren und sich als abweichend von sozialen Normen erleben: „Da ist vor allem mal dieser Druck, dass da ständig was Unerledigtes ist. [...] Sie wissen schon darum, dass es unüblich ist, nicht rechtens, nicht normal ist.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 142/ 145). Mit der Antizi-

pation von Perspektivlosigkeit und den Ängsten davor begründeten die beiden Pädagogen, dass Schulpflicht von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Norm akzeptiert und Schulabsentismus als Problem erlebt wird.

Frau Dachs und Herr Max beschrieben Schulverweigerung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen als aktive Weigerung gegen Schulpflicht, als pädagogisch relevantes Problem einerseits wegen der nicht-erfüllten Schulpflicht und andererseits wegen der Konfliktlast für Kinder und Jugendliche. Im Rahmen der Problematik der Schulpflichterfüllung erläuterte Frau Dachs ihre eigene Überzeugung, dass Schulbesuch eine soziale Norm fixiert, die von allen Kindern und Jugendlichen eingehalten werden sollte. Herr Max dagegen stellte die Durchsetzung der Schulpflicht als Problem in Schulen und Schulbehörden dar, bei dem die schulverweigernden Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer Entscheidungen zunächst unberücksichtigt bleiben. Als Konflikt für Kinder und Jugendliche bewerteten Frau Dachs und Herr Max Schulabsentismus im Zusammenhang mit der internalisierten Verpflichtung zum schulischen Lernen und der damit verbundenen Hilflosigkeit und/ oder Unzufriedenheit von Schülerinnen und Schülern bei Nicht-Realisierung. Ambivalent scheinen diese Einschätzungen und die sich daran anschließenden Interpretationen von Hilfebedarf, weil die Befragten auch ihr Wissen um die Relativität ihrer Bewertungen und damit der Legitimation ihrer pädagogischen Perspektive benannten.

Frau Dachs thematisierte zunächst ihre eigene Perspektive auf die Problematik der Schulpflichterfüllung. Daraus lässt sich schließen, dass für sie Schulpflicht eine soziale Norm darstellt, die Orientierung und Strukturierung ermöglicht. Wenn Kinder und Jugendliche nicht oder nicht regelmäßig in die Schule gehen, fehlt ihnen demnach die Orientierung für die Gestaltung ihres Lebens: „Weil ich denke, irgendwo im Leben muss man sich schon an gewisse Normen und Regeln / halten. / Das ist von der Gesellschaft so vorgeordnet. Und wenn sie halt jetzt nicht zur Schule gehen, / dann geraten sie / eigentlich sehr schnell dazu, dass sie doch nicht so einen strukturierten Tagesablauf haben [...]. Und das denke ich, ist nicht gut.“ (Frau Dachs, 136/ 140). Aus der Perspektive von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen schätzte Frau Dachs ein, dass Schulverweigerung auch als Widerstand gegen vorgegebene Normen gewertet werden kann: „Irgendwann dann mal / wollte er für sich Entscheidungen treffen. Und ist dann der Schule einfach mal ferngeblieben. Und fand das irgendwo auch schön.“ (ebd., 485/ 486). Nach ihrer Wahrnehmung handelt es sich dabei jedoch um einen entwicklungsbedingten Widerstand gegen Schule: „Ich weiß eben, Pubertätsalter ist da sehr wahnsinnig schwierig. Da hat man sehr häufig solche Reaktionen, als auch solche Haltungen.“ (ebd., 141/ 142). Frau Dachs schätzte ein, dass dieser Eigensinn für die schulabsenten Jugendlichen selbst zum Problem wird, weil Alternativen fehlen: „Sie resignieren einerseits oder da ist auch so eine gewisse Hilflosigkeit da.“ (ebd., 128/ 129). Es scheint, als kann sie die Ambivalenz zwischen ihrer Forderung nach Akzeptanz der Schulpflicht als Norm und dem Verständnis für die Auflehnung von schulabsenten Kindern und Jugendlichen gegen diese Norm für sich auflösen, indem sie den Schulverweigerern aktuell die Kompetenz abspricht, mit den Folgen ihrer Entscheidung eigenverantwortlich umgehen zu können.

Herr Max thematisierte Schulverweigerung zunächst als ein Problem, das schulabsente Kinder und Jugendliche ihren Eltern, Lehrkräften und Schulverwaltungen machen: „Es beschäftigt sich eine Riesen-Maschinerie mit dem Vorgang – nicht mit dem Schüler [...], mit ihm beschäftigt sich kaum Jemand. Aber mit dem Vorgang Schulverweigerung [...]. An der Stelle verändert sich was. Es besteht

Schulpflicht bei uns. Das ist ein totaler – ein wichtiger Punkt. [...] wo man [...] viel Zuwendung und Aufmerksamkeit bekommt.“ (Herr Max, 237/ 244). Schulverweigerung kann hier verstanden werden als Entscheidung des Kindes/ Jugendlichen gegen die Norm Schulpflicht, die selbstbestimmte Veränderung bewirkt. Nach Meinung von Herrn Max erleben schulabsente Kinder und Jugendliche ihre Abwesenheit von der Schule nicht unbedingt immer als Problem: „Die können da schon auch ganz gut das Ding mal ausblenden [...], dass man auch mal zufrieden sein kann, auch wenn man Schule verweigert.“ (ebd., 276/ 280). Jedoch meinte er, dass es sich dabei um eine zeitlich begrenzte Wahrnehmung handelt: „Entweder ist es ein Problem oder nicht, das haut nicht hin. [...] Das glaube ich, dass das ganz bestimmt wieder auftaucht irgendwann.“ (ebd., 291/ 296). Diese Überzeugung begründete Herr Max mit seiner Beobachtung, dass Verhaltenserwartungen von Heranwachsenden internalisiert werden und letztlich zu inneren Konflikten führen: „na, da ist schon viel Übernommenes aus der Erwachsenenwelt [...]. Da kommt viel an Unzufriedenheit und auch Resignation / oder an Spannungsverhältnis, an Ambivalenzen.“ (ebd., 895/ 899). Die Bewertung von Schulverweigerung als pädagogisch relevantes Problem durch Herrn Max bleibt ambivalent. Aus seiner Perspektive stellt sich Schulabsentismus für alle Schülerinnen und Schüler als ein Problem der Abweichung von übernommenen sozialen Erwartungen dar, muss aber von ihnen nicht immer als solches erlebt werden. Es scheint, als kann er diese Ambivalenz als Aufforderung für pädagogische Angebote handhaben, indem er sie temporär auflöst.

Die rekonstruierten Bewertungen der Problematik von Schulabsentismus aus den Texten von Frau Laub, Frau Bernd/ Herrn Claus, Frau Dachs und Herrn Max werden in Bezug zu den Kernaussagen des Modells eines pädagogischen Arbeitsbündnisses von Oevermann in Tabelle 5 zusammengefasst.

Modell eines pädagogischen Arbeitsbündnisses Oevermann	Schulabsentismus als aktive Weigerung gegen Schulpflicht	entwicklungs-psychologisch oder pathologisch bedingte Gründe für Schulabsentismus	Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges‘ Leben in der Gesellschaft
Frau Laub	Erproben von Eigenverantwortung u. Selbstwirksamkeit	Druck vom Elternhaus, eigener Rechtfertigungsdruck	Schulverweigerer wollen ‚normal‘ sein, in ‚normaler‘ Schule lernen
Frau Bernd/ Herr Claus	<i>Schulverweigerung als Entscheidung wider besseren Wissens</i>	Eigener Rechtfertigungsdruck Zukunftsängste	Akzeptanz von Schulpflicht als Verhaltenserwartung Antizipation von Perspektivlosigkeit
Frau Dachs	Widerstand gegen extern vorgegebene Normen	Schulverweigerung als pubertäres Ausprobieren	Schulpflicht als Norm ermöglicht Orientierung fehlende Alternativen
Herr Max	Schulverweigerung als Problem, dass Schulverweigerer Anderen machen selbstbestimmte Entscheidung gegen Schulpflicht	Suche nach Zuwendung und Aufmerksamkeit eigene Konflikte und Rechtfertigungsdruck	Akzeptanz von Schulpflicht als Verhaltenserwartung

Tabelle 5: Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘

Mit Oevermann kann Schulabsentismus als akzeptable Entscheidung von Kindern und Jugendlichen angesehen werden, weil sie sich gegen eine fremdbestimmte

Schulpflicht auflehnen. Frau Laub, Frau Dachs und Herr Max haben das ähnlich formuliert, Frau Bernd/ Herr Claus sahen darin eher eine Entscheidung wider besseren Wissens. Aus den Texten von Frau Bernd/ Herrn Claus und Frau Laub lässt sich herauslesen, dass schulabsente Kinder und Jugendliche diese eigene Entscheidung nicht oder nur teilweise positiv bewerten und daran selbst leiden. In den Aussagen von Frau Dachs und Herrn Max stellt sich Schulverweigerung als aktive Entscheidung von Kindern und Jugendlichen gegen die Schulpflicht dar, die jedoch aufgrund der Internalisierung von Normen zu intraindividuellen Konflikten führt. Solche Konflikte beschrieben auch Frau Laub und Frau Claus/ Herr Bernd. Herr Max hatte sich im Kontext der Begriffsbestimmung explizit dagegen ausgesprochen, schulabsenten Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für ihre Verweigerung zu zusprechen (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Für Oevermann sind die Voraussetzungen schulischen Lernens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vor allem das Wissen um die eigenen Potenziale und ihre Selbstverpflichtung zum Lernen. Diese Selbstverpflichtung als Ausgangspunkt für die Legitimation ihrer pädagogischen Perspektive ist aus allen vier Texten herauszulesen. Voraussetzungen auf Seiten der Pädagoginnen/ Pädagogen sind die Wahrnehmung von Defiziten bei Kindern und Jugendlichen und das realisierbare Angebot den erkannten Mangel zu beheben. Damit ist zugleich die Problematik der Legitimation benannt, die in den Texten von Frau Dachs und Herrn Max auch explizit zum Ausdruck kommt. Schulabsentismus wäre hier als Problem zu verstehen, weil er aus einer Entscheidung gegen die nicht zu hintergehende soziale Erwartung hervorgeht, durch schulisches Lernen subjektive Handlungsrationalität zu erwerben. Weil nach Oevermann Kinder und Jugendliche entwicklungs- oder pathologisch bedingte Verkürzungen im situationsgerechten Verstehen vornehmen, wären Pädagoginnen und Pädagogen dazu verpflichtet, stellvertretend deren Handeln als biografisch motiviertes zu deuten und ihr eigenes Agieren darauf einzustellen. Der damit verbundene Individualisierungsanspruch bezieht sich auf das adäquate Verstehen der individuellen Lebenssituation mittels stellvertretender Deutung und das Bereitstellen individuell angepasster Lernmöglichkeiten.

3.3.4 Zur Perspektive ‚Schulverweigerung als ambivalentes Problem‘

Frau Abend und Herr Jung thematisierten verschiedene Perspektiven auf Schulabsentismus. Sie beschrieben ihn aus der Perspektive von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als subjektiv sinnvolles Verhalten von Kindern und Jugendlichen, als Form der Lebensbewältigung in spezifischen Person-Umwelt-Relationen, wie es Thimm vorschlägt, aber auch als Problem der Schulpflichterfüllung im Zusammenhang mit erschwerten Lebenssituationen von Heranwachsenden und damit als Anlass für pädagogische Auseinandersetzungen, was dem ‚objektiven Einschaltungsgrund‘ bei Thimm entspricht. In den Aussagen von Frau Abend und Herrn Jung erscheint Schulpflicht als eine soziale Norm, mit einem Verständnis dafür, dass sie nicht für alle Kinder und Jugendlichen durchsetzbar ist.

In dem Text von Frau Abend lässt sich erkennen, dass für sie die Entscheidung gegen Schule eine mögliche Überforderung von Kindern und Jugendlichen darstellt, weil sie vermutet, dass diese weder die Ursachen, noch die Folgen ihres Verhaltens adäquat einschätzen können. Herr Jung stellte seine eigene Interpretation von Schulabsentismus als Anlass für pädagogisches Handeln, nicht dessen Problematik in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Frau Abend wie

Herr Jung erläuterten ihre Überzeugung, dass für die Lebensbewältigung mancher Schülerinnen und Schüler ein regelmäßiger Schulbesuch und erfolgreicher Schulabschluss ohne Relevanz bleiben könnte.

Frau Abend beschrieb aus ihrer Perspektive Schulpflichterfüllung als Verhaltenserwartung, die erfüllt werden sollte, deren Außer-Kraft-Setzen jedoch nicht für jede Schülerin/ jeden Schüler problematisch scheint, weil manche Kinder und Jugendliche in alternativen Lebenswelten leben und für sich alternative Lebensperspektiven finden können: „Ja, ich denke, dass es / ein Problem für die Jugendlichen ist, obwohl ich inzwischen [...] die Einsicht gewonnen habe, dass es ja sowieso keinen vorgeschriebenen Weg gibt für alle [...]. Ich denke, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt für die Jugendlichen, im Leben klar zu kommen. Und ich glaube durchaus, dass der Eine oder Andere auch ohne erfolgreichen Schulabschluss sein Leben leben wird. Also ich gehe inzwischen dahingehend, / Schule muss nicht relevant sein für einzelne, für einzelne denke ich.“ (Frau Abend, 133/ 140). Obwohl sie die Irrelevanz schulischen Lernens für diese Kinder und Jugendliche akzeptierte, scheint sie bei deren Suche nach individuellen Lebenswegen von einem pädagogischen Unterstützungsbedarf und einer möglichen Überforderung der Heranwachsenden auszugehen. Bei anderen Schülerinnen und Schülern nahm Frau Abend den Schulabsentismus selbst als mögliches Signal für Überforderung wahr, auch wenn ihre Interpretation ambivalent blieb: „Na ich denke, die haben überhaupt keinen Ausweg. Die wissen gar nicht was – ja, die haben kein Ziel für ihr Leben. / Obwohl das so teilweise auch wieder nicht stimmt. Die können durchaus sagen, was sie mal in ihrem Leben machen wollen. Aber / ich weiß nicht, das ist zum Teil auch eine Überforderung, denke ich. Dass sie gar nicht abschätzen, welche Konsequenzen auch ihr Verhalten hat.“ (ebd., 114/ 118). Für diese schulabsenten Schülerinnen und Schüler interpretierte Frau Abend Schulverweigerung als Problem wegen deren fehlender Einsichts- und Antizipationsfähigkeit. Sie löste die Zwiespältigkeit zwischen ihrer Forderung nach Akzeptanz der Schulpflicht als allgemeine Verhaltenserwartung und ihrem Verständnis für die Irrelevanz von Schule für einzelne schulabsente Kinder und Jugendliche nicht auf. Es scheint, als kann sie – auch ohne schulisches Lernen als verbindlich und Schulabsentismus grundsätzlich als Problem zu erklären – mit ihrer Interpretation von möglicher Überforderung und ihrem sich daran anschließenden Verständnis von Unterstützungsbedarf, Schulverweigerung als Anlass für pädagogische Angebote wahrnehmen.

Bei der Beschreibung von Schulabsentismus als pädagogisch relevantes Problem bildet Herr Jung insofern eine Ausnahme unter den befragten Pädagoginnen und Pädagogen, als er seine Perspektive der Notwendigkeit von Schulbildung lediglich für sein eigenes Wahrnehmen und Handeln bedeutsam erläuterte und deren Bedeutung für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in Frage stellte. Nach seiner Darstellung bemüht er sich darum, dass alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig in die Schule kommen, weil er selbst der Meinung ist, dass das Einfordern und Einüben von Pflichten zum Prozess der Erziehung gehört und obwohl er einschätzte, dass Schülerinnen und Schüler ihre Abwesenheit von der Schule nicht als Problem erleben müssen: „Das ist nicht immer ein Problem. Das, was wir als wichtig erachten in der Schule, ist für manch einen Jugendlichen überhaupt nicht wichtig. Wir machen uns das so wichtig. Unsere Rahmenrichtlinien, die wir da aufstellen, die Lerninhalte, / die sind für manch Einen überhaupt nicht wichtig.“ (Herr Jung, 174/ 177). Als Hintergrund für Schulverweigerungen thematisierte er Widerstände gegen schulische Normen: „Auf der einen Seite Protesthaltung, sie identifizieren sich nicht mit den Regeln, die in der Schule aufgestellt werden.“ (ebd., 134/ 135). Auf der anderen Seite benannte er ebenso

schulische und außerschulische Probleme, denen schulabsente Kinder und Jugendliche ausweichen. Er betonte, dass es seiner persönlichen Perspektive entspricht, dass er Schulverweigerung als Problem wahrnimmt: „Ich will gar nicht so sehr meine Meinung wieder in den Vordergrund drängen. Das ist gerade das Hauptproblem, was wir an der Schule haben, dass ich als Lehrer immer sage: ‚Du musst jetzt das und das! Und ich denke, das ist gut für dich und dieses ist gut für dich.‘ Das will ich gar nicht.“ (ebd., 194/ 197). Schulabsentismus stellt sich aus seiner Perspektive weniger als Problem für Kinder und Jugendliche, vielmehr als Problem für Pädagoginnen und Pädagogen dar. Aus dieser Darstellung ließe sich schlussfolgern, dass für Herrn Jung aus der Wahrnehmung von Schulverweigerung die Aufforderung zu einer pädagogischen Auseinandersetzung folgt, mit einem Verständnis dafür, dass er deren Legitimation nicht sozial absichern kann.

Die rekonstruierten Bewertungen der Problematik von Schulabsentismus aus den Texten von Frau Abend und Herrn Jung werden in Bezug zu den Kernaussagen der theoretischen Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Schulverweigerern von Thimm in Tabelle 6 zusammengefasst.

Theoretische Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Schulverweigerern Thimm	Schulabsentismus als verantwortliche Entscheidung in spezifischen Person-Umfeld-Relationen	Schulabsentismus als Reaktion auf erschwerte Lebensgestaltung oder Belastungen bei der Suche nach Eigenständigkeit	Verlust von soz. Verortung und eines Teils von Zukunftsoptionen, als ‚objektiver Einschaltungsgrund‘
Frau Abend	<i>fehlende Einsicht in mögliche Folgen von Schulverweigerung</i>	Schulverweigerung als Signal für Überforderung <i>mögliche Irrelevanz von Schule in alternativen Lebenswelten</i>	<i>Unsicherheit über Perspektiven</i> Alternative Lebensperspektiven sind möglich
Herr Jung	Protest gegen schulische Verhaltensnormen	Flucht vor Problemen als individuelle Lösung	<i>mögliche Irrelevanz von Schule für Lebensgestaltung</i> Schulpflicht als Orientierungsnorm

Tabelle 6: Praxisrelevante Untersetzungen der Perspektive ‚Schulverweigerung als ambivalentes Problem‘

Mit Thimm wurde vorgeschlagen, Schulabsentismus als Form der Lebensbewältigung in spezifischen Person-Umfeld-Relationen zu betrachten und den subjektiven Sinn des schulabsenten Verhaltens zu ergründen und zu respektieren. Frau Abend und Herr Jung fühlten sich aufgefordert, das Nicht-zur-Schule-gehen als eigene Entscheidung von Kindern und Jugendlichen zu akzeptieren, wie von Thimm gefordert. Frau Abend vermutete jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler die Folgen ihrer Entscheidung nicht überblicken können, so dass sie wohl eher nicht von einer verantwortlichen Entscheidung, sondern vielmehr von einer möglichen Überforderung der Kinder und Jugendlichen sprechen würde. Herr Jung fühlte sich verantwortlich für schulabsente Schülerinnen und Schüler, obwohl er die mögliche Irrelevanz von Schule für einige Kinder und Jugendliche akzeptierte.

Aus den Perspektiven der beiden Befragten lassen sich Begründungen für pädagogisches Engagement erkennen, die sich jedoch nicht an eine scheinbar sichere Wahrnehmung von Schulverweigerung als Problem anschließen, wie sie bei den meisten anderen Befragten zu beobachten war. Thimm begründet dennoch eine Notwendigkeit pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen, nämlich mit der Feststellung von Verlusten sozialer

Einbindung und eines Teils der Zukunftschancen. Eine solche Interpretation trifft nur auf einen Teil der Darstellungen von Frau Abend und Herrn Jung zu. Sie schätzten auch ein, dass Schule ohne Relevanz für die Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen sein kann. Der Anspruch an eine individualisierte Pädagogik lässt sich mit Thimm beschreiben als experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Subjekts und als begleitende pädagogische Einwirkung, die vom Kind/ Jugendlichen gewollt wird. Der Anspruch an eine individualisierte Pädagogik bei Frau Abend und Herrn Jung kann eher als experimentelles Anknüpfen an den situativen Selbstentwurf der Schülerin/ des Schülers beschrieben werden. Statt einer experimentellen begleitenden pädagogischen Einwirkung, die vom Kind/ Jugendlichen gewollt wird, lassen sich die Ansätze von Frau Abend und Herrn Jung interpretieren als Versuche, schulverweigernden Kindern und Jugendlichen pädagogische Angebote zur Hilfe und Unterstützung zu eröffnen. Gebunden bleiben solche pädagogischen Angebote an die Zustimmung der Kinder und Jugendlichen.

Reflexion: Perspektiven zur Legitimation von pädagogischer Verantwortung für schulabsente Kinder und Jugendliche

Im Anschluss an alle vier theoretischen Perspektiven konnte – wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten – Schulabsentismus aus der Sicht schulverweigernder Kinder und Jugendlicher erstens als subjektiv sinnvolle Form der Lebensgestaltung und zweitens als Reaktion auf eine erschwerte Lern- und Lebenssituation interpretiert werden. Lediglich Frau Holz thematisierte keinerlei Verständnis für Schulabsentismus. Aus der Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen wurde Schulabsentismus im Rahmen aller vier theoretischen Positionen als erhebliches Risiko für personale und soziale Integration betrachtet. Hier lassen sich die rekonstruierten Legitimationen der Verantwortung von Pädagoginnen/ Pädagogen anschließen. Herr Jung bildet eine Ausnahme, indem er betonte, dass die Interpretation pädagogischer Relevanz seiner persönlichen Perspektive als Pädagoge entspricht und nur als solche Gültigkeit hat. So scheinen bis auf Frau Holz und Herrn Jung für alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen die Reflexion und Akzeptanz der Perspektiven von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen einerseits und die Legitimation einer pädagogische Perspektive andererseits nebeneinander möglich.

Dass alle Befragten mit dem Phänomen Schulabsentismus einen Handlungsbedarf für Pädagoginnen/ Pädagogen thematisiert haben, wurde bereits im Kapitel 3.2 herausgearbeitet. Aus der Rekonstruktion, dass – mit Ausnahme von Frau Holz – alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen der Reflexionen über die Problematik von Schulabsentismus sowohl dessen subjektiven Sinn für schulverweigernde Kinder und Jugendliche zu ergründen suchten, als auch von Entwicklungsbeeinträchtigungen und/ oder sozialen Benachteiligungen bei Nichterfüllung der Schulpflicht ausgingen, wird geschlossen, dass alle Befragten die Schulpflicht akzeptieren und soweit als möglich, deren Durchsetzung in pädagogischen Auseinandersetzungen favorisieren. Dass dies eine nicht notwendige Perspektive darstellt, wurde in den Kapiteln 1.1 bis 1.3 dieses Teils der Arbeit diskutiert. Die Anerkennung der Schulpflicht einerseits und die Akzeptanz von möglichen Gründen für ihre Nichterfüllung andererseits (wie in den verschiedenen Problemperspektiven unter

3.3.1 bis 3.3.4 herausgearbeitet werden konnte), kann als notwendige Voraussetzung für Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen angesehen werden. Eine solche Voraussetzung entspricht genau dem Anliegen von Pädagogik, wenn man im Anschluss an Schäfer davon ausgeht, dass sich ein solches nur als Einheit von Verantwortung für Kinder und Jugendliche (im Sinne von Handlungsorientierung) und ihrer systematischen Disziplinierung verstehen lässt (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit). Dabei müssen alle Legitimationsversuche für pädagogische Anschlüsse in sich problematisch bleiben.

Die gruppierten Antworten der befragten Pädagoginnen und Pädagogen auf die Frage, warum Schulabsentismus ein pädagogisch relevantes Problem darstellt, werden als differente Perspektiven für einen wahrgenommenen pädagogischen Handlungsbedarf gewertet, die im Folgenden untersetzt und hinterfragt werden sollen. Das heißt, nachfolgend soll reflektiert werden, wie aus den rekonstruierten unterschiedlichen Perspektiven des Problems Schulabsentismus pädagogischer Handlungsbedarf legitimiert wird. Dafür soll untersucht werden, welche Zusammenhänge sich zwischen den Kernaussagen der Perspektiven einerseits und den thematisierten Zielen der Pädagoginnen/ Pädagogen sowie den damit verbundenen Intentionen und dargestellten Handlungsansätzen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen andererseits finden lassen.

3.4 Perspektiven des Problems Schulabsentismus als Legitimationen für pädagogischen Handlungsbedarf

Für die folgende Strukturierung der Perspektiven auf Schulabsentismus als Anlässe für pädagogischen Handlungsbedarf sind zwei Anmerkungen zu geben.

Erstens: In Auseinandersetzung mit der eben vorgestellten Auswertung der Texte der befragten Pädagoginnen und Pädagogen ist aufgefallen, dass diese sich zwar den interpretativ gewonnenen Kernaussagen der unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zuordnen ließen, aber eine Thematisierung aller drei Kernaspekte auf das Phänomen Schulabsentismus – subjektiv sinnvolle Form der Lebensgestaltung, Reaktion auf aktuelle Lebenssituation, Antizipation eingeschränkter Lebenschancen – nur bei einigen Pädagoginnen und Pädagogen beobachtet werden konnte. Frau Ihle, Frau Laub, Frau Dachs, Herr Max, Frau Abend und Herr Jung bewerteten Schulverweigerung nicht nur als Folge von und als Bedingung für Probleme, sondern mit unterschiedlichen Untersetzungen auch als individuell sinnvolles Verhalten von Kindern und Jugendlichen.¹⁰² Mit dieser Akzeptanz erscheint Schulabsentismus auch unter den anderen drei Problemperspektiven als ambivalentes Phänomen. Eine eindeutige Begründung für pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen scheint nicht möglich.

Zweitens: Betrachtet man die praxisrelevanten Untersetzungen der Perspektive ‚Schulabsentismus als ambivalentes Problem‘ unter dem Aspekt der Begründungen für pädagogisches Handeln, scheint die Ambivalenz von Schulabsentismus als zu respektierende eigenverantwortliche Entscheidung von Kindern und Jugendlichen und als Risiko im Hinblick auf den Verlust von sozialer Verortung und Zukunftsoptionen in sozialen Bezügen zu zerfallen. Für beide Befragte, die dieser Perspektive zugeordnet wurden, schien die Akzeptanz von Schulabsentismus als eigenverantwortliche Entscheidung wesentlich, aber nicht anschlussfähig für die Begründungen ihres pädagogischen Engagements. Für alternative Formen der Lebensgestaltung erscheinen pädagogische Angebote zur Erfüllung der Schulpflicht nicht notwendig. Frau Abend beschrieb ihre pädagogischen Angebote im Anschluss an ihre Interpretation der Möglichkeit der Überforderung von Heranwachsenden mit den Konsequenzen ihrer Entscheidung gegen Schule. Herr Jung begründete sein Engagement für Schulverweigerer mit seiner eigenen Überzeugung als Pädagoge, dass das Einfordern und Einüben von Pflichten zur Auseinandersetzung mit Heranwachsenden gehört.

Unter Berücksichtigung beider Anmerkungen wird davon ausgegangen, dass Thimm mit seinen Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit Schulverweigern die verschiedenen differenzierenden, pädagogisch legitimierten Zugangsweisen zum Problem Schulabsentismus gleichermaßen erfasst und wesentliche Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zusammenfasst. Er versteht Schulabsentismus als ambivalentes Problem. Einerseits wären Schulverweigerungen als eigene Entscheidungen von Kindern und Jugendlichen zu akzeptieren, andererseits stellt er pädagogische Unterstützung als notwendig dar. Man kann schließen, dass sich Thimm insofern

¹⁰² Die anderen Pädagoginnen/ Pädagogen, mit Ausnahme von Frau Holz, thematisierten zwar nachvollziehbare Gründe für Schulverweigerungen, akzeptierten jedoch nicht den subjektiven Sinn schulabsentem Verhaltens.

positioniert, als dass er pädagogische Hilfen für schulabsente Heranwachsende als notwendig definiert, deren Entscheidung jedoch als Hintergrund für eine gemeinsame Suche nach Angeboten respektiert. So bleibt die Ambivalenz in der Formulierung von Ansprüchen erhalten, dagegen wird sie für die Legitimation pädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus aufgelöst. Aus diesem Grunde wurde als dritte Folie für die Rekonstruktion pädagogischer Ansprüche nicht der Ansatz von Thimm gewählt, sondern der von Oevermann, der von einer Selbstverständlichkeit von Schulbildung ausgeht. Die unterstellte Zusammenfassung pädagogischer Ansprüche durch Thimm soll im Kapitel 1.3 im Teil 3 dieser Arbeit diskutiert werden.

In den nachfolgenden Analysen werden die Legitimationen pädagogischen Handlungsbedarfs aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als ambivalentes Problem‘ mit den drei anderen Perspektiven von Schulabsentismus als Problem verbunden. Dadurch wird es möglich, die differenten Legitimationen voneinander unterschieden zu analysieren. Dabei soll eine Unterscheidung von scheinbar eindeutigen und ambivalenten Begründungen berücksichtigt werden. Der einen Gruppe werden die Pädagoginnen und Pädagogen zugeordnet, von denen angenommen werden kann, dass sie ihre pädagogische Unterstützung für schulverweigernde Heranwachsende als notwendig bewerten und die Legitimation ihrer pädagogischen Perspektive nicht in Frage stellen (dazu unter 3.4.1). Damit sind die Pädagoginnen und Pädagogen erfasst, die schulabsentes Verhalten nicht als subjektiv sinnvoll für Kinder und Jugendliche thematisiert haben. Zu der anderen Gruppe gehören die Pädagoginnen und Pädagogen, aus deren Aussagen eine Relativität der Legitimation ihres eigenen pädagogischen Engagements interpretiert wurde (dazu unter 3.4.2). Ergänzend soll dazu der thematisierte Umgang der Pädagoginnen und Pädagogen mit Aussagen über Widerstände gegen ihre Arbeit (als andere Perspektiven auf Schulabsentismus) eingeführt werden. Ähnlich wie im vorangegangenen Abschnitt, werden im Anschluss an die Darstellungen die rekonstruierten Legitimationen der Pädagoginnen und Pädagogen für pädagogischen Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus in einer Tabelle zusammengefasst und mit Hilfe der theoretischen Folien diskutiert.

3.4.1 Zur Bewertung pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden als unbedingte Notwendigkeit

Von den Pädagoginnen und Pädagogen die dieser Gruppe zugeordnet wurden, kann angenommen werden, dass sie ihre pädagogische Unterstützung für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler als notwendig bewerten und entsprechend eindeutig legitimiert reflektieren. Erfasst sind all die Pädagoginnen und Pädagogen, die schulabsentes Verhalten nicht als subjektiv sinnvoll für Kinder und Jugendliche thematisiert haben. Diese Gruppe ist zugleich fast identisch mit der Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen, die Schulverweigerung explizit als Bedingung für eingeschränkte Lebensperspektiven von Heranwachsenden beschrieben haben.¹⁰³

¹⁰³ Ausnahmen bilden Frau Ehler und Frau Ihle. Frau Ehler, die der ersten Gruppe zugeordnet wurde (3.4.2) hat sich nicht explizit zu möglichen Lebensperspektiven ohne pädagogische Unterstützung geäußert. Frau Ihle, die der zweiten Gruppe zugeordnet wurde (3.4.2) thematisierte fehlende Chancen beruflicher Integration ohne pädagogische Hilfen.

a) Ableitung von pädagogischem Handlungsbedarf aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘
Entsprechend ihrer Wahrnehmung, dass Schulverweigerung zu sozialer Desintegration führt, legitimierten Frau Holz und Frau Franz ihr Engagement als notwendige und hinreichende Unterstützung der Schülerinnen und Schüler für deren soziale Integration. Auch Frau Ihle beschrieb Schulverweigerung als Problem wegen des erhöhten Risikos sozialer Desintegration. Jedoch thematisierte sie pädagogische Hilfen als mögliche, nicht notwendige Angebote. Ihre Begründung wird unter Punkt 3.4.2 diskutiert.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung von Pädagoginnen und Pädagogen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen begründete Frau Holz damit, dass Heranwachsende vor einer möglichen schulischen Integration lernen müssen, sich in soziale Strukturen einzufügen: „Ganz einfach, jemand, der vorher keine Strukturen hatte und verwahrlost war [...] dis-sozial rumgestreut ist, der muss ja erst mal lernen, was Strukturen sind und was Strukturen auch für einen bedeuten können.“ (Frau Holz, 601/603). Für die Legitimation ihres eigenen Projektes betonte sie die Akzeptanz bei den Kindern und Jugendlichen: „Zugeben tun es ja die Wenigsten. [...] Aber sie kommen jeden Tag her [...], dann ist das für mich ein Zeichen, dass ich mich mit der Form von Beschulung [...] identifiziere und [...] Schule will.“ (ebd., 191/ 195). Frau Holz bekräftigte die Notwendigkeit ihres Engagements für schulabsente Schülerinnen und Schüler, indem sie neben der aktuellen integrierenden Funktion des Projektes Zweifel an zukünftigen Möglichkeiten sozialer Integration thematisierte, falls die Intentionen des Projektes – die Internalisierung sozialer Normen –, mit dem Ziel der Realisierung der Schulpflicht bei einer schulverweigernden Schülerin/ einem schulverweigernden Schüler nicht umgesetzt werden können: „Also wenn wir es nicht schaffen, ihm Strukturen hier – sag’ ich mal –, dass er das für sich verinnerlicht, dann können – dann scheitern die draußen. Das heißt also, auch das Berufsleben, alles ist dann nachher in Frage gestellt.“ (ebd., 615/ 617). Frau Holz konnte die Gültigkeit ihrer Perspektive für sich auch gegen andere Perspektiven absichern, indem sie Schulabsentismus unabänderlich mit aktueller und zukünftiger sozialer Desintegration verbunden thematisierte und sie die integrierende Wirkung ihrer Bemühungen betonte: „Ich denke die Notwendigkeit liegt aber auch an uns [...], weil es um diese Schüler geht, dass wir [...] auch darauf aufmerksam machen, dass, auch wenn wir bloß Einen [...] erreichen, das Geld immer sinnvoll für den Menschen angebracht ist.“ (ebd., 172/ 177). Man kann also vermuten, dass Frau Holz als Pädagogin den Anspruch vertritt, dass soziale Integration aller Kinder und Jugendlicher eine Aufgabe schulischer Erziehung ist und dass bei erfolgreicher schulischer Erziehung soziale Integration gewährleistet werden kann. Als Ziel ihres Handelns kann die unbedingte Durchsetzung der Schulpflicht angesehen werden. Hoher pädagogischer und finanzieller Einsatz für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler scheinen ihr deshalb uneingeschränkt gerechtfertigt.

Frau Franz beschrieb Schulabsentismus als Problem, das sie als Pädagogin wahrnimmt, jedoch die schulverweigernden Kinder und Jugendlichen selbst nicht. Für sie steht Schulabsentismus in einem unausweichlichen Zusammenhang mit zukünftiger Desintegration und deswegen stellte sie ihre Arbeit als notwendige Hilfe dar, um schulabsente Kinder und Jugendliche vor sozialer Desintegration zu bewahren, auch wenn diese die Notwendigkeit nicht einsehen: „Die Kinder muss man zu ihrem Glück zwingen, sozusagen. [...] Aber wenn es diese Form nicht geben würde, dann würden die Kinder gleich auf der Straße sein. Da kümmert sich keiner mehr drum.“ (Frau Franz, 132/ 138). Das lässt sich auch so lesen: Indem sich die Pädagoginnen/ Pädagogen im Projekt für schulverweigernde Heranwachsende engagieren, be-

wahren sie diese vor dem Leben auf der Straße. Dies lässt sich als die Basis für die Legitimation ihrer pädagogischen Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen rekonstruieren. Darin sieht sie sich auch bestärkt. Sie erläuterte, dass Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit schulischen Lernens einsehen, wenn sie im Projekt lernen: „Weil sie auch die Erfolge sehen, die wir haben.“ (ebd., 268). Diese Überzeugungsarbeit kann als die Intention des Engagements von Frau Franz angesehen werden. Anders als Frau Holz hat sie jedoch Probleme diese Perspektive gegen andere abzusichern: „Ja, wenn ich davon ausgehe [...], muss ich ganz ehrlich sagen, unsere Arbeit wird nicht soo geschätzt, wie das eigentlich sein sollte. [...] Vielleicht aus dem Grunde – wir haben nur sechs Kinder [...] und wir kriegen noch zusätzlich Lehrer, die [...] unterrichten. Und es wird dann teilweise so hingestellt, dass wir eben nicht viel mehr zu tun hätten.“ (ebd., 257/ 261). In dieser Einschätzung schwingt nicht so sehr eine Infragestellung der notwendigen und hinreichenden Hilfen für die soziale Integration von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit, sondern eine Unzufriedenheit über die zugeschriebene Zuständigkeit der Pädagogin für erzieherische Aufgaben, die ihrem eigenen beruflichen Identitätsverständnis als Lehrerin nicht entspricht. Das lässt sich aus einer Sequenz der Beschreibung des Projektalltags heraus lesen: „Und dann ist der Unterricht, der gestaltet wird. Hier muss ich auch wieder sagen, leider nicht immer von uns. Weil wir nur für die Erziehung zuständig sind, also alles, was drum herum ist und die Lehrer, die jetzt abgeordnet sind, für die Bildung zuständig sind. Aber wenn sich das anbietet, übernehmen wir auch die Bildung. Und ich sage, das sind für mich immer Höhepunkte, weil das sehr selten ist, und weil ich da meinem eigentlichen Beruf wieder ein Stück näher bin.“ (ebd., 376/ 381). Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass Frau Franz die Durchsetzung der Schulpflicht als Ziel ihrer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen angibt. Sie begründete dies mit einer notwendigen Einheit von schulischer Bildung und Erziehung für eine soziale Integration aller Heranwachsenden. Ihren eigenen Beitrag dabei thematisierte sie als unzureichend und erweiterbar.

Perspektive: Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration			
Kernaussage zur Problematik	Ziele der Auseinandersetzung	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen	Handlungsansätze
G.G. Hiller - Schulverweigerung als angemessene Reaktion auf aktuelle u. künftige soziale Benachteiligung			
Antizipation von eingeschränkten Lebenschancen in Folge von Schulabsentismus	Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule u. Ausbildung	Lebensweltorientierte Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler	Konzept der realitätsnahen Schule
Frau Holz - Schulverweigerung als inakzeptable Entscheidung gegen Schule			
aktuelle und zukünftige Desintegration als Folge von Schulverweigerung	Durchsetzung der Schulpflicht	<i>Internalisierung sozialer Normen als Voraussetzung für schulische Integration</i>	Einbindung von schulabsenten Kindern und Jugendlichen in von ihnen akzeptierte soziale Strukturen
Frau Franz - Schulverweigerung als inakzeptable Entscheidung gegen Schule			
Voraussage ‚Leben auf der Straße‘ als Folge von Schulverweigerung	Durchsetzung der Schulpflicht	<i>Bewahrung von Kindern und Jugendlichen vor sozialer Desintegration, Überzeugung durch schulische Erfolge</i>	besondere Gestaltung von Erziehung und Unterricht als Einheit

Tabelle 7: Ansprüche an die als notwendig gewerteten pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zur Abwendung sozialer Desintegration

Die wichtigsten Argumente zur Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf im Anschluss an die Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration‘, wie sie aus den Texten von Frau Holz und Frau Franz herausgearbeitet wurden, sind in der Tabelle 7 zusammengefasst.

Frau Holz und Frau Franz begründeten ihre Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen nicht mit einem individuellen Hilfeanspruch, sondern entsprechend ihrer Problemdefinition als Notwendigkeit für eine allgemeine Durchsetzung der Schulpflicht für alle Schülerinnen und Schüler. Auch im Anschluss an Hiller kann die Durchsetzung der Schulpflicht, komplementär als Förderungspflicht der Pädagoginnen/ Pädagogen interpretiert sowie als Legitimation und als Ziel der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen angegeben werden. Von Hiller wurden pädagogische Konzepte gefordert, die eine Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung ermöglichen. Er strebt mit seinem Konzept der realitätsnahen Schule eine lebensweltorientierte Förderung an, welche die individuelle Situation benachteiligter Heranwachsender und ihrer Lebenswelt berücksichtigt.

Weil Schulverweigerung nicht nur als Problem wahrgenommen werden kann, sondern auch als angemessene Reaktion von Kindern und Jugendlichen auf aktuell erlebte und für die Zukunft vorhergesehene soziale Benachteiligungen, könnte man mit Hiller schlussfolgern, dass Pädagoginnen und Pädagogen aufgefordert sind, Konzepte zu entwickeln und zu realisieren, die solchen Benachteiligungen entgegen wirken. Frau Holz und Frau Franz dagegen thematisierten Schulverweigerung – trotz der Probleme und Ausgrenzungen, die schulabsente Schülerinnen und Schüler erlebt haben – als inakzeptable Entscheidung von Kindern und Jugendlichen. Sie versuchen die Schulpflicht durchzusetzen, indem sie schulverweigernde Schülerinnen und Schüler in ein Projekt einbinden, das eine besondere Verbindung von Erziehung und Unterricht ermöglicht und so durch schulische Erfolge überzeugen kann (Frau Franz) bzw. soziale Strukturen aufweist, die anders als Schule die soziale Einbindung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher garantieren kann und damit die Internalisierung sozialer Normen absichert (Frau Holz). Beide scheinen überzeugt davon, dass es ihnen damit gelingt, Schülerinnen und Schüler vor aktueller und/ oder zukünftiger sozialer Desintegration zu bewahren.

b) Ableitung von pädagogischem Handlungsbedarf aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘

Frau Ehler, Frau Kraft und Frau Gast beschrieben ihren pädagogischen Einsatz für Schulverweigerer als absolut notwendig, auch wenn sie bemerkten, dass von schulabsenten Kindern und Jugendlichen die Problematik ihrer Abwesenheit von der Schule nicht wahrgenommen wird. In das Zentrum ihrer Erläuterung stellten sie nicht das schulabsente Verhalten, sondern die aktuellen Probleme und Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Elternhaus und/ oder Schule. Sie vertraten die Meinung, dass schulabsente Schülerinnen und Schüler mit ihren persönlichen und/ oder schulischen Problemen so überfordert sind, dass sie sich mit diesen nicht auseinandersetzen können und ihre Schulverweigerung eine Art Problemlösung darstellt. Übereinstimmend stellten die Pädagoginnen fest, dass es sich dabei um eine nicht zu akzeptierende Umgangsweise mit Problemen handelt, weil mit dem Schulabsentismus neue Probleme auf die Kinder und Jugendlichen zukommen, die diese nicht antizipieren können. Das pädagogische Engagement von Frau Ehler, Frau Kraft und Frau Gast kann als Unterstützung bei der

Bewältigung von Problemen auf der Basis der stellvertretenden Deutung verstanden werden. Ein unbedingter Anspruch dieser Hilfen lässt sich einerseits ableiten aus den Darstellungen interpretierter Lebens- und/ oder Lernprobleme schulabsenter Kinder und Jugendlicher, andererseits aus ihrer Bewertung noch fehlender Rationalität der Heranwachsenden, für ihre Probleme adäquate Lösungen zu finden und die Folgen inadäquater Strategien überblicken zu können.

Auf dem Hintergrund der von ihr wahrgenommenen Probleme thematisierte Frau Ehler Schulabsentismus als untauglichen Umgang mit Problemen und beschrieb ihre pädagogischen Bemühungen ganz allgemein als notwendige Hilfe zur Kompensation von Defiziten: „Na ja, um den Kindern und Jugendlichen und auch den Eltern Hilfen zu geben bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder.“ (Frau Ehler, 297/ 299). Die Hilfen für schulabsente Kinder und Jugendliche konzentrieren sich auf die schulische Integration: „Dass wir erst mal die Kinder überhaupt wieder an die Schule ’ran führen. Das ist ein ganz wichtiges Ziel.“ (ebd., 487/ 488). Die Berechtigung ihres Projektes begründete Frau Ehler mit der schulischen Alternative, die sich dadurch für Kinder und Jugendliche eröffnet: „Die haben gesehen, es gibt jetzt eine andere Lösung [...], wo sie jetzt hin können.“ (ebd., 210/ 211). Die Gültigkeit ihrer Perspektive konnte sie bekräftigen, indem sie Übereinstimmung des Ziels (Schulabschluss) mit den Wünschen der Schulverweigerer: „Die wollen ja selber, sie wollen ja einen Schulabschluss auch schaffen, bloß eben unter den Voraussetzungen wie es eben bisher war an der Schule, wo sie her kommen, so nicht.“ (ebd., 246/ 248) und der Akzeptanz der Intentionen (Kompensation von Problemlagen) durch die Eltern beschrieb: „Also die Eltern wissen, dass wir ihnen Hilfe anbieten, dass sie sich hier nicht schämen müssen, wenn sie mit Problemen zu uns kommen. Wir sind für sie da.“ (ebd., 272/ 274).

Frau Kraft begründete ihr pädagogisches Engagement damit, dass schulabsenten Kindern und Jugendlichen sowohl die Kenntnisse über die Anforderungen für eine berufliche Integration, als auch die Einsicht in die persönliche Situation fehlen: „dass also jetzt / die Jugendlichen sich eigentlich gar nicht bewusst sind, was sie sich dann selbst in ihrer persönlichen Entwicklung antun“ (Frau Kraft 335/ 336). Für sie scheint die Möglichkeit der beruflichen Integration durch den Erwerb eines Schulabschlusses von besonderer Bedeutung. Sie thematisierte Schulabsentismus als ein Randphänomen in komplexen Problemlagen und als Ausgangslage für zukünftige Lebensprobleme. Daraus schloss sie, dass Schülerinnen und Schüler neben schulischen vor allem individuelle sozialpädagogische Hilfen benötigen, um ihre Probleme produktiv handhaben zu können. Die fehlenden positiven Lebensperspektiven schulabsenter Jugendlicher bei fehlender oder unzureichender Unterstützung schilderte Frau Kraft am Beispiel einer jungen Frau, der wegen auftretender Schwierigkeiten die berufliche Ausbildung gekündigt wurde: „Und zur Zeit ist Marlies Sozialhilfeempfängerin. Und dass sie Null Chancen hat, wissen wir alle. [...] Und natürlich auch aus der ganzen Sache von sich aus nicht raus kommt.“ (ebd., 819/ 828). Es kann geschlussfolgert werden, dass Frau Kraft ihre pädagogische Unterstützung für schulabsente Kinder und Jugendliche als notwendig einschätzte und dies für sich auch zweifelsfrei legitimiert. Sie berichtete einerseits davon, wie sie versuchte, Lehrerinnen/ Lehrer, Schulleitungen, Schuldezernenten und Krank-Schreibende-Ärzte von der Problematik Schulverweigerung zu überzeugen: „Das Problem ist dabei, wollen es die Lehrer überhaupt hören, was wir an Erfahrungen hier gemacht haben? Fühlen sie sich nicht persönlich angegriffen?“ (ebd., 1594/ 1596) „Und / ja ich habe dann versucht, mit einigen Ärzten zu sprechen [...] es wurde dann als Anmaßung betrachtet.“ (ebd., 771/ 774). Andererseits reflektierte sie, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche die eigenen Möglichkeiten nicht ohne Hilfe realisieren können: „Und eigentlich

wollen sie ja in die Schule gehen. Ja, aber sie suchen also auch / nach Entschuldigungen für sich selbst.“ (ebd., 457/ 458) und: „Der größte Teil, der bei uns [...] war, dem fehlt es einfach nur an der Einsicht.“ (ebd., 439/ 440). Insofern kann die Entwicklung von Eigenverantwortung der Heranwachsenden als ein zweites Ziel der Auseinandersetzungen angegeben werden. So begründete sie ihre Sichtweise einmal mit der eigenen Perspektive der Jugendlichen, das andere Mal mit deren noch fehlender und zu fördernder Rationalität.

Frau Gast legitimierte die Notwendigkeit ihrer pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden unter zwei Aspekten. Zum Einen beschrieb sie die schulische Reintegration als Ziel ihrer Bemühungen und dabei einen unabweisbaren Hilfebedarf der schulabsenten Kinder und Jugendlichen, um wieder in der Schule lernen zu können: „Ich denke mal, sie signalisieren einen Hilfebedarf. [...] brauchen unbedingte Motivation.“ (Frau Gast, 471/ 472). Um diese Motivation zu erreichen, erscheint ihr eine akzeptierte Beziehung zwischen Pädagoginnen/ Pädagogen und schulabsenten Kindern/ Jugendlichen ebenso von Bedeutung wie ein akzeptierter sozialer Raum: „Ich denke mir, dass es doch die Beziehung ist, dieses hier Aufgehobensein [...], dass sie sich hier wohl fühlen.“ (ebd., 1108/ 1112). Zum anderen thematisierte sie einen eigenen Kompetenzvorsprung, der sie berechtigt, stellvertretend für die Kinder und Jugendlichen Situationen zu interpretieren: „Und dann denk' ich mal schon darüber / nach, dass er bestimmt irgendwo möchte, aber wahrscheinlich fehlt ihm aufgrund seines Alters auch noch ein bisschen die Einsicht. / Das dann auch wirklich umzusetzen.“ (ebd., 526/ 529). Damit begründete Frau Gast die Legitimation ihrer Intention. Sie beschrieb darüber hinaus, dass sie sich im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit darum bemüht, die Lebens- und Lernsituation schulabsentierender Kinder und Jugendlicher so zu verändern, dass schulische Reintegration möglich wird. Beide Argumente untersetzte sie mit einem von ihr wahrgenommenen Einverständnis der Kinder und Jugendlichen, das sie jedoch in ihrer eigenen Erzählung immer wieder relativiert. Widerstände von Seiten der Eltern, der Herkunftsschulen und des Jugendamtes thematisierte Frau Gast vor allem hinsichtlich ihrer Intention der Veränderung von Lebens- und Lernbedingungen, die sie jedoch für ihre eigene Arbeit nicht akzeptieren kann: „Die [auf ihre Überzeugungsarbeit hin in ein Heim eingewiesenen schulverweigernden Jugendlichen, K.P.] hauen dann wieder ab! Ja und da habe ich immer ein großes Problem mit. Wir haben Schüler, die wollten unbedingt in ein Heim. Da waren die Verhältnisse aber laut Jugendamt nicht so heftig, dass das überhaupt erforderlich gewesen wäre. Wir waren aber sehr wohl der Meinung, dass das so ist. Und der Jugendliche wollte auch selbst.“ (ebd., 966/ 970) „Und wir reden uns da den Mund fusselig und können es nicht erreichen. Das ist eine Sache, die ich mir persönlich anziehe [...] und denke: ‚Mensch, es muss doch irgendwie gehen, dass denen dann geholfen wird.‘“ (ebd., 1489/ 1493).

Die wichtigsten Argumente zur Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf im Anschluss an die Perspektive ‚Schulabsentismus als Signal für Überforderung‘, wie sie aus den Texten von Frau Ehler, Frau Kraft und Frau Gast herausgearbeitet wurden, sind in der Tabelle 8 zusammengefasst.

Frau Ehler, Frau Kraft und Frau Gast begründeten den Bedarf von schulabsenten Kindern und Jugendlichen an professioneller Hilfe damit, dass sie die Schulverweigerung selbst als hemmenden Faktor für die individuelle Entwicklung bestimmten und/ oder negative Zukunftsprognosen voraussagten. Während im Anschluss an Benkmann das Zurückbleiben hinter individuellen Entwicklungschancen als die Kernaussage dieser Perspektive auf die Problematik von Schulabsentismus bestimmt wurde, ist diese bei den drei Pädagoginnen

noch durch den Aspekt einer fehlenden Einsicht von schulabsenten Schülerinnen und Schülern in ihre eigene problematische Situation zu ergänzen. Mit der Wahrnehmung von mangelndem Problemverständnis bei Kindern und Jugendlichen und dem Anspruch, stellvertretend für sie Probleme zu verstehen und Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen, wurde von den Pädagoginnen eine zweite Begründung für die Notwendigkeit pädagogischer Hilfen gegeben, durch welche die erste ergänzt und erhärtet wird. So wären hier weniger die Reflexionen von Perspektiven der Schulverweigerer als Legitimation der Auseinandersetzung anzusehen, als vielmehr die Intentionen der Pädagoginnen, entwicklungs-hemmende Lern- und/ oder Lebensbedingungen zu kompensieren.

Perspektive: Schulverweigerung als Signal für Überforderung			
Kernaussage zur Problematik	Ziele der Auseinandersetzung	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen	Handlungsansätze
K.-H. Benkmann – Schulverweigerung als subjektiv sinnvolle Anpassungsleistung an Krisensituationen			
Zurückbleiben hinter individuellen Entwicklungschancen in Folge von Schulabsentismus	individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen Problemlagen	individualisierte pädagogische Handlungsansätze je nach dem beobachteten und interpretierten Sinn des schulabsenten Verhaltens (stellvertretende Deutung)
Frau Ehler - <i>Schulverweigerung als untaugliche Problemlösung</i>			
Schulverweigerung als entwicklungshemmend <i>fehlendes Problemverständnis</i>	<i>Schulabschluss</i>	Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen	<i>alternatives schulisches Angebot</i>
Frau Kraft - <i>Schulverweigerung als Aufforderung zur Hilfe</i>			
ohne Hilfe chancenlos <i>fehlende Einsicht der Schulverweigerer in Folgen des Verhaltens</i>	<i>Schulabschluss</i> Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen	<i>alternatives schulisches Angebot</i> individualisierte sozialpädagogische Handlungsansätze je nach dem interpretierten Sinn des schulabsenten Verhaltens
Frau Gast - <i>Schulverweigerung als Ausdruck von Hilflosigkeit</i>			
negative Prognose <i>fehlende Einsicht in eigene Situation</i>	schulische Reintegration	Kompensation von Problemen, Veränderung von Umfeldbedingungen	individualisierte pädagogische Handlungsansätze je nach dem beobachteten und interpretierten Sinn des schulabsenten Verhaltens

Tabelle 8: Ansprüche an die als notwendig gewerteten pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Hilfe bei Überforderung

Aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘ wurde – in Auseinandersetzung mit Benkmanns Entwicklungsansprüchen an die schulische Erziehungshilfe – das Ziel formuliert, schulverweigernde Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern, dies mit dem Anspruch Defizite zu kompensieren. Für die Realisierung dieses Anspruchs wären nach Benkmann pädagogische Handlungsansätze zu erarbeiten, die entsprechend dem interpretierten Sinn des schulabsenten Verhaltens (Schulverweigerung als Reaktion auf die individuell belastende Lern- und/ oder Lebenssituation) angemessene individuelle Förderangebote ermöglichten. Diese Aspekte sind in den formulierten Ansprüchen der Pädagoginnen teilweise wiederzufinden. Frau Ehler thematisierte mehr den alternativen als den individuellen Anspruch ihrer Hilfe für schulabsente Kinder und Jugendliche und deren Eltern. Bei Frau Gast

lässt sich das Bestreben um Veränderung der Umfeldsituationen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Voraussetzung für den Erfolg individueller Förderangebote interpretieren.

Voneinander abweichend stellen sich die rekonstruierbaren Ziele der pädagogischen Auseinandersetzungen dar. Während im Anschluss an Benkmann als vorrangiges Ziel pädagogischer Hilfen die individuelle Entwicklung der Schülerin/ des Schülers zu markieren wäre, scheinen sich die Pädagoginnen eher auf den Erwerb eines Schulabschlusses unter individualisierten Bedingungen zu konzentrieren. Bei Frau Kraft kann das Ziel der Entwicklung von Eigenverantwortung bei Kindern und Jugendlichen als Voraussetzung für die Realisierung eines Schulabschlusses interpretiert werden.

c) Ableitung von pädagogischem Handlungsbedarf aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘

Frau Bernd/ Herr Claus, Frau Laub, Frau Dachs und Herr Max beschrieben das Problem von Schulverweigerungen für Kinder und Jugendliche vor allem im Zusammenhang mit nicht erfüllten Verhaltenserwartungen. Das Erleben von Diskrepanzen zwischen Anforderungen und dem eigenen Verhalten führt ihrer Meinung nach zu Konflikten, die zwar durch soziale Normen ausgelöst, aber letztlich internalisiert sind. Ihr Engagement für schulabsente Schülerinnen und Schüler lässt sich deshalb als Beitrag zur personalen und sozialen Integration verstehen. Frau Bernd/ Herr Claus thematisierten Schulabsentismus ohne Einschränkungen als Problem für Kinder und Jugendliche. Die daran anschließende Legitimation für ihre Tätigkeit soll als Nächstes dargestellt werden. Frau Laub stellte schulabsentes Verhalten als Problem für alle Schülerinnen und Schüler dar, weil sie ‚normal‘ sein wollen und verstand sie dennoch als Strategie, Selbstwirksamkeit zu erproben. Beides gemeinsam zu ermöglichen, kann als Anliegen ihres alternativen pädagogischen Engagements verstanden werden. Frau Dachs und Herr Max beschrieben ihre Erfahrungen, dass Abwesenheit von der Schule zeitweise von Kindern und Jugendlichen als unproblematisch erlebt werden kann. Entsprechend führten sie temporär legitimierte Bezüge für ihr pädagogisches Engagement als Angebot an. Deshalb werden sie dem zweiten Abschnitt (vgl. 3.4.2) zugeordnet.

Frau Bernd/ Herr Claus leiteten ihr Hilfeangebot aus den von ihnen wahrgenommenen Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen ab: „Eben dieser Druck [...], dass sie halt wissen, dass das nicht o.k. ist, was sie da machen. Und dass sie irgendeine [...] Hand suchen, die ihnen jetzt hilft doch wieder normal – in Anführungsstrichen – ins Normale rein zu rutschen.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 163/ 166). Sie begründeten den Hilfebedarf mit den Zukunftsängsten, mit fehlenden Chancen für die soziale Integration und letztlich mit der Einsicht der schulabsenten Kinder und Jugendlichen, dass sie Verhaltenserwartungen wie die Erfüllung der Schulpflicht für sich selbst als Aufgabe annehmen müssen: „Sie wissen, da ist nicht mehr sehr viel Steigerung [...] Und die in die positive Richtung ist, ja wenn die Schulverweigerung bestehen bleibt, gar nicht mehr drin. Und das haben eben doch einige geschnallt. [...] denen war schon sehr bewusst, dass das völlig unnormal ist, was sie machen [...] und dass sie da etwas daran tun müssen, dass sich das wieder ändert.“ (ebd., 176/ 181). Das lässt sich so interpretieren, dass sie schulabsenten Kindern und Jugendlichen Hilfe zur Selbsthilfe geben wollen, mit dem Ziel allen einen Schulabschluss zu ermöglichen, und dass sie sich dabei als deren Anwälte verstehen. Ihren Anspruch erklärten sie zum einen damit, dass den schulabsenten Schülerinnen und

Schülern eigene Strategien fehlen, das erwünschte Verhalten zu praktizieren und sie für die Realisierung ihrer Selbstverpflichtungen Hilfe benötigen. Mit dieser Legitimation erlebten sie sich durch Schülerinnen und Schüler bestätigt: „Ich möchte da wieder hin und ich geh’ auch wieder hin!’ Das kam echt als Aussage so. Und: ‚Ich weiß halt bloß nicht wie.’ Und: ‚Ich hab’ Angst davor!’ [...] und sind auch zum Teil richtig glücklich, dass sie jetzt wieder in der Schule sind, dass für sie eine Lösung gefunden wurde.“ (ebd., 183/ 187). Zum anderen beschrieben Frau Bernd/ Herr Claus ihre Auseinandersetzungen mit anderen Perspektiven von Schulabsentismus und ihre Intention von Anwaltschaft damit, dass schulabsente Kinder und Jugendliche in Schulen und Ämtern ausgegrenzt wurden, weil sie Verhaltenserwartungen nicht erfüllt haben: „Man hat ja meistens die Schlimmsten der Schlimmen dann auch noch / als Kandidaten da und für die will man dann was erreichen im Amt, in der Schule oder, oder. Und da müssen sie sich ja auch ganz oft rechtfertigen, wieso sie für den noch was erreichen wollen.“ (ebd., 1006/ 1010). Diese Ausgrenzungen scheinen dem pädagogischen Selbstverständnis von Frau Bernd/ Herrn Claus zu widersprechen: „Wieso haben die Lehrer das Recht zu sagen: ‚Nein!’ zum Erziehungsauftrag in dem Unterricht? Finden wir ungerecht.“ (ebd., 1023/ 1024). Mit dem wahrgenommenen unbedingten Hilfebedarf und dem eigenen Verständnis als Anwälte der Kinder und Jugendlichen, die von anderen keine Hilfe mehr erhalten, begründeten sie ihr pädagogisches Engagement für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler.

Die wichtigsten Argumente zur Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf im Anschluss an die Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen’, wie sie aus dem Text von Frau Bernd/ Herrn Claus herausgearbeitet wurden, sind in der Tabelle 9 zusammengefasst.

Perspektive: Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen			
Kernaussage zur Problematik	Ziele der Auseinandersetzung	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen	Handlungsansätze
U. Oevermann - Schulabsentismus als aktive Weigerung gegen Schulpflicht			
Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges’ Leben	individuelle Bildung	Erwerb subjektiver Handlungsrationalität durch schulisches Lernen	Modell päd. Arbeitsbündnis (Wahrnehmung von Defiziten, Behebung des Mangels)
Frau Bernd/ Herr Claus - <i>Schulverweigerung als Entscheidung wider besseren Wissens</i>			
Akzeptanz von Schulpflicht als Verhaltenserwartung Antizipation von Perspektivlosigkeit	<i>Schulabschluss für Alle ermöglichen Selbstverpflichtung zum Lernen</i>	Hilfe zur Selbsthilfe bei der Realisierung der Selbstverpflichtung zum Lernen <i>Schutz vor Ausgrenzung</i>	<i>kontinuierliches päd. Angebot trotz nicht-erfüllter Verhaltenserwartungen</i>

Tabelle 9: Ansprüche an die als notwendig gewerteten pädagogischen Auseinandersetzungen zur Realisierung der Schulpflicht als anerkannte Norm von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen

Frau Bernd/ Herr Claus beschrieben Schulverweigerung als Problem für Kinder und Jugendliche, weil diese mit der Nicht-Erfüllung der Schulpflicht eine Norm verletzen, die sie selbst für sich als wichtig ansehen. Die Bedeutung der Schulpflicht für die Lebensperspektiven Heranwachsender wird von den Befragten nicht in Frage gestellt. Grundlage dafür bildet für sie, wie für Oevermann, die Selbstverpflichtung zum Lernen.

Während Oevermann jedoch grundsätzlich von der Selbstverpflichtung zum Lernen bei Schülerinnen und Schülern ausgeht, kann aus dem Text von Frau Bernd/ Herrn Claus die Selbstverpflichtung erst als ein Ziel pädagogischer

Auseinandersetzung interpretiert werden. Aus dem Text kann herausgelesen werden, dass sich für die Kinder und Jugendlichen, bei denen diese Selbstverpflichtung realisiert werden konnte, (,die das geschnallt haben') Perspektiven eröffnen.

Während bei Oevermann als Ziel der Schulbildung die individuelle Bildung im Sinne subjektiver Handlungsrationalität zu beschreiben wäre, scheinen Frau Bernd/ Herr Claus den Schulabschluss selbst als Voraussetzung für die Eröffnung von Lebensperspektiven zu identifizieren. Die rekonstruierten Ansprüche an ihre eigene Arbeit ergeben sich aus dem von ihnen formulierten Erziehungsauftrag, allen Kindern und Jugendlichen einen Schulabschluss zu ermöglichen und der Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen – die eine Selbstverpflichtung zum Lernen nicht ohne intensive pädagogische Unterstützung realisieren können – aus Regelschulen entgegen zu wirken.

Reflexion: Versuche der Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf bei Schulabsentismus als unbedingte Notwendigkeit

Aus den bisherigen Textinterpretationen (Absatz 3.2 und 3.3) wurde geschlossen, dass die unter 3.4.1 vorgestellten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als notwendig reflektierten. Ausgangspunkte dafür waren zum einen fehlende Akzeptanz für den subjektiven Sinn schulabsenten Verhaltens sowie die Interpretation von Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration, als Signal für Überforderung oder als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen und zum anderen die Antizipationen fehlender positiver Lebensperspektiven für Heranwachsende ohne erfüllte Schulpflicht bzw. ohne pädagogische Hilfen zu deren Realisierung. Dies scheint sich im Anschluss an die eben vollgezogene Rekonstruktion zu bestätigen.

Frau Holz, Frau Franz, Frau Ehler, Frau Kraft, Frau Gast und Frau Bernd/ Herr Claus thematisierten auch in der Beschreibung von Zielen, Intentionen und Handlungsansätzen, die Hilfe von Pädagoginnen/ Pädagogen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche als notwendig, Frau Holz und Frau Franz darüber hinaus als hinreichend für die Bewahrung der Heranwachsenden vor sozialer Desintegration.

Die Pädagoginnen/ Pädagogen bemühten sich, unabhängig von den jeweils rekonstruierten Unterschieden ihrer pädagogischen Perspektive, diese als vorrangig gegenüber anderen Perspektiven zu legitimieren. Sie alle benannten diverse andere Perspektiven auf Schulabsentismus, reflektierten diese jedoch als illegitim. Frau Holz schien davon auszugehen, dass die Aufnahme in das Projekt zu dessen Akzeptanz bei Kindern und Jugendlichen führt. Darüber hinaus thematisierte sie es als ihre Aufgabe, Vertreter anderer Positionen durch die Information über die Arbeit ihres Projektes davon zu überzeugen, dass es als Intervention gegen soziale Desintegration anzusehen ist. Frau Franz thematisierte zwar fehlende Akzeptanz ihrer konkreten pädagogischen Arbeit und ihre eigene Unzufriedenheit, ließ aber keinen Zweifel an deren Notwendigkeit für die soziale Integration für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Frau Ehler, Frau Gast und Frau Kraft interpretierten Schulverweigerungen als Signal für Überforderung und die fehlende Einsicht schulverweigernder Heranwachsender als Teil der Problematik. Aus dieser Perspektive konnten sie sowohl die Notwendigkeit der

stellvertretenden Deutung von Problemen als auch den Anspruch pädagogischen Handelns legitimieren. Kontroverse Perspektiven zu ihren eigenen Intentionen und Handlungsansätzen seitens der Sorgeberechtigten, der Lehrerinnen und Lehrer, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Schulverwaltungen und Jugendämtern sowie Ärzten versuchten sie durch Überzeugungsarbeit zu entkräften. Gelang ihnen das nicht, zeigten sie Unverständnis und Enttäuschung. Frau Bernd/ Herr Claus begründeten die Notwendigkeit pädagogischen Engagements im Fall von Schulverweigerung mit der Realisierbarkeit der Selbstverpflichtungen von Kindern und Jugendlichen. Andere Handlungsansätze werteten sie als inakzeptable Ablehnung von pädagogischer Verantwortung.

In Akzeptanz der vorangestellten theoretischen Position, eine pädagogische Perspektive als mögliche zu legitimieren nicht aber als notwendige absichern zu können, wäre im Kontext des Anliegens dieser Arbeit (der Frage nach Anschlussmöglichkeiten an nichtlösbare pädagogische Probleme) nach der Bedeutung solcher Sicherungsversuche für die Reflexion von krisenhaften pädagogischen Situationen zu fragen (vgl. Kapitel 2 im Teil 3 dieser Arbeit). Die Relativität der als notwendig bewerteten pädagogischen Perspektiven soll in einer zusammenfassenden Darstellung von Unterschieden der Legitimationen pädagogischen Handlungsbedarfs aus den verschiedenen Perspektiven noch einmal verdeutlicht werden.

Obwohl pädagogischer Handlungsbedarf in allen sechs Interviews im weitesten Sinne mit der Zielstellung eines Schulabschlusses für alle Heranwachsenden legitimiert wurde, lassen sich aus den vorgestellten Texten ansatzweise verschiedene Legitimationen für pädagogischen Handlungsbedarf erkennen. Das erscheint mit Hilfe der Herleitungen von Zielen möglich. Aus der Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration‘ wurde im Anschluss an Hiller als Zielstellung die Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung angegeben. Man kann unterstellen, Frau Holz und Frau Franz legitimierten pädagogischen Handlungsbedarf komplementär zu dieser Perspektive, indem sie ihr Engagement mit der notwendigen Durchsetzung der Schulpflicht bei allen Kindern und Jugendlichen begründeten. Aus der Perspektive ‚Schulabsentismus als Signal für Überforderung‘ wurde im Verweis auf Benkmann die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als Zielstellung pädagogischer Auseinandersetzungen betont. Indirekt lässt sich diese Zielstellung auch bei Frau Gast, Frau Ehler und Frau Kraft wiederfinden, indem sie Schulverweigerung als hemmenden Faktor für individuelle Entwicklung bestimmten und ihr Engagement als Kompensation dieses Hemmnisses legitimierten. Konkret betonte Frau Gast als Zielstellung ihrer Arbeit die schulische Reintegration von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, Frau Ehler und Frau Kraft den Erwerb eines Schulabschlusses, letztere als Voraussetzung dafür zudem das Ziel, die Entwicklung von Eigenverantwortung anzuregen. Die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von sozial akzeptierten Normen‘ wurde im Anschluss an Oevermann mit der Zielstellung individueller Bildung unter der Bedingung einer Selbstverpflichtung zum Lernen konstruiert. Wenn man unterstellt, dass mit einem Schulabschluss individuelle Bildung zu erwerben ist, kann behauptet werden, dass Frau Bernd/ Herr Claus dies mit ihrem Engagement anstreben. Explizit formulierten sie die Möglichkeit eines Schulabschlusses als Ziel ihrer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden und diesen als notwendige Voraussetzung für berufliche Integration.

Offensichtlicher als in der Verbindung von Schulpflichterfüllung mit theoretischen Zielstellungen wird die Nicht-Eindeutigkeit pädagogischer Perspektiven in der Differenz der rekonstruierten Intentionen, welche die Pädagoginnen und Pädagogen für die Realisierung ihrer Zielstellung – den Schulabschluss für alle Heranwachsenden – reflektierten. Die Absichten der Pädagoginnen/ Pädagogen reichten von der Internalisierung sozialer Normen durch Kinder und Jugendliche und deren Überzeugung durch schulische Erfolge (zur Abwendung sozialer Desintegration), über Kompensation von individuellen und sozialen Problemlagen auf der Basis deren stellvertretender Deutung (als pädagogische Hilfe bei Überforderung) bis hin zu Hilfe zur Selbsthilfe und zum Schutz gegen Ausgrenzung (als Unterstützung der Realisierung von Selbstverpflichtungen).

In Anbetracht der bisher thematisierten Differenzen von Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen scheint es verwunderlich, dass die Pädagoginnen/ Pädagogen mit den unterschiedlichen Perspektiven im Wesentlichen ähnliche Handlungsansätze befürworten. Dabei handelt es sich vorrangig um individualisierte schulpädagogische Förderung, bei Frau Gast und Frau Bernd/ Herrn Claus ergänzt durch individualisierte sozialpädagogische Hilfen, die wiederum bei Frau Kraft im Vordergrund stehen. Berücksichtigt man für die Beurteilung von Handlungsansätzen Schäfers Argument, dass es sich bei der Darstellung pädagogisch relevanter Prozesse nicht um Zweck-Mittel-Relationen, sondern um kategoriale Ordnungsversuche von Handlungsformen handelt, die in Anbetracht einer Zielstellung als pädagogisch sinnvoll legitimiert werden (vgl. Absatz 2.3.3 im Teil 1 dieser Arbeit), werden die Ähnlichkeiten der legitimierten Handlungsansätze aus den Ähnlichkeiten der Zielsetzungen erklärbar. Als nicht-notwendig erweisen sich dann nicht nur die pädagogischen Perspektiven des Problems Schulabsentismus, sondern auch die daran anschließenden Legitimationen von pädagogischem Handlungsbedarf.

Nachfolgend soll untersucht werden, inwiefern sich die Legitimationen der Pädagoginnen und Pädagogen, bei denen davon ausgegangen wurde, dass sie Schulabsentismus nicht als notwendigen, aber als möglichen Anlass für pädagogisches Engagement betrachten, von den bisher analysierten unterscheiden.

3.4.2 Schulabsentismus als möglicher, nicht notwendiger Anlass für pädagogisches Engagement

Nicht ausschließlich aus der jeweils rekonstruierten Problemperspektive begründeten Frau Ihle (Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration), Frau Abend (Schulverweigerung als Signal für Überforderung), Frau Laub, Frau Dachs, Herr Max und Herr Jung (Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen) ihr pädagogisches Handeln. In ihren Darstellungen wurde deutlich, dass sie neben ihrer eigenen Perspektive auf Schulabsentismus als Problem, an das mit pädagogischen Angeboten angeschlossen werden kann, um die Gültigkeit anderer Perspektiven wissen. Thematisiert wurde dabei zum einen die Akzeptanz der nicht vollständigen Durchsetzbarkeit der Schulpflicht, weil nicht alle Kinder und Jugendlichen ihre Abwesenheit von der Schule als Problem erleben müssen und letztlich nicht zum Schulbesuch gezwungen werden können. Zum anderen wurden verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Schulabsentismus in Schulen und Ämtern thematisiert und die Infragestellung des Sinns disziplinarischer und ordnungs-

rechtlicher Maßnahmen als persönliche, nicht notwendig geteilte Perspektive beschrieben. Darüber hinaus haben die Pädagoginnen und Pädagogen explizit sowohl über eigene pädagogische Bemühungen gesprochen, die sie als erfolgreich erlebt haben, als auch über solche, die sie als Misserfolge gedeutet haben. Schulabsentismus erscheint in der Rekonstruktion ihrer Perspektiven als ambivalentes Phänomen und die pädagogischen Anschlussmöglichkeiten als nicht eindeutig begründbar. Daraus lässt sich schließen, dass für diese Befragten ihre eigene Bewertung von pädagogischer Verantwortung als Handlungsanlass für ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen gelten kann.

a) Ableitungen für pädagogische Angebote aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘
Frau Ihle begründete ihr pädagogisches Engagement damit, dass Schulverweigerung das Risiko sozialer Desintegration, ein Schulabschluss dagegen Chancen beruflicher Integration erhöht. Es ist zu vermuten, dass sie dabei schulische Förderung als notwendige, nicht als hinreichende Bedingung versteht und ihr eigenes Engagement als ein Angebot mit offenem Ausgang: „Ich versuch’ schon zu zeigen, dass es immer noch besser ist, ’nen einigermaßen vernünftigen Hauptschulabschluss zu haben, als gar keinen Abschluss.“ (Frau Ihle, 300/ 301). Die Legitimation für ihre Zielstellung, alle Kinder und Jugendlichen in die Schule und später in Ausbildung zu integrieren, zog sie aus der Perspektive eines von ihr antizipierten, zukünftigen Problemverständnisses schulabsenter Heranwachsender: „Ich hab’ irgendwie das Gefühl, dass die später das sicherlich bereuen werden, dass sie nicht zur Schule gegangen sind, dass sie keinen vernünftigen Abschluss gemacht haben und da fühl’ ich mich schon verantwortlich, die auch ein bisschen zu ihrem Glück – mehr oder weniger – zu zwingen.“ (ebd., 405/ 408). Das liest sich, als versteht Frau Ihle pädagogische Hilfe für Kinder und Jugendliche unter anderem als ‚Zwang‘ zur Einsicht in die Notwendigkeit eines Schulabschlusses, mit der Begründung möglicher beruflicher Integration. Gleichzeitig kann unterstellt werden, dass sie sich darüber bewusst ist, die Einschätzungen der mangelnden Möglichkeiten beruflicher Integration – auch mit Schulabschluss – nicht entkräften zu können. So erzählte sie, wie sie versucht, schulverweigernde Schülerinnen und Schülern davon zu überzeugen, dass ein Schulbesuch ihre Integrationschancen erhöht. Sie erläuterte, dass sie nach Möglichkeiten suchte, die Schule für Schülerinnen und Schüler attraktiver zu gestalten: „Na, ich kann es mir erlauben, das Anforderungsniveau zu senken. [...] dass sie in der Schule, wenn sie da sind und auch was machen, dass sie Erfolge erleben.“ (ebd., 420/ 455) „Und zum anderen habe ich schon gehofft, dass sie sich, wenn sie sich irgendwo wohl fühlen in der Schule, dass sie sich auch ein bisschen mit der Schule identifizieren können und ein bisschen / eher gerne zur Schule kommen.“ (ebd., 311/ 314). Man kann sagen, sie wollte ihr Anliegen, schulabsente Kinder und Jugendliche in die Schule zu reintegrieren, durch das Absenken des Leistungsniveaus und Erhöhung der Akzeptanz von Schule als sozialen Raum erhöhen. Einen möglichen Widerspruch zwischen Ziel und Methoden thematisierte sie nicht. Frau Ihle konnte ihre eigene Perspektive gegen die erlebten Widerstände in ihrem Kollegium und gegen deren formal schulrechtlich abgesichertes Vorgehen nicht dauerhaft durchsetzen. Und so legitimierte sie ihr Engagement letztlich weniger, als dass sie ihre eigene Resignation beschrieb: „Ich war ziemlich enttäuscht. Ich hatte dann auch keine Lust mehr, mich da weiter reinzuhängen, [...] wenn man da totaler Einzelkämpfer ist.“ (ebd., 675/ 677).

Die wichtigsten Argumente zur Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf im Anschluss an die Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration‘, wie sie aus dem Text von Frau Ihle herausgearbeitet wurden, sind in der Tabelle 10 zusammengefasst.

Perspektive: Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration			
Kernaussage zur Problematik	Ziele der Auseinandersetzung	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen	Handlungsansätze
Hiller - Schulverweigerung als angemessene Reaktion auf aktuelle und künftige soziale Benachteiligung			
Antizipation von eingeschränkten Lebenschancen in Folge von Schulabsentismus	Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung	Lebensweltorientierte Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler	Konzept der realitätsnahen Schule
Frau Ihle – Möglichkeit der Legitimation von Schulverweigerung als Reaktion auf Ausgrenzungen			
Schulverweigerung als erhöhtes Risiko für soziale, besonders für berufliche Integration	Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule u. Ausbildung <i>Hauptschulabschluss</i>	<i>Förderung der Akzeptanz von Schule und Hilfe zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses</i>	Absenkung des Leistungsniveaus Maßnahmen zur Erhöhung der Akzeptanz von Schule als sozialen Lebensraum

Tabelle 10: Ansprüche an die als möglich gewerteten pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zur Abwendung sozialer Desintegration

Wie schon unter 3.4.1a) erläutert, wurden in Anlehnung an Hiller für schulverweigernde Kinder und Jugendliche pädagogische Konzepte gefordert, die eine Eingliederung aller Heranwachsenden in Schule und Ausbildung ermöglichen. Wie Hiller mit seinem Konzept der realitätsnahen Schule, strebt Frau Ihle eine lebensweltorientierte Förderung an, welche die individuelle Situation benachteiligter Heranwachsender und ihrer Lebenswelt berücksichtigt. Weil Frau Ihle Schulverweigerung auch als angemessene Reaktion von Kindern und Jugendlichen auf erlebte und für die Zukunft vorhergesehene soziale Benachteiligungen versteht, kann man unterstellen, dass sie sich als Pädagogin aufgefordert fühlt, für diese Kinder und Jugendlichen einzutreten. Die pädagogischen Ideen, die sie dafür entwickelt hat und die sie versuchte zu realisieren, scheinen jedoch mehr geeignet aktuelle schulische Benachteiligungen zu kompensieren, als den Hauptschulabschluss als Ziel eines regelmäßigen Schulbesuchs und einer beruflichen Integration zu fördern. Frau Ihle thematisierte explizit ihr Verständnis, dass die Möglichkeit diese Ziele zu erreichen von mehr als ihrem Wirken abhängt. An solchen von ihr nicht zu beherrschenden Einflüssen, die ihren eigenen Intentionen entgegenwirken, scheint sie resigniert zu haben.

b) Ableitungen für pädagogische Angebote aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘

Frau Abend begründete, indem sie auf die unbestimmte Vielfalt möglicher Lebenswege von Kindern und Jugendlichen abzielte, die Möglichkeit dieser Lebensalternativen ohne Schule ebenso wie ihre Bestrebungen, mit schulabsent Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Aus dem Text kann man schließen, dass sie Schulabsentismus als Problem für die meisten Kinder und Jugendlichen wahrnimmt und die Kompensation solcher Probleme für sich selbst als pädagogische Aufgabe empfindet: „Ja, ich bin Lehrer [...] und seit zehn Jahren an der Lernbehindertenschule. [...] habe vielleicht eine neue Herausforderung gesucht [...] bin

eben am Überlegen, wie kann man diesen Schülern helfen.“ (Frau Abend, 12/ 19). Bei einem Schüler sah sie sich in der Pflicht individuelle Lernangebote bereitzustellen, weil sie bei ihm ein Verhalten beobachtet hat, das ihm half, nicht zu bewältigenden Anforderungen auszuweichen: „Also für den ist es – der hat sich das zur Strategie gemacht, wenn er irgendwas nicht kann, dann verweigert er die Mitarbeit, geht er raus oder legt den Kopf auf die Bank.“ (ebd., 96/ 97). Für andere Schülerinnen und Schüler erlebte sie das Fehlen in der Schule als nicht zu überschauendes Risiko, aus dem sie einen Anspruch auf ein individualisiertes Hilfeangebot ableitete: „Jeder Schulverweigerer ist eine Sache für sich, denke ich. Man kann nicht sagen – grundsätzlich, das kann man in dieser Art und Weise beheben.“ (ebd., 178/ 179). Ebenso wie ihre Beschreibung von Schulabsentismus als Problem ambivalent war, blieb die Einschätzung offen, ob ihr Angebot als Hilfe angenommen werden kann: „Letztlich kann man keinen zwingen. [...] das ist so eine Gratwanderung, die für jeden Einzelnen in die eine und auch in die andere Richtung kippen kann.“ (ebd., 226/ 231). Darüber hinaus ließ sie keinen Zweifel an ihren Erfahrungen, dass auch individualisierte pädagogische Interventionen keine Erfolgsgarantie geben können und die gewünschten Veränderungen nicht eintreten müssen. „Ich bin inzwischen auch soweit, dass ich sage, nicht jedes wird erfolgreich enden.“ (ebd., 179/ 180). Zu schlussfolgern wäre, dass Frau Abend ihre pädagogische Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit der Zielstellung der Förderung individueller Entwicklung, aus ihrer eigenen Problemperspektive und mit der sich für sie daraus ergebenden pädagogischen Verantwortung legitimiert, ohne über einen zweifelsfrei abgesicherten Hintergrund verfügen zu können.

Die wichtigsten Argumente zur Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf im Anschluss an die Perspektive ‚Schulabsentismus als Signal für Überforderung‘, wie sie aus dem Text von Frau Abend herausgearbeitet wurden, sind in der Tabelle 11 zusammengefasst.

Perspektive: Schulverweigerung als Signal für Überforderung			
Kernaussage zur Problematik	Ziele der Auseinandersetzung	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen	Handlungsansätze
K.-H. Benkmann – Schulverweigerung als subjektiv sinnvolle Anpassungsleistung an Krisensituationen			
Zurückbleiben hinter individuellen Entwicklungschancen in Folge v. Schulabsentismus	individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen Problemlagen	individualisierte pädagogische Handlungsansätze je nach dem beobachteten und interpretierten Sinn schulabsenten Verhaltens (stellvertretende Deutung)
Frau Abend – mögliche Irrelevanz von Schule in alternativen Lebenswelten			
<i>fehlende Einsicht in mögliche Folgen von Schulverweigerung</i>	individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen Problemlagen	individualisierte pädagogische Handlungsansätze je nach dem beobachteten und interpretierten Sinn schulabsenten Verhaltens

Tabelle 11: Ansprüche an die als möglich gewerteten pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Hilfe bei Überforderung

Im Anschluss an Benkmann wurde die Wahrnehmung vom Zurückbleiben hinter individuellen Entwicklungschancen in Folge von Schulabsentismus als die Kernaussage der Perspektive ‚Schulabsentismus als Signal für Überforderung‘ bestimmt. Bei Frau Abend ist dies verbunden mit der Interpretation einer fehlenden Einsicht von schulabsenten Schülerinnen und Schülern in mögliche Folgen von Schulverweigerung, allerdings mit der Einschränkung, dass schulische Förderung sich für einzelne Heranwachsende als irrelevant erweisen kann. Mit der Wahrnehmung von möglicher Überforderung bei Kindern und Jugendlichen und

dem Versuch stellvertretend für sie Probleme zu verstehen und Kompensationsmöglichkeiten zu erkennen, wurde von der Pädagogin eine Begründung für die Möglichkeit pädagogischer Hilfen gegeben, ohne die Richtigkeit ihrer Problemsicht, die Relevanz ihres Angebotes für die Entwicklung der/ des Heranwachsenden, noch deren/ dessen Zustimmung absichern zu können. Dennoch beschrieb Frau Abend ihre Bemühungen, den individuellen Sinn des schulabsenten Verhaltens zu interpretieren und angemessene individuelle Förderangebote zu ermöglichen, wie in Auseinandersetzung mit Benkmanns Entwicklungsansprüchen an die schulische Erziehungshilfe gefordert.

c) Ableitungen für pädagogische Angebote aus der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘

Wie schon Frau Bernd/ Herr Claus thematisierten auch Frau Laub, Frau Dachs und Herr Max die Nichterfüllung der Schulpflicht als Problem für Kinder und Jugendliche, weil diese mit ihrem schulabsenten Verhalten hinter den von ihnen übernommenen sozialen Erwartungen zurückbleiben. Ebenso beschrieben sie Schulabsentismus aber auch als sinnvolle Umgangsweise mit den eigenen Problemen und/ oder des Ausprobierens selbstwirksamer eigenverantwortlicher Entscheidungen. Anders als erstere leiteten Frau Laub, Frau Dachs und Herr Max daraus keinen unbedingt notwendigen Hilfeanspruch ab. Frau Laub thematisierte zwar den Hilfebedarf aus ihrer eigenen Perspektive. Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen konnte sie ihn nur über die Annahme von Angeboten rekonstruieren. Frau Dachs und Herr Max erläuterten, dass es für Kinder und Jugendliche Zeiten geben kann, in denen sie ihr Fernbleiben von der Schule nicht problematisch erleben, was Frau Dachs und Herr Max auch ohne pädagogisches Eingreifen akzeptieren können. Aus ihren Darstellungen lässt sich ableiten, dass dies für sie möglich ist, weil sie wissen, dass diese sorglosen Zeiten wieder von anderen abgelöst werden, in denen schulabsente Kinder und Jugendliche bereit sind, sich auf schulisches Lernen einzulassen. Herr Jung thematisierte Schulpflicht als soziale Norm, die für seine Bemühungen als Pädagoge um schulverweigernde Heranwachsende relevant ist, auch wenn diese das anders erleben. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass Frau Laub, Frau Dachs, Herr Max und Herr Jung ihr pädagogisches Engagement als mögliches Angebot verstehen, weil sie Kindern und Jugendlichen potenziell die Rationalität zutrauen, für sich einen weiteren Schulbesuch als vernünftige Entscheidung zu erkennen.

Frau Laub thematisierte aus ihrer eigenen Perspektive einen Hilfeanspruch der Jugendlichen, indem sie sich auch bestätigt fühlt: „Auch wenn nicht nach Hilfe gebeten wird, wird es [das Projekt, K.P.] doch angenommen.“ (Frau Laub 723/ 724). Allerdings formulierte sie eine Einschränkung, die sie an der fehlenden Bereitschaft von Heranwachsenden zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst festmachte: „Der ist jemand [...] das sieht von außen aus wie [...] so ’ne Schicksalsgläubigkeit. [...] irgendjemand ist dafür verantwortlich, nur ich selbst nicht.“ (ebd. 542/ 549). Der Wunsch nach Veränderung und die notwendige pädagogische Unterstützung erklärt sich für Frau Laub daraus, dass Schulverweigerer sich selbst als Versager erleben, weil sie die Erwartungen, die sie von Elternhaus und Schule an sich gerichtet wissen und übernommen haben, nicht erfüllen können. Andererseits beschrieb sie den Schulabsentismus auch als sinnvolle Strategie von Schülerinnen und Schülern, Selbstwirksamkeit zu erleben. Mit der Zielstellung, dass Heranwachsende ihre eigenen Ansprüche realisieren können, formulierte sie ihren pädagogischen Handlungsansatz, Eigenverantwortung der schul-

verweigernden Kinder und Jugendlichen zu fordern und zu fördern: „dass wir zwar andere Forderungen stellen, nämlich die Forderung nach – sich ständig selbst entscheiden zu müssen [längerfristig, festgehalten in individuellen Verträgen und täglich, K.P.] Das ist was, was ich von Schule nicht kenne [...] sich selbst zu entscheiden, was ich jetzt hier tue.“ (ebd., 401/ 405). Daraus lässt sich schließen, dass Frau Laub ihre pädagogische Arbeit im Schulverweigererprojekt mit der Intention verbindet, die Ambivalenz des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Versagen auflösen zu können. Diese Intention lässt sich legitimieren, wenn das Angebot für schulverweigernde Kinder und Jugendliche Möglichkeiten eröffnen kann, soziale Anforderungen und gewünschte eigene Verantwortung miteinander in Einklang zu bringen. Dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer eine andere Perspektive auf das Problem Schulabsentismus haben, äußerte Frau Laub Verständnis, weil Schulverweigerer in der Schule massive Probleme machen und die Schulstrukturen angemessene Lösungen erschweren. Keine Akzeptanz zeigte Frau Laub dafür, dass Lehrkräfte das Problem verschweigen und damit mögliche Lösungen verhindern. Mit einer solchen Einschätzung konnte sie zusätzlich die Legitimation ihrer Perspektive und den sich daran anschließenden Handlungsbedarf bekräftigen.

Frau Dachs ließ Verständnis für Verweigerungen schulischen Lernens erkennen, die sie auch als Auflehnung gegen vorgegebene Normen interpretierte. Gleichzeitig ließ sie aber keinen Zweifel daran, dass für sie die Schulpflicht eine Norm darstellt, die eine Orientierung ermöglicht. Diese Normorientierung durch schulisches Lernen thematisierte die Pädagogin als notwendig für das Aufwachsen in der Gesellschaft. Deswegen kann als Ziel ihrer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen die Selbstverpflichtung zum schulischen Lernen und die schulische Reintegration – auf der Basis der Einsicht in die Notwendigkeit – angegeben werden. Andere Perspektiven auf Schulverweigerungen beschrieb sie als vorübergehendes Phänomen, das sie auch in ihrer Arbeit im Projekt erlebte: „Aber meine Erfahrung zeigt mir auch, nachher so mit 16, 17 ändert sich das sehr stark wieder.“ (Frau Dachs, 142/ 143). Man kann vermuten, dass sie reduzierte schulische Ansprüche, auch gegen zeitweilige Widerstände, als mögliche Hilfe versteht: „Dass man auch so zielgerichtet – so ein bisschen orientiert.“ (ebd., 140/ 141). Als Grund für dieses Verständnis kann die Wahrnehmung gelten, dass Jugendliche letztlich sowohl schulisches Lernen für sich akzeptieren: „Sie würden sich nicht unbedingt so äußern, aber / irgendwo möchten sie schon zur Schule gehen.“ (ebd., 382/ 383), als auch ein Hilfeangebot annehmen, weil sie selbst keine dauerhaften Lösungen finden: „Die erwarten schon, dass da noch irgendjemand kommt, der sich um sie kümmert. Sie resignieren einerseits oder da ist auch so eine gewisse Hilflosigkeit da. / Denn, wenn sie jetzt irgendwo noch mal einen Anstoß kriegen, denke ich schon, dass sie wieder in die Schule gehen.“ (ebd., 126/ 131). Als Intention der Bemühungen von Frau Dachs kann die Aktivierung von Eigenaktivität der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen angesehen werden: „Und wenn sie selbst den Willen aufbringen und für sich auch irgendwas tun, sind sie durchaus in der Lage [...] den Hauptschulabschluss oder den Abschluss der fünften, sechsten oder siebenten Klasse zu schaffen.“ (ebd., 373/ 376). Die Art des Schulabschlusses scheint dabei weniger relevant, obwohl sie an anderer Stelle einen erfolgreichen Hauptschulabschluss als notwendige Voraussetzung für berufliche Integration benannte. Für Frau Dachs scheint der Schulbesuch vor allem von Bedeutung, weil er den Heranwachsenden Orientierung an sozialen Normen ermöglicht.

Herr Max betonte, dass Schulverweigerung für schulabsente Schülerinnen und Schüler temporär ein Problem darstellt, weil schulisches Lernen zu deren inter-

nalisierten Verhaltenserwartungen gehört. Deshalb kann als Ziel seiner pädagogischen Angebote die Realisierung der eigenen Ansprüche von Heranwachsenden benannt werden. Er stellte fest, dass Kinder und Jugendliche zeitweise gut ohne Schule leben können, zu anderen Zeiten aber wieder einen Zugang zum schulischen Lernen suchen und sich darauf auch verpflichten. Parallel zum Dasein von Erwachsenen, in dem „die klassischen Lebensbiographien sich [...] zerfasern“ (Herr Max, 854), beschrieb er Zeiten ohne Schule als akzeptable Lebensabschnitte, nach denen Anschlussmöglichkeiten gegeben sein müssen. Das Schulverweigererprojekt legitimierte er als einen solchen möglichen Anschluss: „Ich finde das mit dem Patchwork gar nicht so schlecht [...] und da könnte [...] unsere Schule ein Stückchen aus dieser Patchwork-Geschichte sein. Wäre für mich ein Bild, womit ich auch leben könnte.“ (ebd., 857/ 860). Die Möglichkeit pädagogischer Hilfen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche – in der Forderung nach Eigenaktivität und deren Förderung – verband Herr Max mit der Intention, gemeinsam mit ihnen individualisierte Zielsetzungen zu erarbeiten, vertraglich zu regeln und zu realisieren: „Das heißt für mich, dass ich nicht die Ziele für die formuliere, die hierher kommen, sondern dass die Räume genutzt werden, um denen zu ermöglichen, die hier sind, ihre eigenen Ziele zu finden.“ (ebd., 667/ 669). Herr Max benannte andere Perspektiven auf das Problem Schulabsentismus von Lehrerinnen und Lehrern und erklärte solche als Reaktion der Lehrkräfte auf Verletzungen durch schulverweigernde Kinder und Jugendliche: „Die haben sich geprügelt, die haben Lehrer beschimpft, die haben zerstört, die haben kaputt gemacht und die, die fördert ihr in besonderem Maße [...].’ Da kommt noch mal ein ganz starkes Dagegen. [...] ‚Harte Hand, Bestrafung für diejenigen, die stören.’ [...] [von Lehrerinnen und Lehrern, K.P.], die betroffen sind, aber auf eine Art und Weise, die sie als Verletzung wahrgenommen haben, als / Degradierung ihrer beruflichen Kompetenz.“ (ebd., 614/ 629). In der Erklärung von Verletzungen äußerte Herr Max zwar Verständnis für andere Problem- perspektiven, stärkte jedoch zugleich die Legitimation seiner Perspektive und das sich daran anschließende pädagogische Angebot für schulverweigernde Kinder und Jugendliche, gegen disziplinarische und rechtliche Maßnahmen.

Aus der Darstellung von Herrn Jung kann geschlossen werden, dass er sein pädagogisches Engagement für schulabsente Kinder und Jugendliche aus seiner Verantwortung als Lehrer ableitet, alle Kinder und Jugendlichen individuell schulisch zu fördern, dass er jedoch auch akzeptieren kann, wenn Heranwachsende sich dieser Intention widersetzen. Das Ziel schulischer Reintegration von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen erlebte er als Gemeinschaftsaufgabe: „Alle an einen Tisch und erst mal das Machbare abklopfen. Was ist möglich? Und dann wirklich eine Einzelfallbearbeitung.“ (Herr Jung, 270/ 272). Für einen Einzelfall beschreibt Herr Jung folgende Vereinbarung: „Und die Regel ist ganz einfach, sie kommt jeden Tag drei Stunden. Das ist Pflichtprogramm. [...] Und die restlichen Stunden [...] benutzt sie dazu, pro Stunde einen Fehltag abzubauen.“ (ebd., 492/ 495). So lässt sich seine eigene pädagogische Intention als kooperative Suche nach individuellen Möglichkeiten zur schulischen Reintegration beschreiben: „Und wenn ein Schulverweigerer wieder zur Schule geht, dann hat sich das allemal gelohnt, diese ganze Zeit.“ (ebd., 639/ 641). Disziplinarische und ordnungsrechtliche Maßnahmen als Folge anderer Problemperspektiven von Pädagoginnen und Pädagogen auf Schulabsentismus beschrieb Herr Jung als Problemabwehr: „Aber dann gibt es auch Leute, die sagen: ‚Wenn der nicht will, dann kriegt er eine Schulstrafe und wird von der Schule suspendiert.’ / Und dass nimmt meiner Meinung nach zu, dass man Probleme wegdelegiert von der Schule. [...] Und das Letzte ist dann die Suspendierung von der Schule. Und danach kommt nichts mehr, dann ist das Problem weg und es interessiert

uns nicht mehr, / aber das Problem ist immer noch da.“ (ebd., 220/ 226). Dass er sich für schulabsente Schülerinnen und Schüler engagiert, obwohl diese das selbst nicht einfordern, begründete er mit seiner persönlichen Einstellung: „Idealismus – ja auf Grund meiner Lebenserfahrung, die ich habe. /// Das ist schwierig, die Frage. Idealismus, ich weiß nicht, das kommt aus dem Bauch heraus. [...] Da überlege ich mir gar nicht viel bei. Das ist wesenseigen.“ (ebd., 184/ 187). Den an seiner Schule allgemein praktizierten Umgang mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen erlebte Herr Jung als unwirksam: „sitzen bleiben, Klassenkonferenzen mit Androhung von Schulstrafen, Erziehungsmaßnahmen und wie das Schulgesetz das alles so vorsieht // brachte gar nichts“ (ebd., 70/ 72). Deshalb suchte Herr Jung nach Alternativen, auch wenn er deren Wirksamkeit nicht absichern kann: „Ich mach’ einfach bloß ein Angebot und da gehen mir viele Sachen daneben und viele Sachen gelingen.“ (ebd., 198/ 199). Es scheint, als ob Herr Jung mit einer Selbstverpflichtung und der Möglichkeit des Gelingens seine pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern legitimieren kann.

Die wichtigsten Argumente zur Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf im Anschluss an die Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘, wie sie aus den Texten von Frau Laub, Frau Dachs, Herrn Max und Herrn Jung herausgearbeitet wurden, sind in der Tabelle 12 zusammengefasst.

Perspektive: Schulabsentismus als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen			
Kernaussage zur Problematik	Ziele der Auseinandersetzung	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen	Handlungsansätze
U. Oevermann - Schulabsentismus als aktive Weigerung gegen Schulpflicht			
Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ‚würdiges‘ Leben	individuelle Bildung	Erwerb subjektiver Handlungsrationaltät durch schulisches Lernen	Modell pädagogisches Arbeitsbündnis (Wahrnehmung von Defiziten, Behebung des Mangels)
Frau Laub – Erproben von Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit			
Schulverweigerer wollen ‚normal‘ sein	Realisierung der eigenen Ansprüche Heranwachsender	<i>Auflösen der Ambivalenz von Selbstwirksamkeit und Versagen</i>	Eigenverantwortung fördern und fordern <i>individuelle Verträge mit unterschiedlichen Zielen</i>
Frau Dachs – Widerstand gegen extern vorgegebene Normen			
Schulpflicht als Norm ermöglicht Orientierung	Realisierung der Selbstverpflichtung zum schul. Lernen Reintegration	<i>Eigenaktivität fördern</i> Hilfe zum Erwerb eines Schulabschlusses	<i>Vorgabe von Orientierungen</i> Förderung von Eigeninitiative durch reduzierte Ansprüche
Herr Max – Selbstbestimmte Entscheidung gegen Schulpflicht			
Akzeptanz von Schulpflicht als Erwartung	Realisierung der eigenen Ansprüche Heranwachsender	<i>individuelle Zielsetzungen mit unterschiedlichen Perspektiven</i>	Eigenverantwortung fördern und fordern <i>individuelle Verträge mit unterschiedlichen Zielen</i>
Herr Jung – Protest gegen schulische Verhaltensnormen <i>mögliche Irrelevanz von Schule für Lebensgestaltung</i>			
Schulpflicht als Orientierungsnorm	Schulische Reintegration	<i>kooperative Suche nach Möglichkeiten individueller Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten</i>	differenzierte realisierbare pädagogische Angebote für schulische Reintegration <i>individuelle Verträge zur Zielerreichung</i>

Tabelle 12: Ansprüche an die als möglich gewerteten pädagogischen Auseinandersetzungen zur Realisierung der Schulpflicht als anerkannte Norm von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen

Oevermann lässt keinen Zweifel an seiner Einschätzung, dass Schulbildung selbstverständlich für Heranwachsende ist. Das scheint auch für Frau Laub, Frau Dachs und Herrn Max zu zutreffen, obwohl Frau Dachs und Herr Max Zeiten ohne Schulbesuch als Übergangslösungen akzeptierten. Die Möglichkeit einer Einschränkung der Schulpflichterfüllung für die Lebensperspektiven einzelner Heranwachsender wird neben Frau Abend (vgl. 3.4.2b) nur von Herrn Jung grundsätzlich zugelassen. Doch auch für ihn – wie für die anderen Pädagoginnen und Pädagogen, deren Texte der Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von sozialen Normen‘ zugerechnet wurden – bildet die freiwillige Verpflichtung von Schülerinnen und Schülern zum schulischen Lernen die Grundlage für die Möglichkeit pädagogischer Hilfen. Während Oevermann grundsätzlich von einer solchen Selbstverpflichtung ausgeht und ihr Fehlen als Grenze eines pädagogischen Arbeitsbündnisses thematisiert (vgl. Kapitel 2.2 im Teil 1 dieser Arbeit), kann es als Ziel der Pädagoginnen und Pädagogen angesehen werden, diese zu realisieren. Dabei scheinen Frau Dachs und Herr Jung stärker das schulische Lernen und einen möglichen Schulabschluss im Blick zu haben, Frau Laub und Herr Max dagegen die Auseinandersetzung schulabsentierender Kinder und Jugendlicher mit ihren eigenen Ansprüchen und ihren eigenen Zielen. Die Thematisierung des Umgang mit möglichen Widersprüchen, die sich aus der Akzeptanz von Schulverweigerung als eigenverantwortlicher Protest gegen vorgegebene Normen einerseits und der Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges‘ Leben andererseits ergeben können, ist bei den Befragten ganz verschieden zu beobachten. Frau Laub scheint davon auszugehen, dass es unter geeigneten Bedingungen mit individualisierten pädagogischen Methoden möglich wird, Selbstwirksamkeitsbestrebungen der Jugendlichen und soziale Anforderungen miteinander zu versöhnen. Frau Dachs und Herr Max beschrieben ihre Erfahrungen, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche irgendwann selbst wieder die Bedeutung schulischen Lernens für sich erkennen und akzeptieren. Sie schätzten ein, dass dann individualisierte pädagogische Angebote die Schülerinnen und Schüler bei der schulischen Reintegration bzw. bei der Realisierung ihrer eigenen Ansprüche unterstützen können. Herr Jung thematisierte seine eigenen pädagogischen Bemühungen als Angebot, das von manchen Heranwachsenden als Hilfe angenommen werden kann und von manchen nicht. Bei Oevermann kann als Ziel der Schulbildung die individuelle Bildung im Sinne subjektiver Handlungsrationalität gelten. Das kann für die vier Pädagoginnen und Pädagogen auch in Anspruch genommen werden. Man kann unterstellen, sie alle wollen die Eigenverantwortung der Heranwachsenden fördern und konfrontieren schulabsentierender Kinder und Jugendliche mit Forderungen, weil sie davon ausgehen, dass Heranwachsende unter förderlichen Bedingungen und mit individuellen Zielsetzungen lernen wollen.

Reflexion: Ansätze der Legitimation von Möglichkeiten pädagogischer Angebote bei Schulabsentismus

Frau Ihle, Frau Abend, Frau Laub, Frau Dachs, Herr Max und Herr Jung thematisierten Schulabsentismus als ambivalentes Phänomen, nämlich als individuell sinnvolles Verhalten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und als pädagogisch relevantes Problem. Sie alle formulierten Begründungen für die Akzeptanz von Schulverweigerungen: Frau Ihle verwies darauf, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche ihre Abwesenheit von der Schule

mit fehlenden Chancen beruflicher Integration legitimieren können, Frau Dachs erlebte Schulabsentismus bei einigen Schülerinnen und Schülern als Widerstand gegen vorgegebene Normen, Frau Laub und Herr Max zeigten Verständnis dafür, dass Heranwachsende mit ihrer Schulverweigerung Eigenverantwortung, Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit erproben, Frau Abend und Herr Jung akzeptierten, dass Schule für die Lebensgestaltung mancher Heranwachsender ohne Bedeutung bleiben kann (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3).

Dennoch haben alle Befragten Schulabsentismus als pädagogisch relevantes Problem bewertet. Die rekonstruierten Zielstellungen, Intentionen und Handlungsansätze der Pädagoginnen und Pädagogen scheinen pädagogischen Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zu legitimieren.

So verwiesen die Interpretationen von pädagogischem Handlungsbedarf bei Frau Abend und Frau Dachs nicht mehr auf die Akzeptanz von Schulverweigerungen, sondern einseitig auf die Schwierigkeiten, die sich in der jeweils interpretierten Problemperspektive für Kinder und Jugendliche aus der Schulverweigerung ergeben. Frau Abend reflektierte Schulabsentismus als Signal schulverweigernder Kinder und Jugendlicher auf Überforderungen durch individuelle und/ oder soziale Probleme, die diese selbst nicht als Bedingung für ihre Schulverweigerung erkennen. Entsprechend dieser Problemperspektive legitimierte sie individualisiertes pädagogisches Handeln aus der Intention heraus, solche Problemlagen stellvertretend zu deuten und mit dem Ziel zu kompensieren, die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Frau Dachs interpretierte die Schulpflicht als Orientierungsnorm für Heranwachsende und deren Verweigerung als Problem, weil schulverweigernden Kindern und Jugendlichen Alternativen der Orientierung fehlen. In Folge dieser Problemperspektive legitimierte Frau Dachs die Vorgabe von Orientierungen durch Pädagoginnen und Pädagogen und die Förderung der Eigeninitiative von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zur Übernahme solcher Orientierungen durch reduzierte Leistungsansprüche. Sie nannte als Ziel ihrer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen deren Selbstverpflichtung zum Lernen und ihre schulische Reintegration. Weil sie einen Schulabschluss als notwendig erachtet, will Frau Dachs den Heranwachsenden entsprechende Hilfe bieten.

Rekonstruiert man die Legitimationen pädagogischen Handelns aus den Texten von Frau Ihle, Frau Laub und Herrn Max verweisen zwar die Ziele der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen auf die jeweiligen Problemperspektiven, bei der Formulierung von Intentionen und Handlungsansätzen scheinen jedoch darüber hinaus die interpretierten Perspektiven der Heranwachsenden Akzeptanz und Berücksichtigung zu finden. Frau Ihle thematisierte Schulverweigerung als Problem, weil sie das Risiko sozialer und beruflicher Desintegration erhöhen. Entsprechend formulierte sie als Ziel ihrer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen deren Eingliederung in Schule (für den Erwerb eines Hauptschulabschlusses) und in Ausbildung. Neben der Absenkung der Leistungsansprüche zur Realisierung dieses Ziels, möchte sie insgesamt die Akzeptanz von Schule bei Schülerinnen und Schülern fördern. Man kann unterstellen, dass sie versucht, pädagogisches Handeln im Verständnis für aktuelle Lernschwierigkeiten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und deren ohnehin eingeschränkte Zukunftsperspektiven zu legitimieren. Aus dieser Intention heraus favorisiert sie Maßnahmen zur Gestaltung der Schule als

akzeptablen Lebensraum, die jedoch teilweise den von ihr formulierten Fernzielen – Schulabschluss und Ausbildungsmöglichkeit widersprechen. Frau Laub und Herr Max thematisierten schulverweigerndes Verhalten vor allem deshalb als Problem für Kinder und Jugendliche, weil sie erlebten, dass es die Heranwachsenden selbst in Konflikte bringt. Sie erklärten diese Konflikte mit der Beobachtung, dass Schulpflicht eine Norm darstellt, die Kinder und Jugendliche internalisiert haben. Mit der Schulverweigerung, die einerseits selbstbestimmtes Handeln ausdrückt, bleiben sie andererseits hinter ihren eigenen Ansprüchen zurück. Entsprechend formulierten Frau Laub und Herr Max die Realisierung der wahrgenommenen eigenen Ansprüche schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Ziele ihres pädagogischen Engagements. Dabei lässt sich die Intention interpretieren, die wahrgenommenen Ambivalenzen schulverweigernden Verhaltens durch die Forderung nach und die Förderung von Eigenaktivität auf der Basis zieldifferenter individueller Verträge aufzulösen, was sowohl selbstständige Entscheidungen und eigene Zielsetzungen, als auch schulisches Lernen ermöglichen soll.

Herr Jung betonte wie Frau Dachs, dass Schulpflicht eine Orientierungsnorm darstellt, entsprechend formulierte er als sein Ziel der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen deren schulische Reintegration. Anderes als Frau Dachs verwies Herr Jung darauf, dass dies lediglich seiner Perspektive entspricht. Dennoch spiegeln die von ihm formulierten Handlungsansätze einer Suche nach realisierbaren pädagogischen Angeboten auf der Basis individueller Verträge, das Ansinnen der schulischen Reintegration wieder. So kann sein Vorhaben der kooperativen Suche nach Möglichkeiten individueller Förderung als Versuch interpretiert werden, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, um die Chancen schulischer Reintegration zu erhöhen.

Entsprechend der Differenzen der Perspektiven von Schulabsentismus als pädagogisch relevantes Problem unterscheiden sich die von den (unter 3.4.2 vorgestellten) Pädagoginnen und Pädagogen favorisierten Handlungsansätze der pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen voneinander. Aus den vorangegangenen Rekonstruktionen kann geschlossen werden, dass in den Texten Ansätze pädagogischen Handelns und thematisierte Intentionen der Befragten – in Anbetracht der unterschiedlichen Ziele, welche die Pädagoginnen und Pädagogen mit ihrem Handeln verbinden – als pädagogisch sinnvoll legitimiert werden. Im Anschluss an Schäfer wäre davon auszugehen, dass den benannten Zielen so eine sinnkonstituierende Funktion für die Interpretation von Handlungen und Intentionen als pädagogische zukommen (vgl. Absatz 2.3.2 im Teil 1 dieser Arbeit).

Gemeinsam scheint allen hier rekonstruierten Legitimationen pädagogischen Handelns der Versuch, die wahrgenommenen Ambivalenzen der Interpretationen von Schulabsentismus als individuell sinnvolles Verhalten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und als pädagogisch relevantes Problem in den Begründungen pädagogischen Handelns als Einheit zu handhaben. Dass dennoch davon ausgegangen werden kann, dass Frau Ihle, Frau Abend, Frau Laub, Frau Dachs, Herr Max und Herr Jung ihre eigenen Probleminterpretationen und im Anschluss daran ihre Legitimationen für pädagogischen Handlungsbedarfs im Fall von Schulabsentismus als Möglichkeit, nicht als Notwendigkeit bewerten, zeigen einerseits die Rekonstruktionen der Begründungen für die Möglichkeit pädagogischen Handelns und andererseits der jeweils thematisierte Umgang mit anderen Perspektiven und Handlungsansätzen.

In Akzeptanz der Position von Schäfer, dass Zielen nicht nur sinnkonstituierende, sondern auch sinneingrenzende Funktion bei der Interpretation von Erziehungsprozessen zukommt (vgl. ebd.), wäre davon auszugehen, dass die befragten Pädagoginnen und Pädagogen zwar um die Gültigkeit anderer als der von ihnen favorisierten Handlungsansätze bei Schulabsentismus wissen, diese aber in der Identifizierung als nicht-pädagogische für sich selbst ablehnen. So würden thematisierte Ziele den Bezugspunkt für die Konstruktion pädagogischer Perspektiven und die daran anschließenden Begründungen von pädagogischem Handlungsbedarf als nicht notwendige, aber mögliche bilden.

Zum Abschluss der Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Schulabsentismus aus pädagogischer Perspektive sollen die einzelnen Reflexionen noch einmal zusammengefasst werden, um die Ausgangsfrage dieses Teils mit der leitenden These dieser Arbeit zu konfrontieren, dass Ansprüche in Reflexionen pädagogischer Praxis in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert und gehandhabt werden.

3.5 Wie reflektieren Pädagoginnen und Pädagogen Schulabsentismus und wie legitimieren sie pädagogischen Handlungsbedarf gegenüber schulverweigernden Kindern und Jugendlichen?

Zur Hinführung auf den Untersuchungsaspekt der Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden – auf der Basis der Unmöglichkeit ihrer eindeutigen Absicherung – wurde die Einführung der Schulpflicht und die Bemühungen um ihre Durchsetzung zur Wahrung gesellschaftspolitischer Interessen gewählt. Diskutiert wurden die Ambitionen, Schwierigkeiten und begrenzten Möglichkeiten politisch-rechtlicher, schulrechtlicher und pädagogisch motivierter Maßnahmen, mit dem Anspruch alle Kinder und Jugendlichen in das Schulsystem zu integrieren. So konnte die einleitende Behauptung der hier vorgelegten Arbeit begründet werden. Rekonstruiert wurden mögliche Belege dafür, dass die Einhaltung der Schulpflicht weder mit politischen, noch mit schulrechtlichen, noch mit pädagogischen Maßnahmen bei allen Kindern und Jugendlichen durchgesetzt werden kann und dennoch als nicht aufzugebender Anspruch zu beobachten ist (vgl. Kapitel 1).

Schulabsentismus wird hier als auf Dauer nicht zu lösendes Problem verstanden, das aus unterschiedlichen Perspektiven verschieden zu definieren ist und für das unterschiedliche Angebote des Umgangs entwickelt wurden. Unter der Voraussetzung der Akzeptanz dieser Sichtweise kann nachvollzogen werden, dass schon die Wahrnehmung von Schulabsentismus als pädagogisches Problem einer pädagogischen Perspektive entspricht, die legitimiert werden kann, deren Gültigkeit aber keinen Vorrang vor anderen Perspektiven, wie z.B. politisch-rechtlichen oder schulrechtlichen, hat. An diese Interpretation schloss sich die Frage nach den Möglichkeiten pädagogisch motivierter Legitimationen für Auseinandersetzungen mit dem nicht vollständig zu lösenden Problem Schulabsentismus an.

Aus aktueller schulpädagogischer Perspektive scheint die Förderung der individuellen Entwicklung aller Heranwachsenden durch schulisches Lernen notwendig und die Forderung an schulische Erziehung, sich auf individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligungen besser einzustellen, um Chancengleichheit zu ermöglichen, paradox aber einsichtig und unhintergebar (vgl. Absatz 1.1.1). Im Rahmen der hier vorgelegten Reflexionen wurde davon ausgegangen, dass die Legitimation eines pädagogischen Hilfebedarfs im Fall von Schulabsentismus abhängig ist vom Problemverständnis. Dieses wurde aus Begriffsbestimmungen von Schulverweigerungen (vgl. Punkt 2) und aus thematisierten Sichtweisen der Lern- und Lebenssituationen rekonstruiert. Zu verdeutlichen war, dass für pädagogische Auseinandersetzungen mit Schulabsentismus – sowohl in theoretischen Analysen als auch in Interpretationen pädagogischer Praxis – Begriffe so definiert und Bedingungen so formuliert werden, dass pädagogische Anschlüsse gerechtfertigt werden können (vgl. Kapitel 3.1).

Theoretisch wurden mögliche pädagogische Perspektiven für die Legitimation von Angeboten individualisierter sonder- und/ oder sozialpädagogischer Hilfen zur schulischen Reintegration durch Pädagoginnen/ Pädagogen im Fall von Schulabsentismus angenommen. Mit der Interpretation von Bedingungen für Schulabsentismus und der Antizipation seiner Folgen als individuelle Beein-

trüchtigungen und/ oder soziale Benachteiligungen (vgl. Kapitel 2.1 im Teil 1 dieser Arbeit) schienen diese rekonstruierbar. Die mögliche Relevanz solcher theoretischen Ansätze für Legitimationen einer Praxis der Auseinandersetzung mit Schulabsentismus sollte erfragt werden.

Alle Praktikerinnen und Praktiker, die mit schulverweigernden Heranwachsenden arbeiten, thematisierten einen besonderen (sonderpädagogischen und/ oder sozialpädagogischen) Bedarf an pädagogischer Hilfe und Förderung mit dem Verweis auf erschwerte Lern- und Lebenssituationen, den Einfluss familiärer Bedingungen und den verstärkenden Einfluss der Bezugsgruppen Gleichaltriger. Die meisten von ihnen erklärten ihr Verständnis für schulabsentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen aus deren individueller Lern- und Lebenssituationen, die sie im Sinne individueller Beeinträchtigung und/ oder sozialer Benachteiligung interpretierten (vgl. Kapitel 3.2). Gleichzeitig wurde in keinem der rekonstruierten Texte die Notwendigkeit schulischen Lernens für die personale und soziale Integration Heranwachsender grundsätzlich in Frage gestellt (vgl. Absatz 3.2.8). Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen konstruierten explizit Perspektiven von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen auf Schulabsentismus, deren Akzeptanz gleichberechtigt neben der Perspektive der Pädagogin/ des Pädagogen erscheint. Die Pädagoginnen und Pädagogen (mit einer Ausnahme) haben ihre Intentionen und ihre Verantwortung für schulabsente Kinder und Jugendliche auf je eigene Weise aus ihrer Sicht auf Schulabsentismus aus der interpretierten Perspektive schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und als pädagogisch relevantes Problem hergeleitet.

Zusammengefasst wurden diese Herleitungen (auf der Folie der theoretisch konstruierten Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen vgl. Kapitel 2.1 im Teil 1) zu vier Problemperspektiven. Das heißt, die theoretischen Rekonstruktionen pädagogischer Ansprüche im Fall von Schulabsentismus dienen der Strukturierung und Zusammenfassung von Praxisreflexionen. Diese waren zunächst nach ihren Kernaussagen zu befragen. Anschließend wurden die strukturierten Möglichkeiten pädagogisch motivierter Legitimationen für die Auseinandersetzung mit dem nicht vollständig lösbaren Problem Schulabsentismus diskutiert.

Aus den Praxisreflexionen unter der Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration‘ erschienen Schulverweigerungen einerseits verständlich als Reaktionen von Heranwachsenden auf Probleme in der Schule, Ausgrenzungen (z.B. durch ungeeignete pädagogische Konzepte) und eingeschränkte Lebensperspektiven und andererseits als pädagogisch relevantes Problem mit der Antizipation von eingeschränkten Lebenschancen in Folge von Schulabsentismus (vgl. Absatz 3.3.1).

Unter der Perspektive ‚Schulabsentismus als Signal für Überforderung‘ wurden Schulverweigerungen von Pädagoginnen und Pädagogen gedeutet als Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf individuelle Lebensprobleme, das heißt Lernschwierigkeiten und fehlende Perspektiven, durch die diese überfordert sind. Pädagogischer Handlungsbedarf wird aus dieser praxisreflektierenden Perspektive wie folgt legitimiert: erstens aus der Wahrnehmung der Überforderung, zweitens aus dem fehlenden Problemverständnis der Betroffenen und drittens aus der Antizipation individueller Entwicklungschancen, die bei anhaltendem Schulabsentismus nicht realisiert werden können (vgl. Absatz 3.3.2).

Aus der Perspektive ‚Schulabsentismus als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘ wurde in Praxisreflexionen zum einen Akzeptanz für Schulverweigerungen als selbstbestimmte Entscheidung gegen eine fremdbestimmte Norm thematisiert. Zum anderen galt eben diese Entscheidung den Pädagoginnen und Pädagogen als relevant für die Wahrnehmung von Schulabsentismus als pädagogisches Problem, weil sie die Heranwachsende/ den Heranwachsenden daran hindert, den eigenen (übernommenen und akzeptierten) Anspruch an Schulbildung zu realisieren (vgl. Absatz 3.3.3).

Unter der Perspektive ‚Schulabsentismus als ambivalentes Problem‘ begründeten die Befragten ihr Verständnis für schulabsentes Verhalten mit verschiedensten Argumenten. Die eigene Wahrnehmung eines pädagogischen Problems legitimierten sie in Akzeptanz der Ambivalenz dieses Problemverständnisses und der möglichen Irrelevanz ihrer Interpretationen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche (vgl. Absatz 3.3.4).

Über diese perspektivischen Legitimationen hinaus benannten alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen ungenutzte Ressourcen der Prävention und Intervention von Schulabsentismus in Schulen und eine Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen für Hilfen, die an die individuelle Situation von Heranwachsenden anschließen. In Verbindung beider Aspekte wären sonderpädagogische und/ oder sozialpädagogische Unterstützungsangebote für schulabsente Kinder und Jugendliche – mit dem Ziel ihrer schulischen Integration – im Interesse ihrer individuellen Förderung begründbar.

Die Folie der theoretischen Zugänge gestattete es, differenzierte Möglichkeiten pädagogisch motivierter Legitimationen von Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus aufzuzeigen. So bleibt es perspektivenabhängig und diskutierbar, ob und mit welchen Begründungen Schulabsentismus als sonderpädagogischer und/ oder sozialpädagogischer Fall interpretiert wird, aber die Pädagoginnen und Pädagogen konnten aus den pädagogisch intendierten Rekonstruktionen von Schulabsentismus pädagogische Verantwortung und damit die Notwendigkeit oder die Möglichkeit ihres eigenen Engagements ableiten.

Unter Berücksichtigung des von Schäfer formulierten Anliegens der Pädagogik – als Einheit von Verantwortung für Kinder und Jugendliche und deren systematischer Disziplinierung (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit) – konnte aus den verschiedenen theoriegeleiteten pädagogischen Perspektiven und den diesen zugeordneten unterschiedlichen Praxisreflexionen die Anerkennung der Schulpflicht einerseits und die Akzeptanz von Gründen für ihre Nicht-Erfüllung andererseits als Voraussetzung für die Legitimation pädagogischer Angebote für schulabsente Kinder und Jugendliche herausgearbeitet werden.

Problematisch wird eine solche Begründungsmöglichkeit mit dem Anspruch, sich vom Gewaltmodell der Erziehung zu distanzieren und Heranwachsenden als Subjekt ihrer Lebensgestaltung zu begegnen (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit). Theoretisch wurden Ansprüche an sonderpädagogische und sozialpädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit der Forderung nach der Akzeptanz von Schulverweigerung als „Akt persönlicher Emanzipation“ (Thimm 2000, S. 12) verbunden. Schulversäumnisse nicht als Mängel oder Störungen, personenzentriert oder umweltzentriert zu betrachten, sondern als Formen der Lebensbewältigung – als sinnvolle Anpassungsleistung an individuelle Beeinträchtigungen und/ oder soziale Benachteiligungen – oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen (vgl. Absatz 2.1.1 und 2.1.2 im Teil 1 dieser Arbeit), kann die oben formulierte

Begründungsmöglichkeit pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern (schulische Integration im Interesse individueller Entwicklung) in Frage stellen. So verwies Luhmann auf die Möglichkeit, den vorzeitigen Abbruch der Schulausbildung als Chance für die Entwicklung von Individualität und als Sozialisationsresultat anzuerkennen, das keiner Korrektur bedarf (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit). Erziehungsansprüche an schulverweigernde Heranwachsende scheinen in dem Verständnis von freiwilligem gemeinsamem wechselseitigem Handeln (vgl. Kapitel 2.2 im Teil 1 dieser Arbeit) inkompatibel mit der Akzeptanz von Schulverweigerung als eigenverantwortliche Entscheidung von Kindern und Jugendlichen.

Zu untersuchen war, wie die befragten Pädagoginnen und Pädagogen solche scheinbar inkompatiblen Aspekte der Legitimation ihrer pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen thematisieren. Ausgangspunkt der hier vorliegenden Interpretationen war die These, dass in den Reflexionen pädagogischer Praxis Ansprüche in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert und gehandhabt werden. Für die Rekonstruktion von Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen würde das bedeuten, a) dass Ambivalenzen in den Begründungen pädagogischen Handlungsbedarfs aufgezeigt werden können und b) dass diese als sinnerzeugende Interpretationen zu analysieren sind, die es den Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen, ihr Handeln, ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens und ohne die Notwendigkeit endgültigen Scheiterns als pädagogisch gerechtfertigtes zu legitimieren.

In den theoretischen Arbeiten, die als Grundlage für die Darstellung sonder- und sozialpädagogischer Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden herangezogen wurden, wird eine mögliche Inkompatibilität der Voraussetzungen für die Legitimation pädagogischen Handelns nicht problematisiert. Vielmehr scheint es, als ob mit den theoretischen Darstellungen von pädagogischen Ansprüchen nicht nur die Realisierungsmöglichkeit, sondern auch die Legitimation vorausgesetzt ist. Damit soll nicht unterstellt werden, dass die Autoren Grenzen der Realisierung der formulierten Ansprüche ignorieren. Systematisch diskutieren lassen sich Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung pädagogischer Ansprüche am Beispiel des Modells des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘, weil Oevermann neben den Anforderungen die zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen Grundannahmen seines Modells thematisiert (vgl. Kapitel 1.1 im Teil 3).¹⁰⁴

Bedingung für die Realisierung der sonderpädagogischen Ansprüche, im Anschluss an Benkmann und Hiller wäre die stellvertretende Deutung in dem Sinne, dass pädagogische Handlungsansätze einerseits an den beobachteten und interpretierten Sinn schulabsenten Verhaltens anschließen, andererseits sich über die von Pädagoginnen und Pädagogen antizipierten individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerin/ des Schülers bzw. individuellen Lebenschancen am Rande der Normalität (und deren Unterschiede ohne und mit pädagogischen Hilfen) als notwendig legitimieren (vgl. Absatz 2.1.1 im Teil 1 dieser Arbeit).

¹⁰⁴ Auch Oevermann, der die theoretischen Grundlagen für die Möglichkeiten und Grenzen seines Modells des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ sehr differenziert als Konstruktionen darstellt, hinterfragt die Legitimation pädagogischen Handelns nicht, sondern setzt deren Gegebenheit voraus.

Parallel zum Verständnis von Schulverweigerung als Akt persönlicher Emanzipation formuliert Thimm den Verlust sozialer Verortung und eines Teils von Zukunftsoptionen als Begründungen für die Notwendigkeit sozialpädagogischen Engagements bei Schulabsentismus. Er legitimiert pädagogische Ansprüche als zielgerichtetes experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf der schulverweigernden Schülerin/ des schulverweigernden Schülers (des Subjekts). Voraussetzung für die Realisierung der sozialpädagogischen Ansprüche im Anschluss an Thimm (unter Berücksichtigung von Komplexität, Diffusität und Unverfügbarkeit) wäre ein Arbeitsbündnis zwischen Pädagoginnen/ Pädagogen und schulverweigernder Schülerin/ schulverweigerndem Schüler, in dem unterschiedliche Perspektiven so in Arbeitsaufgaben übertragen werden, dass sie von beiden Seiten als vernünftig und zumutbar akzeptiert werden können (vgl. Absatz 2.1.2 im Teil 1 dieser Arbeit).¹⁰⁵

Anders als in den Reflexionen theoretischer Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden scheint die Ambivalenz der Legitimation pädagogischen Handelns durch die Inkompatibilität von Erziehungsansprüchen an Schulverweigerer mit der Akzeptanz von Schulverweigerung als eigenverantwortliche Entscheidung von Kindern und Jugendlichen in den Texten der Pädagoginnen und Pädagogen thematisiert.

Als Voraussetzung für die pädagogische Legitimation von Hilfen für schulabsente Heranwachsende wurden verschiedene Perspektiven herausgearbeitet, deren gemeinsames Merkmal die Anerkennung der Schulpflicht einerseits und die Akzeptanz von Gründen für ihre Nicht-Erfüllung andererseits darstellt. Für die Rekonstruktion der Legitimationen von pädagogischem Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus konnten zwei Ansätze unterschieden werden, die sich als nicht-abhängig von den verschiedenen Problemperspektiven erwiesen.

In der Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als notwendig reflektierten, schien diese auf Kosten der Akzeptanz der Perspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zugunsten der Durchsetzung der Schulpflicht mit sonderpädagogischer und/ oder sozialpädagogischer Unterstützung – mit dem Ziel, allen Heranwachsenden einen Schulabschluss zu ermöglichen – legitimierbar (vgl. Absatz 3.4.1). Die Befragten begründeten die Notwendigkeit ihres pädagogischen Engagements, indem sie zum einen Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration, als Signal für Überforderung oder als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen interpretierten und zum anderen indem sie fehlende positive Lebensperspektiven für Heranwachsende ohne erfüllte Schulpflicht antizipierten. Sie alle thematisierten abweichende Perspektiven auf das Phänomen Schulabsentismus als nicht-legitim¹⁰⁶ und bemühten sich darum, ihre eigene Perspektive als vorrangig gegenüber anderen Perspektiven zu legitimieren und dies obwohl die Wahrnehmung von Schulabsentismus als

¹⁰⁵ Dass nicht der Ansatz von Thimm, sondern der von Oevermann als dritte theoretische Folie für die Rekonstruktion der Legitimationen pädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus Verwendung fand, wurde in der Einleitung des Kapitels 3.4 begründet.

¹⁰⁶ z.B. Begründungen für die Nicht-Erfüllung der Schulpflicht auf Seiten der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen und differente Probleminterpretationen bei anderen Pädagoginnen/ Pädagogen

Reaktion auf individuelle Lern- und Lebenssituationen und/ oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen eine pädagogische Perspektive auf das Phänomen Schulabsentismus erst ermöglichte. So kann man behaupten, dass die Pädagoginnen und Pädagogen dieser Gruppe ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in der Einheit von Verantwortung für Kinder und Jugendliche und deren systematischer Disziplinierung legitimieren, indem sie auf die Möglichkeit des Erkennens von Unterschieden zwischen dem subjektiven Erleben der Heranwachsenden und der objektiven Definition von Lern- und Lebensschwierigkeiten setzen.

Nach Böhnisch wäre dies die Grunderkenntnis des Konzeptes ‚Sozialfürsorglicher Hilfe‘ im Anschluss an H. Hetzer (vgl. Böhnisch 1992, S. 46ff). Den Ausgangspunkt für sozialfürsorgliche Hilfe bildet die Akzeptanz vorhandener Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen, mit denen sie sich durch Alltagsroutinen und Verlässlichkeiten eine eigene Normalität der Lebensbewältigung schaffen. Erweitert wurde der Ansatz durch H. Thiersch mit dem Konzept der ‚Alltagsorientierten Sozialpädagogik‘. Erziehung definiert sich nicht mehr über abweichendes Verhalten, sondern im Bezug zu den Sozialisationsbedingungen von Heranwachsenden. Böhnisch erläutert, dass pädagogisches Handeln darauf gerichtet ist, Kindern und Jugendlichen zu helfen, sich aus der Abhängigkeit belastender Sozialisationsbedingungen ihrer Biographie zu lösen – sich ihnen gegenüber zu emanzipieren – und sie so ihrer Autonomie näher zu bringen (vgl. ebd., S. 71).

„Die Fragen nach Lebenswelt und Lebensbewältigung [...] sind Fragen zur Analyse, zur Rekonstruktion von Verhältnissen; Fragen nach Lebenswelt und Lebensbewältigung aber enthalten auch ein normatives Moment, zielen auf Formen des gelingenden Lebens, der kompetenten Lebensführung. [...] Die Fragen nach normativer Orientierung stellen sich in den heutigen, brüchigen, neuen Konstellationen von Lebenswelt [...] was für den Einzelnen als gut, als gelingend, als sinnvoll gilt, ebenso schwierig wie bedrängend. Mit den schwierigen, aufwendigen, heiklen Aufgaben der Lebensbewältigung sind viele Menschen überfordert, sie geraten in problematische Verhaltensmuster, in Verhaltensmuster, die für sie und ihre Umgebung gleichermaßen unproduktiv und belastend sind.“ (Thiersch 2001, S. 39f)

Der ständige Kampf um die Aufrechterhaltung der eigenen Normalität schränkt die Heranwachsenden gleichzeitig in ihrer Handlungsfähigkeit ein. Erst diese Interpretation von eingeschränkter Handlungsfähigkeit wäre demnach anschlussfähig für die Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf. Fürsorgliche Hilfe versteht sich als Balance zwischen subjektivem Erleben und objektiven Lebenstatsachen und muss sich dabei damit auseinandersetzen, dass Hilfebedürftigkeit bei den Heranwachsenden subjektiv nicht gegeben ist (vgl. ebd.).

Eine solche Begründungsmöglichkeit scheint unvereinbar mit dem Anspruch, sich vom Gewaltmodell der Erziehung zu distanzieren und Heranwachsenden als Subjekten ihrer Lebensgestaltung zu begegnen, weil die Frage der Vereinbarkeit von pädagogischer Verantwortung der Pädagogin/ des Pädagogen mit dem subjektiven Nicht-Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen nicht abschließend beantwortet werden kann. Sie bleibt jedoch gleichzeitig anschlussfähig für pädagogisches Handeln.

„Hier klingt das klassische Motiv der sozialpädagogischen Interaktion an: Kann die pädagogische Verantwortung der Erzieher, die sich aus der Erkenntnis der objektiven Hilfebedürftigkeit ableitet, mit der subjektiven Befindlichkeit der Kinder, auch wenn sie

subjektiv keine Hilfebedürftigkeit erkennen lassen, überhaupt in Einklang gebracht werden?“ (Böhnisch 1992, S. 46)

Die sozialpädagogischen Konzepte der ‚Fürsorge‘ – mit dem staatlichen Fürsorgedenken in Programme sozialen und pädagogischen Handelns übersetzt wurden – und der ‚Alltagsorientierung‘ – mit dem Hilfebedürftigkeit für autonome Lebensführung voraussetzt wird – scheinen ebenso anschlussfähig für sonderpädagogisches Handeln. Hier wird die Problematik deutlich in den kontroversen Auseinandersetzungen zwischen den Modellen der Fürsorge und der Normalisierung (vgl. Rappaport 1985, S. 265ff). Thematisiert werden Probleme der Stellvertretung und des Fremdverstehens (vgl. z.B. Theunissen 1992; Mürner/Schriber 1993). Nicht problematisiert werden dabei die stellvertretenden Deutungen der subjektiven Befindlichkeiten der Heranwachsenden und die Interpretationen objektiver Hilfebedürftigkeit, die weder sozial, noch sachlich, noch zeitlich stabil abzusichern sind (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit). So bleiben die Legitimationen der Notwendigkeit von pädagogischem Handeln im Fall von Schulabsentismus Interpretationen, die es ermöglichen, Handeln in Anbetracht der Zielstellungen als pädagogisch sinnvoll zu legitimieren, auch wenn sie unmöglich eindeutig begründet werden können und an die Intentionen von Pädagoginnen/ Pädagogen gebunden sind.

Im Kapitel 2 Teil 3 dieser Arbeit wird zu zeigen sein, dass die Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen der Pädagoginnen/ Pädagogen dieser Gruppe zwar mit dem Modell der Fürsorge beschrieben werden können, ihr reflektiertes pädagogisches Selbstverständnis jedoch eher mit dem Modell eines freiwilligen Arbeitsbündnisses zu erfassen wäre. Letzteres wird auch für die nachfolgend thematisierten Rekonstruktionen angenommen.

In der Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen, die Schulabsentismus als möglichen, aber nicht notwendigen Anlass für pädagogisches Engagement reflektierten, schien dies ohne den Rückgriff auf Sicherungsversuche im Sinne eindeutigen Wissens legitimierbar (vgl. Absatz 3.4.2). Die Pädagoginnen und Pädagogen begründeten ihre Akzeptanz schulabsenten Verhaltens entsprechend ihrer dargestellten Wahrnehmungen von Schulabsentismus als Reaktion auf individuelle Lern- und Lebenssituationen und/ oder als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen und gleichzeitig begründeten sie pädagogischen Handlungsbedarf. Als Gemeinsamkeiten der rekonstruierten Legitimationen der Befragten wurden in den Begründungen für pädagogischen Handlungsbedarf erstens die thematisierten Ambivalenzen der Interpretationen von Schulabsentismus als individuell sinnvolles Verhalten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und als pädagogisch relevantes Problem herausgearbeitet und zweitens der Versuch, diese Ambivalenz als Einheit zu handhaben.

Entsprechend der Differenzen der rekonstruierten Problemperspektiven unterschieden sich die Ziele pädagogischen Handelns, die Intentionen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die favorisierten Handlungsansätze für pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. Die Befragten legitimierten ihr pädagogisches Engagement, indem sie die Akzeptanz der rekonstruierten Begründungen von Heranwachsenden für schulverweigerndes Handeln zum Ausgangspunkt ihrer eigenen Intentionen erklärten und ihre Interpretation der Problematik von Schulabsentismus als Anlass für Zielstellungen, die von den Kindern und Jugendlichen selbst gewollt sind und

deswegen akzeptiert werden können. Nach Oevermann würde dies der Struktur eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ entsprechen (vgl. Kapitel 2.2 im Teil 1 dieser Arbeit). Nicht-problematisierte Voraussetzungen für ein pädagogisches Arbeitsbündnis sind auf Seiten der Pädagogin/ des Pädagogen die Möglichkeit und die Handhabung von stellvertretender Deutung des subjektiven Sinns beobachtbarer Handlungen sowie die begründbare Geltung von Interpretationen auf der Basis der Unterscheidung entwicklungsbedingter und/ oder pathologisch bedingter Verkürzungen von tatsächlichen Problemkonstellationen. Diese Komponente der Struktur eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ zwischen schulverweigernden Kindern/ Jugendlichen und Pädagoginnen/ Pädagogen ermöglicht sowohl die Akzeptanz des Widerstandes von Heranwachsenden als selbstbestimmte Entscheidung gegen fremdbestimmte Schulpflicht als auch die Erweiterung der möglichen Legitimationen für pädagogisch sinnvolles Handeln auf der Basis von individualisierten Zielvereinbarungen, die von beiden Seiten als vernünftig und zumutbar akzeptiert werden könnten. Dennoch scheint auch eine solche Begründungsmöglichkeit unvereinbar mit dem Anspruch sich vom Gewaltmodell der Erziehung zu distanzieren. Nach Schäfer wäre eine Konsequenz der Ausweitung von Möglichkeiten der Legitimation pädagogischen Handelns durch Akzeptanz und Partizipation nicht nur die Erweiterung pädagogischer Verantwortung, sondern gerade auch die stärkere Vereinnahmung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit).

So lässt sich behaupten, dass auch die Pädagoginnen und Pädagogen dieser Gruppe ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in der Einheit von Verantwortung für die Heranwachsenden und ihrer systematischen Disziplinierung legitimieren. Gebunden bleiben die Legitimationen der Möglichkeiten pädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus an die Selbstverpflichtung der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen, sich auf schulisches Lernen auf der Basis individualisierter Zielvereinbarungen einzulassen. Damit wäre die Realisierung von Selbstverpflichtungen, die von den Pädagoginnen und Pädagogen als ein wesentliches Ziel ihrer Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen angegeben wurde, zugleich Voraussetzung für die Möglichkeit pädagogischen Handelns. Die rekonstruierten Legitimationen der Möglichkeit von pädagogischem Handeln im Fall von Schulabsentismus scheinen verbunden mit einem Verständnis von Erziehung als Subjektivierung. Im Anschluss an Wimmer bleiben bei einer solchen Konstruktion Probleme unvermeidbar, weil das schulverweigernde Kind/ der schulverweigernde Jugendliche dem Willen und dem Urteilen der Pädagogin/ des Pädagogen unverfügbar bleibt, als Unverfügbare/ Unverfügbarer aber mit reflektiert werden muss (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit). Für die befragten Pädagoginnen und Pädagogen scheinen solche Probleme für die Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens anschlussfähig.

Nachdem in diesem Teil der Arbeit Perspektiven von Schulabsentismus vorgestellt und pädagogische Perspektiven diskutiert wurden, die pädagogischen Handlungsbedarf im Sinne der Modelle ‚Pädagogische Fürsorge‘ bzw. ‚Pädagogisches Arbeitsbündnis‘ legitimieren sollen, widmet sich der folgende Teil der Rekonstruktion pädagogischer Ansprüche an Auseinandersetzungen mit Schulabsentismus sowie den reflektierten Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung interpretierter pädagogischer Ansprüche.

Teil 3: Schulabsentismus und pädagogische Ansprüche

Dieser Teil der Arbeit widmet sich den Fragen, welche Ansprüche sich für Pädagoginnen/ Pädagogen an die Interpretation von Schulabsentismus als pädagogisches Problem anschließen und welche Umgangsweisen mit diesen Ansprüchen sich aus den Beobachtungen der Reflexionen von Pädagoginnen und Pädagogen rekonstruieren lassen.

Zunächst sollen, im Anschluss an die diskutierten Perspektiven der Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen deren theoretische Implikationen sowie praxisrelevante Ansprüche rekonstruiert werden (Kapitel 1). Danach werden Reflexionen von Ansprüchen an pädagogische Angebote für schulabsente Heranwachsende und deren Einlösbarkeit gedeutet und diskutiert. Dabei wird behauptet und zu belegen sein, dass in den Praxisreflexionen von Ansprüchen an systematische pädagogische Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, als auch zwischen pädagogischen Ansprüchen und deren reflektierten Umsetzungen, Brüche zu finden sind. Rekonstruiert werden sowohl die interpretierten Ansprüche als auch die thematisierten Begegnungen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen mit deren Brüchen (Kapitel 2). Zum Abschluss werden die herausgearbeiteten Widersprüche – zum einen zwischen Ansprüchen an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und deren Umsetzungen, zum anderen in der Gleichzeitigkeit verschiedener Ansprüche zum Anlass genommen, Thesen für eine systematische Diskussion von Praxisreflexionen nichtlösbarer pädagogischer Probleme vorzustellen (Kapitel 2.2).

1 Rekonstruktionen pädagogischer Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden

Im Rahmen der Reflexionen von Legitimationen für pädagogischen Handlungsbedarf (vgl. Kapitel 3.4 im Teil 2) ist herausgearbeitet worden, dass die befragten Pädagoginnen und Pädagogen aus pädagogisch intendierten Rekonstruktionen des Phänomens Schulabsentismus pädagogische Verantwortung und damit die Notwendigkeit oder die Möglichkeit pädagogischen Engagements ableiteten, ohne dies zweifelsfrei begründen zu können. Die Legitimationen pädagogischen Handelns wurden diskutiert als Interpretationen, die Handeln in Anbetracht von Zielstellungen als pädagogisch sinnvoll legitimieren können. Im folgenden Kapitel soll der Versuch unternommen werden, pädagogische Ansprüche in ihrem Zusammenhang mit solchen Zielstellungen zu diskutieren. Die interpretierten theoretischen und praxisreflektierenden Ziele und die sich daran anschließenden Intentionen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen aus den verschiedenen Perspektiven werden in der Tabelle 13 noch einmal zusammengefasst.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Abweichungen der praxisreflektierenden Ziele und Intentionen von den theoretisch hergeleiteten Zielen pädagogischer Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden, wie in den vorherigen Tabellen jeweils kursiv gekennzeichnet.

Ausgehend von der These, dass Ansprüche in Reflexionen pädagogischer Praxis in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert werden, stellt sich die Frage nach möglichen Bedeutungen der rekonstruierten Erziehungsziele und Intentionen.

Die Reflexionen pädagogischer Praxis werden in dieser Arbeit auf der Folie theoretischer Perspektiven analysiert. Deswegen sollen zunächst die Bedeutungen von Erziehungszielen in den theoretischen Ansätzen hinterfragt werden. Schäfer bestimmte die Funktion von Erziehungszielen für die Konstitution pädagogischer Theorien beispielsweise in deren ‚sinnkonstituierender und sinneingrenzender Funktion‘ für die Interpretation von Handlungen als pädagogische und als Teil eines Erziehungsprozesses (vgl. Absatz 2.3.2 im Teil 1 dieser Arbeit).

Folgende theoretische Ziele pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden wurden rekonstruiert: erstens die Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung, im Verweis auf das ‚Konzept der realitätsnahen Schule‘ von Hiller; zweitens die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten, in Anlehnung an die von Benkmann formulierten ‚Entwicklungsansprüche an die schulische Erziehungshilfe‘ und drittens die individuelle Bildung Heranwachsender im Anschluss an das Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ von Oevermann.

Versteht man diese Zielsetzungen als Legitimationen, die sinnkonstituierend für die Interpretation von Handlungen als pädagogische sind, ließen sich aus ihnen Begründungen für pädagogisch verantwortliches Handeln ableiten. Pädagogisch verantwortliches Handeln könnte demnach beschrieben werden: erstens im Verweis auf Hiller als lebensweltorientierte Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler mit der Forderung der Herstellung von Chancengleichheit und Ausgleich von Benachteiligungen; zweitens in Anlehnung an Benkmann als Hilfe bei der Kompensation individueller Problemlagen mit der Aufgabe individueller Förderung und drittens im Anschluss an Oevermann als Unterstützung beim Erwerb subjektiver Handlungsrationalität durch schulisches Lernen, mit dem Anspruch, die inkonsistenten Anforderungen individueller Förderung einerseits und der Herstellung von Chancengleichheit sowie Ausgleich von Benachteiligungen andererseits miteinander zu verbinden (vgl. Absatz 2.3.2 im Teil 1).

In der Reflexion zu den Analysen pädagogischer Perspektiven auf das Problem Schulabsentismus wurde vermerkt, dass Thimm in seinen Leitlinien sozialpädagogischer Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen die verschiedenen differenzierenden, pädagogisch legitimierten Zugangsweisen zum Problem Schulabsentismus gleichermaßen erfasst. Er bündelt wesentliche Ansprüche an pädagogische Angebote für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler. Dabei verweist er auf „gleichwertige Ziele“ (Thimm 2000, S. 577) des selbstbestimmten individuellen Wissenserwerbs, der Entwicklung sozialer Fähigkeiten, der individuellen lebenspraktischen Kompetenzsteigerung, der Verantwortungsübernahme in und Ermöglichung von produktiven und körperlichen Erfahrungen, sowie der Differenzierung und Stärkung der Persönlichkeit von Heranwachsenden (vgl. Absatz 2.1.2 im Teil 1 dieser Arbeit). Man kann behaupten, dass Thimm mit der Formulierung dieser Ziele die Orientierungen von Hiller (an sozialer Integration) und Benkmann an (personaler Integration) zusammenfasst und die Fokussierung von Oevermann auf schulisches Lernen um den Aspekt der Lebensweltorientierung erweitert.

	Ziele pädagogischer Auseinandersetzungen	Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen
Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘		
nach G.G. Hiller	Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung	lebensweltorientierte Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler
Frau Holz	Durchsetzung der Schulpflicht	<i>Internalisierung sozialer Normen als Voraussetzung für schulische Integration</i>
Frau Franz	Durchsetzung der Schulpflicht	<i>Bewahrung von Kindern und Jugendlichen vor sozialer Desintegration, Überzeugung durch schulische Erfolge</i>
Frau Ihle	Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule u. Ausbildung, <i>Hauptschulabschluss</i>	<i>Förderung der Akzeptanz von Schule und Hilfe zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses</i>
Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘		
nach K.-H. Benkmann	individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen Problemlagen
Frau Ehler	<i>Schulabschluss</i>	Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen
Frau Kraft	<i>Schulabschluss</i> , Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen
Frau Gast	schulische Reintegration	Kompensation von Problemen, Veränderung von Umfeldbedingungen
Frau Abend	individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler	Kompensation von individuellen Problemlagen
Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘		
nach U. Oevermann	Individuelle Bildung	Erwerb subjektiver Handlungsrationalität durch schulisches Lernen
Frau Bernd, Herr Claus	<i>Schulabschluss für alle ermöglichen, Selbstverpflichtung zum Lernen</i>	Hilfe zur Selbsthilfe bei der Realisierung der Selbstverpflichtung zum Lernen, <i>Schutz vor Ausgrenzung</i>
Frau Laub	Realisierung der eigenen Ansprüche Heranwachsender	<i>Auflösen der Ambivalenz von Selbstwirksamkeit und Versagen</i>
Frau Dachs	Realisierung der Selbstverpflichtung zum schulischen Lernen, Reintegration	<i>Eigenaktivität fördern</i> , Hilfe zum Erwerb eines Schulabschlusses
Herr Max	Realisierung der eigenen Ansprüche Heranwachsender	<i>individuelle Zielsetzungen mit unterschiedlichen Perspektiven</i>
Herr Jung	schulische Reintegration	<i>kooperative Suche nach Möglichkeiten individueller Förderung</i>

Tabelle 13: Zusammenfassung von Zielen und Intentionen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen

Für die Umsetzung der komplexen Zielstellungen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen favorisiert Thimm das Modell einer ‚zeitlich erweiterten und auf dem Freiwilligkeitsprinzip fußenden Angebotsschule‘ (vgl., Thimm 2000, S. 373). Er unterbreitet konkrete Vorschläge zur Verbesserung der ‚schulischen Lern- und Beziehungskultur‘ (vgl. ebd., S. 399), die zum einen die Öffnung der Schule für sozialpädagogisches Handlungsverständnis und zum anderen die Professionalisierung der Pädagoginnen/ Pädagogen betreffen. Es wurde bereits darauf verwiesen, dass Thimm in Akzeptanz begrenzter Einwirkungsmöglichkeiten pädagogische Professionalität – nach dem Modell eines ‚Arbeitsbündnisses‘ von Müller – als zielgerichtetes experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Kindes/ Jugendlichen charakterisiert (vgl. Absatz 2.1.2 im Teil 1).

Das Modell eines Arbeitsbündnisses für professionelle pädagogische Angebote an Heranwachsende scheint sowohl im Anschluss an theoretische Ansprüche als auch unter Berücksichtigung reflektierter Legitimationen pädagogischer Praxis der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 3.5 im Teil 2) geeignet, pädagogische Ansprüche im Fall von Schulabsentismus zu diskutieren. Oevermann hat mit seinem Modell eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ im Rahmen seiner ‚theoretischen Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns‘ (vgl. Oevermann 1997) ein Modell entwickelt, auf dessen Basis pädagogisches Handeln mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen legitimiert und als verantwortliches gerechtfertigt werden soll.

Als Einsatzpunkte für die Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen lassen sich die Feststellung der Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges‘ Leben in der Gesellschaft, die vorausgesetzte freiwillige Lernverpflichtung jedes (nicht pathologisch gestörten) Kindes und Jugendlichen und die Interpretation von Schulabsentismus als aktive Weigerung gegen fremdbestimmte Schulpflicht angeben. Für die mögliche Rechtfertigung eines konkreten fallspezifischen, pädagogisch verantwortlichen Handelns bietet Oevermann die theoretische Begründung der Möglichkeiten der Vermittlung von Wissen, Tradition, Technik und Normen sowie der stellvertretenden Deutung des latenten Sinns einer Handlung (vgl. Kapitel 2.2 im Teil 1 dieser Arbeit).

Insofern scheint es zunächst so, dass mit diesem Modell eine mögliche pädagogische Lösung für das komplementäre Problem von Schulpflicht und Förderungspflicht gegeben wäre. Man könnte unter Berücksichtigung einer bestimmten Argumentationsstruktur in der theoretischen Skizze vermuten, dass Oevermann davon ausgeht, dass pädagogische Ambivalenzen und Paradoxien erst im Zusammenhang mit der gesetzlichen Schulpflicht entstehen. Die Abschaffung der Schulpflicht erscheint hier als Voraussetzung dafür, pädagogische Ansprüche realisieren zu können.

„Unangenehm ist an dieser [...] Konstruktion eines pädagogischen Arbeitsbündnisses nur, daß es [...] strukturlogische Implikationen enthält, die radikal mit der Realität des institutionalisierten Schulsystems in allen modernen Gesellschaften kollidieren.¹⁰⁸ [...] Die dieser Arbeitsbündnisstruktur korrespondierende Definition des Schülers bricht vor allem mit jener der gesetzlichen Schulpflicht innewohnenden. [...] Die Verpflichtung zum Schulbesuch wird damit [mit der gesetzlichen Schulpflicht, K.P.] zu einer fremdbestimmten, durch externe Autorität erzwungenen Verpflichtung. [...] Die Pädagogik wird so paradox und strukturell ambivalent [...] zum heimlichen Komplizen der Denunziation der Kinder als grundsätzlich lernfaul, wie sie die gesetzliche Schulpflicht enthält. Die praktische Schlussfolgerung aus dieser Argumentation kann daher nur sein, für die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht zu plädieren, um dadurch den Weg für ein autonomes pädagogisches Arbeitsbündnis freizumachen. [...] Zweifellos ist die Unvereinbarkeit zwischen einem auf der gesetzlichen Schulpflicht beruhenden Schulsystem und der Strukturlogik eines pädagogischen Arbeitsbündnisses als dem Kern der Professionalisierung des Lehrerberufs zwingend und unhintergebar. [...] Wir hätten damit zugleich auch schon eine sehr einfache Erklärung für die fehlende Professionalisierung pädagogischen Handelns vor uns. Hauptgrund wäre die gesetzliche Schulpflicht.“ (Oevermann 1997, S. 162f)

¹⁰⁸ Oevermann übersieht hier, dass in einigen ‚modernen Gesellschaften‘ das institutionalisierte Schulsystem zwar eine Unterrichtspflicht, nicht aber Schulpflicht vorsieht.

Die Aufmerksamkeit soll im Folgenden auf zwei Aspekte dieses Zitates gerichtet werden. Zum einen charakterisiert Oevermann das ‚pädagogische Arbeitsbündnis‘ als Konstruktion mit strukturlogischen Implikationen, zum anderen bezeichnet er die gesetzliche Schulpflicht als Hauptgrund für fehlende Professionalisierung pädagogischen Handelns.¹⁰⁹ Aus der Verwendung des Begriffes ‚Hauptgrund‘ kann geschlossen werden, dass Oevermann davon ausgeht, dass andere Gründe zu benennen wären. Die Formulierung ‚Konstruktion‘ verweist auf den erkenntnistheoretischen Aspekt der Konstitution von Wirklichkeit durch Interpretation, das heißt auf eine Akzeptanz, in theoretischen Diskursen „das Wirkliche nicht ganz erfassen zu können“ (Wimmer 2000, S. 26). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte kann davon ausgegangen werden, dass Oevermann die Abschaffung der Schulpflicht als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung einerseits für die Auflösung theoretischer Ambivalenzen und Paradoxien im Modell ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ und andererseits für die Realisierung ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘ versteht. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

1.1 Implikationen theoretischer Ansprüche pädagogische Auseinandersetzungen im Fall von Schulabsentismus

Die „im Grunde einfache Konstruktion eines pädagogischen Arbeitsbündnisses“ (Oevermann 1997, S. 162) erscheint voraussetzungsreich an theoretischen und strukturellen Implikationen, die Oevermann als notwendige Bedingungen des Modells angibt, mit denen er den Geltungsanspruch seines Modells begründet und eingrenzt. Solche Implikationen werden nachfolgend dargestellt. Anlass dieses Konspektes ist die Frage nach den Chancen und Grenzen der Akzeptanz des Modells als eine pädagogische Lösung für Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. Dafür sollen zunächst die Ansprüche des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ und ihre theoretischen Rechtfertigungen (1.1) und anschließend strukturelle Voraussetzungen und deren Konsequenzen (1.2) rekonstruiert werden.

1.1.1. Implizite Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns nach der ‚Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns‘ von Oevermann

Die folgenden Ausführungen sollen der Rekonstruktion der theoretischen Grundlagen professionellen Handelns im Rahmen eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ dienen. Es wird der Versuch unternommen, zu rekonstruieren, dass auf der Basis theoretischer Konstruktionen, deren Ambivalenzen Oevermann strukturtheoretisch und rekonstruktionslogisch zu fassen sucht, individualisierte Ansprüche an pädagogisch verantwortliches Handeln gestellt werden, deren Rechtfertigung auf Verallgemeinerungen beruht. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass pädagogisch verantwortliches Handeln nach Oevermann individualisiertes und situatives Agieren im Kontext freiwilliger Arbeitsbündnisse

¹⁰⁹ Nachfolgend beschreibt Oevermann die gesetzliche Schulpflicht zudem als Hauptgrund für Disziplinierungsprobleme, das Problem des tendenziellen Desinteresses an schulischen ‚Lerninhalten und Wissensstoffen‘ der Stigmatisierung von ‚Bildungsunwilligen‘ und für ‚unfruchtbaren, sachunangemessenen Notendruck‘ (vgl. ebd., S. 164ff).

erfordert, für das sich Pädagoginnen/ Pädagogen an der Subjektivität des Kindes/ des Jugendlichen und am ‚Normalfall der Krise‘ (Oevermann 1997, S. 75) zu orientieren hätten.

Oevermann benennt als strukturellen Ausgangspunkt für die Notwendigkeit eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd., S. 152) beim Erwerb subjektiver Handlungsrationalität. Als spezifische Bedingung pädagogischen Handelns thematisiert er die – entwicklungspsychologisch bedingte – Unmöglichkeit ‚vollendeter personaler Autonomisierung‘ von Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd.). Dies setzt die Unterscheidung von Rationalität und Noch-Nicht-Rationalität oder Irrationalität voraus, die G. Scholz als naheliegend für Begründung der Notwendigkeit von Erziehung im Zusammenhang mit der Konstruktion einer „wahren Wirklichkeit“ (Scholz 1994, S. 213) charakterisiert.

„Die Konstruktion einer ‚wahren Wirklichkeit‘ die sich aus der Anwendung bestimmter Transformationsregeln ergibt, erklärt jene, die diese Regeln nicht kennen, für unfähig, die ‚wahre Wirklichkeit‘ zu erkennen. Wenn man das Festhalten an einer strukturell nicht erklärbaren wahrgenommenen Wirklichkeit als ‚irrational‘ bezeichnet, dann liegt es nahe, die Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen mit der Trennung zwischen Rationalität und Irrationalität oder zwischen Vernunft und ‚Wildheit‘ gleichzusetzen.“ (ebd.)

Die Orientierung an Krisen begründet Oevermann mit dem Vorhaben der Analyse der Lebenspraxis.

„Für die lebenspraktische Perspektive selbst muß notwendig die Krise den Grenzfall und die entlastende Routine [...] den Normalfall bilden. Anders wäre praktisches Leben unter dem Druck knapper Ressourcen bzw. der Endlichkeit des Lebens nicht möglich. Für den strukturalistischen und pragmatischen Analytiker der Lebenspraxis [...] ist nicht die Routine, sondern die Krise der Normalfall, den es zu bewältigen gilt. [...] Routinen ergeben sich aus Krisen als sich bewährende Lösungen. [...] bezogen auf Routinen bedeuten Krisen deren Scheitern und damit ein manifestes Wieder-Öffnen der Zukunft.“ (Oevermann 1997, S. 75)

Das Verhältnis von Routinen als sich bewährende Lösungen für zu bewältigende Krisen und Krisen als Scheitern von Routinen, die ein Wieder-Öffnen von Zukunft ermöglichen, scheint für die Praxis der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnissen‘ unter dem Anspruch von Schulpflicht und Förderungspflicht bedeutsam.

Wie nachfolgend erläutert werden soll, kann man davon ausgehen, dass bei Oevermann die Methode der ‚Objektiven Hermeneutik‘ im Zentrum pädagogischer Professionalität zu finden ist. Ziel dieser Methode ist es, mit Hilfe eines ‚rekonstruktionslogischen Verfahrens‘ (vgl. Wagner 1998, S. 51) Interaktionen – in dem Fall zwischen Kindern/ Jugendlichen und Pädagoginnen/ Pädagogen – zu verstehen, und zwar nicht ‚von außen mit Begriffen‘ sondern in seinem ‚objektiven‘ Sinn – das heißt nach H.-J. Wagner, die objektiven latenten Sinnstrukturen sozialer Handlungen zu dechiffrieren‘ (vgl. ebd., S. 50). So könnte man für die hier zu bearbeitende Thematik vermuten, mit der objektiven Hermeneutik wäre ein Verfahren gegeben, das es der Pädagogin/ dem Pädagogen ermöglichen würde, den eigentlichen Sinn schulverweigernden Verhaltens zu erkennen und ihre/ seine pädagogischen Angebote darauf hin auszurichten, auch wenn dieser Sinn der Schülerin/ dem Schüler selbst nicht bewusst ist.

Oevermann unterscheidet im praktischen pädagogischen Arbeitsbündnis Momente spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen, die er als widersprüchliche Einheit charakterisiert, welche im professionalisierten pädagogischen Handeln zu beherrschen wäre. Die beiden Komponenten der Einheit pädagogischen Handelns und die Charakteristik ihrer Beherrschung sollen in den folgenden Zitaten verdeutlicht werden.

„Die Momente spezifischer Sozialbeziehungen des Arbeitsbündnisses bestehen darin, daß der Lehrer gleichermaßen für andere Kinder da sein muß, daß das Lernprogramm zwar auf die individuell je spezifische Neugierde abgestellt ist, zugleich aber bezüglich der Allgemeinheit der Sache von Erkenntnis gerechtfertigt und ausgewiesen sein muß. Hinsichtlich der Spezifität des Arbeitsbündnisses gehen Lehrer wie Schüler in der Allgemeinheit der Sache auf, der sie sich unterweisend bzw. lernend unterwerfen.“ (Oevermann 1997, S. 154)

„Die diffusen Komponenten der Sozialbeziehungen bestehen darin, dass sich dieses Kind dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person so anvertrauen kann, daß der Lehrer aus diesem Nichtwissen nicht eine gegen das Kind gerichtete negative Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung macht, sondern es zum Anlass nimmt, dem Kind ein schlüssiges Angebot zu machen, wie er diesen ‚Mangel‘ beheben kann.“ (ebd., S. 153)

„Worin würde sich eine Beherrschung dieser für ein pädagogisches Arbeitsbündnis mit dem Schüler konstitutiven widersprüchlichen Einheit ausdrücken und auswirken? Innerhalb der therapeutischen Dimension von Prophylaxe wäre ein professionalisierter Lehrer in der Lage, auf der Folie der Strukturproblematik erzieherischen Handelns und in Anrechnung der je institutionellen Rahmenbedingungen ein ‚widerspenstiges‘ Schülerverhalten als authentischen Ausdruck dieser Rahmenstruktur zu deuten und dennoch in diesem ‚Verständnis‘ nicht untergehen zu lassen, was die Sachproblematik erfordert. Dieses Verständnis erlaubte es ihm, vor einer einfachen, in sich agierenden Zurechnung und Zuschreibung vermeintlich feindlicher Absichten und ablehnender Haltungen ebenso bewahrt zu sein wie vor der strukturverlogenen, kumpaneihaften, anbietenden Solidarität des ‚Müsli‘-Lehrers. Aber die stellvertretende Deutung des Handelns des Schülers würde auch dessen konkrete biographische Situation einschließlich seiner Herkunft je motivierend einbeziehen. Vor allem würde ein solcher Lehrer [...] grundsätzlich in der Lage sein, jenseits des subjektiv Gemeinten und Intendierten und des Mitgeteilten die objektive Sinnstruktur der konkreten Interaktion, in der etwas mitgeteilt wird, also über die Bedeutung des Berichts hinaus die Sinnstruktur des Berichtens zu identifizieren und so jeweils den Inhalt einer Kommunikation auf deren Struktur zu verrechnen. Auf diese Weise würde der Lehrer seine eigene Beteiligung an der Interaktionsdynamik reflexiv mitthematisieren und die aus der pädagogischen Aktion resultierende Kooperation mit dem Schüler nicht kausal auf diesen reduzieren.“ (ebd., S. 156)

So scheint es, als hätte Oevermann mit dem Konzept des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ ein Modell vorgelegt, das zum einen in seinen Zielen und Inhalten den Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen entspricht. Zum anderen verspricht er mit seiner Methode eine mögliche Lösung pädagogischer Probleme zwischen den Intentionen individueller Bildung und sozialer Disziplinierung.

Das Modell berücksichtigt die wesentlichen Aspekte der rekonstruierten Legitimationen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Kapitel 3.5 im Teil 2) gleichermaßen: Die Notwendigkeit schulischen Lernens für die personale und soziale Integration Heranwachsender; die (freiwillige) Disziplinierung von

Mädchen und Jungen als Schülerinnen und Schüler; die Förderung der individuellen Entwicklung durch schulisches Lernen; die Forderung an schulische Erziehung, sich auf individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern einzustellen; das Verständnis des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lebens- und Lernsituation; die Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen für Hilfen (in der Einheit der Akzeptanz des individuellen Sinns eines Schülerinnen-/ Schülerverhaltens und der Wahrnehmung dieses Verhaltens als pädagogisches Problem), sowie die Möglichkeit des Erkennens von Unterschieden zwischen dem subjektiven Erleben der Heranwachsenden und der objektiven Definition von Lebens- und Lernschwierigkeiten.

Die Methode, die eine mögliche Problemlösung verspricht, lässt sich als Kunstlehre charakterisieren, die in Oevermanns Entwurf einer pädagogischen Professionstheorie von einer strukturalistischen Konstitutionstheorie (vgl. Wagner 1998, S. 45) und einer rekonstruktionslogischen Methodologie (vgl. Kramer 2002, S. 46) zu unterscheiden wäre. Wagner verweist darauf, dass für die Anwendung der Methode die Kenntnis der Konstitutionstheorie nicht unbedingt notwendig ist (vgl. ebd., S. 46).

Hier soll jedoch, bevor die Kunstlehre als solche beschrieben wird, nach ihrer theoretischen Rechtfertigung gefragt werden. Im Anschluss (vgl. 1.1.2) wäre ihre Bedeutung im ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ zu rekonstruieren. Aus diesem Grund wird der Versuch unternommen, theoretische und methodische Voraussetzungen der von Oevermann entworfenen Theorie professionalisierten pädagogischen Handelns zu rekonstruieren und in ihrer Relevanz für die zu realisierende Möglichkeit freiwilliger pädagogischer Arbeitsbündnisse zu problematisieren.

Als implizite Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns nach Oevermann werden die Konstrukte verstanden, die er als zentrale Aspekte seiner ‚radikalisierten Version einer Professionalisierungstheorie‘ (Oevermann 1997, S. 77) angibt, etwa die Begriffe ‚Fallstruktur bzw. Fallstrukturgesetzlichkeit, Krise und Routine, autonomer Lebenspraxis, systematischer Erzeugung des Neuen, Subjektivität und Objektivität‘ (ebd.).

Oevermann stellt die Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges‘ Leben in modernen Gesellschaften fest und begründet mit dieser Feststellung die Aufhebung der ‚strukturlogischen Aporie‘ (vgl. ebd., S. 170) der gesetzlichen Schulpflicht. Er vermerkt, dass diese historisch notwendig erscheint und belegt dies mit allgemeinen Aufgaben schulischer Ausbildung und Bildung.

„Sie war historisch sicherlich unumgänglich [...] im Hinblick auf die Aneignung der allgemeinen Kulturtechniken und –praktiken, des für eine selbstständige Existenz unverzichtbaren Allgemeinwissens, des für eine spezialisierte Berufsausbildung erforderlichen Spezialwissens und der für eine mündige Existenz als Staatsbürger nötigen Normreflexion sowie des nötigen Wissens über die Institutionen des Gemeinwesens.“ (ebd., S. 169)

Gesellschaftliche Verantwortung für Ausbildung und Bildung entsprechen nach Oevermann einer Differenzierung von Wissensvermittlung und Normvermittlung, die er als erste und zweite Funktion institutionalisierter Erziehung beschreibt.

„Hinsichtlich der Normalform institutioneller Erziehung als des strukturellen Ortes pädagogischen Handelns können wir tatsächlich die Funktion der Wissensvermittlung –

wozu die Vermittlung vor allem von Erfahrungswissen, Traditionswissen, Kulturtechniken, Praktiken, etc. gehört – in den Mittelpunkt stellen. Gemeint ist damit, daß sich das pädagogische Handeln primär an dieser Funktion bewähren muß, daß sie zwangsläufig als gescheitert gilt, sobald sie hier versagt.“ (ebd., S. 144) „Normvermittlung läuft [...] also immer auf die Vermittlung eines Habitus und insofern auf Bildung hinaus – heutzutage auf die Bildung des mündigen Bürgers in der Befähigung zur selbstverantwortlichen Verfolgung des Eigeninteresses unter der Bedingung der Achtung des anderen in seiner Eigenart und Würde einerseits und der Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl andererseits.“ (ebd., S. 145)

So wären Wissens- und Normvermittlung als wesentliche Inhalte institutionalisierter Erziehung zu betrachten. Dass er eine gesellschaftliche Verantwortung für systematische Vermittlung und damit schulisches Lernen für notwendig erachtet, begründet Oevermann damit, dass Heranwachsende noch nicht subjektiv rational handeln können (vgl. Kapitel 2.2 Teil 1 der Arbeit).

Subjektive Handlungsrationale, das heißt die Fähigkeit zu ‚bewusster auf realistischen Informationen und Einschätzungen beruhende Planung‘ (vgl. Oevermann 1997, S. 72), muss nach Oevermann systematisch erlernt werden, weil die Lebenspraxis solches verlangt. Er erläutert in seinem Modell autonomer Lebenspraxis, dass für Menschen „das Überleben in den Sphären Natur und Kultur gleichermaßen“ (ebd., S.77) nur möglich ist, wenn sie dazu befähigt wurden, handelnd eine Auswahl aus Möglichkeiten zu treffen. Weil die Option instinktiven Handelns nicht gegeben ist, erscheint Autonomie als Zwang, das heißt ohne die Möglichkeit des Rückgriffs auf Instinkte muss der Mensch sich entscheiden. Sowohl Routinen als auch Entscheidungen in Krisen stellen eine Wahl vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten dar. Die Auswahl charakterisiert er als eine, „die grundsätzlich als begründbar bzw. als vernünftig gelten muß“ (ebd.). Schäfer fasst Oevermanns Autonomiebegriff wie folgt:

„Wir sind zur (nicht nur formal, sondern auch im Sinne praktischer Vernunft gefassten) Autonomie verurteilt.“ (Schäfer 2002, S. 103)

Es sei denn, man akzeptiert ‚bewusstlose, blind ablaufende Alternativwahl‘ (vgl. Kramer 2002, S. 48). K. Meyer-Drawe stellt in der Einleitung ihrer Auseinandersetzung mit dem Autonomiebegriff fest:

„Alternativen formulieren sich zumeist in der Form eines Entweder-Oder und fordern auf zu einer Entscheidung zugunsten einer Seite.“ (Meyer-Drawe 1990, S. 11) „Offensichtlich hat man sich in der Auseinandersetzung um das Problem der Autonomie des Individuums zu entscheiden zwischen dem unverzichtbaren Anspruch auf Autonomie und der Preisgabe konstituierender Subjektivität.“ (ebd., S. 8)

Anzumerken wäre hier, dass dem Modell autonomer Lebenspraxis „als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1997, S. 77) von Oevermann ein Verständnis von Subjektivität zugrunde gelegt wird, das einen Pfeiler für seine Begründung der Selbstverständlichkeit von Schulbildung und für sein Modell des pädagogischen Arbeitsbündnisses darstellt, das angesichts anderer Modelle als Konstruktion zu verstehen ist. Als ein Beispiel wäre „das Konzept der kontingenten Subjektivität“ (Ricken 1999, S. 271) anzugeben, das nach Ricken schon „von Anfang an ein pädagogisches Verständnis von Subjektivität überhaupt“ (ebd., S. 311) darstellt.

„Denn Subjektivität pädagogisch zu denken heißt, diese als kontingent wie relational zu verstehen: als sowohl zeitlicher Vorübergang, praktisches Selbstverhältnis und mögliche

Selbstveränderung (Existentialität) als auch als – insbesondere soziale – Angewiesenheit und Verletzbarkeit (Konditionalität). Erst die so akzentuierte Kontingenz menschlicher Subjektivität eröffnet eine pädagogisch fruchtbare Perspektive, in der die Existentialität und Konditionalität als grundsätzliche Strukturmomente von Subjektivität begriffen werden und so eine pädagogische Interpretation ermöglichen können, die sich einer traditionellen pädagogischen Interpretation von Subjektivität zu entwinden vermag.“ (ebd.)

Das Konzept kontingenter Subjektivität kann in dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden.¹¹⁰ Der Verweis auf ein solches Modell soll jedoch den Blick dafür offen halten, dass die von Oevermann formulierten notwendigen Bedingungen für ein pädagogisches Arbeitsbündnis als Konstruktionen zu verstehen sind und das ihr Nicht-Vorhandensein nicht notwendig als das Ende pädagogischer Möglichkeiten zu betrachten wäre.¹¹¹

In der strukturtheoretischen Fundierung begründet Oevermann die Konstituierung von Subjektivität in lebenspraktisch manifesten Krisen, in denen eine Richtig-Falsch-Kalkulation wegen der Offenheit von Zukunft nicht möglich ist. Er unterscheidet in der Lebenspraxis Standardsituationen und krisenhafte Entscheidungssituationen. Als ‚Lebenspraxis‘ bezeichnet Oevermann „alle sozialen Gebilde, denen Kraft ihrer Strukturiertheit die Eigenschaft eines Autonomie erzeugenden und aufrechterhaltenden Handlungszentrums zukommt“ (Kramer 2002, S. 47). Man könnte im Anschluss an Oevermann formulieren, Subjektivität entwickelt sich in der Lebenspraxis, indem die/ der Heranwachsende begründungsfähige Routinen für die Bewältigung von Krisen erlernt.

Bei Standardsituationen handelt es sich um typischerweise zu lösende Handlungsprobleme, deren handlungslogische Notwendigkeiten nach Oevermann erfasst und mittels Routinen – als bewährte Lösungen – zu handhaben wären (vgl. Wagner 1998, S. 54). In krisenhaften Situationen dagegen, für die keine Verhaltensstandards zur Verfügung stehen, werden Entscheidungen notwendig und trotz fehlendem oder „unzureichendem Begründungspotential“ (ebd.) getroffen. Lebenspraxis konstituiert sich laut Oevermann als autonom, indem sie eine Entscheidung erzwingt. Die zu treffende Wahl ist im Moment der Entscheidung nicht zweifelsfrei begründbar. Nach Oevermann wird die Begründung der Wahl jedoch nur aufgeschoben, weil seiner Meinung nach die Verpflichtung zur nachträglichen Rekonstruktion nicht zu hintergehen ist. Er unterscheidet eine primäre Phase der Krisenbewältigung – die aktiv-praktische Entscheidung auf der Basis von Routinen – von einer zweiten Phase – der Rekonstruktion der spontanen Entscheidung.

Zu fragen wäre, ob mit der nachträglichen Begründungsverpflichtung der Anspruch an eine reflexive Auseinandersetzung verbunden wird, die darauf abzielt, zu entscheiden, ob unter den Bedingungen von Unsicherheit eine richtige oder falsche Entscheidung getroffen wurde. Auf die Problematik der Möglichkeit

¹¹⁰ Bezug für die vorliegenden pädagogisch intendierten Rekonstruktionen der Auseinandersetzungen mit einem nicht-identischen Subjektivitätsverständnis waren vor allem die Arbeiten von Wimmer 2000, Schäfer 2000 und Luhmann 2002.

¹¹¹ „Überwindungen alternativer Zwangssituationen sind grundsätzlich durch zwei Formen charakterisiert: die des Sowohl-als-Auch und die des Weder-Noch. Das Sowohl-als-Auch verdient Sympathie aufgrund seiner positiven Vielfalt und seiner irenischen Aura, allerdings dient es dem zur Debatte stehenden Dualismus dadurch, daß es die Differenz in der Vermittlung aufrecht erhält. Das Weder-Noch kennzeichnet eine neutrale Indifferenz, die nicht selten Ärger auf sich zieht, weil sie die bestimmte Stellungnahme verweigert.“ (Meyer-Drawe 1990, S. 11)

richtiger Entscheidungen angesichts zeitlicher, sachlicher und sozialer Offenheit individueller Lebensführung wurde ebenso aufmerksam gemacht, wie auf die Problematik der Begründung von Entscheidungen angesichts der Identifikation von Handlungen als Interpretationen, die gleichzeitig als Erklärungen und Rechtfertigungen aufzufassen wären (vgl. Absatz 2.2.2 im Teil 1 dieser Arbeit). Schäfer verweist auf den „selektiv-konstruktiven Charakter der Reflexion“ (Schäfer 2000, S. 19) unter der Bedingung der Differenz von Individualität und Subjektivität.

„Mit der Möglichkeit, sich selbst zu begreifen, die immer schon an die bereit gestellte soziale Semantik der Vermessung eines zugrundeliegenden Subjekts und deren Normalitätsstandards gebunden ist, werden ihm zugleich die Grenzen aufgezeigt, die in der Möglichkeit der Überschreitung dieser Semantik liegen. Das Bemühen um eine authentische Selbstauffassung, Selbstpräsenz, wird an die unendliche Aufgabe gebunden, sich als Anderes jenseits dieser Semantik zu begreifen. Diese Aufgabe liegt in einer solchen Semantik selbst, da diese immer schon davon ausgeht, daß das Individuum ihr Anderes, das sich ihr Entziehende ist und daß es nur insofern, als es sich ihr entzieht, auch ein Individuum ist.“ (Schäfer 2000, S. 18)

Hier soll nicht unterstellt werden, dass Oevermann davon ausgeht, dass Handeln permanent auf der Basis subjektiver Handlungsrationalität reflektiert wird. Subjektiv rationales Handeln und Selbstpräsenz scheinen ihm jedoch Ideale menschlicher Lebensführung zu sein.

„Die vollständige Koinzidenz der intentionalen Repräsentanz mit der latenten Sinnstruktur ist prinzipiell möglich, aber sie stellt den idealen Grenzfall der vollständig aufgeklärten Kommunikation in der Einstellung der Selbstreflexion dar: Die handelnden Subjekte haben sich durch begleitende Rekonstruktion ihres eigenen Interaktionstextes des vollständigen Sinns ihrer Handlungen vergewissert.“ (Oevermann 1997, zitiert nach Wagner 1998)

Der Versuch, den Stellenwert des Konstruktes ‚idealer Grenzwert der vollständigen aufgeklärten Kommunikation‘ in Oevermanns umfangreichen theoretischen Bezügen zu bestimmen, soll hier nicht unternommen werden. Schäfer vermerkt, dass Oevermann auf „Ansätze, die Selbst- und Weltpräsenz als reale Möglichkeit in Anschlag bringen und damit sowohl die Unbestimmbarkeit des eigenen Selbst wie auch das Problem des Unbestimmten in der Weltrepräsentation als mögliche Irritation ausschließen“ (Schäfer 2000, S. 85) verweist. Ausgehend von dem als konstitutiv gekennzeichneten Widerspruch von Entscheidungszwang und Begründungszwang und der Darstellung von Lebenspraxis als Vollzug von Entscheidungen durch Selektionen als „Äußerungsformen einer individualisierten und sich individuierenden Fallstruktur“ (Kramer 2002, S. 48) sowie unter Berücksichtigung der Bedeutung der Vieldeutigkeit von Sprachlichkeit und Text¹¹² für die Methodologie der Objektiven Hermeneutik wird hier davon ausgegangen, dass Oevermann eine ‚vollständig aufgeklärte Kommunikation‘ als Orientierungs- nicht als Handlungsideal versteht und damit deren fiktiven Charakter nicht vollständig negiert.

Die Konstituierung von Subjektivität in lebenspraktisch manifesten Krisen einerseits und strukturelle Differenzierungen der Gesellschaft andererseits erfordern nach Oevermann spezialisierte Instanzen zur Krisenbewältigung. Diese

¹¹² R.-T. Kramer erläutert, dass ein Text in der objektiven Hermeneutik „nicht als Verweisung auf außerhalb seiner selbst liegende[n] Strukturen verstanden [werden, K.P.], sondern als Medium in dem soziale Strukturen erzeugt werden und sich konstituieren“ (Kramer 2002, S. 52).

widmen sich der Wissensverwaltung und Wissensverarbeitung. Je ausdifferenzierter sie sich spezialisieren „desto mehr ist es möglich, Krisenkonstellationen methodisch zu simulieren und innerhalb dieser Simulation generierte, praktisch folgenreiche Krisenlösungen antizipativ zu rekonstruieren“ (Oevermann 1997, S. 83). Als der ‚gesellschaftliche Strukturort‘ der systematischen Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung gilt Oevermann professionelles Handeln. Er kennzeichnet professionelles Handeln als Ort der ‚verselbstständigten Bearbeitung von Geltungsfragen‘ und verweist dabei auf „die Eigenlogik der Macht des Geistes“ (ebd., S. 87) und die „konstitutive Logik des besseren Argumentes“ (ebd.).

„Daher sind die um diese Funktion sich kristallisierenden gesellschaftlichen Praxisformen immer der Tendenz nach durch das Streben danach geprägt, die jeweilige gesellschaftliche Praxis zu überschreiten, konkurrierende Gesichtspunkte gedankenexperimentell gegeneinander zu setzen, kurzum: utopische, die jeweilige Praxis-Räson der gesellschaftlichen Umgebung hinter sich lassende Entwürfe zu erproben oder kritisch gegen die tatsächlichen Verhältnisse zu setzen. Hier liegt die eigentliche strukturelle Wurzel für die Verbindlichkeit eines professionsethischen Ideals, dessen Unerreichbarkeit zugleich realisiert werden muss.“ (ebd.)

Zu vermerken wäre, dass Oevermann professionelles Handeln nicht als Ort der Krisenbewältigung bezeichnet, sondern vielmehr als Ort der systematischen Auseinandersetzung mit Routinen zur Krisenbewältigung. Professionelle wären danach aufgefordert, als Interpreten von Handlungen diese nicht nur zu rekonstruieren, sondern praxisüberschreitend ‚utopische‘ Möglichkeiten zu analysieren. Die Konstitution des autonomen Subjekts kann in diesem Zusammenhang als eine solche Utopie verstanden werden.

Als ein möglicher Ort professionellen Handelns – und damit als eine spezialisierte Instanz der ‚Konstituierung von Subjektivität‘, der ‚antizipativen Rekonstruktion praktisch folgenreicher Krisenlösungen‘, der ‚systematischen Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung‘, der ‚Wissensverwaltung und Wissensverarbeitung‘ – wäre die Schule anzusehen.

Man könnte im Anschluss an Oevermann das ‚pädagogische Arbeitsbündnis‘ als einen Ort der Lebenspraxis interpretieren, indem die/ der Heranwachsende sich als Subjekt dadurch konstituiert, dass die Pädagogin/ der Pädagoge Wissen und begründungsfähige Routinen für die Bewältigung von Krisen vermittelt. Für die Vermittlung von Wissen hätte sich pädagogisch verantwortliches Handeln am Ziel der Ausbildung zu orientieren (Vermittlung von Erfahrungswissen, Traditionswissen, Kulturtechniken, Praktiken usw., vgl. ebd., S. 144). Gelingt diese Ausbildung nicht, betrachtet Oevermann pädagogisches Handeln als gescheitert, weil es sich „primär an dieser Funktion bewähren muss“ (ebd.). Für die Vermittlung begründungsfähiger Routinen zur Bewältigung von Krisen hätte sich pädagogisch verantwortliches Handeln am Ziel der Bildung des mündigen Bürgers zu orientieren (Normvermittlung). Gelingen scheint Bildung, wenn Heranwachsende befähigt wären „zur selbstverantwortlichen Verfolgung des Eigeninteresses“ (ebd., S. 145) unter Berücksichtigung sozialer Verpflichtungen gegenüber dem individuellen Anderen und der Gesellschaft.

Oevermann beschreibt drei Dimensionen pädagogischer Kompetenzen einer professionalisierten Lehrerin/ eines professionalisierten Lehrers. In der Einheit dieser Dimensionen müsste sich pädagogisch verantwortliches Handeln messen lassen an der Durchsetzung von verbindlichen Forderungen (zur Realisierung der

Funktion der Wissensvermittlung, vgl. ebd., S. 154), an der Akzeptanz als Autorität für die ‚Geltung der Normen im sozialen Zusammenleben‘ (zur Realisierung der Funktion der Normenvermittlung, vgl. ebd., S. 145) und an der ‚individuellen Entwicklung der Schülerin/ des Schülers als ganzer Person‘ (zur Realisierung der implizit therapeutischen Funktion, vgl. ebd., S. 147).

Als erste pädagogische Kompetenz wird von Oevermann die Vermittlung von Wissen, Tradition und Technik bestimmt, weil die Wissensvermittlung (Ausbildung) die innere Notwendigkeit pädagogischen Handelns begründet und ihr die Ausdifferenzierung institutioneller Erziehung vordergründig diene (vgl. ebd., S. 143). Für die Realisierung von Ausbildung müsste die Pädagogin/ der Pädagoge verbindliche Anforderungen an die Schülerin/ den Schüler stellen und deren Bewältigung einfordern.

„Einzig glaubwürdige Realisierung dieser Haltung [professionalisierter Pädagogik im Kontext eines freiwilligen Arbeitsbündnisses, K.P.] ist ein Vorgehen der Art, daß die durchaus anstrengenden und partiell schmerzlichen, fordernden, in sich krisenhaften Prozeduren – die das Kind [...] im Vollzug des Lernens immer wieder bewusst auf Problematisierungen stoßen – dem Schüler kontinuierlich abverlangt werden [...] nach dem Motto: ‚Wenn du es nicht auf dich nimmst, die Anstrengungen zur Lösung dieses Problems ernsthaft zu übernehmen, dann weigerst du dich [...] erwachsen zu werden. [...] Dann weigerst du dich, im Rahmen des dir Möglichen vernünftig zu sein.“ (ebd., S. 154)

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wäre die Möglichkeit der Realisierung von Ausbildung gebunden an die „natürliche Neugierde und den Wissensdrang“ (ebd., S. 153) Heranwachsender sowie die Anerkennung der Notwendigkeit einer ‚in der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis‘ nicht zu realisierenden ‚Lernentwicklung‘ (vgl. ebd., S. 153) und einer Verpflichtung der Entwicklung zu einem ‚autonomen, vernünftigen Wesen‘ (vgl. ebd., S. 154).

Weil daneben pädagogisches Handeln immer auch ‚normierungsbedürftiges‘ (vgl. ebd., S. 145) soziale Handeln ist, dient institutionalisiertes pädagogisches Handeln stets auch der Normvermittlung, so Oevermann. Die pädagogischen Kompetenzen dafür schreibt er einer Lehrerin/ einem Lehrer zu, die/ der fähig ist, Bedeutung und Geltung von sozialen Normen vorzuleben und einzuklagen (vgl. ebd.). Komplementär dazu müssten Schülerinnen und Schüler darauf verpflichtet werden, Bedeutung und Verbindlichkeit eben dieser sozialen Normen anzuerkennen. Die Verbindlichkeit der Bedeutung von vermitteltem Wissen und Normen charakterisiert Schäfer als Wirkungsmythos.

„Diese die Persönlichkeit konstituierende Verbindlichkeit wird seit Rousseau nach dem Modell der Authentizität gedacht: Als Einheit von Wissen, Wollen und daraus resultierender Haltung beim Adressaten. Eben diese Perspektive einer Verfügung über die (persönliche) Bedeutung erschleicht man sich mit der Adaption des Lernens am Vorbild. Von Erschleichung ist deshalb zu sprechen, weil das übernommene behavioristische Modell etwas leisten soll, von dem schon Rousseau wusste, daß es nur als Wirkungsmythos erzählt werden kann: einen von Pädagogen kontrollierten Persönlichkeitsaufbau, dessen Bedeutung weit über eine bloße Verhaltensänderung hinausweist.“ (Schäfer 1999, S. 192)

Oevermann stellt fest, dass sich pädagogisches Handeln im Normalfall auf die beiden Funktionen der Wissens- und Normvermittlung beschränkt hat (Oevermann 1997, S. 145). In dieser Beschränkung wird ihm fehlende Professionalisierung deutlich, die sich unter anderem darin zeigt, „daß durch sie die immer offene Möglichkeit einer genuin durch die pädagogische Praxis selbst in Gang gesetzten pathogenen Entwicklung des Schülers dogmatisierend und rechtfertigend abgeschnitten wird“ (ebd., S. 150). Seiner Meinung nach entzieht sich die

Normalpädagogik „der objektiv gegebenen Professionalisierungsbedürftigkeit“ (ebd., S. 151), indem sie „alle Fälle auffälliger oder manifester Abweichungen bzw. Störungen“ (ebd.) an die Sonderpädagogik delegiert.

Oevermann formuliert nicht aus, welches Verhalten von Schülerinnen und Schülern er als Abweichungen bzw. Störungen betrachtet. Lediglich in dem Rückgriff auf die Bedingungen der Realisierungsmöglichkeiten von Wissens- und Normvermittlung auf Seiten der Kinder und Jugendlichen ließen sich auffällige oder manifeste Abweichungen bzw. Störungen rekonstruieren als unzureichende Neugierde, eingeschränkter Wissensdrang, mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit schulischen Lernens, Verweigerung oder Vermeidung der Verpflichtung auf autonome Verantwortung und vernünftige Entscheidung sowie fehlende Akzeptanz verbindlicher sozialer Verpflichtungen gegenüber dem individuellen Anderen und der Gesellschaft.

Die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns ließe sich begründen, wenn man davon ausgeht, dass die rekonstruierten oder ähnliche Abweichungen von erwartetem Schülerinnen-/ Schülerverhalten zu Störungen der Wissens- und Normvermittlung führen, in denen Routinen verantwortlichen pädagogischen Handelns (Durchsetzung von Anforderungen der Wissensvermittlung sowie Vorleben und Einklagen geltender sozialer Normen) scheitern. Dieses Scheitern von Routinen erforderte nach Oevermann professionelles Handeln als Ort der systematischen Auseinandersetzung mit Routinen zur Krisenbewältigung. Man kann schlussfolgern: mit der dritten pädagogischen Kompetenz, der Förderung der individuellen Entwicklung der Schülerin/ des Schülers als ganzer Person lassen sich Routinen der Krisenbewältigung entwickeln, mit deren Hilfe das Scheitern von Wissens- und Normvermittlung nicht zu ‚dogmatisierendem und rechtfertigendem‘ Abbruch pädagogischer Praxis führen (vgl. ebd., S. 150). Das heißt, Routinen der Krisenbewältigung öffnen pädagogische Praxis für eine zukünftige Wissens- und Normvermittlung (vgl. ebd., 75).

„Auffällige oder manifeste Abweichungen bzw. Störungen“ als „offene Möglichkeit pathogener Entwicklung der Schülerin/ des Schülers durch die pädagogische Praxis selbst“ (ebd., S. 150) – die als Ereignis des Scheiterns pädagogischer Praxis zu interpretieren wären und zirkulär das Scheitern des Prozesses der Praxis von Normalpädagogik rechtfertigen – legitimieren somit „eine dritte Funktion des pädagogischen Handelns, die implizit therapeutische“ (ebd., S. 146).

Die therapeutische Funktion pädagogischen Handelns ergibt sich für Oevermann daraus, dass in der Schule zwangsläufig eine für die Entwicklung der Schülerin/ des Schülers als ganzer Person – für die „Konstitution der psychosozialen ‚Gesundheit‘ der Schüler“ (ebd., S. 149) – folgenreiche Interaktionspraxis geöffnet wird. Das wird damit begründet, dass Heranwachsende „entwicklungsbedingte Verkürzungen im situationsgerechten Verstehen vornehmen“ (ebd., S. 160), in denen sie geschützt werden müssen.

Oevermann unterscheidet in Akzeptanz der Selektivität jedes Wissens drei Parameter der Differenz von objektivem und subjektivem Handlungssinn. Bei dem Ersten handelt es sich um notwendige, effiziente Abkürzungen von objektivem Handlungssinn durch das subjektive Verstehen im Rahmen einer gelingenden, normalen Alltagspraxis, die in der Verkürzung eine gestaltfehlerlose Erfassung einer Handlungssituation ermöglichte (vgl. ebd., S. 159f). Die zweite Verkürzung der Erfassung objektiven Handlungssinns wäre eine entwicklungsbedingte perspektivische Einschränkung und die dritte eine pathologische

Verkürzung oder Verzerrung durch das subjektive Verstehen (vgl. ebd., S. 160f).

Zu fragen wäre einerseits nach den Kriterien einer gelingenden Alltagspraxis als Begründung für die Bevorzugung eines Parameters vor den beiden anderen angesichts einer Vielfalt möglicher Alltagspraxen und andererseits nach den Kriterien der Möglichkeit der Unterscheidung dieser drei Parameter auf der Basis der Akzeptanz von Selektivität. Im Anschluss an Wimmer sei hier zu vermerken, dass nicht die Selektivität eines Wissens dieses zum Problem werden lässt, sondern dessen Absolutheitsanspruch, mit dem Unbestimmbarkeiten und Unlösbarkeiten aufgelöst werden. Eben eine solche Auflösung wird hier von Oevermann für professionalisiertes pädagogisches Handeln empfohlen. Akzeptiert man nicht nur erstens, dass jede Wahrnehmung selektiv erfolgen muss, sondern auch zweitens, dass sie eine unverfügbare Konstruktion bleibt, wie das darauf aufbauende Wissen und drittens, dass kein Wissen unabhängig von Intentionen, Attentionen und Selbstkonstitutionen erworben wird (vgl. Absatz 2.3.5 im Teil 1 dieser Arbeit), erscheint die Unterscheidung der Parameter der Differenz von objektiven und subjektiven Handlungssinn als Konstruktion. Mit dieser Konstruktion wird angestrebt, kindliches Verstehen und Verhalten zu schützen sowie seine psychosoziale Entwicklung nicht zu gefährden. Schäfer setzt dagegen, dass das Begreifen und die Akzeptanz der Widerstände Heranwachsender neues Wissen über sie ermöglicht, welches pädagogische Verantwortungs- und Verfügungsmöglichkeiten erweitert (vgl. Absatz 2.3.1 im Teil 1 dieser Arbeit).

„Auch der Verzicht auf den Einsatz von Machtmitteln zur Brechung des Widerstandes ändert so nichts daran, daß die Analyse und Akzeptanz der individuellen Widerstandsmotive indirekt einen Gegenstand weiterer (potentieller) Herrschaft und Verantwortung ergeben. [...] Eine ethische Reflexion wird diesen Machtzuwachs bedenken, ihn legitimationsfähig handhabbar machen müssen, statt ihn als ‚unpädagogisch‘ oder ‚vorpädagogisch‘ auszugrenzen.“ (Schäfer 1989, S. 102)

Oevermann thematisiert einen solchen Machtzuwachs durch situationsgerechtes Verstehen im Rahmen der therapeutischen Funktion verantwortlichen pädagogischen Handelns nicht. Potenzielle Herrschaft von Pädagoginnen/Pädagogen will er jedoch ausschließen durch die Abschaffung der Fremdbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Gestalt der gesetzlichen Schulpflicht. Er bestimmt die Aufgabe der professionalisierten Lehrerin/ des professionalisierten Lehrers gerade darin, das individuelle Verhalten der Schülerin/ des Schülers fallverstehend zu erkennen, zu deuten und sein eigenes Agieren darauf einzustellen. Damit könnte er, so Oevermann, im Rahmen der Risikoabwägung weitgehend unkontrollierte Verletzungen vermeiden und entwicklungsanregendes Agieren kontrolliert einsetzen.

Im Rahmen der rekonstruktionslogischen Methodologie erklärt Oevermann die Möglichkeit eines konkreten fallspezifischen, pädagogisch verantwortlichen Handelns mit Hilfe des Prinzips der stellvertretenden Deutung des latenten Sinns einer Handlung. Die stellvertretende Deutung des objektiven Sinns der Handlung einer Schülerin/ eines Schülers würde es der Lehrerin/ dem Lehrer ermöglichen, die Diffusität und Spezifität der Beziehungen im ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ zu reflektieren und deren widersprüchliche Einheit aufrecht zu erhalten, indem sie/ er den latenten Sinn einer aktuellen Interaktion einer Schülerin/ eines Schülers erkennt und ihre/ seine eigenen Angebote daran orientiert.

Die angegebenen Bedingungen für ein solches Prinzip der stellvertretenden Deutung des objektiven wie subjektiv latenten Sinns scheinen antinomisch. Oevermann verweist darauf, dass die Sphäre der Subjektivität für begrifflich,

methodisch kontrollierte wissenschaftliche Erkenntnis grundsätzlich verschlossen ist. Erklären und Fallverstehen werden unter Bedingungen der Unsicherheit vollzogen. (Die Widerständigkeit von Welt und das Unbewusste zum Beispiel stellen Begriffe dar, mit denen Oevermann selbst Einschränkungen der Möglichkeiten des Fallverstehens thematisiert.) Dennoch geht er davon aus, dass es die Möglichkeit gibt, auf der Basis von Interpretationen subjektiven Sinns (Fallverstehen) eine Entscheidung einer nachträglichen Geltungsprüfung zu unterziehen, welche die Möglichkeit bietet, zu begründen, ob diese Entscheidung unter Bedingungen der Unsicherheit als richtig oder falsch zu bewerten ist. Als Methode der nachträglichen Geltungsprüfung stellt er die Sequenzanalyse, das Instrumentarium der objektiven Hermeneutik, vor. Die Antinomie der Akzeptanz der Unsicherheit des Fallverstehens einerseits und seiner nachträglichen Geltungsprüfung andererseits charakterisiert Schäfer als ‚charismatischen‘¹¹³ Glauben.

„Diese Fallstrukturgesetzlichkeit als Prinzip der Individualität ist nur methodisch ausrechenbar. [...] Damit ist nun nicht nur die Rekonstruktion der je persönlich individuellen Fallstrukturgesetzlichkeit verbunden, sondern auch die Möglichkeit einer ‚gesetzeswissenschaftlichen‘ Erklärung des Neuen, das durch das Zusammenspiel von sozialer Regel und individuellem Prinzip erzeugt wird. [...] Das (über seine Krisenentscheidungen und die darin übernommene Begründungsverpflichtung sozialisierte und auf Prinzipien verpflichtete) Subjekt ist in seiner Differenz zur über die Regelbefolgung definierten sozialen Identität noch objektiv erfassbar. [...] Der Glaube an die Nachträglichkeit der Rationalität trägt sich selbst gegen die grundsätzliche Unverfügbarkeit dieser Nachträglichkeit.“ (Schäfer 2000, S. 101f)

Für die Erklärung von Entscheidungen (sequentiell strukturierten Handlungsabläufen) unterscheidet Oevermann zwei Parameter. Einerseits stellt er fest, dass generative, Bedeutung erzeugende Regeln verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auf der Sinnesebene festschreiben und damit Entscheidungssituationen eröffnen. Andererseits geht er davon aus, dass die konkrete Auswahl einer Entscheidungsoption in einer Handlungssequenz von einer Fallstrukturgesetzlichkeit bestimmt wird.

Für die Möglichkeit des individuellen Fallverstehens aus den Erklärungen der Sequenzanalyse steht die materiale Bestimmbarkeit der Fallstrukturgesetzlichkeit. Durch die Rekonstruktion eines sozialen Gebildes in konkreter Lebenspraxis lässt sich, so Oevermann, die Auswahl von konkreten Möglichkeiten aus Spielräumen wiedererkennen – die bewusste Auswahl in krisenhaften Entscheidungssituationen sowie die unbewusste Auswahl vermittelt über Routinen in Standardsituationen (vgl. Oevermann 1997, S. 77).

„Ihre Besonderheit bildet sich je auf der Folie von sequenzanalytisch explizierten konkreten Möglichkeiten bzw. Spielräumen von Möglichkeiten ab, aus denen in wiedererkennbarer, besonderer Weise ausgewählt wurde, entweder bewusst in manifest krisenhaften Entscheidungssituationen oder latent vermittelt über eingelebte Routinen in Standardsituationen.“ (ebd.)

¹¹³ „Das Charisma als Drittes zwischen Rationalität und Irrationalität ist als solches immer schon an den Rationalitätsanspruch und damit an den Anspruch einer begründbaren Verfügung gebunden. Die Entscheidung ist deshalb nicht irrational, weil sie trotz ihrer rationalen Unbegründbarkeit unverbrüchlich an die Rationalität und deren Verbindlichkeit glaubt.“ (Schäfer 2000, S. 102)

Hier lassen sich zwei Infragestellungen anschließen, die eine betrifft die materiale Bestimmbarkeit der Fallstrukturgesetzlichkeit, die andere die Feststellung, dass Entscheidungen in Krisensituationen bewusst getroffen werden.

Zur ersten Anfrage: Komponenten der Fallstrukturgesetzlichkeit, die als material bestimmbare aufgefasst werden, wären erstens objektive Gesetze; zweitens Bedingungen einer unmittelbar gegebenen Wirklichkeit, das heißt einer empirisch wahrnehmbaren Objektwelt und einer Welt empirischer, aber nicht wahrnehmbarer, sondern dem Menschen abstrakt entgegentretender psychischer und sozialer Tatsachen (vgl. ebd., S. 73); drittens subjektive Handlungsrationale und viertens unbewusste Wünsche, Erwartungen. Die materiale Bestimmbarkeit der Fallstrukturgesetzlichkeit – und damit die Möglichkeit einer gestaltfehlerlosen Erfassung von Handlungssituationen – erscheint als Fiktion, wenn man berücksichtigt, dass Oevermann selbst die Widerständigkeit von Welt und das Unbewusste als Bedingungen für die Unsicherheit des Fallverstehens angibt.

Zur zweiten Anfrage, der bewussten Entscheidung in Krisensituationen: In der strukturtheoretischen Fundierung erläutert Oevermann gerade, dass die individuelle Auswahl einer Entscheidung in Krisensituationen nicht bewusst erfolgt, sondern als aktiv-praktische Entscheidung auf der Basis von Routinen und darüber hinaus erst in einer zweiten Phase eine Rekonstruktion der spontanen Entscheidung vorgenommen wird, die unter dem Anspruch steht, die Auswahl grundsätzlich als begründbar bzw. als vernünftig zu rechtfertigen. Zudem verlangen bewusste Entscheidungen eine „volle Sinninterpretationskapazität“ (Oevermann 1997, S. 160), über die Heranwachsende, laut Oevermann noch nicht verfügen.

Zusammenfassend ließe sich vermerken, dass die theoretische Charakterisierung des Modells des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ als Konstruktion durch Oevermann insofern nachvollzogen werden kann, als dass die sturkurlogischen Implikationen Interpretationen von Wirklichkeit darstellen, mit denen diese nicht vollständig erfasst werden kann. Wenn man davon ausgeht, dass die Antinomien der angegebenen Bedingungen für das Prinzip der stellvertretenden Deutung subjektiven Sinns nicht aufzuheben wären, ließe sich interpretatives Verstehen der Handlungen von Schülerinnen/ Schülern als Voraussetzung für zielgerichtetes pädagogisches Handeln verstehen. Verantwortliches pädagogisches Handeln wäre – als mögliches, aber nicht notwendiges – in seinem experimentellem Charakter zu rekonstruieren.

„Die Möglichkeit identifizierbarer Bedeutungen und referentieller Verweisungen bleibt immer erhalten, nur verliert beides seine Identitätsgarantie. [...] damit können Interpretationen als Interpretationen verstanden werden, d.h. als Supplemente eines unterstellten Gesamtsinns, der stets neu angefochten und verändert werden kann.“ (Wimmer 2000, S. 256)

So könnte man die Konstruktion der Möglichkeit eines konkreten fallspezifischen, pädagogisch verantwortlichen Handelns – mit Hilfe des Prinzips der stellvertretenden Deutung des latenten Sinns einer Handlung – als theoretischen Diskurs verstehen, der mit der Akzeptanz der „Unlösbarkeit des pädagogischen Problems im Sinne wissenschaftlicher Rationalität“ (vgl. ebd., S. 6) die Frage nach der Bedeutung pädagogischen Wissens öffnet.

Strukturtheoretische Fundierung und rekonstruktionslogische Methodologie könnten als ambivalente Konstruktionen verstanden werden, welche die

Kunstlehre verantwortlichen pädagogischen Handelns im Rahmen des Entwurfs einer pädagogischen Professionstheorie legitimieren, ohne deren konstruktiven Charakter aufzuheben. Oevermann versieht jedoch die Kunstlehre mit einem ‚Status der Notwendigkeit‘ (vgl. ebd., S. 17) und begründet die Möglichkeit professioneller pädagogischer Praxis mit dem ‚gesunden Menschenverstand‘ und entwicklungspsychologischen Kenntnissen der Pädagoginnen/ Pädagogen (Oevermann 1997, S. 161) sowie Analogien zum ‚therapeutischen Modell der Gegenübertragung‘ (vgl. ebd., S. 121).

„Der Lehrer muß also entsprechend seinen gesunden Menschenverstand walten lassen bei der aufmerksamen und neugierigen Beobachtung des Schülerhandelns, aber er soll nicht permanent in der Erwartung versteckter neurotischer Dispositionen interpretieren und braucht es auch nicht. [...] Der Lehrer muß geübt und gewohnt sein, den Schüler ernst zu nehmen und auf die detaillierte Beobachtung seines Handelns zu vertrauen. Dies geschieht am besten in der Kombination mit einer starken Komponente fall-exemplarischer und fallbezogener Aufschließung von Materialien aus der Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung. Des weiteren wird eine gute Kenntnis der Entwicklungspsychologie sehr nützlich sein.“ (ebd., S. 161)

Für die Realisierung der therapeutischen Funktion pädagogischen Handelns bedarf es keiner Ausbildung eines Therapeuten. Dafür reicht es, nach Oevermann, den Wert „naturwüchsiger Interpretationsfähigkeit und Intuition zu stärken“ (ebd.). Die Möglichkeit intuitiven Verstehens von Sinnkonfigurationen leitet er aus dem therapeutischen Modell der Gegenübertragung ab. Die Grundlage für die Verstehensmöglichkeit der Bedeutungen bildet danach die Einsicht in die eigene Lebensgeschichte als kontrafaktisch geltendes Ideal.

Das „liegt natürlich daran, daß konkrete Lebensgeschichten als dialektisches Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem sich unter der Bedingung der bewussten Verfügbarkeit wechselseitig auslegen und daß, je tiefer reinszenierte Konstellationen der primären Sozialisation in die Kindheit zurückgehen, desto mehr Allgemeines und sogar Universales auf diesen Schichten noch rudimentärer Individualisierung thematisch sind.“ (ebd., S. 121)

Der Anspruch individueller Förderung wird gerechtfertigt mit dem Rückgriff auf Allgemeines – subjektiv rationales Handeln, Selbst- und Weltpräsenz sowie vollständig aufgeklärte Kommunikation als Ideale menschlicher Lebensführung – unter Preisgabe von Individualität.

„Der Grenzfall vollständig aufgeklärter Kommunikation läge dann vor, wenn sich das Allgemeine der objektiven Sinnstruktur und das Besondere ihrer subjektiv intentionalen Lesarten decken würde: wenn also die subjektive Besonderung keine mehr wäre, sondern im Allgemeinen aufgehen würde.“ (Schäfer 2000, S. 91)

Mit einer solchen Begründung der Kunstlehre professionellen pädagogischen Handelns scheint es, als wird der Anspruch individueller Förderung an verantwortliches pädagogisches Handeln aufgegeben. Im Anschluss an Wimmer könnte man unterstellen, dass hier trotz der Akzeptanz theoretischer Konstruktionen eine praktische Bemächtigung des Realen nach Maßgabe des Wissens erfolgt (vgl. Wimmer 2000, S. 26).

„Das positive Wissen und das Verstehen des Sinns sind für uns [...] unverzichtbar, denn nur im Ausgang von der Sprache wird es möglich, den Anderen zu denken. Wenn jedoch das System des Wissens ein System der Antworten ist, die vorgeben, die Frage nach dem Anderen gelöst zu haben im Zuge der Entdeckung seiner konkreten Erscheinungsweisen, dann kann er dort nicht mehr als solcher lokalisiert werden. Obwohl die Entdeckung des Anderen notwendig war [...] bleibt dieses Wissen vom Menschen einer Metaphysik der

Präsenz verhaftet, die ihm imaginäre Züge verleiht und es dem Wissen nur erlaubt, das Andere am anderen Menschen ständig als das Gleiche zu identifizieren.“ (Wimmer 1988, S. 85)

Im Rahmen der hier vorliegenden Reflexionen sollen die theoretischen Konstruktionen Oevermanns für das Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ als ambivalente Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen angesehen werden. Ansprüche an pädagogisch verantwortliches Handeln lassen sich danach als paradoxe verstehen, weil Pädagoginnen/ Pädagogen in Konfliktsituationen (Krisen) gezwungen sind, Entscheidungen zu treffen, die sie als verantwortliche – ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens – rechtfertigen müssen. Die zu treffende Wahl ist nicht nur im Moment der Entscheidung nicht zweifelsfrei begründbar. Auch im Rahmen einer nachträglichen Begründungsverpflichtung wären Entscheidungen nicht zweifelsfrei als richtige oder falsche zu identifizieren, weil sie sich gleichermaßen an Forderungen der Wissens- und Normvermittlung (Durchsetzung der Anforderungen schulischen Lernens, Vorleben und Einklagen geltender sozialer Normen) wie an der Aufgabe individueller Förderung messen lassen müssen.

Zu fragen wäre noch nach den impliziten strukturellen Voraussetzungen für die Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in Oevermanns Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘. Die Selbstverständlichkeit von Schulbildung für ein ‚würdiges‘ Leben in der Gesellschaft wurde als problematische Konstruktion interpretiert, welche die Wahrnehmung von Schulabsentismus aus politisch-rechtlichen, schulrechtlichen, pädagogischen und erkenntnistheoretischen Perspektiven legitimieren kann, ohne dass eine Perspektive den Vorrang vor anderen beanspruchen könnte. Nicht besprochen ist das Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ als mögliche pädagogische Lösung für das komplementäre Problem von Schulpflicht und Förderungspflicht. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

1.1.2 Implizite strukturelle Voraussetzungen eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ nach Oevermann

Oevermann identifiziert als Hauptgrund für die fehlende Umsetzung seines Modells eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ die Schulpflicht. Mit der Interpretation von Schulabsentismus als aktive Weigerung gegen fremdbestimmte Schulpflicht könnte man vermuten, dass pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als ein Feld zu beschreiben wären, in dem ein freiwilliges ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ möglich wäre, weil hier Pädagoginnen und Pädagogen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, welche die gesetzliche Schulpflicht für sich außer Kraft gesetzt haben.

Oevermann geht davon aus, dass Heranwachsende nicht zum Lernen gezwungen werden müssen, dass sie vielmehr von selbst lernen wollen. Die gesetzliche Schulpflicht als „fremdbestimmte, durch externe Autorität erzwungene Verpflichtung“ (Oevermann 1997, S. 163) verhindert seiner Meinung nach die freiwillige Selbstverpflichtung von Kindern und Jugendlichen zum schulischen Lernen. Deswegen fordert er die Abschaffung des äußeren Zwangs der gesetzlichen Schulpflicht, „um dadurch den Weg für ein autonomes pädagogisches

Arbeitsbündnis frei zu machen“ (ebd.).

Das lässt sich als eine Variante der von Masschelein beschriebenen emanzipatorischer Erziehungsvorstellungen lesen (vgl. Absatz 2.3.5 im Teil 1 dieser Arbeit). Danach erscheint Erziehung – im Dienst der Emanzipation und Mündigkeit, mit der Forderung gleicher Bildungschancen für alle Heranwachsenden – unvereinbar mit Zwang. Sie ist nicht mehr vorstellbar als planvolles systematisches Eingreifen, vielmehr als Lernangebot unter den Bedingungen wechselseitiger Akzeptanz, Selbstbestimmung und Partizipation sowie Selbstverantwortung und pädagogischer Verantwortung. Erziehung scheint so nicht mehr in der Lage, ihre Wirkungen abzusichern. Angesichts der respektierten und unterstellten Handlungskompetenzen von Kindern und Jugendlichen lassen sich beabsichtigte Wirkungen pädagogischen Handelns nur als Hypothesen formulieren und bleiben in ihrem Eintreffen kontingent. Wenn Erziehung Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen soll, selbstbestimmt und eigenverantwortlich, nach eigenen Gesetzen ihren Lebensweg zu gehen und sich mit dessen Chancen und Risiken reflexiv auseinander zu setzen, muss sie Heranwachsende als Akteure ihrer Lebensgestaltung akzeptieren. Pädagogisches Handeln wäre auch als zielgerichtetes, experimentelles Anknüpfen an den Selbstentwurf des Kindes/ Jugendlichen – zusätzlich zur Akzeptanz der Unaufhebbarkeit zeitlicher, sozialer und sachlicher Offenheit individueller Lebensführung – nicht in der Lage seine Ziele zweifelsfrei zu legitimieren (vgl. Absatz 1.1.1). Erziehung wird interpretiert als interaktive Beziehung und das Subjekt wird zum Bezugspunkt der pädagogischen Perspektive (vgl. Masschelein 1996, S. 165).

Die spezifische Struktur eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ bei Oevermann baut auf Seiten des Kindes/ Jugendlichen zunächst auf die Unterstellung einer natürlichen Neugier und Lernmotivation (ebd., S. 153). Er unterstellt, dass Kinder und Jugendliche, wenn sie ihren Wissensdurst in ihrer natürlichen Lebenswelt nicht stillen können, sich an eine Lehrerin/ einen Lehrer wenden werden und sich zu einem ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ mit ihr/ ihm verpflichten. Das soll in dem Vertrauen darauf geschehen, dass sie durch die Konstitution zu Schülerinnen/ Schülern den erkannten Mangel an Wissen beheben können. Oevermann antwortet auf seine eigene Frage nach der ‚zentralen Gründungsvoraussetzung‘ im ‚Falle eines möglichen Arbeitsbündnisses zwischen dem Lehrer und dem Schüler‘¹¹⁴:

„Als einzige Möglichkeit ergibt sich die Neugierde und der Wissensdrang des Kindes. Ähnlich wie der Patient in seinem Leidensdruck mit seinen gesunden Anteilen seine kranken Anteile anerkennt, deklariert sich das neugierige Kind und wissensdurstige Kind auf der Folie dessen, was es schon weiß, als ein Subjekt, das sehr vieles, was es wissen möchte und wissen sollte, noch nicht weiß, und verpflichtet sich in dieser Anerkennung kategorial als ein Subjekt, das danach trachten sollte, diese Lücke zwischen entwickelten und noch nicht entwickelten Anteilen seiner Person zu schließen. Diese Verpflichtung

¹¹⁴ Dies kennzeichnet Oevermann als die Frage nach dem „Äquivalent für den Leidensdruck des Patienten als zentrale ‚Gründungsvoraussetzung‘ des Arbeitsbündnisses zwischen Arzt und Patient. [...] Denn es ist ja im therapeutischen Arbeitsbündnis unabdingbare Voraussetzung für dessen praktische Autonomie und damit für die Autonomie stützende Selbstverantwortlichkeit des Patienten in der helfenden und zugleich Hilflosigkeit erzeugenden Behandlung, daß der Kranke auf eigenen Entschluß hin in Anerkennung seines Leidens sich in Behandlung begibt, also sich zum Patienten macht.“ (Oevermann 1997, S. 152f).

konstituiert dann in dieser Konstruktion die soziale Rolle des Schülers als Unterweisungsbedürftigen.“ (ebd., S. 153)

Es wurde schon vermerkt, dass Heranwachsende dafür die Notwendigkeit einer ‚in der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis‘ nicht zu realisierenden ‚Lernentwicklung‘ und einer Verpflichtung der Entwicklung zu einem ‚autonomen, vernünftigen Wesen‘ anerkennen müssen (vgl. 1.1.1). Schäfer verweist darüber hinaus auf das Problem der „Differenz von praktisch realisiertem und subjektiv eingesehenem, sprachlich symbolisierbaren Sinn“ (Schäfer 2000, S. 82).

In Oevermanns Konstruktion der ‚Gründungsvoraussetzung‘ für ein ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ konstituiert sich die Schülerin/ der Schüler dadurch als ‚unterweisungsbedürftig‘, dass sie/ er als Subjekt Schon-Wissen und Noch-Nicht-Wissen unterscheidet. Vorausgesetzt sind Selbst- und Weltpräsenz sowie Selbstverpflichtung (subjektiv rationales Handeln), die als Ideale menschlicher Lebensführung gerade erst durch die Praxis eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ angestrebt werden sollen.

„Die Möglichkeit einer Überwindung des Hiatus zwischen einem objektiven Sinn und der Möglichkeit seiner subjektiven Repräsentanz löst Oevermann nun durch eine spezifische (und pädagogische) Kennzeichnung der sozialisatorischen Interaktion. Diese wird möglich dadurch, dass die Erwachsenen dem Kind kontrafaktisch eine Intentionalität und Verfügung über seine Praxisanteile unterstellen – eine Unterstellung, die die Möglichkeit der Perspektivenübernahme und der wechselseitigen Anerkennung einschließt. Die sozialisatorische Interaktion funktioniert auf der Grundlage einer Anerkennung des Kindes als selbstverantwortlichen Interaktionspartner, auf dessen Äußerungen der Erwachsene so reagiert, daß er zu ihnen wie zu von Erwachsenen geäußerten Geltungsansprüchen Stellung nimmt.“ (ebd., S. 87)

Aus der Anerkennung des Kindes/ des Jugendlichen als selbstverantwortlichen Interaktionspartner im Erziehungsprozess lassen sich Hindernisse für ein ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ als mögliche pädagogische Lösung für das komplementäre Problem von Schulpflicht und Förderungspflicht ableiten.

Wenn einem ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ eine „konstitutive Funktion zugestanden werden soll“ (ebd., S. 88) – das heißt, wenn Heranwachsende in diesem Rahmen die von ihnen als notwendig akzeptierte Lernentwicklung vollziehen sollen (vgl. Oevermann 1997, S. 153) – „dann ist dies nur möglich, wenn man die Logik der Entwicklung selbst als kontingent setzt – als abhängig vom Verlauf und Gelingen eben dieser sozialisatorischen Interaktion“ (Schäfer 2000, S. 88). Mit anderen Worten, die Realisierung pädagogischer Ansprüche kann auch im Rahmen eines freiwilligen Arbeitsbündnisses formal gelingen oder nicht gelingen.

Ein freiwilliges ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ ermöglicht vielleicht andere strukturelle Bedingungen für pädagogische Auseinandersetzungen als die gesetzliche Schulpflicht, aber die Realisierung des Bildungsrechts für alle Kinder und Jugendlichen – und komplementär die Realisierung der individuellen Förderungspflicht gegenüber allen Heranwachsenden – lässt sich auch mit freiwilligen Arbeitsbündnissen zwischen Schülerinnen/ Schülern und Pädagoginnen/ Pädagogen nicht garantieren. Handlungskompetenzen, selbständige eigenverantwortliche Verarbeitung von Umwelteinflüssen und begrenzte Selbstpräsenz Heranwachsender (Autopoiesis psychischer Systeme) sowie selektive Weltpräsenz (Autopoiesis sozialer Systeme) als implizite strukturelle Bedingungen ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘ wären im Rahmen der Reflexion von pädagogischen Ansprüchen und ihren Realisierungs-

möglichkeiten zu explizieren.

Wenn Kinder und Jugendliche als selbstverantwortliche Interaktionspartner im ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ akzeptiert werden, die ihr Noch-Nicht-Wissen lernend überwinden wollen, dann wäre davon auszugehen, dass die gesetzliche Schulpflicht nicht als einziger äußerer Zwang benannt werden kann. W. Helsper spricht von einer „Anonymisierung des Schulzwangs“ (Helsper 1990, S. 184) durch schulischen Leistungsdruck. So könnte man davon ausgehen, dass die von Oevermann vorausgesetzte Selbstverständlichkeit von Schulbildung den äußeren Zwang der gesetzlichen Schulpflicht lediglich anonymisiert, indem er feststellt, dass ein Leben in der Gesellschaft ohne Schulbildung (oder ein Adäquat) ‚schlechterdings‘ nicht möglich ist (vgl. Oevermann 1997, S. 169f).

Mit dem Anspruch allen Kindern und Jugendlichen ein Bildungsrecht zu garantieren scheint komplementär die Verpflichtung an alle Heranwachsenden verbunden, von diesem auch Gebrauch zu machen. Soll der Anspruch des Bildungsrechts für alle Heranwachsenden nicht aufgegeben werden, ergibt sich daraus eine pädagogische Verpflichtung zur Förderung. Für die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns im Rahmen eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ wäre der aporetische Charakter der Förderungsverpflichtung von Pädagoginnen/ Pädagogen zu thematisieren. Dafür scheint die Akzeptanz des ambivalenten Anliegens der Pädagogik in der Einheit pädagogischer Verantwortung für Kinder und Jugendliche und deren systematischer Disziplinierung als implizite strukturelle Voraussetzung freiwilliger ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘ unhintergebar.

„Indem die lebensgeschichtliche Bedeutung der Bildungskarriere allgemein durchgesetzt ist, wandert der Zwang aus den unmittelbaren pädagogischen Verhältnissen in die universelle Gültigkeit des Zwangs schulischer Leistungsplatzierung aus. In der Amalgamierung des ‚stummen Zwangs‘ der Leistungsverhältnisse mit der Ideologie des Schülers als eigenverantwortlichen Gestalters seiner Schulkarriere und selbstsozialisierenden Erzeugers seiner Bildungsevaluation werden die unmittelbaren pädagogischen Verhältnisse, entweder im Sinne einer sachlich-unpersönlichen Vergleichsgültigung oder im Sinne einer diskursiven Verständigung, ‚frei‘ von direktem Zwang und ‚frei‘ zur Erzeugung des eigenverantwortlichen-disziplinierenden Selbstbezugs.“ (ebd.)

Es scheint, als führe die Ablehnung von Zwang in pädagogischen Interaktionen sowohl zur Anonymisierung des äußeren Zwangs als auch zur Verschiebung von Verantwortung für die Realisierung pädagogischer Ansprüche, weg von Pädagoginnen/ Pädagogen hin zu gesellschaftlichen Verhältnissen, sozialen Strukturen und den Kindern und Jugendlichen.

Schäfer kritisierte die pädagogische Perspektive auf Subjektivität mit dem Anspruch von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als Zumutung an empirische Subjekte (vgl. Kapitel 2.3.5 im Teil 1 dieser Arbeit). Er verdeutlichte, dass Pädagoginnen/ Pädagogen – mit der Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als eigenverantwortliche Partner pädagogischer Interaktionen, sowie mit der Akzeptanz von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung – diesen die Verantwortung für subjektiv und objektiv unmögliche Orientierungen in sich ändernden Verhältnissen ohne soziale und materielle Absicherung überlassen.

Zusammenfassend kann rekonstruiert werden, dass der subjektorientierte Anspruch für die Realisierung eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ problematisch bleibt, weil eindeutige verbindliche Kriterien für selbstbestimmte und selbstverantwortliche Entscheidungen nicht verfügbar sind.

Es lässt sich schlussfolgern, mit oder ohne Schulpflicht bleibt die Konstitution eines Kindes/ Jugendlichen zur Schülerin/ zum Schüler immer auch eine erzwungene Verpflichtung. Gleichzeitig erscheint diese Konstitution immer als Selbstverpflichtung. Keine gesetzliche Schulpflicht und kein anonymisierter Schulzwang, keine Verpflichtung zum ‚eigenverantwortlich-disziplinierenden Selbstbezug‘ kann Kinder und Jugendliche letztlich daran hindern, sich der Selbstverständlichkeit schulischen Lernens zu entziehen. Autonomie, verstanden als formale Möglichkeit in jeder Situation ‚ja‘ oder ‚nein‘ sagen zu können, ist nicht normativ begründbar und geht nicht in den theoretischen Begrenzungen im vernünftigen Subjekt auf (vgl. Schäfer 1993, S. 41 ff).

Oevermann bemüht sich um eine solche normative Begründung und scheint damit zugleich deren begrenzte Gültigkeit anzuerkennen. Er benennt die Grenze des Modells des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ konkret in der Möglichkeit der individuellen Verweigerung durch Kinder und Jugendliche und beschreibt damit zugleich eine Grenze pädagogischer Verantwortung.

„Denn ein Schüler, der systematisch stört und systematisch Widerstand gegen das Lehrerhandeln als solches leistet, wäre damit grundsätzlich aus dem Arbeitsbündnis ausgestiegen, er müsste dann logischerweise auch zu Hause bleiben.“ (Oevermann 1997, S. 165f)

Widerstände gegen schulisches Lernen als selbstbestimmte und eigenverantwortliche Entscheidungen Heranwachsender zu interpretieren – im ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ als Verweigerung gegen pädagogische Intentionen und Handlungsorientierungen rekonstruiert – anzuerkennen, hieße letztlich auch in der fehlenden Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen die Grenze pädagogischer Angebote für Heranwachsende anzuerkennen.

„Unter den Bedingungen der Freiwilligkeit gäbe es keinen strukturellen Grund, gegen den Lehrer oder gegen die Schule frontal zu rebellieren oder sinnlos zu stören. Der Schüler würde dann nicht nur gegen sein objektives Interesse, sondern auch gegen sein subjektives Motiv handeln. Nicht die Permanenz der schlechten Noten und die Attribuierung ‚schlechter Schüler‘ oder die direkte disziplinarische Sanktion wäre hier die typische Reaktion gegen die Unbotmäßigkeit bei gleichzeitigem Zwang des Verbleibens im Unterricht, sondern der Selbstausschluss vom Unterricht wäre die logische, nicht zu sanktionierende Folge einer kurzfristig ausbleibenden Lernmotivation.“ (ebd., S. 166)

Man kann sagen, indem er strukturelle Bedingungen als mögliche Gründe für eine Lernverweigerung ausschließt und eine freiwillige Lernverpflichtung jedes (nicht pathologisch gestörten) Kindes und Jugendlichen voraussetzt, pathologisiert Oevermann implizit alle Heranwachsenden, die sich nicht freiwillig zum schulischen Lernen verpflichten können oder wollen. Oevermann thematisiert eine solche Pathologisierung nicht explizit.

Man könnte hier abschließen und schlussfolgernd behaupten: unter den Bedingungen der Aufhebung der gesetzlichen Schulpflicht sind pädagogische Interaktionen gebunden an die freiwillige und eigenverantwortliche Selbstverpflichtung zum schulischen Lernen. Wenn Kinder und Jugendliche sich nicht im Rahmen eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ zum schulischen Lernen verpflichten können oder wollen, würden sie ihr Bildungsrecht nicht in Anspruch nehmen. Man würde vermuten, dass Pädagoginnen/ Pädagogen mit ‚sachlich-unpersönlicher Vergleichsgültigung‘ (Helsper 1990, S. 186) reagieren und den nicht zu sanktionierenden ‚Selbstausschluss vom Unterricht‘ (Oevermann 1997, S. 166) als das Ende

pädagogischer Verpflichtung betrachten. Das widerspricht jedoch der Interpretation der Notwendigkeit schulischen Lernens für die personale und soziale Integration Heranwachsender; den Ansprüchen der Durchsetzung schulischer Anforderungen und individueller Förderung; der Forderung an schulische Erziehung, sich auf individuelle Beeinträchtigungen und soziale Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern einzustellen; dem Verständnis des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen aus deren individueller Lebens- und Lernsituation und der Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen für Hilfen zur Realisierung des Bildungsrechts.

Unter Berücksichtigung der Einbindung des Modells des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ in eine Theorie professionellen Handelns würden pädagogische Angebote jedoch gerade hier pädagogische Professionalität erfordern.

Das Versagen der Routinen pädagogischer Auseinandersetzungen im Rahmen eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ ließe sich als Krise rekonstruieren. Oevermann bezeichnet professionelles Handeln als Ort der systematischen Auseinandersetzung mit Routinen zur Krisenbewältigung. Für die Krise des freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ bietet er drei Bewältigungsstrategien an.

Zum Ersten: Oevermann interpretiert fehlende Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen nicht als einen Widerstand gegen die Institution Schule und deren Anforderungen und nicht als Verweigerung gegen die Intentionen und Handlungen von Pädagoginnen/ Pädagogen, sondern als „Ausdruck von in sich völlig normaler phasenweiser Bequemlichkeit oder Beharrung und/ oder eine Reaktion auf einen noch nicht gelösten Dissens über Lernschritte und Lernziele im grundsätzlich kooperativen pädagogischen Arbeitsbündnis“ (ebd., S. 167).

„Diese Widerständigkeit wiese Gemeinsamkeiten und Differenzen mit der im therapeutischen Arbeitsbündnis thematisierten Widerständigkeit auf. Gemeinsam wäre beiden Phänomenen, daß es sich um einen Konflikt zwischen der Vergangenheit angehörenden Wünschen und Ansprüchen der Realität handelte und daß dieser Konflikt nicht primär einer zwischen der widerständigen Person und seiner sozialen Außenwelt ist, sondern zwischen Instanzen innerhalb der Person. Eine wesentliche Differenz zwischen ihnen besteht darin, daß die spezifische Widerständigkeit des Schülers [...] im Normalfall auf die für Entwicklung und Ontogenese konstitutive, beständige Aufhebung des Alten, Vertrauten, Vorausgehenden durch Neues, Unbekanntes, Krisenhaftes zurückgeht, das zum einen attraktiv und faszinierend ist, zugleich aber auch fordernd und beunruhigend.“ (ebd.)

Die Interpretation der Krise wäre anschlussfähig für pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, weil von einem grundsätzlichen Lernwillen, und Entwicklungsmöglichkeiten durch neue veränderte Lernangebote und pädagogische Arrangements ausgegangen werden kann. Mit der Krisenbewältigung würde eine gemeinsame – zwischen Lehrer und Schüler gemeinsam durchgearbeitete und anerkannte (vgl. ebd.) – Interpretation des Widerstandes als innerpsychischer Konflikt der Schülerin/ des Schülers einhergehen, der entwicklungsbedingt und ontogenetisch erklärbar und zu überwinden ist.

Gebunden bleibt diese Routine zur Krisenbewältigung an die Selbstverpflichtung des schulverweigernden Kindes/ Jugendlichen zum schulischen Lernen, an die strukturelle Möglichkeit neue, unbekannte, krisen-

provozierende Lerngebote zu offerieren sowie an die Bereitschaft und Fähigkeit sich auf eine (veränderte) pädagogische Interaktion einzulassen.

Zum Zweiten: Oevermann setzt die Verantwortung der Eltern an die Stelle der Schulpflicht. Er erläutert, dass unter den Bedingungen der gesetzlichen Schulpflicht Eltern die Verantwortung dafür tragen, dass diese erfüllt wird.

„Gelingt ihnen das faktisch nicht durch Ausübung elterlicher Gewalt bzw. Autorität im Rahmen ihrer primären, naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis, dann müssen sie in letzter Konsequenz die sozialisatorische bzw. Erziehungskompetenz an die Fürsorgepflicht des Staates abtreten und ihre Kinder staatlicher Vormundschaft überlassen.“ (ebd., S. 171)

Im freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ nach Oevermann wären Eltern stellvertretende Partner, „solange die Kinder nicht mündig sind im Sinne von prinzipiell autonomiefähiger Lebenspraxis“ (ebd., S. 171). Er erläutert sein Verständnis von Zusammenarbeit von Pädagoginnen/ Pädagogen und Eltern im Rahmen eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘, in dem Eltern als autonome Partnerinnen/ Partner schulischer Praxis gelten.

„Der Fortfall einer allgemeinen gesetzlichen Schulpflicht bedeutete also eine erhebliche Ausweitung der Wahlmöglichkeiten des Elternhauses im Hinblick auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Schulbildung ihrer Kinder.“ (ebd., S. 174)

Vorausgesetzt wird, dass Eltern als autonome Erwachsene im Rahmen der primären sozialisatorischen Praxis die Verantwortung dafür übernehmen, dass ihre Kinder, auch wenn sie nicht motiviert sind, regelmäßig am ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ teilnehmen. Garant dafür wäre nach Oevermann die Autorität der Eltern, im Rahmen der grundsätzlich „zwangsstrukturierten, auf Respekt beruhenden sozialisatorischen Eltern-Kind-Beziehungen“ (ebd., S. 172). Dass Eltern diese Verantwortung im Normalfall übernehmen werden, begründet er damit, dass sie für das Wohl ihrer Kinder kompetent eintreten werden und Schulbildung als notwendig für die Entwicklung von Autonomie und „ein menschenwürdiges Leben“ (ebd.) anerkennen.

Bei diesem Angebot der Routine der Krisenbewältigung wäre die Selbstverpflichtung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher ersetzt durch die Verpflichtung und Verantwortung der Eltern. Der Unterschied zur allgemeinen gesetzlichen Schulpflicht scheint lediglich darin zu bestehen, dass Eltern diese Verantwortung freiwillig übernehmen und dafür mehr Mitbestimmungsrechte bei der Inanspruchnahme des Bildungsrechtes durch ihre Kinder haben.

Zum Dritten: Oevermann stellt fest, dass Eltern, welche die Schulbildung oder ein Adäquat ihrer Kinder nicht sicherstellen „unautonom und pathologisch“ (ebd.) handeln. In diesem ‚Sonderfall‘ hätte der Staat „mit seinen Institutionen und in Wahrnehmung seiner gemeinwohlgebundenen Fürsorgepflicht“ (ebd.) substitutiv die Pflicht der Eltern zu übernehmen.

„Im Sinne seiner generellen Fürsorgepflicht muß der Staat die Bildungseinrichtungen und infrastrukturellen Ressourcen für die institutionelle Bildung und Ausbildung vorhalten. [...] Er kann und muß [...] gesetzliche Vorschriften über minimale Zugangsvoraussetzungen [beruflicher Integration, K.P.] erlassen, er kann und muß auch allgemeine Rahmenbedingungen für die Selbstverantwortlichkeit in der Reproduktion des eigenen Lebens festlegen, aber all das erfordert eine gesetzliche Schulpflicht nur subsidiär für den Fall, daß die Eltern in ihrer Mündigkeit pathologisch eingeschränkt sind.“ (ebd., S. 173)

In diesem Sinne wäre die gesetzliche Schulpflicht als Routine zur Krisenbewältigung zu interpretieren. Oevermann schränkt ihre Anwendung jedoch auf den Fall ein, dass Heranwachsende (entwicklungsbedingt) und/ oder Eltern (pathologisch eingeschränkt) nicht über die notwendige autonome Subjektivität verfügen, ein freiwilliges ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ zu realisieren.

Im Anschluss an Wimmer ließe sich eine solche Argumentation als ‚Machtanspruch subjektzentrierter Vernunft‘ (vgl. Wimmer 1993, S. 60) beschreiben. Er betont, dass eine auf Vernunft gegründete gewaltfreie Beziehung im Namen des Menschen nicht erreicht wurde, weil „keine erkenntnistheoretische Brücke zum Anderen als anderes autonomes Subjekt führt“ (ebd., S., 61). Für ihn laufen die Probleme im Begriff der ‚Intentionalität‘ zusammen.

„Obwohl im Selbstverständnis moderner Pädagogik pädagogisches Handeln kein instrumentelles Handeln ist und Erziehung kein Instrument zur Hervorbringung eines Produkts ‚Bildung‘, wird sie von den Intentionen der Pädagogen her konzipiert.“ (ebd., S.64)

Wimmer rekonstruiert Unentscheidbarkeit als Grenze der Intentionalität und bemüht sich um pädagogische Theorieentwicklung, in der die Unlösbarkeit pädagogischer Probleme einen systematischen Ort hat. Für pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen könnte das bedeuten, die Unlösbarkeit des Problems von Schulpflicht und Förderungspflicht zu akzeptieren, ohne den Anspruch aufzugeben.

Zusammenfassend lässt sich rekonstruieren, dass die von Oevermann vorgeschlagenen Routinen die Probleme pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden nicht abschließend lösen werden. Manche dieser Kinder und Jugendlichen lassen sich trotz gesetzlicher Schulpflicht nicht in Schulen reintegrieren, einige ihrer Eltern scheinen nicht bereit oder in der Lage, den Besuch ihrer Kinder in einer Schule oder einem ersetzenden Angebot abzusichern. Andere Schülerinnen und Schüler versuchen, sich auf ‚Neues, Unbekanntes und krisenhaftes‘ schulisches Lernen einzulassen, ohne dass die Ziele pädagogischer Auseinandersetzungen realisiert werden können.

So kann man im Anschluss an Oevermann davon ausgehen, dass sich die vorgeschlagenen Routinen einerseits für pädagogisch motivierte Interaktionen im Rahmen eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ und andererseits zur Absicherung der Möglichkeit eines solchen Bündnisses zwischen Kindern/ Jugendlichen und Pädagoginnen/ Pädagogen als tragfähig erweisen. Zugleich wäre zu unterstellen, dass diese Routinen aber weitere Krisen nicht verhindern können. Oevermann bietet als Erklärungsmodell die Möglichkeit der zirkulären Entwicklung von Routinen aus Krisen pädagogischer Auseinandersetzungen.

Akzeptiert man die Unlösbarkeit des Problems von Schulpflicht und Förderungspflicht, bleibt das „Problem der Nachträglichkeit der rationalen Bedeutung der eigenen Entscheidung“ (Schäfer 2000, S. 102) vor dem Hintergrund der Unentscheidbarkeit offen. Zu fragen wäre, welche Routinen sich in pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen konstruieren bzw. rekonstruieren lassen, wenn Legitimationen und Rechtfertigungen pädagogischen Handelns als Konstruktionen interpretiert werden können. Dieser Frage widmen sich die folgenden Reflexionen und Analysen. Dafür sollen zunächst Praxisreflexionen über Ansprüche an

pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden rekonstruiert werden.

1.2 Praxisreflexionen über Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden

Im Teil 2 der Arbeit wurde der Frage nachgegangen, mit welchen Begründungen Schulverweigerung von Pädagoginnen und Pädagogen als Problem interpretiert werden kann, das pädagogische Auseinandersetzungen nahe legt. Legitimationen von pädagogischem Handlungsbedarf waren zu rekonstruieren und zu diskutieren. Dabei wurden Problemperspektiven, thematisierte Ziele der Pädagoginnen/Pädagogen, sowie die damit verbundenen Intentionen und dargestellten Handlungsansätze interpretiert, mit denen die befragten Pädagoginnen und Pädagogen ihren Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus legitimierten. Die verschiedenen Zugänge, die gewählt wurden, um die Interpretationen von Notwendigkeit bzw. Möglichkeit pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zu rekonstruieren, wurden diskutiert im Bezug auf die theoretisch hergeleiteten Modelle ‚Schulabsentismus als Problem sozialer Desintegration‘, ‚Schulabsentismus als Signal für ‚Überforderung‘ und ‚Schulabsentismus als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘ (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4) und zusammengefasst im Verweis auf die pädagogischen Konzepte ‚pädagogische Fürsorge‘ und ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ (vgl. Kapitel 3.5 im Teil 2), mit denen Handlungsorientierungen beschrieben werden können.

Im folgenden Teil der Arbeit wird von der Problematik der Legitimationen von pädagogischem Handlungsbedarf ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens ausgegangen. Eine Rechtfertigung für dieses Herangehen wurde im Kapitel 1.1 versucht. Die verschiedenen Legitimationsansätze der Pädagoginnen und Pädagogen werden hinterfragt und ergänzt, mit der Rekonstruktion und Diskussion pädagogischer Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. Dafür werden zunächst Ideale vorgestellt, mit denen die Pädagoginnen und Pädagogen eigene Ansprüche an ihre pädagogische Arbeit reflektierten (1.2.1). Danach sollen Einzelauswertungen und Strukturierungen der Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen zu Bedingungen von Schulabsentismus vorgenommen und als differierende Anlässe für Anschlussmöglichkeiten pädagogischen Handelns diskutiert werden (1.2.2).

1.2.1 Realisierung des Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendlichen als pädagogisches Ethos

Oevermann charakterisierte ein autonomes ‚pädagogisches Arbeitsbündnis‘ – das die fremdbestimmte Verpflichtung zum schulischen Lernen ebenso überwindet wie Krisen in Folge ‚phasenweiser Bequemlichkeit oder Beharrung‘ bzw. im Zusammenhang mit ‚Dissens über Lernschritte und Lernziele‘ (vgl. Oevermann 1997, S. 167) – als pädagogisches Ideal, das Lernen auf der Basis natürlicher Neugierde und Lernmotivation und dem gegenüber Lehren als individualisiertes Angebot der Wissens- und Normvermittlung beschreibt. Pädagogische Interaktionen – Routinen zur Krisenbewältigung – im Rahmen eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ wurden von ihm als zwangsfreie unter den Bedingungen wechselseitiger Akzeptanz, Selbstbestimmung und Partizi-

pation sowie Selbstverantwortung und pädagogischer Verantwortung konstruiert. Zur Realisierung eines solchen Anspruchs bedarf es auf Seiten der Pädagoginnen/ Pädagogen einer pädagogischen Professionalität, die fachliches Können und Durchsetzungsvermögen (wegen der Dimension der Wissensvermittlung), Vorbild/ Vorleben und soziales Engagement/ Einklagen normativer Inhalte (wegen der Dimension der Normvermittlung) sowie entwicklungspsychologische Kenntnisse und die Fähigkeit des Verstehens subjektiver wie objektiver Bedeutungen der Handlungen einer Schülerin/ eines Schülers (wegen der implizit therapeutischen Funktion) miteinander verbindet.

Diese Ideale pädagogischer Professionalität lassen sich in den Reflexionen, in denen die befragten Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigenen Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen thematisieren, wiederfinden. Sie sollen reflektiert werden auf der Folie der rekonstruierten Ziele und Intentionen der Befragten, mit Hilfe derer die pädagogischen Angebote für schulabsente Heranwachsende legitimiert wurden.

Die rekonstruierten eigenen Ansprüche der Pädagoginnen und Pädagogen an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden hier verstanden als pädagogisches Ethos, mit dem ethisch-moralische Normen und Ideale pädagogischen Wollens und Handelns zu beschreiben sind. Der Begriff ‚Ethos‘ verweist in der Interpretation als ‚sittlich-moralische Grundhaltung‘ und als ‚Gewohnheit, Herkommen, Sitte‘ (vgl. Kwiatkowski 1995, S. 130) auf eine faktische Geltung als Ideal pädagogischen Wollens und Handelns. In diesem Zusammenhang soll die Bewertung ‚pädagogische Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Notwendigkeit‘ einerseits (vgl. Abschnitt 3.4.1 im Teil 2 dieser Arbeit) von der Interpretation ‚Schulabsentismus als möglicher, aber nicht notwendiger Anlass pädagogischen Engagements‘ andererseits (vgl. Abschnitt 3.4.2 im Teil 2) unterschieden werden.

Rekonstruiert wurde, dass einige der befragten Pädagoginnen und Pädagogen (Frau Holz, Frau Franz, Frau Ehler, Frau Gast, Frau Kraft und Frau Bernd/ Herr Claus) sich darum bemühten, ihre pädagogische Perspektive auf Schulabsentismus gegenüber anderen Perspektiven abzusichern. Offen blieb die Frage nach der Bedeutung solcher Sicherungsversuche für die Reflexion von krisenhaften pädagogischen Situationen in Erziehungsprozessen. Bewertet man pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als notwendig in Bezug zu ihren Zielen (Durchsetzung der Schulpflicht bzw. individueller Bildung aller Kinder und Jugendlichen) ließe sich die erfolgreiche Bewältigung von Krisen als Indikator für den Erfolg oder das Scheitern pädagogischer Intentionen interpretieren. Pädagogische Interaktionen wären als erfolgreiche zu interpretieren, wenn es schulverweigernden Kindern und Jugendlichen gelingt, Routinen der Krisenbewältigung (der konstruktiven Auseinandersetzung mit ihrer individuellen Lebens- und Lernsituation zur Realisierung des Bildungsrechts im Interesse ihrer personalen und sozialen Integration) zu entwickeln. Pädagogische Prozesse müssten als gescheitert gelten, wenn es Pädagoginnen/ Pädagogen nicht gelingt, Routinen zu entwickeln, mit denen der Prozess der pädagogischen Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (zur Realisierung ihres Bildungsrechts) auch in krisenhaften Situationen aufrecht erhalten werden kann. In diesem Kontext soll (a) die Frage nach der Relevanz eines pädagogischen Ethos für die Rechtfertigung pädagogischer Auseinandersetzungen mit schul-

verweigernden Kindern und Jugendlichen eröffnet werden.

Bei den anderen Befragten (Frau Ihle, Frau Abend, Frau Laub, Frau Dachs, Herr Max und Herr Jung) wurde davon ausgegangen, dass sie um die Gültigkeit anderer als den von ihnen favorisierten Problemperspektiven und Handlungsansätzen bei Schulabsentismus wissen, diese jedoch in der Identifizierung als nicht-pädagogische für sich selbst ablehnen. Es ließ sich vermuten, dass Ziele pädagogischer Auseinandersetzungen nach Aussagen dieser Pädagoginnen und Pädagogen als Bezugspunkte für die Konstruktion pädagogischer Perspektiven zugleich als nicht-notwendige aber mögliche rekonstruiert werden können. Insofern scheinen hier in der Auseinandersetzung mit Krisen Anknüpfungspunkte für die Rekonstruktion pädagogischer Prozesse möglich, die sich nicht in der Alternative von Erfolg oder Scheitern beschränken müssten.

Zu fragen wäre nach der Rekonstruktion von pädagogischen Prozessen unter Berücksichtigung nicht-lösbarer pädagogischer Probleme. In diesem Kontext soll (b) die Frage nach der Relevanz eines pädagogischen Ethos mit der Frage nach der Rechtfertigung pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen ohne die Möglichkeit der Absicherung durch Routinen der Krisenbewältigung verbunden werden.

a) Pädagogisches Ethos unter dem Anspruch der Krisenbewältigung

Von den folgenden Pädagoginnen/ Pädagogen wird angenommen, dass sie die Bewältigung von Krisen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als Teil ihres pädagogischen Ethos verstehen.

Frau Holz legitimierte ihre Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der Durchsetzung der Schulpflicht bei allen Heranwachsenden. Die Internalisierung sozialer Normen thematisierte sie als Voraussetzung für die schulische Reintegration schulverweigernder Schülerinnen und Schüler. In das Zentrum ihrer pädagogischen Ideale stellte sie die unbedingte Akzeptanz des schulverweigernden Kindes/ Jugendlichen durch die Pädagogin/ den Pädagogen: „Jedes Kind annehmen erst mal, wie es herkommt, mit welchen Befindlichkeiten auch immer. [...] Das Kind da annehmen und abholen, wo es steht. Gucken und dann entsprechend das, was das Kind braucht, gemeinsam im Team auch dem Kind zur Verfügung stellen.“ (Frau Holz, 658/ 664).

Setzt man Intention und Ideal ins Verhältnis, könnte man sagen, dass Frau Holz einen pädagogischen Prozess anstrebt, indem die Veränderungsabsichten dadurch zu realisieren wären, dass sich die Pädagogin/ der Pädagoge auf die aktuelle Lage des Kindes/ Jugendlichen einlässt und in der Orientierung an individueller Situation und sozialen Normen Veränderungsbedarf erkennt. Für die Realisierung einer pädagogischen Unterstützung, die an die so interpretierte Hilfebedürftigkeit des einzelnen Kindes/ Jugendlichen anschließt, bedarf es nach Meinung von Frau Holz vielfältiger Kompetenzen. Explizit zählt sie auf: fachliches und methodisches Können: „Also methodisch muss ich gut drauf sein, Fachwissen natürlich auch, das ich dann ordentlich verpacken kann. Ich muss es ja verpacken und ich muss mich ja auch auf die Kinder, also auf die Schüler einstellen.“ (ebd., 289/ 291); individual- und sozialpsychologische sowie medizinische Kenntnisse: „Ich muss über diese Kinder Bescheid wissen [...] wie kann ich [...] Gruppen zusammennehmen? [...] Sie müssen über die Kinder, die in der Psychiatrie waren, Bescheid wissen. Welche Ursachen? Was? Woran kann ich das erkennen? Wie wirken Medikamente?“ (ebd., 313/ 321); verhaltenstherapeutische Erfahrungen: „Oder bei Krisenintervention. Wie gehe ich

um? Auch mal festhalten und mal isolieren, wann mach' ich das? Oder wann gehe ich einfach einen Schritt zurück und lass' ihn rumbrüllen und dann geh' ich erst wieder rein.“ (ebd., 322/ 325); Authentizität: „die Menschlichkeit, dass sie auch was aussprechen können. Und wenn die Schüler [...] ‚Null Bock‘ haben und mich so absolut geärgert haben, dass ich das auch zugeben kann.“ (ebd., 303/ 305) sowie Akzeptanz von Autorität: „Das heißt, ich muss denen ja auch mal was sagen und die müssen sich dann auch was sagen lassen.“ (ebd., 298/ 299); aber auch Entlastung durch das Team und Supervision: „Und dass die Anderen dann in der Lage sein müssen, den Anderen praktisch aufzufangen und ihn auch zu stützen.“ (ebd., 305/ 306).

Diese umfangreichen Kenntnisse und Fähigkeiten scheinen für Frau Holz als Voraussetzung dafür zu gelten, dass sie ihre pädagogischen Ideale in einem schwierigen pädagogischen Alltag umsetzen kann: „Wir verdienen alle unser Geld hier drin. [...] aber irgendwie gehört dazu ein Ethos. Und eben nicht gleich in den Sack hauen, wenn ich mal ‚Null Bock‘ habe oder wenn es mir mal wieder bis oben hin steht. Dass man eben immer wieder von vorn anfängt. Und dass man lernt – sich auch an kleinen Sachen, an kleinen Erfolgen freut.“ (ebd., 668/ 672) „Und wenn das nicht da ist, können sie nicht arbeiten, weil der Beruf, der schlaucht, der schlaucht, also der schlaucht so doll, ja. [...] Es ist jeden Tag irgendwas anderes.“ (ebd., 696/ 700).

Aus dem Text von Frau Holz kann man einerseits schließen, dass sie aus ihrem pädagogischen Ethos und Wissen eine Handlungs- und Entscheidungssicherheit in pädagogischen Routinesituationen ableitet, die sie als Erwartung an Pädagoginnen/ Pädagogen versteht: „Das muss ich ja. Die Kollegen erwarten von mir eine Entscheidung und die Kinder auch. Da ist auch ein Zwang.“ (ebd., 755/ 756). Frau Holz scheint bemüht, sowohl ihr Ethos als auch ihre Entscheidungen durchzusetzen: „Da achte ich auch darauf, dass die Anderen das machen und gucke.“ (ebd., 665/ 666).

Andererseits kann man behaupten, dass sie zuweilen emotional reagiert, da solche routinierten Entscheidungen nicht immer ohne Probleme möglich sind. Das reflektierte sie im Nachhinein als Fehler: „Das heißt, ich kann mich auch bei den Kindern entschuldigen. Da fällt mir auch kein Stein aus der Krone. Das kann ich. Warum soll – ich kann doch mal brüllen./ Das kann ich, ja doll, ja. Und warum soll ich nicht auch mal brüllen können, wenn mich einer wirklich so doll reizt.“ (ebd., 760/ 766). An anderer Stelle beschreibt Frau Holz ihre Handlungs- und Entscheidungsunsicherheit, wenn Schülerinnen/ Schüler Verhaltenserwartungen in sozialen Kontexten nicht erfüllen: „Ich denke: ‚Mein Gott, was machst du denn jetzt? Jetzt kommen die Anderen hinterher marschiert.“ (ebd., S. 793/ 794) „Das sind so Sachen, oh. Ich weiß nicht, was ich gemacht hätte. Weiß ich nicht.“ (ebd., 805/ 806). Auf die Frage, ob sie schon einmal eine Situation erlebt hat, in der Kinder und Jugendliche sich ihren Verhaltenserwartungen grundsätzlich verweigert haben, antwortete Frau Holz: „Eigentlich nicht. Ich bin dann – nee, eigentlich noch nicht. Aber ich muss Ihnen sagen [...] ich zittere, [...] ich hab' Herzklopfen, ich werde blass. Aber in dem Moment, du musst das dann machen, da gibt es nichts. [...] Aber ich habe Angst [...] Bis jetzt hab' ich es immer geschafft.“ (ebd., 811/ 818). So scheint es, als würde Verhalten von Schülerinnen und Schülern, das Frau Holz als unangemessen oder nicht erwartbar reflektiert, zu Krisen führen, in denen affektive und/ oder situative Reaktionen rationale Entscheidungen der Pädagogin ablösen.

Trotz der emotionalen Belastung reflektierte Frau Holz die erfolgreiche Bewältigung von Krisen als pädagogisches Selbstverständnis, welches sie mit pädagogischer Verantwortung rechtfertigte. Man kann behaupten, dass sie dabei auf ihre Autorität als professionelle Pädagogin setzt, die sie als zugeschriebene interpretierte: „Deine Mutter hat mir das Erziehungsrecht mit übertragen und

[...] ich kriege auch dafür Geld, dass ich darauf aufpasse.“(ebd., 800/ 803) und als sozial abgesicherte: „Indem man das öffentlich macht [...], wenn wir was ausgemacht haben.“ (ebd., 826/ 827).

Auch Frau Franz legitimierte pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden mit dem Ziel der Durchsetzung der Schulpflicht. Sie thematisierte ihre Absicht, Kinder und Jugendliche durch schulische Erfolge im Sinne schulischen Lernens und dadurch vor sozialer Desintegration zu bewahren.

Dem entsprechend lässt sich die Verantwortung für individuelle Lernförderung als pädagogisches Ideal von Frau Franz auffassen. Sie stellte die Orientierung an den individuellen Kompetenzen und Potenzialen der Schülerinnen und Schüler in das Zentrum der Lernförderung. Dabei schien sie sich auf das vorhandene Wissen über die Kindern und Jugendlichen zu verlassen: „In umfassendem Maße. Daran wird sich orientiert. Je nachdem, wie das Kind war. [...] der letzte Bericht sagt das und das aus. Daran knüpfen wir an. Was können wir? Was für Möglichkeiten haben wir jetzt? Wieweit können wir ihn eventuell bringen, von den Leistungen her? Und das wird auf jeden Fall einfließen, muss ja.“ (Frau Franz, 431/ 435). Auf die Frage, woran sie die Unterrichtsplanung am stärksten orientiert, verwies Frau Franz auf die Orientierung an erwartbarem Fachwissen: „An den Rahmenrichtlinien und je nachdem wie alt die Kinder sind, in welche Leistungsgruppe [analog Klassenstufe, K.P.] sie nun eingeteilt werden.“ (ebd., 422/ 423).

Die gleichzeitige Orientierung an der Individualität der Schülerin/ des Schülers und an schulischen Leistungserwartungen reflektierte Frau Franz als pädagogischen Alltag, für den sie Routinen der Bewältigung gefunden hat: „Man versucht einen Mittelweg zu finden, um beidem irgendwo gerecht zu werden. Ich kann / also ein Niveau auch nicht zu tief ansetzen, dann sicherlich bringe ich dem Schüler mehr Lust und Freude wieder auf die Schule, / aber habe die Leistungen nicht voll ausgeschöpft. Es steckt mehr drin.“ (ebd., 450/ 453).

Für die Entwicklung solcher Routinen bedarf es nach Meinung von Frau Franz sonderpädagogischer Fähigkeiten, über die sie selbst nicht ausreichend verfügt: „Also unsere Kinder kommen alle aus dem Lb-Bereich. Vielleicht sollte man da noch ein bisschen Ahnung von haben. Sicherlich haben wir das auch nicht. Das merken wir aber auch, dass wir da [...] schon irgendwo an Grenzen geraten.“ (ebd. 180/ 183). Frau Franz unterschied in der Reflexion Lernniveau und Verhalten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als zwei Aspekte, die Anforderungen an sonderpädagogische Kompetenzen im Sinne der Wissensvermittlung (Auseinandersetzung mit Wissensdefiziten) und der Normvermittlung (Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen) stellen. Für die Wissensvermittlung fühlte sie sich befähigt: „Ich sage mal, man hat einmal Lehrer gelernt [...] und wenn man an dem Beruf hängt, dann kann man sich auch auf das Niveau der anderen Kinder einstellen.“ (ebd., 185/ 187). Für die Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen wünschte sich Frau Franz Weiterbildungen: „Aber gerade hier, das verhaltensmäßige – Konzentration, alles, was eben da mit eine Rolle spielt – man müsste sich da auf jeden Fall schon weiterbilden.“ (ebd., 187/ 190).

Man könnte schließen, dass sich Frau Franz von Weiterbildungen ein Wissen erwartet, das ihr ermöglicht, Routinen zur Krisenbewältigung zu entwickeln. Solche Krisen lassen sich dort rekonstruieren, wo das Ideal der individuellen Lernförderung an seine Grenzen stößt. Das betrifft zum einen Situationen, in dem schulverweigernde Kinder und Jugendliche sich nicht auf Lernangebote einlassen: „Wenn die Kinder auf gar nichts – auf gar nichts kann man auch nicht sagen – wenn sie

nicht reagieren auf das, was man ihnen anbietet, wenn sie es nicht schätzen [...] wenn sie partout nicht wollen.“ (ebd., 548/ 551). Zum anderen scheint Frau Franz persönliche Krisen zu erleben in Momenten der Fragwürdigkeit gegenüber dem eigenen pädagogischen Ideal und der fehlenden Motivation bei längerfristigen Schwierigkeiten, diesem gerecht zu werden: „Aber dann gibt es wieder diese andere Seite, wo alles schief läuft. Und wenn sich das jetzt über mehrere Tage erstreckt [...], dann kriegt man schon das Gefühl, das kann dir doch eigentlich egal sein, was aus den Kindern wird. [...] Aber im Prinzip / möchte man den Kindern schon helfen.“ (ebd., 542/ 543). Es scheint, als bemühe sich Frau Franz solche Krisen aus ihrer Rechtfertigung pädagogischen Handelns auszuschließen, um ihr pädagogisches Ideal nicht aufzugeben: „Man muss vergessen. *Vergessen?* Ja. *Und das kriegen Sie für sich hin?* Ja. [...] Das war eine bestimmte Situation, die ist nun / unglücklich ausgegangen. Aber um dem Kind auch zu ermöglichen / weiter zu machen, jetzt mit dem Unterricht oder ihn auch weiter zu motivieren, muss ich das vergessen [...]. Weil dann mit der Zeit so viele Situationen zusammenkommen, die das für mich auch nicht mehr rechtfertigen, dem Kind da zu helfen.“ (ebd., 593/ 607).

Frau Ehler legitimierte ihre pädagogischen Intentionen – Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher – mit dem Ziel, einen Schulabschluss zu erreichen. Einen erreichten Schulabschluss thematisierte sie als Erfolg für die Heranwachsenden und die eigene Arbeit: „Für die Kinder ist das ja ein Erfolg, wenn die jetzt stolz sein können, dass sie jetzt einen Schulabschluss in der Tasche haben. Und das ist ja für einen selber – wenn man sieht, dass die Kinder sich da eben drüber freuen, ist man ja auch für seine eigene Arbeit ein bisschen zufriedener.“ (Frau Ehler, 260/ 263).

Die Komplexität der Aufgaben, die von Pädagoginnen/ Pädagogen dafür zu bewältigen sind, reflektierte Frau Ehler nicht so sehr als Ideal, aber als pädagogische Verantwortung: „Ich denke mal, wir haben eine ziemlich hohe Verantwortung. Weil wir eben einen so großen Umfang an Aufgaben / an einem Aufgabenfeld haben, was wir durchführen und durchsetzen müssen, haben wir eigentlich eine hohe Verantwortung.“ (ebd., 352/ 355). Durchsetzungsvermögen im Interesse der Wissensvermittlung aber über die Gestaltung von systematischen Lernangeboten hinaus, erscheint hier als Anspruch pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen.

Frau Ehler thematisierte Routinen der Wissensvermittlung fast ausschließlich im Sinne eines feststehenden Tages- und Wochenplanes und der gemeinsamen Planung von Unterrichtsprojekten: „Das planen wir alles gleich am Anfang des Schuljahres. Sicherlich ist das dann auch mal öfters schon so gewesen, dass wir mal ein Projekt noch zusätzlich reingenommen haben oder ganz und gar ein Projekt rausnehmen mussten. [...] Aber ansonsten steht das gleich immer am Anfang des Schuljahres alles fest.“ (ebd., 736/ 739).

Die anklingende Unzufriedenheit im ersten Zitat scheint in einem Zusammenhang mit dem Erleben von Hilflosigkeit im Umgang mit Verhaltensproblemen zu stehen, die Frau Ehler für sich zu überwinden versucht: „Na wir merken jetzt auch bei unserer Arbeit, dass diese ganze Problematik – Verhaltensauffälligkeiten, Aggression – dass man da auch einen großen Bedarf hat, sich selbst persönlich weiterzubilden, dass man weiß, wie man damit umgehen kann. [...] wir sind bestrebt, Weiterbildungen mitzunehmen, wo wir eben auch Hinweise kriegen können. [...] Diese ganze Sache – Verhaltensprobleme, Aggressionen – Abbau, Aufbau, wie können wir damit umgehen, so was alles.“ (ebd., 383/ 389).

So lässt sich aus dem Text von Frau Ehler die Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeiten als Voraussetzung für die Wissensvermittlung in pädagogischer Praxis interpretieren. Die Intention der Kompensation von individuellen und familiären Problemen scheint dann legitimationsfähig, wenn die Ursachen für die Verhaltensprobleme der Schülerin/ dem Schüler und/ oder ihren Familien zugeschrieben werden.

Wie schon Frau Franz scheint Frau Ehler zunächst davon überzeugt, bei entsprechendem Fachwissen, die Krisen pädagogischer Auseinandersetzungen (die auf Grund von Verhaltensproblemen entstehen), bewältigen zu können. Ihr Anspruch auf Weiterbildung lässt sich in diesem Zusammenhang als Wunsch nach Entwicklung von Routinen zur Bewältigung von Krisen in pädagogischen Interaktionen verstehen: „Ich selber merke es ja [...] diese ganzen Verhaltensprobleme, Aggressionen – da wusste ich am Anfang überhaupt nicht, was ich machen sollte. [...], dass man daran eben arbeitet. [...], dass man sich selber auch ständig weiter entwickelt und bestrebt ist, immer was Neues dazu zu lernen.“ (ebd., 768/ 773). Frau Ehler scheint bemüht, Krisen, für die sie keine Routinen der Bewältigung entwickeln kann, aus der Reflexion pädagogischer Verantwortung auszuschließen, ohne die pädagogische Interaktion abubrechen, zum Beispiel indem sie schulverweigernde Kinder und Jugendliche pathologisiert: „Na man darf dann den Fehler nicht machen, dass man immer nur die Schuld bei sich sucht. [...] Wir haben auch so einen Fall, da haben wir erst mal nichts erreicht. [...] dann haben wir uns einfach an eine Psychiatrie – Kinder- und Jugendpsychiatrie – gewandt und diese hat uns dann geholfen [...] und dann das Krankheitsbild praktisch aufgedeckt.“ (ebd., 361/ 369).

Frau Gast begründete ihre Intentionen der Kompensation von individuellen Problemlagen und der Veränderung von Umfeldbedingungen mit dem Ziel, schulverweigernde Kinder und Jugendliche wieder in die Schule zu reintegrieren.

Im Zentrum der Reflexionen ihrer eigenen Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen stand – entsprechend zur Intention der Kompensation von individuellen Defiziten – die Dimension der Normvermittlung. Zunächst thematisierte sie ihre Erwartungen an das Verhalten der Heranwachsenden. Dazu zählte sie erstens die Einhaltung von Sekundärtugenden: „Also ich persönlich, mir ist immer ein relativ gutes Benehmen wichtig, zum Beispiel was bei den Jugendlichen immer so Macke ist, lauthals rülpsen. [...] Da habe ich ein persönliches Problem mit. [...] Das wissen sie aber auch. Die entschuldigen sich dann immer auch ganz schnell.“ (Frau Gast, 1401/ 1406) „Ja zu der Pünktlichkeit noch, [...] das sagen wir denen auch jeden Tag.“ (ebd., 1423/ 1424); zweitens die Abkehr von aggressiven und delinquenten Verhaltensweisen hin zu sozial akzeptiertem, eigenverantwortlichem Verhalten: „Ansonsten versuchen wir schon, dass wir den Jugendlichen [...] bestimmte Normen und Werte vermitteln [...] so ein Unrechtsbewusstsein [...] auch so ein Einfühlungsvermögen [...] Oder Diebstahl. Oder Drogen [...] Oder wie kann ich Konflikte gewaltfrei lösen? Oder muss ich denn zu allem was sagen?“ (ebd., 1406/ 1423) und drittens die Partizipation: „Und auch diese Null-Bock Phase, dass wir dann auch klipp und klar sagen: ‚Also hier zum Abgammeln seid ihr nicht hier!‘“ (ebd., 1425/ 1426).

Frau Gast scheint einerseits die Erfüllung dieser Verhaltenserwartungen als Voraussetzung für die Realisierung von Selbstbestimmung und pädagogischer Verantwortung unter individualisierten Lernbedingungen zu verstehen. Sie reflektierte ihr ideales Bild eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ in der wechselseitigen Akzeptanz von Kindern/ Jugendlichen und Pädagoginnen/ Pädagogen mit ihren jeweiligen Befindlichkeiten und Anliegen:

„Wir wollen euch unterstützen, aber ihr müsstest dann auch mit machen. Ihr könnt auch gerne andere Vorschläge machen.“ [...] ansonsten erwarten wir von den Teilnehmern, dass sie eben mit machen. Wir haben aber auch – die Teilnehmer haben aber auch die Möglichkeit [...] wenn mal einer [...] Probleme hat oder nicht so gut drauf ist [...] hat er die Möglichkeit, sich innerhalb der Einrichtung [...] auszuklinken. Das soll er uns dann aber sagen. [...] Ansonsten erwarten wir von den Jugendlichen neben der Teilnahme natürlich auch das aktive Mitwirken.“ (ebd., 1426/ 1454).

Andererseits reflektierte sie ihre Verhaltenserwartungen an schulverweigernde Kinder und Jugendliche als mögliche Überforderung: „Das ist auch noch so eine Schwierigkeit in unserer Arbeit, dass ich mich dann auch oft frage: ‚Erwarte ich von den Jugendlichen nicht zu viel? Können sie dieses angepasste Verhalten, was ich in der Einrichtung wünsche, können die das überhaupt erfüllen? Oder tue ich ihnen damit Unrecht, wenn ich das immer wieder von ihnen abfordere oder sie dann kritisiere, wenn das nicht stattfindet?‘ Das ist eine Sache, wo wir dann schon immer überlegen – ja wie denn nun?“ (ebd., 1438/ 1444).

Für die Bewältigung der Diskrepanz von Anforderungen normativer Inhalte und Verweigerung der Schülerinnen/ Schüler thematisierte Frau Gast zwei Routinen. Die Erste bestand darin, die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am schulalternativen Projekt an sich als Erfolg zu bewerten. Als Voraussetzung dafür galten ihr das Wissen um die individuellen Problemlagen als auch die Fähigkeit das aktuelle Verhalten der Heranwachsenden als Entwicklung im Bezug zu ihren Defiziten zu interpretieren: „Ich sehe [...] auch immer die Sachen, was die Jugendlichen schon leisten. Ich kenne auch die ganze Vorgeschichte. [...] Da rechne ich jedem Jugendlichen schon mal diese enorme Teilnahme hier ganz groß an. Und dann habe ich auch nicht das Problem damit / wenn sich ein Jugendlicher verweigert.“ (ebd., 1707/ 1710) „Weil die Teilnehmer, die wir hier haben, die sind teilweise auch wirklich / ziemlich schwer von der Persönlichkeit gestört. Sind oftmals sehr aggressiv. Und mit dieser Drogenabhängigkeit, das ist ja im Verhalten dann letztendlich auch nicht zu unterschätzen.“ (ebd., 1725/ 1728). Als zweite Routine der Krisenbewältigung kann die Art der Motivation schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zum schulischen Lernen durch die Pädagogin rekonstruiert werden. Sie appellierte an die Einsicht der Kinder und Jugendlichen und erläuterte, dass dies in einer größeren Schülergruppe schwerer gelingt, als im Kontext einer ungestörten Beziehung: „Ich versuche dann schon / zu erklären und zu motivieren und warum das jetzt wichtig ist. [...] Damit habe ich eigentlich gute Erfahrungen gemacht. [...] Wenn sich die Gruppe dann einig ist [...] hat man es auch wirklich schwer. [...] Aber wenn es dann bloß zweie sind, mit denen kann man dann auch gut reden. [...] Doch das geht. Ich erkläre ihnen auch viel die Freiheiten, die sie haben.“ (ebd., 1711/ 1731). Damit wäre eine mögliche Erklärung dafür gegeben, dass für Frau Gast der Aufbau von Beziehungen zwischen Pädagogin/ Pädagoge und Heranwachsenden so wichtig erscheint. Eine ungestörte Beziehung scheint sie als Voraussetzung für die Motivation zum schulischen Lernen zu verstehen.

Für den Fall, dass mit Hilfe dieser Routinen die Heranwachsenden nicht zum schulischen Lernen zu motivieren sind, thematisierte Frau Gast einen möglichen Abbruch des Arbeitsbündnisses, allerdings in der Hoffnung, dass die Selbstverantwortung der Kinder/ Jugendlichen sowie deren Beziehung zu den Pädagoginnen/ Pädagogen tragfähig genug sind, diesen Abbruch nicht zu realisieren: „Also ich sage dann auch: ‚Wenn du dich dafür entschieden hast, hier mitzumachen, dann musst du auch mitmachen. Ansonsten ist die Maßnahme für dich beendet.‘ [...] also ich bin dann ziemlich hart und sage: ‚Da habe ich überhaupt kein Problem mit. Ich finde es dann zwar schade, aber wenn du nicht mehr kommst, dann

kommst du eben nicht mehr. Kann ich auch nichts machen, ist deine Entscheidung.' Aber ich versuche [...] schon zu sagen, dass ich mir das aber nicht wünsche oder ich sage dann: ‚Jetzt haben wir schon das und das erreicht; wäre schade, wenn du nicht mehr kommst‘ oder so. So versuchen wir das schon.“ (ebd., 1751/ 1758).

Dabei scheint es sich weniger um eine Routine zur Krisenbewältigung, als vielmehr um eine unsichere Hoffnung zu handeln, dem Anspruch eigener pädagogischer Verantwortung gerecht zu werden: „Es ist halt immer so ein Ausspielen. Ja man weiß nie / also manchmal bin ich mir auch nicht sicher, wie reagieren sie. Da kann man bloß hinterher sagen: ‚Hui, hat geklappt!‘“ (ebd., 1761/ 1764). Aus dem Text lässt sich schließen, dass Frau Kraft das Bild des ‚Auspielens‘ in pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit der Metapher ‚Bluff‘ verbinden würde, weil für einen ‚Trumpf‘ die Sicherheiten fehlen: „Doch das muss man auch mal sehen, dass man die Sachen auch einhalten kann. Das ist ganz wichtig [...] und das ist eben in unserer Einrichtung, dass wir es schwer haben mit Konsequenzen.“ (ebd., 1763/ 1765).

Frau Kraft legitimierte ihre pädagogische Intention der Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen unter der Zielstellung des Erwerbs eines Schulabschlusses und der Entwicklung von Eigenaktivität schulverweigernder Heranwachsender. Ihre Intention charakterisierte Frau Kraft als offenes Problem für sie als Pädagogin vor dem Hintergrund stellvertretender Deutung von Handlungsbedarf im Fall von Schulabsentismus: „Wenn ich mir unsicher bin [...] und frage, wie ich mich zu verhalten habe [...] kommt aber immer: ‚Das ist eine moralische Sache [...] und damit müssen Sie selber fertig werden!‘ Also der Jugendliche hat nicht das schlechte Gefühl damit, sondern ich und das ist auch richtig so. Weil es entspricht nicht meiner Norm, das Verhalten. Aber deshalb kann es trotzdem die Norm des Jugendlichen sein. Und was mache ich daraus?“ (Frau Kraft, 1548/ 1554).

Ihr pädagogisches Ethos lässt sich charakterisieren im Spannungsfeld der Durchsetzung von Forderungen und der Realisierung von Förderung. Beides scheint für sie zusammen zu gehören und gleichzeitig auseinander zu fallen in der Differenzierung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Sie erzählte von einem Vorstellungsgespräch, in dem ihr nachsagt wurde, keine richtige Lehrerin zu sein: „Weil / ich angeblich [...] nicht die typischen Eigenschaften eines Lehrers hatte. *Was hat ein Lehrer für Eigenschaften?* Ja, dass er bloß so zielgerichtet [...] Bildung vermitteln will und dass er [...] wenig Verständnis hat für Probleme. Und / dann wurde immer gesagt: ‚Du bist eigentlich kein richtiger Lehrer [...] du bist eigentlich mehr schon diese sozialpädagogische Ader.‘“ (ebd., 1484/ 1493).

Aus dem Text von Frau Kraft kann geschlussfolgert werden, dass für sie schulpädagogische und sozialpädagogische Ansprüche in Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen nicht zu trennen sind, dass jedoch das sozialpädagogische Selbstverständnis für ihren Anspruch der Krisenbewältigung von besonderer Bedeutung ist.

Als unhintergehbare Voraussetzung für die Realisierung eines pädagogischen Angebotes für schulverweigernde Heranwachsende thematisierte Frau Kraft die grundsätzliche Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Übernahme der Ziele und zur Eigeninitiative bei deren Realisierung: „Grenzen setze ich in dem Moment, wo ich merke, dass es nur meine Ideen sind, die aber [...] nicht angenommen werden. [...] Das bekommt der Jugendliche aber gleich von mir mitgeteilt. Ich sage: ‚Ich gehe mit dir durch Dick und Dünn, von früh 0.00 Uhr bis 24.00 Uhr, da richte ich das so ein, dass ich dir helfen kann. Aber wenn ich merke [...] du willst das gar nicht. [...] Mir zu Liebe musst du das nicht tun. Das tust du dir zu Liebe und wenn du das begriffen hast, dann können wir

weiter reden.“ (ebd., 1132/ 1141). Mit dem Einklagen von Selbstverantwortung und Partizipation setzte Frau Kraft eine klare Grenze der Notwendigkeit pädagogischen Handlungsbedarfs im Fall von Schulabsentismus: „Und wenn er das nicht begreift, dass er [...] auch eine persönliche / Initiative hier ergreifen muss, dann – denke ich mal – ist er hier falsch im Projekt. Und es gibt eine Warteliste.“ (ebd., 1162/ 1164).

Dass die Interpretation der Notwendigkeit von pädagogischem Handlungsbedarf dennoch auch für Frau Kraft gelten kann, lässt sich mit der von ihr unbedingten pädagogischen Verantwortung erklären, in der sie sich reflektiert, wenn schulverweigernde Heranwachsende sich zu einem ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ mit ihr verpflichtet haben. Hier scheint sie sich bis an die Grenzen ihrer Belastungsfähigkeit zu engagieren, wie sie an einem Beispiel erläutert: „Da konnte ich nicht mehr. Ich habe Mist geträumt. [...], ich konnte einfach nicht abschließen mit der ganzen Situation. Und mir ging nur durch den Kopf: ‚Was machst du als nächstes?‘“ (ebd., 1373/ 1375). Es scheint, als verwehrt ihr der eigene Anspruch individueller situationsangemessener Förderung den Zugriff auf standardisierte Routinen im Umgang mit Krisen: „Viele Entscheidungen sind sehr spontan von mir. [...] wenn ich merke: ‚Jetzt ist irgendwo ein Punkt erreicht, wo du nicht weiter kannst‘, dann denke ich nicht erst über meine Schulausbildung [...] oder Sozialarbeiterausbildung [...] nach: ‚Was müsstest du jetzt machen?‘ [...] meistens war es richtig. [...] Ich bin aber auch bereit [...] wenn ich drüber nachgedacht habe, dann noch mal so / einen Weg zurück zu zeigen.“ (ebd., 1182/ 1191).

Frau Kraft erläuterte ihre eigene Erfahrung, dass sich mit dem Anspruch individualisierten situativen pädagogischen Handelns, nicht alle Krisen pädagogischer Auseinandersetzungen bewältigen lassen und Grenzen pädagogischen Engagements nicht auszuschließen sind: „Wenn dann die Enttäuschung ist, dass ich dann selber mit mir kämpfe oder selber an mir zweifle. [...] Das sind dann solche Probleme. Na, ja, das ist immer eine Gratwanderung – wie weit gehst du oder wie weit gehst du nicht?“ (ebd., 1536/ 1540).

Frau Bernd/ Herr Claus legitimierten ihre Intentionen der Hilfe zur Selbsthilfe für schulverweigernde Kinder und Jugendliche bei der Realisierung ihrer Selbstverpflichtung zum schulischen Lernen sowie deren Schutz vor Ausgrenzungen aus schulischen Lern- und sozialen Fürsorgeprozessen mit dem Ziel allen Heranwachsenden einen Schulabschluss zu ermöglichen.

Das pädagogische Ethos von Frau Bernd/ Herrn Claus lässt sich mit ihrem Selbstverständnis als Anwältinnen für Heranwachsende, die von anderen keine Hilfe mehr erhalten, charakterisieren (vgl. Absatz 3.4.1 c) im Teil 2 dieser Arbeit). Dieses scheint weniger durch das Ziel des Schulabschlusses als vielmehr durch das Ziel der individuellen Hilfe bei der Selbstverpflichtung von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen nach deren eigenen Möglichkeiten bestimmt. In ihrem schulalternativen Projekt scheinen sie sich mit diesem Ideal der Anwaltschaft zumindest teilweise durchgesetzt zu haben, auch gegen Anfragen, in denen es lediglich um die Erfüllung der Schulpflicht geht: „Als wir große Anfangsschwierigkeiten hatten, da waren wir soweit zu sagen: ‚Also wenn wir nicht [...] den großen Rahmen, den wir uns im Konzept so gedacht hatten, wenn wir den nicht einhalten können oder wichtige Konzeptinhalte wegen irgendwelchen äußeren Bedingungen streichen sollen, dann würden wir das [...] Projekt kippen.‘ [...] Wir lassen uns da nicht von außen so beeinflussen, dass es nicht mehr für uns tragbar ist. *Aber letztendlich haben Sie das Projekt trotzdem angefangen, obwohl die Bedingungen* – Wir haben die Leute dann soweit bearbeitet, dass wir das [...] nach unseren Gedanken eben /

praktisch umsetzen konnten. [...] da ist immerzu die Gefahr: ‚Nehmen Sie uns den doch mal ab, dann hat der seine Schulpflicht rum, was Anderes schaffen wir so wie so nicht mehr mit ihm.‘ [...] dafür haben wir nicht / uns die Arbeit gemacht.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 861/ 886).

Die Ansprüche, die sie mit der Reflexion ihrer Arbeit verbunden haben, lassen sich als Hilfe zur Selbsthilfe rekonstruieren. Das betraf zum einen die Orientierung an individuellen Kompetenzen und Problemen: „Ich möchte, dass da eine qualitativ hochwertige Arbeit geschieht, die sehr einzelfallorientiert ist und ich sehe eben nicht die Integration in die Schule um jeden Preis [...] sondern ich sehe vor allen Dingen, dass es zu viele Jugendliche gibt, die eben / in dem Punkt keine Hilfen bekommen. [...] für sie in ihrem Umfeld gibt es halt im Moment Niemanden.“ (ebd., 838/ 846). Frau Bernd/ Herr Claus thematisierten ihre Hilfe als notwendig für schulverweigernde Kinder und Jugendliche, allerdings fühlten sie sich nicht in jedem Fall von Schulabsentismus verantwortlich: „Wir möchten eigentlich Leute aufnehmen, die wirklich schon lange nicht mehr hingegangen sind. [...] was auf der anderen Seite auch heißt [...] dass wir keine Jugendlichen aufnehmen in das Projekt, die ganz viel psychische / ja Störungen, Einschränkungen mitbringen [...] wo keine Chance auf Integration besteht [...] wo therapeutische Hilfe auch nötig ist, die wir hier in dem Rahmen auch überhaupt nicht leisten können.“ (ebd., 35/ 43). Der Anspruch der Hilfe zur Selbsthilfe scheint von Frau Bernd/ Herrn Claus einerseits eingegrenzt auf die Kinder und Jugendlichen, die dieser aufgrund der Dauer ihrer Schulverweigerung bedürfen und andererseits auf jene, bei denen das Ziel der Selbsthilfe mit pädagogischen Möglichkeiten realisierbar erscheint. Zum anderen thematisierten Frau Bernd/ Herr Claus die Erschließung von Unterstützungsressourcen als Hilfe zur Selbsthilfe: „Ein großer Anspruch ist [...] ein vernetztes Projekt [...] die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Hilfeinstanzen weiter auszubauen und zu intensivieren.“ (ebd., 847/ 849).

Die Kooperation zwischen den Beteiligten der Hilfe wurde von den Befragten zugleich als Routine zur Entlastung der eigenen Arbeit reflektiert: „Und was halt dazu kommt, was hier eben ganz gut funktioniert in diesem Projekte-Verbund ist der Ressourcenaustausch. Also erst mal sind ganz verschiedene Arbeitskontakte da [...] die eben auch genutzt werden können für den Einzelfall.“ (ebd., 950/ 955). Darüber hinaus scheint Kooperation auch im Sinne eines Krisenmanagements von persönlicher pädagogischer Verantwortung zu entlasten, in der Pädagoginnen/ Pädagogen das Scheitern pädagogischer Intentionen als persönliches Scheitern erfahren: „Ich denke, es hat allgemein was Entlastendes und das war [...] ein Riesenproblem, dass die Mitarbeiter vor dem Ding standen: ‚Ja, jetzt hab’ ich hier so einen Haufen Chaoten in meiner Gruppe und bin dafür verantwortlich, dass die [...] in die Schule gehen’ und das geht nicht. [...], da hat der Eine dran gekrankt [...] an der Verantwortung, weil [...] Arbeitsstrukturen, die müssen ja erst mal erlebt werden, dass man [...] sagen kann: ‚Hier weiß ich jetzt nicht weiter, hier brauche ich Hilfe.‘“ (ebd., 983/ 1001).

Man kann sagen, weil Frau Bernd/ Herr Claus nicht direkt mit den schulverweigernden Kindern und Jugendlichen arbeiten sind sie von persönlich erlebten Krisen pädagogischer Verantwortung weitgehend entlastet. Das scheint ihnen die Möglichkeit zu geben, Routinen zu entwickeln, die auch ihre Kolleginnen/ Kollegen entlasten. Diese lassen sich rekonstruieren einerseits als soziale Absicherung subjektiver Deutungen und Unterstützung von Anschlussfähigkeit nach persönlich erlebten Krisen der praktisch handelnden Pädagoginnen/ Pädagogen: „Zum einen gibt es Supervision für alle [...]. Und da kommt es auch immer wieder dazu, dass eben solche Fallbesprechungen durchgeführt werden und geguckt wird: ‚Wie ging es mir dabei?‘, vor allen Dingen eben, wenn man selbst an seine

Grenze kommt. [...] da sind zum Teil schon ziemliche Knaller dabei. [...], dann kann man das ziemlich gut nach vollziehen, wie es ist [...] wo man einfach nicht mehr weiter weiß, schockiert ist [...], Dinge erlebt hat, wo man eigentlich sagt: / ‚Da ist Sozialpädagogik am Ende.‘“ (ebd., 910/ 922). Andererseits kann man aus dem Text von Frau Bernd/ Herrn Claus rekonstruieren, dass die Entlastung von individuellen situativen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen es ihnen ermöglicht, die Unsicherheit der Kolleginnen/ Kollegen und deren Angst vor Versagen durch Übernahme von Verantwortung für Entscheidungen (auch für den Abbruch pädagogischer Arbeitsbündnisse) zu überwinden. Sie erzählten darüber in einem Beispiel: „Da waren sie auch noch unsicher. [...] Und da haben sie ihren persönlichen Misserfolg drin gesehen, wenn sie da so früh aufgegeben hätten. [...] Der Jugendliche darf hier Morgen nicht mehr erscheinen. Ich habe mit dem auch noch gesprochen und da war da Ruhe im Karton. [...] und die Beiden waren erleichtert wie verrückt. [...] Das läuft jetzt alles so per Austausch. Wenn sie sich irgendwo nicht sicher sind, dann wird das kurz abgesprochen, dann läuft das.“ (ebd., 936/ 949).

So kann man schlussfolgern, Frau Bernd/ Herr Claus haben für sich Routinen der Krisenbewältigung in der Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen gefunden, indem sie nach außen die Anwaltschaft für die Heranwachsenden, innerhalb des Projektes die für die praktisch tätigen Pädagoginnen/ Pädagogen übernehmen.

Reflexion: Routinen und Krisen der Realisierung des Bildungsrechts für alle Kinder und Jugendlichen unter dem Anspruch der Krisenbewältigung

Im Zusammenhang der Rekonstruktion von Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen wurden diese aus den Texten der eben vorgestellten Pädagoginnen/ Pädagogen als notwendige für die Realisierung des Bildungsrechts aller Heranwachsenden interpretiert. Unter Berücksichtigung der pädagogischen Ideale konnte diese Interpretation konkretisiert werden.

Alle Pädagoginnen/ Pädagogen dieser Gruppe thematisierten ihre eigene Verantwortung für die Realisierung des Bildungsrechts von Heranwachsenden. Das schloss die Verantwortung für die Durchsetzung der Schulpflicht im Einzelfall ein (mit Ausnahme von Frau Bernd/ Herrn Claus). Die verschiedenen formulierten pädagogischen Ideale lassen sich im Wesentlichen in der ‚Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns‘ bei Oevermann wiederfinden. Alle Pädagoginnen und Pädagogen reflektierten jedoch auch Grenzen pädagogischer Verantwortlichkeit in Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen im Sinne nicht zu bewältigender Krisen. Das heißt, alle befragten Pädagoginnen/ Pädagogen dieser Gruppe thematisierten Grenzen der Realisierung des Bildungsrechts für alle Kinder und Jugendlichen und hielten dennoch an ihrem pädagogischen Ethos fest.

Frau Kraft und Frau Bernd/ Herr Claus beschrieben solche Grenzen schon vor dem Zu-Stande-Kommen ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘ mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. (Frau Kraft in der Forderung an eine grundsätzliche Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Übernahme von Zielen und der Eigeninitiative bei der Realisierung durch schulverweigernde Heranwachsende; Frau Bernd/ Herr Claus in der Eingrenzung zwischen besonderer Hilfebedürftigkeit und wahrscheinlicher Realisierungs-

möglichkeit von Selbsthilfe). Das lässt sich als Management zur Krisenprävention verstehen.

Im Rahmen der Praxisreflexionen über pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden thematisierten die Pädagoginnen/Pädagogen ihre Ansprüche der Krisenbewältigung sowie sonderpädagogische und sozialpädagogische Routinen, die sie dafür entwickelt haben.

Jedoch nur Frau Holz und Frau Bernd/ Herr Claus scheinen davon überzeugt, mit Hilfe der von ihnen entwickelten Routinen Krisen der pädagogischen Arbeit im Fall von Schulverweigerung überwinden zu können (Frau Holz im Vertrauen auf professionelle Autorität, Frau Bernd/ Herr Claus durch die strukturelle Lösung der Aufteilung pädagogischer Verantwortung). Allerdings wird in beiden Fällen das Scheitern pädagogischer Prozesse bewusst in Kauf genommen. Die Möglichkeit des Ausschlusses einzelner Schülerinnen und Schüler aus dem Projekt wurde als eine Konsequenz pädagogischer Verantwortung reflektiert. Sie kann aber auch im Widerspruch zum pädagogischen Ethos interpretiert werden (unbedingte Akzeptanz der individuellen Eigenart jedes Heranwachsenden bzw. uneingeschränkte Anwaltschaft für Kinder und Jugendliche, denen keine Hilfen zur Verfügung stehen).

Auch Frau Gast thematisierte die Inkaufnahme des Abbruchs pädagogischer Angebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Sie reflektierte dies als einzig zur Verfügung stehende Konsequenz mittels Durchsetzung pädagogischer Intentionen in Krisen und im Gegensatz zu ihrem pädagogischen Anspruch. So kann man behaupten, weil andere Möglichkeiten der Vereinbarkeit von pädagogischem Ethos und Intentionen fehlten, blieb Frau Gast nur eine unsichere Hoffnung auf Bewältigung pädagogischer Krisen. Sie vertraute dabei auf die Möglichkeit der Rationalität schulverweigernder Heranwachsender und auf eine tragfähige Beziehung.

Frau Franz und Frau Ehler erläuterten, dass Krisen pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zu bewältigen wären, wenn ihnen umfangreiches Wissen im Umgang mit Verhaltensstörungen zur Verfügung stehen würde. Beide erlebten hier ein eigenes Defizit. Sie bemühten sich dennoch darum, den pädagogischen Prozess aufrecht zu erhalten. Frau Franz schien für sich eine Strategie der Anschlussfähigkeit an nicht bewältigte Krisen gefunden zu haben, indem sie solche Krisensituationen aus der Beschreibung des pädagogischen Prozesses ausschloss („Man muss vergessen“). Sie rechtfertigte ihre Strategie des Umgangs mit nicht zu bewältigenden Krisen mit der Unmöglichkeit ihr Ideal verantwortlicher pädagogischer Hilfe anders aufrecht erhalten zu können. Frau Ehler schien nicht zu bewältigende Krisen aus ihrer pädagogischen Verantwortung auszuschließen, indem sie die Verantwortung dafür Therapeuten zuschrieb.

Aus dem Text von Frau Kraft kann man interpretieren, dass sie Krisen als Teil eines pädagogischen Prozesses akzeptierte und Grenzen pädagogischer Verantwortungsmöglichkeiten nicht ausschloss. Sie schien sich selbst in der Verpflichtung zu erleben, in Krisen individuell und situativ entscheiden zu müssen. Der nicht-erfolgende Rückgriff auf Routinen zur Krisenbewältigung kann im Verweis auf ein pädagogisches Ethos interpretiert werden, jedoch auch auf den Zwang in Krisensituationen ohne sichere Begründungsmöglichkeit entscheiden zu müssen. Frau Kraft scheint jedoch (anders als von Oevermann konstruiert) in der Nachträglichkeit der Begründung ihrer Entscheidung keine Sicherheit zu finden. Verantwortliches pädagogisches Handeln in Krisen scheint für sie eine ‚Gratwanderung‘ zu bleiben.

b) Pädagogisches Ethos unter dem Anspruch der Auseinandersetzung mit Krisen
Von den folgenden Pädagoginnen/ Pädagogen wird angenommen, dass sie in der Auseinandersetzung mit Krisen Anknüpfungen für die Rekonstruktion pädagogischer Prozesse reflektieren, die sich nicht in der Alternative von Erfolg oder Scheitern beschränken müssten.

Frau Ihle legitimierte ihre Bemühungen, alle Kinder und Jugendlichen in die Schule zu integrieren mit dem Ziel, dass diese einen Hauptschulabschluss erwerben. Rekonstruiert wurde ihre Absicht, schulische Integration (als notwendige, nicht hinreichende Voraussetzung für berufliche Integration) durch akzeptanzfördernde Maßnahmen der Schulgestaltung und individuelle Lernhilfen zu realisieren.

Die pädagogischen Ideale von Frau Ihle lassen sich aus einer Auseinandersetzung mit dem reflektierten Verhalten von Kolleginnen/ Kollegen rekonstruieren: „Na, so richtig, dass man belächelt wird, oder: ‚Das wirst du auch schon noch aufgeben!‘ [...] oder noch besser: ‚Für die Kinder, das lohnt für die sowieso nicht!‘ Ich weißt nicht, das ist alles – häufig habe ich den Eindruck, dass die wirklich erwarten, von den Kindern belohnt zu werden, was die da für ’nen tollen Unterricht machen. Die machen keinen tollen Unterricht, weil sie längst aufgegeben haben. Aber / so dieses Geben und Nehmen, wenn ich was gebe, dann will ich auch was dafür haben, das ist einfach viel zu tief verwurzelt, habe ich so den Eindruck.“ (Frau Ihle, 979/ 986). Daraus lässt sich schließen, dass eigene Vorstellungen von einem ‚guten‘ Unterricht, fachliches und methodisches Können ebenso wie soziales Engagement für schulverweigernde Kinder und Jugendliche zu den pädagogischen Idealen von Frau Ihle zu zählen wären.

Dabei scheint sie sich an ihren eigenen Erfahrungen zu orientieren. Sie erläuterte ihre Versuche, über solche persönlichen Kenntnisse Angebote zu machen, die Schülerinnen und Schüler für sich annehmen können, weil sie sich akzeptiert fühlen: „Na, ich denke viel an meine eigene Schulzeit zurück [...] und ich denke mir bei vielen Sachen: ‚Wie hätte ich damals als Schüler reagiert? [...], wie haben die Lehrer reagiert und wie habe ich das dann empfunden als Schüler? [...] Also ich versuche mich da so ein bisschen rein zu versetzen.“ (ebd., 755/ 758).

Routinen der pädagogischen Alltagsarbeit scheint Frau Ihle zu entwickeln, indem sie ihre Überlegungen der Annahme oder Ablehnung durch Schülerinnen und Schüler aussetzt: „Ich denke schon, wenn ich bestimmte Angebote mache, dass ich dann sehe, ob das stärker angenommen wird oder weniger. Und das, was halt besser angenommen wird, das versuche ich dann auch häufiger einzusetzen.“ (ebd., 781/ 783). Frau Ihle reflektierte die Anwendung von Zwang als untaugliches Mittel für pädagogische Auseinandersetzungen und setzte dafür auf freiwillige Akzeptanz: „Also ich kann die Schüler auf keinen Fall zwingen in die Schule zu kommen. [...] Das halte ich auch nicht für besonders sinnvoll. Ich denke, dass es wichtiger ist, denen einfach ein bisschen Freude an der Schule zu vermitteln und da hab’ ich, denke ich, reichlich Möglichkeiten.“ (ebd., 715/ 720). Darüber hinaus thematisierte Frau Ihle Angebote, die für sie selbst zu einem ‚guten‘ Unterricht gehören, von den Schülerinnen und Schülern jedoch weniger akzeptiert werden: „Aber so bestimmte Sachen wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit, das machen sie schon nicht so gern.“ (ebd., 783/ 785) „In Gruppenarbeit und Partnerarbeit ist es so, ja, dass einfach soziales Lernen damit erreicht werden soll. [...] das ist wirklich auch in den oberen Klassen unheimlich wichtig.“ (ebd., 796/ 804).

Diskrepanzen zwischen Angebot und Akzeptanz können aus dem Text von Frau Ihle als Krisen interpretiert werden, weil sie entweder mit der Konsequenz

des vorläufigen Unterrichtsabbruchs oder mit dem Ende der Bemühungen um einen ‚guten‘ Unterricht verbunden wurden. Das kann aus einem Unterrichtsbeispiel rekonstruiert werden: „Und dann gucken die mich nur an und: ‚Was haben Sie da wieder für ‚nen Scheiß mitgebracht?‘ [...] und wenn sie dann überhaupt kein Interesse daran haben, da hab‘ ich dann auch schon gesagt: ‚Wisst ihr was, macht das Buch einfach zu!‘ Und dann habe ich dann entweder die Stunde für mich völlig abgebrochen und habe dann gesagt: ‚Macht doch einfach, was ihr wollt jetzt in dieser Stunde!‘ [...] wenn ich ganz sauer war, dann hab‘ ich einfach abgebrochen. [...], so jetzt /// so wie ‚ne Strafe, dass ich jetzt nicht mehr bereit bin, mit denen zu arbeiten, so in dieser Stunde wenigstens. Und wenn ich nicht ganz so sauer war, dann hab ich einfach gesagt: ‚Nehmt die Muttersprache [...] und bearbeitet halt die Aufgabe!‘ So was, wo sie selbst nicht überlegen müssen.“ (ebd., 890/ 903). So scheint Frau Ihle – entgegen der Ausgangsannahme – pädagogische Interaktionen in der Alternative von Erfolg und Scheitern zu interpretieren. Sie reflektierte die Aufrechterhaltung ihrer eigenen Ansprüche über deren situatives Scheitern hinaus: „Ich lass‘ mir dann immer ein bisschen Zeit, mach ein bisschen was anderes zwischendrin und dann versuch‘ ich es wieder.“ (ebd., 846/ 847).

Für Frau Ihle scheint der vorläufige Abbruch ihrer Bemühungen ein legitimes Mittel des Krisenmanagements im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung, mit dem sie die Hoffnung auf Einlenken durch einige sich verweigernde Kinder und Jugendlichen verbindet: „Bei Einigen denk‘ ich doch, dass die sich dann schon Gedanken machen, warum ich das abgebrochen habe, einfach so und warum ich nicht bereit bin, in dieser Stunde weiter mit denen zu arbeiten.“ (ebd., 920/ 924) „Und wenn ich dann noch mal sage, dass ich keine Lust habe, ständig eine vor‘n Latz geknallt zu kriegen, merken sie es schon. Die wollen ja dann das auch, / dann lass ich sie noch zappeln und mach‘ es dann.“ (ebd., 956/ 958). Man könnte unterstellen, so wie sich Frau Ihle bemühte, Verständnis für andere aufzubringen, erwartete sie auch von anderen Verständnis. Die Fähigkeit des Verstehens subjektiver Bedeutungen von Handlungen scheint die Basis für die Entwicklung von Routinen, gleichermaßen für die Bewältigung des pädagogischen Alltags wie auch der Krisen pädagogischer Auseinandersetzungen. Dem Bemühen um das wechselseitige Verstehen setzt Frau Ihle jedoch eine klare Grenze pädagogischer Verantwortung im Verweis auf Unzumutbarkeit permanenter Reflexion entgegen: „dass ich auch mal nach Hause gehen kann und nicht mehr über das Ganze nachdenken muss. Da hab‘ ich nichts gekonnt, wenn ich dann völlig ausgepowert bin. Da haben die Schüler nichts davon. / Also ich muss schon ein bisschen auf meine Psychohygiene achten selber.“ (ebd., 747/ 750).

Frau Abend legitimierte ihren Anspruch, in pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendliche deren individuelle Probleme zu kompensieren mit der Möglichkeit, durch pädagogische Hilfen deren individuelle Entwicklung zu fördern.

Ihr pädagogisches Ethos lässt sich rekonstruieren als pädagogische Verantwortung im Rahmen individueller schulischer Förderangebote. Die eigenen Ansprüche reflektierte Frau Abend auf der Folie ihrer Wahrnehmung ungenügender Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Lernsituation von Schülerinnen und Schülern in der Schule: „Ja, da fühl‘ ich mich im Prinzip alleine. Man versucht immer in Diskussionen das mit reinzubringen. Aber im Prinzip, auch wenn es nur um Unterrichtsverweigerung geht – also die Schüler im Unterricht nicht mitmachen – und wenn man dann versucht, an das Leistungsniveau anzuknüpfen, um die Schüler wieder zu motivieren, selbst da stößt man dann schon auf Schwierigkeiten. Und man sagt, man

muss individuell auf die Schüler und ihre Bedürfnisse eingehen. Ich denke, wenn man das – wenn man mehr wirklich den einzelnen Schüler sieht mit seinen Sorgen, Problemen und mit seiner ganzen Individualität, dann kann man im Interesse der Schüler viel mehr erreichen. Es wird viel zuviel versucht [...] von allen das Gleiche abzuverlangen.“ (Frau Abend, 145/ 154).

Für sich selbst scheint hat Frau Abend mit ihrer Tätigkeit im Rahmen einer sonderpädagogischen Beratungsstelle ein Arbeitsfeld gefunden zu haben, in dem sie ihren Ansprüchen individueller Förderung näher gekommen ist. Die Arbeit in der Beratungsstelle beschrieb Frau Abend im Sinne der Entwicklung von Routinen zur Erarbeitung individualisierter Zielstellungen und deren Realisierungsmöglichkeiten. Pädagogische Professionalität lässt sich hier als ein Ineinander der Fähigkeit des Verstehens subjektiver Bedeutungen der Schülerin/ des Schülers; des Werbens um Zustimmung und Partizipation bei der/ dem Heranwachsenden; des fachlichen und methodischen Könnens; der Akzeptanz der begrenzten eigenen Möglichkeiten in der Suche nach Kooperationspartnerinnen/ Kooperationspartnern und der Annahme pädagogischer Verantwortung interpretieren: „Also es ist schon wichtig, dass ich, wenn ich den Schüler relativ gut kenne, auch für mich ein Ziel formuliere: ‚Was kann ich jetzt mit diesem Schüler wahrscheinlich erreichen?‘ Und mir dann überlege: ‚Wie muss ich mit diesem Schüler arbeiten, damit der vielleicht dieses Ziel mitgeht? Welche Verbündeten muss ich mir suchen, was muss ich beachten oder wie muss ich ran gehen, um dieses Ziel zu erreichen?‘“ (ebd., 439/ 443). Auffällig scheint an dieser Darstellung, dass Zielakzeptanz und Zielerreichung durch die Schülerin/ den Schüler von Frau Abend im Konjunktiv formuliert wurden, die eigene Verantwortung jedoch im Indikativ.

Solche Routinen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen hätten sich nach Darstellung von Frau Abend sowohl der individuellen Lernsituation von Schülerinnen und Schülern als auch am Anspruch der Erfüllung der Schulpflicht zu orientieren: „Also bei uns ist das so, dass geguckt wird, wieviele Schuljahre haben sie absolviert und dass wir dann überlegen, wieviele Schuljahre bleiben noch von der Pflichtschulzeit, was oder wie können wir dem Jugendlichen helfen? Wir gucken dann schon entsprechend unseren Möglichkeiten – was können wir in der verbleibenden Zeit für den Betroffenen einrichten. [...] da wird dann auch überlegt, ist das noch machbar oder mit welchem Ziel können wir ihm hier noch Schule ermöglichen. [...] Also ich denke, es wird schon sehr differenziert überlegt, wie können wir diese Schulpflicht realisieren.“ (ebd., 237/ 247).

Diese gleichzeitige Orientierung pädagogischer Verantwortung an individuellen Lebenslagen und schulrechtlichen Anforderungen scheint den Anspruch individueller schulischer Förderung in Krisen zu führen. Frau Abend thematisierte die Unmöglichkeit der Bewältigung solcher Krisen im Zusammenhang mit Grenzen schulpädagogischer Handlungsmöglichkeiten: „Ich habe das Problem eines Schülers. [...], wir haben überlegt, welche Möglichkeiten haben wir? Wo könnte man ihn vielleicht noch optimal fördern? Wobei ich bei diesem Schüler sehe und vermute [...], dass er auch unter diesen Bedingungen nicht zur Schule gehen wird, weil Schule für ihn keine Bedeutung hat. Ich wüsste auch nicht, wie ich ihm dann weiter helfen sollte. [...], dann gibt es keine Möglichkeiten um ihn da irgendwo festzuhalten und ihm das abzuverlangen, zwangsweise.“ (ebd., 162/ 173).

So kann man behaupten, Frau Abend reflektierte die individuelle Autonomie der Schülerin/ des Schülers als Ausgangspunkt individueller schulischer Hilfen (in dem Bemühen um das Verstehen subjektiver Bedeutungen sowie im Werben um Zustimmung und Partizipation schulverweigernder Heranwachsenden) und deren Grenze (in der Unmöglichkeit, die formale Autonomie, ‚nein‘ zu sagen, durch

Zwang zu überwinden).

Für Frau Abend scheint pädagogische Verantwortung jedoch nicht in ihrer Intention individueller schulischer Förderung begrenzt. Es lässt sich rekonstruieren, dass sie mit der Akzeptanz der Grenzen der Realisierung von Bildungsrecht und Schulpflicht die Wahrnehmung ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung im Sinne individueller Förderung unter Aufgabe des Anspruchs der Schulpflichterfüllung erweitert: „Wir überlegen dann andere Wege, was ist noch möglich? Und bei dem einen Schüler müssen wir halt sagen: ‚Hier sind unsere Möglichkeiten erschöpft, jetzt gehen wir zur Jugendhilfe und überlegen gemeinsam. Jetzt müssen andere Mittel und Möglichkeiten gefunden werden!‘“ (ebd., 270/ 273).

Frau Dachs legitimierte ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel der schulischen Reintegration, das sie zugleich als Selbstverpflichtung der Heranwachsenden interpretierte. Ihre Intention der Förderung von Eigenaktivität lässt sich in engem Zusammenhang mit derjenigen der Hilfe zum Erwerb eines Schulabschlusses rekonstruieren. Die Schulpflicht reflektierte sie als zu akzeptierende Norm, weil ihrer Meinung nach Heranwachsende durch schulisches Lernen Orientierung für personale und soziale Integration erhalten.

Auch wenn sie Verständnis für Schulverweigerungen als Auflehnung gegen vorgegebene soziale Normen thematisierte, kann man sagen, dass sie die Vermittlung von Normen als wesentliche Verantwortung von Pädagoginnen/Pädagogen reflektierte. Die Normvermittlung mit dem Ziel wechselseitiger Akzeptanz kann aus dem Text von Frau Dachs als notwendiger Bestandteil pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsentierenden Heranwachsenden rekonstruiert werden, wenn sie als Bedingung für die Möglichkeit der Realisierung des Ziels schulischer Integration interpretiert wird: „Wichtig ist, dass jeder den Anderen akzeptiert [...]. Das fängt schon bei solchen Sachen an [...], dass sinnlos irgendwas zerstört wurde, fremdes Eigentum. Und ich finde auch die gegenseitige Achtung [...] ganz besonders wichtig [...], den Wert des anderen Ich, was häufig doch schon untergegangen ist. [...] der Umgang miteinander, wie man dem Anderen gegenüber tritt, wie man sich mit dem Anderen unterhält, / das hat meiner Meinung nach so ein bisschen gelitten.“ (Frau Dachs, 629/ 641). Frau Dachs thematisierte als pädagogisches Ideal für die Vermittlung von Normen, ähnlich wie Oevermann das Vorleben und das Einfordern normgerechten Verhaltens: „Ja, das ist einmal, dass ich selbst nicht so bin, sondern ihnen höflich und korrekt gegenüber trete. Im entsprechenden Ton eben auch, dass man durchaus auch ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen kann, dass man das auch nicht befürworten kann, wenn da so unschöne Wörter durch die Gegend fliegen.“ (ebd., 646/ 652).

Frau Dachs legitimierte ihre pädagogische Unterstützung für schulverweigernde Kinder und Jugendliche als möglich, aber nicht zu jeder Zeit notwendig, weil Heranwachsende temporär für sich Alternativen finden, in denen die Norm der Schulpflicht nicht relevant erscheint. Die Möglichkeit der Hilfe lässt sich aus dem Text rekonstruieren, als eng verbunden mit der Bereitschaft und Fähigkeit schulverweigernder Jugendlicher zu Selbstverantwortung und Partizipation. „Also Voraussetzung ist auch [...] immer, dass diese Jugendlichen auch wollen, dass sie mit dem Aufenthalt hier auch ein Ziel verfolgen und / wenn sie jetzt allerdings vom Verhalten her – also völlig verhaltensgestört sind, dann würde ich schon für mich sagen, dann ist der Jugendliche hier fehl am Platze.“ (ebd., 660/ 663).

Es scheint, als hilft diese Orientierung an der Akzeptanz des Angebotes und der Eigenaktivität der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen (vgl. im Folgenden unter 2.1.3) in Verbindung mit einem Verständnis subjektiver

Bedeutungen des Handelns der Heranwachsenden mit Krisen des pädagogischen Alltags routiniert umzugehen: „Auch wenn mal ein Jugendlicher nicht so ist, wie man es erwartet hat, sind wir dem Jugendlichen überhaupt nicht böse. In keiner Art und Weise. Sondern ich denke immer, wenn die äußeren Rahmenbedingungen für diesen Jugendlichen optimal gewesen wären, dann wär er jetzt nicht so.“ (ebd., 700/ 703). So kann man rekonstruieren, dass Frau Dachs Krisen innerhalb des pädagogischen Prozesses reflektierend im Verweis auf die Lebens- und Lernbedingungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher überwindet. Dass solche Krisen damit nicht bewältigt, nur erklärt werden, erläuterte Frau Dachs im Zusammenhang mit ihrem Krisenmanagement bei nicht erfüllten pädagogischen Intentionen: „Das ist das, was ich für mich vom rein Innerlichen her als Belastung empfinde. Etwas, wo ich dann mit mir selbst irgendwo nicht zufrieden bin. Aber ich habe auch gelernt [...] also ich musste lernen, da muss ich einen Punkt setzen, sonst komme ich irgendwo nicht zurecht.“ (ebd., 826/ 831).

So scheint es, als lässt Frau Dachs keine eigenen Krisen in ihren Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden zu: „Schön ist für mich, dass ich mit jungen Menschen zu tun habe, dass ich die auch irgendwo verstehe. [...] Und so denk' ich immer, wenn man mit so jungen Leuten zu tun hat, egal jetzt aus welchem Milieu die kommen, dass man halt so mitreden kann und ihre Probleme erkennt, was mir auch sehr wichtig ist. [...] Als belastend würde ich gar nichts empfinden, also wo ich sagen würde: ‚Das ist für mich absolut belastend‘.“ (ebd., 793/ 806).

Frau Laub legitimierte ihre pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit der Intention, diese bei der Realisierung ihrer eigenen Ansprüche zu unterstützen und dabei die von ihr interpretierte Ambivalenz des Erlebens von Selbstwirksamkeit und Versagen schulverweigernder Heranwachsender aufzulösen.

Ihr pädagogisches Ethos beschrieb Frau Laub als unbedingte Akzeptanz der Kinder und Jugendlichen. Sie unterschied dabei zwischen ihrer Identität als professionelle Pädagogin und der als Privatperson, was als eine Form der Krisenprävention interpretiert werden kann: „Unvoreingenommenheit. Das ist aber was, was ich gelernt hab' hier. Ich hatte zum Beispiel früher Schwierigkeiten mit Menschen umzugehen, deren politische Meinung ich nicht teile. [...] wo ich also so gekämpft hab'. [...] Die müssen doch das jetzt verstehen, dass das so nicht geht. [...] Und inzwischen kann ich das raus lassen. Inzwischen ist das für mich ein Stück Arbeit. Es ist eben Arbeit und nicht mein Leben. [...] Ich weiß, dass zum Beispiel einige [...] rechtsradikale Kontakte haben. [...], aber ich kann denen unvoreingenommen begegnen, den Jugendlichen. Also sie sind dadurch für mich nicht schlechtere Menschen.“ (ebd., 1049/ 1069).

Pädagogische Verantwortung reflektierte sie dem entsprechend einerseits als Erkennen, Akzeptieren und Vergegenwärtigen der individuellen Kompetenzen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher: „Ich würd' sagen, bewusst machen. [...] Also immer wieder drauf zu gucken und das auch zu vergleichen [...]. Dann immer wieder ressourcenorientiert arbeiten, das hervorheben, was sie eben haben. Was also kaum jemand je gelobt hat. [...] Aber dieses Wertvoll-Sein eben auch rüber zu geben.“ (Frau Laub, 738/ 747) und andererseits als Unterstützung von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung: „Das ist 'ne Fähigkeit, die sie haben müssen, sich Ziele stecken und sich selbst einschätzen zu können: ‚Was kann ich jetzt wirklich real schaffen?‘. Das ist 'ne ganz hohe Anforderung, die sie von vorher nicht kennen.“ (ebd., 523/ 525) „[...] letztendlich kommt es von ihnen selbst. Und wenn das so ist, dann lässt sich das meistens auch irgendwie drehen.“ (ebd., 753/ 754). So erscheint Selbstbestimmung und Selbstverantwortung gleichermaßen als Ziel wie als Voraussetzung verantwort-

lichen pädagogischen Handelns.

Unter Berücksichtigung der individuellen Zielsetzungen bezeichnete Frau Laub die inhaltliche Gestaltung ihres pädagogischen Angebotes als: „ganz offen“ (ebd., 319) im Rahmen eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘: „Ich staune immer wieder, wie das funktioniert. [...] Diesen Willen haben viele, also einen Willen nach Veränderung in irgendeiner Form. [...] Wir sagen mal, veränderte Bedingungen schaffen auch ein verändertes Verhalten.“ (ebd., 723/ 732). Routinen für individualisierte Lernangebote scheint Frau Laub zu entwickeln, indem sie Probehandeln sowohl der kollegialen Diskussion als auch der Reflexion im Rahmen der pädagogischen Interaktion aussetzt: „Der wichtigste Punkt [...] der mir auch weiter hilft ist der, dass wir mittags, wenn die Jugendlichen weg sind, uns zusammensetzen und über den Tag philosophieren. [...] um darüber Ideen zu sammeln, also um darüber Hypothesen zu bilden. Wo kommt das her? Wie kann man daran arbeiten, ein Thema finden? Wie kann man damit umgehen? Wie können wir es jetzt versuchen und Strategien entdecken? [...] dadurch, dass [...] ich mich austauschen kann und andere Ideen kriege, kann ich für mich selber auch [...] ausprobieren. [...] Um dann [...] hinein zu gehen mit dieser Idee im Kopf und die entweder bestätigt zu sehen und auszuprobieren oder eben nicht und dann das wieder über den Haufen zu werfen. Und da eine Kontinuität zu erreichen. Und das Nächste ist der direkte Umgang mit den Jugendlichen. Immer wieder zu fragen: ‚Wie kommt das jetzt bei dir an? Wie bist du momentan drauf? Ist das jetzt wichtig? Welchen Sinn macht das, was du hier machst, für dein Leben?‘ [...] Ich mach’ mir darüber was klar und dem Jugendlichen hoffentlich manchmal auch.“ (ebd., 760/ 784).

Krisen pädagogischen Handelns kann man aus den Aussagen von Frau Laub weniger im Sinne von Krisensituationen pädagogischer Auseinandersetzungen rekonstruieren, sondern vielmehr als Krisen der Reflexion pädagogischen Selbstverständnisses: erstens in ihrer Rollenidentität, zweitens in der Unsicherheit nicht kollegial abgestützter Verantwortung, und drittens im Umgang mit einzufordernden Normen. Zum Ersten: Frau Laub thematisierte ihre eigenen Probleme mit der Rollenidentität als Sozialpädagogin und Lehrerin. Sie selbst sah sich eher als Sozialpädagogin, die Schülerinnen und Schüler identifizierten sie dagegen als Lehrerin. Frau Laub schien das Problem für sich gelöst zu haben, indem sie die Rollenerwartung der Heranwachsenden annahm und bediente, sich selbst aber damit nicht identifizierte: „Die Jugendlichen sehen es so [...] ich bin die Lehrerin. Aber es legt mich fest und das find’ ich schade. [...] Ich würde das gern immer erweitern, ergänzen [...] mit Sozial- oder Diplompädagogin. [...], dann können sie [...] nichts damit anfangen. Und mit Lehrerin, da haben sie wenigstens so ein Bild dazu. [...] das war am Anfang viel schlimmer [...] jetzt kann ich das gut. [...], ich sag’ ja immer: ‚Ich spiele Lehrerin.‘ das macht es für mich legitimer.“ (ebd., 1036/ 1045). Zum Zweiten: Die Unsicherheit alleiniger pädagogischer Verantwortung scheint für Frau Laub vor allem mit der Angst vor nicht zu bewältigenden Krisensituationen verbunden: „Zum Beispiel fühle ich mich unsicher [...], wenn ich glaube von der Verantwortung überrannt zu werden. [...] so’n ganz chaotischer Tag oder zwei die sich prügeln. [...], da mach’ ich das in der Situation schon [...] hinterher fühle ich mich unsicher.“ (ebd., 1096/ 1105). Sie erklärte die eigene Unsicherheit im Zusammenhang mit einer erlebten Gewaltsituation, nach der die gegenseitige kollegiale Unterstützung ihr einen Abbruch der direkten Interaktion mit diesem Jugendlichen ermöglichte. Insofern erscheint die kollegiale Unterstützung sowohl für die Entwicklung von Routinen für den pädagogischen Alltag als auch für routinierte Auseinandersetzungen mit Krisen von besonderer Bedeutung. Zum Dritten: Frau Laub versuchte einzufordernde Normen zu ignorieren, solange deren Übertreten nicht eindeutig thematisiert werden muss. Man kann dieses Ignorieren als Routine der Krisen-

prävention interpretieren, begründet mit der Sorge, andernfalls einen Abbruch des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu riskieren. Das erläuterte sie am Beispiel des Umgangs mit Drogen: „So ein Grenzbereich ist für mich auch noch der Drogenkonsum. [...] Also ich vermute bei den Jugendlichen, die haben irgendwelche Drogen intus und kann schwer sagen: ‚Äh sagt mal, habt ihr was geschluckt?‘ [...] Das krieg ich nicht hin. Und ich kann gar nicht genau sagen, warum. Vielleicht am ehesten aus Angst, was passiert denn, wenn derjenige sagt: ‚Ja.‘“ (ebd., 1144/ 1151).

Auch Herr Max legitimierte seine pädagogischen Auseinandersetzungen mit der Intention, schulverweigernde Kinder und Jugendliche bei der Realisierung ihrer eigenen Ansprüche zu unterstützen. Dabei betonte er die Möglichkeit der Hilfe bei der Realisierung individueller Zielsetzungen mit unterschiedlichen Perspektiven.

Er verdeutlichte seine Meinung, nach der die Möglichkeit von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als Voraussetzungen für freiwillige Partizipation in einem ‚pädagogischen Arbeitsbündnis‘ zu interpretieren wären. Auf die Frage, warum sich die Heranwachsenden in dem alternativen Schulprojekt nicht ebenso wie in der Schule verweigern, antwortete Herr Max: „Also der Hauptfaktor ist [...], dass es passieren könnte. Der Hauptfaktor ist das Bewusstsein, dass es passieren könnte. [...] Das ist bei diesem Spielchen – also da geht es doch häufig um Ablösungsprozesse. [...] Und es geht um Autonomiegewinnung, es geht um Erwachsenwerden. So und Erwachsenwerden heißt zum Beispiel, dass ich entscheiden kann, was ich tue. [...] Auch die Jugendlichen drücken das so aus: ‚Ich will machen, was ich will!‘ Und da ist das [...] eine ganz verrückte Geschichte. [...] Nehmen wir mal an, ein Jugendlicher sagt: ‚Schule ist für mich wichtig [...]‘. Aber es ist schon entschieden. [...] Und das ist ja bei uns nicht [...], so dass [...] Entscheidungen, wie sie auch getroffen werden, als autonom bewertet werden können. Ich habe mich autonom entscheiden!“ (Herr Max, 729/ 749).

Das von Herrn Max reflektierte Ethos pädagogischer Verantwortung bezeichnet er für sich selbst als ‚konstruktivistisch‘. Es lässt sich interpretieren als pädagogische Professionalität, welche wechselseitige Akzeptanz, pädagogische Verantwortung in ihrer Begrenzung der Anerkennung formaler Autonomie und Verstehen subjektiver Bedeutungen von Handlungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher auf der Basis von Nichtverstehen miteinander verbindet: „Also ich bin eigentlich so ein konstruktivistischer Mensch. [...] Es gibt nicht nur eine Wahrheit, sondern es gibt Lebenskonstruktionen [...] nicht: ‚Deine Konstruktion ist richtig und deine ist falsch.‘ [...] zum Beispiel eine ganz wichtige Grundhaltung: Der Mensch ist nicht instruierbar. Ich kann nicht hingehen und kann durch einen schlaun Satz einen Menschen zum Verhalten bewegen. Das ist Käse. Und das bringt lediglich pädagogische Frustration. Und das heißt nicht, dass ich keine Verantwortung habe, sondern ich habe gerade deswegen eine ungeheure Verantwortung, nämlich auf die Konstruktion meines Partners Rücksicht zu nehmen, und die versuchen zu verstehen. Und mit denen umzugehen, mit seinen nicht mit meinen. [...] mit seiner Lebenssituation mich zu beschäftigen, mit seinen Zielen [...] und einen Rahmen schaffen, dass er sich entwickeln kann oder dass er die finden kann erst mal.“ (ebd., 925/ 941).

Unter Berücksichtigung dieses Ethos reflektierte Herr Max Routinen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. In der Rekonstruktion solcher Routinen kann man unterstellen, dass Herr Max nicht beansprucht, Krisen zu bewältigen, wohl aber sie als professioneller Pädagoge zu handhaben.

Das betrifft zum einen den Versuch, Lebenssituation und Ziele der Heranwachsenden zu verstehen und einen Rahmen für die Eigenentwicklung

zur Verfügung zu stellen. Die entsprechende Reflexion von Herrn Max lässt sich verstehen als unsichere Entscheidung mit nachträglicher Rechtfertigung durch Erfolg: „Wenn ich sehe, dass er hier für sich was macht, hat er offensichtlich einen Rahmen gefunden, der ihm Entwicklung möglich macht. Das kann ich doch sehen. [...] Vollkommen verstehen kann ich das nicht.“ (ebd., 946/ 952).

Zum Zweiten thematisierte Herr Max Routinen im Umgang mit Krisen durch Möglichkeiten authentischer Interaktion: „Wenn ich mich ärgere, wenn ich enttäuscht bin, dass es eine Form geben muss, wo ich das auch sagen kann. [...] ich darf authentisch sein.“ (ebd., 1071/ 1085); Formen des Perspektivenwechsels: „Das Andere ist Metaebene.’ [...] Irgendwie läuft das momentan nicht so gut, lass uns [...] da raus gehen aus der aktuellen Inhaltsebene“ (ebd., 1082/ 1089) und die nachträgliche Korrektur einer Entscheidung: „Dass ich einfach mal die Zeit habe, dass die Situation nicht endgültig abgeschlossen ist [...], dass ich noch mal hingehen kann und sagen kann [...] ‚Du weißt du, was mir vorhin noch eingefallen ist?’ // Das hilft total.“ (ebd., 1097/ 1102). Dass trotz dieser Routinen manifeste Krisen nicht zu vermeiden sind, verdeutlichte Herr Max an einem Beispiel: „Wir haben es einfach nicht geschafft und er hat es auch nicht geschafft. Und wir haben miteinander keinen Weg mehr gefunden.“ (ebd., 714/ 715).

Seine eigene Handlungsunsicherheit reflektierte Herr Max als strukturelles Problem der Gleichzeitigkeit differenter schulpädagogischer und sozialpädagogischer Anforderungen: „Ich glaube erst mal, dass es wichtig ist, dass es verschiedene Rollen gibt. Aber dann ist es manchmal schwierig, / den Rollenwechsel hinzukriegen. [...] Also als Lehrer stehe ich absolut dazu, Forderungen zu stellen [...] weil sich hinter so einer Forderung verbirgt: ‚Ich traue dir was zu. Du kannst das jetzt machen! Mach mal jetzt!’ Aber das ist eine Haltung, die ich auch wieder aufgeben muss [...] wenn ich da dran bleibe [...] kommt es ja doch dazu, dass ich meine Ziele aufoktruiere. [...] Ja und es gibt einen Punkt, wo man da auch ganz gut aussteigen kann, wo man sagen kann: ‚Gut [...] das funktioniert irgendwie nicht, also lass uns mal gucken, woran das liegt!’ [...] und wenn das gelingt, ist es Klasse. Aber da bin ich mir manchmal unsicher. [...] Ist das der Punkt jetzt oder habe ich den übersehen? Und wie finde ich ihn jetzt? Wie finde ich denn jetzt dahin? Habe ich das jetzt falsch gemacht? Und da kommt schon eine ganze Menge an Zweifeln im Alltag, an Unsicherheit.“ (ebd., 973/ 995).

Herr Jung bildete eine Ausnahme unter den befragten Pädagoginnen und Pädagogen, weil er die Realisierung des Bildungsrechts und die Durchsetzung der Schulpflicht als bedeutsam für sein eigenes Problemverständnis und pädagogisches Handeln reflektierte und dessen Bedeutung für Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in Frage stellte (vgl. Absatz 3.3.4 im Teil 2 dieser Arbeit). Er begründete seine Perspektive auf die Frage, warum er sich dennoch intensiv um schulverweigernde Heranwachsende bemüht, mit seinem pädagogischen Selbstverständnis, das er als ‚Idealismus’ charakterisierte: „Idealismus, Idealismus – ja aufgrund meiner Lebenserfahrung, die ich habe. /// Das ist schwierig die Frage. Idealismus, ich weiß nicht, das kommt aus dem Bauch heraus. Ich investiere viele Stunden in Teambesprechungen usw. Da überlege ich mir gar nicht viel bei. Das ist wesenseigen.“ (Herr Jung, 184/ 187).

Im Fremdwörterbuch des Duden wird ein Idealist charakterisiert als „Jemand, der selbstlos, aber dabei auch die Wirklichkeit etwas außer acht lassend, nach der Verwirklichung bestimmter Ideale strebt.“ (Fremdwörterbuch, Duden Bd. 5, 1990). Diese Charakteristik mag für Herrn Jung nur teilweise zutreffen. Sein Ideal pädagogischer Auseinandersetzungen scheint weniger wesenseigen als vielmehr schulpraktischen Erfahrungen im Umgang mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern geschuldet, die er als erfolglos reflektierte: „Also wir sind da ganz

hart eigentlich ran gegangen. Bei Fehltagen wurden die Eltern angeschrieben. Wenn keine Reaktion erfolgte, wurden die Eltern eingeladen – Schulleitung, Gespräch und / wenn dann nichts kam, dann wurde die Mitteilung ans Ordnungsamt rausgegeben, wie es im Schulgesetz so steht – mit Strafandrohung fünf Mark pro Tag – und ach ich weiß nicht, was da noch so alles war [...] sitzen bleiben, Klassenkonferenzen – mit Androhung von Schulstrafen, Erziehungsmaßnahmen – und wie es das Schulgesetz so alles vorsieht // brachte gar nichts.“ (ebd., 56/ 71). Herr Jung erklärte, dass es sich dabei nicht um geringes Engagement der Pädagoginnen/ Pädagogen handelte, sondern um fehlendes Fachwissen: „Ich wusste halt nicht, wie ich reagieren sollte. Das Bedürfnis zu helfen war eigentlich schon immer da, deswegen bin ich auch Lehrer geworden. Sonst hätte ich hier einpacken können, bei den Kindern heute. Wenn ich da nicht so Ideale habe, dann würde ich niemandem empfehlen, Lehrer zu werden. Das geht ja gar nicht. // Aber ich konnte es halt nicht umsetzen. [...] wir wussten halt nie richtig damit umzugehen, weil auch ein bisschen so der theoretische Hintergrund gefehlt hat.“ (ebd., 662/ 667).

Neben dem Fachwissen reflektierte Herr Jung Frustrationstoleranz: „Pädagogik hat auch viel mit Misserfolgen zu tun. Das Tragen ist auch eine wichtige / Eigenschaft, die ein Pädagoge braucht, Misserfolge wegstecken.“ (ebd., 414/ 416) sowie die Akzeptanz der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Grenzen: „Ich erkenne meine Grenzen an. Bei bestimmten Sachen müssen andere Leute ran. Aber ich kann selbst viel mit meiner Arbeit bewegen.“ (ebd., 682/ 683) als Aspekte routinierter pädagogischer Professionalität.

Auf der Grundlage der Reflexion theoretischen Wissens und praktischer Erfahrungen erläuterte Herr Jung seine Intention der gemeinsamen Suche (mit der schulverweigernden Schülerin/ dem schulverweigernden Schüler und potenziellen Kooperationspartnerinnen/ Kooperationspartnern) nach Möglichkeiten individueller Förderung zur schulischen Reintegration. Als Voraussetzung dafür reflektierte Herr Jung die Partizipationsbereitschaft der Pädagoginnen/ Pädagogen ebenso wie die der schulverweigernden Heranwachsenden: „Zuerst müssen die Betroffenen bereit sein mitzuarbeiten. Also wenn [...] die Kollegen nicht mitarbeiten wollen, wenn die dafür nicht einen Blick bekommen, dass ich mit dem Jugendlichen Regeln aushandle, die niederschwellig sind [...] und weiter ihren Stiefel fahren mit Zwangsmaßnahmen, dann bewegt sich gar nichts.“ (ebd., 352/ 356).

Seine pädagogische Verantwortung in diesem Prozess lässt sich als Ermöglichung individueller Vereinbarungen und deren Durchsetzung rekonstruieren: „dass nicht ich [...] als Pädagoge die Regeln aufstelle, sondern mit den Betroffenen gemeinsam Regeln aushandle, Grenzen festsetze und dann aber auch immer regelmäßig mal kontrolliere oder gemeinsam bespreche: ‚Wie weit sind wir?‘ [...] Es darf auch nicht laufen, es muss irgendwo unterm Strich was bei rauskommen.“ (ebd., 554/ 558). Die Zielorientierung thematisierte Herr Jung als offen für persönlich verantworteten Erfolg und Misserfolg: „Ja, ich muss mich selbst immer offen halten dafür, dass es Erfolg oder Misserfolg geben kann. Es sind zwei Seiten. Ich kann nicht einfach abbrechen.“ (ebd., 587/ 588). Für den Fall des Misserfolgs scheinen ihm Anschlüsse zur Verfügung zu stehen: „Ja, irgendwas findet sich schon. Und außerdem sind wir an unserer kleinen Schule ja nicht der Nabel der Welt. Wenn das bei uns nicht klappt, wenn ich Regeln nicht aushandeln kann, dann macht das jemand anders. [...] Dann macht’s ein Sozialpädagoge. Ich muss mich nicht so wichtig nehmen.“ (ebd., 577/ 580). Für seine persönliche Verarbeitung von Misserfolgen scheint Herr Jung noch nach Routinen zu suchen: „Ich bin enttäuscht [...] und ich bin emotional ein bisschen / berührt davon, möchte ich sagen. /// Aber es ist vielleicht nicht gut. [...] Ich muss mehr Distanz aufbringen.“ (ebd., 593/596).

Reflexion: Routinen und Krisen der Realisierung des Bildungsrechts für alle Kinder und Jugendliche unter dem Anspruch pädagogischer Hilfen ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens

Aus den zuletzt vorgestellten Texten wurde interpretiert, dass die befragten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Hilfen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche bei der Realisierung ihres Bildungsrechts bzw. bei der Durchsetzung der Schulpflicht als mögliche, aber nicht notwendige interpretierten. Das kann an dieser Stelle insofern konkretisiert werden, als dass alle Befragten Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Angebote unter den Bedingungen von Selbstverantwortung und pädagogischer Verantwortung thematisierten. Das hieße in der Konsequenz, dass diese Pädagoginnen und Pädagogen (bis auf Frau Ihle, die ihre Hoffnung aufrecht erhielt) den Anspruch der Realisierung des Bildungsrechts für alle Kinder und Jugendlichen zumindest teilweise aufgegeben haben. Sie reflektierten sowohl Routinen pädagogischer Auseinandersetzungen (wie sie Oevermann im Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ beschreibt) als auch nicht zu bewältigende Krisen. Wie vermutet, lassen sich aus den Texten aller Pädagoginnen und Pädagogen dieser Gruppe Routinen der Krisenintervention rekonstruieren, die sich nicht in der Alternative von Erfolg oder Scheitern erschöpfen.

Frau Ihle und Frau Dachs scheinen dennoch mit den von ihnen entwickelten Routinen zu hoffen, Krisen pädagogischen Handelns zumindest situativ bewältigen zu können. Aus den Aussagen von Frau Ihle wurde der temporäre Abbruch in der Hoffnung auf Einsicht bei den Heranwachsenden als Routine der Krisenbewältigung rekonstruiert. Aus den Reflexionen von Frau Dachs wurde interpretiert, dass sie Krisen aushält, indem sie diese einerseits erklärt aus der individuellen Situation des Kindes/ Jugendlichen und damit entschuldigt, andererseits für sich selbst bewältigt, indem sie von ihren eigenen Intentionen absieht.

Von Frau Abend, Frau Laub, Herrn Max und Herrn Jung kann behauptet werden, dass sie ein Krisenmanagement entwickelt haben, dass es ihnen ermöglicht, auf der Basis von Unsicherheit pädagogische Verantwortung zu übernehmen. Es schien, als wäre die Akzeptanz von Grenzen in den Reflexionen dieser Pädagoginnen/ Pädagogen die Voraussetzung der Öffnung für pädagogische Anschlüsse jenseits der Schulpflichterfüllung. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass nur Frau Dachs für sich einen Weg gefunden hat, mit dieser Unsicherheit fertig zu werden. Für die anderen fünf Pädagoginnen/ Pädagogen scheint die Unsicherheit zum pädagogischen Handeln zu gehören, bei Frau Ihle erscheint sie eher als erduldet und bei den anderen Befragten als angenommene. Dass damit jedoch nicht die Probleme pädagogischer Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen gelöst erscheinen, soll unter 2.1 diskutiert werden.

Nachdem die rekonstruierten Erziehungsziele und Intentionen in ihrer Bedeutung für ethisch-moralische Normen und Ideale pädagogischen Wollens und Handelns diskutiert wurden, sollen im Folgenden mögliche Rechtfertigungen rekonstruiert werden. Ausgegangen wird davon, dass die interpretierten Ziele pädagogischer Auseinandersetzungen und Intentionen der Pädagoginnen/ Pädagogen vor dem Hintergrund der Reflexion erschwerter individueller Lebens- und Lernsituationen und gestörter Person-Umwelt Relationen zu rechtfertigen sind.

1.2.2 Krisenbewältigung und individuelle Förderung als pädagogische Intentionen

In den Kapiteln 3.1 und 3.2 des zweiten Teils dieser Arbeit wurde Schulabsentismus als mögliche Reaktion von Kindern und Jugendlichen auf ihre individuellen Lern- und Lebensprobleme bzw. als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen dargestellt. Die Beschreibungen komplexer Bedingungsgefüge für Schulabsentismus wurden nicht als Begründungen für die Wahrnehmung von Schulabsentismus als pädagogisches Problem gewertet, sondern als perspektivische Interpretationen von Soziallagen, die pädagogisches Interesse ermöglichen (vgl. Kapitel 3.3 im Teil 2). Zu untersuchen blieb, mit welchen Argumentationen die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen aus den verschiedenen ambivalenten Interpretationen von Schulverweigerungen – unter Berücksichtigung der Perspektive schulabsenter Kinder und Jugendlicher und als pädagogisch relevantes Problem (vgl. Teil 2, Absatz 3.3.1 bis 3.3.4) – im Verweis auf ihre Bedingungen pädagogischen Handlungsbedarf ableiteten und pädagogische Ansprüche rechtfertigten.

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen betrachteten Schulverweigerung als ein Phänomen, mit dem ein je individuelles Bedingungsgefüge verbunden ist. Es wird vermutet, dass für die Bestimmung pädagogischer Ansprüche weniger die genannten Bedingungen als die differenten Bewertungen der Bedingungen durch die Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der Verantwortlichkeit für die Realisierung von Schulpflicht und Förderungspflicht (vgl. Teil 2, Kapitel 3.4) relevant sein werden. Im Folgenden ist zu belegen, dass an zentrale Bedingungs- bzw. Verantwortungszuschreibungen einerseits und den Verzicht auf diese andererseits differente Begründungen für pädagogische Ansprüche angeschlossen werden können. Die Interpretationen der Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich der Lern- und Lebensbedingungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher werden dafür unterteilt in die theoretisch hergeleiteten Perspektiven ‚Schulabsentismus als Reaktion auf die individuelle Lern- und Lebenssituation‘ und ‚Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen‘ (vgl. Kapitel 3.2 im Teil 2 dieser Arbeit). Unter der Perspektive ‚Schulabsentismus als Reaktion auf die individuelle Lern- und Lebenssituation‘ sollen Zuschreibungen von Schulverweigerungen an ‚personaler Problemstrukturen‘ (vgl. Böhnisch 1992, S. 70) von Schülerinnen/ Schüler und umweltzentrierte Zuschreibungen von Verantwortung an deren Familien und Lehrerinnen/ Lehrer analysiert und daran anschließend Begründungen der Pädagoginnen/ Pädagogen für das eigene Handeln rekonstruiert werden (Absatz 1.1.1). Unter der Perspektive ‚Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen‘ werden Möglichkeiten des Verzicht von einseitigen Zuschreibungen von Bedingungen rekonstruiert, die offen scheinen für pädagogische Angebote der befragten Pädagoginnen und Pädagogen (Absatz 1.1.2). Unter beiden Perspektiven werden zudem Rekonstruktionen pädagogischer Ansprüche im Verweis auf die interpretierten Bedeutungen der Lern- und Lebensbedingungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher vorgenommen (Reflexionen). Entsprechend der Interpretation der Aussagen zu Bedingungen von Schulabsentismus wurden die Pädagoginnen und Pädagogen einer Perspektive zugeordnet. Bei der Rekonstruktion der Darstellungen waren Generalisierungen entsprechend der Häufigkeit der Aussagen in den einzelnen Interviews vorzunehmen. Dabei handelt es nicht um eindimensionale Kausalattributionen, die den Reflexionen der Pädagoginnen und Pädagogen unterstellt werden

sollen, sondern um zentrale Kategorien von Bedingungen, die interpretiert wurden als Ansatzpunkte für Begründungen pädagogischer Ansprüche der befragten Pädagoginnen und Pädagogen an die Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen.

a) ‚Schulabsentismus als Reaktion auf die individuelle Lern- und Lebenssituation‘ – eine pädagogisch motivierte Perspektive

Nachfolgend soll die Perspektive ‚Schulabsentismus als Reaktion auf die individuelle Lern- und Lebenssituation‘ als pädagogisch motivierte rekonstruiert und in ihren Anschlussmöglichkeiten für pädagogische Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen diskutiert werden. Dabei wurden Zuschreibungen von Schulverweigerungen an ‚personale Problemstrukturen‘ schulverweigernder Schülerinnen/ Schüler (I) (Frau Holz, Frau Ehler) unterschieden von umweltzentrierten Zuschreibungen von Verantwortung an die Familien schulabsenter Heranwachsender (II) (Frau Franz, Frau Gast) und Lehrerinnen/ Lehrer (III) (Frau Ihle, Frau Bernd/ Herr Claus).

I) Zuschreibungen von Schulverweigerungen an ‚personale Problemstrukturen‘ schulabsenter Schülerinnen und Schüler

Aus der Interpretation des Interviewtextes von Frau Holz wurde geschlossen, dass sie vorrangig Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen für Schulabsentismus verantwortlich macht. Sie beschrieb das Problem von Schulverweigerung als eines der sozialen Desintegration. Sie erläuterte, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche ihre Abwesenheit von der Schule deswegen als Schwierigkeit wahrnehmen, weil sie sich als Außenseiter erleben. Auf die Frage nach den Bedingungen für Schulverweigerung verwies Frau Holz ebenfalls auf soziale Desintegration. Sie beschrieb Schulverweigerung als Folge von Lernschwierigkeiten und diese im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen der Kinder und Jugendlichen: „Das sind Schulprobleme, die massiv aufgetreten sind und die ich aber vorrangig jetzt auch mit den Verhaltensproblemen kopple.“ (Frau Holz, 102/ 104). Als Zwischenschritte auf dem Weg von Verhaltensauffälligkeiten über Lernschwierigkeiten zu Schulverweigerung benannte sie neben mangelnder Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen, negative Einflüsse von Freunden der Schülerin/ des Schülers und immer wieder Verhaltensauffälligkeiten der Schüler: „Ich denke, das muss man von Fall zu Fall sehen. Bei manchen Schülern kann es die Schule sein [...] und Verhaltensprobleme. Es ist eine Mischung, das ist nicht nur Schule. Das kann auch auf einen Lehrer, oder vielleicht auf zwei bezogen sein. [...] das ist das Elternhaus, praktisch, was dann vielleicht nicht den Weg zur Schule sucht, um jetzt dem Kind da raus zu helfen. Das sind Verhaltensprobleme, die da sind. Das ist ’ne Gruppe, wo der Schüler mit drin ist.“ (ebd., 110/ 118). Frau Holz erläuterte aus ihrer Erfahrung mit Heimkindern, dass verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in ihren Schulen stigmatisiert und nicht sozial integriert sind: „Kinder, die ins Heim kommen, haben meistens auch Schulprobleme, werden von den Regelschulen oft aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten auch abgelehnt.“ (ebd., 31/ 33). Sie erläuterte ihr Verständnis für solche Ausgrenzungen damit, dass nach ihrer Wahrnehmung Regelschullehrerinnen und -lehrer mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern überfordert sind: „Es sind ja auch relativ harte Fälle [...] es ist verfestigt. Und manche sind auch psychisch so krank.“ (ebd., 484/ 485). Ohne den Lehrerinnen und Lehrern Vorwürfe zu machen, forderte Frau Holz deren Befähigung, Verhaltensproblemen von Kindern und Jugendlichen begegnen zu können, um so ihrer Desintegration in der Schule

und der völligen Abkehr von ihr entgegenwirken zu können: „Ich sehe das nicht vorrangig in der Schule. Aber ich finde schon, Schule müsste auch für Lernbehinderte was vorhalten, um dem [...] Schüler mit Verhaltensproblemen [...] erst mal eine Erziehung, dann eine Bildung [...] zu ermöglichen, K.P.]. Also meiner Meinung nach müsste jeder Sonderschullehrer und auch jeder Lehrer in der Normalschule [...] zumindest eine Ausbildung haben [...], um sich damit auseinander zu setzen: ‚Wie gehe ich mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit Verhaltensstörungen um? Wie erkenne ich das? Was kann ich machen?‘“ (ebd., 120/ 137). Weil das nach ihrer Wahrnehmung nicht der Fall ist, beschrieb Frau Holz das Problem von Schulabsentismus und seinen Bedingungen als Spirale von sozialer Desintegration – in Form von Stigmatisierungen und Ausgrenzungen wegen Verhaltensauffälligkeiten – Schulverweigerung als Reaktion: „Sind es im Anfangsstadium Stunden, dann Tage, die sich dann summieren, weil nichts getan wurde, [...] und dann eben auch über Jahre“ (ebd., 145/ 149) und zunehmender sozialer Desintegration, weil Kinder und Jugendliche, die nicht zur Schule gehen, zu Außenseitern werden. Daraus kann man schließen, dass Frau Holz in Verhaltensstörungen (die sie nicht begründet, sondern schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als abweichendes Verhalten zuschreibt) den eigentlichen Grund für Schulverweigerungen erkennt.

Frau Ehler bezeichnete personale Problemstrukturen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als ‚Krankheitsbilder‘. In der Darstellung der ‚Krankheitsgeschichten‘ erklärte sie Schulabsentismus im Zusammenhang mit beeinträchtigten Eltern-Kind-Beziehungen. Sie beschrieb Schulverweigerungen als Folge ungelöster familiärer Schwierigkeiten und Beziehungsprobleme, die sich ihrer Darstellung nach als Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten manifestieren: „Wir haben zum Beispiel auch einen Fall. [...] Der war eben nicht in der Lage sich ein und unter zu ordnen / in seine Gruppe praktisch und hat dadurch oft auch Aggressionen.“ (Frau Ehler, 163/ 165) „Oder wenn sie mit dem Lernstoff nicht mehr klar kommen, da suchen sie sich irgendeinen Weg.“ (ebd., 179/ 180). Lernschwierigkeiten thematisierte sie aber auch als Folge von Nicht-Anwesenheit in der Schule, weil eine Schülerin/ ein Schüler, die/ der nicht in der Schule ist, „kann dadurch ja auch dem Lernstoff nicht folgen“ (ebd., 116/ 117). Die Verfestigung der Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen aufgrund verschiedenster Probleme erlebte sie als krankhaft, „weil ja auch jedes Kind ein anderes Krankheitsbild hat. Der eine [...] hat noch Verhaltensprobleme. [...] der eine ist schon in der Kriminalität drinne. [...] Der nimmt jetzt schon Drogen.“ (ebd., 626/ 631) „Ein Junge hat regelrecht Angst gehabt, an diese Schule zu gehen.“ (ebd., 489/ 490). ‚Krankhafte‘ Verhaltensauffälligkeiten führen nach Ansicht von Frau Ehler nicht nur zu Schulverweigerungen von Schülerinnen und Schülern, sondern auch zum notwendigen Ausschluss aus Schulen, weil dort nicht die erforderlichen Bedingungen für die Beschulung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler gegeben seien: „Der ist / verhaltensauffällig eben gewesen. [...], hat die Tische, Stühle umgeschubst und hat Mitschüler angegriffen, so dass deshalb auch bei ihm kein Beschulen in einer normalen Lb-Schule mehr möglich war, weil er eben nur einzeln oder in einer kleinen Gruppe beschult werden konnte und das konnte die Schule ja nicht nachweisen.“ (ebd., 165/ 170). Verantwortlich für verfestigte Verhaltensstörungen und für Schulverweigerungen machte Frau Ehler im wesentlichen Probleme im Elternhaus, „weil ja die Kinder teilweise doch aus sozial schwachen Elternhäusern kommen.“ (ebd., 649/ 650). Frau Ehler machte solche Probleme sowohl an fehlendem Interesse der Eltern fest: „Die Klassenlehrerin merkt ja dann schon, es kommt hier nichts zurück, also ist da jetzt irgendwo ein Problem.“ (ebd., 113/ 114) als auch an unzureichenden oder übersteigerten Forderungen der Eltern. Zum einen

stellte sie fest, dass Kinder von ihren Eltern verwöhnt und überbehütet werden: „Das Kind kann zu Hause machen, was es will, weil vom Elternhaus her keine / regelmäßige Kontrolle durchgeführt wird, kein Druck und / darum macht das Kind eben, was es will.“ (ebd., 194/ 197). Zum anderen beschrieb sie Überforderung und Ablehnung durch die Eltern: „Da gab es Probleme im Elternhaus, weil da – weil der zu Hause eben auch immer vom Vati Druck kriegt. Er ist immer der Buhmann.“ (ebd., 916/ 917). Die Beschreibungen, die Frau Ehler abgibt, deuten darauf hin, dass sie sowohl schulabsente Schülerinnen und Schüler als auch deren Familien für überfordert hält und diese Überforderungen sich wechselseitig beeinflussen.

II) Umweltzentrierte Zuschreibungen von Verantwortung für Schulabsentismus an die Familien schulabsenter Kinder und Jugendlicher

Die Analyse des Textes von Frau Franz legt nahe, dass sie die Verantwortung für langandauernden Schulabsentismus den Familien schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zuschreibt, weil diese das Verhalten ihrer Kinder akzeptieren und die Schulpflicht nicht durchsetzen. Sie thematisierte Schulabsentismus als Problem, mit dem zukünftige Integrationschancen verloren gehen. Sie schätzte ein, dass Kindern und Jugendlichen das Problembewusstsein dafür fehlt, dass sie ihre Abwesenheit von der Schule nicht als Problem erleben und gegenüber Folgen gleichgültig sind, weil für sie die Anwesenheit in der Schule zum Problem geworden ist. Dabei unterschied sie zwischen Kindern und Jugendlichen, „die über einen kürzeren Zeitraum nicht in der Schule waren“ (Frau Franz, 89/ 90) und denen die „da permanent gebummelt haben“ (ebd., 93). Für die Gruppe der Kurzzeitverweigerer benannte sie verschiedene Begründungen für die Verweigerung im schulischen Zusammenhang. Das Spektrum umfasste Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, soziale Probleme mit Mitschülern und fehlende Beschulungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit seelischen Behinderungen (vgl., 83ff und 321ff). Aus den Aussagen von Frau Franz lässt sich schließen, dass sie für diese kurzzeitigen Verweigerungen als Reaktionen auf aktuelle Schwierigkeiten in der Schule Verständnis hat, auch weil in Schulen die Möglichkeiten der Hilfe bei individuellen Schwierigkeiten fehlen: „Die Schule hat dazu nicht die Möglichkeiten, nicht das Personal, um da auf einzelne groß einzugehen.“ (ebd., 151/ 152). Als eigentliches Problem stellte sie die langandauernde Abwesenheit von der Schule dar, die Frau Franz wegen der drohenden sozialen Desintegration ohne Schulbesuch nicht akzeptierte. Dafür machte sie im Wesentlichen die Eltern der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen verantwortlich: „Wo ich denke, dass das mehr oder weniger mit am Elternhaus lag, dass da kein Druck jetzt von außen für die Kinder eben da war. Die waren eben nicht in der Schule und das war eben – das haben die Eltern akzeptiert. / Teilweise wussten sie das vielleicht gar nicht, die Eltern.“ (ebd., 93/ 97). Die beschriebene Akzeptanz des Schulabsentismus lässt sich als Unfähigkeit oder Gleichgültigkeit der Eltern interpretieren, vor dem Hintergrund, dass Frau Franz schulische Bildung als unbedingt notwendig für soziale Integration einschätzte und meinte, dass man sie zu ihrem Glück zwingen müsse. So kann vermutet werden, dass Frau Franz Schulabsentismus mit dem fehlenden Druck zur Durchsetzung der Schulpflicht durch die Eltern schulverweigernder Heranwachsender begründet.

Auch bei Frau Gast kann unterstellt werden, dass sie die Familien schulabsenter Kinder und Jugendlicher für deren Schulverweigerung verantwortlich macht. Sie schätzte ein, dass Schülerinnen und Schüler zu Schulverweigerern werden, weil sie mit ihren familiären Problemen überfordert sind und „es für die Jugendlichen überhaupt keinen Sinn mehr macht, in die Schule

zu gehen“ (Frau Gast, 163/ 164). Dafür thematisierte sie im Interview das Elternhaus als wesentlichen Ausgangsort: „Sicherlich ist die Ausgangssituation häufig im Elternhaus zu finden.“ (ebd., 643/ 645) „Die einen Jugendlichen, das sind mehrheitlich die, die wir bisher hatten [...] kommen wirklich aus / ja, milieugeschädigten Familien. [...] Da sind die Eltern ganz häufig suchtkrank. [...] Dann haben wir viele Eltern, die [...] halt wirklich so in den Alltag hinein leben. [...] Das sind ganz häufig Alleinerziehende, meistens Mütter, die dann auch noch arbeitslos sind.“ (ebd., 166/ 185). Gegenüber dieser Mehrheit erlebte Frau Gast eine Minderheit, die aus „unauffälligen, normalen, auch aktiven Elternhäusern kommen, die dann aber trotzdem in irgendwelche Gruppen rein geraten sind [...] und dann so langsam abgeglitten sind.“ (ebd., 638/ 642). Die problematischen Familiensituationen benannte Frau Gast nicht nur als Ausgangspunkte für Schulabsentismus, sondern auch für anderes nonkonformes Verhalten der schulabsenten Jugendlichen: „Also kriminell sind sowieso fast alle unserer Jugendlichen. Also bis auf Ausnahmen richtig kriminell, dass die Polizei sehr, sehr häufig zu den Eltern kommt. Ganz häufig Ladendiebstähle.“ (ebd., 324/ 327). Darüber hinaus kann man vermuten, dass Frau Gast die Familiensituation auch für die vielen Therapieaufenthalte verantwortlich macht, die sie benannte: „Wir haben fast generell alles Schüler / mit psychischen Störungen. [...] fast alle Schüler sind schon zu längeren Therapiemaßnahmen [...] gewesen.“ (ebd., 1088/ 1091). Frau Gast beschrieb Schulverweigerung als ‚Signal für Überforderung‘ und Probleme der Kinder und Jugendlichen, die zum Schulabsentismus führen als Kreislauf, beginnend mit der Lebenssituation im Elternhaus, Lernschwierigkeiten, daraus folgenden Verhaltensauffälligkeiten – die durch Cliquenzugehörigkeit noch verfestigt werden –, bis zu überforderten Lehrerinnen/ Lehrern und hilflosen Eltern: „Die meisten sind halt auch von ihren geistigen Fähigkeiten, bedingt durch diese Milieuschädigung [...] ziemlich lernschwach, was dann ein Kreislauf ist. Wenn sie dann in die Schule kommen, haben sie die Misserfolge. Dann steigert sich das, dass sie dann irgendwo den Frust raus lassen [...], was dann wieder dazu führt, dass sie vom Verhalten auffällig werden und das wiederum dazu führt, dass die Lehrer auch am Ende ihrer Nerven sind. [...] Ja, also unsere Teilnehmer sind da teilweise richtig gut. [...] Da ist der Lehrer machtlos, sehr häufig.“ (ebd., 643/ 654). Die Eltern können nach Aussage von Frau Gast dem nichts entgegen setzen. Entweder „die Eltern wissen oftmals überhaupt nicht über das Leben ihrer Kinder Bescheid. Die leben völlig nebeneinander her, ohne sich irgendwie zu kennen“ (ebd., 189/ 190). Oder „ganz häufig haben die Eltern [...] frühzeitig versäumt Grenzen zu setzen. [...] die Eltern sind machtlos in der Erziehung. Das heißt, die Kinder [...] lassen sich von ihren Eltern überhaupt Nichts mehr sagen“ (ebd., 194/ 200). Soziale und persönliche Schwierigkeiten der Eltern und daran anschließende Beziehungsprobleme zwischen Jugendlichen und ihren Eltern charakterisierte Frau Gast ebenso als Begründung dafür, dass Schülerinnen und Schüler den Schulbesuch verweigern, wie auch dafür, dass Eltern dem Schulabsentismus hilflos gegenüberstehen. So scheint es, als könnte Frau Gast Schulabsentismus begründen mit dem Fehlen tragfähiger Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, die Heranwachsende nicht überfordern.

III) Umweltzentrierte Zuschreibungen von Verantwortung für Schulabsentismus an Lehrerinnen und Lehrer

Aus der Interpretation des Textes von Frau Ihle wurde geschlossen, dass sie letztlich dem gleichgültigen und desinteressierten Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern die Verantwortung für Schulabsentismus zuschreibt. Sie beschrieb Schulverweigerung als Risiko für soziale Integration und pädagogisches Engagement als mögliche Unterstützung, diesem Risiko entgegen zu wirken.

Das Desinteresse, gegen das sie aktiv wurde, nahm sie bei Schülerinnen und Schülern, bei Eltern und bei Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen wahr. Die Pädagogin schätzte ein, dass nur einige wenige Schülerinnen und Schüler über längere Zeiträume fehlen, dann jedoch völlig das Interesse am schulischen Lernen verlieren. Die meisten schulverweigernden Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule sind nicht vollständig schulabsent, berichtete Frau Ihle: „Es sind halt hauptsächlich die Randstunden, wo sie dann fehlen. [...] Ansonsten, wenn zwischendrin mal irgendwie 'ne Stunde frei ist [...]. Da haben sie keinen Bock, auf die Stunde zu warten und gehen dann einfach.“ (Frau Ihle, 74/ 81) „Bei einigen [...], die treffen dann Freunde aus ihrer Clique [...]. Und da geh' ich schon davon aus, dass sie einfach kein' Bock haben.“ (ebd., 28/ 31). Frau Ihle benannte verschiedene Probleme als Hintergrund dieser Gleichgültigkeit gegenüber Schule. Dazu zählte sie familiäre Probleme und Lernschwierigkeiten: „Das sind häufig so familiäre Situationen, dass es schwierig ist. Und dann fühlen sie sich zum Teil überfordert und bleiben weg.“ (ebd., 118/ 120), aber auch Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern: „Also bei Einem [...] bin ich ziemlich sicher, [...] dass er Angst hat vor anderen Schülern und dass er deshalb nicht kommt.“ (ebd., 36/ 37). Den wesentlichen Grund dafür, dass solche Probleme zum Schulabsentismus führen können, erkannte die Pädagogin einerseits in der Resignation angesichts fehlender Lebensperspektiven der Jugendlichen: „Warum eigentlich soll ich zur Schule kommen, hab' doch sowieso keine Chance hinterher.“ (ebd., 284/ 285) und andererseits der resignativen Haltung der Eltern: „Die Eltern sind ja häufig nicht mehr in der Lage, die Kinder zu erziehen. [...], weil sie selber auch keine Perspektive mehr haben.“ (ebd., 481/ 494). In allen Fällen von Schulschwänzen, wie sie es nannte, erlebte Frau Ihle auch von Seiten ihres Kollegiums viel Gleichgültigkeit und wenig pädagogisches Engagement. Schulische Bestimmungen und das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern unterstützen ihrer Meinung nach das Desinteresse von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen am schulischen Lernen: „Die Meisten nehmen's halt hin, dass die fehlen. [...] Viele Lehrer machen mir auch den Eindruck, als hätten sie nicht Lust, sich mit ihren Schülern da so auseinander zu setzen. / Da ist die Resignation schon viel zu groß.“ (ebd., 119/ 128). Das beginnt damit, dass die Schule verschlossen wird, Schülerinnen und Schüler nach Unterrichtsbeginn nicht mehr eingelassen und in Freistunden ausgesperrt werden: „In Freistunden oder in Ausfallstunden sitzen die bei uns grundsätzlich vor der Tür [...], da sind sie wenigstens draußen und können nichts kaputt machen. Das ist jedenfalls die Begründung.“ (ebd., 100/ 110). Das setzt sich fort über nachlässige Unterrichtsgestaltung, nach dem Motto: „Für die Kinder, das lohnt für die sowieso nicht! [...] Die machen keinen tollen Unterricht, weil sie längst aufgegeben haben.“ (ebd., 980/ 984). Dazu kommt der ihrer Meinung nach unangemessene persönliche und formale Umgang mit Schulschwänzern, von: „Bist ja auch mal wieder da – so diese klassischen Sprüche“ (ebd., 166/ 167) bis: „Die hauen für jede Fehlstunde dann einfach 'ne Sechs rein“ (ebd., 338/ 339). Gleichgültigkeit und Desinteresse von Lehrerinnen und Lehrern scheint Frau Ihle nicht akzeptabel und ihrem pädagogischen Selbstverständnis entgegengesetzt zu bewerten. So zentriert sie die Verantwortung für die Folgen schulabsenten Verhaltens bei den Lehrerinnen und Lehrern, denen sie wenig pädagogisches Engagement zuschreibt und die auf Schulverweigerungen mit Gleichgültigkeit oder unangemessenen Methoden reagieren.

Frau Bernd/ Herr Claus thematisierten Schulabsentismus als Folge krisenhafter Lebenssituationen: „Und dass das Problem Schulverweigerung dann auftritt, ist ja nur eine Folge von nicht geklärten – ungeklärten Umständen, in der Familie oder im Umfeld des Jugendlichen.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 545/ 547). Dennoch wird angenommen,

dass sie Lehrerinnen und Lehrer wesentlich für Schulverweigerungen und deren Konsequenzen verantwortlich machen. Sie beschrieben Schulverweigerungen als intraindividuelle Konfliktsituationen für Kinder und Jugendliche, weil diese von ihnen selbst als gültig anerkannte soziale Erwartungen nicht erfüllen, was ihrer Wahrnehmung nach vor allem mit Zukunftsängsten verbunden ist. Nach ihrer Analyse sind bestimmbare Auslöser für Schulverweigerungen vor allem biographische Krisen, denen Lern- und Verhaltensauffälligkeiten folgen: „Also / bezeichnend für dieses Klientel ist auf jeden Fall, [...] dass es bei jedem eigentlich einen Bruch in der Biographie gegeben hat. Also ganz viele Trennungsgeschichten sind da gelaufen. [...] Auch Todesfälle. Verlust der Eltern.“ (ebd., 49/ 53). Dass Kinder und Jugendliche solchen Brüchen mit ihrer Schulverweigerung einen weiteren biographischen Bruch hinzufügen, liegt ihrer Meinung nach insbesondere daran, dass Schule ihren Erziehungsauftrag ungenügend erfüllt: „Weil es ist ja letzten Endes Aufgabe der Schule, [...] aber häufig ist es so, dass Schule auf Lernen reduziert ist und dieser ganze erzieherische Auftrag da eben viel zu kurz kommt.“ (ebd., 275/ 277). Frau Bernd/ Herr Claus erläuterten ihr Verständnis von Schule als Erziehungsinstanz, welche die Aufgabe hat, Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensproblemen zu unterstützen, auch wenn sie massive Probleme in der Schule verursachen. Dabei scheint es ihnen zunächst nicht so sehr darum zu gehen, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst Hilfe anbieten, als vielmehr darum, dass überhaupt ein Problem und ein Hilfebedarf erkannt wird: „und es passt auch gar nicht mehr so richtig ins Bild – dass den Jugendlichen nicht mehr klar ist, den Lehrern nicht mehr klar ist, um dann zu sagen: ‚Ja o.k. hier hab’ ich ein Problem und hier muss ich mich um Hilfe kümmern, / muss ich gucken, [...] wo ich professionelle Hilfe her krieg.‘“ (ebd., 275/ 282). Sie thematisierten ihre Kenntnisse über das pädagogische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, die von persönlichem Engagement, über Zurückhaltung: „da ist es eben sehr von individuellen Erfahrungen geprägt“ (ebd., 268/ 269) bis zu Problemabwehr reichen: „und das ist auch ein ganzes Stück Faulheit“ (ebd., 1049). Insgesamt stellten sie das pädagogische Engagement von Lehrerinnen und Lehrern als unzureichend dar, um schulisches Lernen trotz individueller Krisen zu ermöglichen: „Der Bezug ist nicht intensiv genug und auch nicht positiv genug, denn sonst hätte ja manchmal das Außen nicht so / eine leichte Hand.“ (ebd., 100/ 101). Sie thematisierten dabei zahlreiche Aspekte der Förderung von Schulverweigerungen durch Gleichgültigkeit, zu spätes und/ oder unangemessenes Reagieren von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen: „Manchmal sind es Kleinigkeiten, da liegt es wirklich an einem Lehrer / von dem sich der Schüler oder die Schülerin dann eben unterdrückt / fühlt, ja, also regelrecht Angst vor hat.“ (ebd., 55/ 57) „Manchmal ist es der Schulweg [...], dass man im Schulbus eben schon angegangen wird, erpresst wird.“ (ebd., 60/ 62) „Lehrernachfragen / passieren auch nicht intensiv genug. / Also das wäre ja sonst nicht möglich, dass manchmal die Eltern aus allen Wolken fallen [...] nach einem viertel Jahr.“ (ebd., 71/ 73) „Es ist [...] mitunter auch so, dass / die Schule selbst mit Schulverweisen / reagiert auf / Verhaltensprobleme.“ (ebd., 125/ 127) „Und dann machen eben viele Schüler auch die Erfahrung, dass ja nichts passiert.“ (ebd., 65/ 66). Zusammenfassend kann geschlossen werden, Frau Bernd/ Herr Claus erkannten das Fehlen schulischer Hilfen als wesentlichen Grund dafür, dass Heranwachsende sich von Schule abwenden und sich damit gegen akzeptierte soziale Erwartungen stellen.

Reflexion: Zuschreibungen von Verantwortung für Schulabsentismus und Anschlussmöglichkeiten für eigene pädagogische Ansprüche der Krisenbewältigung

Aus allen sechs hier vorgestellten Reflexionen zu Bedingungen von Schulabsentismus wurden verschiedenste Bedingungsaspekte und Einflussfaktoren für Schulverweigerungen herausgearbeitet. Daraus lässt sich nach Ricking und Neukäter schließen, dass die befragten Pädagoginnen und Pädagogen keine Kausalattributionen vorgenommen haben, mit denen Schuld für Schulabsentismus zugeschrieben und die eigene Verantwortung als Pädagogin/Pädagoge abgelehnt werden könnte (vgl. Teil 2, Kapitel 3.2). Aus den einzelnen Interviews konnten dennoch Generalisierungen von Bedingungen für Schulverweigerungen rekonstruiert und als zentrale Zuschreibungen interpretiert werden, die im Sinne der Krisenbewältigung zu überwinden wären. Diese Zuschreibungen lassen sich verstehen als Konstruktionen, die es den Pädagoginnen/ Pädagogen ermöglichen, das eigene Angebot als notwendige pädagogische Intervention gegen Schulabsentismus zu begründen. In diesem Verständnis sollen Ansprüche der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen an ihre eigene Arbeit verstanden werden.

Aus den Aussagen von Frau Holz wurde rekonstruiert, dass sie Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen als wesentliche Bedingung für Schulverweigerungen definierte. Die Nicht-Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern zum Umgang mit Verhaltensstörungen lässt sich als Hintergrund für das Problemverständnis von Frau Holz angeben. Sie beschrieb eine Entwicklungspirale von sozialer Desintegration, die ihren Anfang in Verhaltensstörungen hätte, auf die Lehrerinnen und Lehrer nach Wahrnehmung von Frau Holz mit Stigmatisierungen und Ausgrenzungen reagieren. Darauf wiederum reagierten ihrer Meinung nach Kinder und Jugendliche mit Schulverweigerungen und dieses nähmen ihrerseits die Lehrerinnen und Lehrer ohne Intervention hin, was zur Folge hätte, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche zunehmend zu sozial desintegrierten Außenseitern würden und es auch ein Leben lang blieben, weil ihnen ohne Schulabschluss keine Möglichkeiten beruflicher und sozialer Integration offen stünden. An dieser Spirale sozialer Desintegration ließen sich mehrere Ansatzpunkte der Intervention bezeichnen. Frau Holz thematisierte zwei Ansätze, den Abbau von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen und den Anspruch an Lehrerinnen und Lehrer, Kompetenzen im nicht-ausgrenzenden Umgang mit Verhaltensstörungen zu erwerben. Letzteres formulierte sie als allgemeine Forderung an Ausbildung, die jedoch nicht realisiert wird. So kann unterstellt werden, dass Frau Holz für ihre eigenen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen die Kompetenz beansprucht, deren Verhaltensstörungen abzubauen, sozusagen als Ersatz für Schulen, in denen diese Kompetenzen fehlen. Das könnte der Intention der Internalisierung von sozialen Normen als Voraussetzung für schulische Integration entsprechen.

Auch aus dem Text von Frau Ehler wurde rekonstruiert, dass sie Verhaltensstörungen von Kindern und Jugendlichen als wesentliche Bedingung für Schulverweigerungen definierte. Für die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten beschrieb sie zahlreiche Ursachen im sozialen Situationsgefüge und dem Verhalten der Familien schulverweigernder Heranwachsender, mit denen diese überfordert scheinen (vgl. auch Absatz 3.3.2 im 2. Teil). Damit wären mögliche Einsätze von pädagogischen Hilfen sowohl für

schulabsente Schülerinnen/ Schüler als auch für deren Eltern benannt. Zudem erwähnte sie, dass Schulen nicht entsprechend ausgestattet sind, um verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. Mit der Bezeichnung von Verhaltensauffälligkeiten als Krankheit konnte Frau Ehler erstens das fehlende Problembewusstsein schulabsenter Schülerinnen und Schüler, zweitens deren Hilfebedarf und drittens die Überforderung von Eltern und Lehrkräften begründen. Assoziiert werden kann das Bild von möglicher ‚Heilung‘, das der interpretierten Intention der Kompensation von individuellen und familiären Problemlagen entspräche. So scheint es, als erhebe Frau Ehler den Anspruch mit dem schulalternativen Projekt ein spezielles Angebot für verhaltensauffällige schulabsente Kinder und Jugendliche bieten zu können, dass diesen schulisches Lernen ermöglicht und deren Verhaltensauffälligkeiten entgegenwirkt.

Frau Franz machte letztlich den fehlenden Druck im Elternhaus verantwortlich für langandauernde Schulverweigerungen. Daraus könnte geschlossen werden, dass sie für ihre Arbeit beansprucht, diesen Druck stellvertretend für unfähige oder gleichgültige Eltern auszuüben, um die Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen durchzusetzen. Dem entgegen stehen die Darstellungen von vielfältigen aktuellen Schwierigkeiten (von Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, sozialen Problemen mit Mitschülerinnen/ Mitschülern) in der Schule und von Plazierungsproblemen (von fehlenden Beschulungsmöglichkeiten für Schülerinnen/ Schüler mit seelischen Behinderungen), die Frau Franz deswegen auch als Bedingungen für kurzzeitige Schulverweigerungen beschrieb, weil aus ihrer Sicht für individuelle Hilfen in den Schulen die Möglichkeiten (personelle Ressourcen) fehlen. Diese Darstellungen scheinen anschlussfähig für den Anspruch, schulverweigernden Kindern und Jugendlichen durch individualisierte Hilfen schulisches Lernen zu ermöglichen. Die Antinomie der rekonstruierbaren Ansprüche von Durchsetzung der Schulpflicht mit Zwang einerseits und individualisierter Hilfen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche andererseits scheint für Frau Franz handhabbar.

Frau Gast thematisierte die Probleme, die ihrer Meinung nach zu Schulverweigerungen führen als Kreislauf, den sie beginnend mit der Lebenssituation im Elternhaus und endend mit überforderten Eltern nachzeichnete. Sie lassen sich als Ansprüche an die ‚sprachlichen Eckpunkte‘ des Kreislaufs reflektierter Bedingungen von Schulabsentismus anschließen. Aus den Bezeichnungen der familiären Lebensbedingungen als ‚geschädigtes Milieu‘, ‚suchtkranke Eltern‘, ‚fehlendes Wissen über Kinder‘ und ‚versäumte Grenzen‘ kann hier eine direkte Verantwortungszuschreibung an Eltern abgeleitet werden. Deswegen lässt sich daraus ihr Anspruch ableiten, Kinder und Jugendliche (die in Folge von ‚Milieuschädigung‘ als kriminell, lernschwach und therapiebedürftig charakterisiert werden) aus ihrem krisenhaften familiären Umfeld zu holen, als Voraussetzung dafür, dass schulische Integration möglich wird. Aus den Darstellungen alleinerziehender arbeitsloser Mütter, ‚aktiver Elternhäuser‘, die das ‚Abgleiten‘ in ‚gefährdende‘ Gleichaltrigengruppen nicht aufhalten können, und ‚machtloser‘ Eltern lässt sich eher eine indirekte Verantwortung der Eltern lesen, die gedeutet wurde als Fehlen tragfähiger Beziehungen. Daraus kann der Anspruch abgeleitet werden, mit einem verlässlichen Beziehungsangebot individuelle und familiäre Probleme schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zu kompensieren. Die Familieneinschätzungen wurden von Frau Gast allerdings nicht differenziert, sondern nebeneinander vorgenommen, mögliche Ambivalenzen reflektierte sie nicht ausdrücklich. Die weiteren Bedingungen des von

Frau Gast gezeichneten Kreislaufs von Schulverweigerungen (Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und überforderte Lehrkräfte) scheinen anschlussfähig für einen Anspruch an individualisierte pädagogische Handlungsansätze. Die drei aus den Aussagen von Frau Gast interpretierten Ansprüche an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen – Veränderung der Umfeldbedingungen, individuelle Hilfen und Kompensation individueller und familiärer Probleme – scheinen in der vorliegenden Reflexion miteinander verbunden oder zumindest vereinbar.

Frau Ihle beschrieb unterschiedlichste Bedingungen, die ihrer Darstellung nach Einfluss auf Schulverweigerungen haben, die letztlich als Gleichgültigkeit von Schülerinnen/ Schülern, Eltern und Lehrerinnen/ Lehrern aufgefasst werden können. Sie zentriert die Verantwortung für die Folgen schulabsenten Verhaltens bei den Lehrerinnen und Lehrern, denen sie wenig pädagogisches Engagement zuschreibt. Gleichzeitig kann sie so Ansprüche ihres eigenen Bemühens um schulische Reintegration schulverweigernder Heranwachsender in Abgrenzung zu Kolleginnen und Kollegen formulieren. Dass sie die Verantwortung für Schulabsentismus Lehrerinnen und Lehrern zuzuschreiben scheint, mag sowohl an ihrem Selbstverständnis als Sonderpädagogin liegen, das eine Förderungspflicht für alle Schülerinnen und Schüler einschließt, als auch daran, dass sie für eine Änderung anderer Einflussfaktoren wenig Chancen sieht. Frau Ihle thematisierte zahlreiche – für sie nicht akzeptable – Aspekte der Schulorganisation und des Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern, die schulabsentes Verhalten unterstützen. So lassen sich Handlungsansätze von Frau Ihle für Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in Entgegensetzung zu dem von ihr als gleichgültig und desinteressiert bewerteten Gepflogenheiten des Umgangs mit Schulverweigerern in ihrer Schule ableiten. Solche Ansätze wären in der Umgestaltung des Zugangs zur Schule beim Zu-Spät-Kommen, in Frei- und Ausfallstunden, in der Gestaltung des Unterrichts und in Veränderungen des direkten Umgangs mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern zu suchen.

Auch aus dem Text von Frau Bernd/ Herrn Claus kann geschlossen werden, dass sie die Verantwortung für Schulabsentismus Lehrerinnen und Lehrern zuschreiben, die sich für Kinder und Jugendliche in erschwerten Lebens- und Lernbedingungen zu wenig engagieren. Konkret thematisierten Frau Bernd/ Herr Claus fehlende pädagogische Angebote für und schulische Ausgrenzungen von Schülerinnen und Schülern, die auf Grund biographischer Krisen Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. In Abgrenzung zu diesen Wahrnehmungen lässt sich der Anspruch von Frau Bernd/ Herrn Claus an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen formulieren als Angebot professioneller pädagogischer Hilfe in Krisen, auch und gerade für Kinder und Jugendliche, die in Schulen massive Probleme verursachen. Deswegen kann als Anspruch von Frau Bernd/ Herrn Claus an Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen die Verbindung der zugeschriebenen Absichten der Hilfe zur Selbsthilfe in Anwaltschaft gegen Ausgrenzungen interpretiert werden.

Gemeinsam scheint allen hier rekonstruierten pädagogischen Ansprüchen, dass sie sich direkt an eine jeweils hervorgehobene Bedingung von Schulverweigerung anschließen lassen und den Anspruch erheben, diese zu verändern. Wenn man Schulabsentismus als krisenhaften Prozess versteht, wäre die Veränderung der hervorgehobenen Bedingungen als Beitrag und als Voraussetzung zur Entwicklung von Routinen der Krisenbewältigung zu interpre-

tieren. Während im Anschluss an die Zuschreibung von Verhaltensauffälligkeiten als personale Probleme schulverweigernder Schülerinnen/ Schüler durch Frau Holz und Frau Ehler ein Anspruch an Veränderung der personalen Problemstruktur als Voraussetzung für schulisches Lernen interpretiert wurde, lassen sich an die umweltzentrierten Zuschreibungen von Verantwortung für Schulabsentismus an die Familien schulverweigernder Heranwachsender durch Frau Franz und Frau Gast, sowie an Lehrerinnen/ Lehrer durch Frau Ihle und Frau Bernd/ Herrn Claus Ansprüche an Veränderungen und/ oder Kompensation der familiären bzw. schulischen Bedingungen anschließen.

b) ‚Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen‘ – als pädagogisch motivierte Perspektive

Im Folgenden sollen die Reflexionen von Bedingungen für Schulabsentismus von den Pädagoginnen und Pädagogen rekonstruiert und in ihren Anschlussmöglichkeiten diskutiert werden, die der Perspektive ‚Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen‘ zugeordnet wurden. Unterschieden wurden dabei Darstellungen, die als gestörte Integration in das Familiensystem und/ oder Schulsystem verstanden werden können (I) (Frau Dachs, Frau Abend, Herr Jung, Frau Laub), von solchen die sich als Störungen im Familiensystem und oder Schulsystem interpretieren lassen (II) (Frau Kraft, Herr Max).

I) Gestörte Integration in das Familiensystem und Schulsystem als Bedingung für Schulabsentismus

Frau Dachs sagte von sich, dass ihr die Erfahrungen fehlen, die wirklichen Ursachen für schulabsentes Verhalten benennen zu können. Aus ihren Darstellungen wurde geschlussfolgert, dass sie in spezifischen Beziehungsstörungen zwischen Schülerinnen/ Schülern und Lehrerinnen/ Lehrern die Bedingungen für Schulabsentismus erkannte. In ihrer Erzählung stellen sich diese auf Seiten der Schülerinnen/ Schüler als Ausweichen vor schulischen Anforderungen dar und auf Seiten der Lehrerinnen/ Lehrer als fehlende Sensibilität für die Situation der Schülerinnen und Schüler. Die Begründung dafür, dass Kinder und Jugendliche sich der Schule verweigern, fand Frau Dachs in mangelnder Motivation, die von ihnen selbst akzeptierten Normen durchzuhalten: „Ja, das sehe ich persönlich so, dass da so ein Stück Motivation für die Jugendlichen fehlt.“ (Frau Dachs, 102/ 103). Im Zentrum ihrer Überlegungen zu den Bedingungen von Schulabsentismus stand die Einschätzung, dass Kinder und Jugendliche bei entsprechender Motivation und Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer die Schule besuchen würden. Aber „da sind größtenteils die Fronten zwischen Lehrern oder Mitschülern so verhärtet, dass gar kein Miteinander mehr möglich ist“ (ebd., 159/ 161). Als Hintergründe dafür, dass schulabsenten Kindern und Jugendlichen die Motivation verloren gegangen ist, so dass sie den Anforderungen schulischen Lernens ausweichen, benannte Frau Dachs zunächst mögliche Rahmenbedingungen: „Ich würde einmal sagen, das kann die Clique sein. Das kann / ein Problem in der Klasse sein, mit den Mitschülern. / oder mit einem Lehrer oder mit mehreren Lehrern. Oder das könnte auch sein, dass auf Grund dieser ganzen Infrastruktur, die in unserer Region herrscht [...]. Die Arbeitslosenquote [...] liegt bei 25%. Dass die Jugendlichen in der Familie groß werden, wo Vater und Mutter teilweise zu Hause sind. Und irgendwo funktioniert das auch, / ohne Arbeit erhält man auch Geld. [...] Teilweise ist es auch so, dass Geschwisterkinder eine ähnliche Laufbahn haben.“ (ebd., 80/ 108). Im Verlauf des Interviews erzählte die Pädagogin von ihren konkreten

Erfahrungen mit den Jugendlichen im Projekt. Dabei berichtete sie von zahlreichen persönlichen, familiären und schulischen Problemen der Jugendlichen und deren Strategien mit Krisen umzugehen oder vor diesen zu resignieren, indem sie die Schule meiden. Diese Umgangsweisen interpretierte Frau Dachs als vorübergehende: „Ich weiß eben, Pubertätsalter ist da sehr wahnsinnig schwierig. Da hat man sehr häufig solche Reaktionen, als auch solche Haltungen. Aber meine Erfahrung zeigt mir auch, nachher, so mit 16, 17 ändert sich das sehr stark wieder.“ (ebd., 141/ 143). Frau Dachs erläuterte, dass Jugendliche dann das schulische Lernen für sich wieder als wichtig entdecken und erleben, weil sie keine akzeptablen Alternativen finden. Anschlussfähig scheint diese Interpretation sowohl für die Rechtfertigung des Ziels schulischer Reintegration als auch der Intention der Förderung von Eigenaktivität.

Aus den Erläuterungen von Frau Abend lässt sich schließen, dass für sie Schulverweigerung Ausdruck fehlender Integrationsangebote ins Schulsystem ist. Hinter ihren Situationsbeschreibungen scheinen sich keine verallgemeinerbaren Bedingungen für Schulabsentismus finden zu lassen. Schulverweigerung steht zwar für Frau Abend im Zusammenhang mit fehlender Nähe der schulischen Angebote zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, „dass das, was die Schüler lernen sollen [...] keinen oder nicht genug Realitätsbezug hat, [...] sie brauchen es im Prinzip nicht in ihrem Leben.“ (Frau Abend, 103/ 107). Dennoch betonte sie mangelnde schulische Hilfen in erschwerten Lebens- und Lernsituationen: „Und vieles läuft ja auch so / da wird erst mal stillschweigend hingenommen und eines Tages kommt der Schüler wirklich nicht mehr zur Schule. Ich denke, das zeichnet sich ab.“ (ebd., 318/ 321). Sie schätzte jedoch ein, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer je individuellen Lebens- und Lernprobleme zu Schulverweigerern werden, ohne dass sie selbst diesen Zusammenhang erkennen könnten. Den Zusammenhang von Schulverweigerungen mit individuellen Problemen charakterisierte Frau Abend, indem sie das Vermeiden von Auseinandersetzungen mit Lebens- und Lernproblemen als Ursache für Verweigerungen schulischen Lernens beschrieb: „Bei jedem Schüler kann man da unterschiedliche Ursachen feststellen.“ (Frau Abend, 90/ 91). Von einem Jungen, der schon lange nicht mehr zur Schule kommt, der nur aus dem Haus geht, wenn er weiß, dass er niemanden treffen wird, erzählte sie: „Ich habe da einen, da wäre es fraglich, wie integrieren wir den wieder in die Gesellschaft. Der lebt nur mit Oma zusammen, total zurückgezogen, also da sind Probleme ganz anderer Art aktuell.“ (ebd., 186/ 188). Bei einem anderen Schüler erkannte Frau Abend die Festlegung einer familienersetzenden Hilfe und die vorangegangenen Probleme in der Familie als Ursache für Schulabsentismus: „Ich denke ein Wust von Problemen – vor allen Dingen [...] im Haus der Adoptiveltern [...] vielleicht irgendwo ursprünglich war er den Anforderungen nicht gewachsen, die man an ihn gestellt hat, denke ich, das war vielleicht das Ausschlaggebende.“ (ebd., 823/ 829). Ein anderer Schüler verweigert sich nach Meinung von Frau Abend, weil er den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden kann: „Er macht so einen recht intelligenten Eindruck, so dass man denken könnte, er hat das eigentlich gar nicht nötig. Aber wenn man / sich genauer anguckt, was dieser Schüler kann oder nicht kann, dann stellt man eben fest, dass Anforderungen an ihn gestellt werden, die er gar nicht erfüllen kann. Und aufgrund dieser permanenten Überforderung glaube ich, ist das ein Problem für ihn, dass er verweigert.“ (ebd., 92/ 96). Frau Abend erklärte jedoch explizit, dass die Feststellung der von ihr beschriebenen Ursachen nicht der Problemsicht der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen entspricht. Sie erläuterte, dass die Schülerinnen und Schüler selbst meist nur situative Bedingungen für ihr Weggehen oder Wegbleiben benennen können: „Ich muss immer wieder erfahren – das sind eben aktuelle

Probleme in der Schule, die eben gerade in der Stunde zuvor waren oder einen Tag zuvor oder eine Woche zuvor, [die, K.P.] als Ursache hingestellt werden, um dann halt eine Woche nicht in die Schule zu kommen oder die nächste Stunde eben gar nicht zu gehen oder irgendwas in der Richtung. Aber die eigentlichen Probleme erkennen die Wenigsten.“ (ebd., 350/ 354). Für die Rechtfertigung des Ziels und der Intention von Frau Abend könnte man schlussfolgern, gerade weil schulabsente Heranwachsende ihre problematische Situation nicht erkennen, bräuchten sie pädagogische Unterstützung, die Kompensation und damit individuelle Entwicklung ermöglicht.

Herr Jung erläuterte, dass Schulabsentismus nicht für alle Kinder und Jugendliche ein Problem sein muss. Im Zusammenhang mit den von ihm thematisierten Bedingungen für Schulverweigerungen lässt sich ergänzen: weil sie die Schule für sich nicht als bedeutsamen Lern- und Lebensraum empfinden. Dafür gab Herr Jung diverse wesentliche Bedingungskategorien an: Gleichgültigkeit oder Überforderungen durch schwierige soziale Konstellationen in Familien und familienersetzenden Maßnahmen, Gleichgültigkeit gegenüber Schule auf Grund familiärer Erfahrungen und/ oder dem Einfluss von Freundesgruppen, sowie Einwände gegen schulische Verhaltensanforderungen und unangemessenes Verhalten von Lehrerinnen/ Lehrern: „Stundenweises Verweigern, weil Schüler mit Kollegen nicht klar kommen. [...] Also wenn jemand angebrüllt wird, dann steht er auf und geht los als Schüler. [...] Manchmal auch aus einer Null-Bock-Mentalität. [...] Oder Mädchen [...] sind in der Pubertät, körperlicher Entwicklung und weigern sich dann, Sportunterricht mitzumachen.“ (Herr Jung, 77/ 84) „Auf der einen Seite eine Protesthaltung. Sie identifizieren sich nicht mit den Regeln, die in der Schule aufgestellt werden, die teilweise auch wirklich sehr überholt sind. [...] Und auf der anderen Seite vielleicht auch keine Grenzerfahrungen gehabt. Wenn Eltern nicht darauf achten, dass ich bestimmte Pflichten eingehen muss, dann geht man halt nicht zur Schule. [...] Dann Gruppeneinfluss [...] Gleichaltrigengruppe // stellt halt die Regeln auf, die für mich als Jugendlicher dann viel akzeptabler sind. [...] Interesselosigkeit: ‚Ich kann mich mit dem Stoff nicht identifizieren. [...] Erfahrungen zu Hause: Mutter und Vater haben schon immer von Sozialhilfe gelebt.“ (ebd., 134/ 150). Das Ziel schulischer Integration lässt sich mit dieser Bedingungsanalyse schwer rechtfertigen. So könnte man vermuten, dass der Verweis auf sein eigenes Problemverständnis von Schulpflicht und Bildungsrecht für die Rechtfertigung pädagogischen Handelns bei Herrn Jung konstitutiv ist. Rechtfertigen kann er es mit Hilfe intersubjektiv geteilter Vereinbarungen, die seiner Intention entsprechen.

Aus der Analyse des Interviewtextes von Frau Laub wurde geschlossen, dass sie Bedingungen für Schulabsentismus in verschiedenen Aspekten der Auseinandersetzung mit Problemen in Familie und in Schule erkennt. Sie beschrieb die Bedeutung von Schulverweigerung für Kinder und Jugendliche gleichermaßen als selbstwirksame Entscheidung und als erlebtes Versagen. Für den ersten Fall deutete sie eine reflektierte Entscheidung der Schülerinnen und Schüler gegen Schule, wenn sie diese für ihr Leben als gleichgültig erlebten: „Also ich brauch’ das irgendwie für mich, dorthin zu gehen, weil ich dort Freunde hab’, weil ich dort etwas lernen kann, weil es für mich wichtig ist, dann mach’ ich das auch. Wenn dieser Sinn nicht mehr da ist, dann gehe ich da nicht mehr hin.“ (Frau Laub, 223/ 226). Für den zweiten Fall betonte sie, dass Schulverweigerer häufig gleichgültig wirken, selten über die Ursachen für ihre Schulverweigerung reden können und meist Lustlosigkeit vorschieben, um sich nicht mit ihren Problemen auseinandersetzen zu müssen: „Jedes Gespräch was in diese Richtung führt, wird häufig abgeblockt. Also ich habe den Eindruck von – ja, nicht weiter darüber nachdenken, das tut weh und dann kommen so platte Aussagen wie: ‚Ich hatte keinen Bock’ oder ‚Ach die waren doch eh

Alle bescheuert dort.' [...] ich sag' mal plump dazu, das coole Getue.“ (ebd., 300/ 307). Sie untersetzte mit der Beschreibung von Bedingungen für Schulverweigerungen ihre Aussage, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche sich selbst als Versager erleben, entweder weil sie dem Erwartungsdruck, dem sie durch Elternhaus und/ oder Schule ausgesetzt sind, nicht gerecht werden können, oder weil sie sich selbst unter einen Rechtfertigungszwang stellen, wegen der internalisierten Erwartungen, die sie nicht erfüllen. Frau Laub stellte ihre Erfahrung dar, nach der bei den meisten schulverweigernden Kindern und Jugendlichen der Umgang mit schulischem Lernen im Elternhaus entweder von Überforderung geprägt ist, „dem Ganzen so ein hoher Wert beigemessen wird, das also denjenigen Schüler belastet, so sehr, dass es eben Angst macht“ (ebd., 229/ 231) oder von Gleichgültigkeit, „weil es zu Hause keinen Wert macht, also das zur Schule gehen oder lernen oder so – nicht irgendwie was Wertvolles ist“ (ebd., 228/ 229). Überforderung und Gleichgültigkeit beschrieb Frau Laub auch im schulischen Kontext. Ihrer Wahrnehmung nach können überhöhte Erwartungen durch Elternhaus und Schule dazu führen, dass Kinder und Jugendliche vor solchen Anforderungen resignieren und ihnen ausweichen, weil sie erleben, dass sie diese nicht erfüllen können: „dass durch diese enorme Verschiebung von Leistung vielleicht Spaß oder Freude am Lernen, dass das [...] so'n komisches Verhältnis gibt, dass Leistung ständig im Vordergrund steht“ (ebd., 180/ 182). „Da sind dann Klassenwiederholungen bei fast allen in der ersten und zweiten Klasse. Und ich denke, dass dies einschneidende Erlebnisse sind. [...] Und das zieht sich durch bei unseren Jugendlichen, dass häufig in der Grundschule eben in irgendeiner Weise Versagen dokumentiert wurde. [...] Ich habe [...] Kinder kennengelernt, die eingeschult wurden, die dann ein halbes Jahr in der Schule waren und mir gesagt haben: ‚Ich hab' keen Bock mehr auf Schule.‘“ (ebd., 643/ 655). Schulabsentismus kann aber auch entstehen, so Frau Laub, wenn Kinder und Jugendliche erleben, dass es Eltern und Lehrerinnen/ Lehrern egal ist, ob sie in die Schule gehen: „Das wird so unter den Tisch geschwiegen. Die verweigern eben die Schule und dann sind die nicht mehr da.“ (ebd., 192/ 194). Unter Berücksichtigung der Bedingungen ließe sich aus dem Text von Frau Laub ein Zusammenhang zwischen ihrer Darstellung von Schulverweigerung als Problemlösestrategie und als Erleben von Versagen wie folgt konstruieren: Gegen erlebte Überforderung oder Gleichgültigkeit von Eltern und/ oder Lehrerinnen/ Lehrern versuchen sich Kinder und Jugendliche zu schützen, indem sie dem schulischen Lernen ausweichen. Da sie dieses jedoch als Versagen erleben, definieren sie es für sich als eigene Entscheidung und Schule als sinnlos, obwohl sie Schulpflicht als soziale Erwartung internalisiert haben. Diesen Zusammenhang zu durchbrechen kann als Rechtfertigung der Intention (Auflösen der Ambivalenz von Selbstwirksamkeit und Versagen) und des Ziels der Realisierung eigener Ansprüche interpretiert werden.

II) Störungen im Familiensystem und im Schulsystem als Bedingungen für Schulabsentismus

Aus dem Interviewtext von Frau Kraft wurde interpretiert, dass sie letztlich die Bedingungen für Schulabsentismus als Störungen im Schulsystem reflektierte, weil es in seiner derzeitigen Ausgestaltung nicht in der Lage ist, auf individuellen Hilfebedarf von Heranwachsenden und ihren Eltern zu reagieren. Sie thematisierte eine Vielfalt von Lebens- und Lernproblemen, mit denen Kinder und Jugendliche ihrer Meinung nach überfordert sind und die aus ihrer Sicht mit dem Phänomen Schulabsentismus verbunden sind: „Das Problem, es ist also meistens ein Multiproblem / wobei die Schule da mit eine Rolle spielt.“ (Frau Kraft, 243/ 244). Sie stellte in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen die nicht genutzten Chancen der Schule,

Schülerinnen und Schüler und deren Eltern beim Umgang mit ihren massiven Schwierigkeiten zu unterstützen. Ihrer Meinung nach fehlt es vielen Schulen an Ressourcen für individuelle pädagogische Hilfen. Sie erlebte häufig, dass Jugendliche in Problemsituationen keine Unterstützung fanden, zum Beispiel: „dass sie [...], wenn sie persönliche Probleme haben, nicht sofort [...] beim Sozialarbeiter Gehör fanden, weil der total überlastet war.“ (ebd., 788/ 790). Darüber hinaus mangelt es, so Frau Kraft, vielen Lehrerinnen und Lehrern an verständnisvoller Toleranz, welche Voraussetzung für ein Verständnis der Probleme der Jugendlichen wäre: „Und wirklich dieses Angenommensein, so wie sie sind – also ich bin persönlich der Meinung, wenn ein Jugendlicher im Unterricht die Mütze auflässt, muss sich der Fachlehrer da vorn nicht 20 Minuten mit dem rumstreiten, ob er nun die Mütze abnimmt oder nicht. Weil das ist ein Machtkampf, den sich beide Seiten ersparen sollten.“ (ebd., 442/ 446). Insgesamt vermisste Frau Kraft an Schulen pädagogische Konzepte, die geeignet wären, Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zu fördern und im Umgang mit ihren Lebensproblemen zu unterstützen: „Als häufigster Grund wurde genannt, Probleme mit Mitschülern oder Lehrern, dass sie sich also in einer Außenseiterposition befunden haben, dass sie also nicht anerkannt wurden in ihren Verhaltensweisen, so wie sie so sind.“ (ebd., 97/ 99). Im Prozess eines sich verstärkenden Schulabsentismus reichten ihre Vorwürfe an Lehrerinnen und Lehrer von fehlender Wahrnehmung von Abwesenheit: „Und was auch nicht wenig genannt wurde, dass es gar nicht aufgefallen ist, dass sie nicht in der Schule waren.“ (ebd., 102/ 103) über Gleichgültigkeit, die sich für sie so darstellt, dass die abwesenden Schülerinnen und Schüler „ihre Schulpflicht in der Hinsicht erfüllt haben, dass sie immer ein Zeugnis gelegt bekommen haben von der Schule. Das heißt also, das Zeugnis sieht dann so aus, dass in allen Fächern die Note Sechs erteilt wurde und das Halbjahr bestätigt wurde, weil sie weiter Schüler – als Schüler der Schule geführt wurden, obwohl sie nicht einen einzigen Tag da waren.“ (ebd., 49/ 53), bis hin zu untauglichen Interventionsstrategien wie Unterrichtsausschluss und Entlassung aus Schule oder Ausbildung. Die Schwierigkeiten, die Kinder und Jugendliche – wenn sie keine professionelle Unterstützung erhalten – letztlich auch dazu bringen, nicht mehr in die Schule zu gehen, beschrieb Frau Kraft sehr differenziert. Verstärkend in dem Prozess wirken ihrer Meinung nach nicht nur zunehmende Lernschwierigkeiten durch Fehlzeiten mit entsprechenden Wissenslücken und Gleichgültigkeit gegenüber der Schule bis zum Erleben von Irrelevanz von Schule, sondern auch Störungen im Familiensystem, im Sinne fehlender fördernder wie fordernder Aufmerksamkeit und Unterstützung durch die Familien: „Die haben [...] auch in der Familie große persönliche Probleme, so dass sie eigentlich auch einer Betreuung bedürften.“ (ebd., 547/ 548). So erlebte Frau Kraft Familien der von ihr betreuten Jugendlichen, „wo auch teilweise Erziehungsuntüchtigkeit der Eltern eine Rolle spielt“ (ebd., 316/ 317), ebenso wie solche, „wo [...] die Eltern mit sich selbst so viel beschäftigt sind und dann eigentlich gar nicht merken, dass [...] die Familie praktisch nebeneinander herläuft“ (ebd., 324/ 326). Folge ist nach ihrer Einschätzung in beiden Fällen eine Hilflosigkeit der Familien in der Auseinandersetzung mit Autonomiebestrebungen, Schulabsentismus oder auch Delinquenzproblemen der Kinder. Der Überforderung im Umgang mit Problemen, die sie bei Kindern und Jugendlichen, sowie deren Familien wahrnimmt, entgegen zu wirken, scheint nach Meinung von Frau Kraft Aufgabe professioneller Pädagogik. Sie begründete die Notwendigkeit schul- und sozialpädagogischer Hilfen in schulalternativen Projekten mit der aktuellen Hilflosigkeit sowohl der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schule als Institution und relativierte damit ihre Vorwürfe: „weil Schule das im Moment nicht leisten kann. / Ja, ich sage bewusst im Moment, weil es sind [...] auch Aktivitäten in der

Schule da, die [...] wirklich diese Probleme annehmen. Aber in Sachsen-Anhalt [...] ist auch wenig mit Weiterbildung der Lehrer in diese Richtung.“ (ebd., 420/ 423) „Ja, und wer also längere Zeit in einem solchen Projekt arbeitet, weiß auch, wie so was [...] sich auswirkt, weil kein Geld da ist.“ (ebd., 997/ 1000). So kann man schlussfolgern, dass Frau Kraft auch aufgrund der ungünstigen Lern- und Lebensbedingungen, die schulverweigernden Heranwachsenden keine Unterstützung bieten, deren Eigenverantwortung fördern möchte.

Herr Max beschrieb Schulverweigerung als Störung in den Systemen Familie und Schule, durch die sich schulverweigernde Kinder und Jugendliche Aufmerksamkeit, Zuwendung und Autonomie verschaffen können und zugleich als Reaktion auf Störungen in den Systemen Familie und Schule. Er begründete diese Sicht zunächst, indem er Schulverweigerung als ein Problem darstellte, das Kinder und Jugendliche verursachen, auch als Strategie Aufmerksamkeit und Zuwendung zu erhalten. Die Begründung von Herrn Max Bedingungen im Zusammenhang mit Schulverweigerung als Voraussetzungen für pädagogische Verantwortung wahrzunehmen, lässt sich ableiten aus seiner Frage: „Gibt es irgendein Problem, gibt es irgendwas, was nicht so rund läuft, dass dann Schulverweigerung passiert?“ (Herr Max, 275/ 276) und seiner Antwort: „Ja, aus meiner Sicht gibt es da irgendwas, was nicht so zur Zufriedenheit abläuft.“ (ebd., 276/ 277). Herr Max vertrat die Ansicht, dass es dabei nicht sinnvoll ist, nach bestimmten Ursachen zu suchen: „Und man kann dann hin gehen und kann sagen: ‚Es liegt an Schule oder an der Familie‘, aber es bringt nicht viel. Es liegt genau an dem, wie es zusammenpasst. Das ist der Punkt.“ (ebd., 182/ 184). Der Pädagoge betonte dagegen die Sinnhaftigkeit der Schulverweigerung in einem individuellen Bedingungsgefüge. Dafür zeigte Herr Max Beispiele auf. Zum einen thematisierte er Lernschwierigkeiten, die zunächst in der Schule und dann in der Familie zum Dauerthema werden: „Und das ganze Kind definiert sich bloß noch über Lernschwäche. Ja und da rutscht es – ist eigentlich naheliegend, dass es das meidet, wo das entsteht.“ (ebd., 210/ 211). Zum anderen beschrieb er Schulverweigerung im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsbestrebungen „in einem Kontext von: ‚[...] ich bin fähig meine eigenen Entscheidungen zu fällen, ich bin autonom, ich habe Macht, [...] ich kann in meinem Lebenssystem was ändern‘“ (ebd., 226/ 229). Weil Schule Pflicht ist, weil andere entschieden haben, dass Schule wichtig ist, kann Schulverweigerung als Autonomie empfunden werden: „Dann habe ich mich zwar gegen mich entschieden aber eben auch gleichzeitig gegen die Anderen, von denen ich Autonomie haben will.“ (ebd., 742/ 745). Einen wesentlichen Aspekt für die völlige Abwendung vom schulischen Lernen sah Herr Max darin, dass Schule von diesen Kindern und Jugendlichen nicht als sozial bedeutsamer Raum erlebt wird. Er erläuterte, dass die Schulstruktur von Kindern und Jugendlichen Anpassung fordert und kaum Reaktionen auf deren Lebenswelt zulässt: „Und wenn das nicht gegeben ist, diese Lebenssituation ist nicht so, dass Wissensvermittlung eine große Rolle spielt, dann gibt es kaum Räume in der Schule – Räume im wörtlichen Sinne oder im übertragenen Sinne – wo irgendwas anderes eine Rolle spielen kann. [...] Das ist ein besetzter, weitgehend vorstrukturierter Raum.“ (ebd., 323/ 332). Seiner Wahrnehmung nach sind der Schule Grenzen gesetzt bei der Umsetzung der Forderung, die Vielfalt von individuellen Lebenssituationen und Problemen zu berücksichtigen: „Die Schule, wie sie jetzt strukturiert ist, kann mit den Problemen nicht ausschließlich umgehen.“ (ebd., 621/ 623). Als zentraler Einsatzpunkt für die Begründung des eigenen Angebotes von Herrn Max können schulische Strukturen angegeben werden, in denen die individuellen Lern- und Lebenssituationen schulverweigernder Heranwachsender nur ungenügend zu berücksichtigen sind.

Reflexion: Anschlussmöglichkeiten für pädagogische Ansprüche individueller Förderung an Interpretationen von Störungen im Familiensystem/ Schulsystem und gestörter Integration in diese Systeme

Wie schon aus den Interviewtexten des vorangegangenen Absatzes (a) lassen sich aus den eben interpretierten Texten (b) vielfältige Bedingungsaspekte und Einflussfaktoren für Schulabsentismus lesen. Im Gegensatz zu den anderen Texten (a) scheinen sich aus denen dieses Absatzes (b) keine zentralen Bedingungs- oder Verantwortungszuschreibungen rekonstruieren zu lassen. Dennoch sind Konstruktionen zu finden, mit denen die Pädagoginnen und Pädagogen das eigene Angebot als pädagogische Intervention gegen Schulabsentismus begründen können.

Wie schon bei Frau Holz und Frau Ehler schließen die interpretierten Ansprüche der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen bei Frau Dachs, Frau Abend, Herrn Jung und Frau Laub an die personale Situation der Heranwachsenden an. Jedoch haben die Letztgenannten keine personalen Zuschreibungen als zentrale Bedingungen für Schulabsentismus vorgenommen, an die sich Ansprüche der Verhaltensänderung an die Schülerinnen und Schüler anschlossen. Vielmehr fanden sie Erklärungen für das schulabsente Verhalten von Heranwachsenden, aus denen sie Ansprüche an sich selbst als Pädagoginnen und Pädagogen formulierten, Kinder und Jugendliche je nach ihrer individuellen Situation zu motivieren, zu unterstützen und ihnen Hilfen anzubieten.

Frau Dachs äußerte sich zurückhaltend über Bedingungen für Schulverweigerungen. Sie benannte eine Bandbreite von Möglichkeiten der Entwicklung von Schulabsentismus und legte sich dabei nicht fest. Der mögliche Anschlusspunkt für ihr eigenes pädagogisches Handeln findet sich in der Einschätzung, dass sich Kinder und Jugendliche trotz vielfältiger Probleme bei entsprechender individueller Motivation und Unterstützung durch Pädagoginnen und Pädagogen dem schulischen Lernen nicht verweigern würden. Damit scheint keine Verantwortungszuschreibung an Lehrerinnen und Lehrer verbunden, vielmehr der eigene Anspruch, Kinder und Jugendliche zum Schulbesuch zu motivieren.

Frau Abend kritisierte grundsätzlich Inhalte der Rahmenrichtlinien für die Gestaltung des Unterrichtes. Im Verweis auf deren mangelnden Realitätsbezug formulierte sie eine Anfrage an die tatsächliche Bedeutung schulischen Lernens für die aktuelle und zukünftige Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen. Dennoch lässt sich aus ihrer Darstellung ein Anspruch an die eigenen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern heraus lesen. Frau Abend beschrieb am Beispiel einzelner Schülerinnen und Schüler erschwerte Lebens- und Lernsituationen, die sie als individuell verschiedene Bedingungen für Schulabsentismus charakterisierte. Sie erläuterte ihre Beobachtungen, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen die eigentlichen komplexen Bedingungen ihrer Schulverweigerung nicht erkennen und vielmehr isolierte Situationen als Anlässe für ihr Fernbleiben von der Schule angeben. Den Anspruch für pädagogisches Handeln kann man bei Frau Abend wie folgt interpretieren: Gerade weil schulabsente Kinder und Jugendliche ihre eigentlichen Probleme nicht erkennen, mit diesen überfordert scheinen und andere Hilfen nicht zur Verfügung stehen, fühlt sie sich als Pädagogin verpflichtet, Probleme zu erkennen, individuelle Hilfen zu suchen und anzubieten, um Schulverweigerer in

die Schule zu integrieren.

Bei der Vielzahl der von ihm genannten Bedingungen für Schulverweigerungen (Gleichgültigkeit oder Überforderungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher durch schwierige soziale Konstellationen in Familien und familienersetzenden Maßnahmen, Gleichgültigkeit gegenüber Schule aufgrund familiärer Erfahrungen und/ oder dem Einfluss von Freundesgruppen, sowie Einwände gegen schulische Verhaltensanforderungen und unangemessenes Verhalten von Lehrerinnen/ Lehrern) konzentrierte sich Herr Jung nicht auf einen Einsatzpunkt für Veränderungen. Daraus kann geschlossen werden, dass er viele mögliche Einsätze für die Begründung seines eigenen Handelns als individuelle Förderung zur schulischen Integration akzeptieren kann. Die Gemeinsamkeit scheint im Anspruch der Individualität möglicher Angebote zur schulischen Reintegration zu liegen.

Frau Laub stellte dar, dass Kinder und Jugendliche versuchen, sich gegen erlebte Überforderung oder Gleichgültigkeit von Eltern und/ oder Lehrerinnen/ Lehrern zu schützen, indem sie schulischem Lernen ausweichen. Die Pädagogin scheint mit ihrem Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen jedoch nicht an diesen Bedingungen anzusetzen, sondern am interpretierten Erleben der schulverweigernden Heranwachsenden. Das ließe sich folgendermaßen interpretieren: Da schulverweigernde Kinder und Jugendliche ihre Verweigerung als Versagen erleben, definieren sie es für sich als eigene Entscheidung und Schule als sinnlos, obwohl sie Schulpflicht als soziale Erwartung internalisiert haben. Der Anspruch, diese Ambivalenz aufzulösen, scheint die pädagogisch motivierten Auseinandersetzungen von Frau Laub mit schulverweigernden Heranwachsenden zu begründen.

Frau Kraft und Herr Max beschrieben wesentliche Bedingungen für Schulabsentismus im Zusammenhang mit den familiären und schulischen Situationen schulverweigernder Heranwachsender. Im Gegensatz zu den anderen Pädagoginnen und Pädagogen, bei denen dies auch interpretiert wurde, formulierten Frau Kraft und Herr Max keine Ansprüche der Veränderung oder Kompensation familiärer oder schulischer Bedingungen, sondern bezeichneten deren begrenzte Möglichkeiten individueller situationsangemessener Hilfen. Abgeleitet wurden daraus Ansprüche sowohl an das Handeln von Pädagoginnen/ Pädagogen, als auch an strukturelle Bedingungen für das eigene Hilfeprojekt, das die individuelle Lebens- und Lernsituation schulverweigernder Kinder und Jugendlicher berücksichtigt. Frau Kraft bezeichnete die Bedingungen von Schulabsentismus als ‚Multiproblem‘ und benannte viele Einflussfaktoren, die sie zugleich als Ansatzpunkte für mögliche Veränderungen benannte (persönliche Probleme und Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen, fehlende Unterstützung in Familien, Probleme mit Mitschülern, unangemessene soziale Anforderungen oder Gleichgültigkeit und untaugliche Interventionsstrategien von Pädagoginnen und Pädagogen, unzureichende personelle und finanzielle Ressourcen der Schulen). Aus ihren Darstellungen lässt sich der Anspruch rekonstruieren, mit ihrem Angebot schulverweigernden Heranwachsenden und ihren Eltern die individuellen Hilfen zu geben, die Lehrerinnen und Lehrer (auch aufgrund fehlender Fortbildungsangebote) und Schulen insgesamt (aufgrund fehlender Konzepte und Ressourcen) aktuell nicht leisten können. Herr Max lehnte es explizit ab, einzelne Bedingungen für Schulverweigerungen anzugeben. Er verwies vielmehr auf problematische strukturelle Aspekte der Familiensysteme schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und des Schulsystems, aus denen

heraus er Schulverweigerung als individuell sinnvolles Verhalten interpretierte. Aus der Darstellung von Herrn Max lässt sich der Anspruch ableiten, einen ‚Raum‘ zur Verfügung zu stellen, der die Möglichkeit bietet, autonome Entscheidungen von Kindern und Jugendlichen, individuellen Lebenssituationen und Problemen im schulischen Lernen einen Raum zu geben, weil Schulen das in Anbetracht ihrer strukturellen Bedingungen nicht leisten können.

In Auswertung der Darstellungen zu Bedingungen von Schulabsentismus als Anlass für pädagogisches Handeln wäre ein wesentlicher Unterschied der beiden formulierten Perspektiven festzuhalten. Gerichtete Zuschreibungen von Verantwortung für Schulabsentismus scheinen leichter anschlussfähig für Ansprüche an Veränderung von defizitären Bedingungen von Schulabsentismus und Krisenbewältigung. An den Verzicht von zentralen Verantwortungszuschreibungen für Schulabsentismus lassen sich vermutlich eher Ansprüche an Ressourcen des eigenen pädagogischen Handelns und dessen Bedingungen anschließen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen, aus deren Texten rekonstruiert wurde, dass sie die erschwerte individuelle Lebens- und Lernsituation schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Anlass für pädagogische Auseinandersetzungen mit diesen Heranwachsenden interpretierten, scheinen an das eigene Handeln den Anspruch zu erheben, Defizite der Schülerin/ des Schülers, der familiären oder schulischen Situation zu beheben oder zu kompensieren.

Die Pädagoginnen und Pädagogen, aus deren Texten rekonstruiert wurde, dass sie Schulabsentismus als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen verstehen, scheinen ihre eigenen Ansprüche individueller Förderung von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen weniger an den Bedingungen von Schulabsentismus, vielmehr an den eigenen reflektierten individuellen und strukturellen Ressourcen festzumachen.

Im Folgenden sollen aus den Verbindungen von pädagogischen Idealen, Problemverständnis, thematisierten Bedingungen von Schulabsentismus, abgeleiteten Begründungen für Ziele und Handlungsansätzen pädagogischer Auseinandersetzungen, die aus den Interviewtexten herausgearbeitet wurden, zentrale Ansprüche der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen an ihre eigene Arbeit rekonstruiert werden. Dabei wird zu beobachten sein mit welchen Argumentationsmustern die befragten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Ansprüche und Krisen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen rechtfertigen.

2 Reflexionen über Ansprüche und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und deren Einlösbarkeit

Erziehungsziele und Intentionen der Pädagoginnen und Pädagogen für ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen wurden in ihrer Bedeutung für ethisch-moralische Normen und Ideale pädagogischen Wollens und Handelns diskutiert (vgl. 1.2.1). Durch die Rekonstruktion der faktischen Geltung von pädagogischen Idealen in der Reflexion pädagogischen Alltags (Routinen) und der ihm inhärenten Konfliktsituationen (Krisen) konnte die These bestätigt werden, dass Ansprüche in Reflexionen pädagogischer Praxis in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert werden. Darüber hinaus wurden zwei different erscheinende Handhabungen pädagogischer Probleme rekonstruiert.

a) Die Pädagoginnen und Pädagogen, die eine unbedingte eigene Verantwortung für die Realisierung des Bildungsrechts und komplementär für die Durchsetzung der Schulpflicht reflektierten, thematisierten zugleich Grenzen pädagogischer Verantwortlichkeit. Die erfolgreiche Bewältigung von Krisen ließ sich als Indikator für die Interpretation von Erfolg oder Scheitern pädagogischer Intentionen rekonstruieren, aber keiner der Pädagoginnen und Pädagogen thematisierte ein solches Scheitern explizit. Sie hielten an der Zielstellung und ihren Intentionen für deren Realisierung fest.

b) Die Pädagoginnen und Pädagogen, die eine eigene Verantwortung für die mögliche Realisierung des Bildungsrechts interpretierten, thematisierten pädagogische Verantwortlichkeit und ihre Grenzen in Routinen pädagogischer Auseinandersetzungen als auch in nicht zu bewältigenden Krisen. Sie reflektierten in der Auseinandersetzung mit Krisen Anschlüsse, die jenseits der Alternative von Erfolg oder Scheitern pädagogischer Prozesse, nicht aber pädagogischer Intentionen rekonstruiert wurden.

Im Anschluss wurden mögliche Rechtfertigungen von Erziehungszielen und Intentionen der Pädagoginnen und Pädagogen für die Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen rekonstruiert (vgl. 1.2.2). Belegt werden konnte, dass die Pädagoginnen und Pädagogen mit den Reflexionen der Bedingungen von Schulabsentismus Ableitungen von pädagogischem Handlungsbedarf vornahmen und so pädagogische Ansprüche zu rechtfertigen waren. Zudem wurden zwei differente Perspektiven von pädagogischen Intentionen rekonstruiert.

a) Gerichtete Zuschreibungen von Verantwortung für Schulabsentismus (als Reaktion auf die individuelle Lern- und Lebenssituation) schienen Ansprüche an Veränderungen von defizitären Bedingungen und an Krisenbewältigung nach sich zu ziehen.

b) Der Verzicht auf zentrale Verantwortungszuschreibungen für Schulabsentismus (als Ausdruck gestörter Person-Umwelt-Relationen) scheint eher Ansprüche der individuellen Förderung und der Suche nach individuellen und strukturellen Ressourcen zu ermöglichen.

Zu fragen bleibt, welche Umgangsweisen mit Ansprüchen sich aus den Reflexionen der Pädagoginnen und Pädagogen rekonstruieren lassen.

Auf der Basis der Legitimation pädagogischer Hilfen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche – in Anerkennung des Bildungsrechts für alle Schülerinnen und Schüler sowie der Schulpflicht einerseits und der Akzeptanz von Gründen für deren begrenzte Realisierungsmöglichkeiten andererseits – wäre pädagogisch verantwortliches Handeln als Gelingendes (Routinen) nicht ohne Konflikte (Krisen) zu reflektieren.

Neben den Ansprüchen an gelingendes verantwortliches pädagogisches Handeln sollen im Folgenden reflektierte Anchlüsse für verantwortliches pädagogisches Handeln in Konfliktsituationen rekonstruiert werden. Dabei sind sowohl reflektierte Handhabungen von differenten Ansprüchen als auch von Differenzen zwischen pädagogischen Ansprüchen und deren Umsetzungen zu rekonstruieren.

Dafür werden erstens die von den Pädagoginnen und Pädagogen reflektierten bzw. im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierten Ziele und Intentionen, zweitens Aussagen zu Perspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher mit pädagogischer Unterstützung im Gegensatz zu ihren Lebensperspektiven ohne pädagogische Hilfen (vgl. Absatz 3.2.8 im 2. Teil der Arbeit) und drittens die von den Pädagoginnen und Pädagogen reflektierten Ideale sowie Handlungsmöglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen miteinander verbunden diskutiert.

Die rekonstruierten Problemperspektiven, mit denen die befragten Pädagoginnen und Pädagogen ihre pädagogische Arbeit im Fall von Schulabsentismus legitimierten, sollen dabei heran gezogen werden (vgl. Kapitel 3.3. und 3.4 im 2. Teil). Deswegen wird für die Darstellung der Ansprüche (und Anchlüsse im Fall von Krisen) der befragten Pädagoginnen und Pädagogen an ihre Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen auf die Gruppierung (Schulverweigerung als ‚Problem sozialer Desintegration‘, als ‚Signal für Überforderung‘ und als ‚Problem der Abweichung von sozialen Normen‘) zurück gegriffen. Diese wurde vorgenommen, um die Perspektiven des Problems Schulabsentismus als Anlässe für pädagogischen Handlungsbedarf zu diskutieren (vgl. Kapitel 3.4 im Teil 2 dieser Arbeit). Im Anschluss an die Rekonstruktionen der Ansprüche der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen an routiniertes verantwortliches pädagogisches Handeln soll eine Abbildung diese in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen verdeutlichen.

Anhand der rekonstruierten Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen werden neben pädagogischen Ansprüchen Konflikte bei der Realisierung eindeutiger Anforderungen und/ oder Ambivalenzen bzw. Antinomien komplexer Anforderungen dargestellt und interpretiert. Die Rekonstruktion der ‚Begegnungen‘ der Pädagoginnen und Pädagogen mit Konflikten pädagogischer Verantwortung erfolgen vor dem Hintergrund Erstens der faktischen Geltung pädagogischer Ideale für die Orientierung pädagogischen Wollens und Handelns und Zweitens der These, dass Ansprüche in Reflexionen pädagogischer Praxis in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit formuliert werden. Die interpretierten Strategien des Umgangs mit Konflikten pädagogischer Verantwortung werden schlagwortartig zusammengefasst. Zum Abschluss jedes Absatzes werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den rekonstruierten Ansprüchen der theoretischen und praxisreflektierenden Perspektiven diskutiert.

Anhand der Rekonstruktionen von Konflikten pädagogischer Verantwortung werden abschließend Thesen für eine systematische Auseinandersetzungen mit der Nicht-Einlösbarkeit pädagogischer Ansprüche vorgestellt (Kapitel 2.2).

2.1 Anforderungen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen – Routinen und Krisen

2.1.1 Ansprüche pädagogischer Auseinandersetzungen im Anschluss an die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘

Die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem sozialer Desintegration‘ wurde im Verweis auf das theoretischen Konzept der ‚realitätsnahen Schule‘ von Hiller zur Analyse von Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen entworfen. Danach wären Schulverweigerungen Reaktionen zur Vermeidung von Auseinandersetzungen mit erlebten Stigmatisierungen und/ oder auf antizipierte Ausgrenzungen und wegen der eingeschränkten Möglichkeiten sozialer Integration für Heranwachsende ohne Schulabschluss problematisch. Dieser Zusammenhang lässt sich aus den Reflexionen der Bedingungen von Schulabsentismus bei Frau Franz direkt darstellen; bei Frau Holz durch den ‚Umweg‘ über Verhaltensstörungen, die Kinder und Jugendliche daran hindern der Schulpflicht nachzukommen und bei Frau Ihle über den ‚Zwischenschritt‘ der mangelnden Motivation schulverweigernder Heranwachsender für den Erwerb eines Schulabschlusses.

Im Anschluss an Hiller wurde davon ausgegangen, dass schulische Förderung die Chancen sozialer Integration für schulverweigernde Kinder und Jugendliche dann erhöht, wenn schulische und schulalternative Projekte brauchbare Konzepte realisieren können, die benachteiligten Schülerinnen und Schülern, die ausgegrenzt oder von Ausgrenzung bedroht werden, schulisches Lernen ermöglichen. Nach Hiller soll eine realitätsnahe Schule zudem der zukünftigen Lebenswirklichkeit benachteiligter Heranwachsender mit den differenten Möglichkeiten und Grenzen sozialer Integration entsprechen.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Anforderungen sollen nachfolgend die Ansprüche von Frau Holz, Frau Franz und Frau Ihle an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen rekonstruiert werden.

Frau Holz hatte prognostiziert, dass die soziale und berufliche Integration schulverweigernder Kinder und Jugendlicher ohne pädagogische Hilfen scheitern wird. Daran anschließend und in dem Verweis darauf, dass sich Schulverweigerer als Außenseiter erleben, wurde interpretiert, dass Frau Holz Schule als notwendige Instanz und schulisches Lernen als bedeutsam für die soziale Integration Heranwachsender beurteilt.

Aus dem Interviewtext von Frau Holz wurde unter Berücksichtigung der Problemperspektive – der Wahrnehmung aktueller Desintegration und der Prognose zukünftiger Desintegration – die Durchsetzung der Schulpflicht als Ziel der Bemühungen von Pädagoginnen und Pädagogen um schulverweigernde Kinder und Jugendliche rekonstruiert. Das lässt sich mit der Betrachtung der von Frau Holz explizit genannten Zielstellungen ihres Projektes bestätigen: „Die wichtigsten Ziele sind, Kinder wieder an Schule heran zu führen und das oberste Ziel, wieder in die Regelschule, also in die Herkunftsschule [zu integrieren, K.P.]“ (Frau Holz, 433/ 434). Dafür bedarf es nach Meinung von Frau Holz vor allem der Anpassung Heranwachsender an gesellschaftliche Normen, für die sie jedoch keine Differenzierungen formuliert. Daran anschlussfähig scheint der interpretierte

Anspruch von Frau Holz, die personale Problemstruktur schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zu ändern, ihren Verhaltensstörungen und damit ihrem ‚Außenseitererleben‘ so entgegen zu wirken, dass sie wieder in der Schule lernen können.

Als konkreten Anspruch benannte die Pädagogin die Durchsetzung von Anwesenheit: „Erfolgsrate ist für mich schon, dass sie jeden Tag hierher kommen. Indem sie vier Stunden sitzen oder indem sie am Anfang erst mal eine Stunde sitzen, indem sie sich von mir aus nur beweihräuchern lassen also, dass wir irgendwas erzählen und sie halten es aus. Das ist Aushalten, das ist ein Erfolg. Jeden Tag kommen.“ (ebd., 212/ 215). Das liest sich zunächst so als wäre der Anspruch an ihre Arbeit die Realisierung von Anwesenheit. Aus den Darstellungen von Frau Holz zur Problematik von Schulabsentismus wurde geschlossen, dass sie die Internalisierung von Normen als wichtigste Voraussetzung für die schulische Reintegration und damit für die soziale Integration schulverweigernder Kinder und Jugendlicher betrachtet. Das kann bekräftigt werden mit der Begründung, die Frau Holz für den Anspruch der Durchsetzung von Anwesenheit gibt. In Auseinandersetzung mit Pädagoginnen und Pädagogen, die den Zusammenhang von bloßer Anwesenheit und dem Ziel schulischer Reintegration kritisieren, bemerkte sie: „Und das ist ’ne Sache, wenn sie das draußen einem Lehrer sagen, da fassen sie sich an den Kopf. [...] Und das ist für mich auch ein Zeichen, dass sie gar nicht wissen, um was es eigentlich geht. Einem Kind erst mal Normen und auch eine Form beizubringen.“ (ebd., 216/ 222). Das kann wie folgt interpretiert werden: erst wenn schulverweigernde Kinder und Jugendliche durch die Intervention der Pädagogin ihre Verhaltensdefizite so überwunden haben, dass sie täglich in das Schulverweigererprojekt kommen, wäre die wesentliche Voraussetzung für ihre Integration in die Schule gegeben. Weitere Aufgaben der zielgleichen Lernförderung lassen sich anschließen.

Dass Frau Holz den Anspruch der Integration in die Regelschule in dem Wissen um seine eingeschränkten Realisierungsmöglichkeiten formulierte, wird – wenn auch etwas zögernd ausgesprochen – deutlich: „Dann sag’ ich mal, // ich sag’ jetzt einfach mal so, ich hab’ ja das nicht berechnet, die Reintegration / ist relativ gering, ich muss das so sagen. [...] Weil das, weil das, ja / weil das teilweise sehr verfestigt ist, ehe die Kinder, also die Schüler hier herkommen.“ (ebd., 460/ 467).

Der erste Anspruch an Auseinandersetzungen von Pädagoginnen und Pädagogen mit schulverweigernden Heranwachsenden scheint für Frau Holz der Abbau von Verhaltensdefiziten zu sein. Man kann vermuten, dass sie damit direkt die Hoffnung auf Erfüllung der Schulpflicht verbindet. Andererseits stellte sie in das Zentrum ihrer pädagogischen Ideale die unbedingte Akzeptanz schulverweigernder Kinder und Jugendlicher in ihrer aktuellen Befindlichkeit durch Pädagoginnen und Pädagogen. Das Verhältnis von Ideal und Intention wurde als Anfang und Ende eines pädagogischen Prozesses rekonstruiert, bei dem die Realisierung von Veränderungsabsichten des Verhaltens auf der Basis der Akzeptanz des aktuellen Verhaltens des Heranwachsenden erfolgen soll. Auch für die Realisierungsmöglichkeiten dieses Anspruches benannte Frau Holz Grenzen: „Ich hole mir auch welche ran, die jetzt absolut hier gegen die Norm verstoßen haben und wir trennen uns auch von einigen, wo wir merken, dass es nicht geht. [...] Denn wir haben zwar einen Erziehungsauftrag oder hier einen Bildungsauftrag, wie auch immer, aber ich bin ja nicht der Mülleimer und wer keine Mitwirkungspflicht zeigt.“ (ebd., 630/ 634). So scheint das pädagogische Ethos der unbedingten Akzeptanz von Kindern und Jugendlichen nur tragfähig für die Entwicklung von Routinen des pädagogischen Alltags. Aus dem Text von Frau Holz kann man schlussfolgern, dass das Verhältnis von Ethos und Intention als Entwicklungsprozess auch dazu

führen kann, dass bei nicht zu realisierenden Intentionen das pädagogische Ethos und die pädagogische Beziehung aufgegeben wird. Begründet werden kann dieser Abbruch von Frau Holz nicht mit ihrem pädagogischen Ideal, aber mit ihrer pädagogischen Verantwortung in der Wechselwirkung mit der Selbstverantwortung der Heranwachsenden.

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Holz an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen in der Abbildung 5 veranschaulicht.

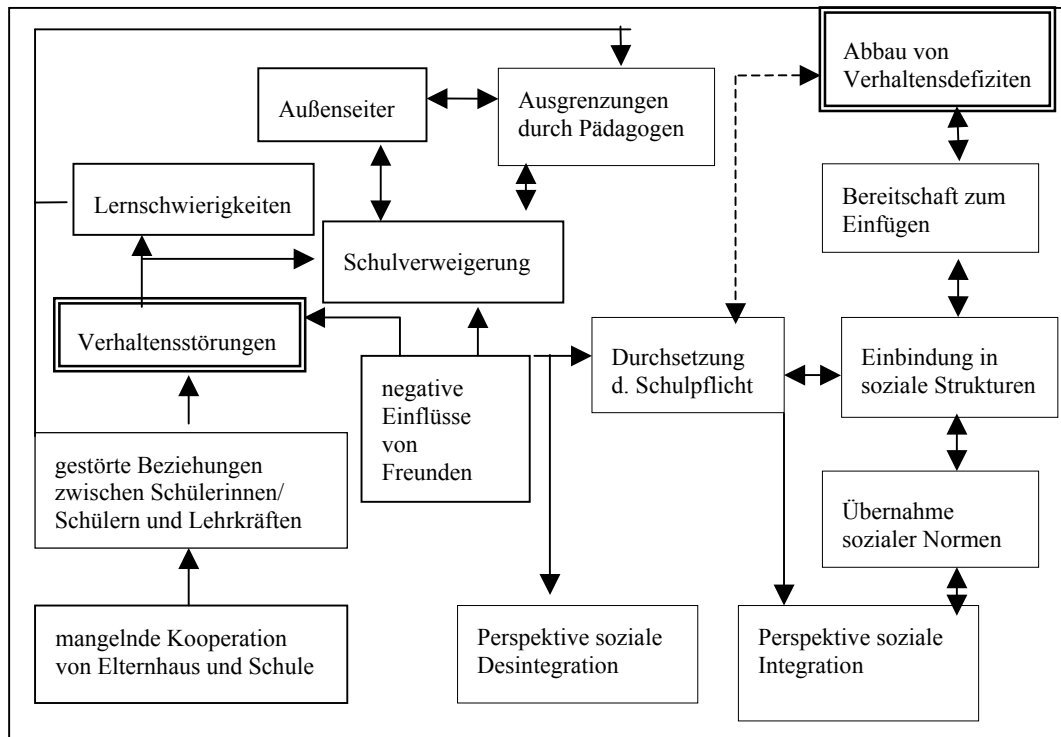


Abbildung 5: Abbau von Verhaltensdefiziten als Voraussetzung für die Durchsetzung der Schulpflicht – Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Holz)

Für die Realisierung des Abbaus von Verhaltensdefiziten als Voraussetzung für die Durchsetzung der Schulpflicht unter der Maßgabe der Krisenbewältigung schien Frau Holz im pädagogischen Alltag Routinen entwickelt zu haben. Scheinbare Handlungssicherheit bei der Verwirklichung ihrer Intentionen rechtfertigte sie im Verweis auf Fachwissen und zugeschriebene pädagogische Verantwortung. Diese Handlungssicherheit wurde als äußerliche rekonstruiert, die Frau Holz mit erheblichen emotionalen Belastungen aufrecht erhält. Bei der Bewältigung von Krisen schien Frau Holz auf ihre pädagogische Autorität zu vertrauen. Schlussfolgert werden kann: Lassen sich Verhaltensdefizite nicht abbauen, das heißt, scheitert die pädagogische Intention der Internalisierung von sozialen Normen, wäre der Normalfall Krisenbewältigung das konkrete Ziel der schulische Reintegration mit der Erfüllung der Schulpflicht durch Anwesenheit relativiert. Im Einzelfall bedeutete Krisenbewältigung die Rechtfertigung der Beendigung pädagogischer Hilfe für schulverweigernde Kinder und Jugendliche.

Frau Franz hatte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche keine positiven individuellen Lebensperspektiven, statt dessen unweigerlich ein Leben auf der

„Straße“ prognostiziert. Damit lässt sich erklären, dass sie Schulverweigerungen als nicht zu akzeptierendes Verhalten bewertet, auch wenn sie kurzzeitige Verweigerung als Reaktion auf schulische Probleme beschrieb. Die Pädagogin stellte ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen als notwendige Hilfe dar, um diese vor sozialer Desintegration zu bewahren, auch weil die Heranwachsenden selbst die Problematik ihrer Schulverweigerung nicht erkennen. Entsprechend ließ sich die Verantwortung für individuelle Lernförderung als pädagogisches Ideal auffassen.

Aus den Interpretationen der Texte von Frau Franz ergaben sich zwei ambivalente Ansprüche: zum einen den der unbedingten Durchsetzung der Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer individuellen Lebenserschwernisse, auch unter Anwendung von Zwangsmaßnahmen und zum anderen den der individuellen Hilfen für schulisches Lernen. Beide Anforderungen scheint sie komplementär zu handhaben.

Aus der Problemperspektive von Frau Franz wurde die Durchsetzung der Schulpflicht als Ziel interpretiert. Dass sie dies als notwendige Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen verstand, konnte mit der Rekonstruktion der von ihr genannten Bedingungen für Schulabsentismus untersetzt werden. Frau Franz machte die Unfähigkeit der Eltern schulabsenter Kinder und Jugendlicher zur Durchsetzung der Schulpflicht oder deren Gleichgültigkeit wesentlich für langandauernden Schulabsentismus und damit für soziale Desintegration verantwortlich. Dass sie ihren eigenen Anspruch auch nicht konsequent durchsetzen kann, wird in Beschreibungen des Projektalltags deutlich: „Wenn ich nur mal an Andreas denke [...], der dann meinetwegen um elf sagt: [...] ‚ich gehe jetzt‘. Da ist es dann ein innerer Konflikt so, der jetzt sagt: ‚Lässt‘ ihn jetzt gehen oder hältst‘ zurück?“ Und das ist teilweise schwierig zu entscheiden. [...] Das ist richtig. Es gibt überhaupt kein Muster. Je nachdem, wie man manchmal selber drauf ist oder was gerade noch für Aufträge jetzt anliegen. Ich sage mal – wenn man den Kopf voll hat [...] dann ist einem manchmal lieber, der Schüler ist weg, als wenn er jetzt noch groß Trara macht.“ (Frau Franz, 303/ 320). Die Diskrepanz zwischen eigenem pädagogischen Ideal und fehlender Motivation diesem gerecht zu werden wurde als Erleben persönlicher Krisen rekonstruiert.

Aus der Zielperspektive wird dagegen der Anspruch der individuellen Förderung konkretisiert: „Also das Ziel heute ist es auf jeden Fall, die Kinder wieder zur Schule zu bringen oder eben raus zu bringen aus – also nach der Schulpflicht eben BVJ oder Lebenshilfe, je nachdem, was für die Kinder in Frage kommt.“ (ebd., 54/ 57). Um die differenten Möglichkeiten schulischer und/ oder beruflicher Integration zu fördern, erklärte sie ihre Absicht, schulverweigernde Kinder und Jugendliche durch schulische Erfolge von der Notwendigkeit des regelmäßigen Schulbesuchs überzeugen zu wollen.

Frau Franz gewichtete den Erziehungs- und Bildungsanspruch, mit dem sie ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden untersetzte, in Richtung Schulabschluss: „Wir haben einmal das Ziel zu erziehen und zu bilden. [...] Und wir wollen ja ganz speziell noch Bildung vermitteln, um den Schulabschluss zu gewährleisten.“ (ebd., 165/ 172). Dafür benannte sie zum einen Fragen, deren Antworten Ansprüche der individuellen zieldifferenten schulischen Förderung nahe legen: „Was können wir? Was für Möglichkeiten haben wir jetzt? Wie weit können wir ihn eventuell bringen, von den Leistungen her?“ (ebd., 433/ 434). Zum anderen reflektierte sie ihr Erleben der Realisierungsmöglichkeiten als Widerspruch: „Aber das ist auch nicht immer so möglich [den Kindern eine Perspektive zu geben, K.P.]. Ich sage mal, da ist dann auch wieder so ein Widerspruch da, wenn

man sieht, von den Kindern kommt nichts zurück, nicht immer. Es gibt Tage [...] da sieht man: ‚Heute hast Du was geschafft, Du hast was erreicht.‘ Irgendwo, irgendeine Situation, ich kann jetzt keine nennen. / Aber dann gibt es wieder diese andere Seite, wo alles schief läuft.“ (ebd., 535/ 540).

Frau Franz scheint zwischen ihren pädagogischen Intentionen in den Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden und ihrer Resignation, wenn sich diese nicht realisieren lassen, zu schwanken. Dennoch ließ sich rekonstruieren, dass Frau Franz die differenten Ansprüche – einerseits verbunden mit dem Ziel der Durchsetzung der Schulpflicht und andererseits gebunden an das Angebot individueller Erziehung und schulischer Bildung als Voraussetzung für berufliche Integration – für sich aufrecht erhält.

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Franz an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen wurden in ihren wesentlichen rekonstruierten Verbindungen in der Abbildung 6 veranschaulicht.

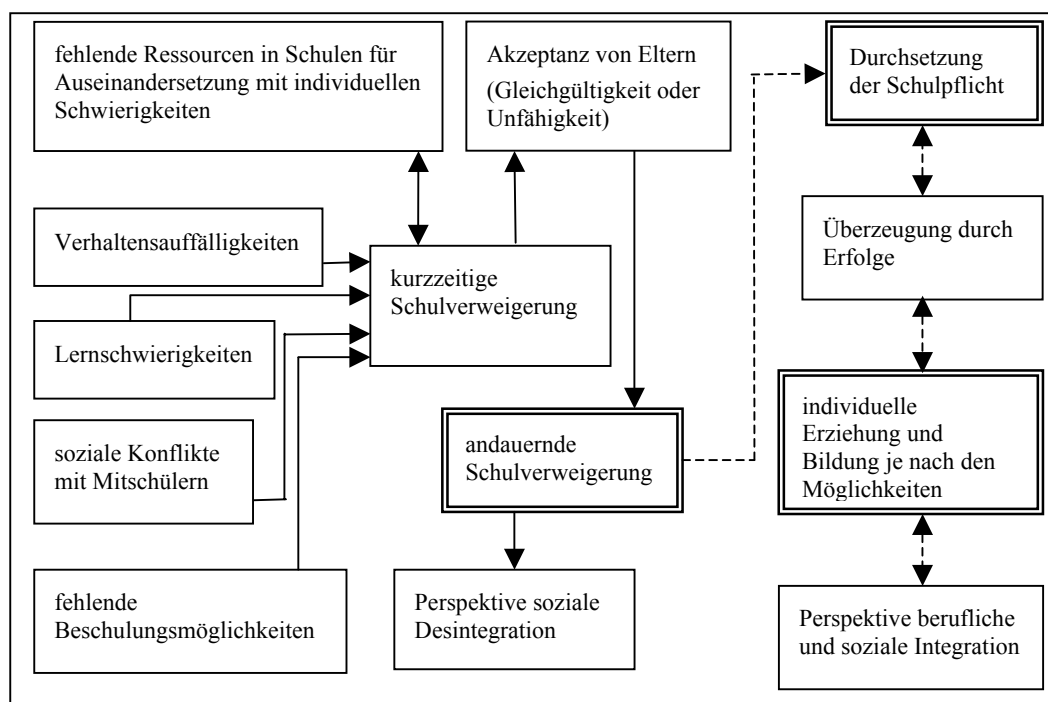


Abbildung 6: Durchsetzung der Schulpflicht und individuelle Förderung als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Franz)

Frau Franz scheint sich mit den widersprüchlichen Anforderungen situativen pädagogischen Handelns abzufinden. Anschlussmöglichkeiten für einen pädagogischen Prozess trotz nicht zu bewältigender Krisen mögen ihr gelingen, indem sie unlösbare Konflikte aus der Rechtfertigung pädagogischer Verantwortung ausschließt.

Frau Ihle antizipierte fehlende berufliche Chancen als zukünftige Lebensperspektive schulabsenter Kinder und Jugendlicher. Sie stellte Schulabsentismus sowohl als Reaktion auf antizipierte Chancen beruflicher Integration als auch als Risiko für soziale Integration dar. Pädagogisches Engagement kann dann als Möglichkeit dagegen zu wirken verstanden werden. Aus der Problemperspektive von Frau Ihle wurde deshalb der Erwerb eines Hauptschulabschlusses als notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzung für die berufliche Integration

als Ziel der Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden interpretiert.

Aus der Bedingungsperspektive ließ sich der Anspruch der Förderung der Akzeptanz von Schule bei schulverweigernden Kindern und Jugendlichen durch konzeptionelle Veränderungen der Schul- und Unterrichtsgestaltung ableiten. Dem entsprachen auch die rekonstruierten pädagogischen Ideale eines ‚guten‘ Unterrichts, fachlichen und methodischen Könnens sowie sozialen Engagements. Als Methoden, schulverweigernde Schülerinnen und Schüler für regelmäßiges schulisches Lernen zu motivieren, benannte Frau Ihle die Gestaltung von Schule als sozialen Lebensraum: „Na, das haben wir ja bei uns versucht an der Schule, mit diesem Freizeitraum.“ (Frau Ihle, 83/ 85) und das Absenken schulischer Leistungsanforderungen: „Na, ganz wichtig wäre, dass sie in der Schule, wenn sie da sind und auch was machen, dass sie Erfolge erleben, dass man ihnen das auch vermittelt. Das ist mir völlig klar, wenn ein Schüler in der Schule keinen Erfolg hat, dass der dann keine Lust hat zu kommen.“ (ebd., 454/ 457).

Es kann unterstellt werden, dass Frau Ihle selbst einen Widerspruch zwischen der Zielstellung berufliche Integration und der Motivation durch das Absenken von Leistungsanforderungen für schulische Reintegration wahrgenommen hat. „Man müsste irgendwas finden, was ihn wirklich interessiert, dass man die ganze Sache schon jetzt in die Richtung lenken kann [...]. Und dass man auch sagen kann: ‚Wenn du das und das machen willst, dann brauchst du die Noten in den Fächern.‘“ (ebd., 1268/ 1272). Statt Motivation durch Lehrerinnen und Lehrer wurden hier Motivation und Selbstverpflichtung von Schülerinnen und Schülern durch attraktive berufliche Perspektiven angesprochen, von denen Frau Ihle weiß, dass es diese für viele schulverweigernde Heranwachsende nicht gibt. So formuliert sie ihr Ideal von Schule im Konjunktiv: „Viele Sachen müssten mehr so auf freiwilliger Basis laufen, dass sich Schüler dafür interessieren und sich das dann aneignen können, dass man ihnen dann die Möglichkeit bietet, sich das anzueignen.“ (ebd., 505/ 507).

Unter Berücksichtigung der von Frau Ihle genannten Bedingungen von Schulverweigerungen – sie machte das geringe pädagogische Engagement, das sie bei Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen hat, für die Folgen schulabsenten Verhaltens verantwortlich – wurde als Anspruch für ihre Tätigkeit die Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung durch akzeptanzfördernde Maßnahmen rekonstruiert, obwohl sie selbst die Möglichkeit der vollständigen Umsetzung dieses Anliegens in Frage gestellt hat. In der konkreten Auseinandersetzung mit realisierbaren Ansprüchen, wäre auch die Zielstellung der beruflichen Integration zu hinterfragen. Aus dieser Perspektive scheint Frau Ihle vielmehr grundlegende Risiken sozialer Integration verringern zu wollen: „Aber das Wichtigste wäre meiner Meinung nach, dass man ihnen die Kulturtechniken vermittelt und Fähigkeiten vermittelt, wie sie einigermaßen im Leben klar kommen.“ (ebd., 507/ 509). Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Ihle an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren interpretierten Zusammenhängen in Abbildung 7 veranschaulicht.

Zwar stellt sich die Motivation aller Schülerinnen und Schüler für den Erwerb eines Schulabschlusses als Voraussetzung für berufliche Integration und als Anspruch des pädagogischen Engagements von Frau Ihle dar, jedoch schien sie selbst von der Realisierbarkeit ihrer Ansprüche nicht überzeugt. Sie thematisierte Grenzen pädagogischer Verantwortung sowohl im Rahmen autonomer Entscheidungen von Kindern und Jugendlichen gegen Schule als auch in der begrenzten Bedeutung schulischer Abschlüsse für berufliche Integration. Sie beschrieb sowohl ihr Engagement für schulverweigernde Kinder und

Jugendliche als auch ihre eigene Enttäuschung. Als entwickelte Routine zur Handhabung von Krisen rechtfertigte Frau Ihle den temporären Abbruch pädagogischer Prozesse bei fehlender Akzeptanz, in der Hoffnung auf die Einsicht der sich verweigernden Schülerinnen und Schüler.

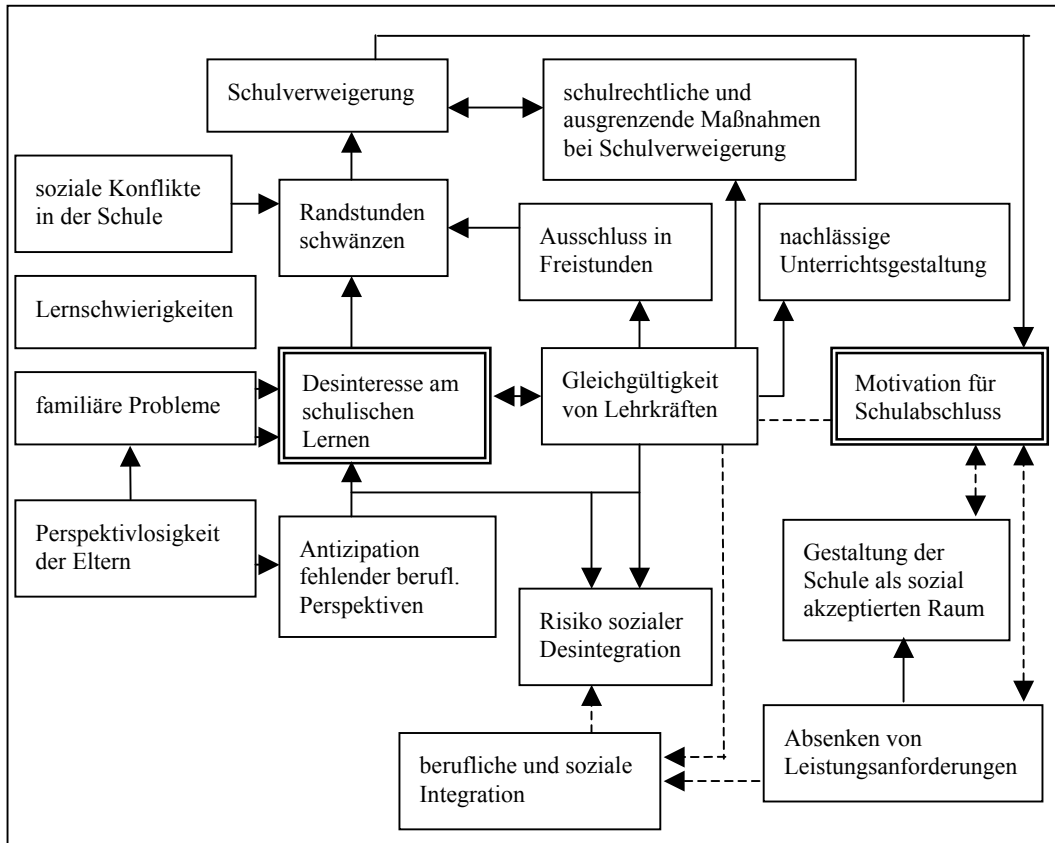


Abbildung 7: Motivation für Schulabschluss als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen, um deren Chancen beruflicher und sozialer Integration zu erhöhen (Frau Ihle)

Reflexion: Routinen und Krisen pädagogisch verantwortlichen Handelns mit dem Ziel der Eingliederung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher in Schule und Ausbildung

Der Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen lässt sich in Entsprechung zur realitätsnahen Schule nach Hiller zusammenfassend darstellen als Pädagogik, die eine Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in Schule und Ausbildung ermöglicht und dafür differenzierende Konzepte entwickelt, welche die individuellen Kompetenzen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler und die ihrer Lebenswelt berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.3.1 im Teil 2 dieser Arbeit). Pädagogisch verantwortliches Handeln hätte sich danach gleichermaßen an den individuellen Lebens- und Lernerfahrungen schulverweigernder Heranwachsender (Ausgleich von Benachteiligungen) und an den differenten Anforderungen zukünftiger beruflicher und sozialer Integration (Herstellung von Chancengleichheit) zu orientieren. Diese Orientierung untersetzt Hiller in ausdrücklicher Abgrenzung gegen soziale Normen, welche die erlebten und antizipierten Benachteiligungen nicht

berücksichtigen und gegen eine Schule, „die eine für alle Schüler gleichermaßen verbindliche Form intellektuell bestimmter Lebensführung vorschreibt“ (Hiller 1994, S. 43). Diese Verbindung lässt sich bei keiner der drei Pädagoginnen als ungebrochene Einheit wieder finden.

Man kann unterstellen, dass sich Frau Holz mit ihrem pädagogischen Anspruch (dem Abbau von Verhaltensdefiziten) an den individuellen Lebens- und Lernsituationen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher orientierte und deren erlebte und antizipierte Ausgrenzungen berücksichtigte. Dabei berief sie sich explizit auf soziale Normen (Durchsetzung der Schulpflicht, Internalisierung sozialer Normen), die sie auch in Beziehung zu Anforderungen der sozialen und beruflichen Integration setzte. Differente individuelle Lebenswelten und Lebensperspektiven benachteiligter Heranwachsender fanden in der Rekonstruktion pädagogischer Aufgaben keinen Platz, aber deren Akzeptanz kann als Voraussetzung für die mögliche praktische Relevanz des pädagogischen Ethos angenommen werden. Die Bereitschaft schulverweigernder Kinder und Jugendlicher, sich den geforderten Normen anzupassen, scheint die Voraussetzung für die Aufrechterhaltung des Angebotes der Hilfe. Man kann unterstellen, dass pädagogisch verantwortliches Handeln für Frau Holz seine Grenze findet, wenn sie beobachtete, dass die zu betreuenden Heranwachsenden der fest geschriebenen ‚Mitwirkungspflicht‘ nicht nach kamen und sie grob gegen die Normen, die sie verinnerlichen sollten, verstießen. In diesen Fällen, so die Pädagogin, wurde das Projekt der Hilfe für die betreffende/ den betreffenden Jugendlichen abgebrochen.

Im Gegensatz zu Frau Holz wurde aus dem Text von Frau Franz herausgelesen, dass sie differente soziale und berufliche Perspektiven schulverweigernder Kinder und Jugendlicher bei der Formulierung pädagogischer Ansprüche (im Sinne individueller Förderung entsprechend differenter beruflicher Integrationsmöglichkeiten) berücksichtigte, jedoch nicht deren aktuelle Benachteiligungen. Ausgangspunkt der individuellen Unterstützung bildeten für sie weniger die Lebensgeschichten, die zu Schulverweigerungen führen als vielmehr der Anspruch individualisierter Hilfen zur Durchsetzung der Schulpflicht als soziale Norm und Voraussetzung für soziale Integration. Frau Franz reflektierte eine erlebte Widersprüchlichkeit pädagogisch verantwortlichen Handelns. Sie thematisierte die Schwierigkeiten, die sie bei der Realisierung der von ihr formulierten Ansprüche wahrnahm als Widersprüche (Anliegen der Durchsetzung der Schulpflicht versus Entlastung bei Abwesenheit einer Schülerin/ eines Schülers und Wunsch der individuellen Förderung versus Gleichgültigkeit bei Misserfolgen), die den pädagogischen Alltag bestimmten.

Frau Ihle orientierte sich in der Darstellung ihrer pädagogischen Ansprüche gleichermaßen an den individuellen Lebens- und Lernerfahrungen schulverweigernder Heranwachsender (aus denen heraus sie akzeptanzfördernde Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsgestaltung forderte) und an den differenten Anforderungen zukünftiger beruflicher und sozialer Integration (Absenken von Leistungsanforderungen und schulische Angebote, die am Interesse der Schülerinnen und Schüler anknüpft). Im Widerspruch dazu beschrieb sie jedoch die Bedeutung des Hauptschulabschlusses als sozial verbindliche Norm und als notwendige Bedingung für akzeptable Formen der beruflichen Integration. Die Motivation schulverweigernder Schülerinnen und Schüler für den Erwerb eines Hauptschulabschlusses wurde aus dem Text von Frau Ihle als Aufgabe pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen heraus gearbeitet. Die Fragilität und Ambivalenz der Einheit der

Orientierungen für pädagogisch verantwortliches Handeln scheint sich durch den Text zu ziehen. Zerbrechlich wirken die Bemühungen um akzeptanzfördernde Maßnahmen im Verweis auf die fehlende Akzeptanz im Kollegium und im Wunsch, für Lernangebote auf individuelle Motivationen von schulverweigernden Schülerinnen und Schülern zurückgreifen zu können. Widersprüchlich wirkt die Argumentation zum einen, weil das Ziel eines Hauptschulabschlusses nicht kompatibel mit dem Absenken schulischer Leistungsanforderungen erscheint und zum anderen, weil der Hauptschulabschluss zwar als notwendige aber nicht als hinreichende Bedingung für berufliche Integration gewertet werden kann. So scheint Frau Ihle in der Widersprüchlichkeit der von ihr interpretierten Anforderungen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zwischen dem Festhalten an ihrem eigenen pädagogischen Ethos und dem Wunsch, dieses aufzugeben zu schwanken.

2.1.2 Ansprüche im Anschluss an die Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘

Die Perspektive ‚Schulverweigerung als Signal für Überforderung‘ wurde in Anlehnung an Benkmanns Entwicklungsansprüche an die schulische Erziehungshilfe zur Analyse von Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen entworfen. Danach wäre Schulverweigerung als subjektive Anpassungsleistungen an erlebte und/ oder antizipierte Erschwernisse der Lern- und Lebenssituation im Sinne passiver Vermeidung individueller Überforderungen aufzufassen. Gleichzeitig wäre sie als problematisch zu interpretieren, wegen der nicht genutzten individuellen Entwicklungschancen schulverweigernder Heranwachsender (vgl. 3.3.2 im Teil 2 dieser Arbeit).

Im Zusammenhang mit den interpretierten Bedingungen von Schulabsentismus lässt sich diese Problemperspektive für die vier Pädagoginnen, die ihr zugeordnet wurden, spezifizieren. Um die subjektiv verschiedenen Anpassungsleistungen (vor allem an erschwerte familiäre Situationen) zu beschreiben, benutzte Frau Ehler den Begriff ‚Krankheitsbilder‘. Frau Gast benannte nonkonformes Verhalten und psychische Störungen, welche die individuelle Entwicklung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher beeinträchtigen. Frau Abend und Frau Kraft thematisierten mangelnde individuelle schulische Hilfen und fehlende Ressourcen als Bedingungen dafür, dass sich Kinder und Jugendliche mit erschwerten Lebens- und Lernsituationen durch schulische Anforderungen überfordert fühlen, diesen ausweichen und durch die Schulverweigerung hinter ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zurückbleiben.

Im Anschluss an Benkmann wurde an individuelle pädagogische Förderung sowohl der Anspruch gestellt, diese nach den antizipierten individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu konzipieren, als auch die Forderung, individuelle Problemlagen schulverweigernder Kinder und Jugendliche zu kompensieren. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Anforderungen sollen im Folgenden die Ansprüche von Frau Ehler, Frau Gast, Frau Abend und Frau Kraft an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen rekonstruiert werden.

Frau Ehler thematisierte Schulverweigerung aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen als Problemlösung, die sich entwicklungshemmend auswirkt, was sich in Folge beeinträchtigter Eltern-Kind- Beziehungen in manifesten Lern-

und Verhaltensstörungen ausdrückt. Sie erklärte individualisierte pädagogische Hilfen für schulverweigernde Kinder/ Jugendliche und deren Eltern als Anspruch ihrer Tätigkeit. Aus der Analyse des Textes wurde geschlossen, dass Frau Ehler damit komplexe Aufgaben der Kompensation von sozialen und schulischen Defiziten verbindet, für die sie sich verantwortlich fühlt.

Im Anschluss an die von Frau Ehler benannten Formen von Elternarbeit wird vermutet, dass Hilfe für Eltern von ihr mit Unterstützung für die Durchsetzung der Schulpflicht gleichgesetzt wird. Sie berichtete über Schülerinnen und Schüler, die auch im schulalternativen Projekt nicht regelmäßig erscheinen: „Da haben wir eben das Problem, da decken das die Eltern. Und da versuchen wir dann auch über Elterngespräche, Elternbesuche das den Eltern klar zu machen, dass das eben so nicht geht, dass sie dem Kind eben damit nicht helfen.“ (Frau Ehler, 831/ 834). So reduziert sich auch der Anspruch individueller Hilfen durch die Kompensation von individuellen Lebens- und Lernproblemen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher im Projekt auf die Absicherung von Anwesenheit und die Auseinandersetzung mit Bedingungen für Nicht-Anwesenheit: „Ich kann mich freuen, wenn unsere Kinder regelmäßig die sonderpädagogische Fördergruppe besuchen. Das ist erst mal was. Da haben wir erst mal was geschafft.“ (ebd., 75/ 77) „Dass wir erst mal die Kinder überhaupt wieder an die Schule heran führen. Das ist ein ganz wichtiges Ziel.“ (ebd., 487/ 488).

Darüber hinaus beschrieb Frau Ehler den Erwerb eines Schulabschlusses für alle Kinder und Jugendlichen als Ziel ihrer Arbeit, „dass die eben auch hier ihren normalen Zeugnisabschluss schaffen können“ (ebd., 492/ 493). Dass sie im Projektalltag von der Möglichkeit eines solchen ‚normalen‘ Schulabschlusses nicht ausgeht, wird in einer Bemerkung über das Niveau des Unterrichts deutlich: „Ich weiß, ich brauch’ / das Niveau gar nicht so weit oben ansetzen.“ (ebd., 74/ 75). So wäre auch das Ziel eines Schulabschlusses zu konkretisieren: „Dass sie den [Schulabschluss, K.P.] natürlich mit unterschiedlichen Leistungen schaffen, das ist klar. [...] Bei manchen ist eben das Leistungslimit erreicht, da ist nicht mehr drin.“ (ebd., 250/ 254). Mit Schulabschluss meint Frau Ehler vermutlich ein Abgangszeugnis, das durch Erfüllung der Vollzeitschulpflicht erworben werden kann. Bestätigt wird, „dass er eben hier regelmäßig die Fördergruppe besucht hat, dass er eben einen Schulabschluss hat“ (ebd., 254/ 255). „Wie sind eben schon zufrieden mit dem, was wir abdecken können, dass die Kinder trotzdem ihr Zeugnis hier erhalten.“ (ebd., 494/ 496)

Die Zufriedenheit mit der Anwesenheit schulverweigernder Kinder und Jugendlicher im schulalternativen Projekt und dem sich daran anschließenden Schulabschluss erscheint in Diskrepanz zu dem rekonstruierten Anspruch der Kompensation von sozialen und schulischen Defiziten. Diesen Widerspruch erklärte Frau Ehler als einen zwischen ihren eigenen Ansprüchen und den individuellen Bedingungen der schulabsenten Heranwachsenden, die deren Realisierungsmöglichkeiten in Frage stellen: „Hier waren Erfolge erst mal gar nicht zu erkennen. Hier waren fast nur Misserfolge am Anfang. Hier war eben ein Erfolg, wenn nach einem halben Jahr es uns gelungen war, dass ein Kind erst mal regelmäßig die Fördergruppe besucht. Aber da war von Lernerfolgen, positiven Lernergebnissen eben überhaupt noch nicht zu sprechen. Und das war für einen selbst erst mal, ich sag’ mal nicht deprimierend, aber man musste lernen, damit umzugehen, weil man das vorher gar nicht gewöhnt war.“ (ebd., 68/ 74) So scheint der Anspruch individualisierter Hilfen, der sich auf die Realisierung eines Schulabschlusses entsprechend der vorhandenen individuellen Kompetenzen der Heranwachsenden konzentriert, bei Frau Ehler ein Abfinden mit den erlebten Begrenzungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu sein: „Was soll ich da jetzt noch – dann ist eben Schluss, dann geht der eben – der hat

seine neun Jahre voll – der geht dann eben mit dem Abschluss der sechsten Klasse meinetwegen raus.“ (ebd., 798/ 800). Das schließt auch ein, dass für einige Kinder und Jugendliche andere ‚Hilfen‘ gefunden wurden. Zum Beispiel: „Wir sind regelmäßig ins Elternhaus gegangen, haben die Eltern regelmäßig eingeladen. [...] Und da haben wir uns dann auch gesagt: ‚[...] wir haben alles mögliche versucht, jetzt ist Schluss!‘ [...] Das Kind ist jetzt nicht mehr bei uns und das Jugendamt hat jetzt eine andere Form der Hilfe gefunden, weil wir da auch nicht mehr weiter konnten.“ (ebd., 808/ 810). Oder auch: „Wir haben ja auch so einen Fall, da haben wir erst mal nichts erreicht [...] da musste eine Psychiatrie eingreifen. Da konnten wir auch nicht mehr weiter. Da haben wir eine Lösung gesucht, wie können wir demjenigen jetzt helfen. Wir erreichen bei ihm nichts mehr und dann haben wir uns dann einfach an eine Psychiatrie [...] gewandt und diese hat uns dann geholfen, / indem sie diesen Jungen erst mal stationär / eingewiesen hat.“ (ebd., 362/ 364).

Aus dem Text von Frau Ehler wurde rekonstruiert, dass sie sich verantwortlich dafür fühlt, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche einen Schulabschluss erreichen. Einen erfolgreichen Schulabschluss wertete sie als Erfolg für die Schülerinnen und Schüler und als Indikator für die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit. Die anklingende Unzufriedenheit schien im Zusammenhang mit dem Erleben von Hilflosigkeit im Umgang mit Verhaltensproblemen. Man kann sagen, Frau Ehler wünschte sich für die Bewältigung von Konfliktsituationen im pädagogischen Alltag ein umfangreiches Wissen im Umgang mit Verhaltensstörungen. Da ihr dieses nicht verfügbar war, fand sie sich mit ihren begrenzten Handlungsmöglichkeiten ab.

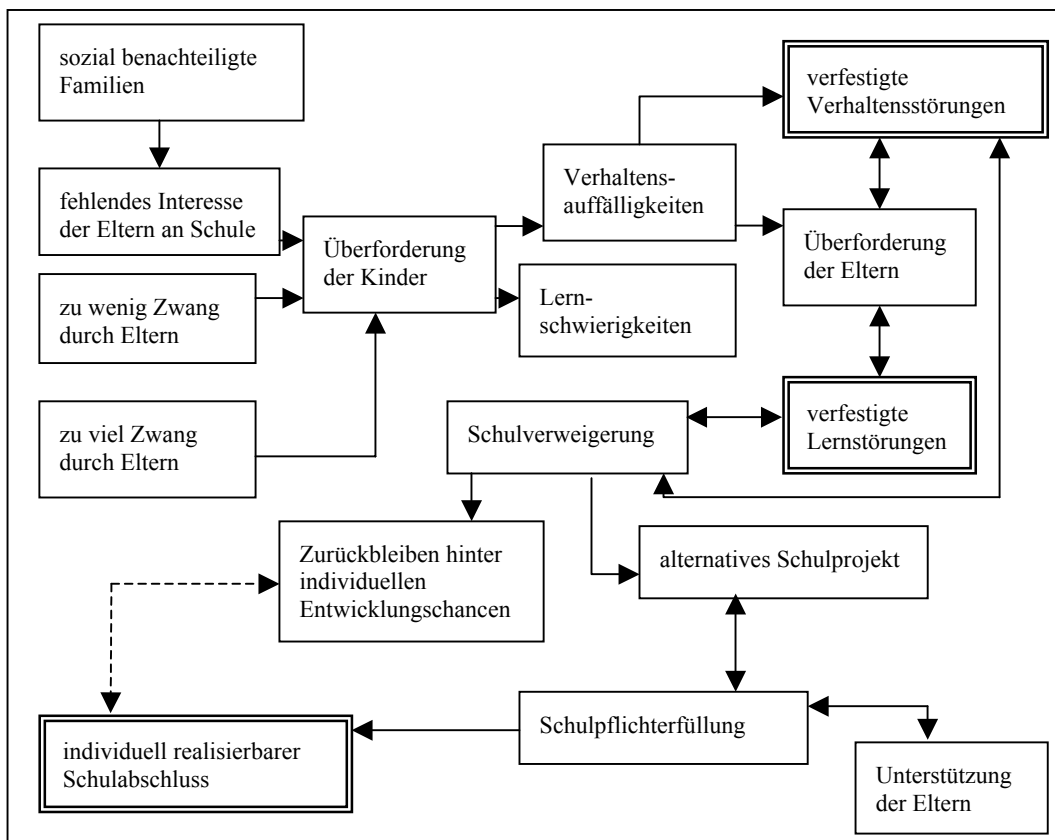


Abbildung 8: Hilfe bei Schulabschluss entsprechend vorhandener individueller Kompetenzen als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Ehler)

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Ehler an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen in der Abbildung 8 veranschaulicht.

Frau Ehler bemühte sich um Hilfen entsprechend vorhandener individueller Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen und des eigenen pädagogischen Wissens. Unter dem Anspruch der Krisenbewältigung schloss dies im Normalfall die Revision eigener Ansprüche ein. Im Fall nicht zu bewältigender Krisen delegierte Frau Ehler Verantwortung an Psychologen bzw. Therapeuten. Es scheint, als versucht sie ihre Verantwortung für einen Schulabschluss aufrecht zu erhalten, indem sie nicht zu bewältigende Konflikte aus ihrer pädagogischen Verantwortung ausschließt.

Frau Gast reflektierte einen Zusammenhang von Hilflosigkeit und Resignation angesichts aktueller nichtbewältigter Lebensprobleme sowie fehlender positiver Lebensperspektiven und Schulverweigerungen. Sie begründete die Notwendigkeit pädagogischen Engagements für schulverweigernde Kinder und Jugendliche aus der Problemperspektive sowohl mit negativen Prognosen, als auch mit der fehlenden Einsicht schulabsenter Heranwachsender in die Folgen ihres Verhaltens. Aus der Bedingungsperspektive rechtfertigte sie ihre Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden mit persönlichen und/ oder sozialen Schwierigkeiten der Eltern.

Als wichtigstes Ziel des alternativen Schulprojektes wurde die schulische Reintegration herausgearbeitet. Allerdings erscheint hier der zusätzliche Aspekt differenter Zugangsmöglichkeiten, „mit dem Ziel, die Jugendlichen zu integrieren, jetzt egal / nicht unbedingt eine Reintegration, sondern überhaupt, sie wieder zu integrieren“ (Frau Gast, 737/ 738). Im Zentrum der Reflexion der eigenen Ansprüche standen bei Frau Gast die Verhaltenserwartungen an die Schülerinnen und Schüler sowie die Vermittlung von Normen (Sekundärtugenden, sozial akzeptiertes Verhalten und Bereitschaft zur Partizipation), entsprechend der Intention der Kompensation von Defiziten. So könnte man behaupten, dass auch Frau Gast die Verhaltensänderung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Voraussetzung für schulische Integration interpretierte. Das erscheint nur bedingt kompatibel mit dem von Frau Gast benannten Anspruch, schulverweigernden Kindern und Jugendlichen individuelle Hilfen zu geben. Diese Hilfen reflektierte die Pädagogin als Motivation einerseits über direkte Versuche der Überzeugung: „Ich versuche dann schon / zu erklären und zu motivieren und warum das jetzt wichtig ist. Und: ‚Lass uns doch mal machen und ich helfe dir auch!‘ und immer noch viel so die Notwendigkeit und die Einsicht und die Sinnhaftigkeit / so zu wecken.“ (ebd., 1711/ 1714) und andererseits über die Reduktion von Leistungsanforderungen. Eine solche Reduzierung schränkt die Möglichkeiten einer vollständigen schulischen Reintegration ein: „Also wenn wir diese Sachen dann machen, / setzen wir eben [...] die Leistungsanforderungen runter. Und dadurch haben die Jugendlichen auch erst mal wieder Erfolgserlebnisse – um sie überhaupt erst mal wieder ran zu führen.“ (ebd., 599/ 601) „Die Sachen, die sie machen, die machen sie auch oft gut und dadurch erfahren sie dann auch Bestätigung. Und auch endlich wieder mal Ermutigung. Weil bis jetzt wurde ihnen ja immer ständig vorgehalten, was sie nicht können.“ (ebd., 630/ 633).

In dem Zusammenhang berichtete die Pädagogin über die Schwierigkeiten, die Heranwachsenden zum Lernen zu motivieren: „Was sie interessiert, könnten wir zu einer Unterrichtseinheit machen. Kommt fast gar nichts! Kommt fast überhaupt nichts! Überhaupt keinerlei Vorstellung. Überhaupt kein – weiß ja nicht, ob es Interesse ist oder was. Keine Ahnung. [...] Aber wenn sie diese Sachen dann machen, / setzen wir

eben, wie gesagt, die Leistungsanforderungen runter. Und dadurch haben die Jugendlichen auch erst mal wieder Erfolgserlebnisse – um sie überhaupt erst mal wieder ran zu führen.“ (ebd., 594/ 601).

Frau Gast scheint für die Realisierung ihrer Zielstellungen den Anspruch zu erheben, individuelle und/ oder familiäre Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu kompensieren. Dafür benannte sie – neben der Übernahme sozial akzeptierter Normen – die Notwendigkeit der Veränderung des Umfelds der Heranwachsenden: „Da wir Jugendliche hatten und / auch haben, [...] wo eine Heimeinweisung absolut erforderlich ist. Und ich bin aber sehr aktiv, wenn es dann wirklich gar nicht mehr anders geht und rufe dann immer an und mache den Bedarf deutlich.“ (ebd., 946/ 950) Da müsste sich – neben dem Elternhaus dann eine Ablösung aus diesen bestimmten Gruppen [...]. Dann müssten sie sich aus diesen / für sie gefährlichen Cliques dann wirklich raus lösen.“ (ebd., 1075/ 1078). Das sie selbst die Notwendigkeit solcher Umfeldveränderungen einschätzte, diese jedoch gegen die Widerstände des Jugendamtes und der Heranwachsenden nicht oder nur teilweise durchsetzen konnte, reflektierte sie als eigene Hilflosigkeit, die sie nicht akzeptieren konnte: „Also wenn ein Jugendlicher vor uns steht und weint und sagt: ‚Er kann nicht mehr und er will ins Heim.‘ und das Jugendamt sagt dann: ‚Nein es geht nicht.‘ Und wir [...] können es nicht erreichen, das ist eine Sache, die ich mir persönlich anziehe [...] und denke: ‚Mensch verdammt, es muss doch irgendwie gehen, dass denen dann geholfen wird.‘ [...] und es scheitert dann daran, dass dieses Mädchen diesen Weg nicht geht. [...] Und ich habe diese Misstände erkannt und da kommt für mich auch gar nichts Anderes in Frage. Und dann diese Hilflosigkeit, weil ich weiß, dass dieses Mädchen wieder zum Elternhaus zurückkehrt und dass sie damit aber ein Riesenproblem hat.“ (ebd., 1484/ 1506).

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Gast an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren interpretierten Verbindungen in der Abbildung 9 veranschaulicht.

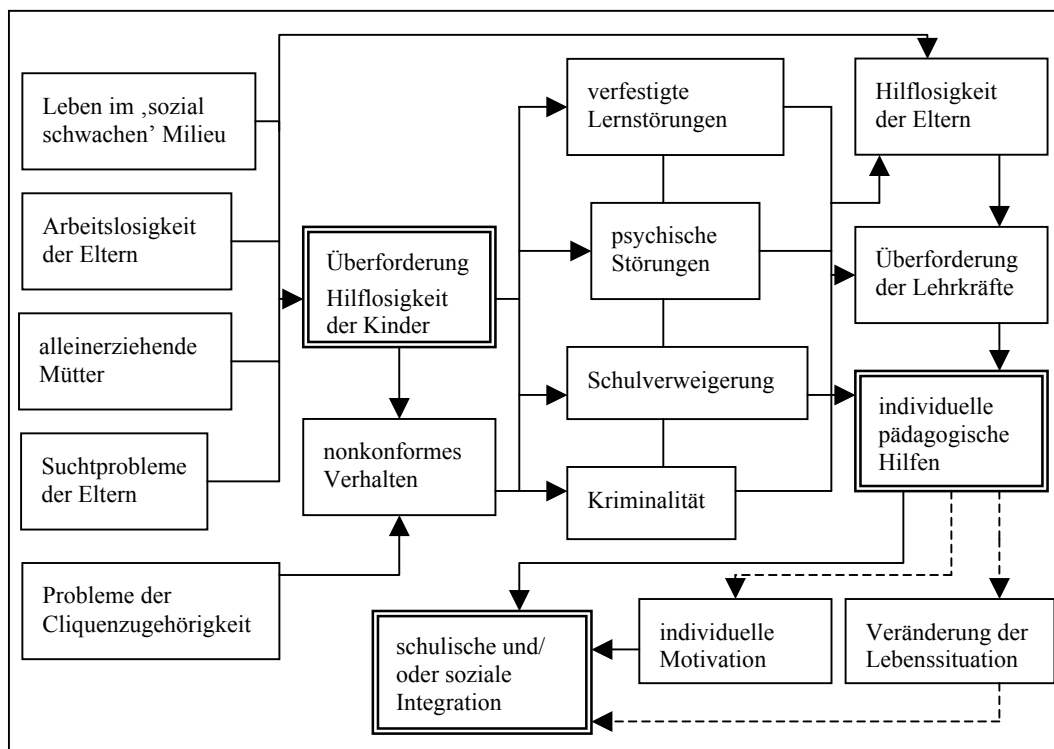


Abbildung 9: Individuelle Hilfen mit dem Ziel schulischer und/ oder sozialer Integration als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Gast)

Aus dem Text von Frau Gast lässt sich rekonstruieren, dass sie die individuelle Entwicklung schulabsenter Kinder und Jugendlicher mit zwei Ansätzen fördern möchte. Zum einen scheint sie über den Aufbau von individuellen Beziehungen zwischen Pädagoginnen/ Pädagogen und schulverweigernden Heranwachsenden pädagogische Beziehungen zu favorisieren, die familiäre Defizite kompensieren und individuelle Förderung ermöglichen. Zum anderen will sie die individuellen und familiären Situationen von schulabsenten Schülerinnen und Schülern so verändern, dass schulische Reintegration und/ oder akzeptable soziale Integration möglich wird. Die Notwendigkeit solcher Maßnahmen ausgehend von einem schulalternativen Projekt begründete Frau Gast mit den massiven Schwierigkeiten, die schulverweigernde Kinder und Jugendliche nicht nur haben, sondern auch machen und der daraus folgenden Überforderung von Eltern und Lehrerinnen/ Lehrern.

Grenzen der Realisierungsmöglichkeiten ihrer Ansprüche individueller Hilfen mit dem Ziel schulischer und/ oder sozialer Integration beschrieb Frau Gast immer wieder, reflektierte diese jedoch nicht als solche, sondern thematisierte ihr eigenes Handeln zwischen Frustration und der Hoffnung, sich in Konfliktsituationen durchsetzen zu können, um diese zu bewältigen.

Frau Abend beschrieb Schulverweigerung als ambivalentes Problem. Sie erklärte sowohl, dass schulabsente Kinder und Jugendliche durchaus in alternativen Lebenswelten leben oder alternative Lebensperspektiven für sich finden können, als auch ihr eigenes Problemverständnis: „Und ich denke, dass es ein Problem ist und ja ich bin eben am Überlegen, wie kann man diesen Schülern helfen.“ (Frau Abend, 18/ 19).

Als pädagogisches Ethos ließ sich die Übernahme von Verantwortung im Rahmen individueller schulischer Förderangebote rekonstruieren. Aus dem Text kann man den Eindruck gewinnen, dass sie sich sozusagen aus Prinzip um schulverweigernde Kinder und Jugendliche bemüht. Dieser Eindruck lässt sich erstens begründen mit der von Frau Abend reflektierten Erfahrung, dass die betroffenen Heranwachsenden mit der Bewältigung ihrer tiefgreifenden Lebens- und Lernprobleme so überfordert sind, dass sie diese als Ursache für ihr schulverweigerndes Verhalten nicht erkennen können. Zweitens wurde aus ihrer Darstellung von Bedingungen für Schulverweigerung geschlossen, dass sie meint, es werden zu wenig pädagogische Hilfen für Schülerinnen und Schüler in erschwerten Lebens- und Lernsituationen angeboten. Auch wenn angenommen werden kann, dass sie um die Schwierigkeiten der Akzeptanz bei schulverweigernden Kindern und Jugendlichen weiß: „Er verweigert sich auch, wenn ich mit ihm so zusammen bin. Also ich muss mir schon geschickt irgendwas einfallen lassen und bin da nie sicher, dass er das so akzeptiert. Also wenn er sagt, er macht das nicht, dann macht er das nicht.“ (ebd., 1038/ 1040) scheint sie pädagogische Angebote als mögliche Chance zu verstehen: „Also ich denke, das ist auf jeden Fall schwierig, da einen Weg zu finden und letztendlich kann man keinen zwingen. Irgendwo muss dann schon die Freiwilligkeit ja doch vorhanden sein, der Betroffenen, dass sie bereit sind – und wenn sie es nur ausprobieren.“ (ebd., 225/ 228).

Darüber hinaus vermerkte sie sehr deutlich, dass auch mit pädagogischer Unterstützung die Perspektiven von Heranwachsenden unsicher sind: „Erstens es gibt kein Richtig, was für alle richtig ist. Und ich habe auch akzeptiert, dass ich nicht jeden erreichen werde, dass ich immer nur wieder anbieten kann und dass es auch sehr viele Schüler gibt, die das nicht akzeptieren, die trotzdem ganz andere Wege gehen.“ (ebd., 259/ 262). Doch das scheint Frau Abend nicht zu entmutigen: „Wir überlegen dann

andere Wege, was ist noch möglich?“ (ebd., 270).

Die Akzeptanz von Grenzen scheint für Frau Abend die Voraussetzung für die Suche nach immer neuen Angeboten: „Ich muss sagen, seitdem ich für mich diese Grenze akzeptiert habe, dass ich nicht jeden erreichen / werde – das ist auch mit Problemen im Verhalten – ist das für mich irgendwo einfacher geworden. Ich war früher auch immer der Meinung, man muss jeden und jeder muss das und es muss doch machbar sein, dass man jeden da in die richtige Bahn lenkt, aber das habe ich für mich in den letzten Jahren gelernt. [...] Ich freue mich über solche Schüler heute, mit denen ich bestimmte Ziele erreiche, die dann von sich aus auch kommen und für sich die Ziele mit akzeptieren.“ (ebd., 255/ 264).

Aus dem Interviewtext von Frau Abend wurde unter Berücksichtigung der Problemperspektive der Anspruch interpretiert, Problemlagen von Heranwachsenden soweit als möglich zu kompensieren und diese bei der Suche nach individuellen Lebenswegen und bei Überforderung mit dem Ziel zu unterstützen, die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern: „Gucken, was ist machbar.“ (ebd., 517). Aus der Bedingungsperspektive wurde geschlossen, dass Frau Abend Schulverweigerungen als Ausdruck fehlender Integrationsangebote in das Schulsystem reflektiert, bedingt durch fehlenden Lebensweltbezug schulischer Angebote und/ oder unzureichender schulischer Hilfen in erschwerten Lebens- und Lernsituationen. Ihr Anspruch scheint es zu sein, durch individualisierte schulische und/ oder sozialpädagogische Hilfen Heranwachsende wieder in das Schulsystem zu integrieren.

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Abend an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren rekonstruierten Zusammenhängen in der Abbildung 10 veranschaulicht.

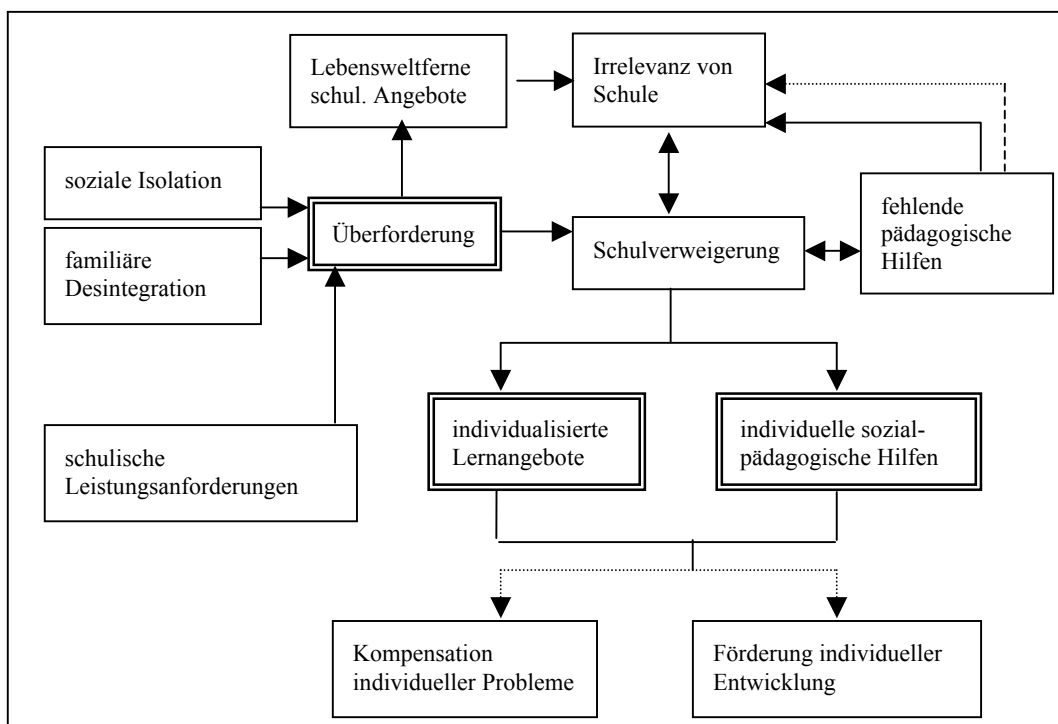


Abbildung 10: Individualisierte Lernangebote und individuelle sozialpädagogische Hilfen als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Abend)

Frau Abend reflektierte ihre eigenen Intentionen – schulverweigernde Kinder und Jugendliche durch individualisierte Lernangebote und individuelle sozialpädagogische Hilfen zu unterstützen – als unsichere Möglichkeit. Konfliktsituationen reflektierte sie in der Gleichzeitigkeit von Schulpflicht und individueller Förderung sowie in der Ambivalenz pädagogischer Verantwortung. Mit der Akzeptanz der individuellen Autonomie als Ausgangspunkt schulischer Hilfen und ihrer Grenzen scheint sie einen Weg gefunden zu haben, den pädagogischen Prozess über nicht zu bewältigende Konfliktsituationen hinaus nicht abbrechen zu lassen und nach Anschlüssen jenseits der Schulpflichterfüllung zu suchen.

Man könnte sagen, Frau Kraft legitimierte die Notwendigkeit pädagogischer Unterstützung für schulverweigernde Kinder und Jugendliche damit, dass diese ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten behindern, weil ihnen sowohl die Einsicht in ihre eigene Situation und deren Konsequenzen als auch die Kenntnisse über die Anforderungen beruflicher Integration fehlen. Aus dem Text von Frau Kraft wurde Schulabsentismus als ‚Signal für Überforderung‘ interpretiert. Sie thematisierte Schulverweigerung als Aufforderung zur Hilfe, charakterisierte ihre eigenen Intentionen aber als offenes Problem vor dem Hintergrund stellvertretender Deutung von Handlungsbedarf bei Schulabsentismus.

Im Text wurde deutlich, dass diese Aufforderung nicht von den schulverweigernden Kindern und Jugendlichen selbst kommt, sondern von Institutionen, deren Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter ihr Hilfeangebot an die Erfüllung der Schulpflicht binden: „Sie kommen meist hierher, weil sie müssen. / Ich sage mal so, wenn jetzt [...] eine Betreuung angedacht ist über den ASD [...] oder Jugendgerichtshilfe, ist es meistens eine Auflage am Projekt teilzunehmen. [...] in der Hinsicht [...] haben sie keine Alternative. Entweder gehen sie zu mir oder sie müssen zurück in die Schule. Das wollen sie nicht, also sehen sie das erst mal [...] als Alternative.“ (Frau Kraft, 350/ 355). Dass diese beschriebene Alternativlosigkeit zur Annahme einer schulalternativen Hilfe nicht abgesichert werden kann, sondern von der Akzeptanz der Heranwachsenden abhängig ist, deutete Frau Kraft als Verlust. „Aber wir haben auch einige verloren in der Hinsicht [...], dass sie dann gesagt haben: ‚Ach ne, das ist auch nicht mein Ding. Ich habe trotzdem andere Vorstellungen.‘“ (ebd., 359/ 363). Dies reflektierte sie in Diskrepanz zu ihrem eigenen Ideal. Für sich selbst thematisierte Frau Kraft die grundsätzliche Bereitschaft schulverweigernder Heranwachsender zur eigenverantwortlichen Übernahme der Ziele und zur Eigenaktivität für deren Realisierung als unhintergehbare Voraussetzung für die Realisierung pädagogischer Angebote. War diese zu erkennen, schien sich Frau Kraft bis an die Grenzen ihrer eigenen Belastbarkeit verantwortlich für den Erfolg der Hilfe zu fühlen.

Frau Kraft erläuterte, dass das Ziel ihres eigenen Hilfeangebotes nicht in erster Linie die Durchsetzung der Schulpflicht ist: „Also es geht nicht darum, dass sie jetzt hier Auflagen erfüllen, sondern es geht uns im Wesentlichen darum, dass sie eine positive Lebensperspektive entwickeln. Ja und dass sie überhaupt erst mal über diese positive Lebensperspektive nachdenken. [...] Das ist das Hauptanliegen. [...] So und [...], dass wir ihnen dann natürlich helfen, das auch umzusetzen.“ (ebd., 706/ 710). Da aber nicht nur die Entwicklung von Eigenverantwortung, sondern auch der Schulabschluss als die Ziele rekonstruiert wurden, mit denen Frau Kraft ihre pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen reflektierte, scheint hier ein Widerspruch zwischen Anspruch und realisierbarer Praxis vorzuliegen.

Sie begründete ihre Perspektive der notwendigen schulalternativen Hilfe mit der Lebens- und Lernsituation schulverweigernder Heranwachsender. Dabei beschrieb sie die Eltern schulabsenter Kinder und Jugendlicher im Umgang mit Schwierigkeiten ebenso hilflos, wie die Schulverweigerer selbst: „Ja, aber es ist ja meistens so, dass sie einfach bloß nicht wissen, wie sie sich selber helfen sollen.“ (ebd., 1134/ 1135). Die Möglichkeit den Heranwachsenden dabei zu helfen, Kenntnisse zu erwerben und sich selbst zu helfen, scheint für Frau Kraft an die Entwicklung von Einsichten in die eigene Situation und deren Konsequenzen gebunden.

Die Notwendigkeit von Angeboten pädagogischer Hilfe in schulalternativen Projekten leitete sie aus der aktuellen Hilflosigkeit sowohl der Lehrerinnen und Lehrer als auch der Schule als Institution her. In Entgegensetzung zu den Möglichkeiten des Schulsystems beschrieb Frau Kraft, wie sie mit Hilfe alternativer schulischer Lernangebote und individualisierter pädagogischer Unterstützung versucht, die Eigenverantwortung schulabsenter Jugendlicher zu fördern und sie zum Erwerb eines Schulabschlusses zu befähigen: „Wir sind ein Projekt und wir wollen praktisch nur Motivation geben und Defizite begrenzt – wie es uns möglich ist – aufarbeiten in Vorbereitung auf eine Berufsvorbereitung.“ (ebd., 209/ 211) „Wenn wir einfach über diese ganze Sache auch eine Stabilisierung kriegen, dass sie also auch im Denken anders sind [...] und überhaupt ihre Lebensziele ändern [...] dass ich also Arbeit kriege [...] und mir neue Ziele stecke, dass ich vielleicht auch sage, ich mache jetzt einen Hauptschulabschluss.“ (ebd., 672/ 679).

Es lässt sich schließen, dass Frau Kraft einschätzte, aufgrund der professionellen Kompetenzen und finanziellen Ressourcen, die das Projekt – anders als die Schulen – zur Verfügung hat, schulabsente Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten so zu fördern und im Umgang mit ihren Lebensproblemen so zu unterstützen, dass für sie eine berufliche Integration möglich wird: „Also es ist keiner, der ins Nichts entlassen wurde. Also es wurde für jeden etwas entwickelt.“ (ebd., 724/ 730). Dafür erscheint die Kompensation individueller Problemlagen als Absicht pädagogischer Auseinandersetzungen von Frau Kraft mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen ebenso bedeutsam, wie die Unterstützung für den Erwerb eines Schulabschlusses: „Da denken wir auch, dass wir also da einen Schritt vorwärts kommen. Wenn wir also immer wieder im Hinblick der weiteren beruflichen Entwicklung gucken [...] wo wir ansetzen, das ist also wirklich diese Persönlichkeitsentwicklung.“ (ebd., 1032/ 1044). Die nebeneinander stehenden Ansprüche individueller sozialpädagogischer und alternativer schulischer Hilfen ermöglichen Anschlüsse für beide Aspekte.

Frau Kraft rekonstruierte auch Grenzen ihrer pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen: „Wir haben auch in der Hinsicht viele Negativerlebnisse gehabt, gerade bei den Jugendlichen, wo wir gemeinsam eine positive Lebensperspektive entwickelt haben.“ (ebd., 716/ 718). Dass ihre Bemühungen letztendlich nicht den erhofften Erfolg hatten, beschrieb sie an einem Beispiel: „Sie hatte also in den 1 ½ Jahren, die sie bei uns war alles aufgearbeitet, einschließlich ihrer Bewährung, die sie hatte wegen schwerer Körperverletzung. [...] Aber da waren eben andere Bedingungen und diese Bedingungen haben sich soweit entwickelt, dass sie dann alles hingeschmissen hat.“ (ebd., 829/ 834).

Sie selbst schien an der Notwendigkeit pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen festzuhalten, wie aus einem anderen Beispiel geschlossen wurde. Über einen Jugendlichen, der trotz gerichtlicher Auflagen Fehlzeiten in der Ausbildung hatte, reflektierte Frau Kraft: „Da wäre es eben günstiger gewesen, wenn wir uns da noch mal an einen Tisch gesetzt hätten. [...] Aber das war einfach so ein Mechanismus. [...] Kündigung –

Arbeitsamt meldet also dann an [...] Bewährungshelfer, Bewährungshelfer meldet es ans Gericht – Haftantritt. [...] Wenn man sich den Jugendlichen angeguckt hat, der hatte wirklich einen Sprung nach vorne gemacht [...] also in seiner persönlichen Entwicklung. Ich hatte mit dem hier auch viel Stress. Aber wir konnten immer wieder eine gemeinsame Linie finden. Aber jetzt war er an einem Punkt, wo Einer gesagt hat: ‚Na ja, wir machen das so schematisch.‘ Und deshalb musste er jetzt in den Knast rein. Und ob er da besser raus kommt, das ist noch die Frage.“ (ebd., 1116/ 1127).

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Kraft an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen in Abbildung 11 dargestellt.

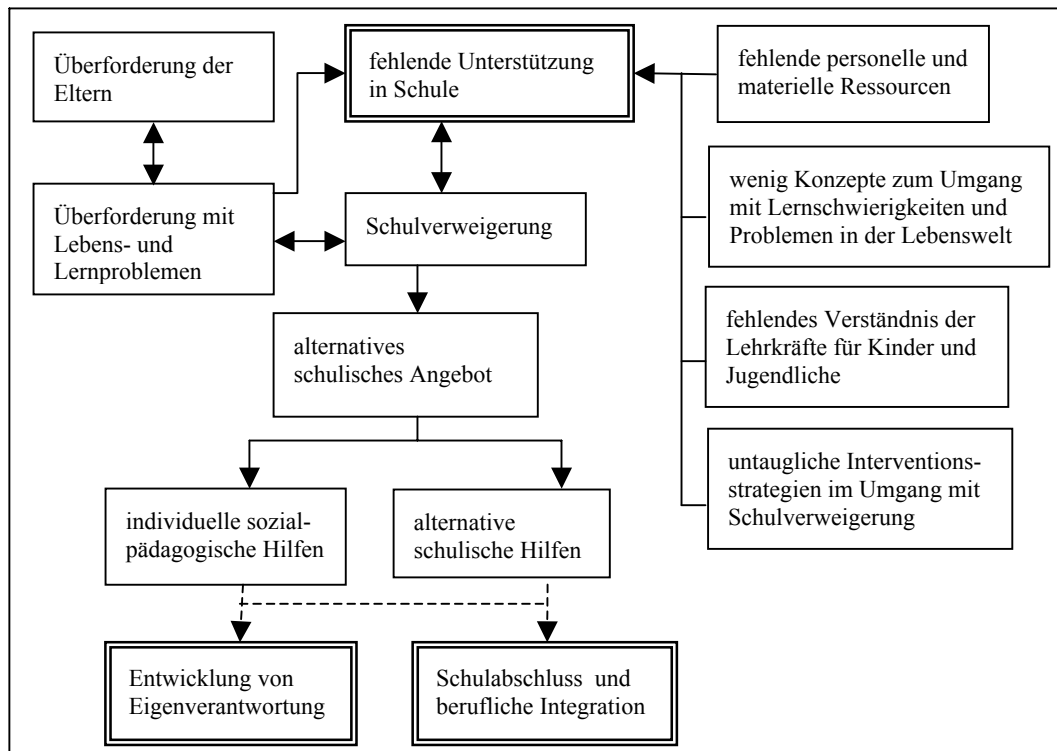


Abbildung 11: Individuelle sozialpädagogische und alternative schulische Hilfen mit den Zielen der beruflichen Integration und der Entwicklung von Eigenverantwortung als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Kraft)

Frau Kraft schien Grenzen für die Notwendigkeit pädagogischen Handlungsbedarfs nur auf Seiten der Heranwachsenden zu akzeptieren. Ließen sich bei ihnen Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Partizipation nicht erkennen, fühlte sie sich nicht verantwortlich. War jedoch diese Voraussetzung auf Seiten der Jugendlichen für sie gegeben, schien sie sich in einer unbedingten Verantwortung zu fühlen, über alle Zweifel, Konfliktsituationen und Enttäuschungen hinweg individuelle situative Hilfen zu leisten. Sie beschrieb in verschiedenen Kontexten differente Ansprüche und Konfliktsituationen. Der Anspruch, verantwortlich für die Bewältigung von Krisen zu sein, mag hier als Überforderung interpretiert werden. Es scheint, als wolle Frau Kraft damit zugleich die Verantwortung dafür übernehmen, dass es ihrer Perspektive, nicht derjenigen der Heranwachsenden entspricht, Schulabsentismus als pädagogisches Problem wahrzunehmen.

Reflexion: Routinen und Krisen pädagogisch verantwortlichen Handelns mit dem Ziel der individuellen Förderung der Entwicklung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher

Der Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen lässt sich in Entsprechung zu Benkmanns Entwicklungsansprüchen an die schulische Erziehungshilfe zusammenfassend als Verknüpfung sonderpädagogischer Förderung und sozialpädagogischer Unterstützung mit den komplementären Zielen der Kompensation individueller Problemlagen und der optimalen Nutzung individueller Entwicklungsmöglichkeiten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher darstellen (vgl. Abschnitt 3.3.2 im 2. Teil dieser Arbeit). Danach hätte sich pädagogisch verantwortliches Handeln maßgeblich an der individuellen Lebens- und Lernsituation, insbesondere „an den Plusvarianten der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung, sowie an den Plusvarianten des Verhaltens“ (Benkmann 1997, S. 119) schulabsenter Heranwachsender zu orientieren. Andere Orientierungen – wie die an sozialen Normen und an Anforderungen beruflicher Orientierung – wären den Ansprüchen individueller Hilfe und Förderung unterzuordnen und zieldifferent zu variieren.

Von den Pädagoginnen, die dieser Perspektive zugeordnet wurden, schien nur Frau Abend ihre pädagogischen Auseinandersetzungen im Fall von Schulabsentismus unter dem Anspruch der individuellen Förderung mit unterschiedlichen Zielsetzungen zu legitimieren (vgl. Abschnitt 3.4.2b). Für Frau Ehler, Frau Gast und Frau Kraft wurde eher der Erwerb eines Schulabschlusses unter individualisierten Bedingungen (vgl. 3.4.1b) als legitimierendes Ziel ihrer Arbeit rekonstruiert. Dies würde für pädagogisch verantwortliches Handeln eine Orientierung an zielgleichen sozialbezogenen Leistungskriterien erfordern, welche die konsequente Ausrichtung einer Förderung der Entwicklung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher an deren individuellen Kompetenzen und Ressourcen unmöglich macht.

Aus der Rekonstruktion der Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen von Frau Kraft wurde eine solche Kopplung der Orientierung an individuellen Lebensgeschichten (im Sinne der Kompensation individueller Defizite) und an sozialbezogenen Normen für den Erwerb eines Schulabschlusses rekonstruiert. Die Ambivalenz der Ansprüche schien Frau Kraft nur individuell situativ handhaben zu können, ohne die Möglichkeit auf Routinen zurückzugreifen, was sie in persönliche Krisen pädagogischer Verantwortung brachte. Darüber hinaus hat Frau Kraft ihre Arbeit wesentlich in Orientierung an Anforderungen der beruflichen Integration beschrieben. Als Ausgangspunkte der Hilfen erscheinen hier erstens sozial akzeptierte Ziele, die eine angestrebte Veränderung der individuellen Situation beschreiben; zweitens die individuellen Kompetenzen und Ressourcen der schulverweigernden Heranwachsenden, solche Ziele für sich akzeptieren und realisieren zu können; und drittens die Kompetenzen und Ressourcen des schulalternativen Projektes, welche die angestrebte Veränderung unterstützen können. Für Frau Kraft scheinen die Chancen individueller Entwicklung wesentlich gebunden an die Möglichkeiten beruflicher Integration. An Einzelfällen rekonstruierte sie das Scheitern ihrer Anstrengungen, wenn Heranwachsende die Bemühungen um berufliche Integration aufgaben. Verantwortlich zeichnete sie nicht die Jugendlichen, sondern formale Bedingungen, die für individuelle Lebensgeschichten keinen Platz lassen. Auch

aus der rekonstruierten Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (vgl. 3.4.1b im 2. Teil) lässt sich beobachten, dass Frau Kraft Ansprüche an pädagogisch verantwortliches Handeln gleichermaßen an individuellen Entwicklungschancen und an Anforderungen der beruflichen Integration orientiert und beides als Einheit versteht. Die Interpretation der Notwendigkeit von sozialpädagogischen und schulalternativen Hilfen scheint Frau Kraft trotz des Scheiterns ihrer Intentionen im Einzelfall aufrecht zu erhalten. Daraus kann geschlossen werden, dass sie pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden als notwendig, jedoch nicht hinreichend für die Entwicklung von Eigenverantwortung und beruflicher Integration bewertete. Das lässt sich als Rahmen pädagogischer Verantwortung darstellen.

Auch aus den interpretierten Problemperspektiven von Frau Ehler und Frau Gast wurde rekonstruiert, dass sie ihre Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen mit der Forderung legitimierten, diesen Heranwachsenden den Erwerb eines Schulabschlusses unter individualisierten Bedingungen zu ermöglichen. In der Auseinandersetzung mit Ansprüchen pädagogisch verantwortlichen Handelns entsprechend der individuellen Lebens- und Lernsituation schulverweigernder Schülerinnen und Schüler schienen beide von der Orientierung an zielgleichen sozialbezogenen Leistungskriterien, die für einen Schulabschluss zu berücksichtigen wären, abzurücken.

Frau Ehler relativierte den Anspruch eines ‚normalen Schulabschlusses‘ in die Intention, einen Schulabschluss entsprechend individuell unterschiedlicher Leistungsgrenzen zu unterstützen. Dieses konkretisierte sie, indem sie den Schulabschluss mit einem Abgangszeugnis bei Erfüllung der Vollzeitschulpflicht verband. Das könnte man so interpretieren, dass Frau Ehler damit den Anspruch individueller Förderung (Kompensation individueller Problemlagen und optimale Nutzung individueller Entwicklungsmöglichkeiten) schulverweigernder Kinder und Jugendlicher aufgab und pädagogisch verantwortliches Handeln auf die Anerkennung von Anwesenheit reduzierte. Man kann aber auch unterstellen, dass Frau Ehler die Absicherung von Anwesenheit als erst herzustellende Voraussetzung für die Möglichkeit eines alternativen schulischen Angebotes für Kinder und Jugendliche mit verfestigten Lern- und Verhaltensauffälligkeiten – die sich schulischem Lernen in Schulen verweigern und die aufgrund ihrer Verhaltensstörungen nicht unter normalen schulischen Bedingungen unterrichtet werden können (vgl. Abschnitt 1.1.1a) – reflektierte. Beide Interpretationen deuten darauf hin, dass sich Frau Ehler mit den von ihr wahrgenommenen begrenzten Möglichkeiten ihrer pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen abgefunden hat.

Frau Gast öffnete das Ziel ihrer pädagogischen Auseinandersetzungen – die schulische Reintegration von schulverweigernden Schülerinnen und Schülern – und thematisierte als Ziel pädagogisch verantwortlichen Handelns ganz allgemein die Integration schulabsenter Heranwachsender in sozial akzeptierte Strukturen. Um dieses Ziel zu erreichen, scheint sie sich die komplementäre Aufgabe gestellt zu haben, in Orientierung an den individuellen Kompetenzen und Ressourcen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher, deren personale Integration zu fördern, indem sie vorhandene soziale Integrationsformen (die aus ihrer Sicht schädigend wirken) gegen andere, fördernde soziale Integrationsangebote austauscht. Aus den Darstellungen von Frau Gast kann geschlossen werden, dass sie die Wahrung ihrer pädagogischen Verantwortung vom Beharren auf dem von ihr als richtig erkannten sozialen Normen sowie dem Wissen über die

Heranwachsenden und ihre Lebenssituation abhängig macht. In ihrem pädagogischen Handeln scheint sie zwischen dem Versuch, Schülerinnen und Schüler von ihrem Angebot zu überzeugen und ihnen mit Abbruch zu drohen, zu pendeln.

In dem Text von Frau Abend scheint es, als kann sie in Auseinandersetzungen mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern den Anspruch der individuellen Förderung mit differenten Zielsetzungen – entsprechend der Kompetenzen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler – konsequent durchhalten. Dabei reflektierte sie die Aporie des verantwortlichen pädagogischen Handelns in der Orientierung an den individuellen Lebens- und Lernsituationen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher, indem sie auf die unsicheren Möglichkeiten pädagogischen Handelns verwies. Sie thematisierte zu akzeptierende Begrenzungen ihrer pädagogischen Handlungsspielräume zur individuellen Förderung schulabsenter Schülerinnen und Schüler durch alternative Lebenswelten und Lebensperspektiven Heranwachsender sowie durch fehlende Akzeptanz der möglichen Angebote. So scheint sich Frau Abend zwar in der Suche nach konkreten individuellen Hilfen an ihrem Wissen über die individuellen Lebens- und Lernsituationen von Heranwachsenden zu orientieren. In der Wahrnehmung ihrer pädagogischen Verantwortung gegenüber schulverweigernden Kindern und Jugendlichen verwies sie jedoch auf deren unbedingten Anspruch auf Hilfe, für die sie ihr Wissen immer wieder hinterfragt und nach neuen Angeboten sucht. Diese Interpretation wird von ihr auch durch die Reflexion begrenzter Möglichkeiten pädagogischer Hilfen nicht aufgehoben.

2.1.3 Ansprüche im Anschluss an die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘

Die Perspektive ‚Schulverweigerung als Problem der Abweichung von akzeptierten sozialen Normen‘ wurde im Anschluss an das Modell eines ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ nach Oevermann zur Analyse von Legitimationen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden entworfen. Danach wäre Schulabsentismus eine aktive Weigerung gegen Fremdbestimmung (die fremdbestimmte Schulpflicht) und problematisch, weil Kinder und Jugendliche sich mit dieser Entscheidung gegen die (von ihnen im Grunde akzeptierte) Selbstverständlichkeit von Schulbildung, damit gegen ein ‚würdiges‘ Leben entscheiden und sich selbst der Möglichkeit berauben, subjektive Handlungsrationalität zu erwerben. Oevermann verlangt dafür die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht.

Dieser Anspruch lässt sich in der von Oevermann geforderten Radikalität aus den Reflexionen der interpretierten Bedingungen für Schulabsentismus bei den Befragten, die dieser Perspektive zugeordnet wurden, nicht erkennen. Was rekonstruiert wurde, kann als Zusammenhang der Wahrnehmung von Selbstverpflichtung und deren Nicht-Einlösbarkeit bei schulverweigernden Kindern und Jugendlichen ohne pädagogische Hilfe dargestellt werden.

Frau Bernd/ Herr Claus benannten das Fehlen schulischer Hilfen als wesentlichen Grund dafür, dass Heranwachsende sich in Folge biographischer Krisen wider besseren Wissens von der Schule abwenden. Frau Dachs und Frau Laub schätzten ein, dass sich Kinder und Jugendliche trotz vielfältiger Lebens- und Lernprobleme bei entsprechender Motivation und Unterstützung durch Pädagoginnen/ Pädagogen dem schulischen Lernen nicht verweigern würden, weil sie keine akzeptablen Alternativen finden bzw. weil sie ihre Verweigerung

im Grunde als eigenes Versagen erleben. Herr Max identifizierte strukturelle Voraussetzungen in Schulen als wesentliche Bedingung für Schulverweigerung, durch die autonome Entscheidungen, individuelle Lebenssituationen und Probleme Heranwachsender nur beschränkt berücksichtigt werden können. Herr Jung stellte fest, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche Schule für sich nicht als bedeutsamen Lern- und Lebensraum empfinden.

Im Anschluss an Oevermann wurde davon ausgegangen, dass schulische Förderung die Chancen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher auf ein ‚würdiges Leben‘ – im Sinne einer gelungenen Verbindung von individueller Entwicklung und sozialer Integration (vgl. Absatz 3.3.3 im Teil 2 dieser Arbeit) – erhöht. Nach Oevermann müsste es Pädagoginnen und Pädagogen gelingen, im Rahmen eines pädagogischen Arbeitsbündnisses entwicklungs- oder pathologisch bedingte Verkürzungen im situationsgerechten Verstehen schulabsenter Schülerinnen und Schüler als biographisch motiviertes zu deuten und ihre eigenen pädagogischen Angebote so darauf einzustellen, dass die Heranwachsenden ihre Selbstverpflichtung zum Lernen realisieren können. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Anforderungen sollen nachfolgend die Ansprüche von Frau Bernd/ Herrn Claus, Frau Dachs, Frau Laub, Herrn Max und Herrn Jung an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen rekonstruiert werden.

Frau Bernd/ Herr Claus gaben an, dass Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensstörungen – meist in Folge schwerwiegender biographischer Krisen – der Schule fern bleiben und damit von akzeptierten sozialen Erwartungen abweichen. An dieser Schulverweigerung leiden Kinder und Jugendliche, nach Aussage von Frau Bernd/ Herrn Claus, weil sich damit sowohl Zukunftsängste als auch das eigene Bewusstsein um die Unrechtmäßigkeit ihres Verhaltens verbinden. Sie fühlten sich von schulverweigernden Heranwachsenden aufgefordert, diese bei ihrer ‚Normalisierung‘ zu unterstützen: „Dass sie halt wissen, dass das nicht o.k. ist, was sie da machen. Und dass sie irgend vielleicht so eine Hand suchen, die ihnen hilft, doch wieder normal – in Anführungsstrichen – ins Normale rein zu rutschen.“ (Frau Bernd/ Herr Claus, 163/ 166). In diesem Sinne wäre das pädagogische Ethos von Frau Bernd/ Herrn Claus zu interpretieren, die sich als Anwälte für Heranwachsende verstehen, die anders keine Hilfe mehr erhalten.

Frau Bernd/ Herr Claus benannten für ihr Projekt „das Ziel der Wiedereingliederung in die Schule“ (ebd., 203). Vermutet wurde zunächst, dass es ihnen bei der schulischen Reintegration vor allem um den Erwerb eines Schulabschlusses als Voraussetzung für eine berufliche Integration aller Jugendlichen geht: „Mit den Erfahrungen im Nacken, dass diese jugendlichen Sozialhilfeempfänger – mit ihnen diesen Sprung zu schaffen, ganz besonders in den ersten Arbeitsmarkt, der ist derartig schwer, mit der wenigen Bildung [...] weil sie oft Schule eben nicht besucht haben.“ (ebd., 364/ 368).

Diese Interpretation passt nicht zusammen, mit der folgenden ablehnenden Bemerkung zur Schulpflichterfüllung: „Ja, ich mein‘, das ist ja wirklich Quatsch da. / Dann müssen sie da wirklich ein halbes Jahr abreißen irgendwie, nur um dem Gesetz genüge zu tun. Das können sie sich genauso schenken, ja. / Sie wissen, dass sie eben keinen Abschluss kriegen. [...] Aber diese Schulpflicht ist dann erfüllt, das ist ein Witz.“ (ebd., 398/ 402). Der interpretierte Widerspruch von angestrebter schulischer Reintegration und ihrer Ablehnung zur Erfüllung der Schulpflicht löst sich im Text auf, mit dem Verweis auf den reflektierten Stellenwert des aktuellen Projektes. Frau Bernd/ Herr Claus räumten ein, „dass das wirklich nur ein ganz

kleiner Baustein der Jugendarbeit hier überhaupt ist und dass wir auch überhaupt nicht den Ehrgeiz haben, alle Schulverweigerer zu bekehren“ (ebd., 450/ 452). „Es gibt einfach solche, für die das genau das Richtige ist, das Angebot.“ (ebd., 501/ 502).

Die Befragten betonten in der Reflexion von Bedingungen für Schulabsentismus, dass es die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern sei, schulisches Lernen trotz individueller Krisen zu ermöglichen und dass diese kein Recht haben, Kinder und Jugendliche mit massiven Verhaltensstörungen auszugrenzen. Man konnte schließen, sie wollten ein alternatives pädagogisches Angebot zur Verfügung stellen, weil Heranwachsende in individuellen Krisen zu wenig Unterstützung in Schulen erhalten. Dass sie ihr eigenes Angebot der Hilfe nur für eine bestimmte Gruppe öffneten: „Es sind mehr die, die da mal ein viertel Jahr gefehlt haben, da mal wieder fehlen seit sechs Wochen“ (ebd., 430/ 431), könnte als Ausgrenzung „der Schlimmsten der Schlimmen“ (ebd., 1006), für die doch gerade etwas erreicht werden sollte (vgl. 3.4.1c), interpretiert werden. Eine solche Darstellung würde dem thematisierten pädagogischen Selbstverständnis von Frau Bernd/ Herrn Claus widersprechen. Sie begründeten die eingeschränkte Reichweite ihres Angebotes mit den fehlenden Erfolgchancen bei langzeitverweigernden Kindern und Jugendlichen: „Es ist auch nicht mehr zu schaffen, den der schon 2 ½ Jahre nicht mehr in der Schule war, den dann in diesem kurzen Zeitraum umzumodeln. Das ist nicht mehr drin.“ (ebd., 428/ 430).

Darüber hinaus erläuterten Frau Bernd/ Herr Claus, dass sie ein komplexes Angebot konzipiert hatten, „weil uns klar war, so die Jugendlichen, die kommen, bringen unterschiedliche Probleme mit“ (ebd., 411/ 412). Verantwortlich dafür, dass ein komplexes Angebot, welches das Problem Schulverweigerung lösen könnte: „Wobei dann die Sache rund zu machen wäre. Ja klar, das würde natürlich funktionieren.“ (ebd., 466/ 467) machten die Befragten die engen Grenzen der Schulpflichtregelungen, die sie akzeptieren mussten, um überhaupt eine Hilfe anbieten zu können: „Das war eben das Maximum [...], was überhaupt im Rahmen dieser Schulpflichterfüllung liegt. [...] Und da eben eine Ausnahmeregelung zu schaffen, dazu sah sich das Schulamt nicht in der Lage.“ (ebd., 417/ 423).

So erklärten Frau Bernd/ Herr Claus warum sie mit ihrem realisierbaren pädagogischen Angebot nur eine bestimmte Gruppe schulverweigernder Kinder und Jugendlicher erreichen können. Damit scheinen sie den Anspruch zu verbinden, Schülerinnen/ Schüler darauf vorzubereiten, ihre Selbstverpflichtung zum Lernen zu realisieren. Aus dieser Perspektive lässt sich der Anspruch der pädagogischen Hilfe zur Selbsthilfe bestimmen: „Und das ist eigentlich so ein bisschen Ziel, also Aufzeigen der eigenen Grenzen und Möglichkeiten. Und in Bezug auf die Integration eben zu gucken und den Jugendlichen aufzuzeigen, wo ist ihr Anteil und was ist fremd bestimmt, wofür können sie nichts.“ (ebd., 764/ 767). Dabei verdeutlichten Frau Bernd/ Herr Claus, dass es ihnen nicht nur um schulische Integration, sondern vor allem um die einzelne Schülerin/ den einzelnen Schüler geht.

Die Einschränkungen ihrer eigenen Möglichkeiten in der Begrenzung des Projektes machten sie einerseits fest an fehlendem Wissen der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen: „denen fehlt einfach auch jede Menge Stoff. Da ist dann mitunter auch überhaupt kein Blumentopf mehr zu gewinnen was schulische Leistungen angeht.“ (ebd., 572/ 574). Das Wissensdefizit schränkt die Möglichkeiten schulischer Integration ein. Andererseits verwiesen sie auf fehlende passende Angebote für die berufliche bzw. soziale Integration: „Oder eine Lebensperspektive aufzeigen, das ist dann das Andere. Also, dass sie trotzdem was wert sind, na ja, es wird dann eben geguckt, was könnte so passen. Ja aber es gibt dafür eben beileibe keine Erfolgsgarantie. Ja, das ist vollkommen klar.“ (ebd., 575/ 578).

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Bernd/ Herrn Claus an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren rekonstruierten Zusammenhängen in der Abbildung 12 veranschaulicht.

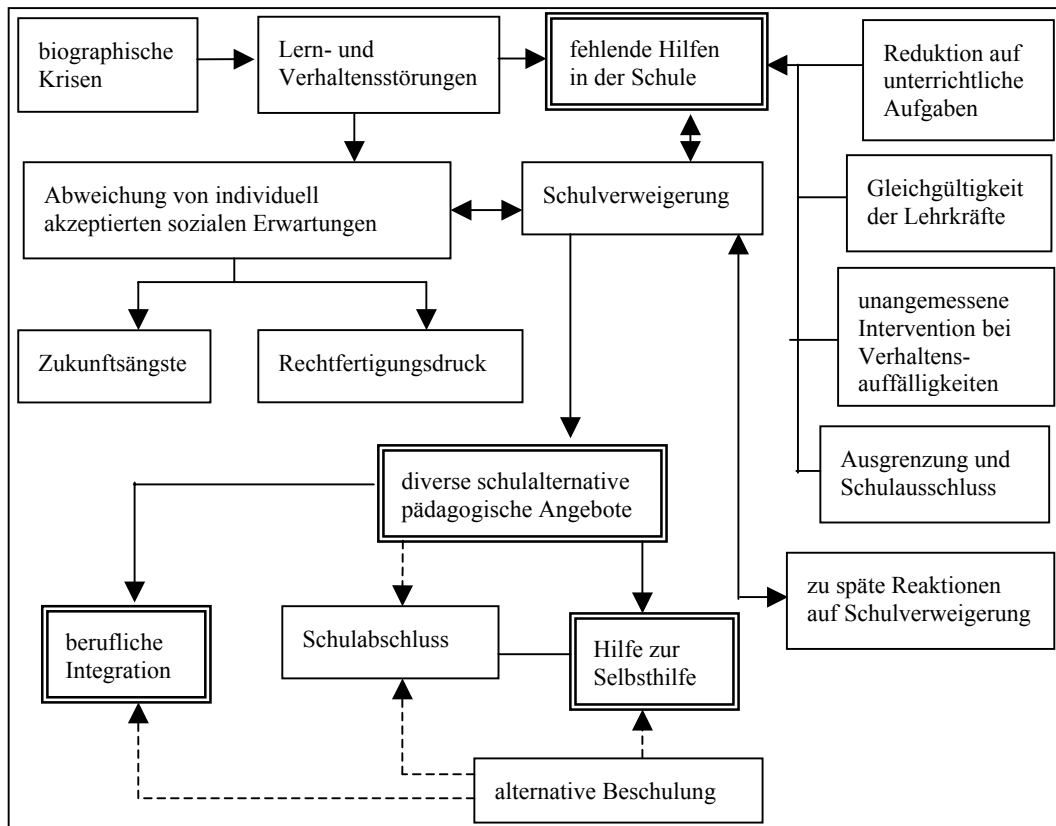


Abbildung 12: Individuelle Hilfen zur schulischen und/ oder beruflichen Integration als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Bernd/ Herr Claus)

Aus den verschiedenen Rekonstruktionen kann man zusammenfassend interpretieren, dass Frau Bernd/ Herr Claus an ihre aktuelle Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen den Anspruch erheben, individuelle Hilfen erstens zur Selbsthilfe entsprechend der Lebenssituation und Zweitens zur Realisierung eines Schulabschlusses zur Verfügung zu stellen, damit sich die individuellen Möglichkeiten der beruflichen Integration realisieren lassen, auch wenn sie sich der Begrenzungen der Verwirklichung dieser Aufgaben bewusst sind. Zum einen scheinen sie überzeugt davon, dass bei entsprechenden strukturellen Voraussetzungen, das Problem Schulabsentismus zu lösen wäre. Zum anderen haben sie im Rahmen ihres pädagogischen Verantwortungsbereichs durch die Rollenaufteilung (nach außen Anwaltschaft für schulverweigernde Kinder und Jugendliche, nach innen Anwaltschaft für überforderte praktisch tätige Pädagoginnen/ Pädagogen) eine strukturelle Lösung der Krisenbewältigung gefunden.

Auch die Darstellungen von Frau Dachs zum Problem von Schulabsentismus wurden der Perspektive ‚Abweichung von akzeptierten sozialen Erwartungen‘ zugeordnet. Sie erläuterte, dass die Schulpflicht eine Norm darstellt, deren Einhaltung Kindern und Jugendlichen Orientierung ermöglicht. So erscheint nachvollziehbar, dass Frau Dachs mit der Vermittlung von Normen ihre

wesentliche Verantwortung thematisierte.

Dass sich Schülerinnen und Schüler dennoch von der Schule abwenden – schulische Anforderungen meiden, sich gegen diese auflehnen oder außerschulischen Einflüssen nachgehen – begründete sie mit unzureichendem Durchhaltevermögen und mangelnder Motivation, die letztlich wegen fehlender Alternativen zu Hilflosigkeit führen. So konnte rekonstruiert werden, dass Frau Dachs ihre Arbeit damit legitimierte, dass pubertierende Heranwachsende, die eine zeitlang gegen die Schulpflicht verstoßen, letztlich jedoch individuelle Hilfen benötigen und auch suchen, wieder in der Schule lernen zu können. Die Möglichkeit der Hilfe wäre hier gebunden an diese Suche, weil so das Einfordern von Selbstverantwortung und Partizipation rechtfertigt werden kann. Frau Dachs benannte das Ziel ihrer Auseinandersetzungen mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen explizit: „Na das Hauptziel besteht darin, sie dahingehend zu motivieren, wieder zur Schule zu gehen.“ (Frau Dachs, 371/ 372). Bedingung dafür wäre bei Frau Dachs die erfolgreiche Vermittlung von Normen.

Den eigenen Anspruch der Auseinandersetzung mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen thematisierte Frau Dachs in der Spannung von individueller Unterstützung und sozialer Orientierung. Die ambivalenten Anforderungen dieses Ansatzes beschrieb Frau Dachs wie folgt: „Man kann gemeinsam in der Gruppe was erleben, trotzdem wird aber auch sehr stark individuell auf jeden Einzelnen eingegangen und auch auf die einzelnen Interessen der Jugendlichen. Und sie lernen aber trotzdem sich in der Gruppe irgendwie wieder unterzuordnen und Kompromisse zu machen. Weil, man kann ja nicht nur machen, was Spaß macht, sondern da sind ja manchmal unangenehme Sachen dabei.“ (ebd., 191/ 196).

Aus dem Text wurde die Einschätzung von Frau Dachs rekonstruiert, dass sich Heranwachsende bei entsprechender pädagogischer Unterstützung dem schulischen Lernen nicht dauerhaft verweigern würden. Sie berichtete, dass sie die Heranwachsenden im schulalternativen Projekt vor allem über Beziehungsangebote motivieren will. „Und / hier gehört schon sehr viel Feingefühl dazu / an diese Jugendlichen heran zu kommen. / Und wenn man ihnen zeigt und das jeden Tag neu: ‚Du bist auch wer, du kannst auch was, du bist nicht irgendwo über.‘ [...] Das – denke ich mal – trägt sehr dazu bei, sie dahingehend zu motivieren. [...] Wir zeigen ihnen: ‚Das ist schon wichtig, dass du gerade hier bist und wir vermissen dich auch irgendwo, wenn du nicht da bist.‘ Also diese zwischenmenschliche Beziehung erscheint mir da sehr wichtig.“ (ebd., 513/ 525). Daneben sollen, so die Pädagogin, reduzierte schulische Anforderungen Erfolgserlebnisse ermöglichen: „Sie erhalten hier eine Anerkennung und wir fangen ja auch mit solchen Sachen an, wo man genau weiß, das können sie.“ (ebd., 148/ 149). Frau Dachs berichtete von ihren Erfahrungen, dass ehemals schulabsente Schülerinnen und Schüler einen Schulabschluss schaffen können, „wenn sie selbst den Willen aufbringen“ (ebd., 373). Darauf, dass ein solcher Schulabschluss bei reduzierten Leistungsanforderungen auch ein Abschluss der fünften Klasse sein kann, wurde verwiesen. Dennoch wurde deutlich, dass Frau Dachs die Heranwachsenden dabei unterstützen möchte, den Willen für einen solchen Schulabschluss aufzubringen. Das könnte man als Krisenmanagement interpretieren: Indem Frau Dachs ihr Ziel – die schulische Reintegration für einen qualifizierten Schulabschluss – zurücksteckte, erhielt sie die Möglichkeit, ihre Intention – Hilfe zum Erwerb eines (weniger qualifizierten) Schulabschlusses – aufrecht zu erhalten. Möglich scheint dies für Frau Dachs, weil sie auch bei schulverweigernden Schülerinnen und Schülern an die freiwillige Selbstverpflichtung zum Lernen anknüpft (Verweigerung als temporäres Phänomen, Entscheidung für schulisches Lernen wegen fehlender Alter-

nativen): „Erst mal sind sie ja freiwillig hier. [...] Und für mich ist das so ein Zeichen, die wollen, irgendwo wollen die schon. Das ist was Neues und sie sind meiner Meinung nach neugierig [...] und deshalb nehmen sie das an.“ (ebd., 166/ 170). Sie reflektierte die Bereitschaft der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen, sich auf Lernangebote einzulassen, als Voraussetzung für die Möglichkeit der Förderung: „Doch so ein gewisses Interesse von den Jugendlichen müsste schon da sein. Und die Bereitschaft sich einzubringen.“ (ebd., 364/ 366). Erleichtert werden soll den Heranwachsenden die Lernbereitschaft durch alternative Angebote. Eine Entscheidung der Jugendlichen scheint eingefordert zu werden: „Also so abgammeln, das haben wir dann so nicht akzeptiert.“ (ebd., 288). Dass dies nicht in jedem Falle zu realisieren ist, bestätigte Frau Dachs auf Nachfrage: „Bei den zwei Jugendlichen, die jetzt nicht mehr bei uns in der Einrichtung sind, da war das so.“ (ebd., 298/ 299).

Darüber hinaus verdeutlichte Frau Dachs in der Beschreibung ihres Umgangs mit pädagogischer Verantwortung, dass pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen nicht unproblematisch zu praktizieren sind. Zunächst thematisierte sie die Grenzen ihrer Verantwortung in der Akzeptanz von Lern- und Verhaltensorientierungen durch die Heranwachsenden: „Also Voraussetzung ist auch – wie gesagt – immer, dass diese Jugendlichen auch wollen, dass sie mit dem Aufenthalt hier auch ein Ziel verfolgen und / wenn sie jetzt so vom Verhalten her – also völlig verhaltensgestört sind, dann würde ich schon für mich sagen, dann ist der Jugendliche hier fehl am Platze.“ (ebd., 660/ 663). Für Kinder und Jugendliche, die das schulalternative Angebot nicht freiwillig annehmen können oder die als verhaltensgestört erlebt werden, empfahl Frau Dachs therapeutische Hilfen: „Ich würde da eher so eine Langzeittherapie in Erwägung ziehen.“ (ebd., 660/ 672). So kann man sagen, dass sie eine Erklärung für Krisen im Verhalten schulverweigernder Heranwachsender fand und gleichzeitig ihre pädagogische Verantwortung begrenzen konnte, indem sie nicht zu bewältigende Krisen in die Verantwortung von Therapeuten verwies.

Anschließend verdeutlichte sie ihre eigenen Probleme, wenn sie bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ihre Ziele nicht erreichen konnte: „Ja damit kann ich eigentlich immer sehr schwer umgehen. Also es gibt Momente, da möchte ich die ganze Welt verändern, aber das kann man eben nicht. Diese Grenze muss man sich selbst irgendwo stecken [...] das fällt mir schwer. [...] Dann wird man im Nachhinein doch irgendwo enttäuscht.“ (ebd., 679/ 684). Ihrer Enttäuschung scheint Frau Dachs mit Hilfe von Rationalisierungen entgegen zu wirken: „Ich sehe dann also [...] der kann irgendwo nichts dafür. Vielleicht kann er es mitunter.“ (ebd., 748/ 750). Diese Erklärung scheint Frau Dachs zu helfen, sich nicht provoziert zu fühlen, wie sie an einem Beispiel erläuterte.

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Dachs an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen in der Abbildung 13 veranschaulicht.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass Frau Dachs den Anspruch hat, zum einen schulverweigernde Kinder und Jugendlichen für die schulische Reintegration zu motivieren und zum anderen ihre Eigenaktivität und Verantwortung zu unterstützen. Verbunden mit der schulischen Integration scheinen sowohl die Orientierung an normierenden Vorgaben als auch der Erwerb eines Schulabschlusses. Die Möglichkeit der Realisierung dieser Ansprüche blieb gebunden an die Akzeptanz der Kinder und Jugendlichen. Schien diese nicht gegeben, fühlte sich Frau Dachs nicht mehr verantwortlich. Obwohl sie verdeutlichte, dass es ihr schwer fiel, die Grenzen ihrer Handlungsmöglich-

keiten zu akzeptieren, schien die Begrenzung pädagogischen Engagements für sie eine Möglichkeit, nicht zu bewältigende Krisen zu handhaben.

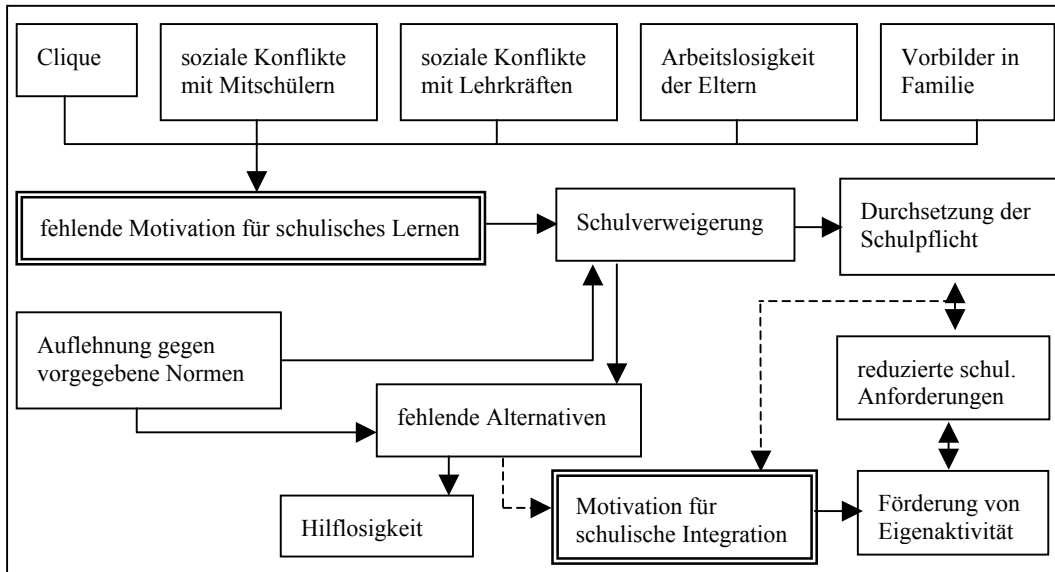


Abbildung 13: Unterstützung von Eigenaktivität und Motivation für schulische Reintegration als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Dachs)

Frau Laub beschrieb Verantwortung für Schulverweigerung in Person-Umfeld-Relationen, als je spezifische Auseinandersetzungen von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mit nicht zu bewältigenden schulischen Anforderungen und Erwartungsdruck im Elternhaus. Aus der Perspektive ‚Abweichung von akzeptierten sozialen Erwartungen‘ wurde der Versuch rekonstruiert, das Versagenserleben von Kindern und Jugendlichen und ihr Selbstwirksamkeitserleben zusammen zu denken. Daraus wurde als Anspruch von Frau Laub interpretiert, dass sie schulverweigernde Kinder und Jugendliche für die Möglichkeit der Realisierung ihrer widersprüchlichen Ansprüche – Erfüllung von übernommenen sozialen Erwartungen und selbstwirksame Eigenaktivität – fördern und fordern möchte.

Das kann insofern angenommen werden, als dass Frau Laub die Erfüllung der Schulpflicht mit anschließender beruflicher Integration und das Erproben von Eigenverantwortung und Aktivität als mögliche aber nicht notwendige komplementäre Ziele ihrer pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen angegeben hat: „Es gibt die Möglichkeit zwei Abschlüsse hier zu machen, den Hauptschulabschluss und den BVJ-Abschluss. Und diese Entscheidung liegt schon bei den Jugendlichen – möchten sie einen Abschluss oder möchten sie keinen. Wer keinen Schulabschluss möchte, kriegt ’nen Abgangszeugnis.“ (Frau Laub, 568/ 571).

Frau Laub verwies auf die Bedeutung der Verantwortung der Jugendlichen, „dass diese Ziele – also für die Jugendlichen – wenn die sich diese Ziele selbst setzen, attraktiv sind.“ (ebd., 748/ 749). Frau Laub erklärte auf Nachfrage, dass für sie selbst der Anspruch der Realisierung des Schulabschlusses (als übernommene und akzeptierte soziale Erwartung von schulverweigernden Schülerinnen und Schülern) zum Problem wird. Das erklärte sie mit Blick auf Heranwachsende, denen nach ihrer Wahrnehmung zum Teil das Potenzial für einen qualifizierten Schulabschluss fehlt, wenn sie sich nicht auf andere Ziele einlassen können: „Ich

glaube, das liegt daran, weil es für mich eher im Hintergrund ist, dass die 'nen Schulabschluss machen wollen, sollen, wie auch immer. [...] Ja, dann finde ich es schon schwierig so, also wenn ich [...] das irgendwie versuche hinzukriegen, dass ihm rüber zu bringen, dass er da weit von entfernt ist und derjenige Jugendliche das nicht versteht oder mich nicht versteht [...] weil andere Ziele kann er sich nicht setzen, dann immer wieder zu gucken, welche Ziele gibt es denn dann. Da dran zu bleiben und immer wieder dran zu bleiben und da also, dass ich selber die Kraft habe und immer wieder habe, da noch mal nach zu fragen. Das ist mitunter schwierig, aber nicht widersprüchlich.“ (ebd., 793/ 804). Daraus lässt sich schließen, dass Frau Laub versuchte, die widersprüchlichen Anforderungen der Jugendlichen an sich selbst aufzulösen, indem sie ihnen Angebote macht, für sich selbst andere realisierbare Ziele zu akzeptieren. Sie begründete ihre ‚Beeinflussung‘ der Zielstellungen weg vom qualifizierten Schulabschluss neben den Potenzialen der Jugendlichen mit den Bedingungen des Ausbildungsmarktes: „Was mich persönlich stört oder was so mein Konflikt ist: ich weiß, dass es wesentlich einfacher ist, 'ne Ausbildung zu finden [...] wenn man nur den BVJ-Abschluss hat, als wenn man den Hauptschulabschluss hat, weil man sich dann nämlich auf dem freien Arbeitsmarkt bewerben müsste.“ (ebd., 820/ 824). Das erscheint im Widerspruch zur Intention, schulverweigernde Heranwachsende bei der Realisierung ihrer eigenen Ansprüche zu unterstützen.

Haben die Heranwachsenden mit pädagogischer Hilfe ihre eigenen Erwartungen formuliert, erhalten sie, so Frau Laub, weitere pädagogische Unterstützung: „Am Anfang erleben sie das als: ‚Das ist ja easy [...] und wenn ich keine Lust drauf habe, dann mache ich das nicht.‘ [...] Also die machen mit uns einen Vertrag, müssen bestimmen, was sie machen wollen und pro Woche werden die Ergebnisse quasi abgerechnet [...] Und so gibt es immer wieder diese Reflexionen und Wahrheiten.“ (ebd., 496/ 503). Frau Laub verdeutlichte, dass hier die Verantwortung für die Entscheidung bei den Heranwachsenden bleibt: „Na, es gibt keine Strafandrohungen oder so was. Das ist halt, Verantwortung wird zurückgeschoben. Wir nehmen nicht die Verantwortung dafür, dass der Jugendliche geschwänzt hat.“ (ebd., 385/ 388). Sie beschrieb, wie sie als Pädagogin durch individualisierte unterrichtliche und sozialpädagogische Angebote sowie durch regelmäßige Reflexion der Ergebnisse die Realisierung eigener Ziele unterstützen und auch einfordern kann: „So ein enger Umgang, dass man jeder Zeit die Chance hat zu gucken: ‚Verstehst du mich jetzt?‘ oder ‚Bist du noch dran?‘ oder ‚Wollen wir jetzt eine Pause machen?‘ oder ‚Ist etwas anderes viel wichtiger?‘ [...] was die Jugendlichen mitunter sehr nervt, weil da gibt es wenig Spielraum und dann – sie können wenig ausbrechen. Dies ist hier alles so klein, dass sie halt ständig wieder drauf angesprochen werden.“ (ebd., 414/ 427). Die Enge, in der die Heranwachsenden sich der Auseinandersetzung mit der Pädagogin stellen müssen, scheint die reflektierte Offenheit der inhaltlichen Gestaltung nicht einzuschränken. Vielmehr scheint sie die Betonung der Selbstverantwortung von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen gegen die Verantwortungsübernahme durch die Pädagogin zu stützen.

Dass die Ambivalenz von übernommenen sozialen Erwartungen und selbstwirksamer Eigenaktivität durch diese Form von pädagogischer Unterstützung nicht in jedem Fall aufgelöst werden kann, verdeutlichte Frau Laub am Beispiel: „Also am Anfang hat er sich vorgenommen, alle Fächer zu belegen und hat irgendwann gemerkt: ‚Nee keine Chance.‘ [...] Nur zum Schluss musste er nur noch so wenig Stunden machen, dass er sich fast gelangweilt hat. Ein einschneidendes Erlebnis hat er gehabt, als er bei der Berufsberatung war. Da musste er nämlich sein Zeugnis zeigen, da standen nur fünf Zensuren oder so drauf und da hat er [der Berufsberater, K.P.] gesagt: ‚Mit dem Zeugnis wird das nischt hier.‘ und da war er so entsetzt, dass er damit wieder kam:

„Die fanden mich ja richtig doof, das ist ja komisch und eigentlich habe ich mich ja eingeschätzt, dass ich das gut schaffe, also ich habe hier doch richtig was gemacht.“ (ebd., 529/ 539).

Die Verantwortung für die interpretierten Ambivalenzen der Aufgabe, die Realisierung der eigenen Ansprüche von schulverweigernden Heranwachsenden zu unterstützen, reflektierte Frau Laub ihrerseits als Ambivalenz von Verantwortung und der Möglichkeit des Scheiterns ihrer Intentionen, der sie sich zu stellen scheint: „Na ja, es ist nicht so, dass ich mich nicht verantwortlich fühle. [...] Also ich bin mir der Situation bewusst, dass es hier schon ein anderer Ort ist als in der Lehrstelle. [...] Aber wenn das eben nicht funktioniert, dann also ich tue meins, ja und hol’ mir schon auch Reflexionen von außen oder so und lass mir auch ’nen Spiegel vorhalten. Denke, dass ich das gut tue, so aber wenn das nicht klappt, dann ...“ (ebd., 1074/ 1087). Frau Laub vollendete diesen Satz nicht.

Sie thematisierte Routinen und Krisen pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in der Reflexion ihrer pädagogischen Ideale und der Grenzen ihrer Realisierungsmöglichkeiten. Ihr schienen durch die kollegiale Unterstützung Möglichkeiten der Handhabung von Krisen bei der Reflexion ihres pädagogischen Selbstverständnisses zur Verfügung zu stehen, ohne dass dadurch die Unsicherheit situativer pädagogischer Verantwortung aufgelöst würde. Ebenso reflektierte sie Routinen und Krisen der Realisierung ihrer Ziele, der Unterstützung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher bei der eigenverantwortlichen Realisierung individueller Ziele. Als Routine erschien die Orientierung auf andere Ziele, mit der Frau Laub ihre Intention (Auflösen der Ambivalenz von Selbstwirksamkeit und Versagen) aufrecht erhalten konnte.

Die rekonstruierten Ansprüche von Frau Laub an ihre Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren interpretierten Herleitungen in Abbildung 14 dargestellt.

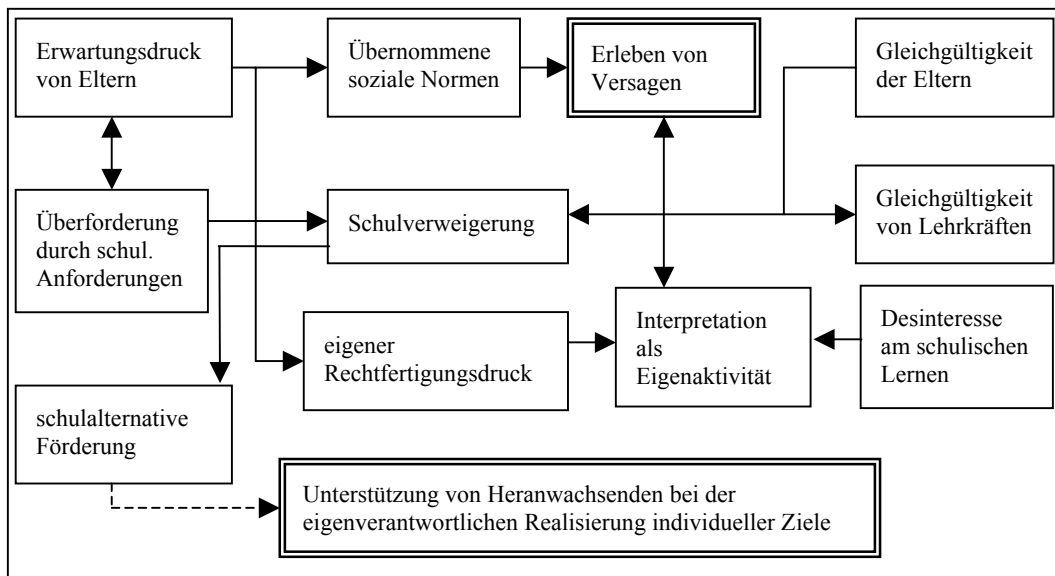


Abbildung 14: Unterstützung bei der eigenverantwortlichen Realisierung individueller Ziele als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Frau Laub)

Offen blieb die Frage nach der Handhabung von Krisen der Heranwachsenden, welche die ihnen zugeschriebene Selbstverantwortung realisiert haben und denen

durch die Konfrontation mit Dritten dennoch ein Versagen bescheinigt wurde. Lediglich für sich selbst schien Frau Laub diesen Widerspruch aufgelöst zu haben, indem sie darauf verwies, dass sie selbst einen Schulabschluss als nicht so bedeutsam bewertete.

Herr Max definierte Schulabsentismus in einem individuellen Bedingungsgefüge, als Verhalten von Kindern und Jugendlichen, mit dem sie Autonomie erleben, Aufmerksamkeit und Zuwendung erhalten und in den Systemen Familie und Schule Veränderungen bewirken können. Er verdeutlichte seine Meinung, dass Schulverweigerung von Kindern und Jugendlichen nicht immer als Problem erlebt werden muss, dass sie letztlich aber doch soziale Erwartungen (Erfüllung der Schulpflicht und berufliche Integration) für sich übernommen haben, so dass deren Nicht-Erfüllung für sie mit intraindividuellen Konflikten verbunden ist. Insofern erscheint es konsequent, dass Herr Max als Voraussetzung der pädagogischen Hilfe für schulabsente Heranwachsende deren eigenen Wunsch nach Veränderung ihrer Situation thematisierte: „Gibt es überhaupt momentan / eine Veränderungsabsicht in irgendeinem Sinne bei den Jugendlichen, dass er da irgendetwas möchte, dass das Morgen anders ist als Heute. Und wenn das nicht ist, und es kann Zeiten geben [...] wo das mal ist, dass es keine Veränderungsabsicht gibt, gibt’s auch keine Hilfemöglichkeit.“ (Herr Max, 554/ 558). Aus der Bedingungsperspektive ließ sich schließen, dass Herr Max aus der Wahrnehmung solcher Veränderungsabsichten den Anspruch ableitete, schulverweigernden Kindern und Jugendlichen ein schulalternatives Lernangebot zu eröffnen, das deren individuelle Lebens- und Lernsituation besser berücksichtigen kann als es die strukturellen Bedingungen von Schule zulassen.

Die nachfolgend aus dem Text von Herrn Max rekonstruierten Aufgaben wären – unter der Bedingung, dass schulisches Lernen für die angestrebten Veränderungen des schulabsenten Heranwachsenden bedeutsam erscheint – als mögliche Aufgaben zu verstehen. Der Pädagoge betonte, dass solches aus seiner Sicht nicht in jedem Fall von Schulabsentismus vorausgesetzt, sondern erst aus der individuellen Lebens- und Lernsituation zu erschließen wäre: „Und da kann man gucken. Was kann jetzt das Ziel sein? [...] Also ein ganz qualifiziertes Beratungsangebot mit Familienberatung. Und von dort aus kann eigentlich nur entschieden werden, wie es dann weiter geht, wenn man den Lebenskontext kennt.“ (ebd., 516/ 521). Darüber hinaus verwies Herr Max darauf, dass mit der Entscheidung gegen schulische Lernangebote nicht die Möglichkeiten erstens gelungener Lebensführung und zweitens pädagogischer Begleitung erschöpft sind: „Also Punkt Eins ist trotzdem noch mal, Jugendliche lernen auch außerhalb der Schule eine ganze Menge für sich und nicht nur schlechte Sachen, nicht nur schlimme Dinge. Sondern sie lernen eine ganze Menge, wie man Entscheidungen trifft, wie man soziale Kontakte knüpft, wie man ‚Nein‘ sagt. [...] Und zweitens gibt es ja auch noch andere Hilfeformen außer alternativen Schulprojekten [...] wo ja immer noch mal geguckt wird, gibt es irgendeinen anderen Hilfeansatz.“ (ebd., 545/ 554). In diesem Kontext kann die Formulierung der Grenzen des schulalternativen Lernangebotes: „Wir können hier nicht mit jemand arbeiten, der sagt: ‚Schule geht mich gar nichts an [...] mit dem können wir hier gar nicht arbeiten, weil wir uns als Schule verstehen.“ (ebd., 357/ 359) komplementär als Bedingung seiner Möglichkeit interpretiert werden.

Herr Max rekonstruierte sein Verständnis des alternativen Lernprojektes im Sinne schulischen Lernens als Anspruch von Schülerinnen und Schülern an schulische Förderung und Forderungen: „So war es nicht geplant. Wir haben äußerst vorsichtig begonnen. [...] In meinem Kopf war eigentlich, / dass der Begriff Schule,

Lernen [...] durch das, was an Erfahrung da ist, bei den Jugendlichen viel zu besetzt ist [...] Und es kam von den Schülern [...] ‚Wann machen wir denn Schule?‘ [...] Und da kam die Frage natürlich auf: ‚Was ist denn das hier für eine Schule?‘ Und wir haben relativ schnell gemerkt, dass Schule und Lernen durchaus geht und dass es auch wichtig ist, für diejenigen, die hier sind.“ (ebd., 80/ 94). Aus dieser Forderung schulverweigernder Schülerinnen und Schüler leitete Herr Max den Anspruch individualisierten Unterrichts ab. Er rekonstruierte in diesem Zusammenhang eine Orientierung an der individuellen Lebenswelt der Heranwachsenden durch Fragestellungen: „Inwieweit kann das für dich ein Thema sein im Alltag, das Lernen ? / Welches Wissen brauchst du? Wie kannst du dich konzentrieren? Was sind die Themen, die dich bewegen, die aber auch zur Schule irgendwo passen?“ (ebd., 362/ 364). Dabei wird deutlich, dass neben der Orientierung an der Lebens- und Lernsituation der Schülerin/ des Schülers andere Orientierungen zu berücksichtigen sind. Aus dem Text lässt sich erschließen, dass Herr Max sich darum bemühte, die von ihm wahrgenommene Antinomie individueller und sozialer Orientierung der Unterrichtsgestaltung durch Wahlfreiheit aufzulösen: „Ja, da gibt es absolute Spannungen. [...] Der Weg ist, Strukturen zu finden, wirklich Strukturen zu finden, die beides ermöglichen. Ich versuche es mal an einem Beispiel. Also wenn man sagt: ‚Einerseits sollst du deine Themen mitbringen, andererseits machen wir Schule.‘ [...] Dass man also sagt: ‚Es findet Schule statt.‘ Das ist die eine Seite und wir bieten auch Unterrichtsfächer ganz konkret an, wann was stattfindet. Und b): ‚Die Seite, die du mit einbringst, dir zum Beispiel vorzunehmen, was du gerade belegen möchtest.‘ Das wäre so ein grober Rahmen.“ (ebd., 385/ 394). Dabei, so Herr Max, möchte er die Heranwachsenden unterstützen und gleichzeitig ihre Autonomiebestrebungen fördern, indem er von den Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für die Realisierung ihrer Entscheidungen einfordert: „Da braucht er Unterstützung, da muss ich ihn auch unterstützen. [...] und ihm sagen: ‚Du kannst es [...] muss ihm Angebote machen, muss mit ihm gemeinsam was beginnen können und / warten, bis er irgendwann mit was anfängt. Und für mich heißt das zum Beispiel auch Forderungen stellen. Also das widerspricht sich vielleicht auch mit dem, was ich vorhin gesagt habe, aber für mich widerspricht es sich nicht.“ (ebd., 764/ 772).

Seine pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen legitimierte er mit dem Anspruch der Hilfe für die Realisierung individueller Ziele von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen. Die Formulierung individueller Ziele reflektierte Herr Max nicht als Voraussetzung sondern als Teil pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden: „Ziele – zu Zielen finden gehört, dass man sich ausprobieren kann. Man kann nicht hin gehen und kann sagen: ‚Du sagst mir jetzt mal, was dein Ziel ist und dann machen wir das.‘ [...] ich glaube, dass das jedem Menschen so geht, dass er sein Ziel nur finden kann, wenn er verschiedene Handlungsalternativen [...] ausprobieren kann und weiß, dass er sich entscheiden kann zwischen Verschiedenem.“ (ebd., 681/ 687).

Konsequenzen des Anspruchs individueller zieldifferenter Orientierungen thematisierte der Pädagoge auf zwei Ebenen. Im Rahmen des Schulverweigererprojektes scheinen Strukturen für zieldifferenten Arbeiten entwickelt: „mit den offenen Zielrichtungen. [...] Die Tatsache an und für sich finde ich wenig problematisch, aber wenn man mal eine Kontexterweiterung vornimmt und sich mal fragt, was denn daraus wird, wie das dann weiter geht, natürlich wird das dann problematisch.“ (ebd., 828/ 837). Die zweite Ebene betrifft die berufliche Integration und damit die Forderung nach Orientierung an Anforderungen beruflicher Integration: „Also die Frage ist ja, was kann er mit diesen zwei Zensuren später anfangen?“ (ebd., 837/ 838). Für diese Antinomie verantwortlichen pädagogischen Handelns reflektierte Herr Max zwei verschiedene Wege, auf denen das

Problem unterschiedlich gehandhabt wird. Der eine Weg kann als Einforderung verbindlicher sozialer Orientierungen unter Preisgabe der Förderungspflicht für alle Schülerinnen und Schüler interpretiert werden: „Wo eben [...] mancher klassische Pädagoge sagt [...] ‚Das geht nicht. Ihr müsst einfach sagen: Du machst jetzt hier dein Zeugnis ganz normal oder Du fliegst raus!‘ Ja, dann haben wir das Problem nicht mehr. [...] Aber dann haben wir den Schüler vielleicht auch nicht mehr.“ (ebd., 844/ 846). Herr Max verdeutlichte, dass er solche Forderungen ablehnt, mit einem Verweis auf eine grundsätzliche Problematik pädagogischen Handelns: „Also das ist immer ein Spannungsverhältnis. // Aber das ist [...] eine normale Geschichte, die in unserem beruflichen Alltag auftritt. Das ist unser Job, mit diesem Spannungsverhältnis zu leben.“ (ebd., 846/ 888). Der andere Weg kann als Rechtfertigung individualisierten Handelns unter Preisgabe verbindlicher sozialer Orientierungen interpretiert werden. Herr Max referierte bezüglich der Möglichkeiten beruflicher Integration der Absolventinnen/ Absolventen des Schulverweigererprojektes: „Aber wenn wir so mit dem Anspruch reingehen, dann das ist unrealistisch. Aber [...], wenn das im August oder September nicht klappt, heißt das doch nicht für uns, dass da nichts bleibt an Ergebnissen. [...] Es gibt doch noch eine ganze Menge Möglichkeiten auch wieder zu reintegrieren. [...] Auch ohne beruflichen Einstieg kann man in dieser Gesellschaft doch leben. [...] Aber ich finde auch nicht, dass das einen zu großen Stellenwert einnehmen darf, dass wir uns noch danach ausrichten. [...] Das würde unseren Laden vollkommen umwerfen und dann könnten wir auch nicht mehr [...] die Pädagogik machen, die wir machen wollen.“ (ebd., 867/ 882). Nichtgelöste Probleme pädagogischer Verantwortung reflektierte Herr Max eher im Zusammenhang mit einer Verweigerung: „mit dieser Kündigung zum Beispiel. Das ist natürlich – Das war das erste Mal und natürlich kommt auch die Frage auf: ‚Was haben wir denn [...] gemacht, die dazu beigetragen haben, dass der sagt, ‚Da gehe ich nicht mehr hin.‘? Ich glaube auch immer, dass da ein Teil Eigenverantwortung dabei ist.“ (ebd., 1042/ 1045).

Die interpretierten Ansprüche von Herrn Max an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen in Abbildung 15 dargestellt.

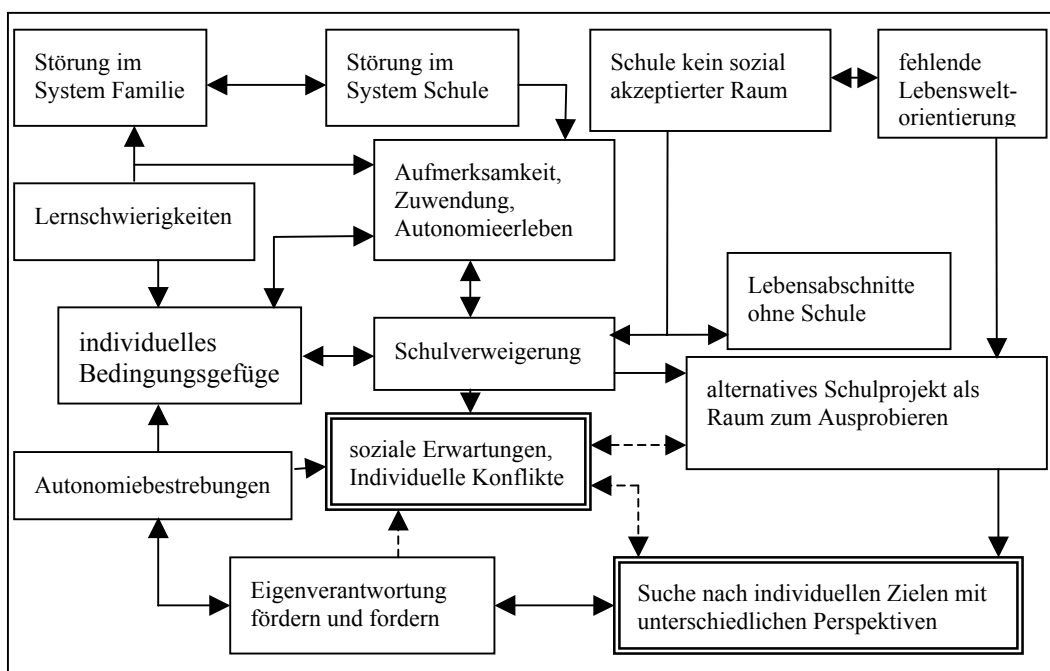


Abbildung 15: Unterstützung bei der Realisierung individueller Ziele als Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Heranwachsenden (Herr Max)

Zusammenfassend lässt sich rekonstruieren: Herr Max hielt trotz aller Probleme an der Schulpflicht fest, plädierte jedoch für ein Überdenken der Möglichkeiten, diese zu erfüllen: „Es gibt dann bloß keine Schulverweigerer mehr oder keine mehr, die die Schulpflicht brechen zumindest, aber das Problem ist dadurch ja nicht gelöst. [...] Die Jugendlichen können auch sagen: ‚Es ist ein Desinteresse an mir. Es interessiert sich gar keiner für mich, ob ich jetzt zur Schule gehe oder nicht.‘“ (ebd., 571/ 576). Diese Einschätzung kann im Verweis auf das rekonstruierte pädagogische Ethos als Konstruktion verstanden werden, die es Herrn Max ermöglicht, auf der Basis von Unsicherheit pädagogische Verantwortung zu übernehmen.

Herr Jung machte explizit keinen verantwortlich für Schulverweigerungen und er hielt sie auch nicht in jedem Fall für ein Problem für Kinder und Jugendliche, aber vermerkte, dass sie für ihn als Pädagogen immer eine Aufforderung zum Handeln darstellen. Diese Einstellung lässt sich einerseits mit dem Ziel schulischer Reintegration begründen und andererseits mit seiner Wahrnehmung, dass für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler der Weg in die Schule nach einer Verweigerung zum Problem wird: „Ein Problem ist, / diesen ersten Schritt wieder zurück zu tun. // ‚Ich finde einfach nicht den Ansatzpunkt, ich schäme mich und ich denke, ich werde in der Schule / schief angeguckt.‘ [...] Und dann natürlich auch: ‚Wie reagiert meine Gruppe?‘ [...] Angst, dass ich vielleicht abgelehnt werde.‘ (Herr Jung, 156/ 165). Diese Interpretation erscheint im Widerspruch zu der Argumentation von Herrn Jung, dass Schulverweigerung von Kindern und Jugendlichen nicht als Problem erlebt wird, weil Schule in ihrer Lebensgestaltung keine Bedeutung hat. Wenn Schule ohne Bedeutung wäre, warum soll dann der Rückkehr in die Schule eine Bedeutung zugemessen werden? Für Herrn Jung scheinen beide Interpretationen nebeneinander bestehen zu können. Während er im Verweis auf die Bedeutungslosigkeit von Schule für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler sein Engagement für diese als Idealismus charakterisierte, leitete er aus der Interpretation von Problemen beim Wiedereinstieg in Schule das konkrete pädagogische Angebot ab: „Und von meiner Seite ist der Gedanke dann, ich schaffe so einen niedrigen Schritt, der halt akzeptabel ist, wo ich mich nicht in die Ecke gedrängt fühle.“ (ebd., 158/ 160).

Im Grunde beschrieb Herr Jung nur eine konkrete Verantwortung: die Verpflichtung, die er sich als Pädagoge zuspricht, gemeinsam mit Kindern/Jugendlichen und deren Bezugspersonen nach individuellen Möglichkeiten zu suchen, damit Erstere wieder in der Schule lernen wollen und können. Die schulische Reintegration stellte er dabei vorläufig in den Hintergrund: „Also in Zukunft [...] kümmerge ich mich erst mal gar nicht um die schulischen Leistungen, was da alles Schule betrifft, sondern ich gucke erst mal in das ganze System rein. Dann gucke ich mir das Elternhaus an. [...] Dann gucke ich mir die peer-group an. [...] Dann gucke ich mir an, wo der Schüler [...] ist, wenn er nicht in der Schule ist. [...] Und dann [...] müssen alle Leute [...], die irgendeinen Einfluss auf sie haben – sich treffen und mal die Meinung austauschen, wo / man Angebote machen kann.“ (ebd., 118/ 128). Den Anspruch kooperativer Vereinbarungen bekräftigte Herr Jung in seiner Antwort auf die Frage nach Grundsätzen professioneller Hilfe: „Der erste Punkt wäre für mich, nicht im eigenen Saft zu schmoren. [...], immer über den Tellerrand hinaus gucken. Alle Leute, die irgendwie mit dem Kind zu tun haben, / zusammenbringen, auch wenn es viel Zeit kostet.“ Aber das bringt andere Blickwinkel.“ (ebd., 262/ 264). Dies könnte der Intention der kooperativen Suche nach Möglichkeiten individueller Förderung entsprechen, ließ sich aber auch als Erweiterung der Einflussmöglichkeiten zur schulischen Reintegration interpretieren. Für die erste Interpretation gibt es die

verschiedensten Belege in der Rekonstruktion des pädagogischen Ethos. Für die zweite Interpretation lassen sich auch Belege im Text finden.

So erklärt Herr Jung die Aushandlung individueller Verträge als Möglichkeit gewaltfreier ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘, mit der unsicheren Vermutung, dass diese in ihrer Struktur den Erfahrungen der Lebenswelt Heranwachsender entsprechen: „Ich hab’ gemerkt, sie hat wohl das erste Mal im Leben erlebt, dass nicht irgendwelche Zwangsmaßnahmen kommen, sondern dass sie auch gefragt wird: ‚Sag mal, kannst du das für dich so passend machen, geht das?‘ Das wird genau so auch in der Gleichaltrigengruppe passieren, dass die untereinander aushandeln: ‚Wie gehen wir miteinander um? Wie weit können wir gehen? Wie weit sind die Grenzen?‘ Und das Gleiche haben wir halt auf unseren pädagogischen Rahmen übertragen. Und das hatte sie wohl noch nie erlebt. Das war dann für sie halt, /// als wenn in der Gruppe etwas ausgehandelt wurde. [...] So erkläre ich mir das. Ich weiß nicht, ob es wirklich so ist.“ (ebd., 767/ 775). Unterstellt werden gleichermaßen rationale Reflexionen privater Beziehungen unter dem Anspruch gegenseitiger Akzeptanz wie die Gewaltfreiheit ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘. Dass es sich zumindest bei Letzterem um eine Unterstellung wider besseren Wissens handelt, verdeutlicht die Beschreibung der Inhalte eines gemeinsam ausgehandelten Vertrages: „Sie möchte am Wochenende jetzt wieder nach Hause. Und wir haben eine Regel gemeinsam aufgestellt, wenn sie die Schule besucht, dann kann sie am Wochenende nach Hause. Das war die erste Regel. und die zweite Regel, damit das in der Schule für sie ein bisschen Sinn macht [...] dass sie ihre ganzen 100 Fehltag [...] abbummelt. Und die Regel ist ganz einfach: Sie kommt jeden Tag drei Stunden. Das ist Pflichtprogramm, sonst darf sie am Wochenende nicht zu Mutti. Das hat sie auch akzeptiert, drei Stunden am Tag kommen, das ist ja auch nicht schlimm, das schafft sie noch. Und die restlichen Stunden [...] die benutzt sie dazu, pro Stunde einen Fehltag abzubauen. Das ist eine interne Regelung unter uns. Legalität weiß ich nicht. Aber das ist für sie akzeptabel. Das hat funktioniert und sie arbeitet wie verrückt [...] daran, ihre Fehlstunden abzubauen und ist ständig den ganzen Tag da. Hat also Sinn. [...] Sie kann den ganzen Tag durchhalten.“ (ebd., 484/ 493).

Dass solches Aushandeln von Verträgen nicht als ‚Idealismus‘ von Herrn Jung, interpretiert werden muss, sondern auch als Beitrag zur pädagogischen Intention der Befähigung zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung Heranwachsender verstanden werden kann, lässt sich in einer Auseinandersetzung mit dem von Herrn Jung interpretierten Bild bei seinen Kollegen zeigen: „Ich habe / so eine duselige soziale Ader [...] damit kann man das erklären. Nach dem Motto, ich hab’ die Leute nicht im Griff oder so. Aber ich sehe das natürlich ganz anders. Ich hab’ schon meine Leute im Griff. // Ich mach’ es halt nur nicht mit Druck und Zwang. Und langfristig wird sich das auszahlen. [...] Die sind selbst in der Lage, Entscheidungen zu treffen und werden nicht bloß gezwungen. [...] Das ist wertvoller später im Leben, Kompetenzen, die später gebraucht werden.“ (ebd., 799/ 811).

Dass Herr Jung in Schwierigkeiten käme, wenn Schülerinnen und Schüler die Bedingungen freiwilliger Verträge für ihre eigenen Interessen nutzen würden, verdeutlicht er in seiner Antwort auf die Frage nach möglichen Unsicherheiten pädagogisch verantwortlicher Entscheidungen: „Ja, ständig. / Und zwar muss ich ja Sabine immer anders behandeln als die Klasse. Und ich muss also ständig überlegen: ‚Wie weit kann ich der Klasse dieses und jenes zumuten? Mit welchem Recht kommt eine Schülerin drei Stunden am Tag und die anderen drei Stunden geht sie nach Hause?‘ Und ich sage: ‚Das hast du gut gemacht. Du warst den ganzen Tag da!‘ Mit welchem Recht? [...] Wenn jetzt ein Schüler zu mir kommt und das einfordert, dann muss ich mir echt Gedanken machen, was ich mit dem mache. Dann muss ich mit dem auch was aushandeln. Der hat auch das Recht.“ (ebd., 707/ 716).

Die interpretierten Ansprüche von Herrn Jung an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen werden in ihren wesentlich erscheinenden Zusammenhängen in Abbildung 16 dargestellt.

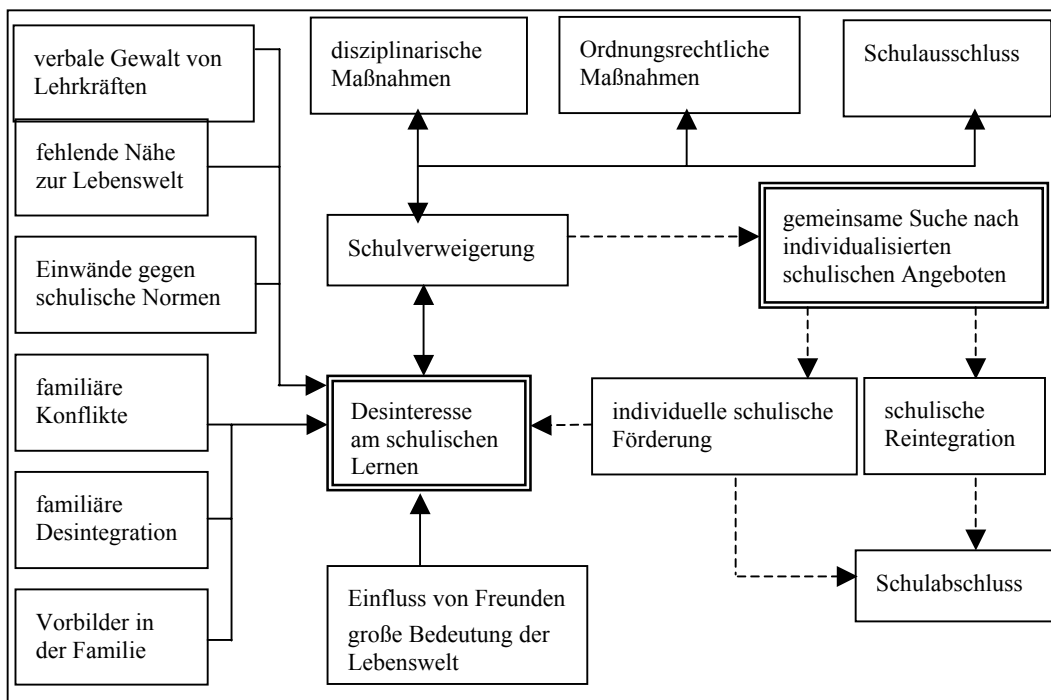


Abbildung 16: Individuelle schulische Förderung und Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses als Ansprüche an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (Herr Jung)

Als Ziele der angestrebten schulischen Reintegration unter individualisierten Bedingungen lassen sich sowohl die individuelle schulische Förderung und der Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses angeben. Freiwillige individuelle Verträge im Sinne ‚pädagogischer Arbeitsbündnisse‘ lassen sich hier als Routinen der Handhabung von Krisen verstehen. Aus dem Text von Herrn Jung kann geschlossen werden, dass die Aufrechterhaltung differenter Ansprüche in der Einheit von individueller Hilfe und systematischer Disziplinierung möglich aber nicht ohne Widersprüche zu rechtfertigen wäre. Zudem lässt sich behaupten, würden die Schülerinnen und Schüler von ihren vertraglich vereinbarten Rechten Gebrauch machen, wären Krisen nicht mehr unter Aufrechterhaltung differenter Ansprüche zu managen. Entweder müsste der Anspruch des Erwerbs eines Schulabschlusses oder der Anspruch der freiwilligen Selbstverpflichtung aufgegeben werden.

Reflexion: Routinen und Krisen pädagogisch verantwortlichen Handelns mit dem Ziel der Realisierung von Selbstverpflichtungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zum schulischen Lernen

Der Anspruch an pädagogische Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen lässt sich im Anschluss an das Modell des ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ von Oevermann als Förderung individueller Entwicklung und sozialer Integration auf der Grundlage eines freiwilligen ‚pädagogischen Arbeitsbündnisses‘ mit dem Ziel der Realisierung von

Selbstverpflichtungen zum schulischen Lernen zusammenfassend darstellen. Danach würde sich verantwortliches pädagogisches Handeln im Bereitstellen individueller Lernmöglichkeiten ausdrücken, welche erfolgreiche individuelle und berufliche Integration ermöglichen (vgl. Absatz 3.3.3 im Teil 2 dieser Arbeit). Pädagoginnen und Pädagogen hätten sich bei der Konzipierung individueller Lernangebote sowohl an sozialen Normen und Anforderungen beruflicher Integration, als auch an subjektiven und objektiven Bedeutungen der Handlungen schulverweigernder Schülerinnen und Schüler zu orientieren (vgl. Absatz 1.2.1). Darüber hinaus müssten sie Routinen zur Bewältigung von Krisen, die sich aus widersprüchlichen Anforderungen ergeben, entwickeln (vgl., Absatz 1.1.2). Für den Fall, dass Heranwachsende nicht über eine freiwillige Selbstverpflichtung zum schulischen Lernen motiviert werden können, sieht Oevermann die Verpflichtung der Eltern und im ‚pathologischen‘ Einzelfall die gesetzliche Schulpflicht vor.

Frau Bernd/ Herr Claus sprachen sich explizit gegen die gesetzliche Schulpflicht aus. Sie begründeten diese Ablehnung jedoch nicht wie Oevermann mit Krisenbewältigung durch Selbstverpflichtung (die Schulpflicht wurde nicht als Hindernis für die Selbstverpflichtung von Heranwachsenden zum schulischen Lernen reflektiert), sondern damit, dass einige Heranwachsende auch mit erfüllter gesetzlicher Schulpflicht keinen qualifizierten Schulabschluss schaffen werden. Frau Bernd/ Herr Claus schienen sich in der Pflicht zu sehen, ein alternatives Lernangebot zu schaffen, das Heranwachsenden schulisches Lernen trotz individueller Krisen ermöglicht. Gleichberechtigt neben dieser individuellen Orientierung (Hilfe zur Selbsthilfe) standen in den Reflexionen zum verantwortlichen pädagogischen Handeln bei Frau Bernd/ Herrn Claus die Orientierungen an sozialbezogenen Normen (Hilfe ins ‚Normale rein zu rutschen‘) und den Anforderungen beruflicher Integration. Man kann sagen, dass Frau Bernd/ Herr Claus für sich selbst Orientierungswidersprüche pädagogisch verantwortlichen Handelns auflösten, indem sie die Umsetzung von Anforderungen beruflicher Integration als Hilfe bei der Realisierung individueller Möglichkeiten beruflicher Integration interpretierten. Dafür, dass sie solche individualisierten Hilfen für schulische und/ oder berufliche Integration nicht für alle schulverweigernden Kinder und Jugendlichen realisieren konnten, machten Frau Bernd/ Herr Claus die engen Grenzen der Schulpflichtregelungen verantwortlich. Es schien, als wären Frau Bernd/ Herr Claus davon überzeugt, ohne diese einschränkenden gesetzlichen Vorgaben ein komplexes Angebot der Hilfe zur schulischen Reintegration und/ oder der Unterstützung bei der Integration in den Arbeitsmarkt realisieren zu können, mit dem das Problem der Schulverweigerung zu lösen wäre. Auch für die Lösung von Krisen des pädagogischen Alltags schienen Frau Bernd/ Herr Claus durch Rollenaufteilung (Anwaltschaft für schulverweigernde Heranwachsende nach außen, Anwaltschaft für ‚krisengeplagte‘ Kolleginnen/ Kollegen innerhalb des schulalternativen Projektes) eine strukturelle Lösung gefunden zu haben. Vermutet wurde, dass die Befragten, entlastet von der direkten Konfrontation mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Interaktionsprozessen, trotz vielfältiger reflektierter Schwierigkeiten an der Alternative von Gelingen oder Scheitern pädagogischer Intentionen festhalten konnten.

Aus dem Text von Frau Dachs scheint die Schulpflicht als ein Garant für die Möglichkeit sozialer Integration. Auch wenn sie Verständnis für Schulverweigerung als pubertäres Problem der Auflehnung gegen soziale Normen thematisierte, schien sie letztlich davon überzeugt, dass Heranwachsende

für sich selbst keine dauerhafte Alternative zu schulischer Bildung und Ausbildung finden. So ließ sich die Wahrnehmung eines Hilfebedarfs und das Angebot individueller Hilfen zur schulischen Reintegration mit dem Ziel eines qualifizierten Schulabschlusses rechtfertigen. Bei ihrem pädagogischen Angebot für schulverweigernde Heranwachsende stand die Orientierung an sozialen Normen im Mittelpunkt der Reflexion. Zugleich thematisierte Frau Dachs die Selbstverpflichtung und Selbstverantwortung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Voraussetzung für die Möglichkeit der individueller Förderung. Situationen, in denen die Bereitschaft einer Schülerin/ eines Schülers zur Partizipation von Frau Dachs nicht erkennbar war, schien sie als nicht zu bewältigende Krisen zu erleben. Es ließ sich rekonstruieren, dass Frau Dachs mit der Erklärung solcher Krisen im Verweis auf Verhaltensstörungen der Heranwachsenden (für welche nicht die Schülerinnen/ Schüler selbst, sondern ihre ungünstige Lern- und Lebenssituation verantwortlich machte) ihre pädagogische Verantwortung begrenzte. Man könnte annehmen, dass Frau Dachs nicht zu bewältigende Krisen dadurch handhaben kann, dass sie auf eine Notwendigkeit therapeutischer Hilfen insistierte. Widersprüche der Orientierung an sozialen Normen durch den Anspruch der freiwilligen Verpflichtung zum schulischen Lernen und der Berücksichtigung individueller Kompetenzen und Probleme schien Frau Dachs für sich reflektierend aufzulösen, indem sie auf individuelle Wahlpflicht im Rahmen sozial vorgegebener Strukturen verwies. Im Kontext dieser Wahlpflicht thematisierte Frau Dachs Möglichkeiten, Schülerinnen/ Schüler mittels reduzierter Leistungsanforderungen zum schulischen Lernen zu motivieren. Dass sie damit die Orientierung an Anforderungen beruflicher Integration aus der Rechtfertigung pädagogisch verantwortlichen Handelns ausschloss, wurde als Krisenmanagement (Relativierung des Ziels zur Aufrechterhaltung der pädagogischer Intention) interpretiert.

Frau Laub thematisierte weniger die Schulpflicht als vielmehr das Bildungsrecht und den Wunsch schulverweigernder Heranwachsender nach ‚Normalität‘ als Grundlage für ihr pädagogisches Engagement im Fall von Schulabsentismus. Die gleichzeitige Orientierung an den individuellen eigenen Ansprüchen schulverweigernder Heranwachsender, an der sozialen Norm der Schulpflicht und an Anforderungen beruflicher Integration drückte sich in der Komplementarität möglicher Ziele aus (Erproben von Eigenverantwortung und Eigenaktivität sowie Erfüllung der Schulpflicht mit anschließender beruflicher Integration). Der Verweis auf die Möglichkeit aber Nicht-Notwendigkeit dieser gleichzeitigen Orientierung, wurde durch unauflösbar scheinende Widersprüche im Einzelfall gerechtfertigt. Rekonstruiert wurde der Anspruch, dass Frau Laub schulverweigernde Kinder und Jugendliche bei der Realisierung deren eigener Ansprüche unterstützen möchte. Diese Aufgabe schien für Frau Laub dann zum Problem zu werden, wenn sie der Meinung war, dass Heranwachsenden für die Realisierung ihres eigenen Anspruchs (ein qualifizierter Schulabschlusses als übernommene und akzeptierte soziale Norm) das Potenzial fehlt. So kann das Bemühen um die Akzeptanz veränderter Ziele (und damit die Zurückstellung der Orientierung pädagogischer Verantwortung an Anforderungen beruflicher Integration) als Krisenprävention im Interesse der Aufrechterhaltung ihrer Intention (Auflösen der Ambivalenzen von Selbstwirksamkeit und Versagen) verstanden werden. Die eigentliche Zielstellung scheint jedoch in diesen Fällen aufgegeben. Dem schien sich Frau Laub insofern zu stellen, als dass sie die Möglichkeit des Scheiterns ihrer Intention im Zusammenhang mit pädagogischer Verantwortung für zukünftige berufliche Integration reflektierte. Sie recht-

fertigte ihre Umgangsweise der Auflösung der kriseninhärenten Ansprüche der schulverweigernden Heranwachsenden durch Zielvariation dennoch mit ihrer eigenen, auf Erfahrung beruhenden, Einschätzung der eingeschränkten Bedeutung eines Schulabschlusses. Die konsequente Orientierung pädagogischer Verantwortung an der individuellen Lebens- und Lernsituation drückte sich in dem permanenten Verweis auf Eigenaktivität und Eigenverantwortung der Heranwachsenden aus, darüber hinaus in der Offenheit der inhaltlichen Gestaltung schulischer Lernangebote (die zumindest die Bedeutung sozialer Normen einzuschränken schien) als auch in Routinen individueller Krisenreflexion. Dabei mag die Unsicherheit individueller pädagogischer Verantwortung (sowohl für pädagogische Interaktion als auch für den pädagogischen Prozess) durch kollegiale Unterstützung handhabbar geworden sein. Sie wurde dennoch als nicht-aufgelöst reflektiert.

Bei Herrn Max wurde der Anspruch rekonstruiert auf der Basis von Unsicherheit pädagogische Verantwortung zu übernehmen. Er begründete sein Festhalten an der Schulpflicht als Orientierungsnorm mit dem pädagogischen Interesse an Bildung und Ausbildung, das auch durch die Komplementarität von Bildungsrecht und Schulpflicht symbolisiert wird. Gleichzeitig betonte er seine Perspektive, erstens dass schulische Angebote nicht notwendig für eine gelungene Lebensführung erscheinen müssen und zweitens, dass pädagogische Begleitung sich nicht in schulischen Hilfen erschöpft. Die Möglichkeit schulalternativer Hilfen blieb jedoch auch in den Reflexionen von Herrn Max an die Selbstverpflichtung schulverweigernder Kinder und Jugendlicher gebunden. Pädagogisch verantwortliches Handeln im Fall von Schulabsentismus rechtfertigte Herr Max im Verhältnis von individueller und sozialer Orientierung mit dem Verweis auf intraindividuelle Konflikte schulverweigernder Kinder und Jugendlicher (im Zusammenhang mit übernommenen sozialen Normen der Schulpflichterfüllung und der beruflichen Integration). Ambivalenzen pädagogischer Verantwortung durch Orientierungswidersprüche schien Herr Max nicht aufzulösen. Vielmehr reflektierte er sie in der Widersprüchlichkeit schulpädagogischer und sozialpädagogischer Professionsanforderungen, die seiner Interpretation zwar nicht gleichzeitig aber wechselseitig in einem pädagogischen Prozess auf der Basis von Unsicherheit zu handhaben wären. Als Konsequenzen des Anspruchs individueller zieldifferenter Orientierungen erschienen zum einen Strukturen für zieldifferentes Arbeiten, zum anderen der offene Widerspruch zu Anforderungen beruflicher Integration. Die Akzeptanz dieses Widerspruchs rechtfertigte Herr Max im Verweis auf differente Möglichkeiten sozialer Integration mit verzögerter oder ohne berufliche Integration.

In der Rekonstruktion pädagogischer Ansprüche und ihrer Realisierungsmöglichkeiten aus dem Text von Herrn Jung schien es, als wäre die Aufrechterhaltung differenter Ansprüche in der Einheit von individueller Hilfe und systematischer Disziplinierung möglich, aber nicht ohne Widersprüche zu rechtfertigen. Widersprüchliche Reflexionen ließen sich erstens in der Legitimation von pädagogischem Handlungsbedarf (Schulverweigerung als Problem des Pädagogen, nicht in jedem Fall ein Problem für Kinder und Jugendliche, aber Angst schulverweigernder Schülerinnen und Schüler vor Rückkehr in Schule); zweitens in der Rechtfertigung pädagogischen Handelns (‚Idealismus‘ als Selbstzweck des Pädagogen und Beitrag zur pädagogischen Intention der Befähigung zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung Heranwachsender) und drittens in der vertraglichen Vereinbarung auf der Basis wechselseitiger Akzeptanz (gewaltfreies Arbeitsbündnis und Absicherung

durch negative Konsequenz). Darüber hinaus ließ sich die Intention der kooperativen Suche nach Möglichkeiten individueller Förderung gleichermaßen als individuelle Hilfe und als Erweiterung der Einflussmöglichkeiten schulischer Integration interpretieren. Für Herrn Jung schienen die antinomischen Interpretationen Teil der Reflexion des pädagogischen Prozesses. Reflektiert wurde zudem die Möglichkeit des Scheiterns der pädagogischen Intentionen, die jedoch nicht als Scheitern des pädagogischen Prozesses zu verstehen ist, weil Anschlussoptionen vorhanden wären. Was Herr Jung allerdings nicht thematisiert hat, war die Unsicherheit, dass mit der Inanspruchnahme der vertraglich vereinbarten Rechte die Gleichzeitigkeit pädagogischer Ansprüche (schulische Integration zum Erwerb eines Schulabschlusses und niederschwellige freiwillige Selbstverpflichtung) aufgegeben werden müsste.

Zusammenfassend kann unterstellt werden, dass alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen für sich Umgangsweisen gefunden haben, Ansprüche pädagogisch verantwortlichen Handelns in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit zu reflektieren. Sie alle thematisierten einerseits Routinen des Gelingens und andererseits Krisen verantwortlichen pädagogischen Handelns.

Ausgangspunkt der Arbeit war die Frage nach Chancen des Umgangs mit nicht zu lösenden pädagogischen Problemen. Gesucht wurde nach theoretischen und praxisreflektierenden Ansätzen, pädagogische Probleme ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens und ohne die Notwendigkeit endgültigen Scheiterns zu handhaben. Ziel war es, sich der Frage zu nähern, welche (theoretischen und praxisreflektierenden) Anschlussmöglichkeiten sich aus unterschiedlichen Legitimationen und Rechtfertigungen pädagogischen Handelns (an nicht zu lösende Probleme) ableiten lassen.

Bevor die Frage nach Anschlussmöglichkeiten gestellt wird, sollen die diskutierten Aspekte der Auseinandersetzungen mit Schulabsentismus als Schritte auf dem Weg zur Zielfrage rekonstruiert werden:

- Zunächst wurde die Problematik von Schulabsentismus mit Hilfe von theoretischen Ansätzen¹¹⁵ und Konzepten praktischer Arbeit¹¹⁶ als mögliche Aufforderung zu individualisierten pädagogischen Angeboten dargestellt.¹¹⁷
- Nachfolgend wurden (perspektivenabhängige und nicht eindeutig abzusichernde¹¹⁸) Legitimationen individualisierten pädagogischen Handelns als pädagogisch intendierte Rekonstruktionen von Schulabsentismus interpretiert¹¹⁹, die der Ableitung pädagogischer Verantwortung für schulverweigernde Kinder und Jugendliche dienen.¹²⁰ Dabei waren inkompatible Aspekte der Legitimation pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen zu rekonstruieren und zu diskutieren.¹²¹

¹¹⁵ Vgl., Teil 1, Absatz 2.1 und 2.2.

¹¹⁶ Vgl., Teil 2, Absatz 1.4.

¹¹⁷ Vgl., Teil 2, Absatz 1.1 bis 1.3 und Kapitel 2.

¹¹⁸ Vgl., Teil 2, Absatz 3.1 und 3.2.

¹¹⁹ Vgl., Teil 2, Absatz 3.3.

¹²⁰ Vgl., Teil 2, Absatz 3.4.

¹²¹ Vgl., in der Zusammenfassung Teil 2, Absatz 3.5.

- Im Anschluss an die diskutierten perspektivischen Rekonstruktionen der Legitimation pädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus wurden Ansprüche an pädagogische Verantwortung für dieses Handeln mit theoretischen Implikationen¹²² rekonstruiert. Die Diskussion dieser Implikationen erfolgte auf der Folie theoretischer Interpretationen der Nicht-Einlösbarkeit von pädagogischen Ansprüchen.¹²³ So konnte begründet werden, dass Legitimationen und Rechtfertigungen verantwortlichen pädagogischen Handelns im Fall von Schulabsentismus, im Rahmen dieser Arbeit als Konstruktionen interpretiert werden.
- Ausgehend von dieser Interpretation konnten praxisreflektierende Ansprüche an pädagogische Verantwortung im Fall von Schulabsentismus als Rechtfertigungen für Routinen und Krisen¹²⁴ individualisierten pädagogischen Handelns aufgefasst werden. Rechtfertigungen verantwortlichen pädagogischen Handelns wurden als zielintendierte Rekonstruktionen von Idealen pädagogischen Wollens und Handelns¹²⁵ sowie als intentionale Rekonstruktionen der individuellen Lern- und Lebenssituation schulverweigernder Kinder und Jugendlicher¹²⁶ interpretiert.
- Zuletzt wurden auf der Folie der rekonstruierten Ziele und Intentionen Praxisreflexionen über Routinen und Krisen pädagogisch verantwortlichen Handelns diskutiert.¹²⁷

Unter Berücksichtigung der Konstruktionen von Legitimation und Rechtfertigung verantwortlichen pädagogischen Handelns konnten Routinen als sich bewährende Handhabungen pädagogischer Probleme im Alltag der Auseinandersetzungen von Pädagoginnen und Pädagogen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens) rekonstruiert werden. Krisen wären in diesem Verständnis erstens als Konfliktsituationen zu interpretieren, in denen bewährte ‚Lösungen‘ scheitern. So können Krisen zweitens als Konfliktsituationen aufgefasst werden, in denen pädagogische Probleme ohne bewährte ‚Lösungen‘ zu handhaben wären. Nach Oevermann ermöglichen Krisen „ein manifestes Wieder-Öffnen von Zukunft“ (Oevermann 1997, S. 75), das hieße es würden andere als die bewährten ‚Lösungen‘ pädagogischer Probleme im Alltag der Auseinandersetzungen von Pädagoginnen und Pädagogen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen (ohne die Notwendigkeit endgültigen Scheiterns) zur Anwendung kommen.

Im Anschluss an die hier vorgelegte Annäherung soll im Folgenden der Frage nach praxisreflektierenden Anschlussmöglichkeiten an (nicht zu lösende) pädagogische Probleme nachgegangen werden. Dafür sollen ‚falltypische‘ Routinen des Gelingens (bewährte ‚Lösungen‘) pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und ‚falltypische‘ andere ‚Lösungen‘ (Strategien des Umgangs mit Krisen) herausgearbeitet werden.

¹²² Vgl., Teil 3, Kapitel 1.

¹²³ Vgl., Teil 1, Absatz 2.3.

¹²⁴ Vgl., Teil 3, Absatz 1.1.

¹²⁵ Vgl., Teil 3, Abschnitt 1.2.1.

¹²⁶ Vgl., Teil 3, Abschnitt 1.2.2.

¹²⁷ Vgl., Teil 3, Absatz 1.2.

2.2 Umgang mit Unsicherheit in pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen

Nachfolgend sollen Anschlüsse für pädagogisches Handeln in Konfliktsituationen im Kontext des Themas der Arbeit reflektiert werden. Die rekonstruierten Strategien des Umgangs mit Krisen werden verstanden als ein Aspekt der Reflexionen über Anspruch (Schulpflicht und Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendlichen) und Praxis (Routinen und Krisen) pädagogischer Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, die nicht mehr in der Schule lernen. Sie können interpretiert werden als Weisen der Handhabung von Unsicherheit in pädagogischen Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen.

Die im Verlauf der Arbeit erfolgten Gruppenvergleiche sollen dabei aufgelöst werden. Die hier vorgestellte Gruppenbildung erfolgte auf Grund der rekonstruierten Verteilung von Perspektiven auf das Phänomen ‚Handhabung von Unsicherheit in der pädagogischen Auseinandersetzung mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen‘. Idealtypisch wurden drei Strategien des Umgangs mit Unsicherheit rekonstruiert: ‚Ignorieren‘ von Unsicherheit (2.2.1), Auseinandersetzung mit Unsicherheit zwischen Erfolg und Scheitern (2.2.2) und ‚Öffnung für Unsicherheit‘ als Kern pädagogischer Professionalisierung¹²⁸ (2.2.3) Die befragten Pädagoginnen/ Pädagogen wurden entsprechend der Darstellungen der im Verlauf der Arbeit rekonstruierten Aussagen einer Perspektive zugeordnet. Sie werden hier noch einmal mit den als typisch für das Interview herausgearbeiteten Reflexionen vorgestellt. Die ausgewählten Aussagen werden als „Motto des Falls“ (Flick 1998, S. 206) verstanden und zu schlagwortartigen Thesen verbunden.

Die zusammenfassenden Rekonstruktionen der Reflexionen über Anspruch und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen sollen an dieser Stelle noch einmal wiederholt werden:

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen legitimierten ihre Auseinandersetzungen mit schulabsenten Heranwachsenden (aus verschiedenen Perspektiven) als pädagogisch verantwortliches Handeln. Die schulalternativen Angebote ließen sich als individuelle Hilfen für Kinder und Jugendliche – auf der Basis der Anerkennung der Schulpflicht einerseits und der Akzeptanz von Gründen für ihre Nicht-Erfüllung andererseits verstehen.

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen orientierten sich (mit verschiedenen Akzentuierungen) in den Reflexionen pädagogisch verantwortlichen Handelns an der individuellen Lebens- und Lernsituation schulverweigernder Kinder und Jugendlicher, an sozialbezogenen Normen sowie an Anforderungen beruflicher Integration. In diesem Zusammenhang konnten aus allen Texten Orientierungswidersprüche rekonstruiert werden, die als nicht zu bewältigende interpretiert wurden.

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen schienen für sich Umgangsweisen gefunden zu haben, Ansprüche pädagogisch verantwortlichen Handelns in dem Wissen um ihre Nicht-Einlösbarkeit zu reflektieren. Sie alle thematisierten einerseits Routinen des Gelingens und andererseits Krisen

¹²⁸ In Anlehnung an eine These von H. Reiser: „Der Kern der pädagogischen Professionalität: Öffnung für Ungewißheit.“ (Reiser 1998, S. 51)

verantwortlichen pädagogischen Handelns. Die Rekonstruktionen dieser Umgangsweisen werden interpretiert als Handhabungen pädagogischer Probleme ohne die Möglichkeit eindeutigen Wissens und ohne die Notwendigkeit endgültigen Scheiterns.

2.2.1 Ignorieren von Unsicherheit: ‚Bis jetzt habe ich es immer geschafft.‘ – ‚Da ist auch ein Zwang.‘

Die Reflexionen über pädagogische Ansprüche und ihre Praxis aus den Texten von Frau Holz, Frau Gast, Frau Bernd/ Herrn Claus, Herrn Jung und Frau Ihle unterscheiden sich so sehr wie die aus ihren Aussagen interpretierten Umgangsweisen mit Unsicherheit. Gemeinsam scheint ihnen allen, dass sie auf der von ihnen favorisierten Art des Anschlusses an nicht zu lösende pädagogische Probleme beharren.

Von Frau Holz wurde angenommen, dass sie erfolgreiches schulisches Lernen als Garant gegen soziale Desintegration verstand. Es ließ sich vermuten, dass sie sich deshalb für die Durchsetzung der Schulpflicht verantwortlich machte. Sie schien sich verantwortlich dafür zu fühlen, individuelle pädagogische Hilfen zu geben, weil nach ihrer Sicht schulverweigernde Kinder und Jugendliche auf Grund von Verhaltensstörungen darauf angewiesen sind. So lässt sich ihr pädagogisches Idealbild – ‚Jedes Kind erst mal annehmen, wie es herkommt.‘ – ebenso verstehen wie ihre Intention der Durchsetzung von sozialen Normen – ‚Die müssen sich dann auch was sagen lassen.‘ – In der Interpretation gelingenden verantwortlichen pädagogischen Handelns schien sie auf ihre pädagogische Autorität zu vertrauen, auch wenn sie sich nicht sicher schien. – ‚Du musst das dann machen. Da gibt es nichts. Aber ich habe Angst.‘ – Gelang es ihr nicht, sich in pädagogischen Auseinandersetzungen durchzusetzen, rechtfertigte sie deren Abbruch. ‚Ich bin ja nicht der Mülleimer.‘

Frau Gast zählte viele Gründe dafür auf, dass sie der Meinung war, schulverweigernde Kinder und Jugendliche sind in ihrer Lern- und Lebenssituation überfordert. Um eine Rückkehr in Schule zu ermöglichen, schien sie sich einerseits für individuelle Lernhilfen und andererseits für entwicklungsfördernde Veränderungen der individuellen und sozialen Situation verantwortlich zu fühlen. – ‚Wir wollen euch unterstützen, aber ihr müsst dann auch machen.‘ – Man kann unterstellen, dass sie in Konfliktsituationen mit negativen Konsequenzen droht, obwohl sie weiß, dass ihr solche nicht wirklich zur Verfügung stehen. – ‚Hui, hat geklappt.‘ – Klappte es nicht, schien sich Frau Gast hilflos zu fühlen, weil sie davon ausging, dass ihr Anliegen richtig war. ‚Ich habe diese Missstände erkannt und da kommt für mich auch gar nichts anderes in Frage. Und dann diese Hilflosigkeit.‘

Frau Bernd/ Herr Claus erklärten ihr Hilfeangebot damit, dass schulverweigernde Kinder und Jugendliche eigentlich lernen wollen, aber auf Grund biographischer Krisen – die sich in Lern- und Verhaltensstörungen manifestieren – nicht können. Man kann sagen, weil Lehrerinnen und Lehrer dieses verantwortungslos ignorierten oder bestrafte, fühlten sich Frau Bernd/ Herr Claus als Anwälte der Schülerinnen und Schüler und konzipierten ein passendes Schulverweigererprojekt, in dem individuelle Hilfe möglich war. – ‚Es gibt einfach solche, für die das genau das Richtige ist, das Angebot.‘ – Im Projekt schienen sie passende Strukturen für die schwierige Auseinandersetzung mit den Heranwachsenden gefunden zu haben. – ‚Ich denke, es hat allgemein etwas Entlastendes.‘ – Das schloss ein, dass sie die Verantwortung übernahmen, wenn

keine Hilfe mehr möglich schien. – ‚Und dann war Ruhe im Karton und die Beiden waren erleichtert wie verrückt.‘ – Grundsätzlich waren sie der Meinung, dass Hilfe immer möglich wäre, wenn sie die strukturellen Bedingungen dafür schaffen dürften, uneingeschränkt von engen Grenzen der Schulpflichtregelungen. ‚Wobei dann die Sache rund zu machen wäre. Ja klar, das würde natürlich funktionieren.‘

Herr Jung erklärte seine individuell ausgehandelte und vertraglich vereinbarte Hilfe für schulverweigernde Schülerinnen und Schüler mit seinem pädagogischen ‚Idealismus‘. – ‚Idealismus, ich weiß nicht, das kommt aus dem Bauch heraus.‘ – Diesem schien er sich auch in der Methode der Hilfe verpflichtet, allerdings stand dahinter auch die Erfahrung der Wirkungslosigkeit von ordnungsrechtlichen und schulrechtlichen Maßnahmen. – ‚Ich mach‘ es halt nur nicht mit Druck und Zwang. Und langfristig wird sich das auszahlen.‘ – Man kann sagen, weil er den schulischen Zwang ablehnte, suchte er nach Partnerinnen und Partnern, um andere Lösungen für das Problem Schulabsentismus zu finden. – ‚Alle an einen Tisch und erst mal das Machbare abklopfen.‘ – Diese Lösungen wurden vertraglich vereinbart, auch mit negativen Konsequenzen, die Herr Jung jedoch nicht als Druck interpretierte. Führten diese Regelungen nicht zum gewünschten Erfolg, könnten andere individuell ausgehandelte und vertraglich vereinbarte Hilfen diese ersetzen. Es schien, als reflektierte Herr Jung nicht sich als Helfenden, sondern die Methode der Hilfe als das Wichtige und Richtige. ‚Wenn ich Regeln nicht aushandeln kann, dann macht das jemand anders. Ich muss mich nicht so wichtig nehmen.‘

Frau Ihle begründete ihre Bemühungen um schulverweigernde Kinder und Jugendliche damit, dass diese ohne schulischen Abschluss keine Chance der beruflichen Integration haben werden, obwohl sie darum wusste, dass eine solche Integration mit einem qualifizierten Schulabschluss auch nicht garantiert werden kann. Man kann sagen, sie sah ihre pädagogische Verantwortung darin, die Chancen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher zu erhöhen. Diese Verantwortung schien sie durch akzeptanzfördernde Maßnahmen der Schulgestaltung und ‚guten‘ Unterricht realisieren zu wollen, weil nach ihrer Erfahrung das Desinteresse von Lehrerinnen und Lehrern zur Schulverweigerungen beiträgt. – ‚Die machen keinen guten Unterricht, weil sie längst aufgegeben haben.‘ – Es ließ sich zeigen, dass Frau Ihle aus eigener Erfahrung wusste, wie schwer es ist, nicht aufzugeben. Sie erläuterte, dass sie manchmal aus Enttäuschung aber auch, um das Interesse zu wecken, ihre Bemühungen unterbrach. – ‚Macht doch einfach, was ihr wollt, jetzt in dieser Stunde.‘ – Dennoch schien sie sich ihrem Engagement und dem ‚guten‘ Unterricht verpflichtet zu fühlen. ‚Ich lass‘ mir dann immer ein bisschen Zeit, mach ein bisschen was anderes und dann versuch‘ ich es wieder.‘

2.2.2 Unsicherheit zwischen Erfolg und Scheitern: ‚Es gibt Momente, da möchte ich die ganze Welt verändern‘ – ‚Man muss vergessen.‘

Auch die Reflexionen über pädagogische Ansprüche und ihre Praxis in den Texten von Frau Franz, Frau Ehler und Frau Dachs unterscheiden sich sehr. Gleich scheint hier erstens das Erleben von Erfolg und Scheitern pädagogischer Intentionen und zweitens die rekonstruierten Umgangsweisen mit Unsicherheit. Gemeinsam scheint Frau Franz, Frau Ehler und Frau Dachs, dass sie in der Reflexion verantwortlichen pädagogischen Handelns schwanken zwischen Engagement und Resignation.

Frau Franz fühlte sich (wie auch Frau Holz) verantwortlich für die Durchsetzung der Schulpflicht. Sie begründete ihre pädagogische Verantwortung einerseits damit, dass Heranwachsenden ohne Schulbildung nur die ‚Straße‘ zum Leben bleibt und andererseits damit, dass Eltern zu wenig Zwang ausüben, damit ihre Kinder in die Schule gehen. Das pädagogische Ideal, das ihr für das schulalternative Lernangebot Orientierung bietet, schien nicht mit Zwang vereinbar. Es wird angenommen, dass sie im Rahmen einer besonderen Gestaltung von Unterricht und Erziehung schulverweigernden Kindern und Jugendlichen Erfolge ermöglichen wollte, damit sie schulisches Lernen für sich wieder akzeptieren können. Hatte sie das Gefühl, das ist ihr gelungen, schien sie das auch für sich als Erfolg zu erleben. – ‚Heute hast du was geschafft, du hast was erreicht.‘ – Andernfalls reflektierte sie ihre Bemühungen als gescheitert. – ‚Dann gibt es wieder diese andere Seite, wo alles schief läuft.‘ – Ihre Reaktionen auf dieses Scheitern konnten sehr unterschiedlich sein. – ‚Es gibt überhaupt kein Muster, je nachdem, wie man manchmal selber drauf ist.‘ – Einheitlich schien nur der Versuch solche ungelösten Konflikte aus der Reflexion des Erziehungsprozesses zu verdrängen. – ‚Weil dann mit der Zeit so viele Situationen zusammenkommen, die das für mich auch nicht mehr rechtfertigen, dem Kind zu helfen.‘

Frau Ehler charakterisierte die verschiedenen Gründe, aus denen sich ein Kind/Jugendlicher der Schule verweigert als ‚Krankheit‘ (Lern- und Verhaltensstörungen). Man könnte sagen, damit eine Krankheit heilen kann, braucht die/ der Kranke Hilfe. Frau Ehler schien sich für systematische individuelle Hilfen beim Erwerb eines qualifizierten Schulabschlusses ebenso verantwortlich zu fühlen, wie zur Bewältigung von individuellen und familiären Problemen. – ‚Das planen wir alles gleich am Anfang.‘ – Schwierig schien für Frau Ehler, dass die zu bewältigenden Probleme so komplex waren, dass sie keine Erfolge sah. – ‚Hier waren Erfolge erst mal gar nicht zu erkennen, hier waren nur Misserfolge.‘ – Man könnte behaupten, damit sie Erfolge sehen konnte, rückte sie von ihren eigentlichen Absichten insofern ab, als dass sie einerseits schon Anwesenheit im alternativen Schulprojekt als Erfolg bewertete und andererseits die Verantwortung für Hilfe bei massiven Verhaltensstörungen Psychotherapeuten übertrug. Es scheint, als konnte Frau Ehler dem Erleben des Scheiterns ihrer pädagogischen Verantwortung entgegen wirken, indem sie nicht zu bewältigende Konflikte aus ihrer wahrzunehmenden Verantwortung ausschloss. ‚Wir sind eben schon zufrieden mit dem, was wir abdecken können.‘

Frau Dachs schien Verständnis für Schulverweigerungen als Ausdruck pubertärer Auflehnung gegen soziale Normen zu haben. Gleichzeitig interpretierte sie die Schulpflicht als eine einzuhaltende Norm, weil sie soziale Orientierung bietet. Sie schien der Meinung, dass schulverweigernde Heranwachsende sich letztlich freiwillig zum schulischen Lernen verpflichten, weil ihnen dauerhafte andere Orientierungen fehlen. Man könnte sagen, im Rahmen dieser Selbstverpflichtung der Heranwachsenden fühlte sich Frau Dachs ihrem pädagogischen Ethos verpflichtet, jede Schülerin/ jeden Schüler zu akzeptieren, beim schulischen Lernen zu unterstützen und wert-zu-schätzen. – ‚Du bist auch wer, du kannst auch was.‘ – Konnte ein Kind/ Jugendlicher seine Selbstverpflichtung nicht realisieren, fand sie für die daraus entstehende Krise eine Erklärung außerhalb der Konfliktsituation, (entwicklungseinschränkende Lebens- und Lernsituation) obwohl sie die eigene Verantwortung des Kindes/ Jugendlichen auch sah. – ‚Der kann irgendwo nichts dafür. Vielleicht kann er es mitunter.‘ – Es scheint Frau Dachs zu gelingen, das Erleben eines

Scheiterns ihrer pädagogischen Verpflichtung zu vermeiden, indem sie von ihren eigentlichen Idealen im Einzelfall absieht. ‚Als belastend würde ich gar nichts empfinden. Ich musste lernen, da muss ich einen Punkt setzen.‘

2.2.3 Öffnung für Unsicherheit als Kern pädagogischer Professionalisierung: ‚Gucken, was ist machbar.‘ – ‚Wir überlegen dann andere Wege, was ist noch möglich?‘

Die Rekonstruktionen pädagogischer Ansprüche und Praxis aus den Texten von Frau Kraft, Frau Abend, Frau Laub und Herrn Max weisen mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten auf. Von Frau Kraft und Frau Abend wurde angenommen, dass sie Schulverweigerungen als Signal für Überforderung deuteten (welche die schulverweigernden Kinder und Jugendlichen selbst nicht wahrnahmen) und aus ihrer Probleminterpretation ihre Verantwortung für pädagogische Hilfen ableiteten. Frau Kraft orientierte sich dabei eher an dem Ziel, die Eigenverantwortung von Heranwachsenden zu fördern, damit sie trotz individueller Beeinträchtigungen und/ oder sozialer Benachteiligungen einen Schulabschluss erwerben können. Frau Abend reflektierte stärker die Entwicklungsförderung einer Schülerin/ eines Schülers mit individuell verschiedenen Zielstellungen. Bei Frau Laub und Herrn Max wurde rekonstruiert, dass sie Schulverweigerungen deshalb als Problem interpretierten, weil schulabsente Kinder und Jugendliche selbst unter ihrer Verweigerung leiden (die sie einerseits als Selbstwirksamkeit erleben, durch die sie andererseits aber in Konflikte mit sozialen Normen kommen, welche sie im Grunde akzeptieren und einhalten wollen). Es wurde angenommen, dass Beide ihre pädagogische Verantwortung darin sahen, Heranwachsende (sobald diese sich dem schulischen Lernen verpflichtet fühlen) bei der Realisierung ihrer eigenen Ansprüche zu unterstützen. Frau Laub schien der Intention nachzugehen, durch ihre Hilfe die wahrgenommenen Ambivalenzen von Selbstwirksamkeit- und Versagenserleben der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen durch Zielvariation aufzulösen. Herr Max reflektierte das eigene Angebot als Chance für schulverweigernde Kinder und Jugendliche, ihre eigenen Ziele zu finden. Er schien sich dafür verantwortlich zu fühlen, den Heranwachsenden die Bedingungen zur Verfügung zu stellen und sie in dem Prozess zu begleiten. Bei all diesen Unterscheiden ließen sich zwei Gemeinsamkeiten beobachten. Zum einen kann man sagen, Frau Kraft, Frau Abend, Frau Laub und Herr Max gingen bei dem Angebot ihrer Hilfe davon aus, dass es möglich ist, dass Kinder und Jugendliche dieses für sich als Hilfe annehmen können und erst diese Bereitschaft ermöglichte die Hilfe. Zum anderen reflektierten sie alle vielfältige Schwierigkeiten bei der Realisierung ihres Hilfeangebotes.

Frau Kraft machte einerseits deutlich, dass es ihrer (realen) Perspektive entsprach, Schulverweigerung als Problem zu definieren und schulverweigernde Kinder und Jugendliche diese Problemsicht nicht teilen müssen. – ‚Also der Jugendliche hat nicht das schlechte Gefühl damit, sondern ich und das ich auch gut so.‘ – Andererseits reflektierte sie die Einsicht des Heranwachsenden in das eigene Interesse als (nicht-unbedingt-notwendige aber erfolgssteigernde) Voraussetzung der Hilfe. ‚Mir zu Liebe musst du das nicht tun, das tust du dir zu Liebe.‘ – Wenn sie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die eigene individuelle und schulische Entwicklung wahrnahm, fühlte sie sich ohne Einschränkung verantwortlich. – ‚Ich geh‘ mit dir durch dick und dünn, von früh 0.00 Uhr bis 24.00 Uhr, da richte ich das so ein, dass ich dir helfen kann.‘ –

Das dieses Ideal nur begrenzt zu realisieren war, schien Frau Kraft häufiger erlebt zu haben. ‚Das ist so eine Gratwanderung.‘

Auch Frau Abend betonte, dass sie Schulverweigerung meist entgegen der Äußerungen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher als Problem erlebte. – ‚Und ich denke, dass es ein Problem ist.‘ – Einzige Voraussetzung dafür, dass sie sich für ein Hilfeangebot verantwortlich fühlte, schien die Wahrnehmung eines Hilfebedarfs (die eigene oder die anderer Bezugspersonen). Es ließ sich rekonstruieren, dass Frau Abend im Interesse der individuellen Förderung die Anforderungen der Schulpflichterfüllung und andere soziale Orientierungen zurückstellte. – ‚Es gibt kein Richtig, was für alle richtig ist.‘ – Obwohl sie sich selbst in der Verantwortung sah, in jedem ihr angetragenen Fall von Schulabsentismus eine individuelle Hilfe anzubieten, schien sie akzeptieren zu können, dass einige schulverweigernde Kinder und Jugendliche diese Hilfe nicht annehmen können oder wollen. – ‚Seitdem ich für mich diese Grenze akzeptiert habe, dass ich nicht jeden erreichen werde, ist das für mich irgendwo einfacher geworden.‘ – Es ließ sich schlussfolgern, dass Frau Abend mehr als ein Hilfeangebot ausprobiert und bei dem schulverweigernden Kind/ Jugendlichen dafür wirbt. ‚Und wenn sie es nur ausprobieren.‘

Frau Laub ging davon aus, dass die Ziele von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen die Ausgestaltung der Förderung bestimmten, zu der Heranwachsende und Pädagogin sich verpflichten, obwohl sie über die Bedeutung von Zielvarianz für die Auflösung der Ambivalenz von Selbstwirksamkeit und Versagen reflektierte. – ‚Letztlich kommt es von ihnen selbst. Und wenn es so ist, dann lässt sich das meistens auch irgendwie drehen.‘ – Sie scheint selbst vom möglichen Erfolg ihres Förderangebotes überrascht, – ‚Ich staune immer wieder, wie das funktioniert.‘ – und sich der Möglichkeit des Scheiterns ihrer Hilfeabsichten bewusst. – ‚Aber wenn es nicht klappt, dann ...‘ – Man könnte sagen, weil sie für das Scheitern keine Lösung hat, wünschte sie sich die Kraft, nicht aufzugeben. ‚Dass ich selber die Kraft habe und immer wieder habe, da noch mal nach zu fragen.‘

Herr Max schien seine pädagogische Verantwortung darin zu sehen, schulverweigernde Kinder und Jugendliche zu unterstützen, bei ihrer eigenen Lebensgestaltung mitbestimmen zu können. – ‚Ziele – zu Zielen finden gehört, dass man sich ausprobieren kann.‘ – Er reflektierte reguläre schulische Strukturen als ungeeignet, eine Entscheidung für schulisches Lernen als eigene zu interpretieren und suchte deshalb nach schulalternativen Wegen. – ‚Der Weg ist Strukturen zu finden, wirklich Strukturen zu finden, die beides ermöglichen.‘ – Dass auf diesem Weg der Anspruch Schulpflicht/ Bildungsrecht zuweilen verloren gehen kann, schien Herrn Max bewusst. Er rechtfertigte individuelle Ziele und alternative Strukturen zum einen mit der möglichen Verweigerung der Heranwachsenden gegenüber Forderungen der Vereinheitlichung – ‚Ja, dann haben wir das Problem nicht mehr. Aber dann haben wir den Schüler vielleicht auch nicht mehr.‘ – und zum anderen mit alternativen Möglichkeiten sozialer Integration. – ‚Da könnte unsere Schule ein Stückchen aus dieser Patchwork-Geschichte sein.‘

An dieser Stelle werden die interessegeleiteten, perspektivischen, verkürzten Darstellungen der wesentlichen Antworten der befragten Pädagoginnen und Pädagogen auf die Frage nach Anspruch und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund der Schulpflicht und des Bildungsrechts für alle Kinder und Jugendlichen (im Rahmen dieser Arbeit) ausgesetzt. Die Darstellungen wurden hier als typische Aussagen der jeweiligen Interviewtexte interpretiert. Die Interpretationen sollen als mögliche mit dem vorgelegten Text legitimiert und rechtfertigt werden. Der Text kann in diesem Sinn auch als Prozess der Ausarbeitung einer thematischen Struktur für Fallanalysen und deren Entwicklung durch Fallinterpretationen gelesen werden.

Literatur

- Aden-Grossmann, W. (1995): Jugendhilfe und Schule. In: Nyssen, E./ Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 227 – 258.
- Apel, H.-J. (1994): Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien. Donauwörth: Auer.
- Ballauf, Th. (1984): Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation. 2. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Baur, J. (1997): Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Baumert, J, Stanat, P./ Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Stanat, P., Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.) Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 15 – 68.
- Baumert, J./ Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Stanat, P., Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.) Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323 – 407.
- Benkmann K.-H. (1997): Tendenzen und Perspektiven einer künftigen Entwicklung des organisierten Systems der sonderpädagogischen Förderung im Bereich schulischer Erziehungshilfe. In: Neuere Konzepte schulischer Erziehungshilfe. Hagen: Studienbrief FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen.
- Böhnisch, L. (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim und München: Juventa.
- Braun, K.-H./ Wetzl, K. (1998): Schulsozialarbeit, kompensatorische Aufgaben von Schule, Ausgleich sozialer Ungleichheiten beim Bildungswettbewerb. In: Schule mit Zukunft, Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske und Budrich, S. 285 – 322.
- Braun, K.-H. (2002): Schulverweigerung – Eine Herausforderung für die pädagogische und soziale Qualitätsentwicklung der Regelschule. In: Simon, T./ Uhlig, St. (Hrsg.): Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen: Leske und Budrich, S. 21 – 42.

- Buchkremer, H. (1990): Heil-/ Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In: Speck, O./ Martin, K.-R. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Band 10. Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Wissenschaftsverlag Spieß, S. 46 – 73.
- Combe, A./ Helsper, W. (1997): Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, Einleitung. In: Combe / Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9 – 48.
- Diekmann, A. (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1997): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. u.a. (1976): Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule, Weinheim und Basel: Beltz.
- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hartke, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, S. 56 – 63.
- Helsper, W. (1990): Schule in den Aporien der Moderne. In: Krüger, H.-H.: Abschied von der Aufklärung? Opladen: Leske und Budrich, S. 175 – 194.
- Helsper, W. (1997): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521 – 569.
- Hiller, G.G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 3. Auflage, Langenau – Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Hiller, G.G. (1997): Tarik – oder wer profitiert von wem? In: Heimlich U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 248 – 267.
- Hiller, G. G. (1999): Verletzliche Lernprozesse – Pädagogische Hilfen für junge Erwachsene: Protektion als pädagogische Aufgabe? In: Opp, G./ Freytag, A./ Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München und Basel: Reinhardt, S. 250 – 258.
- Hinne, K. (2000): Das Zentrum für alternatives Lernen. Ein Interview zur Vorstellung des Bundesmodellprojektes. In: Uhlig, St.: Da geh' ich nicht mehr hin! Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung, S. 31 – 39.
- Hörster, R./ Müller, B. (1997): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 614 – 648.

- Hörster, R. (1999): Sozialpädagogische Integration heute. Gesellschaftliche und pädagogische Räume sozialer Arbeit. In: Treptow, R./ Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim und München: Juventa, S. 123 – 146.
- Hurrelmann, K. (1989): Jugendzeit als Schulzeit. In: Wenzel, H./ Wesemann, M. (Hrsg.): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Junge, H. (1989): Heimerziehung im Jugendhilfeverbund. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Klafki, W. (1990): Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H.: Abschied von der Aufklärung? Opladen: Leske und Budrich, S. 91- 104.
- Koch, M. (1999): Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- König, E./ Bentler, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 88 – 96.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen: Leske und Budrich.
- Kuckartz, U. (1997): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 584 – 595.
- Kuckartz, U. (1998): winMAX. Standard Version. Handbuch zum Textanalyse-System winMAX für Windows 95/98/NT. Berlin: Westdeutscher Verlag.
- Kunert, G. (1997): Erwachsenenspiele, München: Carl Hanser.
- Kupke, A.-K.: Elementarschulunterricht in Kursachsen um 1670. In: Bödeker H. E./ Hinrichs E. (Hrsg.): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen: Max Niemeyer, S. 224 – 252.
- Kwiatkowski, G. (Hrsg.) (1985): Schülerduden „Die Philosophie“. Mannheim/ Wien/ Zürich: Bibliographisches Institut.
- Le Cam, J. L. (1999): Schulpflicht, Schulbesuch und Schulnetz im Herzogtum Braunschweig–Wolfenbüttel im 17. Jahrhundert. In: Bödeker H. E./ Hinrichs E. (Hrsg.): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen: Max Niemeyer, S. 203 – 224.
- Levinas, E. (1992): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. 3. Auflage, Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- Luhmann, N. (1993a): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage, Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N.: (1993b): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.: (1996): Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N./ Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 14 – 52.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N./ Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Markowitz, J. (1986): Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms; diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Masschelein, J. (1996): Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz. In: Masschelein, J./ Wimmer, M.: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academica Verlag; Leuven: University Press, S. 87 – 106.
- Masschelein, J. (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort: In: Masschelein, J./ Wimmer, M.: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academica Verlag; Leuven: University Press, S. 163 – 186.
- Merkens, H./ Kuper, H. (1996): Erziehung zwischen Anspruch und Realisierungsversuch. Ein Bericht über eine Organisation mit pädagogischem Anspruch. In: Luhmann, N./ Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 163 – 204.
- Merten, R. (1997): Autonomie der sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim und München: Juventa.
- Meuser, M./ Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 481 – 491.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusion von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Möhring, H. (1999): Schulabsentismus – Ein Problem unserer Zeit. Bestandsaufnahme und Vergleich von Konzepten. Frankfurt/ Oder: Viademica.
- Mollenhauer, K. (1988): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 8. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Mors, A. (1986): Die Entwicklung der Schulpflicht in Deutschland. Inaugural-Dissertation Eberhard-Karls-Universität. Tübingen: Sofort-Druck Anton Brenner.

- Mühlum, A./ Kemper, E. (1990): Sozialarbeit in der Rehabilitation. In: Speck, O./ Martin, K.-R. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Band 10. Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Wissenschaftsverlag Spieß, S. 3 – 27.
- Müller, B. (1994): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, S. (1990): Schulschwänzen als Problemlösestrategie. Berlin: Freie Universität (Dissertationsschrift).
- Münder, J./ Greese, D./ Jordan, E./ Kreft, D./ Lakies, Th./ Lauer, H./ Proksch, R./ Schäfer, K. (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG: Münster: Votum.
- Nyssen, E. (1995): Schule als Institution: Bildung für alle? In: Nyssen, E./ Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 101 – 153.
- Oevermann, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70 – 182.
- Olk, Thomas u.a. (1996): Möglichkeiten und Bedingungen der Übernahme sozialpädagogischer Funktionen und Aufgaben durch Lehrkräfte sowie Kooperationschancen mit SozialpädagogInnen am Ort der Schule, Forschungsbericht. Im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt. Halle/S.: Martin-Luther-Universität.
- Opp, G. (1995): Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 520 – 531.
- Opp, G. (1998): Reflexive Professionalität. Neue Professionalisierungstendenzen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/98, S. 148 – 158.
- Opp, G. u.a. (1999): Leitfaden und Leitfragen zur Qualitätsentwicklung für Schulen zur Erziehungshilfe, Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. Im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt, Halle/S.: Druckerei John
- Opp, G. (1999): Schule – Chance und Risiko. In: Opp, G./ Freytag, A./ Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München; Basel: Reinhardt.
- Opp, G./ Fingerle, M./ Puhr, K. (2001): Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: Lutz, S./ Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.

- Opp, G./ Wenzel, E. (2002): Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Schröder, U./ Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 15 – 23.
- Oppl, H. (1990): Die handlungstheoretische Orientierung der Sozialarbeit. In: Speck, O./ Martin, K.-R. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Band 10. Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Wissenschaftsverlag Spieß, S. 270 – 282.
- Palmowski, W. (2002): Verhalten und Verhaltensstörung. In: Werning, R./ Balgo, Palmowski, W./ Sassenroth, M.: Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München und Wien: Oldenbourg Verlag, S. 224 – 283.
- Pinquardt, M./ Masche, J.G. (1999): Verlauf und Prädiktoren des Schuleschwänzens: In: Silbereisen; R.K./ Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (1999): Integrationspädagogik. Die Leitfigur für PädagogInnen in der Zivilgesellschaft? In: Treptow, R./ Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim und München: Juventa, S. 239 – 252.
- Puhr, K./ Knopf, H./ Gallschütz, Ch./ Häder, K./ Müller, A.G. (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „Ich hab’ es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heißt.“ Halle/S.: druck-zuck Verlag.
- Rademacker, H. (1990): Schule und Sozialpädagogik. In: Speck, O./ Martin, K.-R. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik Band 10. Sonderpädagogik und Sozialarbeit. Berlin: Wissenschaftsverlag Spieß, S. 298 – 318.
- Rappaport, J.: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 2/85, S. 257 – 278.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung. Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. Zeitschrift für Heilpädagogik 2/98, S. 46 – 54.
- Reyer, J. (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Band 6 Grundlagen der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren.
- Ricken, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ricking, H. (1997): Schulabsentismus. In: Sonderpädagogik, 27, S. 229 – 240.
- Ricking, H./ Neukäter, H. (1998): Schulabsentismus im Rahmen einer ökologischen Erziehungswissenschaft – heuristisches Modell und Intervention; In: Die neue Sonderschule 43, 1, S.20 – 38.
- Ricking, H. (1999): Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe, S. 1 – 15.

- Ricking, H. (2000): Selbstregulationsprozesse bei Schülern mit Schulabsentismus. abstract zum Tagungsbeitrag zur Fachtagung „To play truant“. Hamburg: Eigendruck der Universität.
- Ricking, H./ Schulze, G./ Wittrock, M. (2002): Die Gefährdung von Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten durch unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. In: Schröder, U./ Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 172 – 189.
- Schäfer, A. (1983): Systemtheorie und Pädagogik, Konstitutionsprobleme von Erziehungstheorien. Königstein: Verlag Anton Hain Meisenheim.
- Schäfer, A. (1989): Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeit und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A. (1993): Selbstkritik und Autonomie? Überlegungen zu einem problematisch gewordenen Selbstverständnis. In: Koch, L./ Marotzki, W./ Peukert H.: Revision der Moderne. Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 41 – 56.
- Schäfer, A. (1996): Zur relativen Autonomie des pädagogischen Wirklichkeitszugangs. In: Luhmann, N./ Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 75 – 109.
- Schäfer, A. (1999): Identifikation und Ver-Anderung. In: Schäfer, A./ Wimmer, M. (Hrsg.): Identifikationen und Repräsentationen. Opladen: Leske und Budrich.
- Schäfer, A. (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien. Opladen: Leske und Budrich.
- Schlung, E. (1987): Schulphobie: Kritische Sichtung der Literatur zu Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Behandlungsmöglichkeiten bei schulphobischem Verhalten. Weinheim: Beltz.
- Schörner, L. (1999): Sonderpädagogische Förderung in Sachsen-Anhalt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/99, S. 215f.
- Scholz, G. (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Siegert, R. (1999): Zur Alphabetisierung in den deutschen Regionen am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Bödeker H. E./ Hinrichs E. (Hrsg.): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit. Tübingen: Max Niemeyer, S. 283 – 307.
- Simon, T. (2000): Arbeit mit Schulverweigerern – nur eine Modeerscheinung? In: Uhlig, St.: Da geh' ich nicht mehr hin! Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung, S. 7 – 12.
- Simon, T./ Uhlig, St. (Hrsg.) (2002): Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen: Leske und Budrich.

- Speck, O. (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 2. Auflage, München, Basel: Reinhardt.
- Spiess, W. (2002): Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In: Schröder, U./ Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 39 – 52.
- Stange, H. (1995): Kindheit und Jugend zwischen Chancen und Risiken. Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung heute: In: Nyssen, E./ Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 57 – 99.
- Stein, R. (1999): Erziehungshilfe: Lehrer als Psychotherapeuten? Ein Beitrag zum Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Erziehungshilfe. In: Rolus-Borgward/ Tänzer, U. (Hrsg.): Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Pädagogisch-Therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität – Verlag, S. 81 – 93.
- Tenorth, H.-E. (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. Auflage, Weinheim und München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1994): Alle alles lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thimm, K.-H. (1994): Schule des Lebens, Schulverweigerung als pädagogische Herausforderung. Jugendhilfe 32, S. 98 – 107
- Thimm, K.-H. (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Thimm, K.-H. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum.
- Thomas, P. (2001): Interventionsstrategien bei Schulverweigerung – Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel einer Schule für Lernbehinderte. Halle/S.: Martin-Luther-Universität. (Schriftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung).
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1989): Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Troitzsch, St. (2000): Gedanken zur Schulverweigerung, zum Gewinnen und Verlieren und zur Konsequenz. In: Uhlig, St. (Hrsg.): Da geh' ich nicht mehr hin! Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert Buchhandlung, S. 23 – 29.
- Uhlig, St. (Hrsg.) (2000): Nichts Genaues lässt sich noch nicht sagen? Doch! In: Da geh' ich nicht mehr hin! Zum Umgang mit Schulabstinenten und Möglichkeiten alternativer Betreuungs- und Beschulungsprojekte. Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert-Buchhandlung, S. 55 – 67.

- Wachtel, P./ Wittrock, M. (1997): Denk- und Handlungsansätze für die pädagogische Arbeit mit schulaversiven Schülern. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Beiträge zur zukünftigen Entwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der sonderpädagogischen Arbeit und universitären Ausbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 130 – 138.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Warzecha, B. u.a. (Hrsg.) (2000): Lehren und Lernen an der Grenze. Ein Projekt am Hamburger Hauptbahnhof. Hamburg: Lit.
- Werning, R. (2002): Lernen und Behinderung des Lernens. In: Werning, R./ Balgo, R./ Palmowski, W./ Sassenroth, M.: Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München und Wien: Oldenbourg Verlag, S. 129 – 189.
- Wimmer, M. (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: D. Reimer.
- Wimmer, M. (1996): Intentionalität und Unentscheidbarkeit. In: Masschelein, J./ Wimmer, M.: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academica Verlag; Leuven: University Press, S. 59 – 85.
- Wimmer, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Auflage, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 404 – 447.
- Wimmer, M. (2000): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Halle: Martin-Luther-Universität. (Habilitationsschrift).
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (1990): Duden Band 5 Fremdwörterbuch. 5. Auflage, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.
- Wittrock, M. (2000): Handlungskonzepte im Umgang mit „Schulschwänzern“. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Schulverweigerung, Absentismus, Schulschwänzen. Hannover, S. 37 – 61.
- Schick, B./ Kwasniok, A. (2000): Die Rechte der Kinder von Logo einfach erklärt. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Die Rechte der Kinder: Stuttgart: PV Projekt Verlag.

Schulpolitische Dokumente

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Bundesjugendkuratorium/ Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendberichts/ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. http://www.agj.de_100702_agj_news.htm.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Die Rechte der Kinder. Stuttgart: PV Projekt Verlag.
- Fachverband für Behindertenpädagogik. Landesverband Sachsen-Anhalt (2001): vds - Materialien Sonderpädagogische Förderung. Irxleben: Eigendruck.
- Landtag des Landes Sachsen-Anhalt (1991): Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (AG KJHG) vom 26.08.1991. GVBl. LSA Nr. 25/1991.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (1998): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Freyburger Druckwerkstätten GmbH.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1994): Die Arbeit in der Sonderpädagogischen Beratungsstelle (Runderlass des Kultusministeriums vom 02.05.1994). SVBl. LSA Nr. 7/1994.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (1998): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe; Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. SVBl. LSA Nr. 3/98.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999). SVBl. LSA Nr. 3/2000, S. 55 – 63.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). SVBl. LSA Nr. 11/2000, S. 268 – 279.
- Harms, G. (2000): Rede des Ministers zum TOP 17 „Präventive Maßnahmen gegen notorische Schulschwänzer“ der Landtagssitzung am 9./10. November 2000. www.mk.sachsen-anhalt.de/min/politik/ha_091100_2.htm.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2001): Empfehlungen für den Umgang mit der Schulverweigerung und mit Schulschwänzern (Bek. des Kultusministeriums vom 15.08.2001). SVBl. LSA Nr. 12/2001.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2001): Leistungsbewertung und Beurteilung an allgemein bildenden Schulen und Schulen des Zweiten Bildungswegs. www.mk.sachsen-anhalt.de/min/service/leistungsbewertung.htm.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2001): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung. In: Fachverband für Behindertenpädagogik. Landesverband Sachsen-Anhalt: Materialien Sonderpädagogische Förderung. Irxleben: Eigendruck, S. 14 – 50.

Projektkonzeptionen und -berichte

- Böttge, H.-J. (1999): Schulabsentismus im Schulamtsbereich Magdeburg. (unveröffentlichte Studie).
- Ehmann Ch./ Rademacker, H. (2001): Schulschwänzen und sozialer Ausschluss. Zwischenbericht der bundesweiten Befragung von Schulverwaltungen zum Wissen über Schulschwänzen und zu bildungspolitischen Handlungskonzepten. (unveröffentlichtes Manuskript).
- Fachverband für Behindertenpädagogik. Landesverband Sachsen-Anhalt (2001): Materialien Sonderpädagogische Förderung. Irxleben: Eigendruck.
- Franke, I. (2001): Konzeption für schulische Erziehungshilfen im Kinder- und Jugendhaus Merseburg. (unveröffentlichte Konzeption).
- Friedrich-Fröbel Schule Magdeburg (1996): Konzeption zum Projekt „Schulische soziale Integration“ (unveröffentlichte Konzeption).
- Hoffmann, St. (2000): D.a.S. – Projekt (Die andere Schule). In: Internationaler Bund, Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung: Zur Arbeit mit schulabwesenden Kindern und Jugendlichen in Projekten des Internationalen Bundes. Schwerin: Dreescher Werkstätten.
- Landesamt für Versorgung und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2001): S.T.E.P., Dokumentation des Projektverlaufes 1998 – 2000. Halle/S.: Eigendruck.
- Lüllwitz, P. (2000): Integrative Einzel- und Kleinstgruppenbeschulung von Kindern und Jugendlichen. (unveröffentlichte Konzeption).
- Müller, A.G. u.a. (2001): Schulverweigerung. Pädagogisch-psychologische Analysen. Dritter Forschungsbericht im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt. Halle/S.: Martin- Luther-Universität.
- Panse, P. & Annabring Th.: Konzeption Projekt Schulverweigerer. Diakonisches Werk im Kirchenkreis Osterburg e.V. – Jugendwerkstatt Hindenburg. (unveröffentlichte Konzeption).
- Schule für Lernbehinderte „J.H. Pestalozzi“ (2002): KIDS Kommt in die Schule. Projektunterlagen für eine Reintegrationsklasse. Staßfurt (unveröffentlichte Konzeption)
- Schulze, A. (1999): Konzeption für die Sonderpädagogische Fördergruppe Groß Börnecke. (unveröffentlichte Konzeption).
- Zentrum für alternatives Lernen (1998): Ein Projekt für schulmüde Jugendliche und Schulverweigerer im Rahmen der Ausschreibung für das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ 1998 bis 2001. (unveröffentlichte Konzeption).
- Zentrum für alternatives Lernen, ein Projekt des Rückenwind e.V. (1999): Sachbericht. Schönebeck: druck-point GmbH.

Lebenslauf

Kirsten Puhr geb. 28.01.1961 in Guben
verheiratet, vier Kinder (19J./20J./22J./24J.)

Ausbildung

2003 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
FB Erziehungswissenschaften
Abschluss: Doktor der Philosophie

10/91 - 02/97 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
FB Erziehungswissenschaften,
Studienrichtung Sozialpädagogik
Abschluss: Diplompädagogin
FB Soziologie Grundstudium mit
Zwischenprüfung Magister Artium Soziologie/EW

1982 - 1983 Humboldt-Universität zu Berlin
Studienrichtung Lehramt Mathematik/Physik

1977 - 1980 Berufsausbildung und Abitur
Betriebsberufsschule
der Handelsorganisation Frankfurt/Oder
Abschluss: Fachverkäuferin mit Abitur

1967 - 1977 Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule
in WPST Guben

Beruflicher Hintergrund

01/00 - vor. 12/03 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
FB Erziehungswissenschaften,
Institut für Rehabilitationspädagogik/
Arbeitsbereich Lernbehindertenpädagogikpädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

07/99 - 12/99 Arbeiter-Samariter-Bund, Landesverband Sachsen-Anhalt
e.V., ASB-Kinder- und Jugend-Kreis
Sozialpädagogin in der Mutter-Kind Einrichtung
"Martha Brautzsch"

07/97 - 06/99 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
FB Erziehungswissenschaften,
Institut für Rehabilitationspädagogik
Arbeitsbereich Verhaltensgestörtenpädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
im Projekt des Landes Sachsen-Anhalt
"Erfassung struktureller, materieller und personeller
Rahmenbedingungen der Schulen mit Ausgleichsklassen in
Sachsen-Anhalt und Entwicklung neuer konzeptioneller
Ansätze schulischer Erziehungshilfe"
Projektleiter Prof. Dr. G. Opp

08/93 - 06/97 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
FB Erziehungswissenschaften, Institut für allgemeine
Pädagogik; Arbeitsbereiche Pädagogische Psychologie und
Erziehungsphilosophie, wissenschaftliche Hilfskraft

10/89 - 09/91	Landratsamt Hettstedt/ Schulbildungsamt Erzieherin im Kreiskinderheim Harkerode
04/89 - 09/89	Familienphase
09/85 - 03/89	Bund der Evangelischen Kirchen Verwaltungsangestellte in der Mittelstelle für Werk und Feier, Eberswalde-Finow, Arbeitsmittel für die kirchliche Jugendarbeit
01/84 - 08/85	Kinder- und Familienphase Tätigkeit als Tagesmutter
05/82 - 08/82	Chemiefaserwerk Guben Sekretärin/Sachbearbeiterin
03/82 - 04/82	kurze Kinderphase
09/81 - 02/82	Rat der Stadt Guben, Abt. Volksbildung Nachtwache im Lehrlingswohnheim
08/80 - 08/81	Betriebsberufsschule der Handelsorganisation Frankfurt/O. Erzieherin im Lehrlingswohnheim

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass die vorliegende Dissertation von mir selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur sowie der dokumentierten Materialien angefertigt wurde. Alle direkten und indirekten Zitate wurden gekennzeichnet.

Kirsten Puhr

Halle/S., d. 11.11.2002

ANHANG

zur Dissertation

Schulpflicht und Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendlichen

Reflexionen über Anspruch und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, die nicht mehr in der Schule lernen

vorgelegt von Kirsten Puhr

Inhalt:

1	Zur Vorbereitung	3
1.1	Leitfadenübersicht zur Interviewdurchführung	3
1.2	Transkriptionsregeln	4
2	Auswertungsbeispiel Frau Abend	5
2.1	Liste der codierten Segmente.....	5
2.2	Liste der Häufigkeiten der zugeordneten Codeworte	24
2.3	Liste der Einzelfallmemos	27
3	Interviewtexte	33
3.1	Frau Abend	33
3.2	Frau Bernd/ Herr Claus.....	56
3.3	Frau Dachs	80
3.4	Frau Ehler	99
3.5	Frau Franz.....	118
3.6	Frau Gast.....	131
3.7	Frau Holz	167
3.8	Frau Ihle.....	184
3.9	Herr Jung.....	210
3.10	Frau Kraft.....	227
3.11	Frau Laub.....	262
3.12	Herr Max.....	286

1 Zur Vorbereitung

1.1 Leitfadenübersicht zur Interviewdurchführung

0. Zur Person:

- Ausbildung, Fortbildungen
- Tätigkeitsbereiche
- Berufserfahrungen
- Familie
- Alter

1. Phänomen Lern- und Schulverweigerung:

- Begriff (eigene inhaltliche Untersetzung, Abgrenzungen)
- Erscheinungsformen von Lern- und Schulverweigerung (Initiative, Motive)
- Strukturelle Aspekte (Verweigerung des Lernens, des Unterrichts, der Schule)
- Bedingungen für Schulabsentismus (das Kind/ der Jugendliche selbst, Eltern bzw. andere Sorgeberechtigte, institutionelle Erziehung, Peer Group, Schule, Gesellschaft, situative Einflüsse)
- Eigene Bewertungen (Lern- und Schulverweigerungen als Problem von Fremdbewertungen durch Eltern, andere Pädagoginnen/ Pädagogen, Politik)
- Bedeutungen des lern- oder schulverweigernden Verhaltens für das Kind/ den Jugendlichen (subjektiver Sinn)
- Aktuelle und zukünftige Probleme in Verbindung mit Schulabsentismus
- Begründungen pädagogischer Unterstützung und Hilfen (Legitimationsbasis)

2. Besonderheiten der Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen:

- Besonderheiten im Vergleich zu allgemeinen Schulen und Eigenarten im Vergleich zu anderen sozialpädagogischen Projekten (Aufgaben, Lernangebote, Reaktionen auf Lern- und Schulverweigerungen)
- Anforderungen an die eigene Arbeit (generelle Ansprüche, Ideale, Prinzipien)
- Einschätzung möglicher sinnvoller Angebote für lern- und schulverweigernde Kinder und Jugendliche (präventiv und reaktiv in Schule, schulalternativ)
- Akzeptanz der eigenen Angebote bei Adressaten und anderen relevanten Personen (Unterstützungen, Probleme, Umgang mit Nichtakzeptanz)

3. Ziele der eigenen Arbeit:

- Projektidee (Anlass, Beteiligung, Begründung)
- Projektziele
- Ungewollte Unterstützung anderer Ziele (Probleme)

- Grundbedingungen für die Zielumsetzung (systematische, personelle, strukturelle, finanzielle)
- Realisierungsmöglichkeiten (Wirkungshypothesen, Erfahrungen, Bedingungen für Erreichbarkeit und Differenzen)
- Probleme durch allgemeine oder individualisierte Zielstellungen

4. Praktische Umsetzung im Projekt:

- Projektaufbau (Struktur, Zeit, Flexibilität)
- Bedeutung von Strukturen
- Wesentliche Inhalte (Unterricht, außerunterrichtliches Lernen)
- Wichtigste Arbeitsmethoden (Gestaltung der Lernangebote)
- Kriterien für die Auswahl von Inhalten und Methoden (Orientierung an)
- Vergewisserungen (Kenntnis, Einflüsse, Zugang, Perspektiven)
- Flexibilität von Inhalten und Methoden (Konzept und Praxis)
- Widersprüchlichkeit von Orientierungen

5. Pädagogische Verantwortung:

- Eigene handlungsleitende Ideale, Werte und Normen (Begründungen)
- Persönliche Verantwortung und eigene Grenzen
- Bedeutung von Strukturen/ Flexibilität (Herausforderung, Belastung)
- Planung von Inhalten und Methoden (Orientierungen/ Unsicherheiten)
- Verantwortung für Umsetzung von Inhalten und Methoden
- Grenzerfahrungen (Bedingungen, Agieren/ Reagieren in Krisensituationen)
- Entscheidungskriterien in Krisensituationen
- Bedeutung von pädagogischen Idealen im Alltag (Widersprüche zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten der Umsetzung)

1.2 Transkriptionsregeln

Die Interviews mit den Pädagoginnen/ Pädagogen wurden nach den folgenden Regeln vollständig transkribiert. Angestrebt wurde eine mittlere Genauigkeit. Auf Kommentare zu nonverbalen Äußerungen wurde verzichtet. Alle Eigennamen wurden codiert. Textpassagen der Interviewerin wurden kursiv gekennzeichnet. Die Texte wurden mit einem kurzen Kommentar zur Interviewsituation eingeleitet.

Folgende Kennzeichnungen wurden verwendet:

[...] Soweit erforderlich wurden ausgelassene Namen von Schulen, Orten usw. nach der Auslassung erklärt.

/ kurze Pause

// längere Pause

- Trennung unvollständiger Sätze

(...) Kennzeichnung von Unterbrechungen des Interviews durch äußere Störungen

Zur besseren Übersichtlichkeit für die Codierung wurden inhaltliche Übergänge durch Absätze gekennzeichnet.

2 Auswertungsbeispiel Frau Abend

2.1 Liste der codierten Segmente

1 Formale Merkmale 1.1 Erscheinungsformen

(16/17) Problem Schulbummelei, Schulverweigerung

(68/70) So zu Beginn dieses Schuljahres, habe ich da von Schulbummelei geredet. Ohne genau zu wissen, was – die Schüler sind halt nicht zur Schule gegangen und das war für mich Schulbummelei.

(71/75) Aber inzwischen würde ich eher dazu tendieren zu sagen Schulverweigerung, weil das ja für mich – oder weil ich gesehen habe, dass ja die Verweigerung in die Schule zu gehen nur eine Form ist, Unterricht zu verweigern – dass sie bewusst provozieren, um aus dem Unterricht verwiesen zu werden. Und da denke ich, wäre dann Unterrichtsverweigerung, Schulverweigerung, doch treffender.

1 Formale Merkmale 1.2 Häufigkeit

(318/321) Und vieles läuft ja auch so / da wird erst mal stillschweigend hingenommen und eines Tages kommt der Schüler wirklich nicht mehr zur Schule. Ich denke, das zeichnet sich ab und es gibt viele Schüler, die tageweise nicht da sind.

1 Formale Merkmale 1.3 Struktur

(646/647) Der geht seit zwei ein halb Jahren gar nicht zur Schule.

(931/932) / Jetzt kann ich nicht mal sagen / stundenweise hatte er geschwänzt, also nicht tageweise, stundenweise.

(1015/1017) Also dass er stundenweise gar nicht kommt. Dass er tageweise gar nicht kommt, ist höchst selten. Also er ist immer in der Schule, irgendwie braucht er scheinbar die Schule auch und dieses Umfeld.

2 Bedingungen 2.1 Kind/ Jugendlicher 2.1.1 psychosoziale Probleme

(186/188) Ich habe da einen, da wäre es fraglich, wie integrieren wir den wieder in die Gesellschaft. Der lebt nur mit Oma zusammen, total zurückgezogen. also da sind Probleme ganz anderer Art aktuell.

(622/624) Er hat sich mit Magie beschäftigt und alles so was und / so dass für mich oder aus meiner Sicht ein vernünftiges Reden mit dem überhaupt nicht – in dieser Situation überhaupt nicht möglich war.

(656/659) Dazu kommt, dass Norbert // gern ein Mädchen sein möchte. Die Problematik kannte ich – obwohl ich das anfangs nicht so gesehen habe, dass das wirklich so ein schwerwiegendes Problem ist – aber die von der Jugendhilfe meinte eben jetzt nach aktuellerem Gespräch, es ist wirklich akut an dem.

(660/662) Und / ja. Norbert geht auch nicht aus dem Haus. Nur wenn er weiß, alle Kinder sind – oder es ist niemand auf der Straße, so vormittags so um zehn, dann fährt er mit dem Fahrrad zu Mutti. Ansonsten ist er oben in seinem Zimmer.

(662/664) Er beschäftigt sich, wie gesagt mit klassischer Musik, Ballett und Magie, Hexerei und er meint halt zeitweise, er wäre fremdbestimmt.

(755/756) Aber durch Einbrüche, Autodiebstähle und jede Menge Delikte haben die Adoptiveltern einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung gestellt,

(782/784) Von sich aus selbst hatte er angegeben, dass er Probleme hat, mit anderen Jugendlichen seines Alters klarzukommen. Er hat Probleme immer recht

schnell bei anderen gesucht. Also er war nie derjenige, der die Ursache für irgendwas war.

(852/853) Wenn man massiv Leistungen von ihm forderte, wurde er ausfallend aggressiv, so haben die Lehrer das beschrieben.

2 Bedingungen 2.1 Kind/ Jugendlicher 2.1.2 Lernprobleme

(92/96) Aber wenn man / sich genauer anguckt, was dieser Schüler kann oder nicht kann, dann stellt man eben fest, dass Anforderungen an ihn gestellt werden, die er gar nicht erfüllen kann. Und aufgrund dieser permanenten Überforderung glaube ich, ist das ein Problem für ihn, dass er verweigert.

(698/701) Also ein bisschen Deutsch und Mathe, schreiben, rechnen. Wir haben eben auch gemerkt, er hat seine Grenzen. Ist ja logisch, nach zwei Jahren. Und er war aber bereit, aber mit zu viel Anstrengung durfte es auch nicht verbunden sein.

(852/853) Wenn man massiv Leistungen von ihm forderte, wurde er ausfallend aggressiv, so haben die Lehrer das beschrieben.

(939/940) Es wurde auch recht schnell deutlich dass Lorenz wirklich überfordert ist.

2 Bedingungen 2.1 Kind/ Jugendlicher 2.1.3 Gleichgültigkeit

(90/91) Bei einem denke ich, sind es Motivationsprobleme.

2 Bedingungen 2.1 Kind/ Jugendlicher 2.1.4 Irrelevanz von Schule

(103/108) Ja ich denke vielleicht auch manchmal, dass das was die Schüler lernen sollen oder was ihnen an Unterricht geboten wird / keinen oder nicht genug Realitätsbezug hat, dass sie eben in der Schule sehen, sie müssen irgendwas lernen, aber ihre Realität und dass sie sehen – sie brauchen es im Prinzip nicht in ihrem Leben. Das wäre für mich auch so eine Sache, wo ich sage, Schule muss sich noch mehr am / an der Realität der Kinder orientieren

(136/140) Ich denke, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, für die Jugendlichen, im Leben klar zu kommen. Und ich glaube durchaus, dass der eine oder andere auch ohne erfolgreichen Schulabschluss sein Leben leben wird. Also ich gehe inzwischen dahingehend / Schule muss nicht relevant sein für einzelne. Für einzelne denke ich.

(182/185) ... und bei manchem Schulverweigerer die Schule gar nicht wichtig ist, für den Probleme ganz anderer Art eine Rolle spielen, Kontakt zu Gleichaltrigen aufzubauen und so. Dass also Schule ein Schwerpunkt ist, der ganz weit hinten kommt, wenn überhaupt dann mal irgendwann.

(915/921) Obwohl ich da / das ganze sehr in Frage stelle, weil Schule für ihn keine Bedeutung hat. Das muss nicht sein. Er ist auch so – äußert sich / äußerst aggressiv / ja wie will er sein Geld verdienen? Er will eine Bank überfallen und er will eine alte Oma umhauen und / das sagt er nicht nur so dahin. Da ist auch – ich vermute das es echt an dem so sein könnte, dass er auf diese Art und Weise seinen Lebensunterhalt bestreiten könnte. Also ich glaube nicht, dass Schule für den – hat für den keine Bedeutung, deswegen stelle ich das in Frage. Ich glaube nicht, dass das so –

2 Bedingungen 2.2 Familie allgemein

(100/101) ... sind – familiäre Probleme, die da mit rein spielen und eine wichtige Rolle spielen.

(412/412) ... da das Problem in der Familie liegt.

(823/824) Ich denke ein Wust an Problemen – vor allen Dingen im Elternhaus oder im Haus der Adoptiveltern – war ausschlaggebend,

2 Bedingungen 2.2 Familie 2.2.1 Interventionsstrategien

(80/83) ... dass es Eltern gibt, die bewusst provozieren und auch bewusst in Kauf nehmen, die dann Entschuldigungen schreiben und das einfach dulden, dass die Schüler nicht zur Schule gehen.

2 Bedingungen 2.2 Familie 2.2.2 psychosoziale Probleme

(647/655) ... lebt bei Oma. Mutti lebt in einer neuen Partnerschaft. Er hat eine Schwester, die ist ein Jahr jünger und Mutti und der neue Partner haben jetzt Nachwuchs bekommen. Wie alt ist der jetzt? Vielleicht ein gutes Jahr. / Norbert hat sein ganzes Leben nie ein richtigen Vater kennen gelernt. Ein Vater hat ihn misshandelt und geschlagen und er hat also nie eine feste männliche Bezugsperson gehabt und letztendlich ist er dem ausgewichen oder Oma hat sich da reingehängt oder wie auch immer. Er ist zur Oma gezogen, lebte bei Oma und ist dann mit Opa sehr gut klargekommen. Opa ist dann in relativ kurzer Zeit erkrankt und verstorben. Und Norbert hat sich total zurückgezogen.

(827/830) Vielleicht irgendwo ursprünglich war er den Anforderungen nicht gewachsen, die man an ihn gestellt hat, denke ich, das war vielleicht das Ausschlaggebende. Und irgendwann vielleicht auch der Neid oder die Konkurrenz zu dem Stiefbruder durchaus auch möglich.

(842/842) Er war sehr aggressiv.

(933/935) Hat auch ein äußerst kompliziertes Elternhaus. Der Vater ist aggressiv gegenüber Lorenz, so dass Lorenz glaube ich, auch einen großen Einfluss darauf hatte, dass er aus der Familie heraus kam.

(1005/1008) Ich hatte da den jüngeren Bruder in Verdacht, dass der eben so übermäßig gut ist und dadurch vielleicht auch durch die Mutter besonders – in eine besondere Position gerückt wird. Und Paul dadurch eben sieht, das schafft er nicht und dadurch den Unterricht verweigert. /

2 Bedingungen 2.2 Familie 2.2.3 Gleichgültigkeit

(706) Mutti hat auch gar keine Beziehung zu ihm.

2 Bedingungen 2.2 Familie 2.2.4 Irrelevanz von Schule

(125/128) Oder für die hat Schule keine Bedeutung. Für die sind andere Dinge viel wichtiger. Und wenn es nur die Freiheit genießen ist, das Rumstromern oder der andere möchte gern arbeiten. Für den hat Schule nicht die Bedeutung, die sie haben sollte vielleicht.

(393/395) Da hatten wir einen, der wollte mit Schule gar nichts, der wollte in die künstlerische Ebene und er hat uns dann erzählt, dass er sich selbst Ballett beibringt und alles so was. Er wollte zur Ballettschule.

2 Bedingungen 2.3 Institutionelle Erziehung

(99/100) ... weil wir auch viele Kinder betreuen, die so in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht sind

2 Bedingungen 2.3 Institutionelle Erziehung 2.3.1 Organisation

(627/631) Oder ein anderer Schüler, der // wo das Jugendamt eine Einrichtung für den Schüler gesucht hat ohne zu überprüfen oder auch ohne mal im Vorfeld eine Zusammenarbeit zu suchen – wie beschulen wir den Schüler? Also dass wahllos –

dass nur die Unterbringung im Heim im Vordergrund stand, nicht mal das Heim richtig wusste, was war mit dem Schüler richtig los.

(787/792) Dann, das war jetzt in den Winterferien, war der Betreuer / also der war nicht zu Hause. Olaf hat die Gelegenheit genutzt, hat sich noch mit zwei anderen, haben sie dort die Wohnung bei demjenigen verwüstet, Alkohol getrunken, Diebstähle begangen, so dass er dann über die gleiche Jugendhilfeorganisation woanders hingekommen ist, zwar bei uns auch in der Nähe. Ja / er wurde weiter durch uns betreut, aber die Möglichkeiten waren aus meiner Sicht ...

(833/835) Das ist derjenige, der zu uns in eine kleinere Einrichtung gegeben wurde, ohne eine Beschulung entsprechend für ihn zu suchen.

(845/847) Es gab offensichtlich, so muss ich das jetzt sagen, sicherlich große Probleme mit dem Verhalten im Heim, so dass das Jugendamt überlegt hat, wir suchen für Moritz eine kleinere Einrichtung.

(935/936) Ausschlaggebend war auch, dass er über 150 Tage im Schuljahr zuvor gefehlt hatte und / er kam ins Kinderheim, in den Kinderhof.

2 Bedingungen 2.3 Institutionelle Erziehung 2.3.2 Aktivitäten

(811/818) Und da bei Olaf von Anfang an eigentlich eine auslandspädagogische Maßnahme auch mit in Betracht gezogen wurde, aber immer zurückgestellt wurde, hat Olaf dann wohl gesagt, er möchte ins Ausland oder er geht jetzt ins Ausland. So ist der neueste Stand und da soll er jetzt auch hin. Der Betreuer hat mir gestern auch gesagt, er redet auf jeden Fall noch mal mit Olaf. Die Perspektive wird er ihm auf jeden Fall noch mal offen legen. Also was jetzt an Möglichkeiten ist, auf der einen Seite und was auf der anderen Seite ist und dann werden wir sehen.

(957/966) Und dann kam Moritz dort in den Kinderhof. Ich vermute, dass Moritz, die beiden zusammen, das Ganze zum Kippen gebracht hat. Moritz ist auch in seinem Zimmer mit. Und ja sicherlich auch die Diskussionen unter den beiden. Ja, es kam wieder zu Schulbummelei. Erst stundenweise, dann hat er es drauf angelegt, aus dem Unterricht raus zu fliegen, er ist nachmittags nicht zum Unterricht gegangen. Tageweise nicht. Und ich habe dann im Nachhinein festgestellt, dass immer dann, wenn Moritz nicht zur Schule war, dass dann auch Lorenz nicht zur Schule war. Besonders zum Anfang der Woche, wenn so sechs oder acht Stunden auf dem Stundenplan standen, dann haben sie das beide genutzt. Mittwochs waren vier, da war er dann meist wieder da. Und bis vor kurzem, letzte Woche, waren sie eine Woche gar nicht auffindbar.

2 Bedingungen 2.4 Peer Group 2.4.2 Beeinflussung

(957/966) siehe oben

2 Bedingungen 2.5 Schule 2.5.1 Pädagogisches Konzept

(103/108) Ja ich denke vielleicht auch manchmal, dass das was die Schüler lernen sollen oder was ihnen an Unterricht geboten wird / keinen oder nicht genug Realitätsbezug hat, dass sie eben in der Schule sehen, sie müssen irgendwas lernen, aber ihre Realität und dass sie sehen – sie brauchen es im Prinzip nicht in ihrem Leben. Das wäre für mich auch so eine Sache, wo ich sage, Schule muss sich noch mehr am / an der Realität der Kinder orientieren.

(318/321) Und vieles läuft ja auch so / da wird erst mal stillschweigend hingenommen und eines Tages kommt der Schüler wirklich nicht mehr zur Schule. Ich denke, das zeichnet sich ab und es gibt viele Schüler, die tageweise nicht da sind.

2 Bedingungen 2.5 Schule 2.5.2 Lehrer-Schüler-Beziehung

(1010/1013) ... dem merkt man nicht auf dem ersten Blick an, dass es ein lernbehinderter Schüler ist. Und auf diese Art und Weise wird ihm auch von allen Seiten begegnet. Das heißt auch, die Lehrer stellen Forderungen – ging mir genau so – an ihn, die er nicht realisieren kann. Er sieht das und seine Möglichkeit ist eben, die Leistung zu verweigern.

2 Bedingungen 2.7 situative Einflüsse 2.7.1 spontane Entscheidungen

(897/899) Er sah aus wie, / wie so ein Kleinkind, was den ganzen Tag im Dreck spielt, dreckige Hände, dreckiges Gesicht. Er hat sich regelrecht rumgetrieben, rumgestromert, irgendwo was Interessantes gesucht.

2 Bedingungen 2.7 situative Einflüsse 2.7.2 Selbstverstärkungen

(98/99) Mit dem Ergebnis, dass natürlich die Wissenslücken immer größer werden und / er immer mehr Gründe hat, zu verweigern.

(314/315) Zum einen denke ich, muss – oder wird ja ein Schüler nicht von heute auf morgen zum Schulverweigerer. Das ist ja so ein bestimmter Prozess und der hat ja Ursachen.

3 Legitimationen 3.1 Schulabsentismus als Problem allgemein

(18/19) Und ich denke, dass es ein Problem ist und ja bin eben am Überlegen wie kann man diesen Schülern helfen.

(133/133) Ja ich denke, dass es / ein Problem für diese Jugendlichen ist.

3 Legitimationen 3.1 Schulabsentismus als Problem 3.1.0 ohne Problem

(136/140) Ich denke, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, für die Jugendlichen, im Leben klar zu kommen. Und ich glaube durchaus, dass der eine oder andere auch ohne erfolgreichen Schulabschluss sein Leben leben wird. Also ich gehe inzwischen dahingehend / Schule muss nicht relevant sein für einzelne. Für einzelne denke ich.

3 Legitimationen 3.1 Schulabsentismus als Problem 3.1.3 Integrationsproblem

(114/116) Na ich denke, die haben überhaupt keinen Ausweg. die wissen gar nicht was – ja, die haben kein Ziel für ihr Leben./ Obwohl das so teilweise auch wieder nicht stimmt. Die können durchaus sagen, was sie mal in ihrem Leben machen wollen.

3 Legitimationen 3.1 Schulabsentismus als Problem 3.1.4 Risiko

(116/118) Aber / ich weiß nicht, das ist zum Teil auch eine Überforderung, denke ich. Dass sie gar nicht abschätzen, welche Konsequenzen auch ihr Verhalten hat.

3 Legitimationen 3.1 Schulabsentismus als Problem 3.1.6 Problemlösung

(96/97) Also für den ist es – der hat sich das zur Strategie gemacht, wenn er irgendwas nicht kann, dann verweigert er die Mitarbeit. Geht er raus oder legt den Kopf auf die Bank.

3 Legitimationen 3.2 Perspektiven 3.2.1 ohne pädagogische Hilfe

(134/137) ... durch das Studium auch so / die Einsicht gewonnen habe, dass es ja sowieso keinen vorgeschriebenen Weg gibt für Alle, der jetzt richtig ist und der o.k. ist. Ich denke, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, für die Jugendlichen, im Leben klar zu kommen.

(737/739) Ich weiß nicht, der wird mal als Einsiedler irgendwo leben, sich von Heilpflanzen, Heilkräutern – als Hexer wird er verschrien.

3 Legitimationen 3.2 Perspektiven 3.2.2 mit pädagogischer Hilfe

(179/180) Ich bin inzwischen auch soweit, dass ich sage, nicht jedes wird erfolgreich enden. //

(230/231) Aber das ist so eine Gradwanderung, die für jeden Einzelnen in die eine und auch in die andere Richtung kippen kann.

3 Legitimationen 3.3 Voraussetzungen für Veränderungen 3.3.1 pädagogische Intentionen

(150/154) Ich denke, wenn man das – wenn man mehr wirklich den einzelnen Schüler sieht mit seinen Sorgen, Problemen und mit seiner ganzen Individualität, dann kann man im Interesse der Schüler viel mehr erreichen. Es wird viel zuviel versucht / na ja gleich von allen – von vielen das Gleiche abzuverlangen, denke ich.

(259/262) Erstens es gibt kein Richtig, was für alle richtig ist. Und ich habe auch akzeptiert, dass ich nicht jeden erreichen werde, dass ich immer nur wieder anbieten kann und dass es auch sehr viele Schüler gibt, die das nicht akzeptieren, die trotzdem ganz andere Wege gehen.

(270/270) Wir überlegen dann andere Wege, was ist noch möglich?

(439/443) Also es ist schon wichtig, dass ich, wenn ich den Schüler relativ gut kenne, auch für mich ein Ziel formuliere: ‚Was kann ich jetzt mit diesem Schüler wahrscheinlich erreichen?‘ Und mir dann überlege: ‚Wie muss ich mit dem Schüler arbeiten, damit der vielleicht dieses Ziel mitgeht? Welche Verbündeten muss ich mir suchen, was muss ich beachten oder wie muss ich ran gehen, um das Ziel zu erreichen?‘

(517/517) Gucken, was ist machbar.

3 Legitimationen 3.3 Voraussetzungen für Veränderungen 3.3.2 eigene Motivation der Kinder/ Jugendlichen

(225/228) Also ich denke, das ist auf jeden Fall schwierig, da einen Weg zu finden und letztendlich kann man keinen zwingen. Es gibt ja nicht die Möglichkeit jemanden dorthin zu zwingen. Irgendwo muss dann schon die Freiwilligkeit ja doch vorhanden sein, der Betroffenen, dass sie bereit sind – und wenn sie es nur ausprobieren.

(262/264) Ich freue mich über solche Schüler heute, mit denen ich bestimmte Ziele erreiche, die dann von sich aus auch kommen und für sich die Ziele mit akzeptieren.

(969/970) Aber man kann mit ihm im Moment überhaupt nicht reden. Er will überhaupt nicht mehr zur Schule gehen. Er will gar nichts mehr.

3 Legitimationen 3.3 Voraussetzungen für Veränderungen 3.3.3 Kooperationsbedingungen

(271/275) Hier sind unsere Möglichkeiten ausgeschöpft, jetzt gehen wir zur Jugendhilfe und überlegen mit denen gemeinsam; jetzt müssen andere Mittel und Möglichkeiten gefunden werden.

(446/450) Dann ist für mich natürlich auch wichtig, / dieser ständige Kontakt auch mit den Kollegen, vor allen Dingen auch in der Beratungsstelle. Wenn ich da jetzt alleine irgendwo bin, da komme ich nicht weiter. Es ist immer wichtig, dass man sich auch mal zusammensetzt und seine Probleme vortragen kann und die dann

auch aus einer ganz anderen Sicht dann mal – und wenn es nur ein einfacher Einwurf ist, der einen dann doch weiterbringt.

(451/453) Oder auch wenn ich zum Jugendamt gehe und / dann auch mal die Sicht der Jugendhilfe auf dieses Problem sehe, das hilft mir dann doch wieder vielleicht auch das zu verändern, was ich mit dem Schüler vorhabe oder ganz anders an die Sache ran zu gehen.

(725/727) Und da hat man jetzt jemanden gefunden – irgend jemand von der Jugendhilfe kannte den Psychiater, der dort wohl sehr kompetent sein soll und der soll sich intensiv jetzt zunächst mit Norbert beschäftigen, um zu sehen, was ist weiter machbar.

(728/729) Darüber hinaus wollten sie einen Streetworker mit Norbert zusammenbringen, um zu sehen, was ist von der Seite machbar.

(796/798) Olaf hat dann dort weiterhin gearbeitet und wir haben mit dem neuen Betreuer dann abgesprochen, / stundenweise zu uns in die Schule.

3 Legitimationen 3.3 Voraussetzungen für Veränderungen 3.3.4 Rahmenbedingungen

(523/528) Ich empfehle für das letzte Schuljahr die Beschulung in der Lernbehindertenschule in einer relativ kleinen Klasse. Ja und ich empfehle das zwar, weiß aber sicherlich auch, dass es da dann Probleme geben wird, weil ich kenne die Klassensituation nicht. Ich weiß nicht, wie engagiert geht der Lehrer mit dem Problem um und ich kann ja manchmal nur empfehlen, ohne dass ich die Rahmenbedingungen dort an Ort und Stelle kenne

3 Legitimationen 3.4 Interpretationswiderstände 3.4.1 Problemabwehr

(284/288) Schwierig wird es / mitunter bei Kollegen, die dann nur einen solchen Schüler in ihrer Klasse haben. Diese Kollegen eben auf die positiven Seiten zu lenken. Wenn halt ein Schüler im letzten Schuljahr 150 Tage nicht in der Schule war und jetzt eben die ganze Woche kommt bis auf einen Tag, dass dann schon als Vorteil für diesen Schüler zu werten, dass er dann überhaupt regelmäßig kommt. Das ist schon problematisch.

3 Legitimationen 3.4 Interpretationswiderstände 3.4.2 Zuschreibungen

(350/354) Nein. Ich habe – oder ich muss immer wieder erfahren – das sind eben aktuelle Probleme in der Schule, die eben gerade in der Stunde zuvor waren oder einen Tag zuvor oder eine Woche zuvor – als Ursache hingestellt werden, um dann halt eine Woche nicht in die Schule zu kommen oder die nächste Stunde eben gar nicht zu gehen oder irgendwas in der Richtung. Aber die eigentlichen Probleme erkennen die Wenigsten.

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden.4.1.1 Unterrichtsgestaltung

(211/213) Ja ich denke, die / diese Projekte müssten ja einen großen Bereich des Lebens der Jugendlichen erfassen. Also nicht nur drei, vier Stunden am Vormittag, sondern vielleicht bis in den Nachmittag hinein.

(762/772) Der verantwortliche Betreuer ist – familienähnlicher Anschluss würde ich vielleicht mal sagen. Der ist dann mit der Problematik herantreten, Olaf müsste doch Schule besuchen. Er möchte oder es bestünde die Möglichkeit, dass Olaf bei ihm im Betrieb eine Berufsausbildung absolviert und dazu müsste er ja eine Berufsschule absolvieren – wie können wir das realisieren. Das Problem brachte unser Chef mit. Na ja, da hat er einen Antrag gestellt über die Beratungsstelle. Dann haben wir Kontakt mit Olaf aufgenommen und / anhand der

Unterlagen haben wir uns dann überlegt, dass es sinnvoll wäre, auch um ihn dann irgendwo einzugliedern, erst mal genau festzustellen, welche Probleme hat Olaf und was kann er schulleistungsmäßig, wo könnten wir ihn integrieren? Und wir haben ihn dann einzeln beschult. Also ich bin zum Hausunterricht gefahren und wir haben – anhand des Hauptschullehrplanes Klasse sieben – (990/1000) Möglich wäre, dass wir es über eine Unterrichtsreduzierung versuchen, denke ich mir. Das wäre konkret. Dann fahren wir immer ins Schullandheim, so das wäre in vier Wochen. Da wollte Lorenz solange ganz gerne mitfahren. Das hatten wir auch so als einen Punkt im Abkommen. Das habe ich zu dem Kollegen auch gesagt, wir könnten es wieder aufnehmen, obwohl er ja im Moment sagt, er will ja gar nicht mehr mit. Aber ich denke, das sind sicherlich andere Gründe. Und ich weiß nicht, ob die Kollegen das dann auch mittragen, dass er mitgeht. Was ist, wenn er da oben, dann die / Klasse verlässt? Also ich sehe eine Möglichkeit in einer Unterrichtsreduzierung, eventuell Integration stundenweise in die Kleingruppe, die wir haben und dann ein oder zwei Stunden die Woche, wo ich mit ihm ganz einfach nur rede. Das sind so Sachen, die ich bei Lorenz ...

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden 4.1.2 sozialpädagogische Einzelfallhilfe

(200/202) Ja auf jeden Fall, denke ich, weil ja diese / diese Projekte / weil dort versucht wird an speziellen – oder an Interessen anzuknüpfen oder Schwerpunkte zu finden, die erst mal weg sind von der Schule.

(213/214) Wichtig wären auch, denke ich, feste Bezugspersonen, die / Verständnis für die Jugendlichen haben.

(292/297) Bei den Schülern denke ich, oder merke ich, dass die zu einem selbst auch ganz anders sind, wenn man sich jetzt auf die Problematik der Schüler herab lässt, sage ich jetzt mal, ohne das zu / negativ zu bewerten. Dann kriegt man zu den Schülern einen ganz anderen Zugang, auch wenn man sich über Probleme unterhält, die nichts mit der Schule zu tun haben, dann wenn man sich zum Beispiel darüber unterhält, was sie beim letzten Mal als sie weggelaufen sind, was sie gemacht haben und was für Angst sie im Wald hatten.

(325/328) Und ein anderer Schwerpunkt der Arbeit ist für mich eindeutig diese Einzelfallbetreuung der Schüler, die ja irgendwo auch bisher als Schüler dem Schulamt bekannt waren und ja, wo wir jetzt die Möglichkeit haben, diese Schüler zu betreuen, individuell zu betreuen. Wobei sicherlich diese Einzelfallbetreuung der Schwerpunkt meiner Arbeit ist.

(646/665) Fangen wir mit Norbert an, das ist der Ballettschüler. Der geht seit 2 ½ Jahren gar nicht zur Schule. Lebt bei Oma. Mutti lebt in einer neuen Partnerschaft. Er hat eine Schwester, die ist ein Jahr jünger und Mutti und der neue Partner haben jetzt Nachwuchs bekommen. Wie alt ist der jetzt? Vielleicht ein gutes Jahr. / Norbert hat sein ganzes Leben nie ein richtigen Vater kennen gelernt. Ein Vater hat ihn misshandelt und geschlagen und er hat also nie eine feste männliche Bezugsperson gehabt und letztendlich ist er dem ausgewichen oder Oma hat sich da rein gehängt oder wie auch immer. Er ist zur Oma gezogen, lebte bei Oma und ist dann mit Opa sehr gut klargekommen. Opa ist dann in relativ kurzer Zeit erkrankt und verstorben. Und Norbert hat sich total zurück gezogen. Dazu kommt, dass Norbert // gern ein Mädchen sein möchte. Die Problematik kannte ich - obwohl ich das anfangs nicht so gesehen habe, dass das wirklich so ein schwerwiegendes Problem ist - aber die von der Jugendhilfe meinte eben jetzt

nach aktuellerem Gespräch, es ist wirklich akut an dem. Und/ ja. Norbert geht auch nicht aus dem Haus. Nur wenn er weiß, alle Kinder sind - oder es ist niemand auf der Straße, so vormittags so um zehn, dann fährt er mit dem Fahrrad zu Mutti. Ansonsten ist er oben in seinem Zimmer. Er beschäftigt sich, wie gesagt mit klassischer Musik, Ballett und Magie, Hexerei und er meint halt zeitweise, er wäre fremdbestimmt. Er / - Ja welche Perspektiven? Wir haben versucht, Norbert kennen zu lernen.

(673/701) Die Anforderung kam an die Beratungsstelle. – Da ist ein Schüler, zu dem möchten wir Kontakt aufnehmen. Alles sei bisher gescheitert. Eine Heimeinweisung hat er – da ist er dann weggelaufen. Und Mutti und Oma sind dann auch immer so, dass sie sich schützend vor ihn gestellt haben. Die vom Heim meinten dann, wenn man das konsequent durchgezogen hätte, wäre durchaus für Norbert noch eine positivere Entwicklung möglich gewesen. Aber Mutti und Oma haben ihn dann immer geschützt. Die haben ihn dann auch nicht konsequent zurück gebracht ins Heim. Also wenn Norbert da war, brauchte er auch nicht wieder mit. – Ja das kam in die Beratungsstelle und eine Kollegin und ich wir sind dann hin und haben versucht, einen Kontakt zu ihm aufzubauen. Das erste Mal haben wir ihn gar nicht zu Gesicht bekommen. Da haben wir uns dann mit Oma so unterhalten, dass er es hören konnte. Dann haben wir versucht über seine Interessen – Ballettbücher mitgebracht. Für Heilpflanzen interessiert er sich. Sind wir dann in die Bücherei gegangen und haben da versucht, Bücher auszuleihen und da auf diese Art und Weise ein bisschen Kontakt zu ihm aufzubauen. Und Norbert – ja ich habe ihn geholt mich mit ihm in der Bücherei beschäftigt. Die Kollegin hat ihn dann immer wieder mit nach Hause genommen. Und das ging an einem Montag dann nicht mehr. Und da hieß es dann: ‚Ja Norbert entweder du wartest jetzt hier alleine oder du kommst mit zu uns in die Schule.‘ Er ist ja auch nicht alleine mit dem Bus gefahren. also er hat Angst vor jeglichem Kontakt. Ja, er wollte dann erst da bleiben und er hat sich dann kurz entschlossen, er kommt doch mit. Ich habe ihn dann mitgenommen in die Arbeitsgemeinschaft zum Töpfern. Er hat sich dann ganz abseits gesetzt. Finger schmutzig machen und so was, das wollte er absolut nicht. Er hat das schon beobachtet so aus dem Blickwinkel, denke ich. Aber das er sich da nun ernsthaft für interessiert hat, war nicht zu sehen. Wir haben dann in den folgenden Wochen versucht, ihn stundenweise in die Schule zu kriegen und mit ihm Schule zu machen. Also ein bisschen Deutsch und Mathe, schreiben, rechnen. Wir haben eben auch gemerkt, er hat seine Grenzen. Ist ja logisch, nach zwei Jahren. Und er war aber bereit, aber mit zu viel Anstrengung durfte es auch nicht verbunden sein.

(855/897) Moritz ist überfordert in der siebenten Sekundarschulklasse. Ja, der kam zu uns in die Beratungsstelle mit dem Ziel – oder der Schulrat hat das Problem an uns herangetragen – eine erneute Begutachtung durchzuführen, um festzustellen, besteht sonderpädagogischer Förderbedarf? Ist Moritz lernbehindert? Liegt eine Verhaltensauffälligkeit vor? Müssen wir ihn in eine entsprechende Schule umschulen? / Ein Antrag auf – oder eine Überprüfung erfolgte vor anderthalb Jahren schon mal. Und da wurde festgestellt, Moritz ist nicht lernbehindert. So, dann haben wir uns überlegt, wie gehen wir vor. Hospitation in der Schule war nicht möglich, Moritz war nicht in der Schule. Dann auch schon länger nicht? Dann länger nicht, hm, Er hat dann die Schule verweigert in der Art und Weise, dass er gar nicht gegangen ist. Und im Heim oder auf dem Jugendhof war er auch nicht? Abends ja. Er ist morgens pünktlich losgefahren und mittags auch pünktlich gekommen. Am Tage hat er sich irgendwo anders aufgehalten. Teilweise wussten die Erzieher das, teilweise nicht.

Es wurde versucht, Unterrichtsbegleitung. ging nicht, weil stunden-mäßig war das nicht realisierbar durch das Heim. Und dann habe ich gesagt oder dann haben wir überlegt, müssen wir ihn begutachten im Einzelunterricht. Müssen wir sehen, was ist machbar. Wir haben uns in der Schule verabredet. Moritz kam nicht. Dann bin ich ihm regelrecht nachgefahren die erste Zeit. Zum Kinderhof, weil ich wusste ja, er war nicht in der Schule. Habe ich mir gedacht, irgendwo muss er ja sein, dann muss er im Kinderhof sein. Dann bin ich da hingefahren, da war er nicht. / Dann, ja das ging eigentlich zweimal und er hat sich irgendwo in der Stadt rumgetrieben, hat er mir dann hinterher immer erzählt. Bis ich dann mal gesagt habe, wenn Moritz kommt, dann sollen die mich mal anrufen, dann komme ich. Ja dann war ich unterwegs und dann war er wieder nicht da und beim dritten oder vierten mal hat es dann geklappt. Und Moritz war auch bereit mit mir zu reden. Und ja, wir haben das ganz zwanglos gemacht, der hat mir die Tiere gezeigt, die er da betreut und wir haben über alles mögliche erzählt, aber nicht über die Schule. Er wusste ja im Prinzip worum es geht. Er ist auch vom intellektuellen Stand nicht so, dass er das nicht begreift. Er hat auch durchaus Fragen gestellt, wo ich gedacht habe: ‚Oh, lernbehindert?, bei weitem nicht!‘ Und wir haben uns dann geeinigt, dass Moritz zu mir in die Beratungsstelle kommt und dass wir dann da beide Unterricht machen. Und er ist dann die Tage wirklich nur in die Beratungsstelle gekommen. Das lag nach dem Unterricht, die Zeit. Er hat sich mit dem Betreuer verabredet, die hat ihn dann gebracht und die hat ihn dann auch wieder abgeholt. Er hat sich den ganzen Vormittag in der Stadt rumgetrieben, ist dann wirklich nur zu mir in die Beratungsstelle gekommen und dann wieder nach Hause gefahren.

(944/956) Also der hatte die Schule dort abgebrochen, er kam zu uns, wir haben das, was ich im Nachhinein doch sehr wichtig empfand, gut vorbereitet. Ich habe mit dem Lehrer geredet, der Lehrer hatte eine gute Einstellung zu ihm. Es war eine männliche Bezugsperson, die Lorenz gleich sympathisch war und / der Lehrer hat auch immer die Fortschritte gesehen. Auch den Kollegen gegenüber. Das ist ja – das ist nicht sehr einfach, aber der hat das eben gut gemacht. Der hat gesagt, Lorenz war das letzte Jahr 150 Tage nicht in der Schule, wir sind froh, dass er überhaupt erst mal kommt bei allen Problemen, die es im Verhalten trotzdem vielleicht noch gibt. Und auf diese Art und Weise haben wir das mit Lorenz recht gut in die Reihe gekriegt. Wir haben so ein Plan – ein Abkommen haben wir getroffen. Lorenz, die Schule und der Kinderhof. Jeder hat sich zu irgendwas verpflichtet. Das haben wir alle unterschrieben nach dem Gespräch und das lief auch recht gut. Lorenz war in der Klasse auch anerkannt. Der hatte auch Ziele für sich, für sein Leben. Der wollte Landwirt werden. Das war alles – von der Warte habe ich gesagt, das hat sich wirklich gelohnt.

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden.4.1.5 Elternarbeit

(337/340) Grundbedingung, für mich auch ganz wichtig, die Zusammenarbeit mit denen, die nun die engsten / Vertrauten der Schulverweigerer sind. / Ja und dass es mir gelingt, möglichst oft auch die Probleme der Schüler wirklich zu erkennen. Also nicht irgendwo an der Oberfläche zu bleiben, sondern auch wirklich einen Draht zu den Jugendlichen zu finden.

(423/427) Und Mutti war ja auch ganz begeistert. Er hat dann eben gesehen, dass Mutti das toll findet, was er da macht und das nicht nur so als Spielerei und: ‚Ach, was du da machst, das bringt ja doch nichts‘ abtut, sondern dass Mutti wirklich gesehen hat, dass das eine knallharte Sache ist, um die er sich da kümmert. Und ja, dass er dann die Unterstützung dann auch hat, von Muttis Seite.

(594/597) Ich habe auch Möglichkeiten, mit den Eltern zu reden und den Eltern auch manchmal bewusst zu machen, dass ich mich ernsthaft für die Probleme interessiere. Denn viele solcher Eltern haben ja bisher kaum die Erfahrung gemacht, dass jemand da ist, der / der das Problem auch so sieht. Und die Eltern brauchen ja recht häufig auch Hilfe. //

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden 4.1.6 Lehrerberatung

(316/318) Ich denke, man kann im Vorfeld durch Fortbildungen vielleicht oder Beratung der Kollegen / Störfaktoren ausschließen oder mindern, die Schulverweigerung unter Umständen provozieren können.

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden 4.1.7 Öffentlichkeitsarbeit

(322/324) Ich denke, da muss man im Vorfeld auch viel mehr Aufklärung der Eltern – oder sich vielleicht auch dieser Schüler annehmen, die dort Gefahr laufen, vielleicht eines Tages nicht zur Schule zu gehen. Ohne das natürlich im Vorfeld so zu propagieren.

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden.4.1.9 Rahmenplan

(335/337) Grundbedingung auf jeden Fall, dass ich die zeitlichen Möglichkeiten habe, also dass im Rahmen der Beratungsstelle auch weiterhin dafür Zeiten, Stunden vorhanden sind.

4. Projektbeschreibungen 4.1 Arbeitsmethoden.4.1.10 Kooperation

(333/335) Grundbedingung ist für mich, dass ich mit der Problematik nicht alleine dastehe. Dass ich in der Beratungsstelle und auch in der Schule Kollegen habe, die mich dabei unterstützen.

(358/360) Und ich denke mal, da muss man dann auch, wenn sie im Heim sind, mit den Einrichtungen zusammen arbeiten, weil die ja dann doch auch noch einen ganz anderen Zugang zu diesen Jugendlichen haben.

(446/453) Dann ist für mich natürlich auch wichtig, / dieser ständige Kontakt auch mit den Kollegen, vor allen Dingen auch in der Beratungsstelle. Wenn ich da jetzt alleine irgendwo bin, da komme ich nicht weiter. Es ist immer wichtig, dass man sich auch mal zusammensetzt und seine Probleme vortragen kann und die dann auch aus einer ganz anderen Sicht dann mal – und wenn es nur ein einfacher Einwurf ist, der einen dann doch weiterbringt. Oder auch wenn ich zum Jugendamt gehe und / dann auch mal die Sicht der Jugendhilfe auf dieses Problem sehe, das hilft mir dann doch wieder vielleicht auch das zu verändern, was ich mit dem Schüler vorhabe oder ganz anders an die Sache ran zu gehen.

5. Erreichbarkeit von Zielen 5.1 Wirkungshypothesen 5.1.2 Reintegration

(902/914) Ich habe festgestellt, dass er vieles vergessen hat und wenn man ihm wieder gezeigt hat, wie es lang geht, dann kann er das durchaus nachvollziehen und dann kann er das auch wieder. Bruchrechnung – ja Bruchrechnung war relativ neu für ihn, aber das hat er relativ schnell auch verstanden. Wenn er dann mal keine Lust hatte habe ich festgestellt, dass er begeistert war, an den Computer zu gehen. Dann haben wir das halt über den Computer gemacht und da konnte er mir auch so einiges zeigen. Da hat er also Vorkenntnisse. Moritz ist sicherlich nicht lernbehindert, aber aufgrund seiner vielen Ausfälle inzwischen auf dem Stand siebente Klasse. Ich habe dann die Unterrichtsinhalte der siebenten Klasse mal so durchprobiert. Ich denke, wenn es uns gelingt – das Gespräch ist nun morgen – eine kleine siebente Klasse zu finden, eine zahlenmäßig kleine siebente Klasse in

einer Lernbehindertenschule, wo vielleicht dann auch versucht wird, noch an seine Computerinteressen anzuknüpfen, dass es dann gelingen könnte / ihn – er hat noch ein Schulbesuchsjahr – in die Schule zu integrieren.

5. Erreichbarkeit von Zielen 5.1 Wirkungshypothesen 5.1.3 Perspektivenwechsel (372/377) Das ist sehr schwer. / Ja weil // ja ich denke, es ist auch irgendwo eine Einstellungssache, eine Sicht auf den Schüler zu kriegen und ihn als Persönlichkeit, als ein – als Individuum zu sehen. Und in der Schule ist man doch eher geneigt, das Gro der Klasse zu sehen und dann auch alle über einen Kamm zu scheren. Und es ist äußerst schwer zu erreichen, dass individueller mit den Kindern gearbeitet wird, weil es auch sehr viel schwieriger ist.

5. Erreichbarkeit von Zielen 5.2 Differenz von Intentionen und Wirkungen 5.2.1 Handlungskompetenzen der Kinder/ Jugendlichen (225/231) Also ich denke, das ist auf jeden Fall schwierig, da einen Weg zu finden und letztendlich kann man keinen zwingen. Es gibt ja nicht die Möglichkeit jemanden dorthin zu zwingen. Irgendwo muss dann schon die Freiwilligkeit ja doch vorhanden sein, der Betroffenen, dass sie bereit sind – und wenn sie es nur ausprobieren: ‚Was wird mir hier geboten, inwiefern kann ich diese Freiwilligkeit mitgehen?‘. Ich denke mal das ist so // das ist schwer, da sicherlich einen Weg zu finden und – aber das ist so eine Gradwanderung, die für jeden einzelnen in die eine und auch in die andere Richtung kippen kann.

5. Erreichbarkeit von Zielen 5.3 Zieldifferenzierung 5.3.1 offene Ziele (400/402) Wenn ich da sonst was für Möglichkeiten und Ideen sehe, um einen da wieder in die richtige / Bahn zu lenken, dann ist das durchaus legitim und machbar. (724/735) Der ist 14 geworden. Und / über die Psychiatrie da weigert er sich auch hinzugehen. Und da hat man jetzt jemanden gefunden – irgendjemand von der Jugendhilfe kannte den Psychiater, der dort wohl sehr kompetent sein soll und der soll sich intensiv jetzt zunächst mit Norbert beschäftigen, um zu sehen, was ist weiter machbar. Darüber hinaus wollten sie einen Streetworker mit Norbert zusammenbringen, um zu sehen, was ist von der Seite machbar. Also wir als Schule sind da jetzt im Moment raus. Also es ist im Augenblick dort auch gar nicht daran gedacht, irgendeine Form von Beschulung, da sind die anderen Probleme so wichtig erst mal. Ja genau. Das was in Perspektive sein könnte, wenn sich Norbert nicht öffnet, wenn er in keine Einrichtung und nichts geht, dann wird – so hat der Schulrat gesagt – pro forma Hausunterricht zugeordnet, drei Stunden die Woche und dann würden wir das als Beratungsstelle wieder betreuen, sicherlich. Na ja, aber es ist schon erstaunlich, welche Perspektiven da auch versucht werden,

5. Erreichbarkeit von Zielen 5.3 Zieldifferenzierung 5.3.2 temporäre Ziele (384/389) Es gibt durchaus Möglichkeiten auch darüber hinaus. / Wenn hier jetzt im Gespräch mit einem Jugendlichen zum Beispiel deutlich wird, sechs Stunden ist absolut nicht machbar, dann habe ich die Möglichkeit, über die Beratungsstelle oder – habe ich jetzt empfohlen, dass sie halt nur vier Stunden erst mal täglich den Unterricht besucht. Ja mit dem Ziel, dass sie überhaupt zur Schule geht. Das habe ich jetzt erst mal so vorgeschlagen. / Ich muss sehen, wie das durchgesetzt werden kann.

6. pädagogische Verantwortung 6.1 Orientierung.6.1.1 an individueller Lebens- und Lernsituation

(178/179) Jeder Schulverweigerer ist eine Sache für sich, denke ich. Man kann nicht sagen, grundsätzlich das kann man in dieser Art und Weise beheben.

(435/445) Ich denke das ist wichtig, ja das ist ganz einfach wichtig, sonst verzettelt man sich. Man muss schon wissen, was ist jetzt für den Schüler machbar, was will ich als nächstes erreichen. Wenn ich da jetzt sinnlos irgendwelche Aktivitäten auswähle und nur was mache, um was zu machen, dann bringt das für mich nichts und bringt für den Schüler auch nichts. Also es ist schon wichtig, dass ich, wenn ich den Schüler relativ gut kenne, auch für mich ein Ziel formuliere: ‚Was kann ich jetzt mit diesem Schüler wahrscheinlich erreichen?‘ Und mir dann überlege: ‚Wie muss ich mit dem Schüler arbeiten, damit der vielleicht dieses Ziel mitgeht? Welche Verbündeten muss ich mir suchen, was muss ich beachten oder wie muss ich rangehen, um das Ziel zu erreichen? Eltern / ja Eltern, Kollegen, Klassenkameraden. Wie muss ich mit den Schülern – welche Bedingungen sind notwendig, was muss ich schaffen um hier zu erreichen, dass ich das Ziel verwirklichen kann?‘

(899/901) Er war dann die Zeit belastbar, durchaus. Er war bereit, auch alles mit zumachen. Er hat mir auch konkret gesagt: ‚Bis dahin und nicht weiter. Das kann ich und das kann ich nicht‘.

(1015/1027) Also dass er stundenweise gar nicht kommt. Dass er tageweise gar nicht kommt, ist höchst selten. Also er ist immer in der Schule, irgendwie braucht er scheinbar die Schule auch und dieses Umfeld. Und er hat sehr viel Kontakt zu Älteren. Man sieht ihm nicht an, dass er schon 14 ist. Er ist so klein. Er passt also durchaus in die Klasse, in seine Klasse und damit denke ich, hat er auch ein großes Problem. Anknüpfungspunkt für mich ist Basketball für ihn. Er spielt sehr gern Basketball. Jetzt haben wir keine Mannschaft in der – in seiner Altersklasse. Das ist sehr problematisch. Er war in der Tagesgruppe integriert. Und der Betreuer hat dann – er nimmt dann auch zeitweise diese Kinder zusammen, die / die dort mal waren. Paul war ja mal dort in der Tagesgruppe. Und spielt mit denen Basketball. Da war auch ein Wettkampf. Da war ich da. Das fand er alles toll, aber wie gesagt – ich nahm auch immer an, so der Basketball ist das einzige, womit man ihn kriegen könnte. Sicherlich ist das auch weiterhin ein Anknüpfungspunkt.

6. pädagogische Verantwortung 6.1 Orientierung 6.1.2 an sozialbezogenen Normen

(237/241) Also bei uns ist das so, dass geguckt wird, wie viele Schuljahre haben sie absolviert und dass wir dann überlegen, wie viele Schuljahre bleiben noch von der Pflichtschulzeit, was oder wie können wir dem Jugendlichen helfen? Wir gucken dann schon entsprechend unserer Möglichkeiten – was können wir in der verbleibenden Zeit für den Betroffenen einrichten?

(246/247) Also ich denke es wird schon sehr differenziert überlegt, wie können wir diese Schulpflicht realisieren.

6. pädagogische Verantwortung 6.1 Orientierung 6.1.7 Ethos

(12/12) ... und / ja / habe im Prinzip vielleicht eine neue Herausforderung gesucht.

(464/466) Werte für mich wären, dass ich die Jugendlichen so akzeptiere, wie sie sind. Das war für mich selbst auch nicht immer so. /// Dass ich die Jugendlichen als Partner betrachte, denn ohne dem ist, denke ich, keine erfolgreiche Arbeit möglich.

(466/468) Dass ich nicht als Individuum irgendwo versuche, was zu bewerkstelligen, sondern dass ich schon versuche, mit vielen Professionen noch zusammen zu arbeiten, Jugendhilfe, Kollegen, Eltern.

6. pädagogische Verantwortung 6.2 Krisenhandeln 6.2.1 situativ

(549/561) Ja da bin auch manchmal irgendwo Mensch, denke ich, wie jeder andere auch. Es ist dann sehr schwer so. Das, was man im Vorfeld vielleicht sich mit dem Schüler vorgenommen hat, auch dann in dieser Situation so durchzusetzen. Und das ist natürlich schwierig, wenn man sich dann so verhält und den Schüler dann damit enttäuscht. Sich so verhält wie der Schüler das sicherlich so nicht erwartet hatte. Weil man aber selbst in einer Situation ist und halt so enttäuscht ist, dass man das nicht anders kann und das passiert nicht oft. Aber ich denke, das ist mir auch schon passiert. Es gibt Situationen, tja da passiert das halt. Und ich habe auch gemerkt, dass es dann schwierig ist, den Kontakt zu dem Schüler wiederherzustellen. Und dann im Nachhinein habe ich dann überlegt: ‚Was hast Du jetzt eigentlich alles falsch gemacht oder vielleicht auch nicht falsch gemacht?‘ Vielleicht war es eine normale Reaktion, aber man hat eben in diesen Minuten halt so viel / so viel kaputt gemacht, was man im Vorfeld vielleicht schon erarbeitet hatte. Das ist zwar schwer, aber ich denke mal davor ist keiner sicher, dass das nicht passiert.

6. pädagogische Verantwortung 6.2 Krisenhandeln 6.2.2 systematisch

(453/455) Also sicherlich individuell ja, aber irgendwo // geht man doch systematisch vor und überlegt sich: ‚Was ist jetzt hier machbar, was braucht der Schüler am dringendsten?‘.

(473/483) Das heißt, na ja dass es für mich genauso galt. Ein Jugendlicher hat so und so zu sein und der hat den und den Weg zu gehen und das muss halt so sein. Und dass ich aber heute weiß, dass es eben nicht so ist. Dass die Jugendlichen ganz unterschiedlich sind. Sicherlich auch bedingt vielleicht, dass die eigenen Kinder in dem Alter sind, dass man lernt, auch zu akzeptieren. Und dass die einem auch ganz konkret sagen: ‚Nein, wie ihr das macht, will ich das nicht‘ oder ‚Ich habe andere Vorstellungen‘. Ja, dass ich akzeptiert habe, dass nicht mein Leben der Maßstab ist, sondern das jeder für sich ein sinnvolles Leben irgendwo verwirklichen muss. Und wie das letztendlich aussieht, das entscheidet jeder selbst. Man kann Hilfen geben, aber letztendlich werden sie nicht immer angenommen. Muss ja auch nicht sein und ich sage auch immer: ‚Ausprobieren und dann muss man sehen, welche Möglichkeiten sich daraus für einen bieten‘.

6. pädagogische Verantwortung 6.2 Krisenhandeln 6.2.3 Grenzen

(639/642) Auch ein Stück Verzweiflung? Ja genau. Wo man denkt, das kann doch eigentlich gar nicht sein. Das ist so – die würden mir spontan einfallen.

6. pädagogische Verantwortung 6.3 Reflexionen pädagogischen Handelns 6.3.1 Veränderungsbereitschaft

(270/273) Wir überlegen dann andere Wege, was ist noch möglich? Und bei dem einen Schüler müssen wir dann halt sagen: ‚Hier sind unsere Möglichkeiten ausgeschöpft, jetzt gehen wir zur Jugendhilfe und überlegen mit denen gemeinsam; jetzt müssen andere Mittel und Möglichkeiten gefunden werden‘.

(390/392) Aber ich denke, solche Möglichkeiten haben wir schon genutzt, dass wir über Stundenreduzierung, teilweise Herausnahme aus dem Unterricht, die

Förderung in Kleingruppen, Einzelbetreuung – es ist durchaus möglich und / es wird auch realisiert.

6. pädagogische Verantwortung 6.3. Reflexionen pädagogischen Handelns 6.3.4 Kompetenzerweiterung

(586/591) Aber ich muss sagen, eine größere Herausforderung stellt für mich die Arbeit in der Beratungsstelle dar. Weil / ja weil die Probleme vielfältiger sind, weil mehr Anforderungen auch, denke ich, an die Qualität meiner Arbeit gestellt wird. Weil ich Möglichkeiten habe, mit Menschen zusammenzuarbeiten, die eben nun nicht unmittelbar der Schule angehören oder die zur Klasse gehören. Weil ich Möglichkeiten habe auch meine Arbeit ganz anders zu gestalten.

(598/602) Ja was mir auch gefällt, was mir natürlich schwer fällt, aber was mir eigentlich auch viel gibt; ist, dass ich gezwungen bin – ich will jetzt nicht sagen mit wissenschaftlichen Sachen, aber – mich theoretisch mit dem Problem auseinandersetzen, was ja doch im Einerlei der Stunden manchmal – ja das bleibt auf der Strecke, man hat ein bestimmtes Thema, man hat ein bestimmtes Ziel.

(603/605) Und ich denke, auch für die eigene – die Anforderung an einen selbst, denke ich, sind für mich höher, wenn ich so in der Beratungsstelle gefordert werde, als wenn ich nur – in Anführungsstrichen – Unterricht in der Klasse machen würde.

6. pädagogische Verantwortung 6.3 Reflexionen pädagogischen Handelns 6.3.5 Umgang mit eigenen Grenzen

(255/264) Ich muss sagen, seitdem ich für mich diese Grenze akzeptiert habe, dass ich nicht jeden erreichen / werde – das ist auch mit Problemen im Verhalten – ist das für mich irgendwo einfacher geworden. Ich war früher auch immer der Meinung, man muss jeden und jeder muss das und es muss doch machbar sein, dass man jeden da in die richtige Bahn lenkt, aber das habe ich für mich in den letzten Jahren gelernt. Erstens es gibt kein richtig, was für alle richtig ist. Und ich habe auch akzeptiert, dass ich nicht jeden erreichen werde, dass ich immer nur wieder anbieten kann und dass es auch sehr viele Schüler gibt, die das nicht akzeptieren, die trotzdem ganz andere Wege gehen. Ich freue mich über solche Schüler heute, mit denen ich bestimmte Ziele erreiche, die dann von sich aus auch kommen und für sich die Ziele mit akzeptieren.

(490/503) Also ich sage mir immer: ‚Es ist nicht dein Problem, das ist nicht dein Leben‘. Aber es ist halt doch nicht so einfach. Ich merke das dann auch, wenn mein Mann dann so sagt – das ist dann zuviel, dass man sich da reinhängt oder vielleicht auch manchmal – besonders bei dem einen hier mit dieser Ballettschule zu engagiert und / ich weiß nicht – da hat er dann auch teilweise gesagt: ‚Irgendwo muss jetzt mal Schluss sein. Man kann es dann auch übertreiben‘. / Ja es ist schon äußerst schwierig, aber ich versuche da so ein Mittelweg zu finden. Wobei bei bestimmten Schülern, da berührt mich das nicht so. Weiß auch nicht so warum. Vielleicht hat das auch was mit Sympathie zu tun, kann durchaus auch möglich sein. Vielleicht auch mit der Lebensgeschichte dann. Und bei anderen Schülern dann, da macht man dann halt doch vielleicht mehr, als man eigentlich von vornherein wollte und versucht mehr in die Wege zu leiten. // Also ich versuche da schon irgendwo einen Mittelweg zu finden. Aber wie gesagt, die Gefahr, dass man da sich zuviel engagiert, ist sowohl gegeben als dass man vielleicht recht schnell sagt: ‚Wenn du dir nicht helfen lassen willst, dann musst du sehen‘.

(533/536) Also man muss schon – ich gehe dann immer zu den Kollegen, wo ich weiß – oder frage beim Schulumt nach, wo ich weiß, die kennen sich da aus in dem Bereich und erbitte mir Information und versuche dann auf dieser Grundlage zum Beispiel Entscheidungen zu treffen.

(567/575) Sicher das ist so ein Widerspruch. Widerspruch auch, wenn ich mir meine eigene Klasse angucke und ich rede immer von Differenzierung, // dass das für mich zwar notwendig und ganz wichtig ist, aber dass es oft auch sehr schwer ist durchzusetzen, wirklich auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen und dass man mitunter auch aus Bequemlichkeit / tja, nicht an die Bedürfnisse der Kinder anknüpft. Obwohl man die Erfahrung gemacht hat, dass es anders herum doch auf jeden Fall besser ist und das für die Kinder sicherlich mehr bei raus kommt. Aber, ja, das ist so ein Widerspruch, der mich im Moment beschäftigt, dass ich eben dieses Individuelle der Kinder – und auf der anderen Seite, dass man sich schwer tut, das auch umzusetzen in der täglichen Arbeit.

6. pädagogische Verantwortung 6.4 Legitimationsbezüge 6.4.1 Grenzerfahrungen

(179/180) Ich bin inzwischen auch soweit, dass ich sage, nicht jedes wird erfolgreich enden.

(202/204) Und man versucht es über andere Dinge / die in entfernter Weise an – irgendwas mit Schule zu tun haben. Und ich denke mal, dass es für solche durchaus wichtig sein kann. Obwohl wir damit sicherlich auch nicht jeden erreichen können.

(618/626) Ja das gibt es. Hier bei diesem Ballettschüler / wo wir dann eben zusammengesessen haben und er – ich weiß gar nicht wie ich das beschreiben soll – er dann permanent darüber geredet hat, dass wir ihn sowieso nicht verstehen, dass wir das sowieso nur machen, weil wir Geld kriegen, dass er fremdbestimmt sei von irgendwelchen anderen Wesen. Er hat sich mit Magie beschäftigt und alles so was und / so dass für mich oder aus meiner Sicht ein vernünftiges Reden mit dem überhaupt nicht – in dieser Situation überhaupt nicht möglich war. Das war für mich so auch im Nachhinein nach dem Gespräch, wo ich gesagt habe: ‚Nein irgendwo kann ich jetzt nicht mehr folgen und das kann ich auch nicht mehr mitmachen jetzt hier‘. Das war so eine Situation.

(627/637) Oder ein anderer Schüler, der // wo das Jugendamt eine Einrichtung für den Schüler gesucht hat ohne zu überprüfen oder auch ohne mal im Vorfeld eine Zusammenarbeit zu suchen – wie beschulen wir den Schüler? Also das wahllos – dass nur die Unterbringung im Heim im Vordergrund stand, nicht mal das Heim richtig wusste, was war mit dem Schüler richtig los. Sicherlich kann das alles Vorteile haben, wenn ich nicht informiert bin. Aber ich denke, da hätte ganz anders im Vorfeld auch zusammengearbeitet werden müssen, um das Problem für den Schüler und im Interesse des Schülers zu klären. Und wenn ich mich dann an das Jugendamt wende und ich will eigentlich nur die Gründe erfahren oder vielleicht auch gemeinsam mit dem Jugendamt überlegen – was können wir denn hier aus dieser verfahrenen Kiste noch machen? Wo einem noch gesagt wird, das geht einen nichts an. Und das sind so Situationen, ja wo ich denke: ‚Was geht’s mich eigentlich an?‘.

(702/720) Dann sind wir über das Interesse für Ballett – da haben wir uns in der Nähe zunächst eine Ballettschule ausgesucht, sind dorthin gefahren und haben uns das angeguckt, was die mit den Kindern machen. War er begeistert – und dann nach Dresden zur Ballettschule. Da haben wir uns dann – oder Mutti sollte das alles in die Wege leiten, aber Mutti ist auch nicht in der Lage dazu. Mutti hat auch gar keine Beziehung zu ihm. – Ja und dann sind sie dann dort doch hingefahren. Er

wurde abgelehnt. Wir haben dann versucht, danach weiter gemeinsam mit Norbert zu überlegen, auch mit dem Jugendamt. Mutti hat dann auf unser Anraten hin einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung gestellt Da hatte sie sich bisher ja auch immer vor geweigert, weil wir gesagt haben, wir sehen keine Möglichkeit mehr. Dann haben wir dem Jugendamt die Problematik geschildert und haben gesagt, was wir uns für ein Heim vorstellen. Ein Heim, eine kleinere Einrichtung, in dem er auch vielleicht seinen künstlerischen Interessen nachgehen könnte. Die Jugendhilfe hatte dann zwei oder drei Heime zur Auswahl und haben sich informiert und ein Heim kam ganz besonders in Frage. Das wäre also den Interessen am nächsten gekommen. Norbert hat dann auch beim ersten Gespräch gesagt, er wäre bereit dorthin zu gehen und als es dann so weit war, dieses Heim anzugucken, ist er dann nicht gegangen. Und das wurde dann seitens des Jugendamtes mehrmals probiert und letztendlich ist das gescheitert. Norbert ist jetzt / zu Hause nach wie vor.

(959/977) Ja, es kam wieder zu Schulbummelei. Erst stundenweise, dann hat er es drauf angelegt, aus dem Unterricht raus zu fliegen, er ist nachmittags nicht zum Unterricht gegangen. Tageweise nicht. Und ich habe dann im Nachhinein festgestellt, dass immer dann, wenn Moritz nicht zur Schule war, dass dann auch Lorenz nicht zur Schule war. Besonders zum Anfang der Woche, wenn so sechs oder acht Stunden auf dem Stundenplan standen, dann haben sie das beide genutzt. Mittwochs waren vier, da war er dann meist wieder da. Und bis vor kurzem, letzte Woche, waren sie eine Woche gar nicht auffindbar. Gestern habe ich mit dem Klassenleiter geredet, dass er gesagt hat, ja wir setzen uns noch mal zusammen, alle: Lorenz, das Jugendamt, die Einrichtung und auch die Eltern von Lorenz und überlegen was wird mit Lorenz. Aber man kann mit ihm im Moment überhaupt nicht reden. Er will überhaupt nicht mehr zur Schule gehen. Er will gar nichts mehr. Mit Lorenz habe ich gestern nicht geredet, / aber ich denke es wird sehr schwierig. Obwohl, gerade bei Lorenz, da tut es uns besonders leid, weil wir ja auch die Erfolge gesehen haben und auch gemerkt haben, dass es durchaus vorwärtsgehen könnte und / ja traurig, dass es dann immer wieder Rückschläge gibt. Ich versuche dann, weil der Kollege kommt dann auch immer: ‚Ach Lorenz schon wieder‘ – ich sage: ‚Na ja wir können auch nicht gleich verlangen, dass er immer gleich und dann jeden Tag und dann auch noch sechs Stunden‘ - ich sage das wird immer wieder Rückschläge geben.

(1038/1040) Er verweigert sich auch, wenn ich mit ihm so zusammen bin. Also ich muss mir schon geschickt irgendwas einfallen lassen und bin da nie sicher, dass er das so akzeptiert. Also wenn er sagt, er macht das nicht, dann macht er das nicht.

6. pädagogische Verantwortung 6.4 Legitimationsbezüge 6.4.2 Rationalitätsgrenzen

(519/528) Fühlen Sie sich manchmal, wenn Sie das so entscheiden müssen – fühlen Sie sich da manchmal unsicher?

(A41): Ja, auf jeden Fall. Weil bei dem einen Schüler habe ich vorgeschlagen – aufgrund seiner Schulverweigerung hat er Lernrückstände – ich empfehle für das letzte Schuljahr die Beschulung in der Lernbehindertenschule in einer relativ kleinen Klasse. Ja und ich empfehle das zwar, weiß aber sicherlich auch, dass es da dann Probleme geben wird, weil ich kenne die Klassensituation nicht. Ich weiß nicht, wie engagiert geht der Lehrer mit dem Problem um und ich kann ja manchmal nur empfehlen, ohne dass ich die Rahmenbedingungen dort an Ort und Stelle kenne und das ist manchmal recht schwierig.

6. pädagogische Verantwortung 6.4 Legitimationsbezüge 6.4.6 Widerstand des Kindes/ Jugendlichen

(162/172) Ich habe das Problem eines Schülers, der Schule verweigert, der – ja da fand jetzt das Gespräch mit der Einrichtung und dem Vater des Jungen und der Jugendhilfe statt. Und da wurde halt überlegt – also wir haben überlegt, welche Möglichkeiten haben wir? Wo könnte man ihn vielleicht noch optimal fördern? Wobei ich bei diesem Schüler sehe und vermute, dass er auch dort, unter Zurücknahme der Anforderungen, kleinerer Klassenverband, dass er auch unter diesen Bedingungen nicht zur Schule gehen wird, weil Schule für ihn keine Bedeutung hat. Und ich weiß – ich wüsste auch nicht, wie ich ihm dann weiter helfen sollte. Die Jugendhilfe hat dann zu diesem Fall gesagt: ‚Na ja wir bieten ihm die Möglichkeit, aber wenn er halt meint, er muss immer wieder aus dem Heim weglaufen, dann können wir ihm auch nicht mehr helfen‘. Ja dann gibt es keine Möglichkeiten um ihn da irgendwo festzuhalten und ihm das abzuverlangen zwangsweise.

(297/305) Da merkt man halt doch, dass die Schüler halt ganz andere Probleme haben, als die Schule und das es für die keine Bedeutung hat, wenn ich jetzt über Schule mit denen reden würde. // Ja aber wie gesagt, es gelingt / bei weitem nicht immer. Das ist schon schwierig für manche – man ist ja doch irgendwo ein Lehrer und das sehen die auch in den meisten Fällen. Besonders die Schüler die dann schon – die man lange kennt, die, wo man praktisch diesen Entwicklungsprozess auch der Schüler kennt, für die – da ist das bei einigen doch sehr schwer / an die Schüler ran zu kommen und Möglichkeiten zu finden, den Schülern irgendwo zu helfen.

(737/747) Ich weiß nicht, der wird mal als Einsiedler irgendwo leben, sich von Heilpflanzen, Heilkräutern – als Hexer wird er verschrien – und er hat auch die Jugendlichen oder die Kinder in dem Ort. Mit Jüngeren kommt er zusammen, da kommt er wohl auch teilweise ganz gut klar, aber alles, was so seinem Alter ist, die meiden ihn und hänseln ihn. Er möchte irgendwo hin in eine große Stadt. Nach Hamburg am besten, wo ihn keiner kennt und ganz von vorne anfangen. Aber die Möglichkeiten hatten wir ihm ja eigentlich auch eröffnet. In die Einrichtung möchte er nicht, er möchte gerne ein Internat, wo er auch am Wochenende nach Hause kommt. Aber dass er gar nicht in der Lage ist einen Bus zu benutzen oder auch mit anderen in Kontakt zu treten, das sieht er nicht, das ist für ihn auch kein Problem.

6. pädagogische Verantwortung 6.4 Legitimationsbezüge 6.4.7 Widerstände des Umfelds

(145/150) Das ist – ja da fühl' ich mich im Prinzip alleine. Man versucht immer in Diskussionen das mit reinzubringen. Aber im Prinzip, auch wenn es nur um Unterrichtsverweigerung geht – also Schüler die im Unterricht nicht mit arbeiten, also Kopf auf die Bank – und wenn man dann versucht, an das Leistungsniveau anzuknüpfen, um die Schüler wieder zu motivieren, selbst da stößt man dann schon auf Schwierigkeiten. Und man sagt, man muss individuell auf die Schüler und ihre Bedürfnisse eingehen.

(284/291) Schwierig wird es / mitunter bei Kollegen, die dann nur einen solchen Schüler in ihrer Klasse haben. Diese Kollegen eben auf die positiven Seiten zu lenken. Wenn halt ein Schüler im letzten Schuljahr 150 Tage nicht in der Schule war und jetzt eben die ganze Woche kommt bis auf einen Tag, dass dann schon als Vorteil für diesen Schüler zu werten, dass er dann überhaupt regelmäßig kommt. Das ist schon problematisch. Ich denke auch, das geht auch nicht so von

heute auf morgen, das bedarf – das ging ja bei mir auch nicht von heute auf morgen – das bedarf schon / ja, Beobachtung der Sache und eine andere Einstellung dazu und die kriegt man ja nicht von heute auf morgen. /

6. pädagogische Verantwortung 6.7 Anschlüsse allgemein

(270/273) Wir überlegen dann andere Wege, was ist noch möglich? Und bei dem einen Schüler müssen wir dann halt sagen: ‚Hier sind unsere Möglichkeiten ausgeschöpft, jetzt gehen wir zur Jugendhilfe und überlegen mit denen gemeinsam; jetzt müssen andere Mittel und Möglichkeiten gefunden werden‘.

6. pädagogische Verantwortung 6.7 Anschlüsse 6.7.1 Orientierung an individuellen Möglichkeiten

(393/398) Oder wenn die Schüler mit ganz anderen Vorstellungen kommen. Da hatten wir einen, der wollte mit Schule gar nichts, der wollte in die künstlerische Ebene und er hat uns dann erzählt, dass er selbst sich Ballett beibringt und alles so was. Er wollte zur Ballettschule. Und da haben wir dann in die Wege geleitet, dass er die Aufnahmeprüfung versucht; er hat sie dann letztendlich nicht geschafft – er war zu alt und die Probleme liegen bei ihm auch tiefgründiger. Er hat soziale Probleme und Kontaktschwierigkeiten.

(400/402) Wenn ich da sonst was für Möglichkeiten und Ideen sehe, um einen da wieder in die richtige / Bahn zu lenken, dann ist das durchaus legitim und machbar.

(406/411) Ja, / es war ja für ihn nicht so was Endgültiges. Die haben ihm gesagt – zum einen fand ich gut, dass er erst mal gesehen hat, welche Anforderungen überhaupt gestellt werden, denn er war ja nicht bereit, uns seine Fähigkeiten darzubieten. – und auf der anderen Seite war das nicht so was Endgültiges, dass gesagt wurde: ‚Nein nie wieder‘, sondern es wurde gesagt: ‚In einem halben Jahr ist wieder eine Aufnahmeprüfung und dann hast du die Möglichkeit und kannst dich wieder bewerben‘.

6. pädagogische Verantwortung 6.7 Anschlüsse 6.7.2 nach Scheitern

(779/820) Ja, wir haben dann zielgerichtet gearbeitet und ich muss sagen, Olaf hat auch so den Eindruck auf uns gemacht, dass er wirklich will. Das war für ihn durchaus eine Perspektive. Vom intellektuellen Stand denke ich, konnte man mit ihm wie mit einem normalen Jugendlichen reden. Von sich aus selbst hatte er angegeben, dass er Probleme hat, mit anderen Jugendlichen seines Alters klarzukommen. Er hat Probleme immer recht schnell bei anderen gesucht. Also er war nie derjenige, der die Ursache für irgendwas war. Alles ringsum hat da nicht hingehauen, aber es war eine Möglichkeit, um ihm eine Perspektive zu ermöglichen. Dann, das war jetzt in den Winterferien, war der Betreuer / also der war nicht zu Hause. Olaf hat die Gelegenheit genutzt, hat sich noch mit zwei anderen, haben sie dort die Wohnung dort bei demjenigen verwüstet, Alkohol getrunken, Diebstähle begangen, so dass er dann über die gleiche Jugendhilfeorganisation woanders hingekommen ist, zwar bei uns auch in der Nähe. Ja / er wurde weiter durch uns betreut, aber die Möglichkeiten waren aus meiner Sicht für Olaf besser, so wie er sich das auch gewünscht hatte. Das war ein kleines Dorf, wo er zuerst war und jetzt war er eben in der Stadt. Das war zwar immer noch nicht das, was er wollte, aber es kam dem am Nächsten. Und auch für den Schulbesuch, den wir angedacht hatten – dann zu uns stundenweise – war das auf jeden Fall von Vorteil. Olaf hat dann dort weiterhin gearbeitet und wir haben mit dem neuen Betreuer dann abgesprochen, / stundenweise zu uns in die Schule.

Wir haben dann täglich ein bis zwei Stunden zunächst einen genauen Stundenplan festgelegt. Olaf hatte Hausaufgaben auf und mit der Perspektive ins BVJ ab September. Und der Betreuer hatte sich da auch darum gekümmert, das ging alles klar. Also es wäre die Möglichkeit gewesen, dass Olaf dorthin geht. Und jetzt, letzte Woche, musste Olaf dann erst mal verschwinden. Also er war nicht in der Schule und er war auch gar nicht zu Hause in seiner Unterkunft. Sie haben ihn aber recht schnell wieder gefunden. Das Gespräch wurde geführt. Also der Betreuer hat mit Olaf gesprochen, noch mal darüber geredet, was will er denn nun eigentlich. Olaf hat, so hat er mir gestern erzählt, gesagt: ‚Ja ich möchte weiterhin auch zur Schule‘. Der Versuch wurde gestern oder vorgestern – sollte er dann kommen. Er ist dann nachgegangen und hat dann gemerkt, als Olaf Richtung Schule gehen sollte – er ist dann wieder Richtung Bahnhof und war wieder auf dem Wege, sein Zuhause zu verlassen. Erneutes Gespräch mit Olaf. Da wurde auch die Jugendhilfe – das einweisende Jugendamt informiert – der Betreuer. Und Olaf wurde gefragt: ‚Was willst du?‘ Und da bei Olaf von Anfang an eigentlich eine auslandspädagogische Maßnahme auch mit in Betracht gezogen wurde, aber immer zurückgestellt wurde, hat Olaf dann wohl gesagt, er möchte ins Ausland oder er geht jetzt ins Ausland. So ist der neueste Stand und da soll er jetzt auch hin. Der Betreuer hat mir gestern auch gesagt, er redet auf jeden Fall noch mal mit Olaf. Die Perspektive wird er ihm auf jeden Fall noch mal offen legen. Also was jetzt an Möglichkeiten ist, auf der einen Seite und was auf der anderen Seite ist und dann werden wir sehen.

(915/927) Obwohl ich da / das ganze sehr in Frage stelle, weil Schule für ihn keine Bedeutung hat. Das muss nicht sein. Er ist auch so – äußert sich / äußerst aggressiv / ja wie will er sein Geld verdienen? Er will eine Bank überfallen und er will eine alte Oma umhauen und / das sagt er nicht nur so dahin. Da ist auch – ich vermute das es echt an dem so sein könnte, dass er auf diese Art und Weise seinen Lebensunterhalt bestreiten könnte. Also ich glaube nicht, dass Schule für den – hat für den keine Bedeutung, deswegen stelle ich das in Frage. Ich glaube nicht, dass das so ... Das ist noch mal ein Versuch? Es ist auf jeden Fall noch mal ein Versuch. Da spielen ja so viele Faktoren mit und eine Unterrichtsbegleitung wäre auch noch möglich, habe ich auch empfohlen. Und auch vielleicht Betreuung durch die Beratungsstelle. Muss man sehen.

2.2 Liste der Häufigkeiten der zugeordneten Codeworte

CODEWORTE	ANZAHL	ZEILEN
1 Formale Merkmale		
1.1 Erscheinungsformen	3	10
1.2 Häufigkeit	1	04
1.3 Struktur	3	07
2 Bedingungen		
2.1 Kind/ Jugendlicher		
2.1.1 psychosoziale Probleme	8	23
2.1.2 Lernprobleme	4	13
2.1.3 Gleichgültigkeit	1	02
2.1.4 Irrelevanz von Schule	4	22
2.2 Familie	3	05

CODEWORTE	ANZAHL	ZEILEN
2.2.1 Interventionsstrategien	1	04
2.2.2 psychosoziale Probleme	5	21
2.2.3 Gleichgültigkeit	1	01
2.2.4 Irrelevanz von Schule	2	07
2.3 Institutionelle Erziehung	1	02
2.3.1 Organisation	5	19
2.3.2 Aktivitäten	2	18
2.3.3 psychosoziale Probleme	0	00
2.4 Peer Group		
2.4.1 Gruppennorm	0	00
2.4.2 Beeinflussung	1	10
2.5 Schule		
2.5.1 Pädagogisches Konzept	2	10
2.5.2 Lehrer-Schüler-Beziehung	1	04
2.5.3 Schüler-Schüler-Beziehung	0	00
2.6 Gesellschaft		
2.6.1 soziale Benachteiligung	0	00
2.6.2 fehlende pädagogische Ressourcen	0	00
2.6.3 Lebensperspektiven	0	00
2.7 situative Einflüsse		
2.7.1 spontane Entscheidungen	1	03
2.7.2 Selbstverstärkungen	3	08
2.7.3 Alltagskrisen	0	00
2.7.4 Zeiträume im Schuljahr	0	00
3 Legitimationen		
3.1 Problem allgemein	3	08
3.1.0 ohne Problem Für Kinder/ Jugendliche	0	00
3.1.1 schulrechtliches Problem	0	00
3.1.2 Verhaltenserwartung	0	00
3.1.3 Integrationsproblem	1	03
3.1.4 Risiko	1	03
3.1.5 Signalverhalten	0	00
3.1.6 Problemlösung	1	02
3.1.7 persönliches Scheitern	0	00
3.2 Perspektiven		
3.2.1 ohne pädagogische Hilfe	2	09
3.2.2 mit pädagogischer Hilfe	2	04
3.3 Voraussetzungen für Veränderungen		
3.3.1 pädagogische Intentionen	5	16
3.3.2 eigene Motivation der Kinder/ Jugendlichen	3	09
3.3.3 Kooperationsbedingungen	6	21
3.3.4 Rahmenbedingungen	1	06
3.4 Interpretationswiderstände		
3.4.1 Problemverschiebung	1	05
3.4.2 Zuschreibungen	1	05

CODEWORTE	ANZAHL	ZEILEN
4 Projektbeschreibungen		
4.1 Arbeitsmethoden		
4.1.0 Absicherung von Anwesenheit	0	00
4.1.1 Unterrichtsgestaltung	3	25
4.1.2 Einzelhilfe	8	120
4.1.3 Gruppenarbeit	0	00
4.1.4 Erlebnispädagogik	0	00
4.1.5 Elternarbeit	3	13
4.1.6 Lehrerberatung	1	03
4.1.7 Öffentlichkeitsarbeit	1	03
4.1.8 Reintegration	0	00
4.1.9 Rahmenplan	1	03
4.1.10 Kooperation	3	14
4.2 Besonderheiten gegenüber Schule		
4.2.0 Organisationsform	0	00
4.2.1 Qualifikationsabsichten	0	00
4.2.2 Selektionsabsichten	0	00
4.2.3 Integrationsabsichten	0	00
4.3 Besonderheiten im Vergleich zu anderen sozialpädagogischen Angeboten		
4.3.1 mögliche Hilfeformen	0	00
4.3.2 besondere Probleme	0	00
5. Erreichbarkeit von Zielen		
5.1 Wirkungshypothesen	0	00
5.1.1 Schulabschluss	0	00
5.1.2 Reintegration	1	13
5.1.3 Perspektivenwechsel	1	06
5.2 Differenzen von Intentionen und Wirkungen	0	00
5.2.1 Handlungskompetenzen der Kinder/ Jugendlichen	1	07
5.2.2 nicht zu kontrollierende Einflüsse	0	00
5.2.3 unbeabsichtigte Nebenfolgen	0	00
5.3 Zieldifferenzierung		
5.3.1 offene Ziele	2	15
5.3.2 keine Differenzierung	0	00
5.3.2 temporäre Ziele	1	06
6. pädagogische Verantwortung		
6.1 Orientierung		
6.1.0 Autorität	0	00
6.1.1 an individueller Lebens- und Lernsituation	4	29
6.1.2 an sozialbezogenen Normen	2	07
6.1.3 Anforderungen beruflicher Integration	0	00
6.1.4 Orientierungswidersprüche	0	00
6.1.5 Kollegialität	0	00
6.1.6 pädagogisches Wissen	0	00
6.1.7 Ethos	3	07
6.2 Krisenhandeln	0	00
6.2.1 situativ	1	13
6.2.2 systematisch	2	14

CODEWORTE	ANZAHL	ZEILEN
6.2.3 Grenzen	1	04
6.3 Reflexionen pädagogischen Handelns		
6.3.1 Veränderungsbereitschaft	2	07
6.3.2 Kreativität	0	00
6.3.3 begrenzte Spielräume	0	00
6.3.4 Kompetenzerweiterung	3	14
6.3.5 Umgang mit eigenen Grenzen	4	37
6.4 Legitimationsbezüge	0	00
6.4.1 Grenzerfahrungen	7	66
6.4.2 Rationalitätsgrenzen	1	10
6.4.3 uneindeutige Normen	0	00
6.4.4 institutionelle Vorgaben	0	00
6.4.5 fehlende Kooperation	0	00
6.4.6 Widerstand des Kindes/ Jugendlichen	3	31
6.4.7 Widerstände des Umfelds	2	14
6.5 Abbruch		
6.5.1 Delegieren von Verantwortung	0	00
6.5.2 Verantwortung der Schülerin/ des Schülers	0	00
6.5.3 Begründen von Unmöglichkeit	0	00
6.6 Verdrängen	0	00
6.7 Anschluss allgemein	1	04
6.7.1 Orientierung an individuellen Möglichkeiten	3	15
6.7.2 nach Scheitern	2	55
6.8 Umwege	0	00

2.3 Liste der Einzelfallmemos

1 Formale Merkmale

1.1 Erscheinungsformen

Schulverweigerung: (73) als bewusste Provokation

Soziale Desintegration:(69) Schulbummelei, ohne Reflexion

1.2 Häufigkeit

Prozesscharakter:(322) erst Tage weise, dann völliges Fernbleiben als Prozess

1.3 Struktur

Schule als sozialer Raum: (1016) Fehlen in einzelnen Unterrichtsstunden, aber Kontaktsuche in der Schule

Totalausstieg:(647) 2 ½ Jahre ohne Schule

Verweigern einzelner Unterrichtsstunden

Lernverweigerung in einzelnen Unterrichtsstunden

2. Bedingungen

2.1. Kind/ Jugendlicher

2.1.1. psychosoziale Probleme

Aggressivität: (842) als Nennung; (853) im Zusammenhang mit

Leistungsanforderungen

Delinquenz: (756) Einbruchdiebstahl

Identitätsprobleme: (658) Probleme mit der eigenen geschlechtliche Zuordnung

soziale Isolation: Irrelevanz von Schule durch soziale Isolation, leben bei Großeltern, Rückzug von Gleichaltrigen als Problembewältigung; (783) Probleme mit Gleichaltrigen, Abwehr eigener Verantwortung für begrenzte Integrationsmöglichkeiten; (661) Vermeidung von Kontakt zu anderen, scheut auch Begegnung mit Menschen auf der Straße

Flucht in Traumwelten: (663) Erleben von Fremdbestimmung; (623) Beschäftigung mit Außerrealem

2.1.2 Lernprobleme

Überforderung: (94) nicht zu erfüllende Lernanforderungen; (700) als Folge von Fehlzeiten; (854) Aggressivität als Folge von nicht zu bewältigenden Leistungsanforderungen; (940) Feststellung durch sonderpädagogische Begutachtung

2.1.3 Gleichgültigkeit

Motivationsprobleme: (91) im Zusammenhang mit nicht erfüllten Lernanforderungen

2.1.4 Irrelevanz von Schule

alternative Lebenswelten: (127) Freizeit genießen oder arbeiten; (184) Kontakt zu Gleichaltrigen suchen; (394) persönliches Interesse – Ballett

fehlender Lebensweltbezug: (105) Lehrinhalte ohne Bezug zum Leben

2.2 Familie

Nennung: (824) als Bedingung für Schulverweigerung; (412) Familie als Problemfeld, Bedingungsgefüge für Probleme des Jugendlichen; (101) Verweis auf Bedeutung familiärer Probleme für Konflikte bei institutioneller Erziehung

2.2.1 Interventionsstrategien

Entschuldigungen: (82) Duldung, bewusstes in Kauf nehmen der Schulverweigerung

Gewaltanwendung: (934) Gewalt und Druck durch den Vater, Suche nach Lebensalternativen

2.2.2 psychosoziale Probleme

Anforderungen der Familie: (1007) nicht zu bewältigende Anforderungen der Mutter, Vergleich mit Bruder (829) nicht zu erfüllende Verhaltenserwartungen der Eltern

konfuse Familiensituation: (651) ohne männliche Bezugsperson, Herauslösen aus Familie

2.2.3 Gleichgültigkeit

Beziehungsprobleme: (706) Mutter ohne Bezug zum Leben des Sohnes

2.3 Institutionelle Erziehung

2.3.1 Organisation

Einrichtungswahl: (629) fehlende Abstimmung institutioneller Erziehung mit Beschulungsmöglichkeiten

Einrichtungswechsel: (790) aufgrund von Delinquenzproblemen; (846) aufgrund von massiven Verhaltensproblemen

erlebter Zwang: (100) aufgrund familiärer Probleme; (936) aufgrund von Schulversäumnissen

Koordinationsprobleme: (834) Einweisung in Einrichtung der Jugendhilfe ohne schulische Ausbildung abzusichern; (815) erlebnispädagogische Maßnahme ohne Absicherung der schulischen Ausbildung

2.3.3 psychosoziale Probleme

Labilität: (963) gemeinsames Schwänzen nah anfänglichem Schulbesuch

2.4 Peer Group

2.4.2 Beeinflussung

gemeinsames Fernbleiben: (962) nach anfänglichen Veränderungen
Rückschläge durch Freund im Heim

2.5 Schule

2.5.1 Pädagogisches Konzept

Interventionsstrategien: (320) fehlendes Problembewusstsein, fehlende Aufmerksamkeit, keine Interventionsstrategien als Aspekt des Prozesses der Verweigerung

fehlender Lebensweltbezug: (106) fehlende Orientierung an Lebenswelt der Schüler

2.5.2 Lehrer-Schüler-Beziehung

Fehleinschätzungen: (1011) falsche Einschätzung der Leistungspotenziale

2.7 Situative Einflüsse

2.7.1 spontane Entscheidungen

Suche nach Interessantem: (898) Stromern

2.7.2 Selbstverstärkungen

Nennung: (315) Schulverweigerung als Prozess, Notwendigkeit frühzeitig Ursachen zu erkennen

fehlende Aufmerksamkeit: (321) Prozessverstärkung durch Nicht-Beachtung

zunehmende Lernprobleme: (99) Vermeiden von Misserfolgen, Lernverweigerungen führen zu immer größeren Lernproblemen

3. Legitimationen

3.1 Schulabsentismus als Problem

Nennung: (17) Bummeln, Verweigern als Problem; (133) Problem für Schüler

3.1.0 ohne Problem

Alternative Lebensperspektiven: (138) für einzelne Schüler ist Schule nicht wichtig, erfolgreiche Lebensentwürfe auch ohne Schulabschluss; (139) für einzelne muss Schule nicht relevant sein, sie finden andere Lebenswege; (116) schulferne Lebensziele

3.1.3 Integrationsproblem

ohne Lebensziele: (115) ohne Lebensziele oder solche, bei denen Schule nicht wichtig ist

3.1.4 Risiko

fehlende Antizipationsfähigkeit: (117) können perspektivische Folgen ihres Verhalten nicht einschätzen

3.1.6 Problemlösung

strategisches Verhalten: (97) Vermeidung von Misserfolgserlebnissen

3.1.7 persönliches Scheitern

Nennung: (19) Nichtbewältigung als Begründung für notwendige pädagogische Hilfe für Schüler

3.2 Perspektiven

3.2.1 ohne pädagogische Hilfen

Alternative Lebensperspektiven: (140) Integration in Lebenswelt, für Einzelne auch ohne Schule möglich; (738) Lebensperspektive nach eigenen Interessen und Kompetenzen

ohne positive Perspektive (918) fehlende akzeptable Lebensperspektive, Delinquenz als Lebensentwurf eines Schülers

3.2.2 mit pädagogischer Hilfe

offene Zukunft: (231) Unsicherheit über Perspektiven, keine Erfolgsgarantie pädagogischer Hilfen

Problemkomplexität: (180) keine Erfolgsgarantie trotz pädagogischer Hilfen wegen Problemkomplexität

3.3 Voraussetzungen für Veränderungen

3.3.1 Pädagogische Intentionen

individuelle pädagogische Angebote: Individualisierung, Differenzierung

Offenheit der Angebote: (270) Suche nach anderen Möglichkeiten, Offenheit auch der Intentionen; (261) Angebot als Möglichkeit, nicht als notwendiger Weg; (517) Orientierung der Angebote an individuellen Bedingungen

3.3.2 eigene Motivation der Kinder/ Jugendlichen

Akzeptanz pädagogischer Intentionen: (263) Übernahme von Zielen als die eigenen

Freiwilligkeit: (227) keine Möglichkeit zur Annahme von Hilfen zu zwingen

Grenzen: fehlende Motivation als Grenze pädagogischer Hilfsmöglichkeiten

3.3.3 Kooperationsbedingungen

Notwendigkeit: (452) andere Sicht und Arbeitsmethoden der Jugendhilfe; (448) durch Austausch mit Kollegen, Erweiterung der eigenen Sicht

Partner: (798) konkrete individuelle Absprachen mit der Jugendhilfe; (729) niederschwellige Angebote der Jugendhilfe; (726) Kooperation mit Psychologen zur professionellen Problemerkennung; (273) andere Möglichkeiten der Jugendhilfe nutzen

3.3.4 Lehrkräfte

Nennung: (526) integrierende Schule als Unsicherheitsfaktor

Strukturen: (441) Bedeutung von Strukturen für systematische individuelle Arbeit mit Jugendlichen

3.4 Interpretationswiderstände

3.4.1 Problemabwehr

Lehrkräfte: (286) Interpretation als Problem nicht selbstverständlich

3.4.2 Zuschreibungen

Schüler – keine Ursachenkenntnis: (352) wirkliche Ursachen werden nicht erkannt, aktuelle Ereignisse vorgeschoben

4 Projektbeschreibungen

4.1 Arbeitsmethoden

4.1.1 Unterrichtsgestaltung

Ganztagsangebote: (212) zeitliche Ausdehnung von Lernangeboten

Hausunterricht: Hausunterricht für Vorbereitung beruflicher Ausbildung

Unterrichtsreduktion: als Angebot für Reintegration

4.1.2 Einzelhilfe

aufsuchende Betreuung

Bezugspersonen: Bedeutung von verlässlichen Beziehungen

individuelle Schwerpunkte: Hilfe orientiert an individuellen Interessen oder Lebensproblemen; individuelle Verträge

Vorbereitung Integration, gemeinsame Realisierung: Kennenlernen;

Bemühen um Kontakt zur Schule; Versuch des Zugangs zu Jugendlichen; Verstehen lernen

Einlassen auf die Perspektiven und Probleme von Schülerinnen und Schülern

Werben; Nachgehen, Einzelunterricht

4.1.5 Elternarbeit

Anregung von Perspektiven: Beitrag zur Veränderung der Beziehung zwischen Eltern und Kind

Eltern als Partner: Unterstützung durch Beziehung zu Schulverweigerer und durch Wissen über sie/ ihn

Interesse für Lebenssituation: als Voraussetzung für Hilfemöglichkeit

4.1.6 Lehrerberatung

Prävention: und frühe Intervention durch angemessenes Lehrerinnen-/Lehrerverhalten

4.1.7 Öffentlichkeitsarbeit: (323) Aufklärung über Schulverweigerungen bei Schülerinnen/ Schülern und Eltern

4.1.9 Rahmenplan

zeitliche Ressourcen: (336) als notwendiger Rahmen

4.1.10 Kooperation

als Stütze: Grundbedingung für mögliche Hilfe

Perspektivenwechsel: Kooperation notwendig für Perspektivenwechsel in individuellen Hilfen

Schulsozialarbeiter: als verlässliche Partner; (327) als Arbeitsschwerpunkt

5 Erreichbarkeit von Zielen

5.1 Wirkungshypothesen

5.1.2 Reintegration

Versuch: keine Lb, aber Versuch wegen differenzierter Unterrichtsmöglichkeiten

5.1.3 Perspektivenwechsel

bei Lehrerinnen/ Lehrer: Sensibilisierung für Einzelfallarbeit

5.2 Differenzen von Intentionen und Wirkungen

5.2.1 Handlungskompetenzen der Kinder/ Jugendlichen

Selbstverpflichtung: Freiwilligkeit als Grundvoraussetzung – nicht zu erzwingen

5.3 Zieldifferenzierung

5.3.1 offene Ziele

Orientierung an individuellen Möglichkeiten

Suche nach annehmbaren Hilfen: zur Integration; verschiedenste Hilfen

5.3.3 temporäre Ziele

Unterrichtsreduktion: reduzierter Unterricht als Wiedereinstieg

6 pädagogische Verantwortung

6.1 Orientierung

6.1.1 an individueller Lebens- und Lernsituation

an individuellen Bedingungen: als Strukturen, an denen Orientierung möglich ist

Belastbarkeit: Akzeptanz der Grenzen des Jugendlichen

individuelle Hilfen: als Grundbedingung von Förderung

Interessen: Interessen als Anknüpfungsmöglichkeit

6.1.2 an sozialbezogenen Normen

in Verbindung mit individuellen Situationen: Erfüllung der Schulpflicht,

Suche nach individualisierten Hilfen

Schulpflicht: individuell differenziert zu erfüllen

6.1.7 Ethos

Annahme als Erweiterung (465)

Kooperation als Norm für eigenes Arbeiten

pädagogische Herausforderung: Suche nach neuen Aufgaben

6.2 Krisenhandeln

6.2.1 situativ

Emotionalität: emotionales spontanes Reagieren als natürliche Grenze und Erschwernis

individuelle Orientierung: Verbindung von individuellem und systematischem Vorgehen

6.2.2 systematisch

Akzeptanz: Akzeptanz der eigenen Begrenzung und Ausprobieren von Angeboten

6.2.3 Grenzen

Begrenzter Zugang

Hilflosigkeit

Suche nach Hilfemöglichkeiten: bei Nicht-Akzeptanz von Angeboten, Suche nach Alternativen

6.3 Reflexionen pädagogischen Handelns

6.3.1 Veränderungsbereitschaft

Vielfältigkeit: verschiedene Angebote je nach interpretiertem Bedarf

6.3.4 Kompetenzerweiterung

als Herausforderung: Beratungsstellenarbeit als Aufgabe

durch Anforderungen: differenzierte Aufgaben als Anforderung

Theorie: Auseinandersetzung mit theoretischen Texten

6.3.5 Umgang mit eigenen Grenzen

Akzeptanz: als Entlastung und Motivation für Einzelfall

Information: kollegiale Beratung oder nachfragen bei Unsicherheit

6.4 Legitimationsbezüge

6.4.1 Grenzerfahrungen

Ablehnung: Bemühen um Jugendlichen trotz Ablehnung

Ablehnung von Kooperation: als Grenze für eigenen Zugang

Akzeptanz: (203) grundsätzliche Akzeptanz der Grenzen von Wirkungsmöglichkeiten; (180) der eigenen Wirkungsmöglichkeiten; fehlende Einsicht; unrealisierbare Vorstellungen

individuelle Hilfen: Scheitern an Bedingungen, Scheitern an fehlender Akzeptanz durch den Jugendlichen; (622) kein rationeller Zugang möglich

Rückschläge: kleine Erfolge sehen

6.4.2 Rationalitätsgrenzen

Unsichere Entscheidung: kein sicheres Wissen

6.4.6 Widerstand des Kindes/ Jugendlichen

Bedeutungslosigkeit der Schule: relevante Lebensprobleme als Beschränkung für Zugänglichkeit; Wirkungslosigkeit möglicher Förderangebote

6.4.7 Widerstände des Umfelds

Kollegium: Widerstände gegen individuelle Lernförderung

Lehrerinnen/ Lehrer: Werben um veränderte Perspektiven

6.7 Anschlüsse

6.7.1 Orientierung an individuellen Möglichkeiten (396)

6.7 Partner suchen: Eltern und Heime als Partner, weil sie schulferne Zugangsmöglichkeiten zum Kind/ Jugendlichen ermöglichen

6.7.2 nach Scheitern

neuer Versuch: Suche nach neuen Möglichkeiten trotz geringer Hoffnung

3 Interviewtexte

3.1 Frau Abend

1

2 **Lehrerin an einer Schule für Lernbehinderte und tätig in der**
3 **sonderpädagogischen Beratungsstelle ihrer Schule, Interview im Juni 2000**

4

5 *Als erstes würde ich Sie bitten, mir ganz kurz was zu Ihrer Person zu erzählen. //*
6 *Sie haben sich ja doch einer relativ schwierigen Arbeit verschrieben mit den*
7 *Schulverweigerern und manchmal hängt das ja auch so mit den eigenen*
8 *Erfahrungen zusammen. Deswegen würde ich gern ein bisschen was über Sie*
9 *wissen.*

10

11 Ja, ich bin Lehrer für untere Klassen und bin jetzt seit zehn Jahren an der
12 Lernbehindertenschule. Bin da hauptsächlich als Klassenleiter bisher tätig
13 gewesen im Unterstufenbereich, also bis zur fünften Klasse.

14 Und / ja / habe im Prinzip vielleicht eine neue Herausforderung gesucht und habe
15 mich dann für dieses Studium beworben. Und durch dieses Studium / hat sich
16 mein Aufgabenbereich in der Schule auch ein bisschen verändert, so dass ich
17 hauptsächlich um Hilfe gebeten werde, wenn es um schwierige Schüler geht. Ich
18 bin jetzt seit diesem Schuljahr in der Beratungsstelle und habe eben gemerkt, dass
19 gerade das Problem Schulbummelei, Schulverweigerung eigentlich / so weit ist
20 und auch so massiv auftritt für meine Begriffe – das habe ich vorher nie so
21 wahrgenommen. Und ich denke, dass es ein Problem ist und ja bin eben am
22 Überlegen wie kann man diesen Schülern helfen.

23

24 *Sind sie vollständig in der Beratungsstelle?*

25

26 Nur mit sechs Stunden in der Woche. Ich habe also weiterhin eine zweite Klasse
27 als Klassenleiter und bin mit sechs Stunden in der Beratungsstelle.

28

29 *Sind sie die einzige Lehrerin, die zur Zeit in der Beratungsstelle tätig ist?*

30

31 Wir sind fünf Kollegen, die anderen vier Kollegen alle mit voller Unterrichtszeit,
32 die sich dann hauptsächlich um Schüler – na ja es geht bei den meisten Kollegen
33 darum, dass sie den Schülern helfen, Lernbehinderungen zu verhindern. Also die
34 helfen an den Schulen, Förderunterricht, teilweise in einzelnen Fällen integrative
35 Beschulung. So was machen die.

36

37 *Und das sind alles Lehrer Ihrer Schule?*

38

39 Genau.

40

41 *In was für Schulen gehen die Lehrer für die integrative Hilfe oder für die*
42 *Lernförderung?*

43

44 Schwerpunktmäßig muss ich sagen, in Grundschulen. Kollegen gehen in die
45 Kindergärten, wenn es um Frühförderung geht, auch um den Erziehern dort
46 Hinweise zu geben, im Heilpädagogischen Kindergarten sind die Kollegen.

47 Wir sind aber auch in den Sekundarschulen. Also wenn es darum geht – wir haben
48 jetzt eine Schülerin, die zurückgeführt wird an die Sekundarschule. Da sind wir

49 dann am überlegen, wie helfen wir? In welchen Fächern ist Nachholebedarf? Wie
50 können wir sie weiter fördern? Oder ganz allgemein, viele Schüler sind ja dann
51 von den Grundschulklassen bekannt, die haben dann auch in der fünften, sechsten
52 Klasse ihre Probleme und die werden dann weiter betreut.

53

54 *Sie sagten gerade Rückführung; ist das ein Einzelfall oder kommt das häufiger*
55 *vor?*

56

57 Es kommt / ja es kommt häufiger vor, muss ich mal sagen. Nicht so sehr häufig,
58 weil wir uns – das muss man sich ja wirklich gut überlegen, aber es kommt
59 regelmäßig vor, sage ich mal. Das sind zwar immer nur Einzelfälle, aber für die
60 Schüler denke ich, lohnt sich das.

61

62 *Das habe ich gar nicht gewusst.*

63

64 Doch. Ich habe auch selbst in der dritten Klasse mal eine Schülerin zurückgeführt
65 an die Grundschule. Dann erst begleitet – erst geht es über probeweise
66 Beschulung, dann gucken wir genau, wie und wo können wir sie am besten
67 fördern. Und sie hat es auch gepackt.

68

69 *Als nächstes würde ich Sie gern zu dem Phänomen befragen, dass Schüler nicht*
70 *mehr oder nicht mehr regelmäßig in die Schule gehen. Sie haben gerade schon*
71 *zwei Begriffe genannt - Schulbummelei und Schulverweigerung. Welchen würden*
72 *Sie am ehesten dafür benutzen? Haben Sie da für sich eine Form gefunden oder*
73 *wechselt das?*

74

75 / Ja ich denke mal, als ich das erste Mal damit konfrontiert wurde, so zu Beginn
76 dieses Schuljahres, habe ich da von ‚Schulbummelei‘ geredet. Ohne genau zu
77 wissen, was – die Schüler sind halt nicht zur Schule gegangen und das war für
78 mich ‚Schulbummelei‘.

79 Aber inzwischen würde ich eher dazu tendieren zu sagen ‚Schulverweigerung‘,
80 weil das ja für mich – oder weil ich gesehen habe, dass ja die Verweigerung in die
81 Schule zu gehen nur eine Form ist, Unterricht zu verweigern – dass sie bewusst
82 provozieren, um aus dem Unterricht verwiesen zu werden. Und da denke ich,
83 wäre dann ‚Unterrichtsverweigerung, Schulverweigerung‘, doch treffender.

84

85 *Gibt es Ihrer Meinung nach noch mehr Erscheinungsformen, als dass Schüler den*
86 *Unterricht aktiv oder passiv verweigern und dass sie eben gar nicht mehr gehen?*

87

88 Ja was mich immer so – oder was mich auch als Klassenleiter stört, dass es Eltern
89 gibt, die das bewusst provozieren und auch bewusst in Kauf nehmen, die dann
90 Entschuldigungen schreiben und das einfach dulden, dass die Schüler nicht zur
91 Schule gehen. Die / die das entschuldigen, die Gründe suchen, obwohl das auch
92 eine Schulverweigerung ist, das was diese Schüler da machen.

93

94 *Welches sind Ihrer Meinung nach Auslöser für die Schulverweigerung?*

95

96 Also ganz verschieden denke ich. Bei jedem Schüler kann man da
97 unterschiedliche Ursachen feststellen.

98 Bei einem denke ich – obwohl das auch schon nicht mehr die Ursache ist –, bei
99 einem denke ich, sind es Motivationsprobleme. Der hat – er macht so einen recht

100 intelligenten Eindruck, so dass man denken könnte, er hat das eigentlich gar nicht
101 nötig. Aber wenn man / sich genauer anguckt, was dieser Schüler kann oder nicht
102 kann, dann stellt man eben fest, dass Anforderungen an ihn gestellt werden, die er
103 gar nicht erfüllen kann. Und aufgrund dieser permanenten Überforderung glaube
104 ich, ist das ein Problem für ihn, dass er verweigert. Also für den ist es – der hat
105 sich das zur Strategie gemacht, wenn er irgendwas nicht kann, dann verweigert er
106 die Mitarbeit, geht er raus oder legt den Kopf auf die Bank. Mit dem Ergebnis,
107 dass natürlich die Wissenslücken immer größer werden und / er immer mehr
108 Gründe hat, zu verweigern. / Dann sind sehr häufig – weil wir auch viele Kinder
109 betreuen, die so in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht sind – familiäre
110 Probleme, die da mit reinspielen und eine wichtige Rolle spielen. / Ja dieser ganze
111 Bereich der Familie.

112 Was noch für Ursachen? /// Ja ich denke vielleicht auch manchmal, dass das, was
113 die Schüler lernen sollen oder was ihnen an Unterricht geboten wird / keinen oder
114 nicht genug Realitätsbezug hat, dass sie eben in der Schule sehen, sie müssen
115 irgendwas lernen, aber ihre Realität – und dass sie sehen sie brauchen es im
116 Prinzip nicht in ihrem Leben. Das wäre für mich auch so eine Sache, wo ich sage,
117 Schule muss sich noch mehr am / an der Realität der Kinder orientieren.

118

119 *Was denken Sie - also das schließt sich für mich eigentlich gleich an - was*
120 *drücken die Kinder, die Jugendlichen mit ihrem Verhalten aus? Was für eine*
121 *Bedeutung hat die Verweigerung für sie?*

122

123 Na ich denke, die haben überhaupt keinen Ausweg. die wissen gar nicht was – ja,
124 die haben kein Ziel für ihr Leben. / Obwohl das so teilweise auch wieder nicht
125 stimmt. Die können durchaus sagen, was sie mal in ihrem Leben machen wollen.
126 Aber / ich weiß nicht, das ist zum Teil auch eine Überforderung, denke ich, dass
127 sie gar nicht abschätzen, welche Konsequenzen auch ihr Verhalten hat.

128

129 *Hieße das, dass für die Jugendlichen, für die Kinder Schule eher keine Relevanz*
130 *hat? Dass das vielleicht so ist, dass sie die Schulverweigerung gar nicht als*
131 *Problem für sich selber sehen, weil sie die Schule nicht so bedeutend finden?*
132 *Oder?*

133

134 Ja, genau. Das sehe ich auch. Ja es gibt – drei von denen, die ich zur Zeit betreue,
135 denke ich auch, die wissen – oder für die hat Schule keine Bedeutung. Für die
136 sind andere Dinge viel wichtiger. Und wenn es nur die Freiheit genießen ist, das
137 Rumstromern oder der andere möchte gern arbeiten. Für den hat Schule nicht die
138 Bedeutung, die sie haben sollte vielleicht.

139

140 *Sie sagen ‚haben sollte‘ - Sie denken schon, dass es für die Jugendlichen ein*
141 *großes Problem ist?*

142

143 // Ja ich denke, dass es / ein Problem für diese Jugendlichen ist. Obwohl ich
144 inzwischen auch dahingehend überlege und ich weiß nicht – durch das Studium
145 auch so / die Einsicht gewonnen habe, dass es ja sowieso keinen vorgeschriebenen
146 Weg gibt für alle, der jetzt richtig ist und der o.k. ist. Ich denke, dass es vielfältige
147 Möglichkeiten gibt, für die Jugendlichen im Leben klar zu kommen. Und ich
148 glaube durchaus, dass der eine oder andere auch ohne erfolgreichen
149 Schulabschluss sein Leben leben wird. Also ich gehe inzwischen dahingehend /
150 Schule muss nicht relevant sein für einzelne. Für einzelne denke ich.

151
152 *Erleben Sie, dass diese Auffassung von anderen geteilt wird? Oder ist das eher so,*
153 *dass Sie sich da ein bisschen allein fühlen?*

154
155 Das ist – ja da fühl’ ich mich im Prinzip alleine. Man versucht immer in
156 Diskussionen das mit rein zu bringen. Aber im Prinzip, auch wenn es nur um
157 Unterrichtsverweigerung geht – also Schüler die im Unterricht nicht mitarbeiten,
158 also Kopf auf die Bank – und wenn man dann versucht, an das Leistungsniveau
159 anzuknüpfen, um die Schüler wieder zu motivieren, selbst da stößt man dann
160 schon auf Schwierigkeiten. Und man sagt, man muss individuell auf die Schüler
161 und ihre Bedürfnisse eingehen. Ich denke, wenn man das – wenn man mehr
162 wirklich den einzelnen Schüler sieht mit seinen Sorgen, Problemen und mit seiner
163 ganzen Individualität, dann kann man im Interesse der Schüler viel mehr
164 erreichen. Es wird viel zuviel versucht / na ja gleich von allen – von vielen das
165 Gleiche abzuverlangen, denke ich.

166
167 *Und wie ist das so - also wenn Sie sagen, es gibt für Jugendliche auch die*
168 *Möglichkeit andere Wege zu gehen, als den über einen erfolgreichen*
169 *Schulabschluss. Denken Sie, dass bei uns die Möglichkeiten, die praktischen*
170 *Möglichkeiten gegeben sind oder meinen Sie dafür müssten andere Bedingungen*
171 *geschaffen werden?*

172
173 // Möglichkeiten jetzt konkret / wüsste ich nicht.
174 Ich habe das Problem eines Schülers, der Schule verweigert, der – ja da fand jetzt
175 das Gespräch mit der Einrichtung und dem Vater des Jungen und der Jugendhilfe
176 statt. Und da wurde halt überlegt – also wir haben überlegt: ‚Welche
177 Möglichkeiten haben wir? Wo könnte man ihn vielleicht noch optimal fördern?’
178 Wobei ich bei diesem Schüler sehe und vermute, dass er auch dort, unter
179 Zurücknahme der Anforderungen, kleinerer Klassenverband, dass er auch unter
180 diesen Bedingungen nicht zur Schule gehen wird, weil Schule für ihn keine
181 Bedeutung hat. Und ich weiß – ich wüsste auch nicht, wie ich ihm dann weiter
182 helfen sollte. Die Jugendhilfe hat dann zu diesem Fall gesagt: ‚Na ja wir bieten
183 ihm die Möglichkeit, aber wenn er halt meint, er muss immer wieder aus dem
184 Heim weglaufen, dann können wir ihm auch nicht mehr helfen’. Ja dann gibt es
185 keine Möglichkeiten um ihn da irgendwo festzuhalten und ihm das abzuverlangen
186 zwangsweise.

187
188 *Was denken Sie - Arbeit mit Schulverweigerern, also so verschiedene Formen -*
189 *was wären die Besonderheiten im Vergleich zur Schule und vielleicht auch im*
190 *Vergleich zu anderen sozialpädagogischen Projekten oder Einrichtungen?*

191
192 Jeder Schulverweigerer ist eine Sache für sich, denke ich. Man kann nicht sagen,
193 grundsätzlich das kann man in dieser Art und Weise beheben. Ich bin inzwischen
194 auch soweit, dass ich sage, nicht jedes wird erfolgreich enden. //
195 Die Ursachen und Probleme sind so vielfältig, dass manchmal Schule nur ein
196 Teilbereich ist. Und bei manchem Schulverweigerer die Schule gar nicht wichtig
197 ist, für den Probleme ganz anderer Art eine Rolle spielen, Kontakt zu
198 Gleichaltrigen aufzubauen und so, dass also Schule ein Schwerpunkt ist, der ganz
199 weit hinten kommt, wenn überhaupt dann mal irgendwann.

200 Ich habe da einen, da wäre es fraglich, wie integrieren wir den wieder in die
201 Gesellschaft. Der lebt nur mit Oma zusammen, total zurückgezogen. Also da sind
202 Probleme ganz anderer Art aktuell.

203

204 *Und denken Sie, dass sich so eine intensive Arbeit mit Schulverweigerern eher*
205 *solchen lebensweltbezogenen Problemen widmen kann?*

206

207 */// Ob ich jetzt mit meiner Arbeit?*

208

209 *Ich möchte wissen, ob Sie der Meinung sind - wenn so spezielle Projekte, spezielle*
210 *Angebote für Jugendliche, die die Schule verweigern geschaffen werden und wenn*
211 *versucht wird, Jugendliche da zu fördern - ob solche Projekte stärker diese Arbeit*
212 *leisten können; solche lebensweltbezogene, problembezogene Arbeit, als es Schule*
213 *kann?*

214

215 Ja auf jeden Fall, denke ich, weil ja diese / diese Projekte / weil dort versucht wird
216 an speziellen – oder an Interessen anzuknüpfen oder Schwerpunkte zu finden, die
217 erst mal weg sind von der Schule. Und man versucht es über andere Dinge / die in
218 entfernter Weise an – irgendwas mit Schule zu tun haben. Und ich denke mal,
219 dass es für solche durchaus wichtig sein kann. Obwohl wir damit sicherlich auch
220 nicht jeden erreichen können.

221

222 *Im Verhältnis zu anderer sozialpädagogischer Arbeit, also wie sie im Heim*
223 *gemacht wird, wie es in Tagesgruppen gemacht wird und ähnliches - was wäre*
224 *die Spezifik - was müsste das Besondere von Schulverweigererprojekten im*
225 *Gegensatz zu solchen anderen Angeboten sein?*

226

227 */// Ja ich denke, die / diese Projekte müssten ja einen großen Bereich des Lebens*
228 *der Jugendlichen erfassen. Also nicht nur drei, vier Stunden am Vormittag,*
229 *sondern vielleicht bis in den Nachmittag hinein. / Wichtig wären auch, denke ich,*
230 *feste Bezugspersonen, die / Verständnis für die Jugendlichen haben. Ja eine enge*
231 *Zusammenarbeit zwischen solchen Jugendhilfeeinrichtungen und schulischen*
232 *Einrichtungen. Es müsste sicher auch verknüpft werden, also schulisches Lernen*
233 *und Schulsozialarbeit.*

234

235 *Sozialpädagogik und Schulpädagogik haben ja eigentlich zwei ganz verschiedene*
236 *Ansätze. Also Sozialpädagogik lebt im Prinzip von der Freiwilligkeit und muss*
237 *sich da auch was einfallen lassen, auf Kinder und Jugendliche zuzugehen und*
238 *Schule lebt auch unter dem Druck, dass es eine Schulpflicht gibt, dass es für die*
239 *Schulpflichterfüllung auch bestimmte Kriterien gibt. Und Arbeit mit*
240 *Schulverweigerern heißt letztendlich beides. Denken Sie, dass das schwierig sein*
241 *könnte?*

242

243 Also ich denke, das ist auf jeden Fall schwierig, da einen Weg zu finden und
244 letztendlich kann man keinen zwingen. Es gibt ja nicht die Möglichkeit jemanden
245 dorthin zu zwingen. Irgendwo muss dann schon die Freiwilligkeit ja doch
246 vorhanden sein, der Betroffenen, dass sie bereit sind – und wenn sie es nur
247 ausprobieren: ‚Was wird mir hier geboten, inwiefern kann ich diese Freiwilligkeit
248 mitgehen?‘. Ich denke mal das ist so // das ist schwer, da sicherlich einen Weg zu
249 finden und – aber das ist so eine Gradwanderung, die für jeden Einzelnen in die
250 eine und auch in die andere Richtung kippen kann.

251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300

Wie ist das für Sie mit der Schulpflichterfüllung? Es ist ja sehr schwierig, denn die Kinder und Jugendlichen erfüllen die Schulpflicht ja praktisch nicht und erfüllen ja damit im Grunde genommen eine gesellschaftliche oder soziale Anforderung nicht.

// Also bei uns ist das so, dass geguckt wird: Wie viele Schuljahre haben sie absolviert und dass wir dann überlegen, wie viele Schuljahre bleiben noch von der Pflichtschulzeit, was oder wie können wir dem Jugendlichen helfen? Wir gucken dann schon entsprechend unserer Möglichkeiten: Was können wir in der verbleibenden Zeit für den Betroffenen einrichten?

Obwohl wir zur Zeit auch einen haben, der hat, ich glaube jetzt das zehnte Schulbesuchsjahr; da wird dann halt auch überlegt: Ist das noch machbar oder mit welchem Ziel können wir ihm hier noch Schule ermöglichen? Und da haben wir überlegt, mit dem Ziel, ihm den Einstieg in 's BVJ zu ermöglichen; ihn wieder ans systematische Lernen zu gewöhnen. Also ich denke es wird schon sehr differenziert überlegt: Wie können wir diese Schulpflicht realisieren mit den –

Sie sagten vorhin, für Sie ist vor allen Dingen individuelle Förderung wichtig und Sie wissen aber auch, dass das so an die Grenzen kommt. Also dass / man letztendlich doch nicht jeden erreichen wird und dass das schwierig ist. Wie gehen Sie für sich damit um, mit dem Wissen, sich sehr zu engagieren, sich sehr einzusetzen, individuell fördern zu wollen, aber doch dabei Grenzen zu erleben?

Ich muss sagen, seitdem ich für mich diese Grenze akzeptiert habe, dass ich nicht jeden erreichen / werde – das ist auch mit Problemen im Verhalten – ist das für mich irgendwo einfacher geworden. Ich war früher auch immer der Meinung, man muss jeden und jeder muss das und es muss doch machbar sein, das man jeden da in die richtige Bahn lenkt, aber das habe ich für mich in den letzten Jahren gelernt. Erstens es gibt kein richtig, was für alle richtig ist. Und ich habe auch akzeptiert, dass ich nicht jeden erreichen werde, dass ich immer nur wieder anbieten kann und dass es auch sehr viele Schüler gibt, die das nicht akzeptieren, die trotzdem ganz andere Wege gehen. Ich freue mich über solche Schüler heute, mit denen ich bestimmte Ziele erreiche, die dann von sich aus auch kommen und für sich die Ziele mit akzeptieren.

Und Sie schaffen das für sich, mit denen die das nicht so wollen, andere Wege zu gehen, ja? Oder ist das dann so, dass Sie sagen: ‚Ja irgendwo ist die Grenze dessen, was ich machen kann und jetzt.‘

Hm, beides. Wir überlegen dann andere Wege: Was ist noch möglich? Und bei dem einen Schüler müssen wir dann halt sagen: ‚Hier sind unsere Möglichkeiten ausgeschöpft, jetzt gehen wir zur Jugendhilfe und überlegen mit denen gemeinsam – jetzt müssen andere Mittel und Möglichkeiten gefunden werden‘.

Erleben Sie, dass ihre Vorstellungen von dem, was Sie an Hilfsangeboten oder auch an Kooperation, an Unterstützung für die Schüler für sinnvoll halten - dass die geteilt werden von anderen? Also von Ihren Kollegen, vom Jugendamt, von den Schülern selber?

301 Das ist auch sehr unterschiedlich, muss ich sagen. Je mehr / irgendwelche / erst
302 mal jetzt erwachsene Personen, Betreuer zum Beispiel in Einrichtungen mit
303 diesem Problem konfrontiert sind, um so mehr sind sie auch bereit, sich dieser
304 ganzen Problematik anzunehmen, darüber zu reden und auch Hin – und auch
305 andere Sichtweisen auf die Problematik zu nehmen.

306 Schwierig wird es / mitunter bei Kollegen, die dann nur einen solchen Schüler in
307 ihrer Klasse haben. Diese Kollegen eben auf die positiven Seiten zu lenken. Wenn
308 halt ein Schüler im letzten Schuljahr 150 Tage nicht in der Schule war und jetzt
309 eben die ganze Woche kommt bis auf einen Tag, dass dann schon als Vorteil für
310 diesen Schüler zu werten, dass er dann überhaupt regelmäßig kommt. Das ist
311 schon problematisch. Ich denke auch, das geht auch nicht so von heute auf
312 morgen. Das bedarf – das ging ja bei mir auch nicht von heute auf morgen – das
313 bedarf schon / ja, Beobachtung der Sache und eine andere Einstellung dazu und
314 die kriegt man ja nicht von heute auf morgen. /

315 Bei den Schülern denke ich oder merke ich, dass die zu einem selbst auch ganz
316 anders sind, wenn man sich jetzt auf die Problematik der Schüler herablässt, sage
317 ich jetzt mal, ohne das zu / negativ zu bewerten. Dann kriegt man zu den Schülern
318 einen ganz anderen Zugang, auch wenn man sich über Probleme unterhält, die
319 nichts mit der Schule zu tun haben. Dann wenn man sich zum Beispiel darüber
320 unterhält, was sie beim letzten Mal als sie weggelaufen sind, was sie gemacht
321 haben und was für Angst sie im Wald hatten. Da merkt man halt doch, dass die
322 Schüler halt ganz andere Probleme haben als die Schule und das es für die keine
323 Bedeutung hat, wenn ich jetzt über Schule mit denen reden würde. //

324 Ja aber wie gesagt, es gelingt / bei weitem nicht immer. Das ist schon schwierig
325 für manche – man ist ja doch irgendwo ein Lehrer und das sehen die auch in den
326 meisten Fällen. Besonders die Schüler die dann schon – die man lange kennt, die,
327 wo man praktisch diesen Entwicklungsprozess auch der Schüler kennt, für die –
328 da ist das bei einigen doch sehr schwer / an die Schüler ran zu kommen und
329 Möglichkeiten zu finden, den Schülern irgendwo zu helfen.

330

331 *Wenn Sie jetzt sagen sollten - im Grunde genommen haben Sie ja jetzt in der*
332 *Beratungsstelle so ein eigenes Projekt oder Sie sind gerade dabei das aufzubauen,*
333 *in der Arbeit mit Schulverweigerern. Was würden Sie sagen, was wären die*
334 *wesentlichsten Ziele genau dieser Arbeit in der Beratungsstelle und wie denken*
335 *Sie, können Sie das umsetzen? Also was wären so Ihre Ansätze für diese Arbeit?*

336

337 */// Ja ich würde vielleicht zwei Schwerpunkte der Arbeit sehen.*

338 Zum einen denke ich, muss – oder wird ja ein Schüler nicht von heute auf morgen
339 zum Schulverweigerer. Das ist ja so ein bestimmter Prozess und der hat ja
340 Ursachen. Ursachen, die sicherlich auch in Schule an sich begründet sind und ich
341 denke, man kann im Vorfeld durch Fortbildungen vielleicht oder Beratung der
342 Kollegen / Störfaktoren ausschließen oder mindern, die Schulverweigerung unter
343 Umständen provozieren können. Und vieles läuft ja auch so / das wird erst mal
344 stillschweigend hingenommen und eines Tages kommt der Schüler wirklich nicht
345 mehr zur Schule. Ich denke, das zeichnet sich ab und es gibt viele Schüler, die
346 tageweise nicht da sind. Oder die auch mit Unterstützung der Eltern die Schule
347 nicht besuchen. Ich denke, da muss man im Vorfeld auch viel mehr Aufklärung
348 der Eltern – oder sich vielleicht auch dieser Schüler annehmen, die dort Gefahr
349 laufen, vielleicht eines Tages nicht zur Schule zu gehen. Ohne das natürlich im
350 Vorfeld so zu propagieren.

351 Und ein anderer Schwerpunkt der Arbeit ist für mich eindeutig diese
352 Einzelfallbetreuung der Schüler, die ja irgendwo auch bisher als Schüler dem
353 Schulumt bekannt waren und ja, wo wir jetzt die Möglichkeit haben, diese Schüler
354 zu betreuen, individuell zu betreuen. Wobei sicherlich diese Einzelfallbetreuung
355 der Schwerpunkt meiner Arbeit ist.

356

357 *Was sind Ihrer Meinung nach Grundbedingungen dafür, dass Sie diese beiden*
358 *Schwerpunkte umsetzen können?*

359

360 /// Grundbedingung ist für mich, dass ich mit der Problematik nicht alleine
361 dastehe. Dass ich in der Beratungsstelle und auch in der Schule Kollegen habe,
362 die mich dabei unterstützen. Grundbedingung auf jeden Fall, dass ich die
363 zeitlichen Möglichkeiten habe, also dass im Rahmen der Beratungsstelle auch
364 weiterhin dafür Zeiten, Stunden vorhanden sind. Grundbedingung, für mich auch
365 ganz wichtig, die Zusammenarbeit mit denen, die nun die engsten / Vertrauten der
366 Schulverweigerer sind. / Ja und dass es mir gelingt, möglichst oft auch die
367 Probleme der Schüler wirklich zu erkennen. Also nicht irgendwo an der
368 Oberfläche zu bleiben, sondern auch wirklich einen Draht zu den Jugendlichen zu
369 finden.

370

371 *Also praktisch über das Gespräch mit den Jugendlichen zu den tatsächlichen*
372 *Ursachen zu finden?*

373

374 Ja, genau.

375

376 *Haben Sie den Eindruck, dass sich die Jugendlichen selbst relativ klar sind über*
377 *die Ursachen?*

378

379 Nein. Ich habe – oder ich muss immer wieder erfahren – das sind eben aktuelle
380 Probleme in der Schule, die eben gerade in der Stunde zuvor waren oder einen
381 Tag zuvor oder eine Woche zuvor – als Ursache hingestellt werden, um dann halt
382 eine Woche nicht in die Schule zu kommen oder die nächste Stunde eben gar
383 nicht zu gehen oder irgendwas in der Richtung. Aber die eigentlichen Probleme
384 erkennen die Wenigsten. Es ist auch manchmal sehr schwierig mit den
385 Jugendlichen über solche Probleme zu reden, weil / wenn es in der Familie
386 begründet ist, ja auch viele die Erfahrung gemacht haben, die sie halt nicht so
387 schnell preisgeben werden.

388 Und ich denke mal, da muss man dann auch, wenn sie im Heim sind, mit den
389 Einrichtungen zusammenarbeiten, weil die ja dann doch auch noch einen ganz
390 anderen Zugang zu diesen Jugendlichen haben.

391

392 *Also könnte man sagen, dass Sie so vielleicht auf den Grund der Probleme eher*
393 *kommen, indem Sie verschiedene Perspektiven kennen lernen und die miteinander*
394 *in Verbindung bringen?*

395

396 Ja, ja auf jeden Fall.

397

398 *Wenn Sie jetzt noch mal Ihren ersten Schwerpunkt betrachten, was denken Sie,*
399 *wie stehen die Chancen, das auch wirklich einlösen zu können, erreichen zu*
400 *können? Also eher präventiv zu arbeiten und in der Schule auch was zu verändern*
401 *in der Blickrichtung?*

402
403 Das ist sehr schwer. / Ja weil // ja ich denke, es ist auch irgendwo eine
404 Einstellungssache, eine Sicht auf den Schüler zu kriegen und ihn als
405 Persönlichkeit, als ein – als Individuum zu sehen. Und in der Schule ist man doch
406 eher geneigt, das Gro der Klasse zu sehen und dann auch alle über einen Kamm
407 zu scheren. Und es ist äußerst schwer zu erreichen, dass individueller mit den
408 Kindern gearbeitet wird, weil es auch sehr viel schwieriger ist.
409
410 *Wie sind denn Ihre Möglichkeiten, dann flexibel auf die Bedürfnisse und*
411 *Vorstellungen der Jugendlichen einzugehen - der Kinder? /// Also, ist das vor*
412 *allen Dingen in der Beratungszeit im Gespräch, dass Sie sich da Zeit nehmen*
413 *können oder gibt es auch noch Möglichkeiten darüber hinaus?*
414
415 Es gibt durchaus Möglichkeiten auch darüber hinaus. / Wenn hier jetzt im
416 Gespräch mit einem Jugendlichen zum Beispiel deutlich wird, sechs Stunden ist
417 absolut nicht machbar, dann habe ich die Möglichkeit, über die Beratungsstelle
418 oder – habe ich jetzt empfohlen, dass sie halt nur vier Stunden erst mal täglich den
419 Unterricht besucht. Ja mit dem Ziel, dass sie überhaupt zur Schule geht. Das habe
420 ich jetzt erst mal so vorgeschlagen / ich muss sehen, wie das durchgesetzt werden
421 kann.
422 Aber ich denke, solche Möglichkeiten haben wir schon genutzt, dass wir über
423 Stundenreduzierung, teilweise Herausnahme aus dem Unterricht, die Förderung in
424 Kleingruppen, Einzelbetreuung – es ist durchaus möglich und / es wird auch
425 realisiert.
426 Oder wenn die Schüler mit ganz anderen Vorstellungen kommen. Da hatten wir
427 einen, der wollte mit Schule gar nichts. Der wollte in die künstlerische Ebene und
428 er hat uns dann erzählt, dass er selbst sich Ballett beibringt und alles so was. Er
429 wollte zur Ballettschule. Und da haben wir dann in die Wege geleitet, dass er die
430 Aufnahmeprüfung versucht; er hat sie dann letztendlich nicht geschafft – er war
431 zu alt und die Probleme liegen bei ihm auch tiefgründiger. Er hat soziale
432 Probleme und Kontaktschwierigkeiten.
433 Aber ich denke mal, die Möglichkeiten sind auf jeden Fall da und da habe ich
434 auch die Unterstützung von meinem Chef, vom Schulamt, wenn ich da sonst was
435 für Möglichkeiten und Ideen sehe, um einen da wieder in die richtige / Bahn zu
436 lenken, dann ist das durchaus legitim und machbar.
437
438 *Was war mit dem Jungen, als er die Aufnahmeprüfung nicht bestanden hatte?*
439
440 // Ja, / es war ja für ihn nicht so was Endgültiges. Die haben ihm gesagt – zum
441 einen fand ich gut, dass er erst mal gesehen hat, welche Anforderungen überhaupt
442 gestellt werden, denn er war ja nicht bereit, uns seine Fähigkeiten darzubieten.
443 Und auf der anderen Seite war das nicht so was Endgültiges, dass gesagt wurde:
444 ‚Nein nie wieder‘, sondern es wurde gesagt: ‚In einem halben Jahr ist wieder eine
445 Aufnahmeprüfung und dann hast du die Möglichkeit und kannst dich wieder
446 bewerben‘.
447 Für mich war aber viel wichtiger – da das Problem in der Familie liegt – dass der
448 Lebensgefährte und Mutti mit ihm dahin gefahren sind mit Auto. Weil
449 ursprünglich sollte ich mit ihm dahin fahren und das machen, aber / die Initiative
450 ging dann vom Lebensgefährten aus, der mit dem Schüler gar nicht klar kommt,
451 dass der dann gesagt hat: ‚Jetzt fahre ich dich dahin‘. Und er war natürlich
452 frustriert, der wollte da mit dem nicht wieder zurück fahren. Er hat gesagt, er fährt

453 mit dem Zug zurück, aber irgendwie hat sich das dann alles in die Bahn gekriegt
454 und er ist dann auch wieder mit denen zurückgefahren. Also von der Warte war
455 das für den eine ganz neue Erfahrung, denke ich.

456
457 *Na ja und vielleicht auch, dass einer ernst genommen hat, was er für Wünsche*
458 *hat?*

459
460 Genau, genau. Und Mutti war ja auch ganz begeistert. Der hat dann eben gesehen,
461 dass Mutti das toll findet, was er da macht und das nicht nur so als Spielerei und:
462 ‚Ach, was du da machst, das bringt ja doch nichts.‘ abtut, sondern dass Mutti
463 wirklich gesehen hat, dass das eine knallharte Sache ist, um die er sich da
464 kümmert. Und ja, dass er dann die Unterstützung dann auch hat, von Muttis Seite.

465
466 *Wie wichtig ist bei dieser ganzen Individualität, die Sie für Ihre Arbeit brauchen*
467 *um die Jugendlichen zu erreichen, wie wichtig sind dabei Strukturen für Ihre*
468 *Arbeit? // Also, individuell heißt ja auch, dass für jeden was Besonderes möglich*
469 *ist und was wirklich speziell für ihn zugeschnittenes geschaffen werden kann. Das*
470 *bringt ja auch viel Unruhe mit sich und viel / ja -*

471
472 // Ich denke das ist wichtig, ja das ist ganz einfach wichtig, sonst verzettelt man
473 sich. Man muss schon wissen, was ist jetzt für den Schüler machbar, was will ich
474 als nächstes erreichen. Wenn ich da jetzt sinnlos irgendwelche Aktivitäten
475 auswähle und nur was mache, um was zu machen, dann bringt das für mich nichts
476 und bringt für den Schüler auch nichts. Also es ist schon wichtig, dass ich, wenn
477 ich den Schüler relativ gut kenne, auch für mich ein Ziel formuliere: ‚Was kann
478 ich jetzt mit diesem Schüler wahrscheinlich erreichen?‘ Und mir dann überlege:
479 ‚Wie muss ich mit dem Schüler arbeiten, damit der vielleicht dieses Ziel mitgeht?
480 Welche Verbündeten muss ich mir suchen, was muss ich beachten oder wie muss
481 ich rangehen, um das Ziel zu erreichen? Eltern / ja Eltern, Kollegen,
482 Klassenkameraden. Wie muss ich mit den Schülern – welche Bedingungen sind
483 notwendig? Was muss ich schaffen, um hier zu erreichen, dass ich das Ziel
484 verwirklichen kann?‘

485 Dann ist für mich natürlich auch wichtig, / dieser ständige Kontakt auch mit den
486 Kollegen, vor allen Dingen auch in der Beratungsstelle. Wenn ich da jetzt alleine
487 irgendwo bin, da komme ich nicht weiter. Es ist immer wichtig, dass man sich
488 auch mal zusammensetzt und seine Probleme vortragen kann und die dann auch
489 aus einer ganz anderen Sicht dann mal – und wenn es nur ein einfacher Einwurf
490 ist, der einen dann doch weiterbringt.

491 Oder auch wenn ich zum Jugendamt gehe und / dann auch mal die Sicht der
492 Jugendhilfe auf dieses Problem sehe, das hilft mir dann doch wieder vielleicht
493 auch das zu verändern, was ich mit dem Schüler vorhabe oder ganz anders an die
494 Sache ran zu gehen. Also sicherlich individuell ja, aber irgendwo // geht man doch
495 systematisch vor und überlegt sich: ‚Was ist jetzt hier machbar, was braucht der
496 Schüler am dringendsten?‘

497
498 *Was würden Sie für Ihre eigene Arbeit mit den Schulverweigerern - so ganz*
499 *konkret - als Normen oder als Werte für sich beschreiben?*

500
501 Werte für mich jetzt, für meine Arbeit mit Schulverweigerern?

502
503 *Ja, hm.*

504
505 // Werte für mich wären, dass ich die Jugendlichen so akzeptiere, wie sie sind.
506 Das war für mich selbst auch nicht immer so. /// Dass ich die Jugendlichen als
507 Partner betrachte, denn ohne dem ist, denke ich, keine erfolgreiche Arbeit
508 möglich. // Dass ich nicht als Individuum irgendwo versuche, was zu
509 bewerkstelligen, sondern dass ich schon versuche, mit vielen Professionen noch
510 zusammen zu arbeiten, Jugendhilfe, Kollegen, Eltern. //

511

512 *Darf ich nachfragen? Sie sagten: ‚die Jugendlichen zu akzeptieren wie sie sind‘,*
513 *das war für Sie auch nicht immer so. Was heißt das?*

514

515 Das heißt, na ja dass es für mich genauso galt. Ein Jugendlicher hat so und so zu
516 sein und der hat den und den Weg zu gehen und das muss halt so sein. Und dass
517 ich aber heute weiß, dass es eben nicht so ist. Dass die Jugendlichen ganz
518 unterschiedlich sind. Sicherlich auch bedingt vielleicht, dass die eigenen Kinder in
519 dem Alter sind, dass man lernt, auch zu akzeptieren. Und dass die einem auch
520 ganz konkret sagen: ‚Nein, wie ihr das macht, will ich das nicht‘ oder ‚Ich habe
521 andere Vorstellungen‘. Ja, dass ich akzeptiert habe, dass nicht mein Leben der
522 Maßstab ist, sondern das jeder für sich ein sinnvolles Leben irgendwo
523 verwirklichen muss. Und wie das letztendlich aussieht, das entscheidet jeder
524 selbst. Man kann Hilfen geben, aber letztendlich werden sie nicht immer
525 angenommen. Muss ja auch nicht sein und ich sage auch immer: ‚Ausprobieren
526 und dann muss man sehen, welche Möglichkeiten sich daraus für einen bieten‘.

527

528 *Wie weit fühlen Sie sich persönlich verantwortlich in solchen Situationen, wo Sie*
529 *erleben, dass Kinder und Jugendliche für sich eine ganz andere Perspektive*
530 *haben oder vielleicht auch keine - sich gar nicht damit auseinandersetzen und Sie*
531 *ja vielleicht auch eine Not wahrnehmen oder ein Problem wahrnehmen bei den*
532 *Kindern und Jugendlichen?*

533

534 Also ich sage mir immer: ‚Es ist nicht dein Problem, das ist nicht dein Leben‘.
535 Aber es ist halt doch nicht so einfach. Ich merke das dann auch, wenn mein Mann
536 dann so sagt – das ist dann zuviel, dass man sich da reinhängt oder vielleicht auch
537 manchmal – besonders bei dem einen hier mit dieser Ballettschule zu engagiert
538 und / ich weiß nicht – da hat er dann auch teilweise gesagt: ‚Irgendwo muss jetzt
539 mal Schluss sein. Man kann es dann auch übertreiben‘. / Ja es ist schon äußerst
540 schwierig, aber ich versuche da so ein Mittelweg zu finden. Wobei bei
541 bestimmten Schülern, da berührt mich das nicht so. Weiß auch nicht so warum.
542 Vielleicht hat das auch was mit Sympathie zu tun, kann durchaus auch möglich
543 sein. Vielleicht auch mit der Lebensgeschichte dann. Und bei anderen Schülern
544 dann, da macht man dann halt doch vielleicht mehr, als man eigentlich von
545 vornherein wollte und versucht mehr in die Wege zu leiten. // Also ich versuche
546 da schon irgendwo einen Mittelweg zu finden. Aber wie gesagt, die Gefahr, dass
547 man da sich zuviel engagiert, ist sowohl gegeben als dass man vielleicht recht
548 schnell sagt: ‚Wenn du dir nicht helfen lassen willst, dann musst du sehen‘.

549

550 *Sie haben gerade gesagt, Sie wissen auch nicht so richtig, woran es liegt Können*
551 *Sie für sich vielleicht noch mal überlegen, ob Sie so Kriterien für sich haben, für*
552 *die Arbeit? Also vielleicht auch, in welche Richtung Sie denken, wenn Sie*
553 *jemandem Hilfe anbieten oder wenn Sie sich Unterstützung für Ihre Arbeit*

554 *suchen? Gibt es da so - ja Muster, an denen Sie sich orientieren oder ist das eher*
555 *situationsabhängig?*

556

557 */// Also dass ich da jetzt nach einem konkreten Muster / das Ganze / machen*
558 *würde / würde ich nicht sagen.*

559

560 *Also es ist eher so, dass Sie Möglichkeiten, Rahmenbedingungen inzwischen*
561 *kennen, dass Sie Partner kennen und dass Sie dann in der Situation eher gucken*
562 *was -*

563

564 Gucken, was ist machbar.

565

566 *Fühlen Sie sich manchmal, wenn Sie das so entscheiden müssen - fühlen Sie sich*
567 *da manchmal unsicher?*

568

569 Ja, auf jeden Fall. Weil bei dem einen Schüler habe ich vorgeschlagen – aufgrund
570 seiner Schulverweigerung hat er Lernrückstände – ich empfehle für das letzte
571 Schuljahr die Beschulung in der Lernbehindertenschule in einer relativ kleinen
572 Klasse. Ja und ich empfehle das zwar, weiß aber sicherlich auch, dass es da dann
573 Probleme geben wird, weil ich kenne die Klassensituation nicht. Ich weiß nicht,
574 wie engagiert geht der Lehrer mit dem Problem um und ich kann ja manchmal nur
575 empfehlen, ohne dass ich die Rahmenbedingungen dort an Ort und Stelle kenne
576 und das ist manchmal recht schwierig. Es wäre natürlich auch schwierig zu sagen,
577 Schule zur Erziehungshilfe wäre jetzt eine Möglichkeit. Gucke ich mir an, was
578 wäre machbar und Lernbehindertenschule oder irgendwas anderes auch noch. Es
579 wäre sicherlich auch ein richtiger Weg, aber der nicht realisierbar ist, auch vom
580 Zeitlichen einfach nicht machbar ist.

581 Also man muss schon – ich gehe dann immer zu den Kollegen, wo ich weiß –
582 oder frage beim Schulamt nach, wo ich weiß, die kennen sich da aus in dem
583 Bereich und erbitte mir Information. Und versuche dann auf dieser Grundlage
584 zum Beispiel Entscheidungen zu treffen.

585 Oder dass wir da angerufen haben in der Ballettschule und uns erkundigt haben,
586 wie das mit schulischen Problemen gehandhabt wird und dass wir dann überlegt
587 haben: ‚Wäre das was für den Schüler?’ (Bandende)

588

589 *Wie ist das für Sie in konkreten Konfliktsituationen? Also wenn es so*
590 *Auseinandersetzungen gibt mit Jugendlichen, die die Schule verweigern oder mit*
591 *Kindern – eben so ganz aktuelle Konfliktsituationen.*

592

593 Wie ich mich da jetzt verhalte?

594

595 *Ja, hm.*

596

597 / Ja da bin auch manchmal irgendwo Mensch, denke ich, wie jeder andere auch.
598 Es ist dann sehr schwer so. Das, was man sich im Vorfeld vielleicht mit dem
599 Schüler vorgenommen hat, auch dann in dieser Situation so durchzusetzen. Und
600 das ist natürlich schwierig, wenn man sich dann so verhält und den Schüler dann
601 damit enttäuscht. Sich so verhält wie der Schüler das sicherlich so nicht erwartet
602 hatte. Weil man aber selbst in einer Situation ist und halt so enttäuscht ist, dass
603 man das nicht anders kann. Und das passiert nicht oft, aber ich denke, das ist mir
604 auch schon passiert. Es gibt Situationen, tja da passiert das halt. Und ich habe

605 auch gemerkt, dass es dann schwierig ist, den Kontakt zu dem Schüler wieder
606 herzustellen. Und dann im Nachhinein habe ich dann überlegt: ‚Was hast du jetzt
607 eigentlich alles falsch gemacht oder vielleicht auch nicht falsch gemacht?‘
608 Vielleicht war es eine normale Reaktion, aber man hat eben in diesen Minuten
609 halt so viel / so viel kaputt gemacht, was man im Vorfeld vielleicht schon
610 erarbeitet hatte. Das ist zwar schwer, aber ich denke mal, davor ist keiner sicher,
611 dass das nicht passiert.

612

613 *Erleben Sie manchmal Widersprüche, so zwischen den Ansprüchen Ihrer eigenen*
614 *Arbeit und dem pädagogischen Alltag, in dem Sie so leben? Sind das solche*
615 *Situationen, von denen Sie sagen, also da reagieren Sie halt menschlich?*

616

617 Sicher das ist so ein Widerspruch. Widerspruch auch, wenn ich mir meine eigene
618 Klasse angucke und ich rede immer von Differenzierung, // dass das für mich
619 zwar notwendig und ganz wichtig ist, aber dass es oft auch sehr schwer ist
620 durchzusetzen, wirklich auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen und
621 dass man mitunter auch aus Bequemlichkeit / tja, nicht an die Bedürfnisse der
622 Kinder anknüpft. Obwohl man die Erfahrung gemacht hat, dass es anders herum
623 doch auf jeden Fall besser ist und das für die Kinder sicherlich mehr bei raus
624 kommt. Aber, ja das ist so ein Widerspruch, der mich im Moment beschäftigt,
625 dass ich eben dieses Individuelle der Kinder – und auf der anderen Seite, dass
626 man sich schwer tut, das auch umzusetzen in der täglichen Arbeit.

627

628 *Da gibt es auch sicherlich Grenzen in der Umsetzbarkeit?*

629

630 Sicher, sicher natürlich.

631

632 *Wenn Sie das jetzt so sagen - welcher Unterschied besteht für Sie in Ihrer eigenen*
633 *Wahrnehmung, in Ihrer eigenen Erfahrung in Ihrem pädagogischen Alltag in der*
634 *Beratungsstelle und in der Klasse? Also wie würden Sie den Unterschied dieser*
635 *Arbeit beschreiben?*

636

637 /// Ich mache beide Arbeiten eigentlich gerne. Aber ich muss sagen, eine größere
638 Herausforderung stellt für mich die Arbeit in der Beratungsstelle dar. Weil / ja
639 weil die Probleme vielfältiger sind, weil mehr Anforderungen auch – denke ich,
640 an die Qualität meiner Arbeit gestellt wird. Weil ich Möglichkeiten habe, mit
641 Menschen zusammenzuarbeiten, die eben nun nicht unmittelbar der Schule
642 angehören oder die zur Klasse gehören. Weil ich Möglichkeiten habe, auch meine
643 Arbeit ganz anders zu gestalten. Also da ist dann nicht mehr dieser
644 Stundenrhythmus. Da geht dann ein Teil der Arbeit dann auch Nachmittag, auch
645 in die Beratungstätigkeit.

646 Ich habe auch Möglichkeiten mit den Eltern zu reden und den Eltern auch
647 manchmal bewusst zu machen, dass ich mich ernsthaft für die Probleme
648 interessiere. Denn viele solcher Eltern haben ja bisher kaum die Erfahrung
649 gemacht, dass jemand da ist, der / der das Problem auch so sieht. Und die Eltern
650 brauchen ja recht häufig auch Hilfe. //

651 Ja was mir auch gefällt, was mir natürlich schwer fällt, aber was mir eigentlich
652 auch viel gibt; ist, dass ich gezwungen bin – ich will jetzt nicht sagen mit
653 wissenschaftlichen Sachen, aber – mich theoretisch mit dem Problem
654 auseinandersetzen, was ja doch im Einerlei der Stunden manchmal – ja das

655 bleibt auf der Strecke, man hat ein bestimmtes Thema, man hat ein bestimmtes
656 Ziel.

657 Und ich denke, auch für die eigene – die Anforderung an einen selbst, denke ich,
658 sind für mich höher, wenn ich so in der Beratungsstelle gefordert werde, als wenn
659 ich nur – in Anführungsstrichen – Unterricht in der Klasse machen würde.

660

661 *Kann man sagen, die Situationen sind so komplex oder auch so vielfältig, so*
662 *unterschiedlich und mit so großen Schwierigkeiten verbunden, dass Sie sozusagen*
663 *ein Stück zurücktreten müssen vor dem Problem und das auch aus einer andern*
664 *Perspektive betrachten, ja? Und das ist dann die theoretische Perspektive?*

665

666 Ja, hm.

667

668 *Gibt es für Sie in dieser Arbeit so Grenzerfahrungen in Situationen, die Sie in der*
669 *Situation oder im Nachhinein sehr belastet haben? Also wo Sie was vorhatten, wo*
670 *Sie was wollten oder wo es eine Situation war, die für Sie sehr schwer*
671 *auszuhalten war?*

672

673 Ja das gibt es. Hier bei diesem Ballettschüler / wo wir dann eben zusammen
674 gegessen haben und er – ich weiß gar nicht wie ich das beschreiben soll – er dann
675 permanent darüber geredet hat, dass wir ihn sowieso nicht verstehen, dass wir das
676 sowieso nur machen, weil wir Geld kriegen, dass er fremdbestimmt sei von
677 irgendwelchen anderen Wesen. Er hat sich mit Magie beschäftigt und alles so was
678 und / so dass für mich oder aus meiner Sicht ein vernünftiges Reden mit dem
679 überhaupt nicht – in dieser Situation überhaupt nicht möglich war. Das war für
680 mich so auch im Nachhinein nach dem Gespräch, wo ich gesagt habe: ‚Nein
681 irgendwo kann ich jetzt nicht mehr folgen und das kann ich auch nicht mehr
682 mitmachen jetzt hier‘. Das war so eine Situation.

683 Oder ein anderer Schüler, der // wo das Jugendamt eine Einrichtung für den
684 Schüler gesucht hat, ohne zu überprüfen oder auch ohne mal im Vorfeld eine
685 Zusammenarbeit zu suchen – wie beschulen wir den Schüler? Also dass wahllos –
686 dass nur die Unterbringung im Heim im Vordergrund stand, nicht mal das Heim
687 richtig wusste, was war mit dem Schüler richtig los. Sicherlich kann das alles
688 Vorteile haben, wenn ich nicht informiert bin. Aber ich denke, da hätte ganz
689 anders im Vorfeld auch zusammengearbeitet werden müssen, um das Problem für
690 den Schüler und im Interesse des Schülers zu klären. Und wenn ich mich dann an
691 das Jugendamt wende und ich will eigentlich nur die Gründe erfahren oder
692 vielleicht auch gemeinsam mit dem Jugendamt überlegen – ‚Was können wir
693 denn hier aus dieser verfahrenen Kiste noch machen?‘, wo einem noch gesagt
694 wird, das geht einen nichts an. Und das sind so Situationen, ja wo ich denke: ‚Was
695 geht ’s mich eigentlich an?‘

696

697 *Auch ein Stück Verzweiflung?*

698

699 Ja genau. Wo man denkt, das kann doch eigentlich gar nicht sein. Das ist so – die
700 würden mir spontan einfallen.

701

702 *Würden Sie mir etwas über die Jugendlichen erzählen, die Sie betreuen?*

703

704 Fangen wir mit Norbert an, das ist der Ballettschüler. Der geht seit zweieinhalb
705 Jahren gar nicht zur Schule. Lebt bei Oma. Mutti lebt in einer neuen Partnerschaft.

706 Er hat eine Schwester, die ist ein Jahr jünger und Mutti und der neue Partner
707 haben jetzt Nachwuchs bekommen. Wie alt ist der jetzt? Vielleicht ein gutes Jahr.
708 /
709 Norbert hat sein ganzes Leben nie ein richtigen Vater kennen gelernt. Ein Vater
710 hat ihn misshandelt und geschlagen und er hat also nie eine feste männliche
711 Bezugsperson gehabt und letztendlich ist er dem ausgewichen oder Oma hat sich
712 da reingehängt oder wie auch immer. Er ist zur Oma gezogen, lebte bei Oma und
713 ist dann mit Opa sehr gut klargekommen. Opa ist dann in relativ kurzer Zeit
714 erkrankt und verstorben. Und Norbert hat sich total zurück gezogen.
715 Dazu kommt, dass Norbert // gern ein Mädchen sein möchte. Die Problematik
716 kannte ich – obwohl ich das anfangs nicht so gesehen habe, dass das wirklich so
717 ein schwerwiegendes Problem ist – aber die von der Jugendhilfe meinte eben jetzt
718 nach aktuellerem Gespräch, es ist wirklich akut an dem.
719 Und/ ja. Norbert geht auch nicht aus dem Haus. Nur wenn er weiß, alle Kinder
720 sind – oder es ist niemand auf der Straße, so vormittags so um zehn, dann fährt er
721 mit dem Fahrrad zu Mutti. Ansonsten ist er oben in seinem Zimmer. Er
722 beschäftigt sich, wie gesagt mit klassischer Musik, Ballett und Magie, Hexerei
723 und er meint halt zeitweise, er wäre fremdbestimmt. Er / - Ja welche
724 Perspektiven? Wir haben versucht, Norbert kennen zu lernen.
725
726 *Wie haben Sie das gemacht?*
727
728 Ja, wie haben wir das gemacht?
729
730 *Er war Schüler Ihrer Schule?*
731
732 Nein. Die Anforderung kam an die Beratungsstelle: ‚Da ist ein Schüler, zu dem
733 möchten wir Kontakt aufnehmen. Alles sei bisher gescheitert‘. Eine
734 Heimeinweisung hat er – da ist er dann weggelaufen. Und Mutti und Oma sind
735 dann auch immer so, dass sie sich schützend vor ihn gestellt haben. Die vom
736 Heim meinten dann, wenn man das konsequent durchgezogen hätte, wäre
737 durchaus für Norbert noch eine positivere Entwicklung möglich gewesen. Aber
738 Mutti und Oma haben ihn dann immer geschützt. Die haben ihn dann auch nicht
739 konsequent zurückgebracht ins Heim. Also wenn Norbert da war, brauchte er
740 auch nicht wieder mit. – Ja das kam in die Beratungsstelle und eine Kollegin und
741 ich wir sind dann hin und haben versucht, einen Kontakt zu ihm aufzubauen.
742 Das erste Mal haben wir ihn gar nicht zu Gesicht bekommen. Da haben wir uns
743 dann mit Oma so unterhalten, dass er es hören konnte. Dann haben wir versucht
744 über seine Interessen – Ballettbücher mitgebracht. Für Heilpflanzen interessiert er
745 sich. Sind wir dann in die Bücherei gegangen und haben da versucht, Bücher
746 auszuleihen und da auf diese Art und Weise ein bisschen Kontakt zu ihm
747 aufzubauen. Und Norbert – ja ich habe ihn geholt mich mit ihm in der Bücherei
748 beschäftigt. Die Kollegin hat ihn dann immer wieder mit nach Hause genommen.
749 Und das ging an einem Montag dann nicht mehr. Und da hieß es dann: ‚Ja Norbert
750 entweder du wartest jetzt hier alleine oder du kommst mit zu uns in die Schule.‘
751 Er ist ja auch nicht alleine mit dem Bus gefahren. also er hat Angst vor jeglichem
752 Kontakt. Ja, er wollte dann erst da bleiben und er hat sich dann kurz entschlossen,
753 er kommt doch mit. Ich habe ihn dann mitgenommen in die Arbeitsgemeinschaft
754 zum Töpfern. Er hat sich dann ganz abseits gesetzt. Finger schmutzig machen und
755 so was, das wollte er absolut nicht. Er hat das schon beobachtet so aus dem

756 Blickwinkel, denke ich. Aber das er sich da nun ernsthaft für interessiert hat, war
757 nicht zu sehen.

758 Wir haben dann in den folgenden Wochen versucht, ihn stundenweise in die
759 Schule zu kriegen und mit ihm Schule zu machen. Also ein bisschen Deutsch und
760 Mathe, schreiben, rechnen. Wir haben eben auch gemerkt, er hat seine Grenzen.
761 Ist ja logisch, nach zwei Jahren. Und er war aber bereit, aber mit zu viel
762 Anstrengung durfte es auch nicht verbunden sein.

763 Dann sind wir über das Interesse für Ballett – da haben wir uns in der Nähe
764 zunächst eine Ballettschule ausgesucht, sind dorthin gefahren und haben uns das
765 angeguckt, was die mit den Kindern machen. War er begeistert – und dann nach
766 Dresden zur Ballettschule. Da haben wir uns dann – oder Mutti sollte das alles in
767 die Wege leiten, aber Mutti ist auch nicht in der Lage dazu. Mutti hat auch gar
768 kein Beziehung zu ihm. – Ja und dann sind sie dann dort doch hingefahren.

769 Er wurde abgelehnt Wir haben dann versucht, danach weiter gemeinsam mit
770 Norbert zu überlegen, auch mit dem Jugendamt. Mutti hat dann auf unser anraten
771 hin einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung gestellt Da hatte sie sich bisher ja auch
772 immer vor geweigert, weil wir gesagt haben, wir sehen keine Möglichkeit mehr.
773 Dann haben wir dem Jugendamt die Problematik geschildert und haben gesagt,
774 was wir uns für ein Heim vorstellen. Ein Heim, eine kleinere Einrichtung, in dem
775 er auch vielleicht seinen künstlerischen Interessen nachgehen könnte. Die
776 Jugendhilfe hatte dann zwei oder drei Heime zur Auswahl und haben sich
777 informiert und ein Heim kam ganz besonders in Frage. Das wäre also den
778 Interessen am nächsten gekommen.

779 Norbert hat dann auch beim ersten Gespräch gesagt, er wäre bereit dorthin zu
780 gehen und als es dann so weit war, dieses Heim anzugucken, ist er dann nicht
781 gegangen. Und das wurde dann seitens des Jugendamtes mehrmals probiert und
782 letztendlich ist das gescheitert. Norbert ist jetzt / zu Hause nach wie vor.

783

784 *Wie alt ist Norbert?*

785

786 14. Der ist 14 geworden. Und / über die Psychiatrie da weigert er sich auch
787 hinzugehen. Und da hat man jetzt jemanden gefunden – irgendjemand von der
788 Jugendhilfe kannte den Psychiater, der dort wohl sehr kompetent sein soll und der
789 soll sich intensiv jetzt zunächst mit Norbert beschäftigen, um zu sehen, was ist
790 weiter machbar.

791 Darüber hinaus wollten sie einen Streetworker mit Norbert zusammenbringen, um
792 zu sehen, was ist von der Seite machbar. Also wir als Schule sind da jetzt im
793 Moment raus. Also es ist im Augenblick dort auch gar nicht daran gedacht,
794 irgendeine Form von Beschulung, da sind die anderen Probleme so wichtig erst
795 mal. Ja genau. Das was in Perspektive sein könnte, wenn sich Norbert nicht
796 öffnet, wenn er in keine Einrichtung und nichts geht, dann wird – so hat der
797 Schulrat gesagt – pro forma Hausunterricht zugeordnet, drei Stunden die Woche
798 und dann würden wir das als Beratungsstelle wieder betreuen, sicherlich.

799 Na ja, aber es ist schon erstaunlich, welche Perspektiven da auch versucht werden,
800 bei dieser schwierigen Problematik. Oma hat natürlich nun Angst, das: ‚Was ist
801 wenn mir mal was passiert? Dann hat Norbert gar keinen mehr!‘ und ich sehe das
802 dann auch so. Ich weiß nicht, der wird mal als Einsiedler irgendwo leben, sich von
803 Heilpflanzen, Heilkräutern – als Hexer wird er verschrien – und er hat auch die
804 Jugendlichen oder die Kinder in dem Ort – mit Jüngeren kommt er zusammen, da
805 kommt er wohl auch teilweise ganz gut klar – aber alles, was so seinem Alter ist,
806 die meiden ihn und hänseln ihn.

807 Er möchte irgendwo hin in eine große Stadt. Nach Hamburg am besten, wo ihn
808 keiner kennt und ganz von vorne anfangen. Aber die Möglichkeiten hatten wir
809 ihm ja eigentlich auch eröffnet. In die Einrichtung möchte er nicht, er möchte
810 gerne ein Internat, wo er auch am Wochenende nach Hause kommt. Aber dass er
811 gar nicht in der Lage ist, einen Bus zu benutzen oder auch mit anderen in Kontakt
812 zu treten, das sieht er nicht, das ist für ihn auch kein Problem. //

813

814 *Ja, das war Norbert.*

815

816 Das war Norbert, gut. Dann haben wir Olaf. Olaf der ist jetzt 16. Ich denke er
817 wird 17 zum Ende des Jahres. Für den war / ja der kam / aus einer Schule zur
818 Erziehungshilfe, hat dort die 7. Klasse besucht und ist jetzt im 10.
819 Schulbesuchsjahr. /

820 Die Schule hatte empfohlen, dass Olaf durchaus in der Lage ist, einen
821 Hauptschulabschluss zu machen. Aber durch Einbrüche, Autodiebstähle und jede
822 Menge Delikte haben die Adoptiveltern einen Antrag auf Hilfe zur Erziehung
823 gestellt, so dass das Jugendamt überlegt hat: ‚Was können wir jetzt mit Olaf
824 machen?‘.

825 Olaf kam dann über eine Jugendhilfeorganisation in unsere Gegend. Und // hat
826 gearbeitet. Er ist also in einen Betrieb integriert gewesen und hat dort gearbeitet.
827 Hatte dort auch ein Zimmer, hat dort gelebt und ja, der Verantwortliche hat sich
828 praktisch auch um ihn gekümmert, sind zusammen einkaufen gefahren, Wäsche
829 wurde gewaschen und so weiter.

830 Der verantwortliche Betreuer ist – familienähnlicher Anschluss würde ich
831 vielleicht mal sagen. Der ist dann mit der Problematik herantreten: Olaf müsste
832 doch Schule besuchen. Er möchte oder es bestünde die Möglichkeit, dass Olaf bei
833 ihm im Betrieb eine Berufsausbildung absolviert und dazu müsste er ja eine
834 Berufsschule absolvieren. Wie können wir das realisieren? Das Problem brachte
835 unser Chef mit.

836 Na ja da hat er einen Antrag gestellt über die Beratungsstelle. Dann haben wir
837 Kontakt mit Olaf aufgenommen und / anhand der Unterlagen haben wir uns dann
838 überlegt, dass es sinnvoll wäre – auch um ihn dann irgendwo einzugliedern – erst
839 mal genau festzustellen: Welche Probleme hat Olaf und was kann er
840 schulleistungsmäßig? Wo könnten wir ihn integrieren? Und wir haben ihn dann
841 einzeln beschult. Also ich bin zum Hausunterricht gefahren und wir haben –
842 anhand des Hauptschullehrplanes Klasse sieben –

843

844 *Ist Olaf jetzt zwischendurch auch lange nicht in die Schule gegangen, oder?*

845

846 Ja, ja der ist ja die ganze Zeit nicht in die Schule gegangen. Und auch zu Hause,
847 bevor es dann zu dieser Einweisung kam, hat er teilweise Schulbummelei, ist
848 weggelaufen von zu Hause.

849 Ja, wir haben dann zielgerichtet gearbeitet und ich muss sagen, Olaf hat auch so
850 den Eindruck auf uns gemacht, dass er wirklich will. Das war für ihn durchaus
851 eine Perspektive. Vom intellektuellen Stand denke ich, konnte man mit ihm wie
852 mit einem normalen Jugendlichen reden. Von sich aus selbst hatte er angegeben,
853 dass er Probleme hat, mit anderen Jugendlichen seines Alters klarzukommen. Er
854 hat Probleme immer recht schnell bei anderen gesucht. Also er war nie derjenige,
855 der die Ursache für irgendwas war. Alles ringsum hat da nicht hingehauen, aber es
856 war eine Möglichkeit, um ihm eine Perspektive zu ermöglichen.

857 Dann, das war jetzt in den Winterferien, war der Betreuer / also der war nicht zu
858 Hause. Olaf hat die Gelegenheit genutzt, hat sich – noch mit zwei anderen, haben
859 sie dort die Wohnung dort bei demjenigen verwüstet, Alkohol getrunken,
860 Diebstähle begangen, so dass er dann über die gleiche Jugendhilfeorganisation
861 woanders hingekommen ist, zwar bei uns auch in der Nähe.

862 Ja / er wurde weiter durch uns betreut, aber die Möglichkeiten waren aus meiner
863 Sicht für Olaf besser, so wie er sich das auch gewünscht hatte. Das war ein kleines
864 Dorf, wo er zuerst war und jetzt war er eben in der Stadt. Das war zwar immer
865 noch nicht das, was er wollte, aber es kam dem am Nächsten. Und auch für den
866 Schulbesuch, den wir angedacht hatten – dann zu uns stundenweise – war das auf
867 jeden Fall von Vorteil. Olaf hat dann dort weiterhin gearbeitet und wir haben mit
868 dem neuen Betreuer dann abgesprochen, / stundenweise zu uns in die Schule. Wir
869 haben dann täglich ein bis zwei Stunden zunächst einen genauen Stundenplan
870 festgelegt. Olaf hatte Hausaufgaben auf und mit der Perspektive in 's BVJ ab
871 September. Und der Betreuer hatte sich da auch darum gekümmert, das ging alles
872 klar. Also es wäre die Möglichkeit gewesen, dass Olaf dorthin geht.

873 Und jetzt, letzte Woche, musste Olaf dann erst mal verschwinden. Also er war
874 nicht in der Schule und er war auch gar nicht zu Hause in seiner Unterkunft. Sie
875 haben ihn aber recht schnell wieder gefunden. Das Gespräch wurde geführt. Also
876 der Betreuer hat mit Olaf gesprochen, noch mal darüber geredet, was will er denn
877 nun eigentlich. Olaf hat, so hat er mir gestern erzählt, gesagt: ‚Ja ich möchte
878 weiterhin auch zur Schule‘. Der Versuch wurde gestern oder vorgestern – sollte er
879 dann kommen. Er ist dann nachgegangen und hat dann gemerkt, als Olaf Richtung
880 Schule gehen sollte – er ist dann wieder Richtung Bahnhof und war wieder auf
881 dem Wege, sein Zuhause zu verlassen.

882 Erneutes Gespräch mit Olaf. Da wurde auch die Jugendhilfe – das einweisende
883 Jugendamt informiert – der Betreuer. Und Olaf wurde gefragt: ‚Was willst du?‘.
884 Und da bei Olaf von Anfang an eigentlich eine auslandspädagogische Maßnahme
885 auch mit in Betracht gezogen wurde, aber immer zurückgestellt wurde, hat Olaf
886 dann wohl gesagt, er möchte ins Ausland oder er geht jetzt ins Ausland. So ist der
887 neueste Stand und da soll er jetzt auch hin. Der Betreuer hat mir gestern auch
888 gesagt, er redet auf jeden Fall noch mal mit Olaf. Die Perspektive wird er ihm auf
889 jeden Fall noch mal offen legen. Also was jetzt an Möglichkeiten ist, auf der einen
890 Seite und was auf der anderen Seite ist und dann werden wir sehen.

891

892 *Was denken Sie, was waren für Olaf die Ursachen für seine Schulverweigerung?*

893 *Also ist das jetzt im Nachhinein noch so –*

894

895 Ich denke ein Wust an Problemen – vor allen Dingen im Elternhaus oder im Haus
896 der Adoptiveltern – war ausschlaggebend, so wie ich das beurteilen kann. Denn
897 auch die Schule, in der er war, hat sich, so wie ich das entnehmen und
898 rekonstruieren kann, doch recht engagiert um ihn gekümmert. Auch ihn recht
899 individuell betreut. So dass für Olaf viele Probleme mit dem Adoptivbruder und
900 den Eltern als Apotheker und – vielleicht irgendwo ursprünglich war er den
901 Anforderungen nicht gewachsen, die man an ihn gestellt hat, denke ich, das war
902 vielleicht das Ausschlaggebende. Und irgendwann vielleicht auch der Neid oder
903 die Konkurrenz zu dem Stiefbruder, durchaus auch möglich. Und dann jede
904 Menge Probleme auch mit den Adoptiveltern.

905

906 / Gut, noch einen Moritz haben wir. Moritz ist seit Anfang des Jahres bei uns. Das
907 ist derjenige, der zu uns in eine kleinere Einrichtung gegeben wurde, ohne eine
908 Beschulung entsprechend für ihn zu suchen.
909 Moritz lebte mit dem Vater zusammen. Vater hatte große Probleme. / Man hat
910 empfohlen Moritz in ein Heim – Er war erst in einer Schule mit
911 Ausgleichsklassen, dann wurde gesagt oder wurde überlegt, ob es nicht sinnvoll
912 wäre Moritz auch in dieses angegliedertes Heim zu geben. Der Vater hatte dann
913 den Antrag auf Hilfe zur Erziehung gestellt und Moritz war / mehrere Jahre dort
914 in dem Heim. / Ein relativ großes Heim, so über 50 Kinder. Und Moritz hat aber
915 trotz alledem, nach Einschätzung der Lehrer, eine recht positive Entwicklung
916 genommen, vor allem was das Verhalten betrifft. Er war sehr aggressiv in seinem
917 Verhalten. Und in den letzten Wochen und Monaten, so wurde eingeschätzt, war
918 er in der Lage, das halt auf verbaler Ebene mehr zu führen.
919 Es gab offensichtlich, so muss ich das jetzt sagen, sicherlich große Probleme mit
920 dem Verhalten im Heim, so dass das Jugendamt überlegt hat, wir suchen für
921 Moritz eine kleinere Einrichtung. Er ist dann zu uns gekommen auf den
922 Kinderhof. Dort sind um die 15 Jugendliche. Alle mit massiven Problemen.
923 Einige auch Schulverweigerer. Und Moritz wurde in eine Sekundarschulklasse
924 integriert und es lief, habe ich im Nachhinein erfahren. Es lief anfangs. Es lief
925 allerdings dahingehend, dass Moritz ruhig war, sich still verhalten hat und nichts
926 gesagt hat, nicht in der Lage war Kontakt zu Mitschülern aufzubauen, jede
927 Leistungsanforderung verweigert hat. Wenn man massiv Leistungen von ihm
928 forderte, wurde er ausfallend aggressiv, so haben die Lehrer das beschrieben. Und
929 / ja so, dass überlegt wurde oder das von Seiten der Schule an das Schulamt das
930 Problem herangetragen wurde, dass gesagt wurde: ‚Moritz ist überfordert in der
931 siebenten Sekundarschulklasse‘.
932 Ja, der kam zu uns in die Beratungsstelle mit dem Ziel – oder der Schulrat hat das
933 Problem an uns herangetragen – eine erneute Begutachtung durchzuführen, um
934 festzustellen, besteht sonderpädagogischer Förderbedarf? Ist Moritz
935 lernbehindert? Liegt eine Verhaltensauffälligkeit vor? Müssen wir ihn in eine
936 entsprechende Schule umschulen? / Ein Antrag auf – oder eine Überprüfung
937 erfolgte vor anderthalb Jahren schon mal. Und da wurde festgestellt, Moritz ist
938 nicht lernbehindert. So, dann haben wir uns überlegt, wie gehen wir vor.
939 Hospitation in der Schule war nicht möglich, Moritz war nicht in der Schule.
940
941 *Dann auch schon länger nicht?*
942
943 Dann länger nicht, hm. Er hat dann die Schule verweigert in der Art und Weise,
944 dass er gar nicht gegangen ist.
945
946 *Und im Heim oder auf dem Jugendhof war er auch nicht?*
947
948 Abends ja. Er ist morgens pünktlich losgefahren und mittags auch pünktlich
949 gekommen. Am Tage hat er sich irgendwo anders aufgehalten. Teilweise wussten
950 die Erzieher das, teilweise nicht. Es wurde versucht Unterrichtsbegleitung, ging
951 nicht, weil stunden mäßig war das nicht realisierbar durch das Heim.
952 Und dann habe ich gesagt oder dann haben wir überlegt, müssen wir ihn
953 begutachten im Einzelunterricht. Müssen wir sehen, was ist machbar. Wir haben
954 uns in der Schule verabredet. Moritz kam nicht. Dann bin ich ihm regelrecht
955 nachgefahren die erste Zeit. Zum Kinderhof, weil ich wusste ja, er war nicht in
956 der Schule. Habe ich mir gedacht, irgendwo muss er ja sein, dann muss er im

957 Kinderhof sein. Dann bin ich dahin gefahren, da war er nicht. / Dann, ja das ging
958 eigentlich zwei mal und er hat sich irgendwo in der Stadt rum getrieben, hat er mir
959 dann hinterher immer erzählt. Bis ich dann mal gesagt habe, wenn Moritz kommt,
960 dann sollen die mich mal anrufen, dann komme ich. Ja dann war ich unterwegs
961 und dann war er wieder nicht da und beim dritten oder vierten mal hat es dann
962 geklappt.
963 Und Moritz war auch bereit mit mir zu reden. Und ja, wir haben das ganz
964 zwanglos gemacht, der hat mir die Tiere gezeigt, die er da betreut und wir haben
965 über alles Mögliche erzählt, aber nicht über die Schule. Er wusste ja im Prinzip
966 worum es geht. Er ist auch vom intellektuellen Stand nicht so, dass er das nicht
967 begreift. Er hat auch durchaus Fragen gestellt, wo ich gedacht habe: ‚Oh,
968 lernbehindert?, bei weitem nicht!‘ Und wir haben uns dann geeinigt, dass Moritz
969 zu mir in die Beratungsstelle kommt und dass wir dann da beide Unterricht
970 machen.
971 Und er ist dann die Tage wirklich nur in die Beratungsstelle gekommen. Das lag
972 nach dem Unterricht, die Zeit. Er hat sich mit dem Betreuer verabredet, die hat ihn
973 dann gebracht und die hat ihn dann auch wieder abgeholt. Er hat sich den ganzen
974 Vormittag in der Stadt rum getrieben, ist dann wirklich nur zu mir in die
975 Beratungsstelle gekommen und dann wieder nach Hause gefahren. Er sah aus wie,
976 / wie so ein Kleinkind, was den ganzen Tag im Dreck spielt, dreckige Hände,
977 dreckiges Gesicht. Er hat sich regelrecht rumgetrieben, rumgestromert, irgendwo
978 was Interessantes gesucht. Er war dann die Zeit belastbar, durchaus. Er war bereit,
979 auch alles mitzumachen. Er hat mir auch konkret gesagt: ‚Bis dahin und nicht
980 weiter. Das kann ich und das kann ich nicht‘.
981 Ich habe festgestellt, dass er vieles vergessen hat und wenn man ihm wieder
982 gezeigt hat, wie es lang geht, dann kann er das durchaus nachvollziehen und dann
983 kann er das auch wieder. Bruchrechnung – ja Bruchrechnung war relativ neu für
984 ihn, aber das hat er relativ schnell auch verstanden. Wenn er dann mal keine Lust
985 hatte habe ich festgestellt, dass er begeistert war, an den Computer zu gehen.
986 Dann haben wir das halt über den Computer gemacht und da konnte er mir auch
987 so Einiges zeigen. Da hat er also Vorkenntnisse.
988 Moritz ist sicherlich nicht lernbehindert, aber aufgrund seiner vielen Ausfälle
989 inzwischen auf dem Stand siebente Klasse. Ich habe dann die Unterrichtsinhalte
990 der siebenten Klasse mal so durchprobiert. Ich denke, wenn es uns gelingt – das
991 Gespräch ist nun morgen – eine kleine siebente Klasse zu finden, eine
992 zahlenmäßig kleine siebente Klasse in einer Lernbehindertenschule, wo vielleicht
993 dann auch versucht wird, noch an seine Computerinteressen anzuknüpfen, dass es
994 dann gelingen könnte / ihn – er hat noch ein Schulbesuchsjahr in die Schule zu
995 integrieren.
996 Obwohl ich da / das ganze sehr in Frage stelle, weil Schule für ihn keine
997 Bedeutung hat. Das muss nicht sein. Er ist auch so – äußert sich / äußerst
998 aggressiv / ja wie will er sein Geld verdienen? Er will eine Bank überfallen und er
999 will eine alte Oma umhauen und / das sagt er nicht nur so dahin. Da ist auch – ich
1000 vermute das es echt an dem so sein könnte, dass er auf diese Art und Weise seinen
1001 Lebensunterhalt bestreiten könnte. Also ich glaube nicht, dass Schule für den –
1002 hat für den keine Bedeutung, deswegen stelle ich das in Frage. Ich glaube nicht,
1003 dass das so –
1004
1005 *Das ist noch mal ein Versuch?*
1006

1007 Es ist auf jeden Fall noch mal ein Versuch. Da spielen ja so viele Faktoren mit
1008 und eine Unterrichtsbegleitung wäre auch noch möglich, habe ich auch
1009 empfohlen. Und auch vielleicht Betreuung durch die Beratungsstelle. Muss man
1010 sehen.
1011
1012 Gut, und dann noch Lorenz. Lorenz ist in dem gleichen Kinderhof. Und mit
1013 Moritz auf dem gleichen Zimmer. Lorenz kam zu Beginn des Jahres – ja an der
1014 gleichen Schule war der und Lorenz verweigerte auch den Unterricht. / Jetzt kann
1015 ich nicht mal sagen / stundenweise hatte er geschwänzt, also nicht tageweise,
1016 stundenweise. Das Schuljahr zuvor –
1017 Hat auch ein äußerst kompliziertes Elternhaus. Der Vater ist aggressiv gegenüber
1018 Lorenz, so dass Lorenz glaube ich, auch einen großen Einfluss darauf hatte, dass
1019 er aus der Familie heraus kam. Ausschlaggebend war auch, dass er über 150 Tage
1020 im Schuljahr zuvor gefehlt hatte und / er kam ins Kinderheim, in den Kinderhof.
1021 Und die Lehrer haben dann an der Schule gleich gesagt, Lorenz scheint
1022 überfordert in jeder Beziehung, gleich von Anfang an. So dass wir dann überlegt
1023 haben – ja er kam dann auch in die Beratungsstelle und wir haben ihn auf
1024 Lernbehinderung überprüft und es wurde auch recht schnell deutlich dass Lorenz
1025 auch wirklich überfordert ist. Wir haben dann im Schuljahr // eine Umschulung –
1026 ja es erfolgte die Umschulung, ich glaube vor Weihnachten, ja Anfang Dezember
1027 erfolgte die Umschulung und Lorenz ist eigentlich von Anfang an regelmäßig zur
1028 Schule gegangen.
1029 Also der hatte die Schule dort abgebrochen, er kam zu uns, wir haben – das, weiß
1030 ich im Nachhinein, doch sehr wichtig empfand, gut vorbereitet. Ich habe mit dem
1031 Lehrer geredet, der Lehrer hatte eine gute Einstellung zu ihm. Es war eine
1032 männliche Bezugsperson, die Lorenz gleich sympathisch war und / der Lehrer hat
1033 auch immer die Fortschritte gesehen. Auch den Kollegen gegenüber. Das ist ja –
1034 das ist nicht sehr einfach, aber der hat das eben gut gemacht. Der hat gesagt,
1035 Lorenz war das letzte Jahr 150 Tage nicht in der Schule, wir sind froh, dass er
1036 überhaupt erst mal kommt bei allen Problemen, die es im Verhalten trotzdem
1037 vielleicht noch gibt. Und auf diese Art und Weise haben wir das mit Lorenz recht
1038 gut in die Reihe gekriegt. Wir haben so ein Plan – ein Abkommen haben wir
1039 getroffen. Lorenz, die Schule und der Kinderhof. Jeder hat sich zu irgendwas
1040 verpflichtet. Das haben wir alle unterschrieben nach dem Gespräch und das lief
1041 auch recht gut. Lorenz war in der Klasse auch anerkannt. Der hatte auch Ziele für
1042 sich, für sein Leben. Der wollte Landwirt werden. Das war alles – von der Warte
1043 habe ich gesagt, das hat sich wirklich gelohnt.
1044 Und dann kam Moritz dort in den Kinderhof. Ich vermute, dass Moritz, die beiden
1045 zusammen, das Ganze zum Kippen gebracht hat. Moritz ist auch in seinem
1046 Zimmer mit. Und ja sicherlich auch die Diskussionen unter den beiden. Ja, es kam
1047 wieder zu Schulbummelei. Erst stundenweise, dann hat er es drauf angelegt, aus
1048 dem Unterricht raus zu fliegen, er ist nachmittags nicht zum Unterricht gegangen.
1049 Tageweise nicht. Und ich habe dann im Nachhinein festgestellt, dass immer dann,
1050 wenn Moritz nicht zur Schule war, dass dann auch Lorenz nicht zur Schule war.
1051 Besonders zum Anfang der Woche, wenn so sechs oder acht Stunden auf dem
1052 Stundenplan standen, dann haben sie das beide genutzt. Mittwochs waren vier, da
1053 war er dann meist wieder da. Und bis vor kurzem, letzte Woche, waren sie eine
1054 Woche gar nicht auffindbar.
1055 Gestern habe ich mit dem Klassenleiter geredet, dass er gesagt hat, ja wir setzen
1056 uns noch mal zusammen, alle: Lorenz, das Jugendamt, die Einrichtung und auch
1057 die Eltern von Lorenz und überlegen: Was wird mit Lorenz? Aber man kann mit

1058 ihm im Moment überhaupt nicht reden. Er will überhaupt nicht mehr zur Schule
1059 gehen. Er will gar nichts mehr. Mit Lorenz habe ich gestern nicht geredet, / aber
1060 ich denke es wird sehr schwierig. Obwohl, gerade bei Lorenz, da tut es uns
1061 besonders leid, weil wir ja auch die Erfolge gesehen haben und auch gemerkt
1062 haben, dass es durchaus vorwärtsgehen könnte und / ja traurig, dass es dann
1063 immer wieder Rückschläge gibt. Ich versuche dann, weil der Kollege kommt dann
1064 auch immer: ‚Ach Lorenz schon wieder.‘ Ich sage: ‚Na ja wir können auch nicht
1065 gleich verlangen, dass er immer gleich und dann jeden Tag und dann auch noch
1066 sechs Stunden‘ – ich sage das wird immer wieder Rückschläge geben.
1067 Dann ist er auch im Verhalten auch sehr auffällig geworden. Sicherlich auch um
1068 das Ganze vielleicht noch zu unterstreichen. Und / legt es drauf an, aus dem
1069 Unterricht verwiesen zu werden. Man kann mit ihm überhaupt nicht vernünftig
1070 reden, so wie das mit Lorenz durchaus schon möglich war.
1071
1072 *Was denken Sie, was gäbe es jetzt vielleicht für eine Möglichkeit, da noch mal*
1073 *eine Kurve zu kriegen?*
1074
1075 */// Auf jeden Fall werde ich mit Lorenz reden. // Ich denke wenn – eine*
1076 *Möglichkeit wäre sicherlich Moritz und Lorenz /// weiß nicht – auseinander zu*
1077 *bringen. Aber das ist in der kleinen Einrichtung sicherlich nicht machbar, den*
1078 *Kontakt haben sie trotzdem. /// Wenn wir mit Lorenz reden, wird es sicherlich*
1079 *wieder darauf hinaus laufen, dass wir ein Abkommen schließen. Möglich wäre,*
1080 *dass wir es über eine Unterrichtsreduzierung versuchen, denke ich mir. Das wäre*
1081 *konkret. Dann fahren wir immer ins Schullandheim, so das wäre in vier Wochen.*
1082 *Da wollte Lorenz solange ganz gerne mitfahren. Das hatten wir auch so als einen*
1083 *Punkt im Abkommen. Das habe ich zu dem Kollegen auch gesagt, wir könnten es*
1084 *wieder aufnehmen, obwohl er ja im Moment sagt, er will ja gar nicht mehr mit.*
1085 *Aber ich denke, das sind sicherlich andere Gründe. Und ich weiß nicht, ob die*
1086 *Kollegen das dann auch mittragen, dass er mitgeht. Was ist, wenn er da oben,*
1087 *dann die / Klasse verlässt?*
1088 *Also ich sehe eine Möglichkeit in einer Unterrichtsreduzierung, eventuell*
1089 *Integration stundenweise in die Kleingruppe, die wir haben und dann ein oder*
1090 *zwei Stunden die Woche, wo ich mit ihm ganz einfach nur rede. Das sind so*
1091 *Sachen, die ich bei Lorenz sehe.*
1092
1093 *Paul habe ich noch zu bieten. Paul ist in der 5.Klasse. 14 Jahre alt. Paul hat in*
1094 *meinen Augen große Motivationsprobleme. Ich habe erst vermutet, dass // er ein*
1095 *Vorbild hat, was er gerne erreichen möchte, wo er aber sieht, das kann ich nicht*
1096 *schaffen, so kann ich nicht sein. Ich hatte da den jüngeren Bruder in Verdacht,*
1097 *dass der eben so übermäßig gut ist und dadurch vielleicht auch durch die Mutter*
1098 *besonders – in eine besondere Position gerückt wird. Und Paul dadurch eben*
1099 *sieht, das schafft er nicht und dadurch den Unterricht verweigert. /*
1100 *Ich denke aber inzwischen – Paul macht einen recht intelligenten Eindruck,*
1101 *lebenstüchtig und dem merkt man nicht auf dem ersten Blick an, dass es ein*
1102 *lernbehinderter Schüler ist. Und auf diese Art und Weise wird ihm auch von allen*
1103 *Seiten begegnet. Das heißt auch, die Lehrer stellen Forderungen – ging mir genau*
1104 *so – an ihn, die er nicht realisieren kann. Er sieht das und seine Möglichkeit ist*
1105 *eben, die Leistung zu verweigern. Und das macht er, indem er den Kopf auf die*
1106 *Bank legt und schläft oder gar nichts tut oder aber zu spät zum Unterricht kommt*
1107 *oder rausgeht oder gar nicht kommt. Also dass er stundenweise gar nicht kommt.*
1108 *Dass er tageweise gar nicht kommt, ist höchst selten. Also er ist immer in der*

1109 Schule, irgendwie braucht er scheinbar die Schule auch und dieses Umfeld. Und
1110 er hat sehr viel Kontakt zu Älteren. Man sieht ihm nicht an, dass er schon 14 ist.
1111 Er ist so klein. Er passt also durchaus in die Klasse, in seine Klasse und damit
1112 denke ich, hat er auch ein großes Problem.
1113 Anknüpfungspunkt für mich ist Basketball für ihn. Er spielt sehr gern Basketball.
1114 Jetzt haben wir keine Mannschaft in der – in seiner Altersklasse. Das ist sehr
1115 problematisch. Er war in der Tagesgruppe integriert. Und der Betreuer hat dann –
1116 er nimmt dann auch zeitweise diese Kinder zusammen, die / die dort mal waren.
1117 Paul war ja mal dort in der Tagesgruppe. Und spielt mit denen Basketball. Da war
1118 auch ein Wettkampf. Da war ich da. Das fand er alles toll, aber wie gesagt – ich
1119 nahm auch immer an, so der Basketball ist das einzige, womit man ihn kriegen
1120 könnte. Sicherlich ist das auch weiterhin ein Anknüpfungspunkt.
1121 Aber Probleme gibt es durchaus auch zu Hause. Mutti hat mir klipp und klar
1122 gesagt: ‚Ich weiß, dass Paul meine Anforderungen nicht erfüllt, also stelle ich gar
1123 keine an ihn. Also Mülleimer runterbringen und so, diese Forderung stelle ich gar
1124 nicht an ihn. Das lasse ich, das macht er sowieso nicht oder er diskutiert oder dann
1125 mache ich es lieber selber‘. Was sie mir auch erzählt hat, was ich bisher nicht
1126 wusste, was vielleicht auch eine Ursache sein könnte – Paul hat eine ausgeprägte
1127 Angst. Deshalb fährt er zum Beispiel auch nicht auf Klassenfahrten. Er hat Angst,
1128 dass irgendwas passieren könnte. Vielleicht ist diese Angst – ich weiß nicht, ich
1129 denke, vielleicht ist das auch irgendwo ein Anknüpfungspunkt, dass man sagt, das
1130 ist eine Ursache mit von seiner Verweigerung, obwohl ich da noch nicht so ganz
1131 schlau draus geworden bin.
1132 Er verweigert sich auch, wenn ich mit ihm so zusammen bin. Also ich muss mir
1133 schon geschickt irgendwas einfallen lassen und bin da nie sicher, dass er das so
1134 akzeptiert. Also wenn er sagt, er macht das nicht, dann macht er das nicht und
1135 sowieso die ganze Zeit nur quatschen, ist nicht. / Und Leistungen bringt er nur,
1136 wenn er abschätzen kann: ‚Das kann ich‘. Also wenn er sieht: ‚Das kann ich und
1137 es ist nicht zuviel‘, dann macht er das. Aber alles was jetzt mit viel Arbeit zu tun
1138 hat, ist für ihn nicht realisierbar. Wir sind jetzt dabei – ein Gespräch mit der
1139 Mutter – und wir haben uns neulich zusammengesetzt alle Lehrer, die in der
1140 Klasse unterrichten, um die Problematik auch mal aus verschiedenen Sichten
1141 (Bandende)

3.2 Frau Bernd/ Herr Claus

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45

Leiterin und der Leiter einer Jugendwerkstatt, in die auch ein Projekt für schulverweigernde Jugendliche integriert ist; Interview im Juni 2000

Das Schulverweigererprojekt habe ich im Rahmen unseres Forschungsprojektes¹ bei den Vorbereitungen von Interviews mit jugendlichen Schulverweigerern kennen gelernt. Dieses Interview wurde auf Wunsch von Frau Bernd und Herrn Claus als Doppelinterview geführt, weil beide gemeinsam die Konzeption für das Schulverweigererprojekt erarbeitet haben und auch gemeinsam verantwortlich für die Durchführung des Projektes sind.

Als erstes würde ich gerne wissen, mit welchem Begriff bezeichnen Sie hier in Ihrer Konzeption und in Ihrer Arbeit das Phänomen, dass Kinder und Jugendliche nicht in die Schule gehen?

Herr Claus: Mit welchem Begriff?

Sagen Sie Schulverweigerung, sagen Sie Schwänzen?

Herr Claus: Ja, Schulverweigerung denke ich, trifft es ganz gut.

Haben Sie das so vorher irgendwie – oder in Ihrer Konzeption überlegt, was man da für einen Begriff nehmen kann oder hat sich das so ergeben?

Frau Bernd: Wir haben's richtig definiert.

Herr Claus: Also maßgebend ist halt, dass die / Klientel nicht dadurch bestimmt wird, dass die halt mal gelegentlich ein paar Stunden abhängen oder einzelne Tage schwänzen sondern, dass sie Schule eben regelrecht verweigern. / Was ja auch was Aktives hat. So also dieses Fernbleiben, dieser Entschluss nicht mehr hinzugehen, / deshalb eben halt Schulverweigerung. Und da haben wir uns schon Gedanken darüber gemacht. Also wir müssen uns auch gegenüber dem Jugendamt und / auch verschiedenen Heimen die anfragen, die eben Probleme damit haben, dass ihre / Leute da öfter nicht zur Schule gehen, also schwänzen, sporadisch schwänzen und sich da eben auch keinen Rat wissen und dann eben hier anfragen, ob die hier in die Maßnahme reinkommen können – da müssen wir eben auch dann schon sagen: ‚Ne, das ist nicht das Richtige‘. Wir möchten eigentlich Leute aufnehmen, die wirklich schon lange nicht mehr hingegangen sind.

Frau Bernd: Also 'ne Abgrenzung denke ich mal.

Herr Claus: Ja / und was auf der anderen Seite aber heißt, / dass wir auch gucken müssen, dass wir keine Jugendlichen aufnehmen in das Projekt, die ganz viel psychische, / ja Störungen mitbringen, Einschränkungen mitbringen. So wie es im ersten Kurs war. Ja da hatten wir wirklich auch Leute bei, die – wo keine Chance auf Integration besteht. Von vornherein, wo / therapeutische Hilfe auch nötig ist, / die wir hier in dem Rahmen auch überhaupt nicht leisten können. /

¹ Forschungsprojekt im Auftrag des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt: „Schulabsentismus – Pädagogisch-psychologische Analysen“, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereiche Pädagogische Psychologie und Lernbehindertpädagogik, Projektleiter Prof. Dr. H. Knopf

46 *Was denken Sie, sind die Ursachen für so massive Schulverweigerung?*
47
48 Frau Bernd: / Die sind total breit gefächert.
49 Herr Claus: Das ist ganz unterschiedlich. Also / bezeichnend für die Klientel ist
50 auf jeden Fall, dass – so wie die beiden Kollegen das ausgewertet haben – dass es
51 bei jedem eigentlich einen Bruch in der Biographie gegeben hat. Also / ganz viele
52 Trennungsgeschichten sind da gelaufen.
53 Frau Bernd: Auch Todesfälle. Verlust der Eltern.
54 Herr Claus: Ja das hätten wir so erst mal nicht erwartet. Und der Entschluss dann
55 nicht mehr zur Schule zu gehen so – das ist eben total breit gefächert. Manchmal
56 sind es Kleinigkeiten, da liegt es wirklich an einem Lehrer / von dem sich der
57 Schüler oder die Schülerin dann eben unterdrückt / fühlt, ja. Also regelrecht Angst
58 vor hat.
59 Frau Bernd: Mitschüler oder mit Drogen und dass / sie halt die Außenseiter einer
60 Klasse sind, andere Freunde haben, das kommt dann als Nächstes hinzu.
61 Herr Claus: Manchmal ist es der Schulweg und / Dinge, die auf dem Schulweg
62 geschehen. So ja also das – dass man im Schulbus eben schon angegangen wird,
63 erpresst wird. / Ja und dann kommt eben dazu, dass aus diesem zunächst mal
64 Wegbleiben von der Schule – das verselbständigt sich dann so ein bisschen. Das
65 ist dann immer schwerer wieder hinzugehen, weil man sich dann ja auch zu
66 rechtfertigen hat. Und / dann machen eben viele Schüler auch die Erfahrung, dass
67 ja nichts passiert, letzten Endes. Also es läuft 'ne geraume Zeit, irgendwann nach
68 einigen Wochen / kommt dann mal ein Brief. Ja und dann gibt es ein
69 Elterngespräch, aber es passiert eben noch nichts.
70 Frau Bernd: Also zu selten.
71 Herr Claus: Zu selten.
72 Frau Bernd: Es kommt halt auf den Lehrer an. Lehrernachfragen / passieren auch
73 nicht intensiv genug. Also das wäre ja sonst nicht möglich, dass manchmal die
74 Eltern aus allen Wolken fallen würden – erst nach einem Vierteljahr. Da hätte ja
75 irgendwie was passieren müssen, was aber / von Fall zu Fall von Schule zu Schule
76 verschieden ist. / Oder eben auch // mal andere Kisten amtlicherseits, sie hören
77 halt erst sehr spät, dass irgendwelche / Restriktionen geplant sind.
78 Herr Claus: Wir haben halt auch mit vielen Lehrern gesprochen, und da wurde
79 von den Klassenlehrern eben auch beklagt, dass die oft nur noch ganz wenig
80 Stunden in ihrer Klasse eigentlich unterrichten. Das ist eben –
81 Frau Bernd: Die haben das selber auch spät bemerkt.
82 Herr Claus: Dass auch ein großer Teil durch Fachlehrer abgedeckt wird, und dass
83 diese Klassenleiterstunden manchmal auf zwei die Woche beschränkt sind.
84 Frau Bernd: Und dann müssen sie noch ihren eigentlichen Unterricht – es gibt ja
85 noch diese Klassenleiterstunde. Die fällt ja auch öfter weg.
86 Herr Claus: Und dass eben da Entwicklungen die in der Klasse geschehen, so
87 auch manchmal völlig unentdeckt bleiben. Und / dieses Führen von
88 Elterngesprächen bleibt ja weitgehend dem persönlichen Engagement der
89 einzelnen Lehrer überlassen. Also da wird man ja auch nicht irgendwie zu / ja
90 gezwungen als Lehrer – sich eben da einzubringen. Klar, wenn ich 25 oder 30
91 Schüler in der Klasse hab', wie es ja manchmal ist, dann / ist es ja auch
92 verständlich, dass das nicht funktioniert, dass man da wirklich hinter jedem
93 hinterher sein kann. Aber es ist auf jeden Fall ein Problem. Also ich denke, viele
94 Geschichten könnten im Vorfeld aus dem Weg geräumt werden, wenn es da eben
95 zwischen Klassenlehrer und Schüler und Eltern ein vernünftiges Gespräch geben
96 würde, wenn da ein vernünftiger Kontakt da wäre.

97
98 *Ist das Ihre Erfahrung, dass es doch vorwiegend schulische Probleme sind oder*
99 *Probleme im Bezug zur Schule, dass deswegen der Jugendliche dann letztendlich*
100 *verweigert?*

101
102 Frau Bernd: Der Bezug ist nicht intensiv genug und auch nicht positiv genug,
103 denn sonst hätte ja manchmal eben das Außen nicht so / eine leichte Hand. Also
104 der eine Neue, der heute kommt, der ist eben ganz stark in einer Clique /
105 integriert, und die hat so einen enormen Einfluss, die stellen sich in der Pause auf
106 den Schulhof und holen den ab. Und er geht auch gerne mit und wartet nur drauf
107 und ist höchst selten jetzt in der Schule gewesen. Die Eltern haben ihn morgens
108 immer noch hingefahren und drauf gedrungen und dann sich auch intensiv
109 gekümmert ob er auch da ist, aber die Clique hatte halt schon einen großen
110 Einfluss jetzt. Aber das hätte im Vorfeld mehr abgewiesen werden müssen. Da
111 hätte man sich / von der Schule her auch früher drum kümmern müssen. Jetzt ist
112 er da richtig festes Gruppenmitglied und findet das natürlich auch schöner /
113 wegzubleiben, als zur Schule zu gehen.

114
115 *Es ist schwer wieder was zu verändern dann?*

116
117 Frau Bernd: Ja, und er fühlt sich auch an der Schule nicht wohl sagt er // und da
118 wird es – denke ich mal – enorme Schwierigkeiten geben jetzt, wenn er dann
119 wieder wirklich wollen würde, wo er dann hingehen soll.

120 Herr Claus: Eine ganz wichtige Sache ist dann, glaub' ich, auch noch / so ein
121 Solidarisierungseffekt, der sich zeigt, ja. Also die Eltern, die – wenn diese ganzen
122 Ordnungsmaßnahmen ins Rollen kommen, dass da eben die Schule anruft, dass
123 sich das Jugendamt kümmert, der Bußgeldbescheid kommt vom
124 Schulverwaltungsamt, vom Ordnungsamt – irgendwann haben die Eltern dann den
125 Kanal voll und dann hat man das eben auch relativ schwer, dort in die Familien
126 rein zu kommen und ein Gespräch zu führen. Das geht soweit, dass die Eltern ihr
127 Kind entschuldigen, ja. Aber die machen eben auch zu, also gegenüber Schule, ja.
128 Das heißt dann eben: ‚Ja, die Schule ist schuld, dass mein Kind dort nicht mehr
129 hingehen kann.‘ Es ist ja mitunter auch so, dass / die Schule selbst mit
130 Schulverweisen / reagiert auf / Verhaltensprobleme.

131
132 *Dann verweigert die Schule dem Schüler den Unterricht?*

133
134 Herr Claus: Ja und das wird eben dann auch oft als Rechtfertigung gesehen. ‚Ja,
135 die haben ihn ja selber rausgeschmissen.‘ Und / selbst wenn es mitunter zu hohen
136 Bußgeldforderungen kommt, das wird dann eben oft bezahlt halt. Und dann heißt
137 es auch: ‚Brauchst da eben nicht mehr hingehen.‘

138 Frau Bernd: Na ja, und irgendwelche persönlichen Geschichten werden auch
139 gelaufen sein. / Das / zeigen ja auch immer wieder die Gespräche. / Und dann ist
140 es klar, dann stellen sich die Eltern auch irgendwie hinter das Kind.

141
142 *Denken Sie, dass es für Jugendliche ein Problem ist, nicht in die Schule zu gehen*
143 *und wenn ja warum?*

144
145 Herr Claus: Ich denke, / da ist vor allem mal dieser Druck, dass da ständig
146 irgendwie was Unerledigtes ist. / Also so Zukunftsängste, die sind ja schon
147 deutlich da.

148 Frau Bernd: Sie wissen schon darum, dass es unüblich ist, nicht rechtens, nicht
149 normal ist.

150 Herr Claus: Und / das Interessante ist ja auch, es betrifft ja nicht nur die Schule.
151 Also häufig ist es ja auch so, wenn dann wieder so ein Neuanfang gewagt wird,
152 kommt ja von den Klassenkameraden eben auch jede Menge Unverständnis, / was
153 den Klienten da entgegen schwappt. Weil ja – klar der hat ja eine Sonderstellung
154 so, also der hat es halt geschafft irgendwie ein Vierteljahr nicht zur Schule zu
155 müssen. Und jetzt kommt er halt wieder irgendwie und er hat eine absolute
156 Sonderstellung in der Klasse. Das ist für Lehrer total schwer das auch
157 aufzufangen / und / davor haben die Angst. Also nicht nur diese Rechtfertigung
158 gegenüber dem Lehrer, der Schule und den Eltern, sondern auch keinen Fuß mehr
159 zu fassen in der Klassengemeinschaft.

160 Frau Bernd: Oder eben in eine Neue zu müssen, was ja nun auch öfter / angebahnt
161 wurde und da ist es ja klar. Da hat man ja auch – vor jeder neuen Gruppe hat man
162 ja selber auch Schiss.

163

164 *Warum machen die den Neuanfang denn, also wenn sie jetzt so ein halbes Jahr*
165 *nicht gegangen sind? Was motiviert sie hierher zu kommen oder sich einer neuen*
166 *Schule dann - sich dem zu unterwerfen?*

167

168 Frau Bernd: Eben dieser Druck den wir eben genannt haben, dass sie halt wissen,
169 dass das nicht o.k. ist, was sie da machen. Und dass sie irgend vielleicht so eine
170 Hand suchen, die ihnen jetzt hilft doch wieder normal – in Anführungsstrichen –
171 ins Normale rein zu rutschen.

172

173 *Ja, aber was ist normal? Wir haben gerade im Auto so – ich hab' gerade gefragt:*
174 *,Wovon leben die Leute hier?' Also eben im Prinzip ganz viel von Sozialhilfe und*
175 *ABM². Und ich weiß nicht, also // in dieser Perspektive, die ja für viele eigentlich*
176 *da ist, ist es wirklich die Normalität, die sie dann suchen, dass sie wieder in die*
177 *Schule gehen oder dass sie hierher kommen? Sie fahren mit dem Zug, sie fahren*
178 *mit dem Bus und lassen sich abholen und sind ja aber vorher so lange nicht*
179 *gegangen. //*

180

181 Frau Bernd: Ja aber sie wissen, da ist nicht mehr sehr viel Steigerung, / also wenn,
182 dann ist die Steigerung nur noch im Negativen möglich. Und die in die positive
183 Richtung ist, ja wenn die Schulverweigerung bestehen bleibt, gar nicht mehr drin.
184 Und das haben eben doch einige geschnallt. Zumindest die Teilnehmer des ersten
185 Kurses, die ich intensiver kannte, weil ich da doch intensiver drin war, denen war
186 schon sehr bewusst, dass das völlig unnormale ist, was sie machen, dass sie anders
187 sind als ihre Altersgenossen und dass sie da etwas daran tun müssen, dass sich das
188 wieder ändert: ‚Ich möchte da wieder hin, und ich geh' auch wieder hin!‘, das
189 kam echt als Aussage so. ‚Und ich weiß halt bloß nicht wie, und ich hab' Angst
190 davor.‘ Und / das kam da schon mehrfach als Aussage. Und die / gehen ja noch
191 zum großen Teil – und sind auch zum Teil richtig glücklich, dass sie jetzt wieder
192 in der Schule sind, dass für sie eine Lösung gefunden wurde. Und da waren
193 mehrere, wo die Gründe mehr im sozialen Umfeld lagen. Elternhaus, / falsche
194 Schule war ein Grund, weiß ich noch. Da ist es allerdings eben – da hätte diese

² Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen

195 helfende Hand irgendwo – wenn es einen Sozialpädagogen an der Schule gegeben
196 hätte, wäre es gar nicht zu einer Verweigerung erst gekommen.
197

198 *Also kann man das so sagen, eigentlich ist Ihr Projekt deswegen so wichtig, weil*
199 *die Hilfen an der Schule fehlen und weil da Blockaden sind?*
200

201 Frau Bernd: Auch, ja. /
202

203 *Was denken Sie macht die Besonderheit Ihres Projektes aus, im Gegensatz zu*
204 *Schule aber vielleicht auch im Gegensatz zu anderen sozialpädagogischen*
205 *Projekten?*
206

207 Frau Bernd: / Ich weiß erst mal nur um die zu anderen Projekten, sich um die
208 Schulverweigerer kümmernden Projekte – also dieser sehr kurze Zeitraum und das
209 Ziel der Wiederintegration an die Schule, denn das haben eigentlich keine
210 Projekte, die ich kenne / als Ziel. Sie laufen eigentlich aus und gehen auf das Ende
211 der Schulpflichtzeit hinaus, also die, die wir uns angeguckt haben. / Und
212 ansonsten haben wir so ein bisschen unter Jugendlichen auch einen Ruf von dem
213 wir zehren und das man hier auch herkommen kann: ‚Hier / wirst du erst mal so
214 genommen, wie du bist.‘ Ich denk mal, das war ja doch ein bisschen auch vielen
215 voraus, die Information. Die Schulverweigerer – ich weiß nicht so ganz, ob es da
216 irgendwie so eine große Rolle spielt, ob es da – zumindest von ein paar wusste
217 ich, dass sie sich doch schon mal informiert haben.

218 Herr Claus: Na wichtig ist, glaub’ ich auch, / dass es relativ niedrighschwellig ist.
219 Also auch wenn es erst mal nicht den Eindruck macht, ist es doch so, dass / die
220 beiden Kolleginnen mit den Jugendlichen ja so ein Gespräch führen im Vorfeld
221 und dann werden die erst mal hierher eingeladen. Und können sich auch dagegen
222 aussprechen, also die können tatsächlich sagen: ‚Ne, will ich nicht; will ich nicht
223 hin.‘ (Unterbrechung) Ja und das hat – denke ich – auch was damit zu tun, dass sie
224 da tatsächlich nach ihrer Meinung gefragt werden. / Und dass sie sich dann auch
225 bewusst dafür entscheiden, hier eben durchzuziehen, die Intensivphase. Und dann
226 sind das auch eben ganz attraktive Angebote, einfach was eben schon lockt. Also
227 dieser Reiz was Neues auszuprobieren. /

228 Frau Bernd: Ich find’ das ist schon ein ganz massiver Grund, dass sie echt da
229 selbst entscheiden können. Denn das wurden sie bestimmt schon seit langem nicht
230 gefragt, ob sie das jetzt tun wollen.

231 Herr Claus: Das versetzt auch viele in Erstaunen. / Also die Möglichkeit zu haben,
232 ‚Nein‘ zu sagen.

233 Frau Bernd: Hat sich aber erstaunlicherweise nur Einer genommen, bislang. Das
234 Recht dann nicht zu kommen. / Wir haben dann auch schon mal gesagt, ‚Das ist
235 jetzt Quatsch.‘ / bei Einem. Aber sonst haben die Jugendlichen alle gesagt:
236 ‚Probieren werde ich es erst mal‘.
237

238 *Und die Abbrecherquote ist bei Ihnen auch nicht so hoch? Sie kommen dann*
239 *auch?*
240

241 Frau Bernd: Eine haben wir mal bloß / geext, da haben wir uns gegen geweigert
242 das durchzuziehen. / Und zwei sind – da waren die Umstände – also der eine war
243 verschollen und ein anderer ging dann in Arrest. / Also von denen ich das jetzt so
244 weiß.
245

246 *Wie erleben Sie das so in Ihrem Umfeld oder bei - Sie haben ja viel mit Behörden*
247 *zu tun, haben Sie ja schon beim letzten Mal erzählt, dass es da auch große*
248 *Widerstände gab. Wie wird Ihre Sicht auf die Notwendigkeit solcher Hilfen*
249 *akzeptiert? /*

250

251 Frau Bernd: Ich krieg' viel von den Lehrern Rückmeldung. Das ist eine private
252 Geschichte, weil wir halt viele in der Verwandtschaft haben und ein Schulleiter
253 auch, von dem wir laufend Schüler kriegen, von dem kommt ständig der
254 Kommentar, dass in Projekte wie uns Geld gesteckt wird und die Schulen aber
255 allein gelassen werden mit ihren Problemen. Und / wenn die dann wieder zurück
256 sollen an die Schulen, dann sind die Lehrer wieder alleine da und stehen wieder
257 da wie / – ohne Hilfe vor den Problemen / und sehen das nicht so als unbedingt
258 notwendig an. Andererseits sind da die Meinungen total verschieden in den
259 Schulen. Wobei wenn wir merken, wenn wir sie wieder integrieren wollen, wie
260 vehement sich viele weigern – Schulen, Schulleiter, Klassenleiter also es ist schon
261 –

262

263 *Die Jugendlichen wieder aufzunehmen?*

264

265 Frau Bernd: Ja, es ist schon manchmal / seltsam. / Die anderen Ämter, das ist 'ne
266 andere Kiste. Das Jugendamt findet es o.k., die unterstützen uns total. Aber / das
267 Schulamt kämpft selber mit seinen Schulen.

268 Herr Claus: Ich denke, man muss da noch ein bisschen differenzieren. Also / das
269 funktioniert – / auf der Ebene, wo man sich Gedanken macht, funktioniert die
270 Zusammenarbeit sehr gut. Also mit den / für so 'ne Projektidee verantwortlichen
271 Leuten im Jugendamt, im Schulverwaltungsamt, im Schulaufsichtsamt, im /
272 Ministerium funktioniert die Zusammenarbeit gut. Aber konkret vor Ort, mit den
273 Leuten, die mit den Jugendlichen letzten Endes arbeiten, da funktioniert es nicht
274 so gut. Ja, da ist es eben sehr von individuellen Erfahrungen geprägt und sehr von
275 / –

276 Frau Bernd: Persönlichem Engagement.

277 Herr Claus: Persönlichem Engagement und mitunter auch von
278 Voreingenommenheit. Also, / es ist klar, – da hatten wir auch schon das letzte Mal
279 darüber gesprochen – wenn / im Bereich Schulsozialarbeit – oder auch jetzt mit
280 den Schulverweigerern, die Kolleginnen in der ersten Zeit zu den Schulen
281 gegangen sind, da hieß es ja für die Schulen, für den Schulleiter und für die
282 Lehrer konkret auch zu sagen: ‚Hier hab' ich ein Problem, wo ich nicht
283 weiterkomme. Hier haben wir alles versucht.‘ Weil es ist ja letzten Endes Aufgabe
284 der Schule – ja nicht anzufangen von Sozialisationsinstanz und dem ganzen trara
285 – aber häufig ist es so, dass Schule auf Lernen reduziert ist und dieser ganze
286 erzieherische Auftrag da eben viel zu kurz kommt. Und auch gar nicht mehr so
287 richtig in 's Bild passt, den Jugendlichen nicht mehr klar ist, den Lehrern nicht
288 mehr klar ist und / dann zu sagen: ‚Ja o.k. hier hab' ich ein Problem und hier muss
289 ich mich um Hilfe kümmern, / muss ich gucken, wo ich die her krieg, ja, wo ich
290 professionelle Hilfe her krieg.‘ / Das fällt echt schwer oder das ist vielen schwer
291 gefallen. Und so ganz langsam weicht sich das so ein bisschen auf. Ja, einfach
292 durch die praktische Arbeit.

293

294 *Was heißt das für Ihre Arbeit?*

295

296 Herr Claus: Na, die beiden Kolleginnen die haben halt in der ersten Zeit echt
297 extrem Klinken geputzt und wir haben uns eben sehr um / Öffentlichkeitsarbeit
298 gekümmert. Ja, also eben Faltblätter gemacht –

299 Frau Bernd: Intensiver als wir das uns das je ausmalten.

300 Herr Claus: Ja, und auf Konferenzen gelatscht, wo der Schulrat eben die
301 Schulleiter zusammengetrommelt hat und unser Projekt vorgestellt. Also wir sind
302 damit regelrecht auch so ein bisschen hausieren gegangen. Und das / ging ja auch
303 soweit, dass sich der Schulrat hingestellt hat und gesagt hat: ‚Gibt es doch gar
304 nicht die Klientel so, taucht ja in keiner Statistik auf, gibt es ja überhaupt nicht.‘

305

306 *Machen die auch gar nicht, so eine Statistik. Also ich war letztens beim*
307 *Schulverwaltungsamt, das war Abteilung Schulpflichterfüllung. Statistiken haben*
308 *sie nicht – die schreiben nur die Eltern an, in welche Schulen ihre Kinder gehen*
309 *sollen.*

310

311 Frau Bernd: Die haben den Auftrag nicht, das zu machen und dann wird das halt
312 auch nicht gemacht. Das geht ja dann auch wieder weiter nach [..., der Kreisstadt,
313 K.P.] zum Staatlichen Schulamt und die haben die Zahlen eigentlich, aber die
314 haben wir auch nie bekommen. Um die haben wir mehrfach gebeten und diese
315 Zuarbeit ist uns aber immer vorenthalten worden.

316

317 *Hat das Staatliche Schulamt da generell geblockt?*

318

319 Frau Bernd: Also da gibt es eine ganz lange Geschichte zu. Ich weiß nicht, das
320 würde wahrscheinlich den Rahmen sprengen.

321

322 *Aber was ich noch mal ganz gerne wissen würde, so ein bisschen genauer – Sie*
323 *hatten ja beim letzten Mal erzählt, dass das Projekt ja eigentlich eine viel größere*
324 *Idee war, dass viel mehr geplant war. Wenn Sie mir dazu noch ein bisschen mehr*
325 *erzählen würden, zu dem ursprünglichen Konzept und auch wie es dazu kam, dass*
326 *das dann gekippt ist letztendlich?*

327

328 Frau Bernd: Das war so dreigliedrig. // Das können wir Ihnen auch mitgeben,
329 wenn Sie eventuell wollen. Hatten wir einmal versuchen wollen, die Jugendlichen
330 aufzufangen, die die Schulpflicht erfüllt hatten, aber nicht in so einer Maßnahme,
331 wie dieser hier reinpassen würden, weil sie zu wenig Bildung hätten bzw. so das
332 letzte Jahr noch machen müssten, aber wo man dann so eine
333 Ausnahmegenehmigung erwirken könnte – von der / Klientelbeschreibung her,
334 die darein sollte. Für die wollten wir möglichst’ ne / berufliche Zukunft – einen
335 Grundstein für eine berufliche Zukunft legen. Das wollten wir über AQJ³
336 finanzieren über das Arbeitsamt, und sahen in diesem Jump⁴-Projekt da gleich /
337 eine Zukunft für diesen Baustein. Also das wäre praktisch für / eine Gruppe, für
338 die Älteren, also irgendwie eine Möglichkeit gewesen, so berufliche / Aussichten,
339 Grundstein für ’ne berufliche Zukunft. Wieweit eventuell da eine Lehre draus
340 geworden wäre, so weit waren wir noch nicht. Total / unschlüssig waren wir uns,
341 was wir da vermittelt hätten oder gemacht hätten – erst mal hatten wir das als ein
342 großes Praktikum mit Begleitung gedacht.

³ Programm“ Arbeit und Qualifizierung für noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche“

⁴ Bundesprojekt zur Förderung zusätzlicher Ausbildungsstellen für Jugendliche

343 Herr Claus: Und das andere Ding wäre gewesen, / für ältere Jugendliche, für die
344 eine Berufsausbildung aus verschiedenen Punkten nicht mehr in Frage kommt.
345 Also die 19; 20 sind und denen man nicht mehr guten Gewissens raten kann / eine
346 Facharbeiterausbildung anzufangen bei irgendeinem Bildungsträger, weil die
347 danach eh keinen / qualifizierten Arbeitsplatz erhalten würden.
348 Frau Bernd: Das sind ganz junge Sozialhilfeempfänger.
349 Herr Claus: Ja, und da hatten wir uns gedacht, / über einen langen Zeitraum, also
350 bis zu drei Jahren, wenn / Schwangerschaft dazwischen kommt, Erziehungsjahr
351 vier, fünf Jahre, einen praktischen, subventionierten, qualifizierten Arbeitsplatz /
352 zu schaffen bei einem Betrieb. Also der Betrieb bekommt Geld dafür, dass er
353 jemanden nimmt und die Lohnkosten. Die bekommen eben ein Einkommen was
354 sich am / Tariflohn orientiert und Ziel ist es, die eben innerhalb von diesen drei
355 Jahren in diesem Betrieb mit einem hohen Anteil an Qualifizierung praktisch
356 einer Fachkraft gleichzustellen, ja. Das hätte für den Betrieb den Vorteil, dass er
357 genau an seinen Erfordernissen orientiert / schulen kann oder die Leute eben auf
358 Schulung schicken kann, so dass er ihm auch wirklich was nützt. Diese
359 Facharbeiterausbildung hier beim Bildungsträger, wo ja ein ganz großer
360 Prozentsatz der Jugendlichen landesweit letzten Endes, ist ja sehr weit gefächert, ist ja
361 sehr universell und vielen / Klein- oder mittelständischen Betrieben nutzt das ja
362 gar nichts. Die müssen da ja eh noch mal von vorne anfangen. Und / da hätten wir
363 dann eben / das sozialpädagogisch begleitet und die Fort- und Weiterbildung
364 organisiert und eben bei Problemen dem Betrieb zur Verfügung gestanden als
365 Ansprechpartner. Würde natürlich eine Unmenge Geld kosten, ja. Ist auch nicht
366 unsere Idee, also / wir hätten das jetzt ein bisschen angepasst hier auf unsere
367 Region, aber das gibt es ja eben alles schon seit langer Zeit.
368 Frau Bernd: Das hätte halt wirklich auf uns zugeschnitten werden müssen.
369 Herr Claus: Ja und / ich kenn' das eben dieses Programm 301 oder 501 oder 306
370 wie es in Mecklenburg, Brandenburg und Berlin läuft und weiß eben auch, dass
371 die große Erfolge haben damit.
372 Frau Bernd: Ich denk' mal, das wäre auch irgendwie für uns hier / wirklich noch
373 eine Chance, weil einfach über die Arbeit statt Sozialhilfe Erfahrungen, die wir 3
374 ½ Jahre haben, / wirklich nur noch das als Chance sehen würden. Mit den
375 Erfahrungen im Nacken, dass diese jugendlichen Sozialhilfeempfänger – mit
376 ihnen diesen Sprung zu schaffen, ganz besonders in den ersten Arbeitsmarkt, der
377 ist derartig schwer, mit der wenigen Bildung, die sie – weil sie oft Schule eben
378 nicht besucht haben über Jahre manchmal. Das merken wir, wenn sie als 25-
379 jährige zu uns kommen, weil sie wirklich wenig Schule besucht haben. Und wenn
380 sie dann im Betrieb zur Seite – und wenn sie dann diese kontinuierlichen
381 Erfahrungen, wenn sie die dann hätten, das wäre die einzige Chance überhaupt.
382 Und ich kann mir das nicht vorstellen mit diesen Floristikkursen und was so zur
383 Zeit läuft, dass da jemals irgendwas / Vernünftiges werden würde, eine
384 vernünftige berufliche Grundlage für sie geschaffen werden würde.
385 Herr Claus: Vor allen Dingen wäre es eben Lernen im Betrieb gewesen und nicht /
386 in einer außerbetrieblichen Einrichtung, wo ein ganz anderes Klima herrscht
387 einfach. Aber dafür war keine Knete da.
388 Frau Bernd: Und wir haben es echt versucht.
389 Herr Claus: Wir haben es versucht.
390 Frau Bernd: Türen ingerannt.
391 Herr Claus: Für diesen Bereich der Förderung nach AQJ / sind wir auch nicht in
392 Frage gekommen, den Zuschlag hat ein anderer Träger bekommen hier für unsere
393 Region oder zwei andere Träger.

394 Frau Bernd: Na ja, ich weiß nicht, AQJ an sich wurde gar nicht installiert in [...,
395 der Region, K.P.], und das wurde dann erst später dann doch noch installiert. Und
396 wir waren echt da stinke sauer, weil AQJ haben wir uns ganz doll erhofft. Wir
397 wollten es natürlich mit einer speziellen Klientel, die halt Schule verweigert auch
398 bestücken, und das war dem Arbeitsamt auch zu speziell. / Und –
399 Herr Claus: Na ja nicht nur speziell, ich glaub', da hat auch den Ausschlag
400 gegeben – also das Arbeitsamt setzt sich nicht mit dem Schulaufsichtsamt
401 auseinander, wenn es um die Schulpflichterfüllung geht.
402 Frau Bernd: Das riecht auch fürchterlich nach Arbeit und nach Komplikationen.
403 Herr Claus: Ja und nach Konflikt. Man hätte da jetzt wirklich den Einzelfall
404 prüfen müssen und gucken müssen, ob eine Schullaufbahn in irgendeiner Form
405 überhaupt noch möglich ist – einmal vom Leistungsstand, aber auch so von diesen
406 ganzen individuellen Voraussetzungen, die der Jugendliche mitbringt. Ja, ich
407 mein', das ist ja wirklich Quatsch da, / dann müssen die da wirklich ein halbes
408 Jahr abreißen irgendwie, nur um dem Gesetz genüge zu tun. Das könnten sie sich
409 genauso gut schenken, ja. / Sie wissen, dass sie eben keinen Schulabschluss
410 kriegen.
411 Frau Bernd: Du hättest mal hier die Psychologen hören sollen, die jetzt vorige
412 Woche da waren! Die machen wirklich so wie ein Halmenspiel: ‚Nimmst du den
413 noch mal drei Monate, nehme ich den noch drei Monate'. Aber diese Schulpflicht
414 ist dann erfüllt, das ist ein Witz. / Spielen Pingpong – sich die Jugendlichen hin
415 und her, nur damit sie irgendwo diese Schulpflicht mal noch schaffen auf dem
416 Papier.
417 Herr Claus: Ja und der letzte Punkt, also dieses Schulverweigererprojektes das
418 war natürlich anders angelegt zunächst / für einen längeren Zeitraum, also –
419 Frau Bernd: Gedanklich.
420 Herr Claus: Gedanklich.
421 Frau Bernd: Schon kaum irgendwie konzeptionell so formuliert, weil wir ja
422 ziemlich früh in die Absprachen gingen.
423 Herr Claus: Weil uns klar war, so die Jugendlichen die kommen, bringen
424 unterschiedliche Problematiken mit und da ist es schwer so nach sechs Wochen
425 einen Strich zu ziehen und so zu sagen: ‚Jetzt haben wir sie fertig oder so!', das ist
426 ja Quatsch.
427 Frau Bernd: Das wollten wir offener gestalten.
428 Herr Claus: Das wollten wir offener gestalten, ja. Und wie wir jetzt auf diese
429 sechs bis acht Wochen gekommen sind – das war eben das Maximum, was sich
430 das Schulaufsichtsamt vorstellen konnte, was überhaupt im Rahmen dieser
431 Schulpflichtgesetzgebung liegt. Ja, weil wir geben hier halt keinen Unterricht im
432 herkömmlichen Sinn. Das heißt ja, dass die Jugendlichen, wenn die hier in dieses
433 Projekt kommen, anstatt zur Schule zu gehen ihre Schulpflicht verletzen. Und da
434 eben so eine Ausnahmeregelung zu schaffen, dazu sah sich das Schulaufsichtsamt
435 nicht in der Lage, ja. Maximal eben sechs bis acht Wochen – das ist eben der
436 Zeitraum für den man sich eben auch krankschreiben lassen kann. // Ja.
437 Frau Bernd: Wir haben das halt von der Klientel her / so begrenzt – das sind dann
438 / die Jüngeren. Und / es ist da schon irgendwie wieder witzlos, aus den
439 Erfahrungen raus. Das konnten wir vorher aber nicht so wissen, war ja auch nicht
440 so begrenzt. Es ist da auch nicht mehr zu schaffen, den, der schon 2 ½ Jahre nicht
441 mehr in der Schule war, den dann in diesem kurzen Zeitraum umzumodeln. Das
442 ist nicht mehr drin. Es sind mehr die, die da mal ein viertel Jahr gefehlt haben, da
443 jetzt mal wieder fehlen seit sechs Wochen. Es sind natürlich auch härtere Fälle,
444 bis zu einem halben und dreiviertel Jahr. / Aber im Großen und Ganzen ist das so

445 eher eine Mischung von sechs Wochen bis / zu einem längeren Zeitraum. Aber
446 wir haben auch schon welche aufgenommen, die nur sechs Wochen die Schule
447 verweigerten, aber eben massiv einfach nicht hingegangen sind, sich nicht um
448 einen Krankenschein gekümmert haben und einfach nicht wollten.

449

450 *Wenn ich das jetzt so richtig rausgehört habe, dann heißt das im Prinzip, weil*
451 *Ihnen die Grundbedingungen nicht zur Verfügung stehen, können Sie eigentlich*
452 *das, was Ihr eigentliches Ziel ist, die individuelle Förderung je nach den*
453 *Problemlagen nur bei einem ganz begrenzten Klientel sozusagen auch in ganz*
454 *begrenzten Möglichkeiten umsetzen?*

455

456 Frau Bernd: Ja, es artet aus in Vorwürfe, die uns gegenüber gemacht werden. Das
457 wurde mir vergangene Woche wieder bewusst, hier im Kinder- und
458 Jugendpsychiatrieausschuss des Landkreises: // ‚Sie mit dem Projekt, Sie können
459 ja auch nicht alle nehmen und nehmen nicht alle und das ist auch nicht der Stein
460 des Weisen.‘ Wenn wir da nicht ganz doll aufpassen, sind wir laufend schon am
461 verteidigen unseres Projekts. Ich hab’ da erst mal wieder angefangen klar zu
462 machen, dass das wirklich nur ein ganz, ganz kleiner Baustein der Jugendarbeit
463 hier überhaupt ist und wir auch überhaupt nicht den Ehrgeiz haben, alle
464 Schulverweigerer zu bekehren hier im Landkreis und das damit auch überhaupt
465 nicht schaffen werden. Da müssen noch ganz andere Kisten laufen. / Aber da
466 haben alle – die Schulen, das Jugendamt, das Schulamt – hätten alle jetzt die
467 Wünsche, das doch viel mehr alles abgedeckt werden könnte, alle Problemkinder /
468 da mit dem Projekt wieder auf die Spur gebracht werden sollten.

469 Herr Claus: Das ist so widersinnig, weil auf der anderen Seite, // wenn man denen
470 dann halt klar machen will, also dass man Fachpersonal braucht – und um hier in /
471 die Region / jetzt jemanden zu bekommen, der / Erfahrung hat und auch richtig
472 gut ist, das ist fast nicht drin. Auch weil wir ja da – also kann man ja ruhig mal
473 sagen – auch keine adäquate Vergütungsgruppe zahlen können. // Funktioniert
474 hier nicht, also damit kann man sie nicht locken. Und / ganz zu schweigen davon,
475 dass da eine Stelle für einen / Psychologen oder eine Psychologin drin wäre oder
476 so. / Nicht dran zu denken, würde nie finanziert werden. Die würden uns fragen,
477 ob wir noch alle Tassen im Schrank haben.

478 Frau Bernd: Wobei dann die Sache rund zu machen wäre.

479 Herr Claus: Ja klar, das würde dann natürlich funktionieren.

480 Frau Bernd: Dann könnte man richtig noch eine Runde mehr erreichen. Man
481 bräuchte so einen –

482 Herr Claus: Aber dieses Ding, // dass es nicht nur damit getan ist, eine Örtlichkeit
483 zu haben und irgendwelches Betreuungspersonal zu haben und denen kann man
484 dann alles aufhalsen, was so kommt. Sondern, dass man ein bisschen gucken
485 muss, wo die Qualität in der Arbeit bleibt. Ja, und / das ist echt schwer. Das ist
486 immer wieder ein Kampf und das läuft immer wieder darauf hinaus, dass man sich
487 immer irgendwie zu erklären und zu rechtfertigen hat, warum dieses jetzt nicht
488 geht und jenes. Wir können hier keine Jugendlichen aufnehmen, die / von denen
489 eine Gefahr für das Leben von anderen Jugendlichen oder für ihr eigenes ausgeht.
490 Das funktioniert nicht. Wir wollen hier keinen in Handschellen zum Zug bringen,
491 das funktioniert nicht. Ja und soweit hätte es kommen müssen.

492 Frau Bernd: Aber dann wäre die inhaltliche Arbeit vom Ziel her Null.

493 Herr Claus: Das ist völliger Wahnsinn. Und da müssen wir natürlich sagen: ‚Das
494 funktioniert so nicht. Da / müssen andere Leute ran.‘

495

496 *Also heißt das, dass Ihr Projekt eigentlich auch für andere Ziele vereinnahmt*
497 *werden soll und Sie sich immer wieder ein bisschen dagegen wehren müssen und*
498 *so / das klar machen wollen, was Sie eigentlich –*
499

500 Frau Bernd: Das ist einmal so ein Vorwurf der von außen kommt, / aber den kann
501 ich ja noch verstehen, dass wir auch mal ‚Nein‘ sagen mussten schon, weil die
502 Jugendlichen hier nicht richtig betreut werden könnten. Nicht intensiv genug und,
503 und. Aber ein anderer Vorwurf ist halt auch der von Leuten, die sich eben /
504 einfach auch zu wenig mit der Sache befasst haben, aber dazu auch unbedingt was
505 sagen müssen, ist eben der so: ‚Ja ihr habt jetzt die und wir haben aber trotzdem
506 noch diese Klopsköpfe alle an der Schule.‘ Kommt so von Lehrern und eben auch
507 von anderen Einrichtungen, aus Heimen. Oder eben auch aus [..., der Kinder- und
508 Jugendpsychiatrie, K.P.] von Psychologen kam eben auch der Vorwurf //: ‚Sie
509 wollen das da in sechs oder acht Wochen schaffen? Wir haben die hier ein
510 Vierteljahr und kriegen die nicht mehr für die Schule fertig. / Wie stellen Sie sich
511 das vor? Und das kann beim besten Willen nicht klappen! / Was machen Sie da
512 anders?‘ und, und. Das wir dann immer wieder erklären müssen, dass wir bei der
513 Bestückung des Projektes ganz doll sondieren müssen und haben trotzdem das
514 jedes Mal voll. Es gibt halt einfach solche für die das genau das Richtige ist, das
515 Angebot.

516

517 *Und wenn Sie das so einschätzen, die Jugendlichen, die sie aufnehmen, / da*
518 *denken Sie, da erreichen Sie Ihre Ziele dann auch?*
519

520 Frau Bernd: Ja zum großen Teil – bin jetzt nicht ganz im Bilde über die
521 Erfolgsquote. Vom ersten Kurs weiß ich noch, dass es da von neun – anfangs
522 neun, dann nachher acht, dass da fünf / noch gehen. Beim zweiten weiß ich es
523 jetzt nicht mehr. Ja und jetzt ist gerade der dritte wieder neu am laufen, heute. //

524 Herr Claus: Na ja, ich mein / so der Unterschied so zu stationären Angeboten oder
525 Maßnahmen, wie in [..., einem anderen Schulverweigererprojekt, K.P.], das ist –
526 denke ich – dieser unschätzbare Vorteil, dass die eben in ihrem sozialen Umfeld
527 bleiben. /

528 Frau Bernd: Nicht ganz in Brunnen gefallen ist diese Sache.

529 Herr Claus: Und dass // da vielleicht auch ein bisschen das Besondere an der
530 ganzen Geschichte liegt. Dass für die Jugendlichen – dass es vielleicht auch so ein
531 bisschen – da haben wir uns dann überlegt der Vorteil, an dieser doch sehr
532 begrenzten Zeit, die sie hier in [..., dem Projekt, K.P.] sind, dass für die
533 Jugendlichen auch ganz klar ein Ende abzusehen ist.

534 Frau Bernd: Sie arbeiten auf den Tag X hinaus. Und das ist ihnen irgendwo
535 bewusst und sie haben seit langem mal wieder ein Ziel, ob sie sich damit // gut
536 stellen ist die zweite Frage. Anfangs wird es ja auch nicht so auf 's Podest gepackt
537 der Tag X. Aber da fangen sie in der zweiten Woche halt mit an. Das als
538 Zielstellung irgendwo in den Raum hinzustellen. Und dann fangen sie langsam
539 wieder an, sich zu identifizieren mit den Jugendlichen und kurz vorher, in der Zeit
540 geht es ja intensiv los.

541 Herr Claus: Na ja und nicht zu unterschätzen, also klar Schulverweigererprojekt,
542 das bringt ja auch der Name so ein bisschen mit sich, das lässt sich halt auch nicht
543 auf diese Zielvorstellung reduzieren, denke ich: Integration in die Schule. Das ist
544 noch viel mehr. Bei den / meisten Kindern und Jugendlichen die hier waren,
545 haben die beiden Mitarbeiterinnen eben auch ganz viel in Richtung Jugendhilfe
546 einfach angerührt, was vorher nicht existiert hat. Ja da werden ja auch Berichte

547 geschrieben und da wird sich auch sehr viel Mühe mit gegeben, da den einzelnen
548 Fall irgendwie klar zu bekommen. Da werden, wenn die beiden Kolleginnen den
549 Eindruck haben, dass es notwendig ist, Termine gemacht mit Psychologen auch,
550 die dann noch mal ganz anders drauf gucken mit dem Team von der
551 sonderpädagogischen Beratungsstelle. / So dass da dem Jugendamt – das hat da
552 von richtig was, letzten Endes bei der weiteren Jugendhilfeplanung, weil sich da
553 wirklich jemand auch mal die Zeit genommen hat und mal genau hingeschaut hat,
554 was ist da eigentlich im Busch jetzt, auch in der Familie. Ja da haben die
555 zuständigen ASD's⁵ oft auch nicht den Einblick.

556 Frau Bernd: Oder sie bekamen halt endlich mal die Notwendigkeit vor Augen
557 geführt, dass da was passieren muss. Das ist ja eben / leider auch ab und an so,
558 dass eben so lang da nicht um Hilfe gebeten wird, auch nichts passiert. Und wenn,
559 / da kann man ja auch Probleme mit aussitzen. Und dass das Problem
560 Schulverweigerung dann bei manchen auftrat, ist ja nur eine Folge von nicht
561 geklärten – ungeklärten Umständen, in der Familie oder im Umfeld des
562 Jugendlichen. Und dann sind wir halt eben manchmal auch nervend gewesen im
563 Bezug zum Jugendamt. Dann haben wir eben drauf gedrungen, dass da eine
564 Wohnumfeldveränderung passiert, die Lebensumstände sich änderten. Manchmal
565 haben wir eben halt auch eine wirkliche Mehrarbeit geschaffen, die / sich um die
566 Jugendlichen rankt.

567 Herr Claus: Das ist eben auch so, / dass wo die / – na ja, weiß ich – die
568 Öffentlichkeit hier in der Gegend zunächst ein großes Fragezeichen im Gesicht
569 hatte, was diese Arbeit jetzt unterscheidet von der Schulsozialarbeit. Also bis
570 dahin, dass man uns gesagt hat: ‚Ist ja alles ganz schön und gut, aber macht doch
571 lieber Schulsozialarbeit in der Schule‘.

572 Frau Bernd: ‚Jetzt habt ihr das Geld einmal.‘

573 Herr Claus: Ja so ungefähr.

574 Frau Bernd: Das war echt lustig.

575 Herr Claus: Und die / – diese Schulsozialarbeit, wo wir ja auch ein Projekt haben,
576 das ist eben wirklich an einer Schule, für die Kinder an dieser einen Schule. Und
577 vor allen Dingen auch für die Lehrer von dieser einen Schule. Und der
578 unschätzbare Vorteil bei diesem Projekt ist eben, dass man / sich da nicht nach
579 richten muss, sondern dass man im ganzen Umfeld auch arbeiten kann, mit dem
580 ganzen Umfeld arbeiten kann. Und das ist eben ein Jugendhilfeprojekt, das ist
581 kein Schulprojekt, auch wenn der Name jetzt erst mal einen anderen Eindruck
582 erweckt. Und ich denke, so verstehen die beiden Kolleginnen auch ihre Arbeit.
583 Also / das soll nicht heißen, Integration um jeden Preis. Das wäre totaler Quatsch,
584 sondern man muss eben auch wirklich sagen: ‚Nein da sehen wir schulisch keine
585 Perspektive‘. Manchmal ist da auch einfach nichts zu holen. Die sind vielleicht in
586 der letzten Schule schon ein viertel Jahr nicht mehr hingegangen und dann
587 umgezogen nach [...] ((einem anderen Wohnort)) und dort auch ein viertel Jahr
588 nicht erschienen, denen fehlt einfach auch jede Menge Stoff. Da ist dann für die
589 mitunter auch überhaupt kein Blumentopf mehr zu gewinnen, was schulische
590 Leistung angeht.

591 Frau Bernd: Oder eine Lebensperspektive aufzeigen, das ist dann das andere.

592 Herr Claus: Also dass sie trotzdem was wert sind. Na ja, es wird dann eben
593 geguckt, was könnte so passen. Ja aber es gibt dafür eben beileibe keine
594 Erfolgsgarantie. Ja, das ist vollkommen klar.

⁵ Allgemeinen sozialen Dienste

595 Frau Bernd: Also da ist ein Fall mir jetzt ganz doll im / Hinterkopf. Die
596 Jugendliche hat jetzt eine Schulpflichtbefreiung erhalten, also hat die Mutter
597 beantragt. So lange hat sie sie mit gedeckt über Krankenscheine über Ärzte und,
598 und, und. In einem unheimlichen Wust an Verstrickungen hat sie das geschafft,
599 dass das Kind irgendwo nun knapp ein Jahr nicht mehr in der Schule war. Und
600 eigentlich ist sie auch gar nicht richtig mehr für fähig, weil wozu soll eine 15-; 16-
601 jährige noch in der 6. Klasse einfach noch dieses letzte Jahr abhängen, was es nur
602 wäre. Und da aber dann genau die geeignete Einrichtung zu finden, das Richtige
603 dann zu finden, ist dann eigentlich auch unheimlich wichtig. Da kennen wir nun
604 wieder alle Einrichtungen und wissen, wo in der Berufsvorbereitung wäre sie da
605 am richtigsten aufgehoben und gucken dann eben einfach mit. Wir haben unsere
606 wöchentliche Teamsitzung, dann wird eben geguckt und gesagt: ‚Also die muss
607 da und da hin, anderswo wird das nichts.‘ Das ist nun mal einfach so, dass man da
608 den Überblick hat, hier in der Gegend.

609

610 *Gibt es auch manchmal Probleme mit dieser individuellen Orientierung? Oder*
611 *lässt sich das hier eher gut organisieren und koordinieren? // Also ich hab’ – als*
612 *ich beim letzten Mal hier war, da war die Psychologin gerade da und da hat der*
613 *eine Junge einen völligen Ausraster gekriegt, weil halt da der Vorschlag war, in*
614 *welche Schule er gehen sollte. Und die Sozialarbeiterin in dem Projekt, die*
615 *versuchte ihm das dann zu erklären, dass das ganz sinnvoll wäre, und da hat er*
616 *gesagt: ‚Nee, da gehe ich auf keinen Fall hin!‘, also war dann auch entsprechend*
617 *aufgeregt und ausfallend. Das war halt für ihn gar nicht akzeptabel, was da*
618 *vorgeschlagen wurde. Was machen Sie in solchen Situationen? / Also es war dann*
619 *einfach an dem Tag – wurde dann halt losgefahren und es war dann offen, ich*
620 *weiß nicht, wie das ausgegangen ist. /*

621

622 Frau Bernd: Also manches ist einfach – meine Erfahrung aus dem Projekt hier –
623 brauchen die Jugendlichen speziell mit diesen vielen Defiziten einfach Zeit. Und
624 ich denk’ mal, das Problem hat sich dann auch per Zeit gelöst.

625

626 *Also, er hat das bestimmt für sich annehmen können?*

627

628 Frau Bernd: Es geht bestimmt um den Werner.

629

630 *Ein Kleiner, Schmalere war das.*

631

632 Frau Bernd: Ein Problem ist auch ganz, ganz mies geendet. Da gab es – / die
633 Woche vor Beginn der Integrationsphase war noch nicht klar, in welche Schule er
634 gehen wird. Und dann ging das – mit ganz viel Telefonaten stand dann am letzten
635 Tag fest, wo er hingehen wird, also am Freitag vor der Integrationsphase. Und am
636 Montag war er dann in der Schule und da wollte ihn dann der Schulleiter nicht
637 und der war wieder nicht informiert worden vom Schulamt. Da gab es ganz viel
638 Hickhack. Und das hat letztlich noch mal zwei Wochen, die er dann wieder zu
639 Hause blieb, gedauert, bis dann eine Schule ihn aufnahm und von Seiten des
640 Schulamts geklärt werden konnte, wo er denn nun hingehört.

641

642 *Ist er dann nach diesen zwei Wochen gegangen?*

643

644 Frau Bernd: Ist er dann gegangen, ja. Er war ja richtig motiviert und wollte gehen,
645 und durfte dann nicht in der Schule bleiben. Das war total ver – (Bandende) Ja da

646 haut es mit dem Informationsfluss innerhalb des Schulamtes und ihren Schulen
647 und Schulleitern nicht hin. / Da sind überall irgendwelche Kisten im Argen. Und
648 das geht dann einfach nicht an, und wir laufen da halt und sind diejenigen, die da
649 irgendwo natürlich ständig irgendwo auflaufen. Das ist ganz klar.

650 Herr Claus: Das ist eben das, das was ich vorhin schon mal sagte, so die
651 Zusammenarbeit auf dieser Leitungsebene funktioniert, aber das heißt
652 keineswegs, dass das unten eben dann auch ankommt. So in Führungsstrichen
653 unten.

654 Frau Bernd: Da wird es manchmal einfach nur so durch gestellt: ‚Ihr seid halt die
655 Schule jetzt, die ihn einfach nehmen muss‘ und dann kommen noch mal so –

656 Herr Claus: Es gibt immer noch Arbeitsberatung. Wir treffen uns ja halbwegs
657 regelmäßig auch mit dem Schulaufsichtsamt und / wo dann gefragt wird: ‚Ja, aber
658 warum haben Sie denn da nicht mal im Kultusministerium nachgefragt?‘ und so.
659 Und wir dann sagen: ‚Ja haben wir, das ist aber schon eineinhalb Jahre her.‘ ‚Ja
660 und warum habe ich das nicht auf dem Schreibtisch?‘ also ist dann einfach
661 irgendwo liegengeblieben, tatsächlich. /

662

663 *In Ihrer Intensivphase hier in der Projektarbeit - was denken Sie, was sind so für*
664 *Sie die wichtigsten Inhalte und Methoden um Ihre Ziele hier erreichen zu können?*

665

666 Herr Claus: Na einmal denke ich, ist es ganz wichtig, dass / diese
667 Kleingruppenarbeit erfolgen kann.

668 Frau Bernd: Vom Grundsatz her erst mal, dass sie so angenommen werden, wie
669 sie sind, wie sie hier morgens erscheinen. Das sie nicht dieses ständige Gängeln
670 erfahren, das ist erst mal ein so totaler Gegensatz zur Schule. (Unterbrechung)

671 Herr Claus: Ja, also klar, dass sie so angenommen werden, wie sie sind, zunächst
672 mal. Es gibt ja auch relativ wenige Regeln / zunächst. / Also es ist klar keine
673 Gewalt.

674 Frau Bernd: Na so ein paar, die anderen werden zusammen festgelegt.

675 Herr Claus: Ja und keine Drogen, Rauschmittel. Also auch Alkohol, nix. Geht
676 nicht. /

677

678 *Und wenn sie Drogen nehmen? //*

679

680 Herr Claus: Na ja es gibt ein Gespräch, / also wir hatten es eben mit Cannabis hier
681 / und es gibt dann halt schon ein Gespräch so und bis jetzt hat es eben auch
682 hingehauen.

683 Frau Bernd: Also bis zum nach Hause fahren mal an einem Tag, als wir merkten,
684 sie müssen morgens oder in der Pause genommen haben. Da haben wir sie halt
685 nach Hause gefahren. Das haben wir ziemlich strikt durchgezogen –

686 Herr Claus: Man muss halt auch wahnsinnig aufpassen hier, sonst fangen die hier
687 an zu ticken und dann hat man diese Probleme. /

688 Frau Bernd: Ansonsten macht es sich eben – // so einen Plan, so ein strikter Plan,
689 Wochen- und Tagesstrukturen das machte sich bezahlt. Also da gab es eben auch
690 die Erfahrung, dass es anfangs auch ein bisschen lockerer gehandhabt wurde, aber
691 / sie fordern sich das ein, diese Regelmäßigkeit zu haben. Das ist auch ganz
692 witzig.

693

694 *Ich wollte gerade fragen, wie das zusammen passt mit der individuellen*
695 *Orientierung.*

696

697 Frau Bernd: Ein bisschen passt das auch. Es gibt ja ganz viele Angebote innerhalb
698 dieses / Wochenplans, wo sie sich dann wieder für etwas entscheiden können.

699

700 *Aber diese Struktur brauchen sie als Orientierung?*

701

702 Herr Claus: Ja diese Tagesstruktur.

703 Frau Bernd: Rahmen, Wochenplan, Wochenrahmen. An einem Tag, so zum
704 Beispiel so, wenn wir auf unseren Arbeitseinsatz fahren nach dem Unterricht, den
705 Friedhof in Ordnung halten, selbst das klappt. Also da wüsste ich zum Beispiel
706 aus Erfahrung meiner Arbeit früher, dass da manche vielleicht an dem Tag sich
707 frei nehmen würden. Aber das klappt trotzdem, selbst wenn es mal kalt ist
708 draußen – also zu machen und zu harken und so.

709 Herr Claus: Na ja und dann halt die Arbeit in den Werkstätten und im kreativen
710 Bereich, also das kommt schon unwahrscheinlich gut an. / Was – denke ich – auch
711 an der / guten Qualität der Anleitung liegt, weil wir den Vorteil haben, dass wir da
712 auf Leute zurückgreifen können, die sich da eben sehr gut auskennen. /
713 Metallwerkstatt – und da wirklich ein Schlosser ist, der da wirklich weiß, was er
714 da macht auch mit den ganzen Werkzeugen. / Auch ein bisschen
715 ergebnisorientiert arbeiten kann man mit denen, dass eben auch wirklich etwas
716 fertig wird. Sozialpädagogen neigen ja dann eher dazu // der Weg ist das Ziel.

717 Frau Bernd: Ja, aber die Jugendlichen fordern sich das fertige Fahrrad ein.

718 Herr Claus: Und diese Arbeitsteilung hat sich unheimlich bewährt, dass man eben
719 auch wirklich professionelle Leute hat, für die handwerklichen Bereiche. Die
720 werden von den Jugendlichen auch noch mal ganz anders wahr- und
721 angenommen, als wenn man das alles alleine versucht auf die Beine zu
722 bekommen.

723 Frau Bernd: Ja, da macht sich aber auch schon wieder ein Defizit des Projektes
724 bemerkbar, das ist eigentlich nicht innerhalb des Projektes finanziert.

725 Herr Claus: Das machen die jetzt hier so mit.

726

727 *Das sind praktisch Diejenigen, die hier in der Jugendwerkstatt arbeiten?*

728

729 Frau Bernd: Ja oder über ABM Projekte läuft das auch mit, dass die das mit in die
730 Arbeitsbeschreibung der ABM-Kraft getragen haben, und das auch die Arbeit mit
731 den Schulverweigerern eine Arbeitsaufgabe ist. Es hat schon einen legalen Boden.
732 Aber es bedeutete eben in der Phantasie, das zu gestalten. Denn hätten wir die hier
733 nicht, das irgendwie zu organisieren, dass wir da noch zusätzliche Kräfte kriegen,
734 würden sich die beiden Kolleginnen die Karten legen. Sechs, acht Wochen lang
735 die nur alleine zu betreuen und zu beschäftigen, vor allem sie könnten sie nachher
736 nicht mehr sehen. Sie müssen einfach auch mal Abstand haben und / es ist auch
737 unglaublich, wenn man dann diese Anleitung in der Metallwerkstatt machen
738 wollte und das gar nicht so kann.

739

740 *Das kriegen Sie dann auch gar nicht so akzeptiert bei den Jugendlichen,*
741 *wahrscheinlich?*

742

743 Frau Bernd: Das war wieder die Geschichte mit der Personalgestaltung. Sie finden
744 einfach nicht den Sozialpädagogen, der halt einfach das drauf hat. Und dann auch
745 noch gut ist.

746

747 *Der müsste ja mindestens vier Ausbildungen haben.*

748

749 Frau Bernd: Ja, aber manchmal trifft sich schon was zusammen jetzt hier. Ein
750 Kollege kann so was, ein anderer kann es wieder nicht und dann soll einer auf
751 Kanutour gehen und kann nicht schwimmen oder so. // Da hatten wir echt die
752 skurrilsten Geschichten schon. /

753

754 *Was denken Sie – mit den Methoden, die Sie hier praktizieren – also diese*
755 *Werkstattarbeit und diese Kleingruppenarbeit, die individuellen Gespräche, das*
756 *Annehmen – wie unterstützt das die Integration in der Schule? / So wie Sie die*
757 *Schule vorhin beschrieben haben, also auch mit den Problemen, die da auf die*
758 *Jugendlichen zukommen, auch wenn sie wieder zurückkommen. //*

759

760 Frau Bernd: Na ein bisschen – sie sind in der Persönlichkeit gestärkt. / Das ist
761 wieder das, was die Jugendlichen unterstützt, die Schule unterstützen wir damit
762 eigentlich gar nicht.

763 Herr Claus: Das ist das Eine. Und dann versuchen auch die beiden Kolleginnen da
764 drüben bei den Jugendlichen ein anderes Verständnis zu wecken für Reaktionen,
765 die ihnen halt auch von Lehrern entgegen gebracht werden. Also, dass die
766 verstehen, dass auch viel / von dem Ungemach, was sie da zu Teil zu erleiden
767 haben, nicht an sie persönlich gerichtet ist, sondern andere Ursachen hat.

768 Frau Bernd: Dass der Lehrer halt auch mal fertig ist.

769 Herr Claus: Ja, dass der einfach mal fertig ist. Dass der / nicht gerecht ist, oft nicht
770 gerecht ist, nicht sein kann. Dass diese Schule als Institution / einen bestimmten
771 Stellenwert hat einfach, also den sie nicht ändern werden, den wir nicht ändern
772 werden, der einfach gegeben ist, / mit dem sie sich irgendwo zu arrangieren
773 haben. Und was ganz wichtig ist, dass die innerhalb dieser Maßnahme hier so in
774 etwa eine Zielvorstellung bekommen. Also die erfahren ja hier eine ganze Menge
775 über ihre eigenen Möglichkeiten und staunen ja zum Teil auch, was sie können
776 und aber auch eben, was sie nicht können. Ja und diese Reaktion von dem
777 Werner. Da ging es wahrscheinlich dann um Lb-Schule und Integration dorthin.
778 Klar, das heißt halt erst mal: ‚Das ist halt die Bretter-Uni, da geh ich auf keinen
779 Fall hin!‘. Aber die erkennen dann eben doch // relativ schnell dann, / dass sie für
780 eine normale Schule, dass sie es einfach nicht hinkriegen. Ja, weil ihnen zuviel
781 fehlt und weil sie extreme Konzentrationsschwierigkeiten haben und sich einfach
782 nicht länger als zwei Stunden irgendwie / mit irgendetwas beschäftigen können.
783 Und das ist eigentlich so ein bisschen Ziel, also Aufzeigen der eigenen Grenzen
784 und Möglichkeiten. / Und in Bezug auf die Integration eben zu gucken und den
785 Jugendlichen aufzuzeigen, wo ist ihr Anteil und was ist fremdbestimmt, wofür
786 können sie auch nichts.

787 Frau Bernd: Dass sie ein bisschen lernen zu verstehen. Aber ansonsten war die
788 Frage ja eben auch noch, wie wir die Schule mit unterstützen. Aber ansonsten
789 laufen nur Vorbereitungsgespräche, dass die Lehrer möglichst gut vorbereitet
790 sind. Lehrer, Schulleiter, ringsum versuchen wir möglichst viel hinzu zu holen,
791 Psychologen oder dieser Sozialpsychiatrische Dienst. Aber ansonsten sind dann
792 nachher einfach die Schulen gefragt.

793

794 *Sie machen doch auch eine Nachbetreuung?*

795

796 Frau Bernd: Ja, zwei Wochen lang ist da laut Konzept eigentlich nur intensiv Zeit
797 für und dann an der langen Angel. Immer mal ein Anruf oder mal wenn man
798 sowieso in der Nähe ist, der Besuch in der Schule oder wenn es brennt. Aber rein /

799 personell ist es, wenn dann die nächste Intensivphase wieder los geht, ist nur noch
800 schwer zu schaffen. Das ist illusorisch, das muss dann eigentlich laufen. Dann
801 kriegen wir Anrufe, wenn es brennt.

802

803 *Und das ist aber, wenn die Lehrer Schwierigkeiten haben, melden sie sich? / Und*
804 *was ist, wenn es da nicht mehr geht? Oder ist da noch ein Weg miteinander zu*
805 *finden?*

806

807 Frau Bernd: Da bin ich ja nicht so intensiv drin, das können eher die beiden
808 Kolleginnen sagen. Also was ich so mitbekam war, sie geht nicht mehr zur
809 Schule. So einen Anruf hab' ich neulich entgegen genommen. War wieder / das
810 Kind wieder aus dem Heim raus und bei der schwerkranken Mutter, die ständig
811 Anfälle bekam und da ist die natürlich lieber bei Müttern geblieben, als dass die
812 wieder zur Schule ging. Und das sind so Kisten, / da kriegen wir dann die Anrufe
813 und müssen das dann halt nebenher auch noch klären. Dann kriegt man die Frau
814 vom Jugendamt halt ewig wieder nicht erreicht. Als wir die dann erreicht hatten,
815 die Begründung kam: ‚Sie wollte ja nach Hause und sie hat keinen neuen Antrag
816 auf / Hilfe gestellt.‘ Also bleibt sie halt zu Hause und geht auch nicht in die
817 Schule. Acht Wochen Arbeit umsonst, also / kann man im schlimmsten Fall so
818 sehen, aber ist ja nicht so.

819

820 *Aber selbst nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz dürften die auch den Antrag*
821 *stellen. Nicht bloß das Mädchen selber und nicht bloß die Mutter selber.*

822

823 Frau Bernd: Aber sie selber hat auch nicht den Antrag gestellt, weil sie ja auch
824 ihre Mutter versorgt wissen will.

825

826 *Ja, ich meine auch vom Jugendamt könnte da ein Antrag gestellt werden.*

827

828 Frau Bernd: Aber darauf kann man auch reiten, wenn man weniger Arbeit haben
829 will. Das macht hier niemand.

830

831 *Die sind froh, wenn sie das Problem nicht haben?*

832

833 Herr Claus: Das ist ja die Standardentschuldigung, es liegt ja noch gar kein Antrag
834 auf Hilfe auf Erziehung vor.

835 Frau Bernd: Ein Abend – die Kollegin hat das Mädchen einen Abend echt / da
836 total aufgelöst da mal mitgenommen und wusste nicht wohin mit ihr. Und ihr war
837 nicht bewusst, dass sie sie nur zur Polizei bringen braucht. Und hat sie dann bei
838 einer Freundin untergebracht. Sie wollte eben – sie hat es zu Hause einfach nicht
839 mehr ausgehalten, weil Mutter ständig grün und blau anlief. / Sie musste da halt
840 einfach mal raus und am nächsten Morgen wollte sie mit ihr zusammen zum
841 Jugendamt gehen und einen neuen Antrag stellen. Das ist nicht passiert, weil das
842 Mädchen dann lieber wieder zu Mutter gegangen ist. Und die ist halt – um die
843 geht es da, die ist halt nun noch zu Hause und auch wieder nicht in der Schule,
844 weil sie halt eben auch da ihre Pflicht sieht, sich um Mutti zu kümmern, aber das
845 Jugendamt sieht sich auch nicht in der Pflicht, was anderes zu machen. / Das sind
846 so Kisten, wo wir dann auch ständig dran – also auch wirklich blöde Arbeit haben,
847 die so nicht sein müsste.

848

849 *Wie sehen Sie das jetzt selber aus Ihrer Position – die das Konzept gemacht haben*
850 *und auch leiten und koordinieren, / was sind so Ihre Ziele, Ihre Vorstellungen,*
851 *auch Ihre Wertvorstellungen vielleicht?*

852

853 Frau Bernd: Ich weiß nicht, das ist individuell zu sehen. Der eine Mitarbeiter sieht
854 das so und der andere so.

855

856 *Wie sind Ihre eigenen Wertvorstellungen, die Sie so als Hintergrund Ihrer Arbeit*
857 *haben? ///*

858

859 Herr Claus: Na ja, aus meiner – für mich ist das so – ich möchte, dass da eine
860 qualitativ hochwertige Arbeit geschieht, die sehr einzelfallorientiert ist und ich
861 sehe / eben nicht die Integration an die Schule um jeden Preis, damit es in der
862 Statistik halt schön aussieht, sondern ich sehe vor allen Dingen, dass / es viel zu
863 viele Jugendliche gibt, die eben / in dem Punkt keine Hilfe bekommen. Weil es
864 gibt irgendwie Sozialpädagogen oder Erzieher, die in Jugendfreizeitheimen
865 arbeiten, die sind für die Jugendfreizeitheime zuständig. Vielleicht gibt es an der
866 Berufsschule auch Schulsozialarbeiter, die für die Berufsschule zuständig sind
867 und gucken, wenn es da Probleme gibt, aber für sie in ihrem Umfeld, gibt halt es
868 im Moment niemanden. / Ein großer Anspruch ist eben die Zusammenarbeit /, das
869 ist ja ein vernetzendes Projekt, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen
870 Hilfeinstanzen weiter auszubauen und zu intensivieren.

871 Frau Bernd: Ich möchte schon irgendwo, dass das Projekt als solches, auch mit
872 seinen Abgrenzungen – das hat sich schon etabliert irgendwo, weil es halt ganz
873 einfach notwendig ist und die Notwendigkeit von uns zwar immer wieder
874 irgendwo aufgezeigt werden muss, aber ich möchte schon, dass da irgendwo, auch
875 die Wichtigkeit irgendwie bewertet wird. Und wenn wir da auch immer wieder in
876 eine Wunde picken, aber eigentlich, dass das trotzdem auch eben wert geschätzt
877 wird, weil es eben einfach einen hohen Qualitätsanspruch hat / und behalten soll.

878

879 *Wie ist so das Verhältnis von dem, was Sie als Ihre eigene Verantwortung dafür*
880 *empfinden und dem, wo Sie für sich selber eine Grenze setzen?*

881

882 Frau Bernd: Wir haben schon ganz oft Grenzen gesetzt. Als wir große
883 Anfangsschwierigkeiten hatten, da waren wir so weit zu sagen: ‚Also wenn wir
884 nicht diese, das große – den großen Rahmen, den wir uns im Konzept so gedacht
885 hatten, wenn wir den nicht einhalten können, oder wichtige Konzeptinhalte wegen
886 irgendwelchen äußeren Bedingungen streichen sollen, dann würden wir das
887 Konzept kippen, also das Projekt kippen.‘ Also da sind wir eigentlich immer /
888 ganz strikt in allen Projekten so verfahren. Wir lassen uns da nicht von außen so
889 beeinflussen, dass es nicht mehr für uns tragbar ist.

890

891 *Aber letztendlich haben Sie das Projekt trotzdem angefangen, obwohl die*
892 *Bedingungen –*

893

894 Frau Bernd: Wir haben die Leute dann soweit bearbeitet, dass wir das für uns,
895 dass wir uns das so nach unseren Gedanken eben / praktisch umsetzen konnten.
896 Und da haben sie halt ganz einfach immer wieder irgendwelche Leute, die
897 versuchen sie da zu beeinflussen, / das Projekt doch anders zu machen und anders
898 auszufüllen, / doch mehr diese Jugendlichen – jetzt kommen laufend, da ist
899 immerzu die Gefahr: ‚Nehmen sie uns doch den noch mal ab, dann hat der seine

900 Schulpflicht rum, was anderes schaffen wir sowieso nicht mehr mit ihm.' Also
901 solche Anfragen und für die ist halt einfach das Projekt nicht geeignet und wenn –
902 da würden wir nett sein gegenüber den Leuten, die wir eigentlich auch brauchen:
903 Schulpsychologen und, und, und. Aber das wäre es einfach nicht. / Und das sind
904 so Kisten, da grenzen – da grenze ich mich zumindest ab und sage, dass geht so
905 nicht. / Und wenn das letztlich nur noch auf so was hinauslaufen würde, dann
906 wären wir unehrlich / und dann brauchen wir das nicht machen, dafür haben wir
907 nicht / uns die Arbeit gemacht. /

908 Herr Claus: Also ich denke vor allen Dingen, so wie es im Moment / so wie das
909 Projekt im Moment arbeitet, (Unterbrechung) so wie das Projekt im Moment
910 läuft, läuft es ja so, dass die beiden Mitarbeiterinnen dort alle Hände voll zu tun
911 haben und / wir das ja mehr oder weniger nebenher machen. Wir haben ja dafür
912 keine Stunden die irgendwie – wir haben dafür überhaupt keine Zeit. Das Konzept
913 ist mehr oder weniger am Wochenende entstanden oder abends und / das ist auch
914 das Ende der Fahnenstange. Also wenn sich die, auch die materiellen
915 Bedingungen des Projektes jetzt durch irgendwelche Kürzungen verschlechtern
916 würden zum Beispiel, dann könnten wir das nicht mehr machen. Wäre nicht mehr
917 sinnvoll. Also / wir könnten, wenn da drüben jetzt weniger Stunden wären zum
918 Beispiel, dann würde das nicht mehr funktionieren, könnten wir nicht mehr
919 machen. Und wenn da drüben nicht zwei sehr engagierte Mitarbeiterinnen
920 arbeiten würden, da / könnten wir auch einpacken. / Also da muss eben auch viel
921 über die eigentliche Arbeitszeit hinaus gemacht werden. Da haben wir jetzt Glück
922 gehabt, dass da zwei Mitarbeiterinnen sind, die sich auch mit der ganzen
923 Geschichte identifizieren. Aber, / wenn das nicht so wäre, dann / wüssten wir
924 nicht, wie wir das machen sollten, / müssten wir aufhören.

925

926 *Die beiden haben ja auch so von Grenzerfahrungen erzählt, wo sie auch gemerkt*
927 *haben, dass sie mit den Jugendlichen teilweise / ja an ihre eigenen Grenzen*
928 *gekommen sind, solche Probleme hatten. Gibt es da Möglichkeiten, dass Sie dann*
929 *das miteinander irgendwie auffangen können? Wie wird das gehandhabt?*

930

931 Herr Claus: Zum einen gibt es Supervision für alle, wo / auch darüber genau
932 gesprochen wird. Und dann gibt es regelmäßige Teamsitzungen der
933 Sozialpädagogen aus der Jugendwerkstatt. Also da sitzt die Schulsozialarbeiterin,
934 Schulverweigererprojekt, ein sozialer Trainingskurs und Förderlehrgang. / Und da
935 kommt es auch immer wieder dazu, dass eben solche Fallbesprechungen
936 durchgeführt werden und geguckt wird: ‚Wie ging es mir dabei?‘, vor allen
937 Dingen eben, wenn man selbst an seine Grenzen kommt. Und wir kennen es eben
938 ganz gut auch aus der Arbeit mit den sozialen Trainingskursen, da sind zum Teil
939 schon ziemliche Knaller dabei so. / Und / dann kann man das schon ziemlich gut
940 nachvollziehen wie es ist, wenn man in Situationen kommt die was gefährdendes
941 für einen selbst haben, oder wo man einfach nicht mehr weiter weiß, schockiert
942 ist, auf einem Hausbesuch halt / Dinge erlebt hat, wo man eigentlich sagt: / ‚Da ist
943 Sozialpädagogik am Ende. Da müsste schon vor langer Zeit – da hätte
944 familientherapeutisch was geschehen müssen.‘

945 Frau Bernd: Ja der Austausch ist ganz doll wichtig.

946 Herr Claus: Ja der Austausch ist ganz doll wichtig. Und dann / gibt es eben auch
947 im Jugendamt Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die / durchaus aufgeschlossen
948 sind. Ja also wo sich dann doch für den einen oder anderen Einzelfall eine sehr
949 befriedigende Lösung finden lässt, dass eben Hilfsmöglichkeiten möglich
950 gemacht werden, auch wenn sie sehr viel Geld kosten, auch wenn sie vielleicht in

951 einem anderen Bundesland sein müssen. / Das gibt dann eben auch Auftrieb. Also
952 // ja. Na ja es ist eben / es ist vor allem der Austausch zwischen den Kollegen, der
953 möglich ist, der die ganze Geschichte am laufen hält immer wieder.

954 Frau Bernd: Und den haben wir versucht, möglichst durch diese Teamsitzungen
955 zu organisieren, rutschen natürlich aber auch oft rüber und anfangs waren wir
956 intensiv mit drin. Das ist es mir ganz doll bewusst geworden, der muss unbedingt
957 auch intensiv möglichst irgendwie gehalten werden. Da waren sie auch noch
958 unsicher, also diesen Jugendlichen, der für sich und für andere eine Gefährdung
959 darstellt, den hätte ich schon nach einer Woche rausgesetzt. Und da haben sie
960 ihren persönlichen Misserfolg drin gesehen, wenn sie da so früh aufgegeben
961 hätten. Das war eine Kiste, die wir im Nachhinein als Fehler gesehen haben. Da
962 haben wir nachher / die beiden Kollegen beauftragt, Elternhaus, Jugendamt,
963 Informationen raus, Bericht raus, umfangreich und möglichst schnell und gezielt.
964 Und der Jugendliche darf hier morgen nicht mehr erscheinen. Ich mit dem auch
965 noch gesprochen und da war da Ruhe im Karton. Das hätte eher passieren müssen.
966 Manchmal gab es dann einfach eben auch – und die beiden waren erleichtert wie
967 verrückt – das war so eine Geschichte da. Manchmal sind wir dann auch richtig
968 mit eingreifend gewesen, aber das ist jetzt nicht mehr der Fall. Das läuft jetzt alles
969 so per Austausch. Wenn sie sich irgendwo nicht sicher sind, dann wird das kurz
970 abgesprochen, dann läuft das.

971 Herr Claus: Und was halt dazu kommt, was hier eben ganz gut funktioniert in
972 diesem Projekte-Verbund ist so ein Ressourcentausch. Also / erst mal sind ganz
973 verschiedene Arbeitskontakte da, so über die Jahre gewachsen, also zu Firmen
974 hier in der Region, zu Ausbildungsstellen, zu anderen Jugendhilfeinstanzen, zum
975 Arbeitsamt, zur Jugendgerichtshilfe, zu Heimen in der Umgebung, die eben auch
976 genutzt werden können für so einen Einzelfall. Da muss man sich das nicht alles
977 selber rauspuzzeln und gucken, wer ist da jetzt der Zuständige und so, sondern das
978 lässt sich dann meistens ziemlich schnell abklären, wen man da anruft.

979 Frau Bernd: Dann geben die gleich eine Durchwahl von dem und dem Kollegen,
980 wenn sie das nur sagen, dann sagen die eben gleich: ‚Dann kannst du dir den
981 ganzen Weg sparen, ruf gleich den und den an!‘. Das ist unheimlich zeitsparend.
982 Und auch oft nervenschonender.

983 Herr Claus: Oder bei anstehenden Gerichtsverfahren, dass man da eben im
984 Vorfeld schon viel klären kann, was da jetzt passiert oder passieren könnte oder
985 was sinnvoll wäre und so und da nicht unbedingt drauf warten muss, bis man
986 dahin schlappen muss zum Termin. Ja, also das funktioniert schon ganz gut.

987

988 *Heißt das, durch so eine Kooperation wird nicht nur die individuelle Hilfe eher*
989 *möglich für die Jugendlichen, sondern durch die Kooperation ist es auch möglich,*
990 *dass die Sozialarbeiterin und die Lehrerin das nicht so als ihr persönliches*
991 *Scheitern empfinden, wenn es dann Probleme gibt? Sondern es sind andere Hilfen*
992 *da und die können aufgeschlossen werden dafür. /*

993

994 Frau Bernd: Oder sie erfahren eben manchmal auch Kisten. Ich kann mir das
995 vorstellen, wenn sie wissen, sie müssen mit dem und dem zu der und der
996 Gerichtsverhandlung, dann kann als Info auch gleich kommen, bei dem und dem
997 Richter, die wird ungefähr so und so ablaufen / die Verhandlung bei dem
998 Tatbestand. Dann wissen sie ungefähr um das Urteil oder haben eine Ahnung vom
999 Urteil, wissen der Jugendgerichtshelfer wird so und so eingreifen, unterstützend
1000 wirken, den kannst du ganz und gar vergessen, da kommt gar nichts oder, oder.

1001 Mit den Infos sind sie doch schon mal besser dran, als wenn sie sich alles neu
1002 holen müssen.

1003

1004 *Man kann sich anders drauf einstellen?*

1005

1006 Herr Claus: Ich denke, es hat allgemein was Entlastendes und das war ja in der
1007 Startphase des Projektes auch ein Riesenproblem, dass die Mitarbeiter vor dem
1008 Ding standen: ‚Ja, jetzt hab’ ich hier so einen Haufen Chaoten in meiner Gruppe
1009 und bin dafür verantwortlich, dass die nach acht Wochen in die Schule gehen’ und
1010 das geht nicht. Und ich denk’, das war auch mitverantwortlich dafür, dass es
1011 diesen Personalwechsel gegeben hat. Die ersten zwei Kollegen, die hier gearbeitet
1012 haben, nach recht kurzer Zeit aufgesteckt haben und gesagt haben: ‚Geht nicht!’.
1013 Als einen Grund von vielen anderen noch.

1014

1015 *Weil Ihr Klientel so war, dass in Ihrem Projekt das Ziel nicht zu erreichen war?*

1016

1017 Herr Claus: Nein ich denke, das hatte auch ganz viel damit zu tun, dass es ja ewig
1018 gedauert hat, bis die ganze Geschichte so richtig ins Rollen gekommen ist.

1019 Frau Bernd: Also da hat der eine dran gekrankt.

1020 Herr Claus: Ja da hat der eine dran gekrankt und der andere – denke ich – eben
1021 auch viel an dieser Perspektive und / an der Verantwortung, weil so was muss ja
1022 wachsen und ich kann ja viel erzählen von / Arbeitsstrukturen, die müssen ja erst
1023 mal erlebt werden, dass man sich da auch ’ne Blöße geben kann dann. Und sagen
1024 kann: ‚Hier weiß ich jetzt nicht weiter, hier brauche ich Hilfe!’. Ja das muss ja
1025 wachsen. Das kann ich ja von keinem Mitarbeiter verlangen, dass er das erst mal
1026 so annimmt, wenn ich ihm das sage. Ich könnte ja dann doch noch mal hinterher
1027 treten.

1028 Frau Bernd: Und das ist eine unwahrscheinliche Arbeit. Also diese vielen
1029 Kontakte sich schaffen und irgendwo halten und da nicht ins Fettnäpfchen zu
1030 treten. Man hat ja meistens die Schlimmsten der Schlimmen dann auch noch / als
1031 Kandidaten da und für die will man dann was erreichen im Amt, in der Schule
1032 oder, oder. Und da müssen sie sich ja auch ganz oft rechtfertigen, wieso sie für
1033 den noch was erreichen wollen. Das ist ja auch noch das Verrückte. / Und da –
1034 weil es eben so unwahrscheinlich viele Termine und Gespräche sind, die sie
1035 nebenher noch zu führen haben mit Leuten, die noch irgendwie was für die
1036 Jugendlichen bewirken können, ist ganz einfach auch eine ganz irre Fleißkiste. Es
1037 hat einfach auch ’ne irre Kiste mit Fleiß und Disziplin zu tun. Wir müssen
1038 unheimlich viele Anrufe erledigen und wir haben einfach eben jetzt auch schon so
1039 ’ne Regelung, dass sie ihre privaten Abrechnungen von zu Hause mitbringen, dass
1040 eben auch Gespräche mit bezahlt werden, weil es eben so in der normalen
1041 Arbeitszeit und so gar nicht alles zu schaffen ist oder die Leute nicht erreichbar
1042 sind oder, oder. Da hängt halt einfach auch viel Einsatz mit dran, der von den
1043 beiden kommt. Und wissen wir nicht, ob wir da genug Achtung für / mitbringen.
1044 Also es ist eben so, dass einfach mehr getan werden muss, als vielleicht irgendwo
1045 normal ist in der Projektarbeit, halt einfach auch so ganz oft. Das finden wir auch
1046 ein bisschen ungerecht, / wenn wir so mit Schulen das zum Beispiel vergleichen.
1047 Wieso haben die Lehrer das Recht zu sagen: ‚Nein / zum Erziehungsauftrag in
1048 dem Unterricht.’ Finden wir ungerecht, also ich finde es ungerecht.

1049 Herr Claus: Na, vor allen Dingen, wenn dann von den Lehrern auch so ein Ding
1050 kommt, wie: / ‚Ja, da kann ich mit meinem Schuldezernenten, meinem Schulrat,
1051 nicht drüber reden, der schmeißt mich hier raus.’ also so ’ne Geschichten.

1052 Frau Bernd: ‚Ich kann nicht über die Schwierigkeiten in der Schule reden oder
1053 die, die ich habe.‘ Haben wir mal gesagt auf einer Lehrerweiterbildung. ‚Damit
1054 waren Sie noch nicht mit bei Ihrem Schulleiter gewesen?‘, das ist für mich ein
1055 völliges Rätsel gewesen. Da wäre mein Kollege sofort bei mir gewesen oder bei
1056 jemandem anders oder so, oder wir untereinander hätten auch irgendwie versucht,
1057 das gemeinsam anzugehen. ‚Nö, das kann ich nicht machen! Ich kann doch damit
1058 nicht zu meinem Schulleiter gehen und den damit belästigen!‘ oder: ‚Der macht
1059 das nicht mit!‘ oder so, ‚Der hört, ich bin beim Dezernenten gewesen, da hätte ich
1060 aber Wellen geschlagen.‘ Ich kann doch nicht das Kind dafür fallen lassen, bloß
1061 weil ich Angst habe, nicht weiterzugehen und das irgendwo auf den Tisch zu
1062 bringen das Problem. ‚Nee, da verlier ich meinen Arbeitsplatz.‘
1063 Herr Claus: Es gibt ja sooo viele arbeitslose Lehrer, muss man sich mal vorstellen.
1064 Frau Bernd: Also da war ich nahe dran zu sagen, dass sie es verdient hätte,
1065 arbeitslos zu sein.
1066
1067 *Ich glaube, da liegt auch ein anderes Verständnis von Problembewusstsein*
1068 *dahinter. Für die sind Probleme wirklich ein Versagen / ganz häufig. Und das*
1069 *haben Sie vorhin auch erzählt, dass Sie in die Schulen gehen und die Schulen*
1070 *eben erst mal gesagt haben: ‚Wir haben keine Schulverweigerer.‘*
1071
1072 Frau Bernd: Und das ist aber auch ein Stück Faulheit.
1073 Herr Claus: Na ja, ich mein man darf das –
1074 Frau Bernd: Aber ich habe echt auch gekämpft oder was. Wenn ich dann
1075 gekämpft hätte und aufgelaufen wäre, na ja o.k.. Aber deswegen wird doch die
1076 Frau nicht ihren Arbeitsplatz los.
1077 Herr Claus: Aber man darf dieses Problem, darf man nicht unterschätzen. Also,
1078 was in dieser Projektförderung und in diesen Projektförderungsmodalitäten drin
1079 steckt so, das hat schon einen Haufen Zündstoff. Also, dass man keinen
1080 Mitarbeiter da eine langfristige Perspektive anbieten kann. Also hier arbeitet
1081 keiner mit einem festen Arbeitsvertrag. / Das ist immer abhängig von der
1082 Zuwendung und / da ist auch kein Ende abzusehen.
1083 Frau Bernd: Wir haben da irgendwo schon ein bisschen Bewusstseinsarbeit
1084 gemacht mit den Kollegen, dass wir jedes Mal sagen: ‚Ihr Arbeitsplatz ist so lange
1085 da, so lange wie ihr gut seid!‘. Und irgendwo ist es doch schon ein bisschen in das
1086 Bewusstsein gerückt, und irgendwo –
1087 Herr Claus: Für viele wirklich eine Umstellung, also die jetzt früher vielleicht mal
1088 einen Job hatten wo es klar war, dass sie den halt nächstes Jahr auch noch haben.
1089 Und das ist eben / –
1090 Frau Bernd: Andererseits ist das auch hoch interessant.
1091 Herr Claus: Na ja klar, ich finde es auch nicht schlecht so, aber ich kenne es eben
1092 auch nicht anders.
1093 Frau Bernd: Die älteren Kollegen finden das ganz, ganz schlimm. Na das kommt
1094 bis zum resignieren: ‚Ich weiß ja nicht, ob ich im September hier überhaupt noch
1095 bin?‘ Na ich meine, mich ödet das schon an, wenn ich so einen Spruch dann höre,
1096 den höre ich aber nur noch selten. / Aber so im ersten Jahr, war das so
1097 Standardspruch von den älteren Ausbildern.
1098 Herr Claus: Na ja, ist ja auch zu verstehen. Also ist ja klar, wo das herkommt.
1099
1100 *Ich denke auch, wenn man das so kennt und wenn man weiß, dass man für sich*
1101 *wieder etwas findet, kann man damit umgehen, dann kann man es auch als*
1102 *Chance begreifen. Wenn man immer wieder was Neues findet.*

1103
1104 Frau Bernd: Also würde ich auch sagen. Würde immer mal gucken, ob ich das
1105 noch packe oder so, / das Neue oder so. Aber ich kann da auch die anderen
1106 verstehen. /
1107
1108 *Aber es kommt ja viel Druck zusammen. Das ist einmal der Druck der*
1109 *Unsicherheit, dann der durch die Jugendlichen, ja durch die Probleme, die sie*
1110 *mitbringen einfach, was auch so Alltag ist, fehlende Kooperation und*
1111 *Bedingungen. Da kommt ja wirklich viel zusammen, was Sie dann abfangen*
1112 *müssen.*
1113
1114 Frau Bernd: Wir schaffen uns da schon Ventile. Ein Ventil ist so: nach Feierabend
1115 'ne Runde noch quackeln noch hier. Also wir waren jetzt auf diesem Workshop,
1116 den zwei Kollegen leider nicht mitmachen konnten. Der Workshop: Gewaltfreie
1117 Aktion. Ich hab echt nicht / gedacht, dass das so gut laufen kann. Also die haben
1118 wirklich ganz doll intensiv versucht, Dampf abzulassen die Kollegen. Und so 'ne
1119 Sachen versuchen wir halt immer zu installieren. Das halt immer was kommt, wo
1120 wir auch ohne Jugendliche 'ne Runde was anderes machen können und drüber
1121 nachdenken können, wie wir das in Zukunft vielleicht besser oder anders machen
1122 können. / Das Recht nehmen wir uns dann einfach. Das müssen wir auch haben,
1123 sonst powern wir uns ja aus.
1124
1125 *Sie haben mir erzählt am Telefon, Sie haben außer der Konzeption jetzt schon*
1126 *einen Bericht geschrieben. Hat es mit Auswertung des Berichtes eine*
1127 *Veränderung der Konzeption gegeben? Also so von den Erfahrungen die Sie*
1128 *haben, gab es dann irgendwelche Veränderungen im Projekt?*
1129
1130 Frau Bernd: Na ja, dass wir in Finanzen das Leasingauto gestrichen haben / ist
1131 schon mal ein Ding. Wobei wir uns da nicht ganz sicher waren. Jetzt kommen wir
1132 langsam doch in Schwulitäten mit dem vorhandenen Fahrzeugpark, der vielen
1133 Besucher wegen. Also ein PKW wäre doch irgendwo schon gut, aber wir
1134 brauchen den nicht mehr, um die Jugendlichen morgens abzuholen. Das war ein
1135 Konzeptgedanke der anders war, das hatten wir aber schon erzählt. / Was haben
1136 wir noch geändert? //
1137 Herr Claus: Na maßgeblich die Abgrenzung, was die Zielgruppe angeht. Das ist
1138 eben auch deutlich geworden, für wen das Projekt eigentlich Sinn macht und für
1139 wen genau nicht.
1140 Frau Bernd: Eventuell auch ein bisschen vielleicht auch 'ne offenere Zielgruppe.
1141 Wir würden uns auch vorstellen können, die Jüngeren mit / beackern zu können.
1142 Da kommen auch öfter schon so Meldungen aus Schulen. Und für die wäre das
1143 Projekt – denke ich – das Sinnvolle und nicht so, wir hatten gesagt ab zwölf. Aber
1144 ich denke mal, wenn ein Zehnjähriger – warum sollen wir den nicht aufnehmen.
1145 Wenn der das drauf hat, ein Vierteljahr nicht zur Schule zu gehen, dann wäre das
1146 für den bitter nötig. Und der wäre hier auch richtig, denke ich mal. Dann haben
1147 wir eine Öffnung gemacht. / Ansonsten läuft es eigentlich noch / strikt nach dem
1148 Konzept.
1149 Ich denke, es ist auch noch ein bisschen früh. // Also wir hatten gedacht, so dass
1150 wir im Herbst das noch mal überarbeiten. Mit den beiden Kolleginnen hinsetzen
1151 und dann noch mal gucken, was bis jetzt so gelaufen ist auch mal die Statistik, die
1152 die beiden führen, auch mal angucken und mal schauen, mit wem wir es da zu
1153 eigentlich zu tun haben und gehabt haben in der Vergangenheit, / wie die

1154 Arbeitskontakte laufen, in welche Richtung das geht, so im Jugendamt, wie der
1155 Einzugsbereich ist. Ja dann mal gucken. Weil ein Vorwurf war ja auch immer
1156 vom Schulaufsichtsamt: ‚Warum gerade hier in [..., dem kleinen Ort, K.P.]?‘ ‚Das
1157 wäre ja viel sinnvoller so was in [..., der Stadt, K.P.] zu machen. / Und bis jetzt /
1158 sieht es überhaupt nicht so aus, dass das sinnvoller wäre. //

1159

1160 *Bis zum Herbst ist dann noch mal ein Durchgang? Oder ist das –*

1161

1162 Frau Bernd: Ja, der Letzte bis zum Schuljahresende ist jetzt der. Also der wird
1163 jetzt kurz bis vor Schuljahresende sein bzw. bis – bin ich jetzt nicht so drin, denn
1164 es läuft schon ziemlich gut alleine. Und dann geht’s – wird noch eine
1165 Ferienmaßnahme sein, eine begleitende, eventuell auch ein bisschen über die
1166 Ferien hinaus überhaupt das Projekt weiterlaufen, die Intensivphase und eine
1167 Kanutour ist geplant und dann soll zum September hin integriert werden.

1168 Herr Claus: Ja und dann wollten wir uns mal hinsetzen und gucken. //

1169 Frau Bernd: Wobei schon die ersten Anmeldungen für den Herbst vorliegen.

1170

1171 *Jetzt?*

1172

1173 Frau Bernd: Ja so signalisierte Leute: ‚Das wird nichts, das schaffen wir alleine
1174 nicht, wir versuchen es immer noch.‘ / Aber die Lehrer wissen es komischerweise
1175 auch schon.

1176

1177 *Und werden Sie auch angefragt, wenn so gesagt wird: ‚Wir möchten es gerne
1178 alleine schaffen, aber wir wissen nicht richtig wie?‘. Werden Sie da eingeladen?*

1179

1180 Herr Claus: Ja, wir waren jetzt zu einem Lehrerinnentag von der GEW⁶ mit einer
1181 Arbeitsgruppe zum Thema Schulverweigerung. Jetzt ist im LISA⁷ ist eine
1182 Fortbildungsveranstaltung auch für Lehrer, wo ich auch hinfahre.

1183 Frau Bernd: Aber ich glaub’, wo Sie jetzt vielmehr hinauswollen, wenn jetzt
1184 versucht werden soll ohne dass die in das Projekt kommen sollen, sie wieder für
1185 die Schule zu motivieren. Da ist jetzt ein Fall, wo sie jetzt hin waren, wo sie jetzt
1186 zusammen bisschen arbeiten wollen, das versuchen wollen, das auch noch
1187 abzuwenden, dass er unbedingt hierher kommt, sondern dass er so ein bisschen –.

1188 Das ist auch alles eine zeitintensive Kiste, dann ist das [..., in einem entfernten
1189 Ort, K.P.], das ist ewig weit weg. Aber sie wollen es versuchen, dass –. Die
1190 Kollegen, wir finden es ja schon toll, wenn die Kollegen überhaupt /
1191 aufgeschlossen sind, da die Lehrer und das machen wollen.

1192

1193 *Aber da würden dann – wenn es intensiver wäre, würden die Ressourcen hier
1194 auch fehlen? (Unterbrechung)*

1195 *Ich kann jetzt auch aus machen, vielen Dank.*

⁶ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

⁷ Landesinstitut für Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

3.3 Frau Dachs

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Lehrerin in einem Schulverweigererprojekt eines freien Trägers der Kinder- und Jugendhilfe; Interview im Juni 2000

Frau Dachs arbeitet gemeinsam mit Frau Gast in dem Schulverweigererprojekt. Sie meinte im Anschluss an das Interview, dass es ihr lieber gewesen wäre, wenn sie die Fragen vorher bekommen hätte, um sich vorzubereiten.

Ob Sie mal ganz kurz am Anfang noch mal so sagen könnten, / wie Ihre Berufserfahrung ist, was Ihre Ausbildung ist und vielleicht ganz kurz was zu Ihrer Familiensituation? // Also Sie sind Lehrerin?

Ja

Und Sie haben länger schon im Schuldienst gearbeitet?

Ja, ich war 15 Jahre lang im Schuldienst tätig / bin dann für ein paar Jahre im Kindergarten tätig gewesen, / war dann wieder im Schuldienst tätig an zwei Schulen, / im Unterricht als auch im Hort. Und danach war ich kurzzeitig arbeitslos und war dann zwei Jahre in einem Heim für / deliktgefährdete Jugendliche, die schon einige Straftaten hinter sich hatten / und wir haben die dort ganztags betreut.

Also das war eine Tagesbetreuung oder war das ein richtiges Heim?

Ein richtiges Heim. Und / es war dort auch ziemlich anstrengend in diesem Heim, / – nicht – dass die Jugendlichen selbst ja arge Probleme hatten und // in der Familie größtenteils / gestörte Verhältnisse herrschten. Ja, das habe ich – wie gesagt – zwei Jahre lang gemacht.

Und das war unmittelbar bevor Sie hier angefangen haben?

Ja. Ich habe dort bis zum 31. Januar dieses Jahres gearbeitet. Und seit 1. Februar bin ich hier, das ging alles so ein bisschen ratz, fatz.

Und wie kam das? Wussten Sie, dass sie dort aufhören werden? Oder fanden Sie das interessanter hier? Oder?

Ich fand die Arbeit dort auch sehr interessant, weil nach zwei Jahren / hat man doch ein Vertrauen zu den Jugendlichen aufgebaut – nicht – und / man wollte dort allerdings immer eine männerorientierte Erziehung. Ich persönlich war da einer ganz anderer Meinung, weil ich immer denke, ein Jugendlicher oder ein Kind oder wie auch immer, wächst in einer ganz normalen Familie auf, wo eben Vater, Mutter, Kind oder noch irgendwelche Geschwister dazugehören. / Aber die Leitung wollte die männerorientierte Erziehung und das wusste ich, das war mir bekannt. Und man hat dann immer den Arbeitsvertrag mal wieder so ein bisschen verlängert, ein viertel Jahr und noch ein viertel Jahr, bis man dann den Mann gefunden hat, der da so reinpasst. Und dadurch lief dann am 31.1. der Arbeitsvertrag aus.

51 *Zu dieser Arbeit hier würde ich Sie erst gern ein paar allgemeine Sachen fragen. /*
52 *Also was für einen Begriff haben Sie selber dafür, dass Kinder und Jugendliche*
53 *nicht in die Schule gehen? Wie nennen Sie das?*

54
55 Na / also / ich nenn 's Schulverweigerung.

56
57 *Wie sind Ihre Erfahrungen, was gibt es so für Erscheinungsformen von*
58 *Schulverweigerung? Also wie äußert sich das, welche –*

59
60 Sie meinen jetzt mehr so die Ursachen?

61
62 *Nein die Ursachen nicht, sondern – Was ist Schulverweigerung? // Also was*
63 *gehört dazu, was sind das für Phänomene? Sind das nur die Schüler, die schon*
64 *lange nicht mehr in die Schule gehen, so wie Sie sie hier häufig haben? / Oder*
65 *würden Sie da noch anderes dazu zählen?*

66
67 Also unter Schulverweigerung würde ich meinen, das sind solche Jugendlichen,
68 die eben längere Zeit nicht mehr zur Schule gehen – aus welchen Gründen auch
69 immer. Dazu würde ich nicht unbedingt die Jugendlichen zählen, die mal eine
70 Bummelstunde haben oder mal nur einen Tag weg bleiben. Also das ist mal so ein
71 Erscheinungsbild, also das sehe ich jetzt mal ganz persönlich so.

72
73 *Und denken Sie, das sind dann auch andere Probleme, wenn jemand eben nur mal*
74 *fehlt, dann ist das nicht so dramatisch? / Das ist nur so, wenn es dann länger ist?*

75
76 Meiner Meinung nach, dass die Ursachen da dann doch tiefer liegen, als jetzt bloß
77 mal aus Joke oder aus welchen Sachen auch immer.

78
79 *Was denken Sie, können Ursachen sein für Schulverweigerung?*

80
81 Ich muss dazu sagen, dass meine Erfahrungen dann noch nicht so groß sind, da
82 ich erst kurze Zeit hier bin, ja? Ich würde einmal sagen, das kann die Clique sein.
83 Das kann / ein Problem in der Klasse sein, mit den Mitschülern. / Oder mit einem
84 Lehrer oder mit mehreren Lehrern. Oder / das könnte auch sein, dass aufgrund
85 dieser ganzen Infrastruktur, die in unserer Region herrscht, damit meine ich,
86 Eltern. Die Arbeitslosenquote ist ja sehr, sehr hoch hier bei uns. Die liegt bei 25%.
87 Dass die Jugendlichen in der Familie groß werden, wo Vater und Mutter teilweise
88 zu Hause sind. Und irgendwo funktioniert das auch / ohne Arbeit erhält man auch
89 Geld. Sie haben jetzt nicht so diese Familie, die bemüht ist um einen anderen Job,
90 / egal jetzt aus welchen Gründen auch. Manch einer hat ja ein Haus und kann
91 nicht wegziehen. / Oder teilweise liegt auch vielleicht nicht die Bereitschaft der
92 Eltern vor, sich umzuqualifizieren oder was Neues anzufangen oder so. Das ist ein
93 großer Rahmen, den ich da sehe.

94
95 *Und wie denken Sie, hängt die Schulverweigerung damit zusammen? Also wieso*
96 *sind das die Ursachen für die Schulverweigerung?*

97
98 Meinen Sie jetzt wieder ganz allgemein oder?

99

100 *Na ja, Sie haben zum Beispiel gesagt das Elternhaus, die hohe Arbeitslosigkeit*
101 *und was da so zusammenhängt. Warum meinen Sie, wenn die Eltern nicht*
102 *arbeiten gehen, warum schwänzen dann die Jugendlichen?*

103
104 / Ja, das sehe ich persönlich so, dass da so ein Stück Motivation für die
105 Jugendlichen fehlt. // Möchte ich so formulieren.

106
107 *Also weil keiner weiter aufsteht, geht er auch nicht?*

108
109 Ja. Teilweise ist es auch so, dass Geschwisterkinder eine ähnliche Laufbahn
110 haben. Also die haben schon mal geschwänzt und irgendwie funktioniert das auch
111 und geht das irgendwo weiter. Das ist eben keine Grenze da und dann denkt der
112 meist jüngere Bruder oder die jüngere Schwester: ‚Na ja, das ist bei mir eben auch
113 so‘. Also so diese Vorbildwirkung, die dann doch meiner Meinung nach eine
114 Rolle spielt.

115
116 *Denken Sie, dieses Verhalten ist dann so eher Ausdruck dieser sozialen*
117 *Konstellation? / Oder meinen Sie, vielleicht ist diese Schulverweigerung auch*
118 *Ausdruck eines Problems, wie so ein Kennzeichen für etwas anderes. Ist das auch*
119 *möglich?*

120
121 Hm.

122
123 *Meistens ist ja die Schulverweigerung auch mit anderen Problemen verbunden. /*
124 *Was will der Schüler darstellen mit seiner Schulverweigerung? Kann man so was*
125 *benennen? / Was wollen Jugendliche damit zeigen, dass sie nicht gehen? // Oder*
126 *machen sie sich darüber keine Gedanken?*

127
128 Doch! Das würde ich eher sagen, machen sie ganz bestimmt. / Ich könnte mir
129 sogar vorstellen, / die erwarten schon, dass sie irgendwo aufgefangen werden und
130 dass da doch noch jemand kommt, der sich um sie kümmert. Sie resignieren
131 einerseits oder da ist auch so eine gewisse Hilflosigkeit da. / Denn, wenn sie jetzt
132 irgendwo noch mal einen Anstoß kriegen, denke ich schon, dass sie wieder zur
133 Schule gehen werden.

134
135 *Warum denken Sie, ist das problematisch für Jugendliche nicht in die Schule zu*
136 *gehen?*

137
138 Weil ich denke, irgendwo im Leben muss man sich schon an gewisse Normen und
139 Regeln / halten. / Das ist von der Gesellschaft so vorgeordnet. Und wenn sie halt
140 jetzt nicht zur Schule gehen, / dann geraten sie / eigentlich sehr schnell dazu, dass
141 sie doch nicht so ein strukturierten Tagesablauf haben, da gewisse
142 Unregelmäßigkeiten auftreten. Und das denke ich, ist nicht so gut. Dass man auch
143 so zielgerichtet – so ein bisschen orientiert. Ich weiß eben, Pubertätsalter ist da
144 sehr wahnsinnig schwierig. Da hat man ja sehr häufig solche Reaktionen, als auch
145 solche Haltungen. Aber meine Erfahrung zeigt mir auch, nachher so mit 16, 17
146 ändert sich das sehr stark wieder.

147
148 *Was denken Sie, warum sind solche Projekte, so wie dieses hier, so wichtig für die*
149 *Jugendlichen, die nicht in die Schule gehen?*

150

151 / Also. / Sie erhalten hier eine Anerkennung und wir fangen ja auch mit solchen
152 Sachen an, wo man genau weiß, das können sie. Einmal im Unterricht / auch
153 wenn es jetzt nur in Mathe einfach Additionsaufgaben oder Grundrechenarten
154 sind. / Also, dass sie im Unterricht Erfolge haben, Sachen machen, die sie halt
155 auch können.

156 Und das ist im werkpraktischen Bereich ähnlich. Erst mal ist es sehr breit
157 gefächert, das Angebot. Und hier stellen sie selbst etwas her oder bearbeiten
158 irgendeinen Gegenstand oder wie auch immer. Aber da ist ein gewisser Erfolg da,
159 den sie für sich zu verzeichnen haben.

160

161 *Und Sie denken, den haben sie in der Schule normal nicht?*

162

163 Also die Jugendlichen, die wir jetzt bisher hier hatten, haben das nicht. Da sind
164 größtenteils die Fronten zwischen Lehrern oder Mitschülern so verhärtet, dass da
165 gar kein Miteinander mehr möglich ist.

166

167 *Was denken Sie, warum nehmen die Jugendlichen das hier an, // einfach weil die*
168 *von Ihnen erleben, dass das anders kommt, oder?*

169

170 Erst mal sind sie ja freiwillig hier. Sie haben ja die Möglichkeit sich das Objekt
171 anzuschauen und erhalten auch Einblick von dem, was hier gemacht wird. Und für
172 mich ist das so ein Zeichen, die wollen, irgendwo wollen die schon. Das ist was
173 Neues und sie sind meiner Meinung nach neugierig, wie eigentlich alle
174 Jugendlichen in dem Alter oder ein großer Teil. Und deshalb nehmen sie das an.

175

176 *Sie haben ja vorher im Heim gearbeitet. Was denken Sie, was sind die*
177 *Besonderheiten dieses Projektes? // Also so konkret, die Arbeit mit*
178 *Schulverweigerern zu anderen sozialpädagogischen Arbeiten? Also zum Beispiel*
179 *Heim, Einzelbetreuung, Tagesgruppe – warum ist gerade so ein Projekt so*
180 *wichtig für die Jugendlichen?*

181

182 / Die Jugendlichen sind ja in den Schulen, wo sie bislang waren und die waren ja
183 größtenteils – hatten sie ja einen häufigen Schulwechsel hinter sich / oder sind
184 noch in der Sekundarschule, wo sie eigentlich gar nicht hingehören. Und /// Jetzt
185 habe ich die Frage verpasst.

186

187 *Ich wollte gern wissen, welche Besonderheit dieses Projekt im Verhältnis zu*
188 *anderen sozialpädagogischen Projekten hat. / Also zum Beispiel Heim,*
189 *Tagesgruppenangebote. /// Man könnte ja sagen, wenn man so was in Frage stellt*
190 *hier: ‚Wozu muss es ein extra Schulverweigererprojekt geben? Die Probleme, die*
191 *die Jugendlichen haben, dafür haben wir doch genug sozialpädagogische*
192 *Angebote‘.*

193

194 Also einmal sehe ich das darin, es ist ja eine Gruppe bunt zusammengewürfelt,
195 diese Gruppe – und die sind ja aus unterschiedlichen – unterschiedlich alt alle
196 Jugendlichen. / Man kann gemeinsam in der Gruppe was erleben und trotzdem
197 wird aber auch sehr stark individuell auf jeden Einzelnen eingegangen und auch
198 auf die einzelnen Interessen der Jugendlichen. Und sie lernen aber auch trotzdem
199 sich in der Gruppe irgendwie wieder unterzuordnen und Kompromisse zu
200 machen. Weil, man kann ja nicht nur machen, was Spaß macht, sondern da sind ja
201 auch manchmal unangenehme Sachen dabei. Und da nutzen wir aber auch

202 einzelne Gespräche dazu, wo wir dann mal so ganz allein sind mit diesem
203 Jugendlichen auch. /
204 Gleichzeitig wird dann an anderer Stelle die Dynamik von der Gruppe genutzt.
205 Also es ist sehr verschieden. Und die Jugendlichen hier zeigen auch deutlich, sie
206 sind daran interessiert, andere Jugendliche kennen zu lernen, die ähnliche
207 Probleme haben. Und schauen schon ganz genau oder hören genau zu, wenn die
208 anderen halt so erzählen, warum sie nicht mehr zur Schule gehen. Da findet auch
209 so ein Austausch statt.

210

211 *Also sie unterstützen sich dann untereinander? Oder suchen für sich Wege dann*
212 *damit umzugehen oder?*

213

214 Na, die erzählen schon ganz offen, warum sie halt nicht zur Schule gehen, aber
215 die Gründe sind verschieden. Und es kommt durchaus vor, dass der Eine sagt:
216 ‚Was, deshalb gehst du da nicht hin? Das kann doch nicht das Problem sein?‘
217 Oder so. Das ist dann eben nicht sein Problem, der hat ein ganz anderes.

218

219 *Und was für Gründe sind das? // Was ist das so für eine Bandbreite, die die*
220 *Jugendlichen selber benennen?*

221

222 / Also da würde ich jetzt noch vorsichtig sein, das könnte ich jetzt noch nicht so
223 verallgemeinern, weil wir ja nun erst die zwei Kurse hatten. Aber / da ist einmal –
224 was ich jetzt für mich so sehen würde – wäre, dass sie ja aus welchen Gründen
225 auch immer in Klassenstufen drin sind, deren Stoff sie überhaupt nicht mehr
226 bewältigen können und demzufolge auch nur Misserfolge haben in der Schule,
227 also gar nicht so hoch und den Mittelpunkt, den ja jeder Jugendliche irgendwie
228 mal haben möchte. Und sie sitzen einfach da und fühlen sich irgendwo über. Also
229 die Erfolgserlebnisse sind eben absolut nicht mehr vorhanden.

230

231 *Was denken Sie, was Schulverweigererprojekte leisten müssten, um diesen*
232 *Jugendlichen wirklich Hilfe zu geben? // Erst mal allgemein vielleicht, so*
233 *grundlegende Anforderungen die an solche Projekte gestellt werden müssten,*
234 *damit die Jugendlichen da Hilfe erleben.*

235

236 // Also die Jugendlichen, die in der Schule starke Probleme haben, also den Stoff
237 nicht bewältigen können, da könnte ich mir vorstellen, dass so eine Kombination
238 von Schule und praktischem Teil auf längerer Sicht erfolgreich wäre. So ähnlich,
239 wie man es auch zum Beispiel auch in den BBE⁸ Maßnahmen praktiziert, bloß
240 man hat ja dann eben nicht diesen Schulabschluss im Nachhinein. Also das könnte
241 ich mir schon vorstellen.

242

243 *Denken Sie, dass die Schulen auch selber was leisten können, um*
244 *Schulverweigerern – oder um Hilfen anzubieten für Schulverweigerer?*

245

246 / Denke ich schon, aber das dann auch durchzuführen wird sehr schwierig. Wir
247 haben ja das teilweise in Schulen, wenn die Jugendlichen wieder integriert sind,
248 dass die Lehrer durchaus die Möglichkeit haben, Klausuren runter zu schrauben,
249 also nicht die gleichen Klausuren zu schreiben, wie mit den anderen Schülern.

⁸ Förderlehrgang zur Erlangung der Ausbildungsreife

250 Und das wird auch teilweise praktiziert, aber eben nur teilweise. Sicherlich
251 kommt das auch darauf an, wie der Direktor der entsprechenden Schule nun
252 darüber denkt. Was er machen möchte und was halt nicht. Das denke ich, kommt
253 den Jugendlichen sehr zugute.

254

255 *Gibt's noch weitere Sachen, wo Sie denken, da könnte man unterstützen bei? /*
256 *Oder meinen Sie, das sind so die wesentlichsten Alternativen hier, in denen man*
257 *Praxis und Lehrstoff miteinander verbindet und auf der anderen Seite eben in der*
258 *Schule auf die Leistungen einzugehen oder auf das Leistungsvermögen?*

259

260 Sicherlich wird es da auch Möglichkeiten geben. Bloß Voraussetzung ist ja auch
261 immer, dass derjenige auch will. Und da denk' ich mal, ist es auch ein Problem
262 für die Lehrer, wenn sie jetzt so Förderung anbieten würden, außerhalb der
263 Schulzeit – würden sehr wenige kommen, weil da irgendwie die Stimmung
264 herrscht: ‚Och, da hab ich keinen Bock d'rauf‘.

265

266 *Da akzeptieren die Jugendlichen sozusagen nicht das Angebot, das von den*
267 *Lehrern kommen würde?*

268

269 Hm!

270

271 *Und erleben Sie hier, dass das so angenommen wird oder ist das auch eher*
272 *manchmal so – verweigern sie sich hier auch eher dem Lernen?*

273

274 Also, der Unterricht den wir hier tagtäglich durchführen, da haben sie sich
275 vollkommen daran gewöhnt, eigentlich. Also das wären jetzt Einzelfälle, dass sie
276 mal sagen: ‚Ich möchte nicht‘. Aber letztlich / dauert 's dann halt ein bisschen
277 länger. Und da ich ja diesen Teil des Unterrichts häufig hatte, habe ich auch
278 festgestellt, sie wollen das richtig, sie möchten das. Und man merkt aber sehr
279 schnell, dass da auch eine Grenze ist. Also wenn man so mehr ins Detail geht, was
280 den Stoff anbelangt, da sind absolute Grenzen da. Das fängt schon an / beim
281 Kopfrechnen oder / so schriftliche Division und so. Das können sie halt nicht
282 mehr. Also, da könnte ich schon sehr genau festlegen, inwieweit sie da den Stoff
283 noch verstehen oder nicht.

284

285 *Und die anderen Angebote, die Sie so am Tage machen? // Oder – ich meine, sie*
286 *haben anderthalb Stunden Block, aber der Tag ist ja relativ lang. Wird das eher*
287 *von den Jugendlichen angenommen? Oder gibt's da Schwierigkeiten?*

288

289 Gelegentlich. / Anfänglich; also in den ersten 14 Tagen gab's da gar keine
290 Probleme, da waren sie sehr offen. Aber so in der dritten, vierten Woche, da kam
291 dann doch schon: ‚Och ich möchte keine Fahrräder reparieren‘ oder nicht das oder
292 jenes. Wir haben das dann immer gehandhabt, dass wir verschiedene Sachen
293 angeboten haben und dass sie sich das eben aussuchen konnten. Also mehrere
294 Alternativen, aber sie mussten sich dann für eine entscheiden. Also so
295 abgammeln, das haben wir dann so nicht akzeptiert.

296

297 *Und das ist dann auch nicht so gewesen, dass einer dann gar nichts gemacht hat,*
298 *also dass Sie dann so Auseinandersetzungen hatten, weil einer eben sagt: ‚Nö ich*
299 *will heute nicht, wenn das alles ist, was Ihr mir anbietet?‘*

300

301 Bei den zwei Jugendlichen, die jetzt nicht mehr bei uns in der Einrichtung sind, da
302 war das so.

303

304 *Und das führt dann praktisch dazu, dass dann irgendwann ein Abbruch ist, wenn*
305 *es nicht geht?*

306

307 Ja, ich meine, der ein Jugendlicher wartete auf eine Therapie in [..., einer
308 stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie, K.P.], also eine psychiatrische
309 Therapie und der war sehr sehr schwierig. Unter anderem war er schon kriminell.
310 Vom Auftreten war der nicht so auffällig. Aber / der eine war doch schon
311 psychisch – doch recht in Anspruch genommen, sag' ich jetzt mal so. Das merkte
312 man an seinem ganzen Verhalten und Auftreten.

313

314 *Erleben Sie von anderen, von außen eine Akzeptanz für Ihr Angebot? Hier für*
315 *dieses Projekt?*

316

317 Hm. //

318

319 *Also zum Beispiel von der Schule, von Eltern, von anderen Institutionen?*

320

321 Ja. Also die Eltern / von den betroffenen Jugendlichen sind sehr erfreut darüber.
322 Also da habe ich noch gar keine negative Resonanz erlebt. / Wahrscheinlich auch,
323 weil sie selbst schon irgendwo hilflos sind und ihr eigenes Kind nicht mehr
324 motivieren können, um zur Schule zu gehen. Ne?! Und in den Schulen / habe ich
325 bisher auch nur positive Erfahrungen gesammelt, außer an einer Schule, wo man
326 da doch recht skeptisch war. Aber inzwischen hat sich die Zusammenarbeit auch
327 gebessert. / Sehr gute Zusammenarbeit mit den Jugendämtern –

328

329 *Inwiefern? Wie äußert sich das?*

330

331 Im Vorfeld besuchen wir die Jugendlichen, als auch die Jugendämter, weil sie ja
332 größtenteils dort schon bekannt sind oder gemeldet. Und einmal merkt man es
333 auch daran, dass sie sehr gut über den einzelnen Jugendlichen informiert sind.
334 Über Probleme in der Familie, was so in den letzten Jahren schon aufgetreten ist.
335 Und auch sehr bemüht sind um den Jugendlichen, um ihm letztlich irgendwo doch
336 dazu helfen. Also die Gespräche sind vom Inhalt her sehr aufschlussreich.

337

338 *Und das ist auch bei dem, was Sie an Perspektiven für den Jugendlichen hier*
339 *finden oder was Sie so an Problemkonstellationen hier – an Zielstellungen haben?*
340 *Finden Sie dabei auch Unterstützung?*

341

342 Ja.

343

344 *Ich würde jetzt mal stärker auf Ihre inhaltliche Arbeit eingehen wollen. Können*
345 *Sie mir etwas zu der Konzeptidee sagen, die hier hinter Ihrer Arbeit steht – also,*
346 *was ist so die Grundidee dieses Projektes?*

347

348 Das Projekt das haben ja [..., die Projektleiter, K.P.] entworfen. Und / von der
349 Statistik her, sah man ja ganz deutlich, dass die Zahl der Schulverweigerer immer
350 mehr zunahm. Und aus diesem Grunde hat man sich ja zusammengesetzt und
351 überlegt, was man da halt machen könnte. Und ich hatte es vorhin schon mal

352 erwähnt, weil das ja größtenteils Schüler sind, die – wie gesagt – diesen Stoff
353 nicht mehr bewältigen, aber doch diese werkpraktische Seite – dass ihnen das viel
354 mehr liegt. Deshalb entstand eigentlich die Idee dieses Projektes. Und man hat
355 dort drüben im Trainingskurs auch gemerkt, - man arbeitet ja auch dort mit
356 Jugendlichen – dass man da im Vorfeld schon Erfahrungen gesammelt hatte,
357 warum, weshalb, wieso eben einige nicht mehr zur Schule gehen.

358

359 *Sie haben vorhin gesagt, die Freiwilligkeit ist sozusagen die Grundbedingung*
360 *dafür, dass man hier überhaupt arbeiten kann. Denken Sie, es gibt noch mehr*
361 *solche Grundlagen, die hier notwendig sind, um arbeiten zu können?*

362

363 Den Jugendlichen gegenüber meinen Sie jetzt? Oder?

364

365 *Ich meine Arbeitsgrundlagen hier für Ihre eigene Arbeit – die Bereitschaft der*
366 *Jugendlichen, die Freiwilligkeit ist sozusagen die wesentlichste Grundlage. Gibt*
367 *es noch mehr solche Bedingungen, die Sie unbedingt brauchen, um hier*
368 *überhaupt arbeiten zu können?*

369

370 */// Doch so ein gewisses Interesse von den Jugendlichen müsste schon da sein.*
371 *Und auch die Bereitschaft sich einzubringen, sich selbst und eben auch die*
372 *gesamte Gruppe. //*

373

374 *Die Ziele, die Sie erreichen wollen, bei den Jugendlichen – könnten Sie die*
375 *formulieren? Was sind das konkret für Ziele, die Sie erreichen wollen?*

376

377 Na das Hauptziel besteht darin, sie dahingehend zu motivieren, wieder zur Schule
378 zu gehen. Und / im Laufe dieser acht Wochen, die ja – wie gesagt – sehr kurz
379 sind, wollen wir ihnen auch zeigen: sie haben Fähigkeiten, sie können auch was.
380 Und wenn sie selbst den Willen aufbringen und für sich auch irgendwas tun, sind
381 sie durchaus in der Lage auch ihr – meinetwegen den Hauptschulabschluss oder
382 den Abschluss der fünften, sechsten oder siebenten Klasse zu schaffen.

383

384 *Inwieweit stimmen die Ziele, die Sie mit der Rückführung in die Schule haben, mit*
385 *denen der Jugendlichen überein? Also ist das so, dass die Jugendlichen das für*
386 *sich selber auch als Ziel definieren würden?*

387

388 Sie würden sich nicht unbedingt so äußern, aber / irgendwo möchten sie schon zur
389 Schule gehen.

390

391 *Äußern sie sich überhaupt? Also weil Sie sagen, sie würden nicht unbedingt so*
392 *äußern – äußern sie sich anders?*

393

394 Ja.

395

396 *Inwiefern?*

397

398 *// Also sie sagen schon ganz konkret / warum sie an diese oder jene Schule nicht*
399 *möchten und weshalb an eine andere Schule. Also das haben wir innerhalb dieser*
400 *Zeit ganz genau analysiert. Das wissen wir auch ganz genau. Und da haben sie*
401 *eigentlich eine ganz konkrete Vorstellung. Und bei den Jugendlichen in diesem*

402 Kurs liegt bei allen auch eine Bereitschaft vor, außer bei einem würde ich von
403 vornherein sagen: er geht nicht mehr zu Schule.

404

405 *Warum denken Sie, geht der eine nicht mehr in die Schule?*

406

407 Ja das hängt nun mit den ganzen Familienverhältnissen zusammen, das kann man
408 so in einem Satz sagen. In der Familie gab es einen Todesfall; also sein Bruder hat
409 sich getötet. Und der ältere Bruder geht schon seit Jahren nicht mehr zur Schule.
410 Die Eltern sind arbeitslos und dieser Jugendliche bestimmt eigentlich das Leben
411 innerhalb der Familie. / Er bestimmt alles. Er bestimmt, was gekocht wird, er
412 bestimmt, was die Mutter einzukaufen hat. Er hat keine Pflichten zu Hause, gar
413 keine. / Seine Wünsche werden ihm alle erfüllt. Und er sieht gar nicht ein, warum
414 er zu Schule gehen soll.

415

416 *Und das ist der Grund; er sieht es nicht, er hat keine Motivation, er kriegt auch so
417 alles?!*

418

419 Alles!

420

421 *Und die anderen - meinen Sie - würden schon alle wieder gehen?*

422

423 Ja.

424

425 *Wie schätzen Sie ein, von wie viel Erfolg könnte das Ihrer Meinung nach gekrönt
426 sein? Also wenn sie jetzt wieder Alle gehen, Sie sich überlegen, Sieben waren es
427 ja jetzt: wie viel werden von den Sieben Ihrer Meinung nach bleiben?*

428

429 Also, da würde ich mich jetzt irgendwo überfordert fühlen. Das wäre zu gewagt,
430 da irgendwo //

431

432 *Es sind erst mal sieben, die gehen wieder und da könnte es klappen?*

433

434 Ja.

435

436 *Was meinen Sie, was hat dazu geführt hat, – denn sie sind ja doch relativ lange
437 Zeit nicht gegangen – dass sie jetzt wieder gehen wollen? Also es muss ja
438 irgendwas passiert sein in der Zeit!*

439

440 Ja da muss man – denk' ich auch wieder – / den Einzelfall sehen. / Soll ich die
441 jetzt einzeln aufzählen?

442

443 *Ja, versuchen Sie mal, einfach so ein paar Möglichkeiten!*

444

445 Also bei der einen Jugendlichen war es so, / sie war / neun Jahre lang in einer
446 Sekundarschule. Ist da jetzt noch. Ist aber eindeutig eine Lb-Schülerin, was man
447 auch in der Unterstufe schon erkannt hat. Und die Familie, bzw. ihre Eltern
448 wollten aber nicht, dass sie so eine Lb-Schule besucht. Und so blieb das Kind in
449 der Sekundarschule. Die Familienverhältnisse waren irgendwo auch katastrophal.
450 Der Vater war Alkoholiker. In der Familie wurden sowohl die Kinder als auch die
451 Mutter geschlagen und so. Das waren schon ganz arge, schlimme Verhältnisse.
452 Als dann der Vater starb, hätte die Mutter durchaus die Möglichkeit gehabt, ihr

453 Kind / nach einem Antrag in der LB-Schule zu integrieren. Sie wollte es aber auch
454 nicht oder versäumte es aus welchen Gründen auch immer. Also da steht einmal
455 die Meinung der Mutter und einmal die Meinung der Schule. In der Schule wurde
456 uns gesagt, man versuchte mehrfach mit der Mutter zusammenzuarbeiten, aber
457 das funktionierte nicht. Die Mutter verweigerte das und ich kann mir auch nicht
458 anmaßen zu sagen, das ist jetzt so gewesen oder so gewesen. Fakt ist nur, dass sie
459 – wie gesagt – jetzt in der 6. Klasse ist und die zum zweiten Mal wiederholt und
460 in dieser Klasse sitzt und eigentlich von tuten und blasen gar keine Ahnung hat.

461

462 *Und dadurch, dass das Mädchen hier ist, ist die Mutter jetzt bereit dazu?*

463

464 Dann war das Mädchen wie gesagt hier; 14 Tage, drei Wochen und man merkte
465 sehr wohl vom Auftreten her, dass da irgendwo was über Jahre ganz falsch
466 gelaufen ist. Und dann gestaltete sich das ganze so, dass wir das Schulamt darauf
467 aufmerksam gemacht haben, als auch Kontakte zum Direktor der Schule, zum
468 Arbeitsamt und bei uns im großen Team überlegt haben: was kann man jetzt tun,
469 um dem Mädchen zu helfen. Und nach vielen Absprachen, auch mit der Mutter –
470 wie gesagt – einigten wir uns dann dahingehend, dass sie einen Antrag auf
471 Schulpflichtbefreiung stellt, was sie dann auch tat. Also wir haben das dann
472 immer gemeinsam gemacht und gemeinsam abgeschickt. Die Mutter war auch
473 nicht mehr bereit / mit der Schule da noch mal einen Kontakt aufzunehmen. Und
474 wir waren dann immer so / tja zwischen Tür und Angel. Wir haben das da halt
475 geregelt. Und nach dem Aufenthalt hier / wird das Mädchen in eine BBE-
476 Maßnahme integriert. Wir sind auch schon dort gewesen, haben uns das da
477 angeschaut, gemeinsam mit dem Mädchen. Und da ist das Angebot ja auch sehr
478 breit, also der häusliche Bereich, Floristikbereich und einmal in der Woche, am
479 Freitag hat man dann dort Unterricht. Das ist so mehr diese Reha-Schiene. Also
480 sie braucht dann auch den Hauptschulabschluss nicht nachzuholen, sondern hätte
481 die Möglichkeit, im Anschluss daran dort eine Lehre zu beginnen. Und da sind
482 wir eigentlich alle der Meinung, das schafft sie. Von der geistigen Substanz her,
483 sag' ich mal so. Das war so dieser eine Fall. /

484 Den anderen erzählte ich ja schon, von dem Jugendlichen, der wahrscheinlich
485 nicht mehr zur Schule geht.

486 Wen nehm' ich denn jetzt? Ja, dann haben wir noch einen Jugendlichen / der
487 wechselte mehrfach die Schule und ist von seiner ganzen Mentalität her
488 empfindlich – sag' ich mal so. Kommt aus einem Elternhaus, wo die Mutter eine
489 ganz dominante Funktion inne hat. Also der wurde so ein bisschen überstreng
490 erzogen. Und / wurde immer in eine Schublade so rein gedrückt, was ihm
491 eigentlich gar nicht so gefiel. Und irgendwann dann mal / wollte er für sich
492 Entscheidungen treffen. Und ist dann in der Schule einfach mal ferngeblieben.
493 Und fand das irgendwo auch schön. Das war erst so der
494 Gelegenheitsschulschwänzer und der fand dann auch seine – ne also, er fand seine
495 Clique nicht, sondern er ist so mehr der Einzelgänger. Und da denke ich, dass er
496 wieder zur Schule gehen wird.

497

498 *Weil er hier jetzt erfahren hat, dass es für ihn selber besser ist, oder warum?*

499

500 Ja einmal das, aber er ist auch so // Er sagt selbst, dass er Angst hat, wenn er
501 wieder zur Schule geht. Und, dass er den Stoff dort nicht bewältigen wird. Da hat
502 er natürlich irgendwo selbst recht. Denn was er zum Beispiel in Englisch
503 versäumt hat, das kann er ja innerhalb kurzer Zeit nicht mehr aufholen. Und da

504 machen wir ihm auch nichts vor, da werden auch noch Misserfolge kommen, ganz
505 sicher werden die noch kommen. Bloß er muss ja auch lernen, sich damit
506 auseinanderzusetzen. Und das wär ja ein gewisses Schöntun, wenn man eben
507 sagen würde: ‚Du packst das!‘ Er muss ja dafür auch eine ganze Menge tun. Aber
508 seine Bereitschaft liegt vor. Und wir haben auch Gespräche mit den Lehrern
509 geführt, dahingehend, dass er / erst einmal – also die Anforderungen an ihn nicht
510 so hoch gestellt werden. Dass er eine Chance hat, da wieder einzusteigen in dieser
511 Klasse.

512

513 *Was würden Sie sagen, wenn Sie sich ihren Projektaufbau anschauen, das*
514 *Konzept und die Umsetzung, was konkret an dem Projektaufbau trägt zu der*
515 *Zielsetzung bei, dass die Kinder und Jugendlichen wieder in die Schule gehen.*
516 *Also mit welchen Methoden, mit welchen Inhalten motivieren sie die Jugendlichen*
517 *wieder zu gehen?*

518

519 // Zum Beispiel mit Hilfe von Einzelgesprächen merkt man ganz deutlich, wo
520 steht dieser Jugendliche innerhalb der Familie, innerhalb der Klasse, innerhalb
521 von seinem Freundeskreis oder wie auch immer. / Und / hier gehört schon sehr
522 viel Feingefühl dazu / an diesen Jugendlichen heranzukommen. / Und wenn man
523 ihm zeigt und das jeden Tag neu: ‚Du bist auch wer, du kannst auch was, du bist
524 nicht irgendwo über‘, denn teilweise fühlen sie sich ja auch so über in dieser
525 Gesellschaft. Und sie spüren es dann auch in der praktischen Tätigkeit. / Das –
526 denke ich mal – trägt sehr viel dazu bei, sie dahingehend wieder zu motivieren. /
527 Oder auch Gespräche mit den / Eltern tragen dazu bei. Wir stehen ja in ständigem
528 Kontakt mit den Eltern. Oder wenn aus welchen Gründen auch immer – die
529 Jugendlichen haben ja einen gewissen Anfahrtsweg – jemand nicht erscheint hier
530 und nicht da ist, dann kümmert man sich. Das ist ein – wir zeigen ihnen: ‚Das ist
531 schon wichtig, dass du gerade hier bist und wir vermissen dich auch irgendwo,
532 wenn du nicht da bist‘. Also diese zwischenmenschliche Beziehung erscheint mir
533 da sehr wichtig. Und anfänglich haben wir dann nachgefragt, falls mal jemand
534 nicht da war. Aber dann waren es nachher auch die Jugendlichen, die selbst
535 angerufen haben, warum sie halt gerade an dem Tag nicht am Bahnhof erschienen
536 sind. Das war in diesem Kurs auch so, dass es Probleme gab mit der Bahn. Also
537 da war wohl eine Lokomotive des Öfteren defekt und da konnten die [...,
538 Ortsbezeichnung, K.P.] halt nicht herkommen, aber die riefen dann gleich durch:
539 ‚Hören Sie zu und so‘ –

540

541 *Wenn Sie so sagen, die Beziehung zu jedem einzelnen Jugendlichen ist so wichtig*
542 *und die Problemlagen sind ja doch sehr individuell und auch die Gründe, warum*
543 *sie nicht gegangen sind und auch die Verarbeitungsmechanismen. Und auf der*
544 *anderen Seite ist es ja aber doch die Norm wieder in die Schule zu gehen und*
545 *Schulpflicht gehört dazu – Beißt sich das manchmal miteinander in Ihren Augen?*

546 ///

547 *Also, Sie müssen ja praktisch beides. Sie müssen ja auf die Probleme und auf die*
548 *Möglichkeiten eingehen und Sie müssen gleichzeitig sie auch motivieren für die*
549 *Integration. Ist das für Sie schwierig beides gleichzeitig bedenken zu müssen?*

550

551 Ja! Ja, das ist sehr sehr schwierig.

552

553 *Und wie gehen Sie damit um? Wie können Sie das?*

554

555 Also man kann ja die Situation in der Familie nicht verändern von außen. Man
556 muss diese Situation schon irgendwo hinnehmen. Zwar kann man / der Familie an
557 sich einen Ratschlag geben oder eine Empfehlung – sag’ ich jetzt mal so. Aber /
558 so tiefgründig ist unsere Beziehung ja doch nicht, dass wir / wir können halt nur
559 empfehlen, ja? Und / da ja da auch ganz tiefgründig Ursachen liegen, deshalb
560 gestaltet sich das ja auch so schwierig. Es ist ja nicht nur eine Ursache, sondern
561 sind ja mehrere Ursachen. /

562 Aber bei einer Jugendlichen fiel mir das ganz besonders auf, allerdings hatte sie
563 noch ein Drogenproblem. Aber wir hatten da so ein Besuch beim BIZ⁹ in [..., der
564 Kreisstadt, K.P.] / und sie hat ja auch gewisse Berufsvorstellungen, die aber
565 teilweise nicht realisierbar sind aufgrund der schlechten Noten, die sie halt in der
566 Schule hat. Aber wir haben da über zwei Stunden verschiedene Angebote
567 eingeholt und sie sah plötzlich, dass sie mit einem Hauptschulabschluss / doch
568 mitunter noch Hotelfachfrau werden kann, dass sie da eine
569 Ausbildungsmöglichkeit durchaus hätte. Und da haben wir uns auch verschiedene
570 Sachen ausdrücken lassen, uns beraten lassen. Das hat unserer Einrichtung sehr
571 gut gefallen in dem BIZ. Für dieses Mädchen da war das halt so, die war richtig
572 aufgeregt und richtig happy: ‚Wenn ich das jetzt schaffe, diesen
573 Hauptschulabschluss noch, dann habe ich noch eine Chance in meinem Leben‘.
574 Und die Mutter, die war auch so – man sagte uns dann, sie war wie verwandelt.
575 Also das war jetzt nur so eine Kleinigkeit, aber das war so ein Antrieb, den dieses
576 Mädchen brauchte. Sie wusste auch gar nicht, dass man dort so eine Information
577 erhalten kann. Ich weiß aber, dass größtenteils die Schulen das ja auch nutzen und
578 dort Besuche hin machen. Und seitdem ist sie ganz anders drauf. Also die hat ein
579 Ziel wieder für sich gefunden und will jetzt alles daran setzen, den
580 Hauptschulabschluss jetzt zu schaffen, was natürlich schwer sein wird. Aber da
581 haben wir dann schon im Vorfeld mit den Lehrern gewisse Absprachen getroffen.
582 Denn man hat festgestellt, wenn die Lehrer an den Schulen, jemanden vor sich
583 haben, der wirklich zeigt er will und er kann nicht, kann man da immer noch /
584 Kompromisse schließen, um den Jugendlichen zu helfen, in seinem Interesse
585 eben.

586

587 *Wie ist das hier in ihrem konkreten Arbeitsalltag? Ist das da auch manchmal so,*
588 *dass die Interessen der Gruppe und die Interessen der einzelnen eher schwierig*
589 *miteinander zu vereinbaren sind oder gleicht sich das aus?*

590

591 Ja. Da kommt es durchaus zu Situationen, da sind die Interessen völlig
592 verschieden. Aber wir haben das dann so von Anfang an eigentlich so gehandhabt,
593 dass wir dann halt Kompromisse machen. Das fängt im Sport an. Der eine möchte
594 lieber Zweifelderball spielen, der andere Volleyball: ‚Wenn du jetzt mitspielst,
595 dann machen wir danach mit.‘ Und auch was das Angebot im kreativen Bereich
596 anbelangt, da bieten wir immer mehrere Sachen an, dass sie halt auswählen
597 können. Aber wenn dann jemand mitunter Seidenmalen möchte, was vom
598 Zeitaufwand ja sehr hoch ist, dann machen wir das heute und am andern Tag eben
599 halt etwas, was der andere gern machen möchte. Aber der macht dann mit. Und
600 wenn er absolut keine Lust dazu hatte, dann hat er aber die Möglichkeit da zu
601 zuschauen und da hat sich gezeigt, schon beim Zuschauen wird dann das Interesse
602 geweckt. Die lehnen von vornherein ab und sagen ‚Nein‘. Das gestatten wir dann

⁹ Berufsinformationszentrum

603 auch, aber – wie gesagt – sie schauen sich das dann an. Und dann kommt da doch
604 ein gewisses Interesse oder eine Neugierde bestimmte Sachen halt mal
605 auszuprobieren.

606

607 *Wie wichtig sind für Sie in diesem Ablauf hier, in diesem Alltag überschaubare*
608 *Strukturen?*

609

610 Doch schon sehr wichtig.

611

612 *Warum?*

613

614 Ja, vielleicht weil ich das mehr aus dem Blickwinkel des Lehrers sehe. / Nach
615 einer Woche merkte man den Jugendlichen an, die haben diese Struktur schon
616 aufgenommen. Schon völlig aufgenommen. / Sie wissen genau, jetzt ist dieser
617 Blockunterricht und dann kommt die Pause. Das ist locker, das wird locker
618 gestaltet. Das können sie auch selbst gestalten. Und / dann wissen sie genau, es
619 kommt der werkpraktische Teil und die Tagesauswertung. Sie haben sich sehr
620 schnell an diesen Rhythmus gewöhnt. Sie gehen dann auch von sich aus rein. Und
621 ich denke – ich halte es auch für wichtig, diesen Rhythmus beizubehalten, denn
622 wenn man damit zu locker umgeht, dann besteht für mich da irgendwie die
623 Gefahr, dass da etwas aus den Händen gleitet.

624

625 *Also dann hat man nicht mehr so die Möglichkeit darauf einzuwirken oder?*

626

627 Ja, Hm!

628

629 *Haben Sie das Gefühl, dass das, was bei den Jugendlichen in der Zeit passiert,*
630 *ganz stark durch Sie geleitet wird, durch das, was Sie so an Tagesstruktur*
631 *vorgeben, was Sie an Inhalten anbieten, durch Ihre Beziehung, die Sie*
632 *miteinander aufbauen?*

633

634 Doch denke ich schon. /// Sie bringen sich natürlich auch selbst mit ein. / Ich
635 würde aber schon meinen, dass / die Erzieher da erst doch eine wesentliche Rolle
636 mitspielen. Also die Hauptrolle eigentlich.

637

638 *Was würden Sie so für Werte, für Normvorstellungen, für Grundvorstellungen für*
639 *Ihre Arbeit beschreiben? Ihre eigenen, // so im Sinne Ihrer pädagogischen*
640 *Verantwortung, die Sie ja hier übernehmen in einem doch recht schwierigen*
641 *Arbeitsfeld?*

642

643 / Also / zunächst mal würde ich sagen, wichtig ist, dass jeder den anderen
644 akzeptiert irgendwo. /// Das fängt schon bei solchen Sachen an, dass da gewisse
645 Wertvorstellungen da sind, weil es auch des Öfteren dazu kam, dass sinnlos
646 irgendwas zerstört wurde, fremdes Eigentum. Und ich finde auch die gegenseitige
647 Achtung – halte ich für ganz besonders wichtig / egal jetzt ob der eine viel Geld
648 hat oder wenig oder nur Markenklamotten an hat oder gar keine hat. Aber den
649 Wert des anderen ‚Ich‘, / was häufig doch schon so in meinen Augen
650 untergegangen ist.

651

652 *Inwiefern?*

653

654 Na einmal der Umgang miteinander, wie man dem andern gegenübertritt, wie man
655 sich mit dem andern unterhält, / das hat so meiner Meinung nach so ein bisschen
656 gelitten.

657
658 *Wie versuchen Sie den Jugendlichen klar zu machen, dass Sie da andere*
659 *Vorstellungen haben?*

660
661 Ja, das ist einmal /, dass ich selbst nicht so bin, sondern ihnen höflich und korrekt
662 gegenübertrete. Im entsprechenden Ton eben auch, dass man durchaus auch
663 ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen kann, dass man das auch nicht befürworten kann, wenn
664 da so unschöne Wörter durch die Gegend fliegen. Und dann nutzen wir das auch –
665 also es sind ja nicht alle Jugendliche so, dass man nach außen hin zeigt,
666 Diejenigen die eben das nicht tun, also das schon honorieren und sehr gut finden.
667 Dass die also einen positiven Einfluss auf die Gruppe haben, auf die gesamte
668 Gruppe.

669
670 *Wie würden Sie Ihre ganz persönliche Verantwortung – pädagogische*
671 *Verantwortung hier im Projekt beschreiben? Und vielleicht auch, wo würden Sie*
672 *Grenzen setzen, also wo sagen Sie: ‚Dafür bin ich nicht mehr verantwortlich‘. //*
673 *Also: ‚Das schreib ich mir auf meine Fahnen, das ist das, was ich hier erreichen*
674 *will, das ist auch das, wofür ich mich zuständig fühle / was ich will‘?*

675
676 Also Voraussetzung ist auch – wie gesagt – immer, dass diese Jugendlichen auch
677 wollen, dass sie mit dem Aufenthalt hier auch ein Ziel verfolgen und / wenn sie
678 jetzt allerdings vom Verhalten her – also völlig verhaltensgestört sind, dann würde
679 ich schon für mich sagen, dann ist der Jugendliche hier fehl am Platze.

680
681 *Was gäbe es dann für Möglichkeiten für die Jugendlichen, also so wie jetzt sagen*
682 *– für Jugendliche, die das nicht freiwillig annehmen und wo sie sagen, die sind*
683 *sehr verhaltensgestört, wo können die Hilfe erhalten?*

684
685 Na ich – meine Erfahrungen sagen mir immer, im Aufenthalt in der Psychiatrie.
686 Dass sie da eine Therapie durchlaufen. Aber so kurze Aufenthalte denk‘ ich, sind
687 da nicht so sinnvoll, ich würde da eher so eine Langzeittherapie in Erwägung
688 ziehen.

689
690 *Wenn sie hier so in dem Arbeitsalltag erleben, dass Ihre eigenen Ansprüche und*
691 *die Möglichkeiten weit auseinander gehen – also das, was Sie hier machen*
692 *können und das was Sie eigentlich machen möchten, was Sie als Zielvorstellung*
693 *haben, wie Sie das gern umsetzen möchten – wie gehen Sie mit so was um?*

694
695 Ja damit kann ich eigentlich immer sehr schwer umgehen. Also es gibt Momente,
696 da möchte ich die ganze Welt verändern, aber das kann man eben nicht. Diese
697 Grenze muss man sich selbst irgendwo stecken. Hier – die ist eben erreicht, das
698 fällt mir schwer. Weil – mitunter kommt es doch vor, dass man da zehn, zwölf
699 Stunden im Gang ist, um denjenigen noch zu helfen und dann wird man im
700 nachhinein doch irgendwo enttäuscht. Weil es ist ja nicht nur die Arbeit hier,
701 sondern wir gehen ja auch rein in die Familien oder in diesen – in die Schulen, zu
702 den Jugendämtern. Das kann ich für mich selbst immer schwer verarbeiten.

703

704 *Und wie machen Sie das dann? Wie kommen Sie letztendlich damit klar? Ich*
705 *meine, es muss ja weitergehen.*

706

707 Also im Laufe der Jahre habe ich dann so gelernt, ich muss richtig umschalten.
708 Also ich nehm' mir ein Buch und lese oder ich guck' eine Talkshow an, die ich an
709 sich gar nicht gern schaue, aber ich schau die an und danach bin ich dann wieder
710 ausgeglichener.

711

712 *Und wie geht es hier weiter nach so einer Enttäuschung? Also ich meine, letztlich*
713 *ist der Jugendliche da oder ist nicht mehr da, aber irgendwie muss ja die Arbeit*
714 *dann weitergehen?*

715

716 Also hier. Auch wenn mal ein Jugendlicher nicht so ist, wie man es erwartet hat,
717 sind wir dem Jugendlichen überhaupt nicht böse. In keiner Art und Weise.
718 Sondern ich denke immer, wenn die ganzen äußeren Rahmenbedingungen für
719 diesen Jugendlichen optimal gewesen wären, dann wär er nicht jetzt so.
720 (Unterbrechung)

721

722 *Also Sie sagten gerade, Sie sind den Jugendlichen nicht böse, wenn so etwas ist.*

723

724 Nein. In keiner Art und Weise. Gut, ich hinterfrage mich dann selbst, warum hat
725 er jetzt so reagiert und nicht anders. Und wenn hier solche Situationen waren,
726 dann werden die auch ausgewertet. Also: ‚Warum hast du dich jetzt so verhalten?‘
727 und / nach den Ursachen wird schon geforscht. Und das wird dann auch in der
728 Gruppe ausgewertet. Teilweise, das kommt immer ganz auf die Situation an.

729

730 *Wenn Sie so überlegen, die Zeit, die Sie jetzt hier sind – was sind Ihre extremsten*
731 *Grenzerfahrungen, wo Sie so am ehesten erlebt haben: ‚Da kann ich eigentlich*
732 *nichts machen!‘ Oder wo waren Sie verzweifelt vielleicht, an welchen Stellen?*

733

734 Also so eine Verzweiflung habe ich in der Zeit, wo ich nun hier bin, noch gar
735 nicht erlebt. Aber / wir hatten einen Jugendlichen hier, der hat sehr gern etwas
736 zerstört. Das war zum Beispiel eine ganz neu genähte Tischdecke, die wurde
737 eingeschnitten. Und andere Sachen auch. Man hat ihn des Öfteren darauf
738 aufmerksam gemacht, das soll er doch bitte sein lassen, es wurden auch
739 verschiedene Sachen wieder heil genäht. Aber er tat das dann trotzdem – so
740 richtig, so zielgerichtet, für mich provozierend, also so ganz bewusst
741 provozierend. Er wollte halt austesten: ‚Wie weit kann ich gehen?‘ Das waren
742 solche Situationen, die war halt nicht so angenehm und man kann ja auch nicht
743 strafen in dem Sinne, ja? Meiner Meinung nach würde es auch nichts bringen, zu
744 sagen: ‚So und tschüs du kannst jetzt nach Hause gehen!‘ Denn da haben wir ja in
745 dem Moment gar nichts gekonnt.

746

747 *Was passiert in solchen Situationen?*

748

749 Na ja, er wird mehrfach / darauf hingewiesen, dass er das bitte sein
750 (Unterbrechung) Und es wird mit dem schon darüber geredet. Er lässt oder ließ
751 das dann immer größtenteils sein. Und auch die Gruppe hat dann Einfluss
752 genommen. Die fanden das ja auch nicht in Ordnung, sein Fehlverhalten. Und er,
753 dieser Jugendliche, hat sich immer so ein bisschen dahinter versteckt, das war halt
754 in der Vergangenheit immer so – und er kann sich nicht ändern. Also er hat sich

755 so hinter seinen Familienverhältnissen versteckt, aus denen er aber schon lange
756 heraus ist, weil er im Heim groß wurde. Aber, dass man unterm Strich da schon
757 was erreicht hat, das würde ich noch nicht so sehen.

758

759 *Fühlen Sie sich provoziert durch so ein Verhalten? // Also, Sie wirken ja jetzt ganz*
760 *ruhig – lassen Sie sich durch so etwas aus der Ruhe bringen?*

761

762 Nein, nein. Ich sehe dann also – ich habe mir angewöhnt im Laufe der Jahre – und
763 sage mir dann immer: ‚Der kann irgendwo nichts dafür‘. Vielleicht kann er das
764 mitunter, aber ich habe mal eine Situation erlebt, da wollte ich mit den
765 Jugendlichen malern und die waren auch so an diesem Punkt, das war nach diesen
766 drei Wochen, wo sie so recht nicht mehr wollten. Und mit dem Tapezieren; wir
767 haben ja vorher die Wochenplanung gehabt, das fanden sie auch o.k., das wollten
768 sie auch gern machen. Also haben wir alles vorbereitet und als es nachher hieß:
769 ‚Wir fangen an!‘, war da absolut keine Bereitschaft mehr da. Die wollten das
770 nicht, absolut nicht und ich habe sie dann mehrfach darum gebeten und hatte auch
771 schon einen Gliedermaßstab da, weil wir halt ausmessen wollten, wie viel Tapeten
772 brauchen wir. Und immer noch mal mit Schwung so sechs, sieben mal. Und sie
773 wurden dann auch so ein bisschen unhöflich. Aber / da merkte ich, da führt kein
774 Weg hin. Und ich sah ihnen auch an, sie mussten irgendeine Droge zu sich
775 genommen haben, gekifft haben oder wie auch immer, denn das Verhalten, so wie
776 sie das da an den Tag legten, das war absolut nicht normal. In diesem Raum
777 befand sich noch eine andere Kollegin, die bekam das alles mit, weil die Mädchen
778 da zu Ostern da irgendwelche Sachen bastelten. Und ich dann merkte, es hat
779 absolut keinen Zweck. Und da haben wir uns auch an diesem Tag von diesen
780 Jugendlichen verabschiedet, bzw. brachten sie dann auch zum Bahnhof. Und diese
781 Kollegin sagte dann zu mir: ‚Da wär‘ ich ausgerastet / völlig ausgetickert‘. Bloß
782 das ist ja das, was sie eigentlich erreichen wollten. Und hätte ich das jetzt
783 demonstriert in diesem Moment, das wär ja für die wie so ein Erfolg gewesen.
784 Innerlich war das schon eine gewisse Erregung. Aber das habe ich auch im Laufe
785 der Jahre gelernt, auch was meine eigenen Kinder anbelangt. Das ist das
786 Verkehrteste, was man in solchen Momenten tun könnte. Und die Mädchen – wie
787 gesagt – in dieser Ecke, die meinten dann auch: ‚Das ist ja das, was die wollen.‘
788 Die erkannten das sehr schnell, aber die Kollegin halt nicht.

789

790 *Und am nächsten Tag ging es dann oder haben sie dann auch nicht gemalert?*

791

792 Am nächsten Tag haben die alles gemacht, haben die gemalert, waren die gut
793 drauf.

794

795 *Ist das mit den Drogen häufiger ein Problem?*

796

797 Mit einem Mädchen ja. Die war auch schon in der Entgiftung. Und ich kenne das
798 auch / aus dem Heim, wo ich gewesen bin. Da waren ganz schlimme gravierende
799 Fälle. Bei diesem Mädchen ist es schwer nachzuvollziehen, wieweit sie abhängig
800 ist. Aber wenn sie schon zur Entgiftung war / und ist da – wie gesagt – abgehauen,
801 denk ich mal, hat sie schon ein arges Problem damit.

802

803 *Was ist so das Schönste für Sie so an dieser Arbeit? Und was ist eher am*
804 *belastendsten?*

805

806 Hm. / Schön ist für mich, dass ich mit jungen Menschen zu tun habe, dass ich die
807 auch irgendwo verstehe. Auch dass ich zum Beispiel ein Vergleich habe zu
808 meinen eigenen Kindern und dass ich irgendwo nicht stehen geblieben bin. Also
809 im Laufe von 20 Jahren hat sich ja in der Gesellschaft viel verändert und ich finde
810 das dann immer schlimm, wenn ich mit Leuten zu tun habe, / ja mit denen ich
811 kaum eine Unterhaltung führen kann, – sag ich mal so – die ja irgendwo doch
812 stehen geblieben sind. Und so denk' ich immer, wenn man mit so jungen Leuten
813 zu tun hat, egal jetzt aus welchem Milieu die kommen, dass man da halt so
814 mitreden kann und ihre Probleme erkennt, was mir auch sehr wichtig ist. Ja und
815 negativ sagten Sie jetzt?

816
817 *Schwierig oder belastend für Sie?*

818
819 Als belastend würde ich gar nichts empfinden, also wo ich sagen würde, das ist
820 für mich absolut belastend.

821
822 *Also nicht?*

823
824 Na ja, wo fängt Belastbarkeit dann an? Also so //

825
826 *Es kann ja sein, ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, dass viele Probleme, die*
827 *gar nicht geklärt werden können oder so, dass das für mich vielleicht belastend*
828 *wäre. Oder vielleicht auch, dass bestimmte Ziele – wie Sie gesagt haben*
829 *Integration – offen bleiben.*

830
831 Ich meine das Thema hatten wir ja vorhin schon mal.

832
833 *Ja. Na ja, ich dachte vielleicht das wäre etwas, wo Sie sagen würden: ‚Also das*
834 *ist schon was, was mich auch anstrengt an meiner Arbeit‘.*

835
836 Ja, das belastet mich auch allgemein. Also, dass man – wie gesagt – da seine
837 eigenen Grenzen erkennen muss, was man machen kann.

838
839 *Ja das stimmt, das sagten Sie vorhin. Aber es hätte ja noch was anderes sein*
840 *können.*

841
842 Das ist das, was ich für mich vom rein innerlichen her als Belastung empfinde.
843 Etwas, wo ich dann mit mir selbst irgendwo nicht zufrieden bin. Aber ich habe
844 auch gelernt, wenn ich da nicht ganz konsequent an mir selbst arbeite, weil ich
845 merke, dass ich das dann nicht so verarbeiten kann. Und ich bin dann auch nicht
846 so gut drauf. Dann leidet auch so ein bisschen die ganze Familie drunter. Also ich
847 musste lernen, da muss ich einen Punkt setzen, sonst komme ich irgendwo nicht
848 zurecht.

849
850 *Da muss man dann auch abschalten können – das ist so eine Grenze?*

851
852 Ja.

853
854 *Ich würde gern zum Schluss noch mal ein bisschen zu Anton fragen. Und zwar*
855 *hatten wir eigentlich vor, zu den Jugendlichen, mit denen die Interviews geführt*
856 *werden, Sie ein paar Sachen zu fragen, um die Möglichkeit zu haben, das zu*

857 *spiegeln, was die Jugendlichen uns erzählen. Was denken Sie, sind die Ursachen*
858 *beim ihm und was für Hilfemöglichkeiten sehen Sie für ihn?*

859

860 Ja. ///

861

862 *Was wissen Sie von seiner Vorgeschichte? Wie sich das entwickelt hat – seine*
863 *Verweigerung?*

864

865 Anton ist ja in der Schule in [..., der Stadt] und anfänglich war es so, dass er da
866 von der Clique mal verkloppt wurde. Zweimal an der Bushaltestelle, dass er dann
867 so ein bisschen Angst hatte zur Schule zu gehen. Und er geht ja schon – oder
868 praktiziert das ja schon über Jahre, dass er nicht regelmäßig zur Schule geht. Und
869 bei ihm ist das so, er ist da ein bisschen spontan. Dann hat er die Idee, da geht er
870 dann doch mal und merkt aber schon nach einer Stunde: ‚Ach nee, also das war es
871 doch nicht‘. Setzt sich dann halt wieder ab. Er ist dann auch der Meinung, er
872 braucht diesen Abschluss nicht und außerdem schafft er den sowieso nicht mehr
873 und er braucht auch nicht unbedingt das BVJ, was ja dann auf Grund seines Alters
874 danach kommen würde, sondern er hat da seine eigenen, ganz konkreten
875 Vorstellungen, da er einen Bekannten hat – er kennt auch seine Laufbahn auch
876 schon ganz genau. Dass er auch ohne BVJ eine Lehre beginnen könnte bei einem
877 Kumpel seines Vaters, der in der Branche tätig ist, also so / so ein Unternehmen.
878 Hat er das nicht erzählt?

879

880 *Ich habe ja mit Anton nicht gesprochen. Das hat ja meine Kollegin gemacht.*

881

882 Ach so. / Also so ein riesengroßes Karussell und da will er dann mal seine Lehre
883 machen. Das ist für ihn schon alles vorprogrammiert. Er ist auf keinen Fall
884 derjenige, der / jetzt irgendwo an die Grenzen seiner Fähigkeiten gelangt ist,
885 sondern er wäre durchaus in der Lage ein guter Realschüler zu sein.

886

887 *Was denken Sie, warum Anton hier ist? Also wenn er eigentlich seine Perspektive*
888 *schon genau kennt und die mit Schule nichts zu tun hat?*

889

890 Erst mal, anfänglich ist es die Neugierde und / Anton wird hier akzeptiert. Er ist ja
891 auch derjenige, der sehr mitteilend ist und sehr gern – wir sagen des Öfteren:
892 ‚Unser Professor‘ – über den Dingen steht, aber nicht nur in einem Bereich,
893 sondern in vielen Bereichen. Er hat da durchaus sein Wissen oder auch sein
894 Fachwissen. Er bringt das allerdings des Öfteren so ein bisschen besserwischerisch
895 rüber, was die andern Jugendlichen nicht so mögen. Aber er hat auch schon
896 gelernt da zurückzustecken. In der Zwischenzeit hat er auch keine
897 Außenseiterrolle mehr, sondern er hat gelernt, damit umzugehen. Jetzt ist das auch
898 so, dass er die anderen mitunter neugierig macht. Er hat zum Beispiel sehr gute
899 PC-Kenntnisse und nach dem Besuch im BIZ konnte er die auch anwenden. Wir
900 haben dann ja auch die Möglichkeit rüber zu gehen und Jugendliche, die da halt
901 noch nicht viel Kenntnisse haben, die hat er halt mitgezogen. Also hat er da
902 durchaus / positive Resonanz auf die ganze Gruppe. Und das war eigentlich mit
903 vielen Sachen so. Aber er musste auch lernen, erst ein bisschen zurückzustecken.
904 Oder zu erkennen – das haben wir ihm auch gesagt und ihn gefragt, ob er nicht
905 spürt, wie die Gruppe reagiert, wenn er alles halt so besser weiß. Das hat er für
906 sich auch irgendwo erkannt dann. Er ist vom ganze Auftreten her sehr höflich,
907 hilfsbereit.

908 Und er sagt selbst von sich, er geht nicht mehr zur Schule, weil er Angst hat. Aber
909 meiner Meinung nach macht er sich da selbst so ein bisschen was vor. / Er selbst
910 meint, dass er da immer Probleme mit zwei Mädchen aus der Klasse hat. Dass es
911 da laufend zu Reibereien kommt. Aber wir denken auch, er hätte durchaus die
912 Möglichkeit, diesen Reibereien, wenn er möchte, aus dem Wege zu gehen. Also
913 die Probleme in der Schule sind eigentlich nicht soo gravierend, dass er sagen
914 könnte: ‚Da geh‘ ich nicht mehr hin.‘ Die hat er eigentlich gar nicht, diese
915 Probleme.

916

917 *Warum geht er dann nicht?*

918

919 Na er geht deshalb jetzt teilweise nicht, weil er in manchen Fächern nicht mehr
920 mitkommt. Da sitzt er dann eben bloß hinten herum. Also in der letzten Reihe.
921 Das interessiert ihn ja auch gar nicht mehr. / Und wenn – er erlebte dann auch mal
922 eine Situation, da hatte eine Lehrerin etwas vorbereitet, aber viel zu wenig
923 vorbereitet, dass da ein paar Schüler / das da gar nicht mitmachen konnten und er
924 erkannte und durchschaute die ganze Situation gleich und gehörte zu diesen
925 Schülern, die dann nicht am Unterricht teilnehmen konnten, jedenfalls nicht aktiv.
926 Und damit war das für Anton klar, dieser Lehrer kann nichts taugen, also wer eine
927 Situation so vorbereitet und da sitzen dann welche daneben. Da hatte dieser
928 Lehrer von Anfang an – der hat doch jetzt überhaupt keine Chance mehr bei ihm.
929 Ist jetzt vielleicht ein bisschen schwer nachzuvollziehen. //

930

931 *Ja, dann sind wir schon am Ende. Vielen Dank.*

3.4 Frau Ehler

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Grundschullehrerin, tätig als pädagogische Mitarbeiterin in einer sonderpädagogischen Fördergruppe für Schulverweigerer , Interview im Juni 2000

Die Grundschullehrerin Frau Ehler arbeitet als pädagogische Mitarbeiterin in dem Schulverweigererprojekt. Gespräche mit Frau Ehler am Rande einer gemeinsamen Überarbeitung des Konzeptes der Fördergruppe haben mich dazu bewogen, mich mit den Möglichkeiten und Schwierigkeiten der pädagogischen Arbeit in dem Schnittpunkt zwischen Sonderschul- und Sozialpädagogik intensiver auseinanderzusetzen. Zu diesem Interview konnte sich Frau Ehler erst nach einigem Zögern entschließen.

Zunächst mal möchte ich mich ganz herzlich bedanken, dass Sie trotz der Bedenken bereit sind, dieses Gespräch mit mir zu führen. Ich hatte ja schon gesagt, es geht um Ihre Erfahrung mit der Arbeit.

Ganz am Anfang würde ich ein bisschen was zu Ihrer Person wissen, also zu Ihrer Ausbildung. Wie sind Sie zu dieser Tätigkeit gekommen? Wie lange machen Sie das schon? Es ist jetzt ein bisschen ein Problem – ich weiß ja schon vieles darüber, aber für dieses Interview wäre es schön, Sie würden mir noch mal darüber erzählen.

Also ich bin gelernte Grundschullehrerin. Und habe nach meinem Studium ein Jahr an der LB-Schule gearbeitet, also im Sonderschulbereich. Das war aber nur ein befristeter Arbeitsvertrag und der lief dann praktisch nach einem Jahr aus und ich / habe mich überall, so wie das ist, beworben, in sämtlichen Einrichtungen. Und habe dann hier die Möglichkeit gehabt eine Arbeitsstelle zu finden, als pädagogischer Mitarbeiter in der Sonderpädagogische Fördergruppe.

Wann war das?

Das war im September, also im August 97. Und im September, am 1. September 1997 habe ich dann hier angefangen als pädagogischer Mitarbeiter in der Sonderpädagogischen Fördergruppe.

Wie gesagt, ich kam ja dann – bin gelernte Grundschullehrerin, habe ein Jahr in der LB-Schule gearbeitet und wusste aber nicht, was mich hier erwartet in der Sonderpädagogische Fördergruppe – wusste überhaupt nicht, wo es lang geht. Also ich / ich sage mal, ich wusste überhaupt nicht, was auf mich drauf zukommt. / Und habe dann erst mal alles auf mich drauf zukommen lassen und habe dann gesehen, was hier überhaupt von mir verlangt wird, was dieser Job überhaupt mit sich bringt, was mich hier erwartet.

Ich würde an der Stelle gern gleich mal einhaken. Ich habe Ihnen ja schon gesagt, Sie waren letztendlich für mich der Anlass, mich ganz intensiv mit diesem Problem zu beschäftigen. Weil ich doch das Gefühl hatte - aus Ihrer Aussage - für Sie ist das doch ganz schwierig hier'. /

Sie hatten es damals gesagt, Sie sind immer tiefer gesunken - Grundschullehrerin und dann Lernbehindertenpädagogik und hier jetzt die Fördergruppe.

Warum haben Sie das für sich so empfunden? Ging es eher um Ihre Tätigkeit als Lehrerin, wo Sie das Gefühl hatten, dass Sie die hier nicht mehr so machen

51 *konnten oder was waren die Probleme, die / der Grund waren, dass Sie das so*
52 *für sich empfunden haben?*

53

54 Na einerseits lag es daran – wie gesagt, zwei Jahre habe ich ja als
55 Lehramtsanwärterin an der Grundschule gearbeitet. Klasse eins bis vier und wenn
56 man jetzt da den Kindern / versucht was beizubringen, kommt das auch von den
57 Kindern / oder von den Eltern, das kommt irgendwo wieder zurück und man ist
58 dann stolz, wenn man was geschafft hat. Sicherlich hat man auch negative /
59 Erlebnisse gehabt, Misserfolge das hat man überall.

60 So und dann – wie gesagt – habe ein Jahr an der LB-Schule unterrichtet. Und das
61 war schon erst mal ein Unterschied von der Grundschule zur LB-Schule. Da habe
62 ich gedacht: ‚Oh Gott, was erwartet mich jetzt hier?. Ich habe praktisch genau so
63 weiter gemacht wie bisher, aber ich hatte – nach einer Woche schon stand es mir
64 bis oben hin, weil: ‚Hier kommst du jetzt so nicht weiter!. Ich muss anders – eine
65 andere Schiene fahren!?. Und habe dann innerhalb von diesem Jahr auch gelernt
66 dort klar zu kommen. Und wusste, ich muss viel kleinschrittiger vorgehen, die
67 Erfolge sind nie so groß wie an der Grundschule.

68 So nach diesem einen Jahr bin ich dann noch einen Schritt weiter zurück
69 gegangen, indem ich jetzt praktisch hier in der Sonderpädagogische Fördergruppe
70 gearbeitet habe und hier waren Erfolge erst mal gar nicht zu erkennen. Hier waren
71 fast nur Misserfolge am Anfang. Hier war eben ein Erfolg, wenn nach einem
72 halben Jahr es uns gelungen ist, dass ein Kind regelmäßig erst mal die
73 Fördergruppe besucht. Aber da war von Lernerfolgen – positiven Lernergebnissen
74 eben überhaupt noch nicht zu sprechen. Und das war für einen selbst erst mal / hm
75 na ja, ich sag mal, nicht deprimierend, aber man musste damit lernen umgehen,
76 weil man das ja vorher nicht gewöhnt war. Jetzt komme ich damit aber besser
77 klar. Ich weiß, ich brauch’ / das Niveau gar nicht so weit oben ansetzen. Wie
78 gesagt, ich kann mich freuen, wenn unsere Kinder regelmäßig die
79 Sonderpädagogische Fördergruppe besuchen. Das ist erst mal was. Da haben wir
80 erst mal was geschafft.

81 Und dann ist aber natürlich auch noch ein Problem für uns, wir sind ja hier privat
82 angestellt und wir müssen uns eben uns jährlich – wie gesagt das Projekt wird ja
83 immer nur für ein Jahr genehmigt – und wir müssen uns jedes Jahr wieder auf
84 dem Markt anbieten. Wir müssen Öffentlichkeitsarbeit leisten, damit wir eben
85 präsent bleiben, damit wir eben auch für das nächste Jahr wieder neue
86 Bewilligungen kriegen, die ja vom Schulamt kommen und vom Jugendamt. Also
87 wie gesagt, wir können eben nicht sicher sein, sind wir jetzt im September noch
88 hier. Das Schuljahr läuft jetzt aus im Juli und wir wissen aber nicht, was erwartet
89 uns im / September wieder. Wir haben zwar die Nachfragen von den Schulen,
90 aber letztendlich wird das ja vom Jugendamt und Schulamt genehmigt. Wir sind
91 ja nicht staatlich, also im öffentlichen Dienst eingestellt. Und das sage ich mal,
92 das ist für einen selber immer – / man baut sich hier was auf und hat dann doch
93 irgendwie die Angst vor – ja wir haben jetzt hier drei Jahre uns was aufgebaut,
94 was passiert jetzt im September? Vielleicht ist da alles weg, war alles umsonst.

95

96 *Jetzt würde ich gern mal ein bisschen zu dem Phänomen der Schulverweigerung*
97 *an sich kommen. Also zu Ihrer Perspektive darauf. Wie nennen Sie das? Sagen Sie*
98 *Schulverweigerung oder sagen Sie –*

99

100 Schulverweigerung, Schulunlust die zwei.

101

102 *Und unterscheidet sich das bei einzelnen Kindern, wenn Sie das eine oder das*
103 *andere verwenden? Oder verwenden Sie das beides?*

104
105 So beides.

106
107 *Welche Erscheinungsformen von Schulverweigerung, Schulunlust kennen Sie aus*
108 *der Praxis? Also wie äußert sich das? Woran macht man es fest? Ab wann nennen*
109 *Sie was Schulverweigerung oder Schulunlust?*

110
111 Na ja, die Herkunftsschulen von den Kindern, die haben ja praktisch eine
112 Anwesenheit und die können genau nachvollziehen: ‚Aha, jetzt war ein Kind hier
113 drei Monate unentschuldig nicht da, jetzt müssen wir mal als Lehrer eingreifen.
114 Was ist mit demjenigen? Krankenschein liegt nicht vor. Wir müssen im
115 Elternhaus nachfragen, was ist mit diesem Kind?‘ So und dann merkt dann die
116 Schule, die Klassenlehrerin merkt ja dann schon, es kommt hier nichts zurück,
117 also ist da jetzt irgendwo ein Problem. Und dann beobachten die das praktisch und
118 melden uns dann eben – wir kriegen dann die Meldung von der Schule: ‚Du pass
119 mal auf, wir haben hier einen, der hat schon ein halbes Jahr oder ein Jahr nicht die
120 Schule besucht oder kommt eben nur einmal im Monat einen Tag‘. Kann dadurch
121 ja auch den Lernstoff nicht verfolgen und dann werden uns die Fälle gemeldet und
122 wir schalten uns dann ein.

123
124 *Inwiefern, Sie gehen auf die Kinder dann zu?*

125
126 Ja wir schreiben dann auch die Elternhäuser an. Die Schulen stellen dieses Projekt
127 den Eltern schon vor, so dass die Eltern dann auch – sage ich jetzt mal – schon /
128 ein bisschen einen Schimmer haben, was das hier ist, die Sonderpädagogische
129 Fördergruppe und wir wenden uns dann direkt an die Elternhäuser.

130
131 *Und klappt das gut, dass die Schulen sich an Sie wenden?*

132
133 Ja also wir haben bis jetzt gute Erfahrungen mit den Schulen gemacht und sind
134 also den Schulen auch sehr dankbar, dass wir so eng zusammenarbeiten, weil die
135 Zusammenarbeit eigentlich sehr wichtig ist für unsere Arbeit.

136
137 *Nun haben Sie ja eigentlich ein relativ großes Einzugsgebiet. Sind das ganz*
138 *bestimmte Schulen, die sich an Sie wenden oder ist das breit gefächert?*

139
140 Das sind eigentlich / in den letzten drei Jahren immer dieselben Schulen gewesen.
141 Das sind erst mal alles LB-Schulen und dann [..., Bezeichnung des
142 Einzugsgebietes, K.P.] dieser Bereich.

143
144 *Also vorrangig die LB-Schulen?*

145
146 Ja alles LB-Schulen.

147
148 *Haben Sie das Gefühl, dass da das Problem am größten ist oder sind das die*
149 *Schulen, die eher bereit sind? Oder wissen Sie das von den anderen Schulen*
150 *nicht?*

151

152 Ich sage mal so, von den Grundschulen, da gibt es auch diese Probleme, aber da
153 gibt es ja wieder andere Projekte. Die gehen ja dann nicht über die
154 Sonderpädagogische Fördergruppe. Die wenden sich dann an die Schulen mit
155 Ausgleichsklassen¹⁰. Wir haben jetzt nur den LB-Bereich. Und darum arbeiten wir
156 auch nur mit diesen Schulen zusammen.

157

158 *Also das ist grundsätzlich schon im Konzept so vorgesehen, dass das der LB-*
159 *Bereich ist?*

160

161 Hm.

162

163 *Sie haben von der langzeitigen Verweigerung gesprochen, so viertel Jahr, halbes*
164 *Jahr, manchmal schon ein ganzes Jahr. Denken Sie, es gibt auch noch andere*
165 *Erscheinungsformen von Schulverweigerung? Also haben Sie so aus der Praxis,*
166 *aus der Diskussion mit den Schulen –*

167

168 Ja wir haben zum Beispiel auch einen Fall. Der Schüler war zwar fast immer da,
169 aber der war eben nicht in der Lage sich ein und unter zu ordnen / in seine Gruppe
170 praktisch und hat dadurch oft auch Aggressionen. Der ist / verhaltensauffällig
171 eben gewesen und ist dann auch öfter aus dem Unterricht rausgerannt, hat die
172 Tische, Stühle umgeschubst und hat Mitschüler angegriffen, so dass deshalb auch
173 bei ihm kein Beschulen an einer normalen LB-Schule nicht mehr möglich war,
174 weil er eben nur einzeln oder in einer kleinen Gruppenarbeit beschult werden
175 konnte und das konnten die Schule ja nicht nachweisen.

176

177 *Was denken Sie, welche Ursachen sind Auslöser dafür, dass Kinder und*
178 *Jugendliche nicht mehr in die Schule gehen?*

179

180 */// Na einmal, wenn die Kinder selber Probleme haben, // wo sie selber nicht mehr*
181 *klar kommen und irgendeinen Weg suchen / das zu regeln, indem sie einfach nicht*
182 *mehr gehen an die Schule, indem sie schwänzen oder / verhaltensauffällig werden.*
183 *Oft liegen auch die Probleme im Elternhaus, wenn es zu Hause jetzt Probleme*
184 *gibt. Oder sie mit dem Lernstoff, nicht mehr klar kommen, da suchen sie sich*
185 *irgendeinen Weg und dann kommt das eben zu solchen –*

186

187 *Sind es Ihrer Erfahrung nach diese beiden Bereiche – das eine der Lernstoff, mit*
188 *dem sie nicht mehr zurecht kommen und das andere Probleme im Elternhaus, die*
189 *dann eher dazu führen, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr gehen?*

190

191 Das sind so die – wo jetzt wir sagen können, in den drei Jahren, das haben wir so
192 kennengelernt.

193

194 *Was für Probleme sind das im Elternhaus? Sind das eher so Beziehungsprobleme*
195 *zwischen den Kindern und den Eltern oder sind das eher so soziale Probleme, die*
196 *vielleicht weniger direkt was mit dem Kind zu tun haben, mit dem Jugendlichen?*

197

198 Das sind – wie gesagt – ganz unterschiedliche Probleme. Bei einem Kind ist es
199 zum Beispiel so, / da weiß das Kind genau, zu Hause kommt nichts. Das Kind

¹⁰ Schulen für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Bereich des Verhaltens

200 kann zu Hause machen, was es will, weil vom Elternhaus her keine /
201 regelmäßige Kontrolle durchgeführt wird, kein Druck. Und / darum macht das
202 Kind eben, was es will. Und es versucht 's eben auch: ‚Ach ich brauch' sowieso
203 nicht in die Schule zu gehen, meine Mutti schreibt mir eh eine Entschuldigung,
204 also'. / Und darum ist es dann auch sehr wichtig, dass wir sehr eng mit den Eltern
205 zusammenarbeiten, sonst können wir da auch nicht viel helfen.

206

207 *Denken Sie, dass für Kinder und Jugendliche die Schulverweigerung immer ein*
208 *Problem darstellt? Also dass die Kinder das selber als Problem empfinden, für*
209 *sich?*

210

211 Ich hätte jetzt gesagt, unsere Kinder hier, die sehen das nicht so.

212

213 *Für sie ist das eher kein Problem?*

214

215 Das ist – die haben gesehen, es gibt jetzt hier eine andere Lösung für die, da gibt
216 es die Sonderpädagogische Fördergruppe, wo sie jetzt hin können –

217 Wir haben auch ein Fall, der möchte eben unbedingt wieder zurück. Der versucht
218 alles / setzt alle Hebel in Gang, dass der wieder an die normale LB-Schule, also an
219 seine Herkunftsschule zurück kann. Aber wie gesagt, das ist nicht so einfach, weil
220 der noch nicht so weit ist. Für den ist das mehr oder weniger – na nicht eine Strafe
221 – aber der möchte eben doch wieder in seinen alten Klassenverband zurück.

222

223 *Und als die Kinder hierher gekommen sind? Also sie sind ja zu sehr*
224 *unterschiedlichen Zeiten hergekommen – hatten Sie das Gefühl, das war für sie*
225 *vorher so eine Drucksituation? Oder war das für sie eher – also die Zeit als sie*
226 *nicht in die Schule gegangen sind – nicht so problematisch?*

227

228 Die Zeit, wo sie nicht in der Schule waren, war für die nicht problematisch.

229

230 *Und was denken Sie, warum sie dann dennoch hergekommen sind?*

231

232 Weil sie erst mal gemerkt haben, dass hier der Druck nicht so war, wie in der
233 Schule. Also wie gesagt, das Schulische – wir haben ja erst mal ganz klein
234 angefangen. Wir – die waren den ersten Tag hier, da haben wir eben erst mal
235 einfach nur erzählt, über das Spiel, über irgendwelche Projekte, die wir uns
236 einfallen lassen haben, haben wir überhaupt versucht, an die Kinder
237 heranzukommen, dass die uns gegenüber sich erst mal geöffnet haben. Dass wir
238 erst mal ein ganz normales Gespräch durchführen konnten. Die haben dann
239 gemerkt, es ist ein bestimmtes Vertrauen da. Die haben uns dann auch ein paar
240 Sachen so von zu Hause oder sonst was anvertraut.

241

242 *Warum denken Sie, es ist ein Problem für Schüler, wenn sie nicht in die Schule*
243 *gehen, wenn sie keinen Schulabschluss schaffen und sich da so entziehen?*

244

245 Habe ich jetzt nicht so –

246

247 *Man könnte ja vielleicht ein bisschen provokatorisch sagen: ‚Warum brauchen*
248 *die eigentlich Schule? Wenn sie nicht wollen, dann gehen sie eben nicht!‘ Aber*
249 *Sie machen ja hier eine Arbeit, die dem entgegenwirken will. Also so mit dem –*

250 *ich denke auch mit dem Anspruch: es ist ein Problem, wenn Schüler nicht in die*
251 *Schule gehen.*

252

253 Die wollen ja selber, sie wollen ja ein Schulabschluss auch schaffen, bloß eben
254 unter den Voraussetzungen wie es eben bisher war an der Schule, wo sie
255 herkommen, so nicht.

256

257 *Also der Anspruch, einen Schulabschluss zu schaffen, ist für alle klar?*

258

259 Ja. Dass sie den natürlich in unterschiedlichen Leistungen schaffen, das ist klar.
260 Das wissen die Kinder auch. Bei manchen ist eben das Leistungslimit erreicht, da
261 ist nicht mehr drin. Und wir sind aber trotzdem dann stolz, dass er eben hier
262 regelmäßig die Fördergruppe besucht hat, dass aber eben einen Schulabschluss
263 hat.

264

265 *Warum ist der so notwendig der Schulabschluss, aus Ihrer Sicht? Was denken Sie,*
266 *warum ist der notwendig?*

267

268 // Na auch / für die Kinder ist das ja ein Erfolg, wenn die jetzt stolz sein können,
269 dass sie jetzt einen Schulabschluss in der Tasche haben. Und das ist ja für einen
270 selber – wenn man sieht, wie die Kinder sich da eben drüber freuen, ist man ja
271 auch für seine eigene Arbeit ein bisschen zufriedener.

272

273 *Ist das ein wichtiger Aspekt für ihre eigene Entwicklung, der Schulabschluss? /*
274 *Wenn Sie sich jetzt so überlegen - Sie haben die Eltern schon erwähnt – sehen die*
275 *Eltern das ähnlich wie Sie oder wie die Kinder? Oder ist das für die Eltern nicht*
276 *so relevant?*

277

278 Doch also die Eltern sehen das im Prinzip genau so wie wir. Bloß die Eltern haben
279 ja auch oft Angst, sich über dieses Problem zu äußern. Und bei uns fühlen die
280 Eltern sich eben – ich sage mal, die wissen, dass wir – also die Eltern wissen, dass
281 wir ihnen Hilfe anbieten, dass sie sich hier nicht schämen müssen, wenn sie mit
282 dem Problem zu uns kommen. Wir sind für sie da. Wir – die wissen genau, wir
283 müssen da gemeinsam durch. Und deshalb ist ja für uns auch die Elternarbeit ein
284 sehr sehr wichtiger Punkt geworden.

285

286 *Sagen Ihnen das die Eltern in der Elternarbeit so?*

287

288 Ja die sind eigentlich uns gegenüber sehr offen. Und an der Schule – sage ich mal
289 – ist ja die Elternarbeit doch nicht so intensiv. Wann geht denn da noch eine
290 Lehrerin mal ins Elternhaus oder – wie gesagt – da ist der Elternabend. Aber –
291 wie gesagt – bei uns werden Elternbriefe geschrieben, Elternsprechstunde. Da
292 können die Eltern jede Woche hierher kommen. Regelmäßige Elternabende,
293 Elternbesuche, gemeinsame Feste bereiten wir mit den Eltern vor.

294 Also – wie gesagt – unsere Elternarbeit, das ist auch unsere Erfahrung gewesen.
295 Im ersten Jahr war die Elternarbeit eben nicht intensiv genug. Da haben wir
296 gemerkt, hier müssen wir noch ausbauen. Und – wie gesagt – jetzt haben wir
297 schon bei der Elternarbeit ein ganzes Stückchen mehr erreicht als im ersten Jahr.
298 Das ist nämlich der Ansatzpunkt die Elternarbeit.

299

300 *Das kann ja schon ein Grund sein, warum solche Angebote eben so sehr wichtig*
301 *sind. Das geht eben an der Schule so nicht in diesem Maße. Was denken Sie, was*
302 *gibt es noch für Gründe, warum eben gerade solche Angebote, die ja so zwischen*
303 *Jugendhilfe und Schule angesiedelt sind, so wichtig sind?*

304

305 */// Solche Angebote wie jetzt unser Projekt? / Na ja um den Kindern und*
306 *Jugendlichen und auch den Eltern Hilfen zu geben bei der Erziehung und Bildung*
307 *ihrer Kinder.*

308

309 *Was ist die Besonderheit hier? Also Sie sagten ja schon, die Schule schafft das so*
310 *nicht. Es ist die individuelle Hilfe so nicht gegeben. Gibt es noch mehr*
311 *Besonderheiten?*

312

313 *Es ist eine ganz andere Art und Weise, eine ganz andere Form, wie an der /*
314 *Schule. Wie gesagt – unser Unterricht, der erfolgt nicht so wie in der Schule in 45*
315 *Minuten. Da werden kleine Lernabschnitte gewählt. Wenn wir merken, ein Kind*
316 *ist mal gar nicht gut drauf und wir merken, wir können heute überhaupt nichts bei*
317 *diesem Kind mit Lernergebnissen erreichen, dann lassen wir das Kind erst mal*
318 *zufrieden, versuchen über das Spiel, über irgendwelche Projekte an das Kind*
319 *heranzukommen. Wie gesagt wir führen sehr viel Projektarbeit durch, sehr viel*
320 *anschaulich, handwerklich, dass die Kinder selbst tätig sein können.*

321 *Die Kinder haben ja oft das Gefühl / oder wir geben den Kindern oft das Gefühl,*
322 *dass die denken, wir haben gar keine Schule. Die fragen uns oft am Nachmittag:*
323 *„Na wann haben wir denn heute Deutsch und Mathe gehabt?“. Wenn wir jetzt*
324 *irgendwelche Projekte haben, wo wir praktisch jetzt auswärts sind – eine*
325 *Wanderung oder eine Fahrt durchführen und die uns aber trotzdem die Kilometer*
326 *dorthin ausrechnen sollen oder in irgendwelche Textaufgaben verschlüsseln wir*
327 *eben – oder rätseln die Aufgaben, dann wird den Kindern das gar nicht bewusst,*
328 *dass wir ja jetzt hier doch Schule hatten.*

329

330 *Sind das Methoden, die an der Schule so auch möglich wären? Oder ist das*
331 *spezifisch für hier?*

332

333 *Ich sage mal so, diese ganze Projektarbeit und die freie Unterrichtsarbeit, die ist*
334 *an der Schule auch möglich. Aber – wie gesagt – an der Schule muss man ja eben*
335 *diese Unterrichtseinheiten von 45 Minuten, Pause – also das muss man ja*
336 *einhalten, um den Tagesablauf an der Schule – den Ablauf zu gewährleisten. Aber*
337 *das können wir hier uns ganz individuell einteilen. Oder wenn ein Kind eben nicht*
338 *gruppenfähig ist. Wir sind nun nur sechs Kinder, wenn er das nicht kann, dann*
339 *geht eben ein Kollege von uns raus und nimmt sich eben bloß dieses eine Kind.*
340 *Das ist auch an einer normalen Schule nicht machbar, weil da eben nur ein*
341 *Kollege drin ist.*

342

343 *Und die Besonderheiten Ihrer Arbeit so zu anderen sozialpädagogischen*
344 *Projekten? Also Sie haben ja hier die Tagesgruppe, Sie haben ja das Heim, Sie*
345 *haben ja auch eine Außenwohngruppe hier – was ist so die Besonderheit Ihrer*
346 *Arbeit zu den anderen Teilen hier?*

347

348 *Na weil wir in unserm Projekt Bildung und Erziehung leisten, einmal dieser*
349 *schulischer Bereich, den wir / praktisch durchführen und dann aber gleichzeitig*
350 *auch diese Erziehung, diese Erziehungsarbeit. Und diese Tagesgruppen,*

351 Außenwohngruppe, dieser Heimbetrieb, da gehen ja die Kinder trotzdem noch an
352 die normalen Schulen und die leisten dann mehr oder weniger dieses Ergänzende,
353 Hausaufgabenzeiten und so was. Und dann eben mehr diese erzieherischen
354 Aspekte / fließen bei diesen Gruppen ein.

355

356 *Denken Sie, dass Sie auch eine andere pädagogische Verantwortung haben in*
357 *Ihrem Projekt als das vielleicht in den anderen Einrichtungen ist? // Also*
358 *dadurch, dass Sie eben beides haben, dass Sie den Schulanteil haben und die*
359 *sozialpädagogischen Aufgaben?*

360

361 Ich denke mal, wir haben eine ziemlich hohe Verantwortung, weil wir eben einen
362 so großen Umfang an Aufgaben / an einem Aufgabenfeld haben, was wir /
363 durchführen und durchsetzen möchten – haben wir eigentlich eine hohe
364 Verantwortung.

365

366 *Wie gehen Sie selber damit um, – wenn Sie so für sich erleben –/ ja es ist sehr*
367 *komplex, was Sie hier leisten mit den Kindern. Es gibt ja aber auch Grenzen oder*
368 *es bricht auch mal einer ganz weg, wie ist das für Sie? Wie gehen Sie damit um?*

369

370 */// Na man darf dann den Fehler nicht machen, dass man immer nur die Schuld bei*
371 *sich selbst sucht. Und – wie gesagt – wenn eben bei einem Kind –*

372 Wir haben ja auch so einen Fall, da haben wir erst mal nichts erreicht, weil wir
373 eben – sage ich mal – bloß Pädagogen sind, da musste eine Psychiatrie eingreifen.
374 Da konnten wir auch nicht mehr weiter. Da haben wir uns eine Lösung gesucht,
375 wie können wir demjenigen jetzt helfen. Wir erreichen bei ihm nichts mehr und
376 dann haben wir uns dann einfach an eine Psychiatrie – Kinder- und
377 Jugendpsychiatrie – gewandt und diese hat uns dann geholfen, / indem sie diesem
378 Jungen erst mal stationär / eingewiesen hat und dann das Krankheitsbild praktisch
379 aufgedeckt hat.

380

381 *Und er ist dann aber wieder hierher gekommen?*

382

383 Hm, der ist dann wieder hergekommen. Und deshalb arbeiten wir ja auch hier mit
384 diesen Kinder- und Jugendpsychiatrien sehr eng zusammen.

385

386 *Welche Anforderungen würden Sie persönlich an professionelle Hilfe bei*
387 *Schulverweigerung noch stellen? – Sie haben ja schon gesagt, es muss individuell*
388 *sein. Ja, jetzt haben Sie die Kooperation mit der Psychiatrie genannt, wenn es*
389 *problematisch ist. – Was würden Sie noch für Anforderungen stellen? / Also*
390 *vielleicht so aus Ihren Erfahrungen heraus; wie müsste die Arbeit mit*
391 *Schulverweigerern sein, was müsste sie leisten?*

392

393 *// Na wir merken jetzt auch bei unserer Arbeit, dass diese ganze Problematik*
394 *Verhaltensauffälligkeiten, Aggression – dass man da auch großen Bedarf hat, sich*
395 *selbst persönlich weiterzubilden, dass man weiß, wie man damit umgehen kann.*
396 *Als – sagen wir mal – normaler Lehrer sind wir ja mit solchen Sachen doch nicht*
397 *so konfrontiert worden, wie wir jetzt sind und deshalb ist es für uns auch sehr*
398 *wichtig, dass wir regelmäßig auch Weiterbildungen – oder wir sind bestrebt,*
399 *Weiterbildungen mitzunehmen, wo wir eben da auch Hinweise kriegen können.*
400 *Wir merken ja auch selber, dass uns da noch einiges fehlt, dass wir da auch*

401 Lücken haben. Diese ganze Sache – wie gesagt – Verhaltensprobleme,
402 Aggression – Abbau, Aufbau, wie können wir damit umgehen, so was alles.

403

404 *Wenn Sie jetzt mal so Ihr Projekt anschauen und die normale Schule – also bei*
405 *Ihnen ist dass ja die LB-Schule – anschauen, was denken Sie, wäre sinnvoll, damit*
406 *Kinder und Jugendliche entweder nicht die Schule verweigern oder frühzeitig*
407 *Hilfen bekommen?*

408

409 Dass man schon rechtzeitig – wenn ein Lehrer jetzt zum Beispiel in der Klasse so
410 einen Fall hat und der merkt: ‚Aha, der fängt jetzt hier schon an, zu bummeln‘, –
411 ich sage mal – dass der dann versucht, erst mal gleich im Elternhaus einzugreifen.
412 Und dass man dann vielleicht irgendwie über pädagogische Mitarbeiter im
413 Schuldienst, ich weiß nicht wie man das abdecken könnte, dass man da schon –
414 oder Sozialpädagogen, die dann rechtzeitig schon eingreifen, dass es erst gar nicht
415 zum Abbruch kommt. So weit, dass das Kind praktisch so weit / so tief drin
416 steckt, dass man da gleich eingreift. Was weiß ich, dass der Sozialpädagoge oder
417 pädagogische Mitarbeiter, der dann an der Schule sein könnte, schon vor Ort jetzt
418 eingreift. Und wenn er merkt, das Kind kann eben nicht in diesem Rahmen
419 beschult werden, dass der sich dann den eben in einer einzelnen Gruppenarbeit
420 rausnimmt schon und versucht da zu arbeiten, schon gleich eben an der Schule,
421 dass es eben gar nicht erst so weit kommt.

422

423 *Es wäre für Sie vor allen Dingen eine intensivere Arbeit an der Schule, die die*
424 *Schulverweigerung ein Stückchen vermeiden helfen könnte? Wenn Sie sich Ihre*
425 *Jugendlichen, Ihre Kinder hier so anschauen, die Sie in der Zeit hatten, denken*
426 *Sie, da müsste es unterschiedliche Angebote von Hilfen geben oder denken Sie,*
427 *diese Form, wie sie hier ist, ist für die spezielle Gruppe der lernbehinderten*
428 *Kinder und Jugendlichen sehr angemessen?*

429

430 Wir müssen ja auch aufpassen – wenn wir jetzt praktisch unsere neuen Schüler für
431 dieses Projekt bekommen, haben wir es ja so gehandhabt, dass die Lehrer uns
432 schon so eine Art Beobachtungsprotokoll von den Kindern geben, dass wir
433 wissen, was haben die Kinder jetzt für Auffälligkeiten. Woran liegt es, dass die
434 jetzt / dieses Problem Schulunlust, Schulbummelei haben? /

435 Und da haben wir auch gemerkt, dass wir zum Beispiel einen Fall haben, da
436 waren wir selber am überlegen, gehört der jetzt in unser Projekt oder muss für den
437 eine ganz andere Form der Hilfe gefunden werden? Und da haben wir uns dann,
438 weil wir gedacht haben, der ist hier bei uns nicht richtig, haben wir uns dann auch
439 an eine andere Institution gewandt und haben gesagt: ‚Halt, könntet ihr uns hier
440 mal helfen, wir sind der Meinung dass dieses Kind nicht in dieses Projekt gehört‘.
441 Und dieser Junge wurde dann auch / über eine Beobachtungswoche dort an dieser
442 Einrichtung beobachtet. Das war eine GB-Schule und die hat uns dann aber
443 eindeutig mitgeteilt, dass dieser Junge ein Grenzfall ist – LB, GB und an dieser
444 GB-Schule aber nicht beschult werden kann, weil er eben sehr verhaltensauffällig
445 ist und diese Gruppe dort eben auch dann wieder durcheinander bringen würde.
446 Und deshalb musste er dann – Ich sage, weil da müsste es jetzt wieder ein anderes
447 Projekt geben, wo man solche Fälle eben hätte.

448

449 *Jetzt konkret zu diesem Projekt. Der Anlass dieses Projektes war ja sozusagen*
450 *eine Ausschreibung – wissen Sie das noch?*

451

452 Das kann ich Ihnen nicht sagen.

453

454 *In welchem Stadium sind Sie hier reingekommen? Das war gerade die Entstehung*
455 *des Projektes, ja?*

456

457 Also wie gesagt, ich hatte mich damals in sämtlichen Einrichtungen beworben.
458 Und über die LB-Schule, wo ich vorher gearbeitet habe, hatte [...], die Leiterin,
459 K.P.] erfahren – weil der Direktor war mit mir eben sehr zufrieden und der hatte
460 gesagt: ‚Ich habe hier eine Kollegin, die wäre was für dieses Projekt‘ und dann
461 kam eines Tages dieser Anruf: ‚Frau Ehler‘ – so ungefähr – ‚möchten Sie nicht in
462 diesem Projekt mitarbeiten?‘ Ich habe gesagt ‚Ja‘, ich wusste aber überhaupt nicht,
463 was das für ein Projekt war. Also, wie gesagt, Sonderpädagogische Fördergruppe,
464 ich konnte mir dann überhaupt nichts darunter vorstellen. Ich bin dann hierher
465 gekommen, habe dann ein persönliches Gespräch mit Frau Holz gehabt und die
466 hat mir dann kurz dargelegt, was dieses Projekt auf sich hat. Aber – wie gesagt –
467 ich wusste trotzdem nicht, was mich hier erwartet.

468

469 *Das hatte aber noch nicht angefangen? Sie sind praktisch von Anfang an dabei?*

470

471 Ja, aber sie hatte dieses Projekt ja schon eingereicht beim Schulamt und beim
472 Jugendamt, so dass das ja schon genehmigt war. Für das neue Schuljahr war
473 dieses Projekt eben genehmigt. Sie hatte sich eben bloß jetzt noch die Mitarbeiter
474 dafür gesucht.

475

476 *Und das Konzept stand dafür auch schon fix und fertig fest? Also was Sie tun*
477 *sollen und wie Sie es tun sollten, das stand schon fest? Oder haben Sie das dann*
478 *gemeinsam noch erarbeitet?*

479

480 Ja es stand so eine kleine Leistungsbeschreibung – hatte sie / so erarbeitet, dass
481 man erst mal überhaupt einen Anhaltspunkt hatte für dieses Projekt. Und ich muss
482 dann sagen, / erst im Laufe der Zeit, wo wir dann in der Sonderpädagogische
483 Fördergruppe gearbeitet haben, ist dann auch dieses richtige Konzept entstanden.

484

485 *Also Sie haben praktisch aus der Erfahrung heraus, aus dem Probieren heraus -*

486

487 *- dann dieses Konzept aufgestellt.*

488

489 *Wenn Sie jetzt / sowohl das Konzept als auch die tägliche Arbeit sich überlegen,*
490 *was denken Sie, was sind die wichtigsten Ziele, die Sie erreichen wollen, wenn Sie*
491 *die jetzt mit so ein paar Eckpunkten festlegen sollten?*

492

493 Die Ziele die wir mit unserem Projekt –?

494

495 *Ja.*

496

497 Dass wir erst mal die Kinder überhaupt wieder an die Schule heranzuführen. Das ist
498 ein ganz wichtiges Ziel. Dass wir denen erst mal – wie gesagt – die Schulunlust
499 nehmen, teilweise auch Angst, Schulangst. Ein Junge, der hat regelrecht Angst
500 gehabt, an diese Schule zu gehen. Dass wir eben das erst mal versuchen
501 abzubauen.

502 Dann natürlich auch in kleinen Schritten gewisse Lernergebnisse – Erfolge den
503 Kindern geben können, dass die eben auch hier ihren normalen Zeugnisabschluss
504 schaffen können. Das ist eben ein wichtiger Punkt. Sicherlich ist das bei uns – klar
505 wir können nie alle Fächer abdecken so wie an der Schule, aber wir sind eben
506 schon zufrieden mit dem, was wir abdecken können, dass die Kinder trotzdem ihr
507 Zeugnis hier / erhalten. // Dann – wie gesagt – die Elternarbeit, ist ein sehr
508 wichtiger Punkt. ///

509

510 *Gehen die meisten Kinder und Jugendlichen nach einem bestimmten Zeitraum*
511 *wieder zurück? Gibt es einen bestimmten Zeitraum, den sie hier sind oder ist das -*
512

512

513 Den kann man nie voraussagen. Das ist unterschiedlich. Wir hatten im ersten Jahr
514 ein Kind, das konnte nach einem Jahr wieder zurückgeführt werden an die
515 normale / Herkunftsschule und wir haben aber auch bis zum heutigen Zeitpunkt
516 immer regelmäßigen Kontakt zur Lehrerin, so dass wir auch immer
517 Rückkopplung haben – das Kind geht noch regelmäßig. Und das Kind geht eben
518 noch regelmäßig, wo wir immer sehr stolz sind. Das einzige was ist, eben sie hat
519 in der – diese schulischen Leistungen sind sehr schwach bei ihr. Sie hat eben
520 schulische Probleme, aber sie geht regelmäßig wieder und das – sage ich mal – ist
521 erst mal für uns wie so ein kleiner Erfolg.

522 Und dann hatten wir welche, die haben das letzte Schuljahr bei uns / absolviert.
523 Und die haben wir nach diesem Projekt auch entlassen. Die haben wir dann aufs
524 BVJ vorbereitet, so dass wir sie dann hier mit dieser Projektgruppe auch entlassen
525 konnten, dass sie dann nicht wieder an die Herkunftsschule zurückgegangen sind,
526 sondern gleich ins BVJ.

527 Und bei einem Kind, da hatten wir eigentlich angestrebt, dass wir den dies' Jahr
528 wieder reintegrieren können an die Herkunftsschule. Aber / durch seine ganzen
529 Verhaltensprobleme ist das eben noch nicht möglich. Der müsste jetzt auch noch
530 ein Jahr hier bleiben. Und wie gesagt, wir haben auch welche, die sind schon das
531 dritte Jahr jetzt hier in dieser Fördergruppe.

532

533 *Wie viele Kinder insgesamt waren –*

534

535 Sechs Kinder. Fünf bis sechs Kinder sind regelmäßig in dem Projekt.

536

537 Und insgesamt in den drei, vier Jahren, die es jetzt sind? Wissen Sie, wie viele Sie
538 jetzt hier inzwischen hatten?

539

540 // Zehn.

541

542 *Und davon ist jetzt einer in die Regelschule zurückgegangen, also in die LB-*
543 *Schule –*

544

545 Zwei ins BVJ, einer an die GB-Schule.

546

547 *Was denken Sie, sind die Grundbedingungen dafür, dass Sie Ihre Ziele erreichen*
548 *können? – Also, Sie hatten ja gesagt, die individuelle Förderung, die*
549 *Lernförderung, dass sie hier ein Zeugnis kriegen können, dass sie wieder an*
550 *Lernen heran geführt werden, die Elternarbeit. – Wie können Sie das garantieren*
551 *hier? Also was sind die Grundbedingungen dafür, die notwendig sind, um solche*
552 *Arbeit machen zu können?*

553

554 // Na einmal die ganzen – dieses Personelle, dass wir praktisch – wir sind erst mal
555 zwei pädagogische Mitarbeiter, die tagtäglich in der Sonderpädagogische
556 Fördergruppe arbeiten. Und dann bekommen wir ja noch stundenweise Lehrer
557 von den Herkunftsschulen, aus denen die Kinder kommen, die praktisch – weil
558 wir ja privat angestellt sind, dürfen wir ja nicht eigenständig unterrichten, auch
559 keine Zensuren geben. Müssen wir – sind wir ja immer praktisch dem Schulamt
560 unterstellt und das Schulamt ordnet praktisch Lehrer für dieses Projekt ab und mit
561 diesen Lehrern entscheiden wir dann gemeinsam über die Zensuren und geben
562 auch die Zensuren und schreiben auch die Zeugnisse, weil wir das eben nicht
563 allein dürfen, weil wir ja staatlich nicht anerkannt sind.

564 Dann ist auch dieses ganze räumliche Umfeld hier, das ist auch eine Besonderheit,
565 die eben sehr wichtig ist für diese Arbeit. Einmal werden die Kinder, die praktisch
566 aus den Herkunftsschulen kommen, die haben ja auch teilweise – Wir hatten noch
567 einen Fall, der war in einem sozialen Milieu hier in diese – ging in Richtung
568 Drogen, kriminelle Szene und deshalb war es sehr wichtig, dass wir hier sehr weit
569 ab sind vom Schuss. Den konnten wir aus diesem Milieu praktisch herauslösen
570 und hierher bringen. Und darum ist dieses räumliche Umfeld eigentlich auch
571 teilweise sehr wichtig, dass wir erst mal weg sind von den anderen, erst mal nur
572 für uns. Die sehen den anderen Trubel erst mal nicht, sondern nur eben unsere
573 kleine Gruppe hier. Diese ganze Umgebung hier eben praktisch. Das ist auch ein
574 wichtiger Punkt. ///

575

576 *Was würden Sie sich anders wünschen? Was würden Sie, um die Arbeit wirklich*
577 *für sich selber / ja vielleicht befriedigend oder effektiv zu machen, was würden Sie*
578 *sich anders wünschen?*

579

580 Das ist ja für uns sehr schwer, weil ja die Kinder alle aus einer unterschiedlichen
581 Klasse kommen. Klasse fünf, sechs, sieben, acht, neun – sage ich jetzt mal. Und
582 das ist sehr schwer das alles unter einen Hut zu bringen. Es wäre da doch
583 günstiger, wenn – ich sage mal – wenn man eben diese Arbeiten in
584 Leistungsgruppen – ist eben sehr schwierig. Dadurch dass die Leistungen so
585 unterschiedlich sind, da ist es eben günstiger, wenn alle fünf, sechs Kinder fast
586 eine Altersstufe oder eine Klassenstufe wären. Das ist eben – wie gesagt – sehr
587 schwer, dieses alles zu koppeln, weil man da ja so viel Personal bräuchte. Der
588 eine müsste jetzt denjenigen in Klasse neun beschulen, der andere / diese jetzt in
589 Klasse acht, die sollen in der siebenten Klasse. Ich sag mal – soviel Leute hat man
590 ja oft gar nicht.

591

592 *Und so von den Rahmenbedingungen für Sie, was denken Sie, was da anders sein*
593 *könnte, damit Sie sich wohler fühlen, damit Ihnen die Arbeit hier vielleicht mehr*
594 *Spaß macht oder dass Sie denken, dass Sie wirklich noch effektiver arbeiten*
595 *können? Mal abgesehen von diesem Leistungsproblem – das ist halt ein*
596 *unterschiedliches Alter. Aber was könnte auch anders gemacht werden von den*
597 *Rahmenbedingungen her, damit es für Sie leichter wird?*

598

599 Es wäre zum Beispiel eine Möglichkeit, dass man sich mehr auf den Bereich
600 Bildung konzentrieren könnte und dieser andere Bereich – wie gesagt – wir sind
601 ja bis in die Nachmittagsstunden hier und dieser erzieherische Bereich, dass man
602 den entweder – nicht wegfallen lässt, aber vielleicht schon wieder an den
603 Nächsten übergibt. So decken wir ja alles ab. Dass man das schon wieder

604 vielleicht teilen könnte. Dann könnte man sich eben wirklich nur der Bildung
605 widmen.
606
607 *Also das heißt, dass Sie sich wünschen würden, Sie könnten mehr als Lehrerin*
608 *tätig sein und es wäre ein Sozialarbeiter da, der die sozialpädagogischen*
609 *Aufgaben mit Ihnen dann kooperieren würde?*
610
611 Ja, zum Beispiel. Deshalb wäre es sicher mal eine Möglichkeit, wenn man dieses
612 Projekt direkt an der Schule vielleicht auch ausprobiert. Wäre wieder mal eine
613 Möglichkeit, die man testen könnte.
614
615 *Als Lehrerin dann, so eine Förderarbeit in der Schule?*
616
617 Ja gibt es ja noch nicht, aber –
618
619 *Wie schätzen Sie die Erreichbarkeit Ihrer Ziele ein? Also Sie sagten ja, das eine*
620 *Mädchen, die wieder wirklich regelmäßig in die Schule geht – großer Erfolg. Wie*
621 *schätzen sie so generell ein, wie groß die Chance, die Möglichkeit ist, ihre Ziele*
622 *zu erreichen?*
623
624 Ich sage mal – im Moment ist sie sehr gering. Das kommt aber auch daher schon,
625 wir kriegen die Kinder ja teilweise schon mit vierzehn, fünfzehn Jahren erst. So
626 und dann haben die Kinder noch ein Schuljahr oder zwei, so und dann merken
627 wir, wenn – ich sag mal – es hat ein Kind noch zwei Schuljahre zu absolvieren.
628 Ein Schuljahr läuft 's hier gut bei uns und dann sagen wir uns: ‚Halt, wenn wir
629 dieses Kind jetzt für dieses eine Jahr zurückgeben, sackt es vielleicht wieder ab‘,
630 weil das Kind noch nicht so weit ist. Dann sagen wir: ‚Lassen wir das Kind lieber
631 noch das Jahr hier‘. Hier kann es – können wir eben gewährleisten, es schafft
632 einen einigermaßen guten Abschluss und wir können ihn dann für 's BVJ, für die
633 Lebenshilfe vorbereiten. Wie gesagt – aber das kommt daher, weil wir die Kinder
634 eben erst mit vierzehn, fünfzehn kriegen. Wir haben ja – unsere Kinder sind alle
635 vierzehn, fünfzehn.
636
637 *Sie sagten gerade schon, dass die Komplexität Ihrer Arbeit relativ groß ist,*
638 *dadurch dass es sehr unterschiedliche Altersgruppen sind. Welche Probleme*
639 *bringt dieser individuelle Förderanspruch noch mit sich? Also was macht Ihre*
640 *Arbeit noch schwierig durch den individuellen Anspruch?*
641
642 Na, weil ja auch jedes Kind ein anderes Krankheitsbild hat. Der eine ist noch – hat
643 noch Verhaltensprobleme. / Die Kinder haben ja irgendwelche Sachen – der eine
644 ist schon in der Kriminalität drinne – Drogenszene, das kommt ja auch noch alles
645 hinzu, dass man da auch noch arbeiten muss, diese Ansatzpunkte. Man kann das
646 ja nicht einfach durchgehen lassen, wenn wir mitkriegen – ein Kind, der ist jetzt
647 schon in der kriminellen Szene. Der nimmt jetzt schon Drogen. Da müssen wir ja
648 dann auch eingreifen. Wie gesagt, da hat ja auch jedes Kind seine anderen
649 Probleme.
650
651 *Ihr Projekt – Sie arbeiten hier immer zu bestimmten Tageszeiten, ja? Also das*
652 *geht zu einer bestimmten Tageszeit los –*
653
654 Von acht bis sechzehn Uhr.

655

656 *Bis sechzehn Uhr. Und wie ist das zeitlich strukturiert? Wie ist das so aufgeteilt?*
657 *Gibt es bestimmte Strukturen über den Tag, über die Woche oder ist das eher*
658 *offen?*

659

660 Der Tagesablauf sieht – sage ich mal – immer relativ einheitlich aus. So dass die
661 Kinder sich daran auch gewöhnen können, dass sie genau wissen: ‚Aha jetzt ist
662 Frühstück, Mittag, dann sind unsere Unterrichtsphasen‘.

663 Und zwar fangen wir so an; wir fangen früh morgens um acht an und holen die
664 Kinder ja von zu Hause ab. Damit haben wir schon mal gewährleistet, dass wir die
665 Rückkopplung mit den Eltern haben. Wenn jetzt zum Beispiel Probleme im
666 Elternhaus waren, können wir früh morgens gleich – weil ja die Kinder teilweise
667 doch aus sozial schwachen Elternhäusern kommen, die Eltern ja meistens zu
668 Hause sind – können wir dann immer gleich schon Elternarbeit leisten,
669 frühmorgens indem wir mal schon mit den Eltern ein kleines Gespräch
670 durchführen. Wie gesagt, dann holen wir die Kinder ab und sind so circa um neun
671 alle Kinder hier. Ein Kind kommt zum Beispiel alleine mit dem Schulbus von [...,
672 der nahegelegenen Stadt] hierher. Da sind wir eigentlich auch immer relativ stolz
673 drauf, dass der das eben macht und hier selbständig mit dem Schulbus her kommt.
674 Und um neun Uhr ungefähr treffen wir uns dann hier in unserem Raum und
675 nehmen ein gemeinsames Frühstück ein. Bei diesem gemeinsamen Frühstück
676 werten wir dann schon mal aus, wo gab es jetzt gestern Probleme zu Hause oder
677 wer hat was Tolles erlebt. Die Kinder erzählen dann eigentlich schon selber. Die
678 fragen dann auch: ‚Was steht denn heute an, was machen wir denn heute?‘ Und
679 so. Und dann informieren wir die Kinder auch schon kurz über den Tagesablauf.

680 Danach erledigen die Kinder ihre Dienste; Tischdienst, Abwaschdienst,
681 Abtrockendienst, das wissen die Kinder aber schon. Das ist schon / das haben die
682 schon drin.

683 Danach sind dann diese Unterrichtsphasen. Die sind immer so circa 30 – 35
684 Minuten, dann immer eine zehnminütige Pause. Das zieht sich dann hin bis so um
685 zwölf, halb eins.

686 Und halb eins wird dann ein gemeinsames Mittagbrot eingenommen. Danach
687 werden dann so die anderen Dienste, Raumsäuberung, fegen, wischen, Fenster
688 putzen, was so ist, Toilettendienst, Mülldienst – diese Dienste werden dann
689 durchgeführt.

690 Und am Nachmittag nehmen wir uns dann immer noch was vor. Das ist
691 unterschiedlich. Jetzt, wenn es warm ist, fahren wir mal baden, wir fahren auch
692 mal ins Kino. Oder wir machen mal oben unseren Garten. Wir haben ja dieses
693 Projekt „Garten der Sinne“ mit ins Leben gerufen. Und da haben wir eigentlich
694 immer noch jetzt sehr viel zu tun, dass wir da mal einen Arbeitseinsatz machen
695 müssen oder wir spielen mal gemeinsam. Wir besuchen mal die Turnhalle oder
696 mal ein Videotag. Oder wir basteln mal was.

697

698 *Wie schaffen Sie das so im Tagesablauf, die individuellen Probleme und die*
699 *individuellen Situationen der einzelnen Jugendlichen und Kinder aufzugreifen*
700 *oder mit denen zu arbeiten? Es ist ja doch – Sie haben ja doch eine Gruppe und*
701 *es sind immer so einzelne, jeden Tag neue Probleme.*

702

703 Dadurch, dass wir immer zu zweit laufen. Wie gesagt, die Kinder kommen jetzt
704 eigentlich – sind schon so weit, dass die eben kommen und die erzählen dann
705 schon von sich aus. Dann geht eben einer von uns; dann ziehen wir uns ins

706 Elternzimmer hier zurück oder wir gehen hier rüber. Und dann nehmen wir uns
707 den einzelnen und die anderen machen in der Zeit eben das andere.
708
709 *Jetzt ist ja der Tag auch relativ lang. Also wenn Sie um acht anfangen / die*
710 *Kinder und Jugendliche abzuholen – bis 16 Uhr arbeiten, wann machen Sie*
711 *Vorbereitungen? Wann machen Sie Teamgespräche, Eltern – Vorbereitung von*
712 *Elternarbeit?*
713
714 Das müssen wir nach der Arbeit machen. Entweder jetzt, wenn wir praktisch die
715 Kinder / wegbringen, praktisch nach Hause, dass wir uns da noch mal treffen.
716 Oder wie zum Beispiel an warmen Tagen, wo die Kinder jetzt baden gehen
717 wollen, dann haben wir auch mit den Eltern schon das mal ausgemacht, dass
718 Kinder eben mal eine Stunde eher nach Hause gehen dürfen, weil sie – wie an der
719 Schule gibt 's hitzefrei. Bei uns dürfen die Kinder dann eben schon mal um drei
720 zu Hause sein. Und dann können wir die Stunde schon nutzen, um mit den Eltern
721 – mit den Lehrern zum Beispiel eine / Dienstberatung durchzuführen.
722 Oder manchmal frühmorgens vor um acht machen wir dann eine Beratung. Oder –
723 wie gesagt – die Lehrer von den Herkunftsschulen beschulen ja auch unsere
724 Kinder hier, sind ja auch noch stundenweise drin. Wenn wir merken, das läuft gut,
725 dann können wir auch mal die Zeit nutzen, um eine Teambesprechung durchzuführen.
726
727 *Also das wird dann immer so, wie der Tagesablauf funktioniert festgelegt so*
728 *kurzfristig?*
729
730 Hm.
731
732 *Die Teambesprechung mit den Lehrern sind die –*
733
734 - monatlich. Und wir haben wöchentlich eine Teambesprechung, jeden Montag. Da
735 wissen wir eben, da ist eine Lehrerin von der Schule hier, da klappt das auch und
736 da wissen wir, da können wir eine halbe bis eine Stunde eine Teambesprechung
737 führen.
738
739 *Das machen Sie beide oder da kommt noch -*
740
741 - mit der Leiterin.
742
743 *Wie festgelegt sind die Inhalte und Methoden, nach denen Sie hier arbeiten? Ist*
744 *das ein relativ festgelegter Plan oder variiert das auch häufig?*
745
746 Wir richten uns ja bei der Planung am Schuljahresbeginn nach den
747 Rahmenrichtlinien. Und dann wissen wir ja auch – kennen wir ja die Lehrer, die
748 praktisch von den Schulen kommen und gleich am Anfang des Schuljahres setzen
749 wir uns mit den Lehrern zusammen und erarbeiten diese Stoffverteilungspläne.
750 Dass wir genau wissen, was machen wir in Deutsch in diesem Jahr alles, in
751 Mathe. Das stellen wir alles Anfang des Jahres zusammen. Und dann wird danach
752 eben gearbeitet.
753
754 *Und die Projektarbeit, die Sie so machen, wird das auch am Anfang des Jahres*
755 *geplant?*
756

757 Ja da planen wir auch gleich am Anfang des Jahres die ganzen Projekte. Wann
758 setzen wir sie ein? Welcher Lehrer übernimmt welchen Part? Die Lehrer binden
759 das dann ja auch noch in ihren Unterricht mit ein. Wie gesagt – das planen wir
760 alles am Anfang des Schuljahres.

761 Sicherlich ist das dann auch mal öfters schon so gewesen, dass wir mal ein Projekt
762 noch zusätzlich reingenommen haben oder ganz und gar ein Projekt rausnehmen
763 mussten, wo wir gemerkt haben, das schaffen wir gar nicht. Aber ansonsten steht
764 das gleich immer am Anfang des Schuljahres alles fest.

765 Deshalb ist es auch wichtig, dass wir praktisch wie an der Schule – ist ja diese
766 Vorbereitungswoche. Und deshalb ist es für uns da auch wichtig, dass wir eben in
767 dieser Vorbereitungswoche hier vor Ort uns auch schon mit den Lehrern
768 zusammensetzen, so dass wir eben das Schuljahr auch gemeinsam planen können,
769 weil wir uns ja – die Lehrer sehen sich ja alle untereinander eigentlich sonst sehr
770 selten und deshalb müssen eben im Vorfeld schon genau absprechen, wer was
771 macht. Wer übernimmt welche Fächer und welche Aufgaben?

772

773 *Also so überschaubare Strukturen sind für Sie wichtig, damit die Kooperation*
774 *klappt?*

775

776 Ja.

777

778 *Wenn Sie sich jetzt Ihre ganz persönliche Situation noch mal vor Augen führen,*
779 *was meinen Sie, was sind so Ihre / ja vielleicht Normen, Wertvorstellungen, die*
780 *Sie zur Grundlage Ihrer Arbeit hier machen? /// Also haben Sie für sich selbst so*
781 *ganz konkrete Normen, ganz konkrete Werte, die Sie wichtig finden, für die Arbeit*
782 *hier?*

783

784 Na, dass man erst mal sehr offen ist, dass man auch zu den anderen Kollegen, mit
785 denen man praktisch zusammenarbeitet, ein ganz offenes Verhältnis hat, um eben
786 auch bei dem Kind was erreichen zu können. Nicht dass man bloß die Ergebnisse
787 vertuscht, sondern dass man auch (Bandende) Und dass man auch an sich selber
788 praktisch – wir – oder ich selber merke es ja; ich komme oft – wie gesagt – wenn
789 es jetzt hier diese ganzen Verhaltensprobleme, Aggressionen – da wusste ich am
790 Anfang überhaupt nicht, was ich da machen sollte. Wie sollte ich da jetzt mit
791 umgehen, dass man daran eben arbeitet. Auch dass man nicht mit der Entwicklung
792 jetzt stehen bleibt sondern, dass man sich selber auch ständig weiterentwickelt
793 und bestrebt ist, immer was Neues dazu zu lernen. Das muss man eben, weil – wie
794 gesagt – die Kinder können morgen schon wieder ganz anders sein. Und da kann
795 man nicht mehr mit dem / was man mal vor zehn Jahren gelernt hat – kommt man
796 da nicht mehr weit. Dass man eben auch an sich selbst arbeitet so.

797

798 *Sie sind hierher gekommen, da gab es das Konzept. Und die Kinder und*
799 *Jugendlichen, die hierher kommen, bringen ja auch schon viele Probleme mit,*
800 *sonst würden sie ja nicht herkommen. Wieweit fühlen Sie sich ganz persönlich*
801 *verantwortlich für die Arbeit, die Sie hier leisten? /// Also gibt es da so für Sie so*
802 *– haben Sie für sich selber so eine Form gefunden, mit Ihrer Verantwortung*
803 *umzugehen. Wo sie sagen: ‚O.k. bis da hin und nicht weiter‘ oder ? // Haben Sie*
804 *für sich so einen Punkt gefunden, wo Sie sagen, dass kann ich mir nicht*
805 *persönlich zuschreiben? Oder ist es für Sie eher so, dass Sie das erleben, dass Sie*
806 *sich für ganz vieles persönlich verantwortlich fühlen und dann auch keinen /*
807 *keinen Punkt finden abzuschalten?*

808

809 Ja ich sage mal, das war im ersten Jahr sicherlich so. Aber jetzt – sage ich mal –
810 ist man an so einem Punkt, wo man sagt: ‚Hier an der Stelle ist jetzt Schluss!‘

811

812 *Und was sind das so für Stellen, also wie können Sie das für sich beschreiben?*

813

814 */// Wie soll ich das jetzt beschreiben? ///* Na wenn ich jetzt zum Beispiel merke,
815 ich komme jetzt bei einem Kind nicht mehr weiter und dann bin ich eben mit dem
816 zufrieden, was ich jetzt erreicht habe und bei dem Kind ist eben nicht mehr drin.

817 Ich sag’ jetzt mal einfach ein Beispiel: Der hat jetzt bloß einen Abschluss Klasse
818 sechs und ich weiß jetzt, ich komme hier nicht mehr weiter, weil der die sechste
819 Klasse auch meinetwegen zum zweiten mal macht. Was soll ich da jetzt noch –
820 dann ist eben Schluss, dann geht der eben – der hat seine neun Jahre voll, der geht
821 dann eben mit dem sechste Klasse Abschluss meinetwegen raus. Da kann ich jetzt
822 auch nicht mehr weiterhelfen dann. So dann weiß ich eben, jetzt hier ist Schluss.

823 Oder wie gesagt, oft ist es auch so, da hatten wir einen Fall. Bei der Elternarbeit –
824 wir haben uns ein – wie gesagt, wir sind regelmäßig ins Elternhaus gegangen,
825 haben die Eltern regelmäßig eingeladen. Das ging über ein Jahr hinaus, aber es
826 kam nie eine Rückkopplung von den Eltern. Und da haben wir dann auch gesagt:
827 ‚Hier können wir jetzt – wir haben alles Mögliche versucht, jetzt ist Schluss!‘ Und
828 dann haben wir uns eben – sind wir zum Jugendamt hin und haben uns eben ans
829 Jugendamt gewendet und die mussten dann jetzt weiter eingreifen. Das Kind ist ja
830 nun nicht mehr bei uns und das Jugendamt hat jetzt eine andere Form der Hilfe
831 gefunden, weil wir da auch nicht mehr weiter konnten.

832

833 *Da gab es einen Abbruch der Hilfe, weil die Eltern nicht – da war keine*
834 *Kooperation möglich?*

835

836 Nein, derjenige ist dann auch nicht mehr gekommen und war dann in der
837 kriminellen Szene und auch in der Drogenszene drin.

838

839 *Wie ist das, wenn Kinder nicht regelmäßig kommen. Also Sie haben ja gesagt, das*
840 *braucht ja doch immer relativ lange, ehe sie überhaupt regelmäßig kommen. Wie*
841 *gehen Sie damit um, für sich selber so? // Also Sie haben ja den Anspruch, sie*
842 *sollen ja hierher kommen. Wie machen Sie das?*

843

844 Also wir merken ja sofort früh wenn jetzt einer fehlt und dann ist sofort für uns
845 immer der Gedanke: ‚Aha, warum ist der jetzt nicht da?‘ Also der erste Weg ist
846 immer gleich zum Telefon, weil die haben ja alle Telefon, die Eltern. Und dann
847 rufen wir sofort im Elternhaus an: ‚Was ist mit dem Kind?‘ Und meistens haben
848 wir ja dann schon von den Eltern die Rückkopplung: ‚Ja der fühlt sich heute nicht‘
849 zum Beispiel.

850 Teilweise – wie gesagt, wir haben ein Kind, da deckt das auch die Mutti ein
851 bisschen. Wie gesagt – wir haben also – von den Sechsen kommen vier immer
852 regelmäßig, außer bei Krankheit und bei zweien da kommt es eben öfters mal vor,
853 dass eben mal ein Tag zwischendurch gebummelt wird und da haben wir eben das
854 Problem, da decken das die Eltern. Und da versuchen wir dann auch über
855 Elterngespräche, Elternbesuche das den Eltern klar zu machen, dass das eben so
856 nicht geht, dass sie dem Kind eben damit nicht helfen.

857

858 *Wie ist das so, wenn Sie Ihr eigenes Vorgehen reflektieren, die Methoden und die*
859 *Inhalte mit denen Sie hier arbeiten – fühlen Sie sich da manchmal unsicher? /*
860 *Also auch jetzt so über die Zeit? /*
861
862 // Also wie gesagt, eigentlich nur an dieser Stelle, wenn jetzt hier dieses ganze
863 Problem Verhalten, Aggression, weil man da eben noch – sage ich mal, weil 's
864 einem da noch ein bisschen fehlt. Da weiß ich manchmal nicht so – da entscheidet
865 man ja dann doch aus dem Bauch heraus – war das jetzt richtig?
866
867 *Also ist es dann häufiger so in solchen Konfliktsituationen, dass Sie aus der*
868 *Situation heraus –*
869
870 - ja entscheiden hm, das ja.
871
872 *Und wenn Sie dann so eine Unsicherheit für sich erleben in solchen*
873 *Konfliktsituationen, haben Sie da für sich eine Form gefunden, so im Nachhinein*
874 *damit umgehen zu können, oder?*
875
876 Wir – bei uns – wie gesagt – dadurch dass ich noch eine Kollegin habe – ich muss
877 das gleich immer dann loswerden und muss darüber auch sprechen und hol' mir
878 dann auch Meinungen: ‚War das jetzt richtig oder was habe ich denn falsch
879 gemacht?‘ Also das brauche ich dann einfach.
880
881 *Also diese ständige Möglichkeit der Rückkopplung ist dann ganz wichtig?*
882
883 Rückkopplung, hm. Also ich kann das nicht in mich reinfressen. Ich muss das
884 sofort dann auch los werden.
885
886 *Gab es für Sie hier in der Arbeit so Grenzerfahrungen, wo Sie das Gefühl hatten,*
887 *da waren Sie völlig verzweifelt oder so wussten Sie gar nicht mehr, wie Sie damit*
888 *umgehen sollten?*
889
890 // Eigentlich nicht.
891
892 *Auch in Konfliktsituationen letztendlich findet man –*
893
894 findet man eigentlich immer eine Lösung, weil man genau weiß – wie gesagt –
895 man muss jetzt helfen, man muss eingreifen / wenn jetzt irgendwas ist. Das kann
896 man nicht so im Raum stehen lassen, da hat man immer irgendwie eine Lösung
897 versucht zu finden.
898
899 *Sind das eher so Konflikte der Kinder und der Jugendlichen untereinander oder*
900 *ist das so, dass sie dann Probleme einfach schon mitbringen und dann ausrasten*
901 *oder wie ist das? Also solche Konfliktsituationen, die Sie gerade benannt haben*
902 *mit den Verhaltensproblemen.*
903
904 Na das sind einmal Konflikte untereinander, dass die Kinder nicht klar kommen,
905 weil jeder ja sein – sage ich mal – sein Päckchen mit sich bringt und dass die dann
906 zusammen rasseln.
907 Aber auch oft kommen die Kinder schon – dass sie mit sich selber eben nicht klar
908 kommen und Probleme und dadurch – wie gesagt, was weiß ich – ausrasten und

909 dann mit uns zusammen / stoßen, weil sie was nicht machen wollen, wie wir das
910 möchten.

911

912 *Können Sie mal so eine Situation - vielleicht aus der letzten Zeit – mal so*
913 *beschreiben, wo ein Jugendlicher so ausgerastet ist, weil sie irgendwas nicht*
914 *wollten? Vielleicht einfach nur so ein Beispiel.*

915

916 Zum Beispiel, wenn wir fertig sind frühmorgens mit dem Frühstück werden die
917 Dienste gemacht. Und der – das eine Kind – da gab 's – hat sich im Nachhinein
918 herausgestellt, gab es Probleme im Elternhaus. Wussten wir zu dem Zeitpunkt –
919 oder haben wir nicht vermutet. Jedenfalls sollten die Dienste durchgeführt
920 werden. Es wurde nichts gemacht. Und darauf hin haben wir gesagt: ‚Denkt dran,
921 Dienste werden jetzt durchgeführt, danach ist gleich Unterricht, beeilt euch!‘
922 Keine Reaktion. Dann noch mal denjenigen angesprochen: ‚Denke dran, du hast
923 den Dienst, wasche bitte ab!‘ Derjenige ist lautstark mit Wort: ‚Mach ich nicht –
924 hab' keinen Bock‘, ist er mit Händen und Füßen dann rausgerannt und ein anderes
925 Kind ist hinterher gerannt, wollte denjenigen zurückholen. Vor Wut hat derjenige
926 sich einen Stein genommen und hat sich hier vor dem Eingang mit Steinen
927 bewaffnet und hat gesagt: ‚Wenn wir eben näher kommen, schmeißt der mit
928 Steinen‘. Wollte dann noch unsere Autos / eben mit Steinen beschmeißen. Nö und
929 dann sind wir – haben wir uns zurückgezogen alle, haben denjenigen, der den
930 holen wollte auch mit reingeholt, haben eine Weile gewartet. Dann ist einer von
931 uns raus gegangen, hat versucht über ein persönliches Gespräch denjenigen zu
932 kriegen. Und ich sage mal, der hat sich dann auch wieder beruhigt und kam dann
933 zurück. Und hinterher hat sich aber herausgestellt, dass es eben zu Hause
934 Probleme gab beim Vati. Und das war eben die Ursache dafür, dass er ausgerastet
935 ist.

936

937 *Und wer hat dann abgewaschen?*

938

939 Derjenige! Das bleibt dann alles liegen, bis das derjenige macht. Und der hat das
940 dann auch anstandslos gemacht. Wie gesagt, da gab es Probleme im Elternhaus,
941 weil da – weil der zu Hause eben auch immer vom Vati den Druck kriegt. Er ist
942 immer der Buhmann. Der hat noch eine Schwester. Und wenn eben was ist, dann
943 ist immer er daran Schuld. Und er muss auch alles machen zu Hause. Und dann
944 kamen wir ihm frühmorgens noch mit seinem Dienst, er sollte nun abwaschen da
945 hat es ihm dann gereicht.

946

947 *Ich danke Ihnen dafür, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview genommen*
948 *haben.*

3.5 Frau Franz

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Lehrerin - wie Frau Ehler arbeitet sie als pädagogische Mitarbeiterin in einem Schulverweigererprojekt eines privaten Kinder- und Jugendhilfezentrums, Interview im Juni 2000

Frau Franz hat sich vor dem Interview genau erkundigt, wie und mit wem dieses ausgewertet wird. Wir haben vereinbart, wenn sie, ihre Kollegin und die Leiterin des Zentrums das wünschen, werden wir im Projekt ein gemeinsames Gespräch darüber führen.

Ganz am Anfang möchte ich ganz gerne ein bisschen wissen über Sie selber; Ihre Ausbildung, wie lange sind Sie jetzt hier? Wie ist es gekommen, dass Sie hier tätig sind?

Also ich habe eine Ausbildung als Grundschullehrer, genau wie meine Kollegin. Das hat auch eine Weile länger gedauert – sage ich mal. Wir waren genau zur Wende fertig. Und dann wurde das nicht anerkannt. Dann hieß es, wir müssen das erste Staatsexamen nachmachen. Also wurde das gemacht. Und dann habe ich ein Jahr warten müssen, ehe ich das Referendariat machen konnte. Hab’ dann angefangen das Referendariat zu machen, ein Jahr. Dann habe ich ein Jahr Babypause gemacht, das zweite Jahr dann beendet und hatte dann den Abschluss. Und dann habe ich mich ganz normal beworben, an Schulen.

Hatte leider keine Anstellung bekommen und ich habe in meinem Wohnort eine / Sportgruppe geleitet – Aerobic. Und da habe ich die Schwester von Frau Holz kennengelernt. Und die machte mich im Prinzip auf die Einrichtung hier aufmerksam. Und ich habe mich dann auch hier beworben und so ergab sich das einfach, dass ich hierher gekommen bin, im Prinzip auf Empfehlung.

Wie war das so für Sie am Anfang hier?

Chaotisch!

Inwiefern chaotisch?

/ Also es hieß ja, wir sollten ein Projekt machen, aber wir wussten überhaupt nicht, was damit zusammenhängt, welche Aufgabengebiete jetzt da auf uns zu kommen. Wir wussten / wir hätten Kinder zu betreuen, die Schulverweigerer waren – Schulbummelei. / Und ja, nun wurden wir ins kalte Wasser geschuppst: ‚Nun macht mal – tut mal‘. Wir wurden weder mit Aufgaben betraut – was konkret jetzt von uns verlangt wird. Wir mussten uns da rein fuchsen. Und so ergab sich das dann. Nach und nach.

Wie war das mit dem Reinfuchsen? Sie haben sich praktisch in der täglichen Arbeit überlegt, was geht und ausprobiert –

Richtig, richtig. Ich sage mal so – ein konkretes Ziel wurde uns in dem Sinne auch nicht genannt – was wir jetzt unbedingt mit unserer Arbeit hier verbinden und was wir da machen wollen. Das ergab sich alles erst. Und danach, nach den vielen Gesprächen, die dann eben liefen, haben wir versucht, so ein bisschen was zu erstellen, was möglich ist mit den Kindern.

51
52 *Und wenn Sie das jetzt für sich so formulieren würden, was würden Sie so als*
53 *Zielstellung benennen?*
54
55 Also das Ziel heute ist es auf jeden Fall, die Kinder wieder zur Schule zu bringen,
56 so weit das möglich ist, soweit das Alter das erlaubt oder eben raus zu bringen aus
57 – also nach der Schulpflicht eben BVJ oder Lebenshilfe, je nachdem, was für die
58 Kinder hier in Frage kommt.
59
60 *Die Methoden, die Inhalte die Sie sich so erarbeitet haben – wie würden Sie die so*
61 *an Eckpunkten – beschreiben?*
62
63 Auf jeden Fall alles in Anlehnung an die Rahmenrichtlinien, bloß noch viel
64 offener und freier, eben durch die Arbeit mit den Projekten, die wir dann eben
65 haben. / Hat man nicht alles ins Kleinste geplant. Der grobe Ablauf ist da, aber es
66 ist freier und offener.
67
68 *Wenn Sie jetzt so ganz allgemein die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche nicht*
69 *mehr in die Schule gehen für sich betrachten - Sie sagten gerade*
70 *Schulverweigerung, Schulbummelei – haben Sie so für sich einen Namen, so ein*
71 *Wort gefunden –*
72
73 Nöö, beides.
74
75 *Was für Erscheinungsformen kennen Sie jetzt inzwischen aus Ihrer Praxis?*
76
77 Woran das jetzt liegt?
78
79 *Nein erst mal, welche Formen gibt es? Also Sie haben ja hier wahrscheinlich eher*
80 *Kinder und Jugendliche, die sehr lange nicht in der Schule waren. Gibt es noch*
81 *andere Formen?*
82
83 Ach so, ja. / Bei uns ist das meiste, was wir haben – die länger nicht in der Schule
84 waren. Sicherlich haben wir noch einen Schüler, der ist zwar gegangen, aber kam
85 da überhaupt nicht klar, aufgrund seiner Intelligenz, die er so an den Tag bringt.
86 Dann hat er auch ein ärztliches Attest, dass er – dass da eine seelische
87 Behinderung vorliegt. Und aufgrund dieser Behinderung – er dort auch nicht
88 beschult werden kann und deshalb eine andere Form gefunden werden musste.
89 Und bei uns ist er jetzt gut aufgehoben. /
90 Dann gibt es auch die anderen, die über einen kürzeren Zeitraum nicht in der
91 Schule waren, da aber auch nicht unbedingt klar gekommen sind, mit den anderen
92 Kindern vor allen Dingen dann. Es gab Schlägereien im Unterricht, dann hatten
93 sie Angst vor den anderen, obwohl sie das nicht so zeigen. Das ist noch eine
94 Form.
95 Und wie gesagt, die länger nicht in der Schule waren. Dass sie da permanent
96 gebummelt haben. Wo ich denke, dass das mehr oder weniger mit am Elternhaus
97 lag, dass da kein Druck jetzt, von außen, für die Kinder eben war. Die waren eben
98 nicht in der Schule und das war eben – das haben die Eltern akzeptiert. / Teilweise
99 wussten sie das vielleicht gar nicht, die Eltern.
100

101 *Also Sie haben jetzt schon zwei Ursachen eigentlich benannt; einmal die*
102 *Mitschüler in der Schule, wo es Probleme gibt, dass Schüler vielleicht nicht mehr*
103 *gehen; und auf der anderen Seite das Elternhaus, was das akzeptiert sozusagen,*
104 *die Schulverweigerung. Haben Sie noch andere Ursachen und Gründe für*
105 *Schulverweigerung erlebt oder sind das die Hauptgründe?*

106
107 Das sind die Hauptgründe, würde ich so sehen.

108
109 *Denken Sie, dass die Kinder für sich selber ihre Verweigerung als problematisch*
110 *erlebt haben? Oder die Zeit als sie nicht in die Schule gegangen sind, war das mit*
111 *Problemen verbunden für die Kinder?*

112
113 Ich denke nicht, dass das große Probleme aufgeworfen hat für die Kinder.

114
115 *Warum kommen sie dann hierher?*

116
117 */// Weil sie erst mal aus dem ganzen Umfeld raus sind, sicherlich // da nicht mehr*
118 *gehen wollten. Da Probleme – ja sicherlich, jetzt kommen wir auf die andere*
119 *Frage noch mal. Sicherlich gab es Probleme für die Kinder, aber / jetzt komme ich*
120 *durcheinander – Na ja nein – vielleicht, die Probleme gab es in der Schule, ja.*
121 *Aber die Verweigerung an sich war kein Problem für sie, sondern das dahin gehen*
122 *wäre problematisch gewesen. Ja genau, genau. Ja.*

123
124 *Wenn das für die Kinder an sich nicht problematisch war – wenn Sie das so hier*
125 *erleben - und Sie erleben ja wahrscheinlich auch, dass es Leute gibt, die das auch*
126 *nicht so problematisch sehen, die also auch den Hilfebedarf vielleicht nicht so*
127 *sehen – was denken Sie, warum muss dennoch so eine Form von Hilfe sein für die*
128 *Kinder?*

129
130 Na, um den Kindern auf jeden Fall erst mal selber zu helfen.

131
132 *Inwiefern selber zu helfen?*

133
134 Ich sage mal, es kommt ja keiner zu den Kindern und sagt jetzt – nein wie soll ich
135 das jetzt ausdrücken – Die Kinder muss man zu ihrem Glück zwingen, sozusagen.
136 Entweder man lässt sie, dann landen sie irgendwann auf der Straße. Und so hat
137 man aber eine Hilfeform gefunden, dass die Kinder wenigstens zu uns kommen,
138 von uns noch eine gewisse Bildung erhalten und dann die Möglichkeit noch
139 haben, weiter zu gehen, je nachdem, was da eben offen steht. Aber wenn es diese
140 Form nicht geben würde, dann würden die Kinder gleich auf der Strasse sein. Da
141 kümmert sich keiner drum. Wer sollte das machen?

142
143 *Also sozusagen um sie erst mal ein Stückchen Weg zu begleiten, bis sie das selber*
144 *für sich auch –*

145
146 entscheiden können.

147
148 *Was denken Sie, ist die Besonderheit Ihrer Arbeit hier, im Gegensatz zu anderer*
149 *pädagogischer Arbeit?*

150

151 Die Vielseitigkeit, die Arbeit mit den Eltern, vor allen Dingen, die hier mit
152 geleistet wird. Ich sage mal, das was hier angeboten wird für die Eltern und für
153 die Kinder, das kann eine normale Schule nicht vorhalten einfach. Auch der
154 Unterricht der hier abläuft – die Schule hat dazu nicht die Möglichkeiten, nicht
155 das Personal, um da auf einzelne groß einzugehen. Gucken wir uns die
156 Schülerstärken an – bei uns sind allerhöchstens sechs Kinder, die betreut werden.
157 In der Schule sind die Klassenstärken viel höher. //

158

159 *Also sind es vor allem die individuellen Hilfsmöglichkeiten, die Sie den Schülern*
160 *hier geben können?*

161

162 Auch Freizeitangebote, die wir noch schaffen.

163

164 *Und im Bezug zu anderen sozialpädagogischen Projekten? Also Sie haben hier*
165 *das Heim, Sie haben die Tagesgruppe, Sie haben die Außenwohngruppe – was ist*
166 *die Spezifik gerade dieser Gruppe gegenüber den anderen?*

167

168 Wir haben einmal das Ziel zu erziehen und zu bilden.

169

170 *Und das ist in den anderen Gruppen nicht so stark?*

171

172 Ich sage mal, im Heim steht vorwiegend die Erziehung im Mittelpunkt und auch
173 in der Tagesgruppe, Außenwohngruppe, alles was es da so gibt – meistens die
174 Erziehung. Und wir wollen ja ganz speziell noch Bildung vermitteln, um den
175 Schulabschluss zu gewährleisten.

176

177 *Was denken Sie, welche Anforderungen müssten an professionelle Hilfe gestellt*
178 *werden – also im Rahmen der Arbeit mit Schulverweigerern? Was müsste*
179 *gewährleistet sein, damit man Schulverweigerern wirklich professionell helfen*
180 *kann?*

181

182 Das Personal – also die Leute sollten schon ausgebildet sein, die mit den Kindern
183 zu tun haben und sicherlich spezielle Befähigungen haben. Was jetzt
184 Verhaltensproblematik und so was – LB-Bereich. Also unsere Kinder kommen
185 alle aus dem LB-Bereich. Vielleicht sollte man da noch ein bisschen Ahnung von
186 haben. Sicherlich haben wir das auch nicht. Das merken wir aber auch, dass wir
187 da / Nachteile – will ich es nicht nennen, / aber schon irgendwo an Grenzen
188 geraten. Wo wir sagen, da müssen wir irgendwas tun, gerade was Verhalten jetzt
189 anbelangt. In den Unterricht kann man sich immer reinfuchsen vom Niveau her.
190 Ich sage mal, man hat einmal Lehrer gelernt und ist Lehrer und wenn man an dem
191 Beruf hängt, dann kann man sich auch auf das Niveau der anderen Kinder
192 einstellen. Aber gerade jetzt hier, das verhaltensmäßige – Konzentration, alles was
193 eben damit eine Rolle spielt – man müsste sich da auf jeden Fall schon
194 weiterbilden und – das ist auch so ein Punkt, wo wir Nachholebedarf haben. Sehe
195 ich zumindest so.

196

197 *Haben Sie nicht die Möglichkeiten, an Weiterbildungen teilnehmen zu können?*

198

199 An öffentlichen ja, aber direkt von der LISA jetzt ausgeschriebenen, die wohl
200 nicht. Allerdings ist man hier im Moment so eingebunden, dass einem die Zeit
201 einfach fehlt. Man hat den Beruf, die Familie noch irgendwo und –

202
203 *Das ist ja bei Ihnen auch – Sie haben ja einen sehr langen Tag – als Lehrerin, von*
204 *um acht bis sechzehn Uhr. Ja, wie machen Sie das mit Vorbereitungen, mit*
205 *Nachbereitungen?*
206
207 Zu Hause.
208
209 *mit Teambesprechungen?*
210
211 Also die Vorbereitungen laufen auf jeden Fall zu Hause – geht gar nicht anders.
212 Und Teamberatungen sind nur möglich – sage ich jetzt mal – sind eigentlich
213 wöchentlich angedacht. Montags, wenn eine gute Lehrerin hier von der Schule da
214 ist, die mit den Kindern auch alleine klar kommt – sonst ist da kaum eine
215 Möglichkeit. Die Teamberatungen sind immer mit beiden Kollegen zusammen.
216 Frau Holz nimmt meistens daran teil, nicht immer. Ja.
217
218 *Sie haben dann ja aber noch jede Menge andere Arbeit, Elternarbeit – das muss*
219 *dann so nebenbei laufen?*
220
221 Das wird so nebenbei – ich weiß manchmal auch nicht, wie wir das so machen
222 und schaffen. Aber dadurch, dass wir zwei uns eben auch auf einander verlassen
223 können / wir auch ein ganz gutes Team sind, das so funktioniert, ist das möglich.
224 Ich sage mal – einer kommt mit den Kindern alleine klar, für stundenweise – sage
225 ich jetzt mal – immer auf keinen Fall, aber für einen gewissen Zeitraum und da
226 hat der andere die Möglichkeit, gewisse Aufgaben zu übernehmen.
227
228 *Ich habe noch gar nicht gefragt – das ist mir jetzt erst im Gespräch wieder*
229 *eingefallen. Sie haben ja am Anfang auch oft in den Ferienzeiten mit im Heim*
230 *aushelfen müssen. Ist das immer noch so?*
231
232 Ja. Um dann überhaupt auf unsere Stunden zu kommen. Ich sage mal, sonst / läuft
233 das ja als Minusstunden.
234
235 *Also das heißt, da haben Sie nicht die Möglichkeit, Vorbereitungen,*
236 *Weiterbildungen und so was alles zu machen, sondern da werden Sie regulär hier*
237 *in dem Heimbetrieb mit eingesetzt?*
238
239 Richtig, richtig.
240
241 *Das ist eine Spezifik, die es so in anderen Projekten gar nicht gibt. // Was denken*
242 *Sie, also jetzt mal abgesehen von dem Projekt, was Sie hier haben, was wären*
243 *noch sinnvolle Unterstützungen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche? /*
244 *Also könnten Sie sich vorstellen, dass andere pädagogische Möglichkeiten auch*
245 *noch sinnvoll wären, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen nicht mehr die*
246 *Schule zu verweigern?*
247
248 Vielleicht / wenn Schule ein bisschen anders lief, interessanter gestaltet werden
249 würde. Ich weiß immer nicht, wie sich das machen würde. Aber ich sage mal –
250 gerade wenn man an der Schule – da gibt es jetzt die Sozialarbeiter, die
251 pädagogischen Mitarbeiter – wenn man die vielleicht mehr / für solche

252 Problemfälle einsetzen könnte. Und würde – was jetzt teilweise an den Schulen
253 schon läuft, aber sicherlich noch nicht in dem Umfange, wie das sein müsste –

254

255 *Wie erleben Sie, dass von außen Ihre Arbeit respektiert wird oder wie Ihre Arbeit*
256 *von außen wahrgenommen wird?*

257

258 Hm, das außen, was jetzt hier Heim betrifft, unsere Einrichtung, oder?

259

260 *Beides vielleicht.*

261

262 Ja, wenn ich davon ausgehe, was hier außerhalb noch ist, muss ich ganz ehrlich
263 sagen, unsere Arbeit wird nicht soo geschätzt wie das vielleicht sein sollte.
264 Vielleicht aus dem Grunde – wir haben nur sechs Kinder; so wird es immer
265 hingestellt. Und wir kriegen noch zusätzlich Lehrer, die dann hierher kommen
266 und unterrichten. Und es wird dann teilweise so hingestellt, dass wir eben nicht
267 mehr viel zu tun hätten. Und das finde ich schon eigentlich ein bisschen schade,
268 weil die eigentliche Arbeit mit den Kindern sieht keiner. Man sieht nur, hier sind
269 ein Haufen Leute beschäftigt, für sechs Kinder und: ‚Ach jetzt sitzen sie schon
270 wieder da und – was machen die den ganzen Tag?‘, so ungefähr. Und von der
271 Seite finde ich das schon nicht so schön.

272 Aber ich denke von außen her – gerade Schulaufsichtsamt und Jugendamt, wo wir
273 jetzt Kontakt mit haben, wird das sehr respektiert und unsere Arbeit auch
274 geschätzt. Weil sie auch die Erfolge sehen, die wir haben.

275

276 *Wie gehen Sie mit solchen Meinungen hier um?*

277

278 Da habe ich eine gute Kollegin, die das mit trägt. Also ich sage mal, wenn hier
279 irgend was auftritt – wir sind ein Team und da wird das gleich dem anderen
280 erzählt. Weil ich das auch nicht einsehe, den ganzen Frust, der sich dann vielleicht
281 aufbaut, mit nach Hause zu nehmen. Sicherlich da bleibt mal irgendwas hängen,
282 aber das ist nicht die Regel. Und das wird schon meistens hier dann ausgetragen.
283 Und wenn man weiß, es ist irgendwas vorgefallen, man hat vielleicht Mist
284 gemacht, dann erzähle ich das dem anderen und der unterstützt mich dann, egal
285 was ich gemacht habe, ob es falsch war oder richtig war. Wir gehen da eben durch
286 dick und dünn und stehen da zueinander. Ja – ich sage mal – anders wäre das –
287 glaube ich – gar nicht machbar. Wenn ich mir vorstelle, ich hätte noch mit meiner
288 Kollegin Probleme hier auszutragen, die Zusammenarbeit wäre nicht da. Und das
289 macht sich ja dann gleich – auf die Kinder wirkt sich ja das dann aus und wird
290 übertragen und das bringt es dann nicht.

291

292 *Was sind das so für Situationen, Konfliktsituationen, wo Sie für sich erleben –*
293 *habe ich vielleicht Mist gemacht oder auch nicht Mist gemacht, aber es ist eine*
294 *schwierige Situation – was sind das so für –*

295

296 Meistens wenn Aufträge zusätzlich von Frau Holz kommen, die nebenbei noch
297 erledigt werden sollen und müssen. Und man eigentlich –

298

299 *Aufträge, die eigentlich nicht zu Ihrer Arbeit hier in der Gruppe gehören?*

300

301 Ja, würde ich so – / und wir versuchen müssen, die zu bewältigen. Das ist
302 meistens so. Oder wenn man mal Meinungen hört, dann dass einer über den
303 anderen schlabbert und tratscht und das sind dann solche Situationen.

304
305 *Gibt es in der Gruppe selbst auch so manchmal Situationen, wo Sie das Gefühl*
306 *haben – das ist jetzt für mich ganz schwierig oder da weiß ich jetzt selber nicht,*
307 *wie ich damit umgehen soll?*

308
309 Ja sicherlich gibt es da Situationen. Gerade wenn da einer jetzt ausrastet oder
310 wenn ich nur mal an Andreas denke, der uns im Moment auch ganz große
311 Probleme macht. Der dann meinetwegen um elf sagt_ – guckt er auf die Uhr –
312 ‚Mein Bus fährt jetzt, ich gehe jetzt‘. Da ist es dann ein / innerer Konflikt so, der
313 jetzt sagt: ‚Lässt ihn jetzt gehen oder hältst ihn zurück?‘ Und das ist schon
314 teilweise schwierig zu entscheiden.

315
316 *Wie entscheiden Sie – wie machen Sie das dann?*

317
318 Aus dem Bauch heraus.

319
320 *Und das kann sein / mal so und mal so, je nach dem?*

321
322 Das ist richtig. Es gibt überhaupt kein Muster. Je nach dem, wie man manchmal
323 selber drauf ist oder was gerade noch für Aufträge jetzt anliegen. Ich sage mal –
324 wenn man den Kopf voll hat, das noch zu tun ist und das und dies und jenes, und
325 dann ist einem manchmal lieber, der Schüler ist weg, als wenn er jetzt noch groß
326 trara macht. Dann hat man ja die Auseinandersetzung mit ihm wieder und muss
327 hier Rede und Antwort stehen. Und bei ihm ist es auch so, er rastet dann so
328 schnell aus, da fliegen Tische und Stühle. Und ehe ich das dann alles wieder in
329 Ordnung gebracht habe, fehlt mir eigentlich diese Zeit wieder um die Aufträge
330 von Frau Holz / zu übernehmen und zu bewältigen. Und das ist eigentlich auch
331 immer / schlimm, wenn man das im Nachhinein so / feststellen muss, dass man
332 eigentlich falsch gehandelt hat.

333
334 *Können Sie darüber mit der Leiterin reden?*

335
336 Nein.

337
338 *Das ist nicht möglich? Also sie hat da so ihre Sicht auf das und –*

339
340 Ich sage mal, sie sieht das manchmal auch gar nicht so. / Manchmal denke ich,
341 dass sie das genau so sieht, wie die Kollegen manchmal. Also dass sie nicht
342 richtig zu würdigen weiß, was wir da überhaupt für Arbeit ans Bein binden und
343 was da überhaupt alles mit zu tun / mit verbunden ist. Weil sie – ich möchte mich
344 jetzt hier gar nicht auslassen, nee?

345
346 *Ich habe Ihnen das ja auch gesagt, wenn überhaupt, dann wird das gemeinsam*
347 *ausgewertet und ich denke, da sollte man auch über so strukturelle Probleme*
348 *reden. Das wäre dann einfach – das überlasse ich dann Ihnen. Das geht dann*
349 *nach Ihren Fragen und nach dem was Sie davon wollen und nicht irgendwie – Mir*
350 *war jetzt auch eher die Frage wirklich wichtig - wie gehen Sie mit solchen*
351 *Konfliktsituationen und Problemsituationen um?*

352
353 Eben wirklich meistens aus dem Bauch heraus.
354
355 *Was denken Sie jetzt, Sie sind ja doch schon von Anfang an dabei, was war so die*
356 *Grundidee für das Projekt? // Oder ist das eher so, dass Sie sagen: ‚Also das war*
357 *fertig, da gab es eigentlich ein Konzept und wir sind hierher gekommen und*
358 *sollten die Arbeit hier machen!‘?*
359
360 Ja, so war es. Ich weiß von keiner Grundidee. Es gab auch kein Konzept am
361 Anfang, wo man sich mal irgendwie belesen könnte, was überhaupt jetzt hier Ziel
362 oder sonst irgendwas gewesen wäre, gar nicht. Nein.
363
364 *Sie sind also wirklich in’ s kalte Wasser geschmissen worden?*
365
366 ‚Nun macht mal’, so ungefähr.
367
368 *Wenn Sie – ja, wir haben ja schon gefragt nach den Grundbedingungen, nach*
369 *dem, was notwendig ist, um diese Ziele, die Sie für wichtig halten, erreichen zu*
370 *können. Was denken Sie, was sind in Ihrer Alltagsarbeit so die wesentlichen*
371 *Kriterien, damit Sie Ihre Ziele erreichen können? Was sind so die Methoden Ihrer*
372 *Alltagsarbeit / mit denen Sie sozusagen versuchen, Ihre Ziele anzugehen?*
373
374 So auf jeden Fall, wir holen die Kinder erst mal früh von zu Hause ab. So – ist
375 jetzt die Richtung richtig? – um überhaupt zu gewährleisten, dass sie überhaupt
376 jeden Tag hier sind. Ich denke, wenn man das nicht machen würde, würden die
377 Kinder auch nicht unbedingt jeden Tag hier sein.
378 Dann ist ja das gemeinsame Frühstück, was für die Kinder ein richtiges Ritual
379 schon ist. Das wissen die Kinder. Und da freuen sie sich auch schon drauf. Da
380 können sie erzählen, von zu Hause, was für Probleme zu Hause waren. Oder was
381 sie gerade beschäftigt. Sicherlich ist das nicht jeden Tag in dem gleichen Umfang.
382 Mal mehr mal weniger, aber es gehört eben dazu.
383 Und dann ist der Unterricht, der gestaltet wird. Hier muss ich auch wieder sagen,
384 leider nicht immer von uns. Weil wir nur für die Erziehung zuständig sind, also
385 alles was drum herum ist und die Lehrer, die jetzt abgeordnet sind, für die Bildung
386 zuständig sind. Aber wenn sich das anbietet, übernehmen auch wir die Bildung.
387 Und ich sage, das sind für mich immer Höhepunkte, weil das sehr selten ist und
388 weil ich da meinem eigentlichen Beruf wieder ein Stück näher bin.
389 Ja dann ist das gemeinsame Mittagessen, was auch wichtig für die Kinder ist. Ich
390 sage mal, jedes Kind hat andere Gewohnheiten zu Hause. Im Elternhaus wird das
391 anders gehandhabt und / es gibt auch nicht zu Hause jeden Tag so viel zu essen,
392 wie es hier gibt. Das muss man leider mit sagen.
393 Ja, danach sind Dienste zu erledigen, was eben ganz speziell zur Erziehung mit
394 gehört. Und danach ist der Freizeitgestaltung. Da sind keine Grenzen gesetzt. Also
395 da – wir haben montags unser Wochengespräch, wo festgelegt wird, was wir an
396 den einzelnen Tagen machen, an Freizeitgestaltung, Freizeitaktivität und da
397 können die Kinder dann mitgestalten und selber entscheiden, was sie dann
398 machen möchten. Und je nach dem, was unser Geldbeutel da zur Verfügung stellt
399 – weil die Wünsche dann doch manchmal ganz schön ausarten, da muss man dann
400 eben abwägen und abstufen. Aber das kriegen wir ganz gut hin.
401

402 *Sie sagten gerade in so einem Nebensatz, das sind Höhepunkte für Sie, weil Sie da*
403 *wieder ihrem eigentlichen Beruf näher sind. / Sind diese anderen Arbeiten für Sie*
404 *– bringen die eine andere Belastung? Was ist das, was das so ausmacht, dass das*
405 *vielleicht nicht ganz so befriedigend ist, wie die Bildungsarbeit, wie Sie es*
406 *genannt haben?*

407
408 Ich möchte nicht sagen, dass es eine Belastung ist, die anderen Arbeiten die da
409 noch / anstehen. Aber ich muss sagen, ich bin damals Lehrer geworden, weil ich
410 das wollte vom tiefsten Inneren und ich es jetzt eigentlich schade finde, dass ich
411 nicht an der Schule arbeiten kann. Und wenn ich ganz ehrlich bin, möchte ich
412 auch lieber zurück an die Schule, als dass ich hier noch weiter / beschäftigt werde.

413
414 *Was ist so anders an der Schule oder was wäre anders an der Schule?*

415
416 Der Unterricht. Ich könnte unterrichten, wie ich das möchte und ich hätte – oder
417 ich müsste nicht aufpassen – was heißt, nicht aufpassen – was ich sage. Ich kann
418 sicherlich frei meine Meinung äußern, was ich hier nicht im / umfassenden Maße
419 kann.

420
421 *Also es ist beides? Es ist die soziale Situation, die Sie hier für sich erleben, als*
422 *pädagogischer Mitarbeiter und es ist die Form der pädagogischen Arbeit, die*
423 *anders wäre?*

424
425 Ja, hm.

426
427 *Wenn Sie jetzt so überlegen – die Ziele, die Planung, die Sie so machen, für das*
428 *Schuljahr machen, woran orientiert sich das am stärksten?*

429
430 An den Rahmenrichtlinien und je nach dem wie alt die Kinder sind, in welche
431 Leistungsgruppe sie nun eingeteilt werden, dem entsprechend wird das gemacht.
432 Wir haben ja verschiedene Altersgruppen auch und haben dem entsprechend die
433 Leistungsgruppen eingeteilt und da ist für jede Leistungsgruppe extra eben so ein
434 Plan zu erstellen.

435
436 *Und die Förderpläne bzw. die Förderberichte, die sie so machen für die*
437 *Jugendlichen, wie weit fließen die in solche Jahresplanung mit ein?*

438
439 In umfassendem Maße. Daran wird sich orientiert. Je nach dem, wie das Kind
440 eben war im letzten – der letzte Bericht sagt das und das aus. Daran knüpfen wir
441 an. Was können wir? Was für Möglichkeiten haben wir jetzt? Wie weit können
442 wir ihn eventuell bringen, von den Leistungen her? Und das wird auf jeden Fall
443 mit einfließen. Muss ja.

444
445 *Erleben Sie das manchmal als Widerspruch, so diese Planung nach den*
446 *Rahmenrichtlinien und diese individuelle Berücksichtigung?*

447
448 Ja, auf jeden Fall.

449
450 *Inwiefern?*

451
452 Von den Leistungen her ganz einfach und was die Kinder können und begreifen.

453

454 *Da ist die Differenz so groß, dass Ihnen das schwer fällt? Wie gehen Sie damit*
455 *um, wenn Sie das so als Widerspruch erleben?*

456

457 Man versucht einen Mittelweg zu finden, um beidem irgendwo gerecht zu
458 werden. Ich kann / also ein Niveau auch nicht zu tief ansetzen, dann sicherlich
459 bringe ich dem Schüler mehr Lust und Freude wieder auf die Schule, / aber habe
460 die Leistungen nicht voll ausgeschöpft. Es steckt mehr drin, genau.

461

462 *Wie wichtig sind für Sie, für Ihre alltägliche Arbeit diese Vorplanungen, diese*
463 *Strukturierungen, die Sie so am Anfang des Schuljahres machen? Oder vielleicht*
464 *auch, wie wichtig ist dieser strukturierte Tagesablauf?*

465

466 Ich sage mal, die Planung, die zu Hause passiert, passiert auf jeden Fall nicht
467 mehr so umfangreich, wie das mal war. Weil man merkt, die Kinder sind jeden
468 Tag anders. Und wenn man hierher kommt und man hat eine große Planung
469 gemacht und hat sich das und das vorgenommen und die Kinder wollen das heute
470 gar nicht, weil sie überhaupt nicht so drauf sind, können sich nicht konzentrieren,
471 es war irgendwas zu Hause, das weiß man ja im Vorfeld nicht. So dass ich im
472 Prinzip meine Planung umschmeißen muss, mir was Neues ausdenken muss oder
473 ein bisschen anders an die Sache ran gehen muss. Vielleicht nicht in dem Umfang,
474 ich mach 's ein bisschen geringer. Das entscheidet sich immer vor Ort. Also kann
475 ich – ich kann zwar planen, aber ob ich meine Planung realisieren kann, das weiß
476 ich / an dem Tag noch nicht, wo ich das mache.

477

478 *Und Sie haben dann auch die Möglichkeit, wirklich auf diese aktuelle Situation zu*
479 *reagieren und das dann in der Situation so zu variieren, dass ein Arbeiten*
480 *möglich ist?*

481

482 Meistens, meistens, hm.

483

484 *Meistens? Das heißt manchmal geht 's so nicht?*

485

486 Nein, wenn [..., die Leiterin, K.P.] wieder kommt.

487

488 *Also, das heißt dann, dass es dann äußere Einflüsse sind, die Alles kippen und die*
489 *eigentlich auch gar nicht notwendig sind?*

490

491 Richtig.

492

493 *Was sind das für Arbeitsaufgaben? Sind das Berichte schreiben oder ist das was*
494 *völlig anderes, was gar nichts mehr mit der Fördergruppe zu tun hat?*

495

496 Ich sage mal, es sind manchmal – so würde es ich bezeichnen – Werbung nach
497 außen. Es kommt Besuch oder irgendwas, dann: ‚Kommen Sie mal schnell rüber /
498 wir müssen mal schnell!‘ so dann sind wir drüben –

499

500 *Und das geht eigentlich nicht?*

501

502 Ja ich sage mal, / auch für die Gruppe ist das nicht schön, wenn das so gehandhabt
503 wird. So wird uns gesagt, die Gruppe darf nicht allein gelassen werden – ist ja

504 auch völlig in Ordnung. / Aber wenn Frau Holz kommt und sagt: ‚Kommen Sie
505 mal schnell beide!‘, na dann ist die Gruppe alleine. Das sind so diese
506 Widersprüche, wo man auch schwer mit fertig wird und das schwer akzeptieren
507 kann und man Frau Holz auch nicht so unbedingt sagen kann.

508

509 *Das ist vielleicht auch eine schwierige Konstellation, dass die Fördergruppe so*
510 *nah an den anderen Einrichtungen ist?*

511

512 Ja. Ich sage mal, wir sind nun schon eigentlich weiter weg, als die im Heim. Die
513 sind vielleicht noch öfter dran, ich weiß es nicht. Aber [..., die Leiterin, K.P.] weiß
514 auch, wenn wir irgendwas in die Hand nehmen, das klappt alles, darauf kann sie
515 sich hundertprozentig verlassen. Und dann liegt das eben nah, wenn irgendwas zu
516 machen ist, dass sie zu uns kommt. Bisher haben wir auch – ehrlich gesagt – noch
517 nie ‚Nein‘ gesagt, wenn sie kam und irgendwas hatte. Vielleicht war das auch
518 unser Fehler, dass man da am Anfang so nachgiebig war.

519

520 *Wie ist das wenn Sie selbst – jetzt mal abgesehen davon, dass Sie für sich sagen,*
521 *Sie würden schon lieber gern wieder in der Schule arbeiten – gibt es so für Sie*
522 *konkrete Normen und Werte, die Sie für Ihre Arbeit hier, für sich zum Maßstab*
523 *machen würden? //*

524

525 Weiß ich jetzt nicht, was ich da sagen soll.

526

527 *Hm, vielleicht ein bisschen anders. Wie weit fühlen Sie sich persönlich*
528 *verantwortlich für die Arbeit, die Sie hier tun? / Ist das eher so, dass Sie sagen:*
529 *‚Also hier gibt es sozusagen einen Rahmen und in diesem Rahmen mache ich*
530 *meine Arbeit gut und dann gibt es halt Grenzen, die sind einmal durch die*
531 *Einrichtung gegeben und andererseits durch die Möglichkeiten und Grenzen der*
532 *Kinder‘ oder wie würden Sie Ihre persönliche Verantwortung beschreiben?*

533

534 Ich denke, wir haben eine große Verantwortung hier / zu tragen, den Kindern
535 gegenüber und dann / ich sage mal, wir arbeiten mit den Kindern und irgendwo
536 hängt man auch an den Kindern und das will ich auch nicht abstreiten und schon
537 deshalb /// hm, wie soll ich das ausdrücken ///

538

539 *Kann man ‘s vielleicht so sagen, dass Sie den Kindern eine gute Perspektive*
540 *ermöglichen wollen, so indem –*

541

542 Ja auf jeden Fall, aber das ist auch nicht immer so möglich. Ich sage mal, da ist
543 man auch dann wieder – so ein Widerspruch da. Wenn man sieht, von den
544 Kindern kommt nichts zurück, nicht immer. Es gibt auch andere Tage, da kommt
545 man ganz prima mit den Kindern aus und da sieht man – heute hast du was
546 geschafft, du hast was erreicht – irgendwo, irgendeine Situation, ich kann jetzt
547 keine nennen. / Aber dann gibt es wieder diese andere Seite, wo alles schief läuft.
548 Und wenn sich das jetzt über mehrere Tage erstreckt, – sage ich mal – dann kriegt
549 man schon so das Gefühl, das kann dir doch eigentlich egal sein, was aus den
550 Kindern wird. Und was da nun ist. Aber im Prinzip / möchte man den Kindern auf
551 jeden Fall helfen.

552

553 *Was sind das für Situationen, wo Sie für sich dann am ehesten erleben –*
554 *eigentlich möchte ich nicht mehr – oder so?*

555
556 Wenn die Kinder auf gar nichts – auf gar nichts kann man auch nicht sagen –
557 wenn sie nicht reagieren auf das, was man ihnen anbietet, wenn sie es nicht
558 schätzen. Ich sage mal, wir versuchen wirklich eine ganze Menge hier auf die
559 Beine zu stellen mit den Kindern, aber wenn sie partout nicht wollen. Ich sage
560 mal, solche Tage gibt es, aus welchen / Gründen auch immer, sei es zu Hause oder
561 hier ist irgendwas vorgefallen / dann ist das so eine Situation.

562
563 *Wie schaffen Sie das aus so einer Situation, in der Sie erleben – ich will nicht*
564 *mehr – immer wieder doch neu anzufangen? Also für sich selber auch? Nicht bloß*
565 *früh hinzugehen, weil, – es ist halt mein Job – sondern für sich selber auch den*
566 *Punkt zu finden. / Sie müssen ja auch mit den Kindern immer wieder neu*
567 *anfangen.*

568
569 Hm, Hm. / Zu Hause. Da spielt der Rückenhalt zu Hause eine ganz große Rolle
570 und dass man da auch ein bisschen aufgebaut wird.

571 Und meine Kollegin, – ich sage mal – wir sind nicht jeden Tag gleich. Einmal ist
572 der eine am Boden, da muss der aufgebaut werden und am anderen Tag ist der
573 andere am Boden. Und es sind manchmal – es sind auch nicht die gleichen
574 Situationen, die einen dann unbedingt wieder hoch bringen. Manchmal sind es
575 Kleinigkeiten, die einen dann so resignieren lassen. Aber wo der andere dann
576 wirklich da ist: ‚Komm mache, das kriegen wir schon hin!‘ Das reicht manchmal
577 schon, so eine Aufmunterung.

578
579 *Wenn Sie jetzt so eine Auseinandersetzung mit einem Jugendlichen erlebt haben*
580 *oder mit einem Kind – vielleicht, wie Sie das jetzt mit Andreas erzählt haben –*
581 *also wie können Sie für sich damit umgehen?*

582
583 // Also ich sage mal, bevor ich schwanger war, bin ich damit anders umgegangen.
584 Da / konnte ich das – wie soll ich sagen? // Es geht ja auch teilweise auch darum,
585 sich selber dann zu schützen, weil sie ja dann nicht nur auf das Inventar losgehen
586 sondern auch auf mich selber. Und da war ich bereit, alles dafür zu tun, damit
587 nichts passiert. Und bin da auch – wenn irgendwelche Schlägereien waren, bin ich
588 dazwischen gegangen und das hat mir überhaupt nichts ausgemacht. Im
589 Gegensatz zu jetzt – wenn jetzt so was ist, / da gehe ich gar nicht mehr
590 dazwischen, weil ich Angst um mich habe, ganz einfach. Ich sage mal, nach so
591 einer Schlägerei geht 's einem dreckig. Also wenn man da so life dabei ist und
592 Schlichter spielen muss und vielleicht auch noch was abbekommt, dann braucht
593 man erst mal eine Zeit selber für sich, wo man jetzt einfach nur da sitzt oder
594 überhaupt erst mal nachdenkt, was ist da jetzt passiert? Warum ist das passiert?
595 Wie konnte das soweit kommen? Was kann man da anders machen, was hätte ich
596 anders machen können, um das nicht so weit kommen zu lassen? Dadurch dass
597 ich da nicht mehr so – ich sage mal – ich stehe meiner Kollegin jeder Zeit bei – so
598 ist das nicht, aber man erlebt das ganz anders, weil man sich auch nicht mehr so
599 viel zutraut.

600
601 *Und wie können Sie dann wieder neu anknüpfen? Also das ist doch auch erst mal*
602 *eine Angstsituationen?*

603
604 Man muss vergessen.

605

606 *Vergessen?*

607

608 Ja.

609

610 *Und das kriegen Sie für sich hin?*

611

612 Ja. Ich sage mal, das war dann eine andere Situation. Das war eine bestimmte
613 Situation, die ist nun / unglücklich ausgegangen. Aber um dem Kind auch zu
614 ermöglichen / weiter zu machen, jetzt mit dem Unterricht oder ihn weiter zu
615 motivieren, muss ich das vergessen – sehe ich so. Ja, ich sage mal, wenn ich das
616 immer wieder vorholen würde / ich könnte dem Kind nicht mehr helfen, denke
617 ich. Weil dann mit der Zeit so viele Situationen zusammenkommen, die das für
618 mich auch nicht mehr rechtfertigen, dem Kind da zu helfen.

619

620 *Ich danke Ihnen für das Interview.*

3.6 Frau Gast

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Erzieherin, tätig als Sozialpädagogin in einem Schulverweigererprojekt, Interview im April 2000

Zuerst hätte gern etwas über Sie gewusst, also wie ist Ihre Ausbildung, was haben Sie vorher gemacht? Und vielleicht auch kurz etwas zu ihrer Familiensituation.

Ich wollte damals – zu Beginn, nach Abschluss meiner 10. Klasse bereits Erzieher werden. Das hieß ja damals noch anders. Das ließ sich aber auf Grund meines Notendurchschnittes; mit ‚Zwei‘ nicht realisieren. Man brauchte eben den Abschluss ‚Sehr gut‘. Und ich habe dann erst mal den Beruf eines Bäckers gelernt, was aber eine totale Fehlentscheidung war. Das gefiel mir also überhaupt nicht. Habe dann die Lehre ganz normal beendet, den Facharbeiter gemacht. Und habe anschließend zwei Jahre als Verkäuferin gearbeitet in einer damaligen Kaufhalle in [..., ihrem Wohnort, K.P.]. Ich habe dort am Backwarenstand bedient. Es war eine Sache, die mir Spaß gemacht hat. Dann bekam ich 1990 unsere Tochter. Auf Grund dessen habe dann ein Jahr später in dieser Kaufhalle einen Aufhebungsvertrag gemacht, da ich das mit den Arbeitszeiten und dem Kind und so nicht vereinbaren konnte. Hab’ dann drei Jahre pausiert. Und dann erwachte wieder der Wunsch in mir, dass ich eventuell doch noch mal die Erzieherausbildung versuche. Und hab’ dann von einer Fachschule in meiner Nähe erfahren. Das ist die evangelische Fachschule für Sozialpädagogik gewesen. Ich hab’ mich dort beworben und hatte dadurch dann doch noch meinen Erzieher zu machen. Was ich im Nachhinein jetzt auch sehr gut finde, dass ich die neue Ausbildung habe und nicht mehr diese DDR-Erziehungsausbildung. Ja, war dann an der Fachschule diese drei Jahre. Hab’ dort Theorie und Praxis mit ‚Sehr gut‘ belegt. Habe dann nicht sofort Arbeit gefunden. Wollte aber dennoch nicht zu Hause sein und habe dann ehrenamtlich in Kindergärten gearbeitet. Bin also jeden Tag so für zwei, drei Stunden, aufgeteilt in acht Kindergärten hier in [..., dem Wohnort, K.P.] gewesen. Hab’ dort verschiedene Sachen angeboten; kreative Sachen, Sprachschule so was in der Art. Hab’ auch Spiele gemacht, auch Sport mit den Kindern gemacht. Einfach so, um auch am Ball zu bleiben. Habe dann währenddessen auch noch ein Jahr lang in [..., der benachbarten Stadt, K.P.] eine pädagogische Zusatzausbildung absolviert. Das war eine Zusatzausbildung, die dann immer freitags und samstags, meistens vierzehntägig stattgefunden hat. Und so, als ich dieser Kurs dann nach einem Jahr beendete, da habe ich noch mal so fast zeitgleich – so das letzte Drittel in [..., der Kreisstadt, K.P.] die Ausbildereignung an der Euroschule gemacht, um mich zu qualifizieren. Und hab’ dabei auch schon gleichzeitig in einem Kinder- und Jugendclub in [..., dem Wohnort, K.P.] gearbeitet. Das war eine ziemlich chaotische Zeit. Also ich hatte da auch von montags bis freitags eine Arbeitszeit von 9-18 Uhr. Hab’ dann auch noch jeden Samstag gearbeitet; vormittags und ganz häufig auch noch sonntags weil wir Kindergeburtstage ausgestattet haben. Man hatte aber kein Frei, da das ein Privatclub war, mein Kollege und ich zu zweit gearbeitet haben. Es war also nicht möglich da mal Überstunden zu nehmen oder so. Es war also ziemlich hart. Und wenn man dann noch bedenkt, dass ich dann dienstags und donnerstags abends noch nach dieser Clubtätigkeit in der Euroschule war und meinen Ausbilder gemacht habe. Und vierzehntägig freitags und samstags dann noch nach [..., der Kreisstadt, K.P.] gefahren bin, also / es war ziemlich heftig. Und die Zeit konnte ich auch bloß deshalb überstehen, weil ich eben mit dem Vater meiner

51 Tochter zusammenlebe. Wir sind – seit 13 Jahren leben wir in einem
52 gemeinsamen Haushalt. Und der hat mich dann halt dahingehend unterstützt und
53 hat mir dann auch dafür so den Rücken frei gehalten, dass er seine Arbeitszeit – er
54 ist da so ein bisschen flexibel – dann auch so eingerichtet hat, dass ich dann eben
55 Wochenende weg fahren konnte oder abends noch zur Schule gehen konnte,
56 während er dann unsere Tochter betreute. Ja, das ist die ganze Entwicklung, die
57 ich da jetzt im Nachhinein / begonnen habe. Finde ich auf alle Fälle für mich
58 völlig richtig. Es war ja / die richtige Entscheidung, diesen Erzieherberuf zu
59 wählen. Möchte auch in keinem anderen Beruf mehr arbeiten. Und bin sehr froh,
60 dass ich das jetzt doch noch mal nachgeholt habe.

61

62 *Wie sind Sie in dieses Projekt hier gekommen?*

63

64 Während meiner Clubtätigkeit – was mir ja großen Spaß gemacht hat, aber ich
65 wiederum mit meiner Tochter nicht vereinbaren konnte, diese Arbeitszeiten, und
66 mein Mann kann ja auch nicht generell jeden Nachmittag um 16.00 Uhr zu Hause
67 sein – plagte mich dennoch generell das schlechte Gewissen, dass ich eben andere
68 Jugendliche und Kinder betreue, aber meine eigene Tochter zum Schlüsselkind
69 heranwächst. Wir haben uns dann immer erst um 19.00 Uhr gesehen. Ich hab' sie
70 in 's Bett gebracht und das war der Tag. Und da war ich dann doch ganz
71 vehement auf der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz.

72 Und hab' mich während der Zeit hier in [... dem Schulverweigererprojekt, K.P.]
73 beworben. Erhielt aber eine Absage. Ich kam auch richtig zum
74 Vorstellungsgespräch, aber mir fehlten eben die Qualifikationen, weil diese
75 Stellen für Diplomsozialpädagogen ausgeschrieben sind. Und da reicht eben die
76 Zusatzausbildung und Ausbildeignung und Erzieher alles nicht aus. Fand' ich
77 sehr schade. Hab' dann im Nachhinein noch mal mein Interesse bekundet, hab'
78 also noch mal die Einrichtung angeschrieben und hab' gesagt, dass ich auch –
79 wenn jetzt erst mal andere Kollegen eingestellt werden, aber wenn noch mal
80 Bedarf ist – ich würde jederzeit gerne darauf zurückkommen, jetzt erst recht,
81 nachdem ich in dem Vorstellungsgespräch – so nach dem, was ich da alles
82 erfahren habe – und glücklicherweise kam dann die Kollegin wirklich auf mich
83 zurück. Eines abends klingelte es an meiner Tür und die Kollegin stand dann da –
84 und ich wusste auch gar nicht mehr, wer das war. Mittlerweile war fast ein
85 dreiviertel Jahr vergangen. Und sie erzählte halt. Und dann erinnerte ich mich
86 auch, dass sie beim Vorstellungsgespräch dabei war. Haben wir uns unterhalten
87 und das lief dann ganz gut und hab' mich dann abermals beworben. Und bin dann
88 auch eingestellt worden.

89

90 *Und Sie sind jetzt seit wann hier?*

91

92 Ich bin jetzt seit Oktober vergangenen Jahres hier.

93

94 *Und das war praktisch schon bei dem ersten Durchgang, der angefangen hat?*

95

96 Ja. Also das Projekt selbst fing ja schon sehr, sehr viel früher an. Und das war
97 aber noch ziemlich – da gab es noch ziemliche Schwierigkeiten mit der
98 Bestückung. Viele Sachen waren noch nicht so ganz klar und dann wurde ein
99 Jugendlicher immer schon von den zwei damaligen Kollegen betreut. Aber es war
100 halt nur einer.

101 Und als ich dann dazu kam, sammelte sich dann so allmählich die Gruppe. Wir
102 hatten dann gesagt, November, so erster November im Prinzip oder die letzte
103 Oktoberwoche fangen wir so richtig mit einem Kurs an. Und davor haben wir
104 dann immer – waren wir ganz toll dabei, uns und die Einrichtung überall
105 vorzustellen. Noch mal richtig zu erklären, wer wir sind. Sind zu den
106 Jugendämtern gefahren, zu sämtlichen Schulen gefahren und haben immer noch
107 mal alles so im Vorfeld abgeklärt, um dann die Teilnehmer zusammen zu kriegen.
108 Was dann nachher gar kein Problem mehr war.

109

110 *Also mussten Sie relativ offensiv werben?*

111

112 Ja, ja. Ist auch anfangs nicht ganz einfach gewesen, weil die Schulen natürlich das
113 nicht zugeben. Oder anfangs zumindest damit Probleme hatten. Also so nach dem
114 Motto: ‚Wir haben keine Schulverweigerer, an unserer Schule gibt es das nicht‘.
115 Gab es aber sehr wohl und das wussten wir auch. Nachdem wir im Gespräch uns
116 orientiert haben und gesagt haben: ‚Na dann sind Sie so ziemlich die einzige
117 Schule, die keine Schulverweigerer hat; jeder andere hat vier, fünf, sechs‘ – dann
118 kam das so ein bisschen ins Rollen.

119

120 *Ich würde im nächsten Komplex gern ein wenig allgemein Ihre Meinung über*
121 *Schulverweigerung wissen wollen. Was für einen Begriff verwenden Sie selber,*
122 *wenn Sie darüber sprechen, also einfach über das Phänomen, dass Kinder und*
123 *Jugendliche nicht in die Schule gehen? Haben Sie da einen bestimmten Begriff*
124 *oder nutzen Sie verschiedene?*

125

126 Jetzt möchte ich noch mal kurz zurückschwenken zu dem eben Gesagten, was
127 diese Clubtätigkeit anging und diese Arbeitszeit, die mich stark daran hinderte,
128 sich da um meine Tochter zu kümmern, war sicherlich vordergründig. Was aber
129 parallel dazu mich aber sehr, sehr gestört hat, dass ich dort nicht so pädagogisch
130 tätig sein konnte, auf alle Fälle, wie ich das gern möchte. Also ich sag’ mal, das
131 war immer so eine bessere Animation. Ich habe da von ganz vielen Problemen
132 erfahren, konnte aber nirgendwo helfen, weil das war im Cluballtag kaum noch
133 möglich, da jetzt Kontakt zu Eltern oder wie auch immer, aufzunehmen. Und das
134 war eben eine Sache, was mich auch privat sehr beschäftigt. Also ich lese auch
135 privat gerne Fachbücher und stecke da irgendwo drin in der Pädagogik. Und dann
136 war diese Sache für mich dann nicht anspruchsvoll genug. Also ich wollte gern
137 verändern, was aber im Club / bei jeden Tag wechselnden Schülern nicht möglich
138 war. Das war da nur so ein Durchlauf. Und so finde ich das gut in einer festen
139 Gruppe zu arbeiten, wo man auch was bewirken kann. Und wo es auch Ziel ist –
140 ist ja gar nicht die Zielsetzung des Clubs gewesen – jetzt irgendwelche
141 Veränderungen herbeizuführen. Da geht ’s ja mehr darum, Freizeitangebote zu
142 machen, zu basteln oder so. Das war eben noch so eine Sache, weshalb – das wär’
143 dann auch der zweite Grund gewesen, warum ich gern in einer anderen
144 Einrichtung arbeiten möchte.

145 Jetzt zu den Schulverweigerern, was ich damit verbinde? / Also hauptsächlich,
146 dieses Fernbleiben von der Schule, dieses lange Fernbleiben von der Schule. Also
147 nicht die Leute, die jetzt mal so eins, zwei, drei Tage fehlen, sondern wo es
148 wirklich ja dann Wochen, drei, vier Wochen am Stück sind, auf alle Fälle. Das
149 sind für mich die Schulverweigerer. Wenn ich mehr darüber nachdenke, sind es
150 aber auch Schulverweigerer diejenigen, die / nicht eben teilnehmen. Die zwar in
151 der Schule sind, / aber völlig andere Sachen die ganze Zeit über machen.

152 Irgendwo verweigern sie ja vielleicht nicht das Schulgebäude, aber irgendwo der
153 Inhalt, der denen da rübergebracht werden soll. Aber wenn ich jetzt so nach der
154 Arbeit gefragt werde – und so stellen wir uns auch in den Einrichtungen und in
155 den Schulen vor und das weiß auch das Jugendamt – nehmen wir hier die Leute
156 auf, die wenigstens sechs Wochen der Schule ferngeblieben sind. Und das
157 möglichst am Stück. Weil das auch das Klientel ist, was wir hier haben wollen.
158 Jetzt nicht die, die mal so gelegentlich schwänzen oder so.

159

160 *Was denken Sie – oder was liegt in Ihrer Erfahrung – was bedeutet das für die*
161 *Kinder und Jugendlichen, nicht in die Schule zu gehen? / Also was für einen Sinn*
162 *hat das für sie? Womit verbinden sie das?*

163

164 Das ist das Problem. / Ja. Wir vermuten oft oder ich vermute oft, dass aufgrund
165 von ganz vielen anderen Ursachen, die sich so anders zusammensetzen, es für die
166 Jugendlichen überhaupt keinen Sinn mehr macht, in die Schule zu gehen. Das
167 hängt irgendwie mit dieser Perspektivlosigkeit zusammen. / Wir haben ein
168 bisschen so zwei Kategorien. Die einen Jugendlichen, das sind so mehrheitlich
169 die, die wir bisher hatten – das muss jetzt aber nicht immer so stimmig sein, das
170 trifft jetzt nur auf die ersten beiden Kurse zu – kommen wirklich aus / ja,
171 milieugeschädigten Familien. / Dort herrschen ganz andere Probleme vor. Da sind
172 die Eltern ganz häufig suchtkrank. Wir haben – also alkoholkrank ganz viele
173 Leute. Dann haben wir viele, die Eltern die nachweislich richtig depressiv sind
174 und die halt wirklich so in den Alltag hineinleben und Prinzip sich schon
175 aufgegeben haben. Und dieses überträgt sich doch auf die Kinder. Die haben ganz
176 andere Probleme, als da jetzt sich da toll über irgendwelche Perspektiven
177 Gedanken zu machen. Die haben mit diesem Thema schon abgeschlossen.

178

179 *Also Sie haben die Erfahrung / bei Ihnen ist es häufig die Familie, die*
180 *Konstellation in der Familie?*

181

182 Ja auf alle Fälle. Ja, also die ganz überwiegende Mehrheit von unseren
183 Jugendlichen – ich weiß jetzt nicht mehr, von 18 waren es vielleicht 14, die haben
184 ihren Vater nie kennengelernt, bzw. schon sehr frühzeitig verloren. Das sind ganz
185 häufig Alleinerziehende, meistens Mütter, die dann häufig auch noch arbeitslos
186 sind und dann dementsprechend auch schon sich so – ich sag mal – hängen lassen.
187 Die dann selbst keine Perspektive mehr haben, mit ihrem Leben unzufrieden sind,
188 die Probleme häufen sich. Dementsprechend ist dann die Beziehung zu den
189 Kindern oft auch eine ganz angespannte. Und häufig suchen die Eltern den
190 Kontakt nur noch dann zu den Kindern, um sie zu kritisieren, oder wenn eben
191 irgendwelche Vorfälle waren. Also die Eltern wissen oftmals überhaupt nicht über
192 das Leben ihrer Kinder Bescheid. Die leben völlig nebeneinander her, ohne sich
193 irgendwie zu kennen. Das ist so ein bisschen so die Erfahrung, die wir gemacht
194 haben. Und die Eltern staunen auch sehr viel, was wir den Eltern wiederum über
195 ihre Kinder erzählen. Das wissen die alles gar nicht. Das sind so Phänomene, die
196 wir haben.

197 Ganz häufig haben die Eltern auch – also das ist jetzt so meine persönliche
198 Meinung – frühzeitig versäumt auf alle Fälle Grenzen zu setzen. Das ist eine
199 Sache, die fällt mir ganz ganz massiv und erschreckend auf. Dass bei sehr vielen
200 unserer Teilnehmer / ja die Eltern sind machtlos in der Erziehung. Das heißt, die
201 Kinder kommen und gehen im wahrsten Sinne, wann sie möchten. Das ist dann
202 irgendwann mal nachts oder wie auch immer – lassen sich von ihren Eltern

203 überhaupt gar nichts mehr sagen. Und wohnen da halt. Und das jetzt mal so ganz
204 böse ausgedrückt: Ja, Hotel Mama.

205

206 *Warum denken Sie, dass die Schüler aus den genannten Gründen nicht mehr in*
207 *die Schule gehen? Also wenn die Familienkonstellation so ist, dass Grenzen*
208 *fehlen / dass sie erleben, dass ihre Eltern sich eigentlich nicht so für das*
209 *interessieren, was sie machen, warum meinen Sie, entscheiden sich dann die*
210 *Jugendlichen nicht in die Schule zu gehen?*

211

212 Auch ganz viele Gründe. Also zum einen – würde ich mal sagen – sind ja die
213 Anforderungen in der Schule sehr hoch – empfinde ich jedenfalls so, wenn ich das
214 so mitbekomme. Um diese überhaupt zu meistern, muss man ein gewisses
215 Selbstbewusstsein haben und auch eine Ermutigung erfahren. Und das findet –
216 vermute ich mal – im Elternhaus nicht statt oder selten statt, dass da jemand
217 wirklich hinter ihnen steht, der sie auch bei schlechten Zensuren auffängt und sich
218 vielleicht mal mit hinsetzt und sagt: ‚Ganz egal, wir versuchen es noch mal und
219 wir üben und dann ist das wieder weg‘. Sondern ich denke mal, dass die Kinder
220 sehr häufig / sehr vorwurfsvoll empfangen werden. Und dass das dann nicht
221 gerade unbedingt dazu führt, wieder motiviert zur Schule zu gehen. Das ist der
222 eine Punkt.

223 Der andere Punkt, der dann auch groß mit rein spielt, ist diese erwähnte
224 Perspektivlosigkeit. Dass sie, die Eltern, mitunter ja / eben so weit abgeglitten
225 sind, dass sie sich wirklich nicht mehr bemühen um Arbeit, weil sie
226 wahrscheinlich sagen, – in unserer Region ist auch besonders stark ausgeprägt, die
227 Arbeitslosigkeit – dass sie eh’ keine Chance haben. Andere Eltern, die sind auch
228 teilweise eben wirklich abgeglitten, die bemühen sich zwar noch, aber aufgrund
229 ihrer Persönlichkeit und ihrer Ausstrahlung – also ich sag mal, wenn sich jemand
230 ungepflegt irgendwo vorstellt, der hat auch keine Möglichkeit. Und das erleben
231 die Kinder ja auch.

232 Parallel erleben die aber auch, dass das Schüler, die gute bis sehr gute Leistungen
233 haben, ebenfalls nicht immer eine Lehrstelle finden. Und da kann ich mir schon
234 vorstellen, dass da eine gewisse Frustrationsgrenze aufkommt: ‚Ja wenn nicht mal
235 der und der‘ – das sind übrigens auch Argumente, die wir hier hören – dass die
236 dann sagen: ‚Ja wie soll ich es dann noch schaffen?‘. Dass die dadurch auch
237 komplett entmutigt sind und sagen: ‚Ja kriegst sowieso keine Lehre‘. Das ganze
238 verstärkt sich noch / je schlechter die Schüler in der Schule sind. Da hatten wir
239 jetzt erst wieder ein Erlebnis. Wir waren in diesem BIZ, wollten uns da Videos
240 angucken oder aber auch an den Computer setzen, um da bestimmte Ausdrucke zu
241 machen. Und da war gerade ein Schüler – was ich persönlich sehr bedauert habe,
242 weil das noch ein Schüler ist, der auch vom Sozialverhalten ganz o.k. ist, der auch
243 zu Hause noch so sein Elternhaus hat, wo eigentlich alles ziemlich stimmig ist –
244 aber er hat eben sehr schlechte schulische Leistungen. Das ist eine Überlegung
245 wert, ob das ein lernbehinderter Schüler ist, oder nicht. Er sollte dann auch schon
246 mal getestet werden, das ging dann aber aus anderen Gründen nicht zur Schule.
247 Dieser Test fand nicht statt. Jedenfalls ist das ein Schüler, der mit fast 16 Jahren in
248 der sechsten Klasse ist. – So. Und der sitzt da jetzt im BIZ und soll sich
249 irgendwelche Videos angucken von Lehrstellen, der hat sofort dicht gemacht. Der
250 hat sofort gesagt: ‚Warum soll ich mir das angucken, ich kriege sowieso keine
251 Lehre‘. Also da führte jetzt auch gar nichts ran. Die Frau von der Berufsberatung
252 meinte dann auch: ‚Na ja‘, so ungefähr: ‚Du hast ja recht‘ und brauchte ich dann
253 auch gar nichts mehr sagen. Ich hab’ den Jungen verstanden. Und die Dame fing

254 dann noch an: ‚Guck dir doch ein paar Filme an, dann ist es hier nicht so
255 langweilig die zwei Stunden über‘. Ja was soll er sich hier – das ist doch wie,
256 wenn sich jemand Klamotten anprobiert und sie eh’ nicht kaufen kann. Da ist
257 dann eben auch oftmals, wenn die Schüler so weit abgesunken sind, mehrmals
258 hängen geblieben sind und immer wieder / ja von Schule zu Schule gewandert
259 sind und überall immer die schlechtesten waren, da ist der Frust ganz groß.
260 Und was die Beziehung zu den Eltern angeht, da zu Hause oftmals diese
261 Beziehungslosigkeit ist, suchen sich die Jugendlichen natürlich die Beziehung
262 woanders. Sie gehen in Cliques. Das ist ganz klar, das machen ja auch die
263 Jugendlichen, die ein vernünftiges Elternhaus haben. Nur dass sich diese
264 Jugendlichen dann eben auch wieder zu diesen Leuten hingezogen fühlen.

265

266 *Zu welchen Leuten?*

267

268 Na wieder ebenfalls zu Schulverweigerern. Ja, das ist ganz häufig. Weil,
269 vormittags spielen sie ja oft noch das Spiel mit den Eltern. Sie gehen zur Schule,
270 sie gehen pünktlich aus dem Haus. Teilweise wenn die Eltern engagiert sind,
271 fahren die Eltern die Jugendlichen auch noch zur Schule oder begleiten sie in die
272 Schule rein. Ja das sind diese alten Spielchen, vorne rein – hinten raus. Und dann
273 muss ja der Tag irgendwo verbracht werden. Nach Hause können die
274 Jugendlichen häufig nicht, weil die Eltern zu Hause sind, also suchen sie sich
275 irgendwelche Cliques. Na, das sind dann natürlich auch wieder die Leute, die
276 keine Lehre haben bzw. nicht zur Schule gehen. Die andern sind ja vormittags alle
277 in irgendwelchen Einrichtungen. Na und da denke ich mal, manifestiert sich das
278 dann. Da kommen dann auch die Drogenprobleme mit dazu, der Alkohol.
279 Drogenprobleme spitzen sich bei uns hier auch zu. Es ist zum Glück noch kein
280 Heroin, aber Joints, Tabletten, synthetische Drogen, alles mögliche. Das verbreitet
281 sich – denk ich mal – ganz stark in diesen Gruppen, ganz schnell und ganz heftig.
282 Wobei wir in unserer Einrichtung sagen, hier auf keinen Fall. Und wer hier
283 zugekiffert ankommt, der wird ermahnt, wird sofort nach Hause gefahren. Und
284 passiert das öfter, wird das bei uns in der Maßnahme jetzt auch Ausschluss
285 bedeuten, kompletter Ausschluss dann. Müssen wir mal sehen, wie wir in Zukunft
286 damit umgehen, aber das ist auch so ein Problem, was fast alle Jugendlichen
287 betrifft, die wir bisher hatten.

288

289 *Ich würde gern nun noch mal bei den Eltern nachfragen. Sie haben ja auch*
290 *Kontakt mit den Eltern. Und wenn Sie sagen, das sind so Elternhäuser, wo das*
291 *sehr problematisch ist. Wie sehen die Eltern das selber?*

292

293 Die Eltern selbst / äußern sich dahingehend sehr, sehr wenig. So einen Anruf
294 hatten wir erst heute morgen wieder von einer Mutti; sie kriegt ihren Jungen nicht
295 aus dem Bett. Solche Sachen häufen sich. Die Eltern selbst sind oftmals selbst
296 sehr, sehr hilflos. Und sagen: ‚Was soll ich noch tun?‘. Und was auch ganz häufig
297 ist, sie decken auch ihre Kinder. Also die Schule ruft bei den Eltern an und sagt:
298 ‚Ihr Sohn war nicht in der Schule‘. Dann kommt der Jugendliche nach Hause
299 erzählt, er war in der Schule. Und das Wunschdenken der Eltern ist dann schon
300 irgendwann so gesteigert, dass sie tatsächlich glauben, dass die Kinder in der
301 Schule waren. Oder sie machen sich selbst was vor. Aber auf so was treffen wir
302 häufig, –gerade bei den Erstgesprächen – dass wir dann so fragen – dass dann die
303 Schule so schlecht gemacht wird und gesagt wird: ‚Ja da kamen dann die Anrufe;

304 aber mein Sohn war da'. Das sind dann natürlich Sachen, die wir nicht glauben.
305 Ja?
306 Teilweise habe ich solche Sachen auch schon gehabt – dass, wenn ich jetzt im
307 Kurs war, sie irgendwie wieder zu integrieren, wo ich dann wirklich in der Schule
308 war und der saß da definitiv nicht. Und die Lehrerin ist dann mit mir noch mal
309 gucken gegangen, ob er nicht eine Stunde später erschienen ist. Und die Mutter
310 sagt dann aber: ‚Doch er war da'. Ich sag: ‚Passen Sie auf, das kann nicht sein,
311 also ich war auch da und ich hab ihn nicht gesehen'. Das ist hier häufig. Also die
312 Eltern geben auf.
313 Und das ist wieder, das mit dem – denk ich mir auch – früh versäumt Grenzen zu
314 setzen. Die haben da keine Macht mehr und das entgleitet. Und sie versuchen
315 auch den Kindern, ganz verstärkt jetzt, auch keine Grenzen mehr zu erteilen, –
316 vermute ich mal – mit dem Hintergrund, dass die Kinder von zu Hause ganz
317 wegbleiben würden. Das würden sie auch. Also wenn jetzt ein Jugendlicher
318 irgendwann um 22.00Uhr, 23.00 Uhr nach Hause kommt – die machen die Tür
319 auf und werden vollgenölt. Dann nehmen die ihren Rucksack und sind weg.
320 Vielleicht nicht für immer, aber für die nächsten paar Tage. Und das ist ja der
321 einzige Halt, den die Eltern zu ihren Kindern noch haben. Dass die Kinder
322 überhaupt noch nach Hause kommen. Und wenn sie den Kühlschrank leer essen,
323 aber sie kommen noch. Und schlafen auch noch manchmal da. Und das ist noch
324 der Bezug. Und – ich denke mal – inzwischen scheuen sich die Eltern davor, das
325 Letzte auch noch aufzugeben, indem sie jetzt mal sagen: ‚Pass mal auf, dann und
326 dann gibt es Abendbrot, dann bist du zu Hause, da reden wir drüber, ob du noch
327 mal raus darfst oder nicht!' Das machen die Eltern nicht mehr. Sind sehr viele
328 hilflos. Sehr viele Eltern bestechen ihre Kinder auch. Haben wir auch.
329
330 *Inwiefern?*
331
332 Mit Geld. Ganz heftig. Da hatten wir im letzten Kurs einen Teilnehmer.
333 Wahnsinn! Also der war 11 Jahre. Ganz, ganz furchtbar gefährdet. Also kriminell
334 sind sowieso fast alle unserer Jugendlichen. Also bis auf Ausnahmen richtig
335 kriminell, dass die Polizei sehr, sehr häufig zu den Eltern kommt. Ganz häufig
336 Ladendiebstähle. Das ist sowieso genau wie dieses Drogenproblem, was diese
337 Jugendlichen haben. – Aber bei diesem einen Jugendlichen war es eben sehr, sehr
338 massiv. Ganz, ganz massiv. Immer wieder Diebstähle. Dann hat er auf der Straße
339 jüngere Mädchen zusammengeschlagen. Dann hat er seinen Lehrer körperlich
340 angegriffen. Die Pausen nutzte er dann um Anderthalb-Liter-Flaschen mit Wasser
341 zu füllen und sie ganz gezielt nach dem Aufsichtspersonal zu werfen. Also der
342 Junge war ganz, ganz schwierig. Der kam dann zu uns in die Einrichtung. Wir
343 wollten es auch probieren. / Auch hier war er nicht mehr tragbar. Das war ein
344 Wahnsinn! Der Junge hat zum Beispiel eine Bohrmaschine angeschaltet, die ein
345 anderer Jugendlicher – älterer Jugendlicher hat drüben in der Werkstatt mit einer
346 Bohrmaschine gearbeitet, hat sie abgelegt, weil er gerade etwas anderes machen
347 wollte. Und dieser 11-jährige nahm sich die Bohrmaschine, schaltete sie an, mit
348 so einem Akku und lief einer Kollegin hinterher und versuchte ihr dann so in den
349 Rücken zu bohren. Das steigerte sich dann noch. Also das würde jetzt das
350 Tonband füllen. Aber zum Schluss war es dann eben so, dass wir von dem /
351 Stellwerk erfuhren, dass der Jugendliche auf den Gleisen umherspringt, während
352 wir dann wieder abfahren. Wir begleiten die ja mittags zum Bahnhof, aber lassen
353 sie aussteigen und fahren zurück. So und der sprang dann eben immer auf den
354 Gleisen herum. Darauf hin sind wir dann mitgefahren.

355 Und trotz der Vorkommnisse in der Einrichtung haben wir es eigentlich ziemlich
356 gut geschafft mit dem Jungen klar zu kommen. Also wesentlich besser, als viele
357 andere, die das bisher versucht haben. Also viel über die emotionale Ebene. Er lag
358 dann immer viel am Boden und ich hab' ihn dann massiert. Und irgendwann kam
359 er dann und machte auch mit. Aber wie gesagt, trotz dieser dann halbwegs
360 Beziehung, / war es uns doch nicht möglich, ihn davon abzuhalten. Wir brachten
361 ihn dann zum Bahnhof. Er sprang dann auch, obwohl wir dabei waren, auf den
362 Gleisen rum. Besonders spaßig, wenn dann noch ein Haufen Zuschauer sind. Wir
363 sind dann auch nicht hinterher, weil ich lauf' mit dem Jungen da nicht irgendwie
364 /- haben das dann erst mal ignoriert. Weil das wollte er ja nur, dass wir der Sache
365 große Aufmerksamkeit beimessen. Ist aber dennoch nicht ganz witzig gewesen,
366 weil wir wussten, dass der Junge sowieso suizidgefährdet ist. Um so spaßiger ist
367 es dann, wenn er wirklich auf den Gleisen steht. Er kam dann auch irgendwann
368 wieder hoch. Das Spielchen haben wir dann am nächsten Tag noch mal gemacht.
369 Da habe ich ihn dann gefahren, bin wieder mit raus. Anfassen lässt er sich
370 natürlich nicht. Sprang dann wieder auf den Gleisen. Und am dritten Tag hat er es
371 dann noch gesteigert. Da ist er erst dann auf die Gleise gestiegen, als der Zug
372 bereits kam. Und kurz vorher hoch.
373 Und das war dann für mich der Punkt, wo ich gesagt habe: ‚Nein, auf keinen Fall,
374 die Verantwortung übernehme auch ich nicht mehr‘. Bin dann zur Leiterin
375 gegangen, hab' darum gebeten, dass der Junge / von mir, dass ich dann den
376 Dienstauftrag bekomme – da das ein [..., Wohnort, K.P.] Jugendlicher ist und ich
377 ebenfalls aus [..., dem Wohnort, K.P.] bin – ich würde ihn dann mit dem Auto hin
378 und her fahren. Aber ich hätte mich eben geweigert, ihn auch nur noch einmal
379 zum Bahnhof zu bringen. Die Leiterin hatte dann auch schon von den anderen
380 Kollegen jede Menge Vorkommnisse über diesen Jungen gehört, und meinte
381 dann, wir schließen ihn generell aus. / Das ist ein Junge, der gehörte eigentlich
382 auch – was weiß ich wie – in psychiatrische Behandlung. Dem können wir hier
383 nicht gerecht werden. ‚Gut‘ haben wir dann gesagt: ‚O.k. wir schließen ihn aus.‘
384 Zwei Tage später – ich hatte dem Jungen, weil der auch so massive Probleme
385 hatte, meine Privatnummer gegeben, dass wenn mal irgendwas ist, er mich dann
386 auch anrufen könne. Das tat er dann auch an dem einen Abend und bat darum,
387 wieder in dem Kurs mitmachen zu dürfen. Ich sagte: ‚Das kann ich jetzt so nicht
388 entscheiden. Ich rufe dich gleich an.‘ Hab' mit meinem Kollegen die Sache /
389 abgesprochen. Mein Kollege war ganz dagegen, sagt, er möchte die
390 Verantwortung nicht mehr übernehmen. Und es waren halt zu viele
391 Vorkommnisse. Und ich habe mich aber doch dafür eingesetzt, dass der Junge
392 wieder zu uns kann. Hab' ihn dann ohne Absprache der Leitung am nächsten Tag
393 dann aus [..., dem Wohnort, K.P.] mitgenommen. Hab' dann die Leiterin gleich
394 informiert, dass der Junge wieder da ist. Kaum hab ich das getan, hat sich der
395 Junge so daneben benommen, wie noch nie zuvor. / Also der tickte hier völlig aus.
396 Einfach so, / na grundlos wird es nicht gewesen sein, aber in unserer Einrichtung
397 war jetzt kein Vorkommnis, was ihn dahingehend irgendwie provoziert hätte, das
398 – das gipfelte dann darin, dass, als eine Teilnehmerin darum bat, eine Schnitte
399 essen zu dürfen vor der Pause, weil sie eben halt noch nicht gefrühstückt hatte –
400 ich ihr das gestattete, er dann seine Gummibärenschlangen von solcher Länge in
401 den Mund nahm, ganz klein kaute, sich über dieses Mädchen stellte und es
402 Stückchen weise über ihr Essen erbrach. Und das war dann eben der Punkt, wo
403 ich gesagt habe: ‚Also Schluss!‘. Habe dann den Bus geholt, bin dann zur
404 Leiterin, hab' gesagt: ‚Ich fahre den Jungen nach Hause, das guck' ich mir
405 wirklich nicht an‘.

406 Haben es dann auch – also irgendwo muss man auch sehen, // das hat dann ja auch
407 einen Einfluss auf die ganze Gruppe. Und wenn jemand derart daneben geht /
408 wird ja auch die Hemmschwelle der anderen Jugendlichen geringer. Wir haben ja
409 eine unwahrscheinlich hohe – empfinde ich jedenfalls – schon Toleranzgrenze.
410 Und wo wir sagen: ‚O.k. wir versuchen es noch mal‘. Oder: ‚O.k. der fährt jetzt
411 nicht nach Hause, der bleibt dann eben jetzt trotzdem hier‘. Kochen auch nichts
412 wieder hoch. Wenn ein Vorkommnis war, dann ist das nächsten Tag vergessen.
413 Und das machen wir schon alles, aber das war eben eine Sache, da – das konnten
414 wir nicht mehr bringen.

415 Und da habe ich ihn zurück gefahren und im Auto habe ich ihn gefragt: ‚Warum
416 bist du gekommen?‘ – ‚Ja, Mutti hat mir 100 Mark gegeben für den Anruf, dass
417 ich Sie anrufe. Und noch mal 100 Mark versprochen, wenn ich zu Ihnen in die
418 Einrichtung komme.‘ / Ja und das war ‘s dann eben. Die Mutti selbst ist total
419 verzweifelt. Wir erklären uns das Verhalten des Jugendlichen so ein bisschen aus
420 der Vorgeschichte. Der ist wohl in den früheren Kindheitsjahren ganz schwer
421 misshandelt worden. Die Mutter ist selbst nur eine ziemlich schwache
422 Persönlichkeit. Ist zwar so sehr gepflegt, der Haushalt, das läuft alles. Aber in
423 ihrer Persönlichkeit ist sie eben ziemlich ungesteuert und konnte sich da ihrem
424 Partner auch schlecht / gegenübersetzen und diese Sache unterbinden. Als sie es
425 dann versuchte, als es ausging, ja als es sich dann eben steigerte, hat der Vater
426 des Jungen sich mit dem Jungen zu solchen Szenen generell im Kinderzimmer
427 eingeschlossen. Die Mutter hatte keinen Zugang mehr dazu. Und der hat sich dann
428 an dem Jungen im wahrsten Sinne des Wortes ausgetobt. Und das ging so über
429 Jahre. Mir unvorstellbar, aber es war leider so. Und aufgrund dessen ist bei dem
430 Jungen – denke ich mal – eine ganz schwere Persönlichkeitsstörung, oder wie
431 auch immer entstanden. So dass der auch gar nicht fähig ist, sich anzupassen. Also
432 und der reagiert eben auch ganz schwer auf Bitten oder so. Das sind dann die, die
433 schon so – ich sag mal – so verroht sind, der kennt halt nur diese
434 Auseinandersetzung mit Gewalt. Übt sie auch selbst aus und kann dann aber
435 damit nicht umgehen, dass wir es eben nicht anwenden. Das ist dann auch wieder
436 eine Schwierigkeit in unserer Arbeit, ja wir versuchen es ja nun noch mit anderen
437 Methoden, dem Jungen dann beizukommen. Die Mutter war also auch schon
438 völlig fertig. Hat schon eine Arbeitsstelle verloren, weil generell die Polizei mit
439 dem Jungen immer während der Arbeit bei ihr vor der Tür stand oder wie auch
440 immer. Hat jetzt eine neue Arbeit, bat uns ganz doll, dort nicht anzurufen, weil sie
441 dann die nächste Arbeitsstelle verlieren würde. / Ist sehr schwierig. Mittlerweile,
442 wenn sie dann zur Arbeit ist, holt sich der Junge einen Haufen Jugendliche in die
443 Wohnung, mit Kampfhunden und allem möglichem. Das gibt wieder Stress mit
444 den Hausbewohnern. Sie sagt: ‚Was soll ich tun, ich kann ihm ja nicht die
445 Schlüssel wegnehmen‘. Dann kokelt er im Treppenhaus. Also sie ist mittlerweile
446 davor bedroht, dass sie ihre Wohnung verliert. Aber sie weiß nicht, was sie tun
447 soll. Und wenn sie dann irgendwelche Sachen erreichen möchte, wie zum Beispiel
448 unsere Einrichtung, dass er eben in unsere Einrichtung geht, besticht sie ihn. Mit
449 Klamotten, mit Geld und daraufhin geht er dann auch. Das macht er dann. Das ist
450 aber noch so die einzige Möglichkeit, die sie hat, seine Schulverweigerung
451 überhaupt zu beeinflussen. / Ja das ist eine ganz zugespitzte Situation.

452 Wir haben dann damals gleich – ich bin da sehr oft noch abends hingefahren und
453 hab‘ ihr erklärt, der Junge, der muss in ein Heim. Das ist das Wenigste. Und auf
454 alle Fälle muss er psychologisch begutachtet werden. Weil, das ist nicht tragbar.
455 Und habe ihr versucht auch zu erklären, das kann man als normales Elternteil
456 nicht mehr bringen, jedenfalls nicht, wenn man arbeitet. Sie kam selber erst 17.00

457 Uhr nach Hause. Da hatte der Junge schon wieder ein Haufen Sachen angestellt.
458 Das war nicht machbar. Ja und diesbezüglich habe ich dann auch sehr viele
459 Termine mit dem Jugendamt gehabt. Und ja das ist dann immer so, wenn der
460 Junge nicht möchte, passiert da auch nichts. Ich hab' dadurch, dass ich – also wir
461 haben ihn dann nachher auch wirklich aus dieser Maßnahme entlassen, vorzeitig.
462 Und habe ja sehr viel Kontakt mit anderen Schulen. Und auch in diesen anderen
463 Schulen, ist er dann hingegangen und hat zum Beispiel eingebrochen. Das weiß
464 ich. Die Schule hat sich an das Jugendamt gewendet, ich habe mich dann auch an
465 das Jugendamt gewendet, habe das noch mal gesagt – weil irgendwo sehen wir
466 uns doch immer noch oft, auch wenn der Junge nicht mehr von uns betreut wird,
467 aber in der Pflicht – dass da was unternommen wird. Also ich habe auch Angst,
468 dass ich irgendwann die Zeitung aufschlage und da ist die Todesanzeige von dem
469 Jungen drin. Weil, weiß nicht, wie weit der gehen würde. Oder ob er nicht
470 wirklich mal auf den Gleisen einfach mal stehen bleibt. Ganz abgesehen davon,
471 dass er eine große Bedrohung für andere Leute ist. Und von meiner Tochter zum
472 Beispiel wusste ich, dass – während sie mit dieser Klasse und noch einer anderen
473 Kollegin mit einer anderen Klasse zum Theater gehen in [..., dem Wohnort, K.P.],
474 stellt sich der Junge einfach aus heiterem Himmel – hat mit dieser Klasse und mit
475 dieser Schule gar nichts zu tun – vor diese andere Klassenlehrerin und bedroht sie
476 mit einem Messer, auf offener Straße, einfach so. Kommt des Wegs und steht mit
477 einem gezückten Messer vor ihr. Das ist dem Jugendamt alles bekannt und keiner
478 handelt. Die Mutter sagt auch, sie möchte. Aber der Junge sagt: ‚Nein.‘ Und
479 schon braucht er nicht.

480

481 *Was denken Sie / das Verhalten, also die Schulverweigerung an sich, wofür ist die*
482 *Ausdruck? Was signalisieren sie damit?*

483

484 Ich denke mal, sie signalisieren einen Hilfebedarf. Sie signalisieren ganze starke
485 Entmutigung, brauchen unbedingte Motivation und sie signalisieren
486 Perspektivlosigkeit. Sie haben sich oftmals aufgegeben. Und sie können oftmals –
487 das denke ich gerade bei den jüngeren Teilnehmern – dann doch auch noch nicht
488 die Folgen abschätzen. Also das fällt uns auch sehr schwer – schade der
489 Teilnehmer, der heute leider nicht da ist, der ist da so ein totales Paradebeispiel
490 dafür. In dieser Familie – die haben auch – also die Eltern sind beide seit der
491 Wende arbeitslos, sind vom Intellekt her auch ziemlich niedrig. Die hatten / haben
492 drei Kinder. Ein Sohn hat – kam bei einem Verkehrsunfall um 's Leben. Und
493 danach nutzten die anderen beiden Söhne – der eine ist, glaub' ich 21, weiß ich
494 nicht genau und der Manfred den wir bei uns in der Einrichtung betreuen, der / ist
495 13 – die Situation aus, indem sie sagen: ‚Wenn ihr das nicht macht, dann bringe
496 ich mich um‘. Und das ist ein Druckmittel, stehen auch die Eltern zu. Sie würden
497 auch den Kindern jeden Wunsch erfüllen, damit sie wieder / ja damit sie sich nicht
498 umbringen, sagen wir mal so. Um das jetzt so auf den Punkt zu bringen, /
499 Paradebeispiel – Pascha und diese Sache noch nicht abschätzen können, wo er da
500 hingleitet. Also bei dem Jungen ist das so: Er schläft bis Mittag aus, wenn er nicht
501 in [..., dem Schulverweigererprojekt, K.P.] ist. Ganz nett. Würde sich auch keiner
502 wagen, ihn zu wecken. Dann steht er auf. Das ist jetzt keine Sache / einmaliges
503 Beispiel, sondern generell, das bestätigt auch die Mutter. / Steht auf, tritt an den
504 Kühlschrank und findet nicht das richtige Getränk. Also es sind Getränke da, aber
505 nicht das, was er gerne mag. Daraufhin gibt er allen Ernstes fast täglich bei seiner
506 Mutter eine Bestellung auf und sagt gleichzeitig noch, was er sich zum Mittag
507 wünscht. Die Mutter läuft los, kauft dieses ein. Der – wenn sie dann mit den

508 Einkaufstaschen vor der Türe steht, klingelt sie, damit der Junge mit tragen hilft.
509 Der guckt aus dem Fenster / und sagt: ‚Hä, Hä nee.‘ Natürlich nicht. Der macht
510 das Fenster zu, dann geht die Mutter hoch, packt – er rührt die Sachen erst an,
511 wenn sie im Kühlschrank sind. Er wartet also, bis sie ausgepackt hat. Vorher
512 nimmt er sich da kein Getränk aus dem Beutel. Er isst dann irgendwann das
513 Mittagessen. Und lässt sich am Tag 20 bis 30 Mark auszahlen. Kriegt der auch
514 sofort. Ja, ist überhaupt – hat auch freie Handhabe, kann auch kommen und
515 gehen, wann er möchte. Und ist also – so und meine Kollegin und der Junge war
516 nun im Kurs und meine Kollegin und ich, wir versuchten ihm auch ständig wieder
517 zu motivieren, was diese Schule angeht. Das ist auch der einzige Teilnehmer,
518 bei dem wir von vornherein / ja / zu wissen glauben, dass er nicht mehr gehen
519 wird. ‚Also ich will keine Lehre und Schule brauch‘ ich nicht!‘ Wenn meine
520 Kollegin dann neulich sagte: ‚Na du willst später mal arbeiten, willst doch mal
521 Kohle machen?‘ ‚Wenn meine Mutter tot ist, dann kriege ich zehntausend Mark.‘
522 Fertig! Ist also sehr schwer da ran zu kommen.

523

524 *Ist das ein Problem für Sie, dass der Jugendliche das so anders sieht, also für sich*
525 *gar kein Problem sieht? Und Sie sehen aber eher die Folgen?*

526

527 Hm, in gewisser Weise schon. Da wir ja trotz alledem eine Beziehung zu dem
528 Jungen aufgebaut haben. Und irgendwo / gehen wir da auch ein Stück mit. Und /
529 es gab auch Situationen, wo wir auch gerade dann wieder verstärkt so an später
530 denken. Wo er wirklich / dann ja auch Dinge gemacht hat, die uns nie einer
531 glaubt. Zum Beispiel das Phänomen der Anwesenheit. Ja, haben wir ja bei allen,
532 aber gerade bei diesem war es auch wieder so ein Fall, wo eigentlich keiner von
533 ausgegangen ist, dass der überhaupt kommt und wenn so regelmäßig kommt und
534 so früh kommt und manchmal auch später zu Hause ist, als er das wäre, wenn er
535 zur Schule ginge. Das erfüllt der Junge. Vom Verhalten her / stört er sehr selten.
536 Und er ist ja überhaupt nicht gewohnt, irgendwelche Sachen zu machen. Und so
537 war das zum Beispiel auch, dass er am ersten Tag hier freiwillig den ganzen Flur
538 gewischt hat. War für uns völlig unvorstellbar, weil der Junge zu Hause absolut
539 gar nichts macht. Und das sind auch so die Informationen vom Jugendamt und aus
540 der Schule. / Also das würde der nie anrühren. Und dann hat der das aber hier
541 versucht. Und dann denk ich – oder der hat es ja auch gemacht, auch gut gemacht.
542 Und dann denk ich mal schon darüber / nach, dass er bestimmt irgendwo möchte,
543 aber wahrscheinlich fehlt ihm aufgrund des Alters auch noch so ein bisschen die
544 Einsicht. / Das dann auch wirklich jetzt schon umzusetzen. Und das tut uns dann
545 schon irgendwo leid. Dass wir im Prinzip jetzt schon sagen, der Junge – also ja,
546 ich habe da schon ganz Böses prognostiziert – das sollte man nicht tun – aber
547 dem Jungen habe ich auch gesagt, der ist so verroht. Kann sich auch sehr schwer
548 so in andere hinein fühlen. Ist der Polizei auch bestens bekannt. Wird auch
549 handgreiflich. / Da kriege ich dann wirklich Angst, was ist wenn der Junge / zehn
550 Jahre älter ist? Was passiert dann?

551 Auch weil er so von den Emotionen – also ich habe mit ihm oft drüber – über die
552 Situation zu Hause geredet. Wir haben auch so ein bisschen Material drüber, so
553 eine Auflistung, wo Jugendlichen so bestimmte Sachen / ausschneiden müssen,
554 Auto reparieren, abwaschen, Staub saugen, Fernsehen gucken, so eine ganze
555 Auflistung. So die Teile müssen ausgeschnitten werden und dann haben wir noch
556 eine andere Kopie – zuordnen. Mutter, Vater, wer macht was? Da steht bei der
557 Mutter natürlich ein ganz großer Brocken mit Sachen, was sie alles erledigt, und
558 bei ihm steht dann eben: ausschlafen, Fernsehen gucken, essen oder so. Um das so

559 zu verdeutlichen. Aber das nimmt er so überhaupt nicht an. Das ist völlig o.k. Und
560 da sieht man auch wieder diese Missachtung des Jugendlichen. Zum Beispiel
561 waren wir im Garten gewesen zum Baden. Wir steigen aus dem Bus aus, er hat so
562 eine leere Dose in der Hand und schmeißt sie so im hohen Bogen auf den
563 Parkplatz dort. Und wir: ‚Na ja nun heb mal auf‘. Das sah der überhaupt nicht ein.
564 Führte überhaupt kein Weg ran.
565 Das nächste Phänomen, jetzt hätten wir so reagieren können, dass wir sagen, wir
566 gehen nicht eher rein, bevor diese Dose aufgehoben ist – jetzt gleite ich vom
567 Thema ab. Das ist bei unseren Jugendlichen auch ein Phänomen, ganz interessant.
568 Die kriegen das fertig und bleiben den ganzen Tag davor stehen. / Weil sie sich
569 dann verweigern. Also damit haben wir ganz schlechte Erfahrung, wenn wir ihnen
570 so kommen, dass wir sagen: ‚O.k. dann passiert jetzt das oder das nicht!‘ Dann
571 kann das so weit gehen, dass wir sie total überreden müssen, mit uns baden zu
572 gehen. Weil sie es dann nicht tun würden.
573 Ja. Also um da jetzt wieder zurück zu kommen – wir wollten ja nun rein. Und wir
574 wussten das sozusagen bringt nichts. Oder wenn wir da drei Stunden draußen
575 stehen und keiner hebt diese Dose auf. Also sagte meine Kollegin dann: ‚Also ich
576 lass‘ die nicht liegen. Ich heb‘ die auf.‘ Und tat das auch. Und der drehte sich um
577 und strahlte über ‚s ganze Gesicht. Und dann so hämisch: ‚Hä, hä, wie Mutti‘.
578 Kam dann so. Ja, also überhaupt keine Achtung mehr. Das ist dann eben so – na ja
579 ich sag mal – jetzt die Dumme. Ja, und auf dieses Level würde er sich nicht
580 begeben. Wahrscheinlich / sieht er das auch so. Dieses Vorleben.
581
582 *Sie haben ja jetzt Ursachen – das waren ja vor allen Dingen außerschulische*
583 *Ursachen, die Familie der Jugendlichen. Ich will jetzt mal stärker auf Ihr Projekt*
584 *und auf die Besonderheiten in dieser Arbeit eingehen. – Wenn Sie so überlegen,*
585 *diese Ursachen so im Hintergrund; warum ist so ein Projekt so wichtig?*
586
587 Erst mal – konnten wir vorher nicht wissen, aber ist es doch im nachhinein sehr,
588 sehr wichtig – erst mal nur, um diese Jugendlichen in diesen normalen
589 Tagesablauf zu bringen. Das wussten wir zu Beginn nicht, dass uns das so gut
590 gelingen wird. Dass die Jugendlichen also wirklich morgens sich verfrüht auf den
591 Weg machen, um diesen Kreislauf des Durchschlafens bis Mittag erst mal
592 überhaupt zu durchbrechen, um wieder die Kraft zu haben, morgens aufzustehen
593 und irgendwo hin zu gehen. Und das ist ja auch der Punkt, weshalb wir die
594 Jugendlichen nicht abholen, sondern sie kommen selbst. Wenn wir sie jetzt alle
595 noch mit dem Bus von überall abholen würden, dann wär da noch so ein bisschen
596 der Druck dahinter, weil sie müssen ja, weil irgendwann klingelt jemand. Aber
597 das ist eben dieses – sich allein auf den Weg machen.
598 Dann senken wir hier auf alle Fälle die Leistungsanforderungen. Also wir
599 simulieren hier auch einen Unterricht, der läuft aber anders ab. Teilweise
600 übernehmen wir jetzt richtigen Schulstoff. Bedingt dadurch, dass wir jetzt die
601 Frau Dachs eingestellt haben, eine Lehrerin. Ansonsten ganz viele Thematiken
602 und gerade auch die, die die Jugendlichen interessieren.
603 Nächste Phänomen ist, dass die Jugendlichen selbst keine Vorschläge machen.
604 Ganz ganz schwer fällt den Jugendlichen das, irgendeine Art vorzuschlagen, was
605 wir für einen Unterricht machen. Also wir geben da eine ganze Bandbreite vor,
606 dass wir sagen – ganz normaler Schulunterricht, Mathe, Deutsch, ‚Was euch auch
607 immer einfällt.‘ Wir versuchen uns da schlau zu machen, wenn wir das nicht
608 können, laden wir jemanden ein, der es kann, kein Problem. Ich biete den
609 Jugendlichen auch jedes andere Thema an, jedes andere Thema, was sie sich nur

610 vorstellen können, Auto oder Liebe, Drogen, Sex – was weiß ich – alles was sie
611 da / was sie interessiert, was auch außerschulisch ist. Was sie interessiert, könnten
612 wir zu einer Unterrichtseinheit machen. Kommt fast gar nichts! Kommt fast
613 überhaupt gar nichts! Überhaupt keinerlei Vorstellung. Überhaupt kein – weiß ja
614 nicht, ob es Interesse ist, oder was. Keine Ahnung. Wir beschränken uns dann
615 immer darauf, dass wir Vorgaben machen und die Jugendlichen wählen dann
616 daraus aus. Das funktioniert dann.
617 Aber wenn wir diese Sachen dann machen, / setzen wir eben, wie gesagt, die
618 Leistungsanforderungen runter. Und dadurch haben die Jugendlichen auch erst
619 mal wieder Erfolgserlebnisse – um sie überhaupt erst mal wieder ran zu führen.
620 Wir arbeiten hier viel mit Material für Legastheniker. / Haben Rechenaufgaben
621 gerade für lernschwache Schüler. Unterrichtsmaterialien der vierten, fünften
622 Klasse, auch dann, wenn es Schüler der siebenten, achten sind. Und häufig haben
623 sie damit schon Probleme. Das überhaupt – aber sie schaffen es dann letztendlich
624 doch oder wir können es ihnen erklären und darauf baut das dann ja auch auf.
625 Im Werkpraktischen – auch wieder die Möglichkeit zu zeigen, dass sie was
626 können. Wir bieten verschiedene Sachen an, gucken auch so ein bisschen, wie das
627 gesteuert wird. Also / das ist auch wieder so eine Sache. Wir haben eine
628 Metallwerkstatt, wir haben eine Töpferwerkstatt, wir haben eine Malerwerkstatt.
629 Wir haben inzwischen eine Fahrradwerkstatt. Diese vier Sachen. Also wir können
630 töpfeln, malern, mit Metall arbeiten und Fahrräder reparieren. Unabhängig davon
631 können wir diese Metall – die Werkstätten auch für andere Sachen nutzen. Diese
632 Windows-Color-Sachen eigentlich Kindergartenthema, aber das machen sie
633 unwahrscheinlich gerne. Oder ich hab’ jetzt angefangen mit diesen Goldbüchern –
634 Bücher nehmen, Goldspray, Rose reinlegen und so – sieht ganz toll aus. Wir
635 versuchen auch kreativ ganz viel anzubieten. Es kommt auch noch eine ABM
636 Kraft, die kreativ was macht. Aber auch da versuchen wir eben viel uns nach den
637 Interessen orientieren, damit die Jugendlichen eine Bestätigung erfahren. ‚Das
638 kann ich, das liegt mir, das habe ich geschafft!‘ Wird aber sehr schwierig, weil die
639 Jugendlichen oftmals sehr einseitig sind.
640 Wir hatten hier Leute, die konnten die Fahrräder reparieren, wollten sie auch
641 sofort machen. Nach drei Tagen haben sie gesagt: ‚Äh, Fahrräder reparieren.
642 Wieso immer wir?‘. Dann stellen wir uns hin und ich zähle den Jugendlichen
643 bestimmt 20 andere Sachen auf, was wir statt dessen jetzt tun könnten. Nichts!
644 Absolut gar nichts! Dann sagen wir: ‚O.k., aber irgendwas wird gemacht‘. Und da
645 sie das mit den Fahrräder auch gut können, wir das schon wissen, dann geht zu
646 den Fahrrädern. Dann geht ’s natürlich wieder: ‚Ja, jeden Tag Fahrräder. Und für
647 wen mache ich das überhaupt?‘. Dann haben wir dann auch wieder Streit, was
648 diese Arbeitsprojekte angeht. Aber an sich – denk’ ich mal – hilft es trotz alledem.
649 Sie, die Sachen, die Sie machen, die machen sie dann auch oft gut und dadurch
650 erfahren sie dann auch die Bestätigung.
651 Und auch endlich mal wieder die Ermutigung. Weil bis jetzt wurde ihnen ja
652 immer ständig vorgehalten, was sie nicht können. ‚Ihr geht nicht zur Schule.‘ Die
653 Lehrer sind mittlerweile häufig gefrustet. Das ist auch noch mal so ein Thema.
654 Sicherlich ist die Ausgangssituation häufig im Elternhaus zu finden. Aber nicht
655 immer. Ja, ich hatte ja eingangs gesagt, sehr viele Jugendliche kommen aus
656 milieugeschädigten Familien oder haben schon viele Heime durchlaufen. Es gibt
657 aber dennoch immer so zwei in jeder Gruppe, bisher sind es ja erst zwei gewesen,
658 die aus – ich sag mal – unauffälligen, normalen, auch aktiven Elternhäusern
659 kommen, die dann aber trotzdem in irgendwelche Gruppen reingeraten sind. Und
660 sich dann trotz alledem mehr dieser Clique hingezogen fühlte, wo dann

661 Schulverweigerer waren oder die sich dann morgens treffen wollten und dann so
662 langsam abgeglitten sind.
663 Ansonsten / die meisten sind halt auch von den geistigen Fähigkeiten, bedingt
664 durch diese Milieuschädigung – denke ich mal – / auch nicht so gut ausgeprägt
665 oder ziemlich lernschwach, was dann so ein Kreislauf ist. Wenn sie dann in die
666 Schule kommen, haben sie die Misserfolge. Dann steigert sich das, dass sie dann
667 irgendwo den Frust raus lassen. Auf Grund dieser, unter anderem sicherlich auch
668 dieser Misserfolge in der Schule – was dann wieder dazu führt, dass sie vom
669 Verhalten auffällig werden und das wiederum dazu führt, dass die Lehrer auch am
670 Ende ihrer Nerven sind. Ja, also unsere Teilnehmer sind da teilweise richtig gut.
671 Also die / liefern sich einen lauten offenen Schlagabtausch, beleidigen Sie. Wir
672 haben Lehrer – äh Schüler gehabt, die haben die Lehrer angefallen, körperlich
673 angefallen. Haben die Füße auf dem Tisch, fangen im Unterricht an zu rauchen.
674 Da ist der Lehrer machtlos, sehr häufig.

675

676 *Was passiert dann?*

677

678 Ja, Verwarnung, Verwarnung, Verwarnung. Dann werden sie von der Schule
679 beurlaubt. Genau das, was die Jugendlichen eigentlich wollen. Mit einem bisschen
680 Glück kommen sie dann noch mal an eine andere Schule und fangen aber
681 meistens eben das ähnliche Verhalten wieder an. Also die Lehrer sind da auch
682 überfordert. / Kann ich zum großen Teil häufig auch verstehen, muss ich ganz
683 ehrlich sagen. Weil ja der Lehrer auch noch einen gewissen Druck hat. Er muss ja
684 seinen Schulstoff rüber bringen. Und wenn man da so zwei, drei Leute hat, wir
685 erleben es ja hier, bei unseren sieben, acht Teilnehmern, die wir haben. Wir hatten
686 jetzt in diesem Kurs auch einen drin, den Marcus, den Sie das letzte Mal noch
687 mitbekommen haben. Der wurde zum Schluss so – wir haben ihn ja nachher auch
688 verfrüht aus der Maßnahme entlassen. Parallel dazu kam er aber auch am selben
689 Tag in die Therapie. Das hat sich richtig gesteigert. Der fing dann auch bei uns an,
690 sich in den Türrahmen zu stellen, uns nicht durch zu lassen. Fing an, die Möbeln
691 zu zerplücken, Sachen kaputt zu machen, so solche Sachen.

692 Ich sag' mal, damit ist auch ein Lehrer, der jetzt eine Klasse von zwanzig Leuten
693 hat, überfordert. Und ich denke mal auch, dass das ein ziemliches
694 Autoritätsproblem werden kann. Was diesen Lehrer angeht, wenn er da jetzt diese
695 Sache ignoriert oder nicht in den Griff bekommt. Dass da schnell so ein paar
696 nachrücken. Ja, aber es gibt auch sehr viele Lehrer / die / sehr voreingenommen
697 sind. Haben wir jetzt auch so ein Fall, dass eben ein Schüler sitzen geblieben ist,
698 auch vom Verhalten her starke Probleme bereitet hat. Daraufhin in eine andere
699 Klasse kam und die Lehrerin sich allen Ernstes hinsetzte und sagte: 'Und Dich /
700 werde ich nicht mit zur Klassenfahrt nehmen. Guten Tag Felix'. In dieser
701 Reihenfolge. Da ist doch vorprogrammiert, was passiert. Absolut
702 vorprogrammiert. Kann ich – kann ich – ich kann den Jungen sogar verstehen.
703 Der ist mit seinen 12, 13 Jahren noch nicht so weit, dass er sagt: 'Ich werde denen
704 beweisen, dass das nicht so ist'. Ja, ist doch klar, die schalten sofort auf stur.
705 Solche Sachen spielen dann toll mit rein. Also das ist dann so eine Spirale. Das
706 fängt oftmals im Elternhaus an, breitet sich in den Cliques so ein bisschen noch
707 aus, dieser Trend zur Schulverweigerung. Na ja und die Lehrer setzen dann häufig
708 durch ihr Verhalten, ob es jetzt nun verständlich ist oder nicht, dann noch einen
709 drauf. Und dann sind die Jugendlichen erst recht raus.

710

711 *Das war jetzt im Verhältnis zur Schule die Besonderheit Ihrer Arbeit und wenn*
712 *Sie sich jetzt andere sozialpädagogische Projekte anschauen, was denken Sie ist*
713 *die Besonderheit Ihrer Arbeit im Verhältnis zu anderer sozialpädagogischer*
714 *Arbeit? Was charakterisiert Sie als besonderes Angebot?*

715

716 Wenn ich jetzt erst mal auf die anderen Schulverweigerungsprojekte Bezug
717 nehme, ist es ja bei uns so, dass wir die Teilnehmer nur sehr, sehr kurz hier haben
718 und wir auch keine Ersatzschule sind und die Jugendlichen hier auch nicht benotet
719 werden. Das ist noch so ein bisschen unser Handicap. Dennoch / weiß ich nicht –
720 ich möchte jetzt den anderen Einrichtungen nicht unterstellen, dass sie nicht mit
721 dem gleichen Engagement rangehen, wie wir. Aber das ist eine Sache, die bei uns
722 hier doch sehr im Vordergrund steht – also immer wieder, wirklich immer wieder
723 anzufangen. Und wie ich schon erwähnte, wenn wirklich ein Vorkommnis war,
724 das dann auch zu bereinigen und dann ist es aber auch wieder gut. Und auch
725 immer wieder Angebote machen. Dass wir hier nicht strafend reagieren. Aber das
726 ist auch wieder eine Schwierigkeit für uns, dass wir sehr wenig Konsequenzen
727 haben, um mit den Jugendlichen irgendetwas auszuhandeln. Aber wir versuchen
728 eben immer wieder auf die Beziehung zu gehen.

729 Wir versuchen auch immer sehr viel an dem Leben der Jugendlichen teilzuhaben.
730 Im Laufe der Zeit schenken uns die Jugendlichen dann doch, auch wenn es nur
731 acht Wochen sind, aber oftmals schon sehr zeitig, so einen Teil ihres Vertrauens.
732 Und erzählen auch viel Privates. Besonders gut eignen sich da immer Autos –
733 Autofahrten alleine mit einem Jugendlichen. Ich habe schon gesagt, das wäre auch
734 so ein Projekt, dass man den ganzen Tag bloß mit dem Auto fährt, weil da erfährt
735 man sehr, sehr viel. Und Bezug darauf nehmend, frage ich eben auch am nächsten
736 Tag: ‚Wie ist es denn gelaufen? Wie war die Party denn?‘ oder / was weiß ich:
737 ‚Wann warst du denn zu Hause?‘ oder –. Dadurch fühlen sich die Jugendlichen
738 auch ein Stück ernst genommen. Und ich denke mal – ja, das Ganze bestärkt die
739 ganze Sache. Worin sich das Projekt sonst noch unterscheidet zu anderen?

740

741 *Ich will noch mal konkreter nachfragen. Warum diese Kombination? Das ist ja*
742 *praktisch eine Mischung von schulischer Hilfe und sozialpädagogischer Hilfe.*
743 *Was ist die Besonderheit gerade hier?*

744

745 Ja es mischt sich so ein bisschen. Irgendwo sind wir ja Pädagoge und Lehrer in
746 einer Person. Und das steht sich ja oft immer so ein bisschen gegenüber, diese
747 beiden Faktoren. Und wir vermitteln eben sehr viel Beziehung, aber gleichzeitig
748 auch Wissen. / Das haben wir vielleicht den andern Projekten oder auch / anderen
749 sozialen Einrichtungen voraus. Und wir – gerade weil es ein Projekt für
750 Schulverweigerer ist, sind wir auch aktiv sehr viel mit anderen Einrichtungen im
751 Gange. Dass wir so ganz verstärkt – also in 's BIZ – wir versuchen uns auch
752 Leute einzuladen. Wir fahren zwischendurch zu den Eltern. Wir haben auch
753 Kontakt zu den Jugendämtern, regelmäßig. Und dass da eigentlich eine ganz enge
754 Zusammenarbeit ist. Und wir stehen ja auch –

755

756 *Mit welchem Ziel?*

757

758 Na mit dem Ziel, die Jugendlichen zu integrieren, jetzt egal / nicht unbedingt eine
759 Reintegration, sondern überhaupt, sie wieder zu integrieren. Und ich denke mal,
760 dass auch – dieses Engagement kriegen auch die Jugendlichen mit. Also die
761 merken sehr wohl, / dass wir uns da drehen und auch im Austausch sind mit der

762 Kollegin, so manchmal. Ich glaube schon, dass sie merken, wie wir dann doch
763 versuchen, uns zu engagieren. Und was da so alles – wie ernst uns die ganze
764 Sache ist. Und dass wir viel versuchen. Also wir gehen auch so ein bisschen
765 anders ran, als es eigentlich sein sollte. Vom Schulamt ist es natürlich immer so,
766 wenn es jetzt ein Schulwechsel ist, entscheidet das Schulamt, welche Schule es
767 sein soll. Wir machen es ganz anders. Es – das Schulamt weiß es teilweise, aber
768 ganz so klar sagen wir es dann doch nicht. Wir reden sehr offen über die
769 Schulgeschichte. Und wenn die Jugendlichen ankommen, dann sagen wir erst
770 mal: ‚Wir sitzen alle eh‘ in einem Boot. Das sind alle Schulverweigerer, Ihr
771 braucht euch überhaupt nicht blöd vorkommen.‘ / Und sammeln dann eben auch
772 die Ursachen; warum, weshalb, wieso. Und fragen dann schon mal die
773 Teilnehmer: ‚Kannst du dir vorstellen, in diese Schule wieder zu gehen? Und
774 wenn ja, warum? Und wenn nein, warum nicht?‘. Und dann sagen wir schon, o.k.
775 Also wenn das jetzt einen richtigen triftigen – triftige Gründe sind, versuchen wir
776 halt (Bandende) Ja und versuchen dann eben auch so diesen, diesen Jugendlichen
777 stark mit einzubeziehen, wie denn nun sein Werdegang sein wird. Und gerade
778 wenn jemand sagt –
779 Also gut, was die Schulen angeht, wissen viele / nicht, in welche Schule sie gehen
780 möchten. Es ist aber auch erst mal nicht so wichtig. Wichtig ist für uns nur, wenn
781 jemand sagt: ‚Auf keinen Fall‘. Haben wir jetzt einen Teilnehmer drin, der sagt, er
782 geht nie wieder in diese Schule. Und das ist auch ganz ernst gemeint, dass wir da
783 natürlich unbedingt versuchen, das auch zu erreichen. Das ist vielleicht auch noch
784 eine Sache, was auch speziell auf dieses Schulverweigerungsprojekt zutrifft.
785 Mitunter haben auch / die Schulen – alleine oder auch in Zusammenhang mit den
786 Eltern – oder auch nur die Eltern dieser Schüler bereits versucht, die Jugendlichen
787 / eben in eine andere Schule einzuschulen, wo aber das Schulamt dann nicht
788 mitgespielt hat. So nach dem Motto; wir können ja hier kein Halma spielen. Und
789 ich kann das auch irgendwo wieder nachvollziehen, wenn jetzt alle hier bei
790 Schwierigkeiten generell die Schule wechseln wollen, würden die Probleme auch
791 nicht weniger werden. Aber da haben wir eben noch immer so kleines bisschen
792 mehr / Macht, wenn man so will, dass man sagt, in der Zusammenarbeit mit dem
793 Schulamt. Wir schreiben dann pädagogische Stellungnahmen und Begründungen
794 und telefonieren und holen uns dann die Psychologen in 's Haus. / Und dadurch –
795 denke ich mal schon – dass die Jugendlichen da auch eine gewisse Unterstützung
796 drin sehen. Was aber auch gleichzeitig wieder eine große Schwierigkeit da ist.
797 Wenn nachher wieder diese Psychologin kommt, dann kriege ich schon wieder /
798 grüne Haare. Weil der Jugendliche, um den es da eigentlich geht – mit dem ich
799 auch sehr offen reden kann – von Anfang an gesagt hat, mit der redet er nicht. Das
800 ist aber letztendlich die Dame – und ich weiß, dass das Schulamt da ganz doll
801 dagegen ist, dass dieser Schüler an eine andere Schule geht. Da gab es schon ganz
802 viele, unendliche Telefonate. Zum Schluss konnten wir uns dann auf die
803 Psychologin einigen, jetzt vor ein paar Tagen. Bis vor kurzem stand das alles noch
804 wunderbar fest. Der künftige Werdegang des Jungen, wo er denn nun hingehen
805 wird. Jetzt vor zwei Tagen kriegen wir einen Anruf – April, April es ist doch nicht
806 so. Macht sich auch sehr gut, wenn man den Jugendlichen da schon orientiert hat,
807 ihm dann zu sagen: ‚Pass auf, es wird wahrscheinlich nicht klappen. Aber damit
808 es doch noch klappen kann, kommt eben eine Psychologin‘. Was wiederum auch
809 nicht sehr einfach ist, wenn man das kurzfristig erfährt. Die Jugendlichen haben ja
810 Freitag ihren letzten Tag. Dass da noch eine Psychologin kommen soll, da die
811 Leute / drei Monate im Voraus ausgebucht sind. Jedenfalls haben wir dann rotiert
812 ohne Ende, diese Dame noch zu bekommen und ich habe mir da auch ganz viel

813 Zeit genommen, sie zu überzeugen, wie wichtig das ist. Ja und dann rede ich mit
814 dem Jungen darüber und er sagt: ‚Nee! Ich werde nichts sagen‘. Ich bin schon
815 ganz froh, dass der heute überhaupt gekommen ist. Ich habe ja gedacht, der
816 kommt gar nicht. Und immer wieder und immer wieder – neulich sprach er mich
817 dann an und sagt er: ‚Na ja, sagt er, wer kommt denn da?‘ Und dann habe ich ihm
818 das noch mal gesagt – ‚Nee ich sag‘ der nischt, das geht der doch nischt an‘. Und
819 ihm jetzt so die Notwendigkeit zu verdeutlichen, wie wichtig das ist, dass er ihr
820 das sagt, / Wahnsinn, also, nee. Da ist dann auch kein Vertrauen da. Logisch, er
821 kennt sie ja nicht, warum soll er ihr das erzählen. / Aber da ist die Reife dann
822 irgendwo auch noch nicht da und die Einsicht – wenn du das jetzt aber nicht tust,
823 dann können wir auch nichts mehr machen, dann musst du an diese Schule
824 zurück. ‚Ja, na und dann gehe ich eben nicht.‘ Fertig. Ja, dann ist so die ganze
825 Arbeit – und das ist auch ein Junge, der sich hier auch wunderbar entwickelt hat,
826 der sich richtig gut entwickelt hat.

827

828 *Ich würde ganz gern noch mal wissen – Sie haben jetzt praktisch darüber*
829 *gesprochen, was die Alternativangebote leisten können – denken Sie, dass es*
830 *außer diesen Alternativen zur Schule, wie Sie eine sind, auch andere sinnvolle*
831 *Angebote für Schulverweigerer geben kann?*

832

833 Hm, schwierig. Also so die pädagogische Arbeit ausgerichtet an unserem Konzept
834 – find‘ ich sehr passend. Was ich unpassend finde, sind zwei Sachen. Zum einen
835 ist mir die Zeit, die wir hier zur Verfügung haben, von acht Wochen – um die
836 Jugendlichen so kennen zu lernen, um überhaupt ihr ganzes Umfeld so ein
837 bisschen abzuchecken und auch wirklich auch auf die Ursachen zu kommen –
838 weil am ersten Tag, wenn wir uns mit den Jugendlichen unterhalten, dann:
839 ‚Schule ist Scheiße und doof‘. Und aber so nach drei, vier Wochen erfahren wir
840 dann, warum sie wirklich nicht gehen. Und ich denke mal, das wäre nach zwölf
841 Wochen noch viel ausgeprägter. Das ist eine Sache, wo ich sage, das läuft bei uns
842 zu kurz. Könnte ich mir in anderen Projekten dann effektiver vorstellen. Die
843 ähnlich geartet sind wie wir, aber eben in einem Jahr nicht so viele Durchgänger
844 haben, so wie wir. Um da eben auch eine intensivere Beziehung aufzubauen, um
845 diesbezüglich dann auch / wieder intensiver helfen zu können. /

846 Dann ist bei uns noch – empfinde ich als sehr, sehr großes Handicap, dass wir nur
847 eine ganz geringe Nachbetreuung leisten können. Das sieht ja so aus, dass die
848 Jugendlichen nach den acht Wochen Intensivphase dann integriert werden, dass
849 wir dann 14 Tage Zeit haben, da noch mal zu schauen. Wir fahren dann in die
850 Schulen, besuchen die Schüler, reden mit den Lehrern. Wenn es Schwierigkeiten
851 gibt, sind wir wieder beim Jugendamt, bei den Eltern und das ganze aber nur 14
852 Tage. Natürlich bieten wir jedem Jugendlichen an, wenn da Probleme sind, dass
853 sie uns auch zu jeder Zeit, auch – was weiß ich – nach einem Jahr noch mal
854 anrufen können, aber da zeigt die Erfahrung aus dem ersten Kurs auch schon, das
855 machen die Jugendlichen nicht. Sie melden sich dann nicht und bleiben wieder
856 der Schule fern.

857 Obwohl sie – und das jetzt so nach – da haben wir jetzt zwei Fälle – wobei das
858 eine auch wieder stark mit dem Elternhaus zusammenhängt – aber, dass die zwei
859 Monate lang ganz treu regelmäßig zur Schule gegangen sind, auch Erfolg hatten,
860 nicht nur da waren. Das erfreut uns auch sehr, dass wir jetzt gerade was den ersten
861 Kurs betrifft, Informationen und Faxe kriegen, dass da eben ausgesagt wird, dass
862 die Jugendlichen nicht bloß da sind, sondern sie machen richtig gut mit. Während
863 ich unseren Jugendlichen erst mal sage: ‚Passt auf, ihr geht jetzt erst mal zur

864 Schule und nehmt euer Verhalten zurück!’ Das ist für mich immer so die erste
865 Stufe. Ich denke, wenn ich jetzt sage: ‚Ihr geht regelmäßig zur Schule, ihr seid
866 lieb und artig und arbeitet nur noch wie wild mit!’, das schaffen die einfach nicht,
867 davon gehe ich immer so von aus. Dass sie erst mal so zwei, drei Wochen da sein
868 sollen, ihr Verhalten zu sehen, dass sie das in den Griff kriegen und dann können
869 sie darüber nachdenken, auch aktiv mitzuarbeiten. So ist immer ein bisschen
870 meine Einstellung. Und das hat bei unseren anderen Jugendlichen jetzt dazu
871 geführt, dass die tatsächlich auch nicht nur mitmachen und anwesend sind,
872 sondern sich auch richtig aktiv beteiligen und auch / motiviert sind, gute Zensuren
873 zu kriegen. Und da haben wir von einigen Schulen schon richtig positive
874 Nachrichten erhalten. / Dass das ganz hervorragend klappt.
875 Aber auf der andern Seite halt / sind uns zwei jetzt auch weggekippt. Weil wir da
876 einfach die Nachbetreuung nicht mehr leisten können. Wir sind mit den neuen
877 Jugendlichen, die sich dann in der Intensivphase befinden, derart von ausgelastet,
878 / da sind noch so viele Sachen die dann nach Feierabend so nebenher laufen, dass
879 wir gar nicht mehr die Zeit und die Möglichkeit haben, auch nur mal bei den
880 Eltern anzurufen, um da wieder so richtig / so intensiv nachzuarbeiten oder
881 mitzuarbeiten, wie man das in der Nachbereitungsphase kann. Und das ist eine
882 Sache, wo ich denke, das müsste auf alle Fälle innerhalb unserer Einrichtung noch
883 mal geändert werden. Dass da vielleicht noch mal Kollegen sind, die dann, wenn
884 wir genug Teilnehmer haben, die sie dann immer nachbetreuen. Weiß ich,
885 vielleicht auch noch andere Angebote machen. Das ist eine Sache, die – ich denke
886 – ausgesprochen wichtig ist, weil sonst ist unsere Arbeit / da eigentlich mal nur so
887 – ja, ich weiß nicht – von kurzzeitigem Erfolg gekrönt. Habe ich so ein bisschen
888 die Befürchtung.

889
890 *Denken Sie, die Schulen können auch selber was leisten, für Schulverweigerer*
891 *Angebote finden?*

892
893 Ja, wie weit das nun so in den / Schulen / leistbar ist, weiß ich nicht. Wir haben ja
894 in dieser [...]Schule ebenfalls von diesem Projekt Schulsozialarbeiter sitzen in [...,
895 der Stadt, K.P.]. Das ist eine Sache, die ich sehr befürworte und wo ich auch
896 finde, dass das wesentlich mehr ausgebaut werden sollte. Was ja wohl auch
897 angedacht ist, denn viele Horterzieher haben ja jetzt auch irgendwie diese
898 Ausbildung noch mal gemacht zum Schulsozialarbeiter oder sind da mittendrin.
899 Irgendwie läuft da schon was vom Kultusministerium aus, um sie dann eben als
900 Schulsozialarbeiter einzusetzen. Das ist eine Sache, die sehr, sehr wichtig ist. Da
901 haben wir auch sehr gute Erfahrung mit der Berufsschule in [..., der Stadt, K.P.].
902 Da sind auch zwei Schulsozialarbeiter, auch zwei engagierte Damen, die sich da
903 auch wirklich reinknien. Und das ist – denke ich – immer auch noch eine
904 Unterstützung. Auf alle Fälle! Sicherlich von den Schulen auch zu leisten, indem
905 sie dann vielleicht diese überflüssigen Erzieher, – sage ich jetzt mal – die einfach
906 auch im Alltag dann / ja dann ausscheiden, weil sie wieder irgendwelche Gruppen
907 vergrößern oder wie auch immer – dass die dann eben diesbezüglich eingesetzt
908 werden könnten.

909 Oder die Lehrer müssten auch mehr Zeit haben, / ja eben nicht nur den Schulstoff
910 zu vermitteln, sondern auch mehr so für / Ethik oder Soziologie. Da noch – das ist
911 eine Sache, die ich persönlich viel mehr ausbauen würde. Da spielt ja viel diese
912 Gemeinschaft, dieses Sozialverhalten so mit rein. Wir haben ja auch viele
913 Unterlagen, die wir uns mal so zusammen gesammelt haben. Da gibt es viele
914 Möglichkeiten anzusetzen, um da auch mal hinter die Probleme der Jugendlichen

915 zu kommen. Aber oftmals – ich kann jetzt nicht sagen, wie ausgelastet ein Lehrer
916 ist, bin ich auch nicht drüber informiert. Aber häufig machen sie den Eindruck, als
917 ob sie wirklich ziemlich ausgelastet sind. Und dann eben so ähnlich wie wir, keine
918 Zeit mehr haben, sich intensiver / um Einzelfälle zu kümmern.

919

920 *Erleben Sie bei anderen eine Akzeptanz für Ihr Angebot?*

921

922 Ja und nein. / Anfangs waren – wenn ich jetzt von den Schulen ausgehe – die
923 Schulen skeptisch. Und es führte ja nicht unbedingt ein leichter Weg 'ran, die
924 Schulverweigerer zu bekommen, sage ich mal. / Nachdem wir jetzt den ersten
925 Kurs hatten und – ich denke mal – in den Schulen unser Engagement deutlich
926 wurde und da wird ja auch ein Austausch – findet da ja auch zwischen den
927 Lehrern statt, / sind die Schulen der Meinung, dass wir einen ganz guten Ruf
928 haben. Das merke ich dadurch, wie ich schon zu Frau Bernd sagte – die
929 Vorlaufphase dient ja eigentlich dazu, bei uns auch wieder die neuen Teilnehmer
930 zu akquirieren – brauchen wir aber gar nicht machen, weil während eines jetzt /
931 also während der Intensivphase eines bestehenden Kurses klingelt das Telefon
932 und wir haben unsere Teilnehmer schon voll. Das ist schon eine Sache, dass unser
933 Angebot angenommen wird. Häufig aber / habe ich so den Eindruck, wenn ich an
934 den Schulen bin, wird das Angebot deshalb gerne angenommen – kann ich auch
935 gut verstehen – weil die Jugendlichen eben häufig massiv stören. Und dann sind
936 die Lehrer und auch die Schüler einfach mal heilfroh, wenn der bis zu acht
937 Wochen einfach mal / nicht die Schule aufsucht, sondern bei uns ist.

938 Ein bisschen Schwierigkeiten gibt es, das zeichnet sich so ein bisschen ab –
939 manche sind auch sehr sehr offen, sind wir auch froh darüber, dass sie so offen
940 sind die Lehrer, die Jugendlichen wieder in die alten Klassen zu integrieren. Also
941 häufig eine Sache, die ich persönlich auch nicht gerne mache, weil ich immer
942 denke, da ist schon so viel vorgefallen. Und ich unterstelle jetzt einfach mal dem
943 Lehrer, die fangen nicht bei Null an, sondern die haben immer noch so ein
944 bisschen im Hinterstübchen, was gewesen ist und halten das bestimmt den
945 Jugendlichen auch wieder vor. Teilweise haben wir da auch / schon / Gewissheit,
946 dass das so ist oder so war. Allerdings, wenn ich mich so ein bisschen belese,
947 heißt es dann wieder, dass die Schwierigkeiten von Schule zu Schule bloß weiter
948 getragen werden und je mehr Schulen ein Teilnehmer durchlaufen hat, um so eher
949 ist er zum Scheitern verurteilt. Also häufig ist das wohl auch so. Aber dennoch /
950 häufig möchte ich dann doch lieber, dass die Schüler die Klassen wechseln.
951 Möchten die Schüler das selbst nicht, ist das völlig o.k.. Aber dann haben wir
952 häufig die Lehrer, die wirklich ganz mit offenen Karten spielen und sagen: ‚Wenn
953 Sie mir den wieder bringen / dann warte ich auf ein Vorkommnis,‘ – hatte ich jetzt
954 erst wortwörtlich – ‚dann fliegt der von der Schule!‘. Ja,? Einen anderen Schüler
955 hatten wir wieder in dieselbe Schule integriert, / da war ich dann bei, als die
956 Mutter ein Elterngespräch mit dem Direktor hatte. Der Direktor war auch sehr –
957 nicht gerade zugänglich. Hat der Mutter das auch so – fast derselbe Wortlaut,
958 andere Schule aber, gesagt: ‚Also / eine Sache von Ihrem Sohn und ich werde
959 mich dafür einsetzen, dass er fliegt!‘ Also dahingehend / ist es dann mit der
960 Integrierung schwierig. Und da wäre es dann natürlich nicht schlecht, wenn da
961 Pädagogen wären, die dann noch mal intensiver auch das Bewusstsein und das
962 Verständnis für die Lage der Jugendlichen bei den Lehrern und Direktoren
963 wecken.

964

965 *Wie ist das mit anderen Institutionen?*

966
967 Gut, / na ja das ist auch schwierig. Das Thema hatte ich mit meiner Kollegin
968 gestern erst. Also das Jugendamt / hat bei uns gut mitgearbeitet. Wir bekamen
969 auch im ersten Kurs Teilnehmer direkt über das Jugendamt. / Haben dann auch
970 Informationen ausgetauscht. Da gibt es auch keine Probleme, wenn wir zum
971 Jugendamt hinfahren, kriegen wir auch viele für uns wichtige Informationen. Wir
972 geben auch von uns natürlich unsere Erfahrungen weiter.
973 Aber mittlerweile / habe ich so ein bisschen den Eindruck, dass das sich eventuell
974 in der Zukunft zuspitzen könnte. Da wir Jugendliche hatten und / auch haben, wo
975 unbedingt eine Unterstützung vom Jugendamt kommen muss, wo eine
976 Heimeinweisung absolut erforderlich ist. Und ich bin aber sehr aktiv, wenn es
977 dann wirklich gar nicht mehr anders geht und rufe dann immer an und mache den
978 Bedarf deutlich. Wobei die Damen vom Jugendamt aber auch wieder selbst in
979 diesem Zwang sich befinden, dass sie ja in den Teamsitzungen das verantworten
980 müssen, dass die Jugendlichen in ein Heim kommen. Wenn sie es dann im Team
981 durchgekriegt haben und der Jugendliche dann trotzdem nach vier Tagen wieder
982 aus dem Heim raus ist, / ist die Erfolgsquote für die Dame im Jugendamt nicht so
983 toll. Das gibt dann auch immer so ziemliche Zwänge da irgendwie, um diese
984 Leute überhaupt ins Heim zu kriegen. Die sitzen also so ein bisschen zwischen
985 den Stühlen. Sie selber haben Angst davor, dass sie diese Jugendlichen, von denen
986 ich die Notwendigkeit / oder ja – wo ich die Notwendigkeit deutlich mache, dass
987 sie, wenn sie diesem nachgeben und diese Jugendlichen dann wirklich in ein
988 Heim bringen, sie dann auf der anderen Seite in ihrer eigenen Institution / ja,
989 negatives Image erlangen, wenn diese Jugendlichen dann dort wieder abgängig
990 sind, aufgrund dessen, weil eben ein Heimplatz sehr sehr teuer ist und so.
991
992 *Sie hauen dann wieder ab?*
993
994 Die hauen dann wieder ab! Ja und da habe ich immer ein großes Problem mit. Wir
995 haben Schüler, die wollten unbedingt in ein Heim. Da waren die
996 Familienverhältnisse aber laut Jugendamt nicht so heftig, dass das überhaupt
997 erforderlich gewesen wäre. Wir waren aber sehr wohl der Meinung, dass das so
998 ist. Und der Jugendliche wollte auch selbst. Und das war dann schon kein leichter
999 Weg. Aber letztendlich haben wir das geschafft. Dann hatten wir einen anderen
1000 Jugendlichen, das war der einzige von dem wir die gerichtliche Zuweisung
1001 erhielten, dass der eben an unserem Kurs teilnehmen muss. Den kannte ich noch
1002 aus meiner Clubtätigkeit und ich wusste auch von seiner Drogensucht und von
1003 seinem Alkoholismus. Und / es ist auch ein Junge, der völlig verwahrlost ist. Und
1004 bin dann auch sehr aktiv geworden und habe gesagt, also bei dem Jungen, / da
1005 muss irgendetwas geschehen. Der muss entweder begutachtet werden oder eben
1006 möglichst auch erst mal eine gewisse Zeit lang eine Heimbetreuung erfahren. Die
1007 Mutter wollte dies auch. Aber eben – ja da sah eben das Jugendamt doch
1008 überhaupt nicht die Notwendigkeit ein. Ich habe dann immer wieder sehr aktiv
1009 dort angerufen. Der Jugendliche verweigerte sich dann aber auch in unserer
1010 Maßnahme und er musste dann zum Jugendarrest nach [...], der Großstadt, K.P.].
1011 Das war so / die Sache, wenn er zu uns nicht kommt, muss er halt nach [...].
1012 Konnten wir leider nicht umgehen. / Und ich musste dann zur
1013 Gerichtsverhandlung. Und der Richter hat dann dort auch mitbekommen, was das
1014 auch für ein – also ja, wie schwach, wie geistesschwach dieser Junge ist. Wir
1015 haben es dann auch mitbekommen, ja dass der nicht lesen, nicht schreiben kann.
1016 Dass das in der damaligen Schule keinem aufgefallen – also wie gesagt, der Junge

1017 braucht dringend / sonderpädagogische Förderung und zwar ganz schnell. Und
1018 dann / war ich ja nun als Vertreter des Projektes / eben vor Gericht und dann
1019 fragte mich der Richter dann auch, wieso wir das nicht erkannt hätten? Und
1020 weshalb der Junge nicht angemessenen Förderbedarf bekam? Und ich hatte zum
1021 Glück zuvor schon, wie bei jedem Teilnehmer / die Abschlussberichte
1022 geschrieben. Und habe auch neben der Telefonate, dann in diesem Bericht noch
1023 mal sehr deutlich gemacht, dass der Junge auf alle Fälle solchen Förderbedarf
1024 braucht. Und konnte das dann auch gleich eben dem Gericht mitteilen. Und die
1025 haben dann natürlich gesagt, sie möchten noch mal von mir eine Stellungnahme,
1026 wieso es nicht dazu kam. Das habe ich dann natürlich auch getan. Was dann
1027 natürlich wieder so einen bitterbösen Anruf hier in unserer Einrichtung
1028 retourkutschenmäßig vom Jugendamt führte, was ich mir da jetzt einbilde, die
1029 Jugendlichen da selbst in 's Heim einweisen zu wollen. Und ob ich denn wüsste,
1030 wie teuer ein Heimplatz wäre, und –. Ich sagte: ‚Na ja es sind halt Menschen, ja‘
1031 und solche Sachen. Und da bin ich mir dann nicht sicher, wenn sich solche Fälle
1032 häufen, wie weit das Jugendamt so zu einer / Mitarbeit bereit ist, wenn sie wissen,
1033 dass wir uns da ziemlich stark engagieren. Weil wir ja dann auch immer nicht
1034 locker lassen. Und da habe ich so ein bisschen Bedenken. Wir hatten jetzt erst
1035 wieder eine Szene, dass wir uns ziemlich stark dafür einsetzten, dass ein
1036 Teilnehmer – / wegen der Teilnehmerin aus dem anderen Kurs, dass die dann in
1037 ein Heim kam. Die Mutter ist stark tablettensüchtig und vernachlässigte ihre
1038 Tochter. Und das waren ganz, ganz schlimme Zustände zu Hause. Die Tochter
1039 wollte selbst nicht mehr zu Hause wohnen. Die Mutter musste dann – zum Glück,
1040 muss man ja schon sagen – zu einer langen Therapie, so dass es erforderlich
1041 wurde, dass diese Jugendliche dann auch wirklich in ein Heim kam. Parallel mit
1042 dem Heimb Besuch kam dann hier auch dieser Schulbesuch wieder. Supererfolge,
1043 alles ganz toll, auch eine Teilnehmerin, regelmäßig da, in allen Fächern
1044 verbessert. Und jetzt bekam ich vor einer Woche den Anruf von einer Lehrerin,
1045 sie geht nicht mehr. Die Mutter ist halt telefonisch nicht zu erreichen. Sind auch
1046 ganz ärmliche Verhältnisse, ganz stark verschuldet. / Haben jetzt – sind aus einer
1047 Wohnung gekündigt worden, haben eine neue Wohnung erhalten und in dieser
1048 Wohnung befinden sich einfach nur zwei Matratzen, zwei Fernseher, das war 's.
1049 Mehr ist da einfach nicht. Die ganzen Sachen liegen da kreuz und quer, wissen
1050 nicht wohin damit. Und ich konnte mich jedenfalls telefonisch nicht anmelden zu
1051 diesem Elternbesuch und bin dann auf 's Geradewohl / abends viertel neun
1052 hingefahren. Ja und treffe da auf eine völlig / völlig ja, süchtige Mutti, nach wie
1053 vor völlig entstellt aus, fing am ganzen Körper an ganz massiv zu zittern. Sie war
1054 kurz davor umzufallen. Dieses 16-jährige Mädchen kriegte total die Panik, wurde
1055 richtig leichenblass, rannte aus der Wohnung, stellte sich hinter mich in den Flur,
1056 schrie die Mutti an: ‚Du kriegst jetzt einen Anfall und du sollst keinen Anfall
1057 kriegen!‘. Das war ganz furchtbar. Ich habe die Mutti dann erst mal in – ich sag‘:
1058 ‚Legen Sie sich hin!‘ Und dann habe ich mit der Tochter alleine geredet. Die
1059 brach dann im Treppenhaus zusammen, weinte, sie hält es nicht mehr aus. Sie
1060 muss raus. Und wenn die Mutter Anfälle kriegt, beschrieb sie mir dann noch ganz
1061 toll, wie das dann so aussieht. Und ich kann das sehr gut verstehen, dass dieses
1062 Mädchen da / absolut keinen Halt erfährt und große Angst vor diesen
1063 regelmäßigen Anfällen der Mutter hat. Ja und dann habe ich die erst mal zu einer
1064 Freundin gebracht. Und vorher noch mit bei mir gehabt bis abends und so ein paar
1065 Fakten gesammelt, damit ich erst mal wieder auf dem Laufenden war. Habe dann
1066 nächsten Tag genau 45 Minuten mit der Dame vom Jugendamt gesprochen, die
1067 überhaupt nicht der Meinung war, dass da ein Bedarf wäre. Weil, wenn das

1068 Mädchen selbst nicht möchte und sie ist ja nicht gekommen – dann will sie ja
1069 auch nicht. Und wenn sie jetzt mal vorbei geht und es sagt, dann ist ihr das immer
1070 noch nicht ernsthaft genug. Und – ja kann ich dann irgendwo nicht mehr
1071 nachvollziehen. Und an diesem Abend jedenfalls habe ich das Mädchen dann
1072 noch ein paar mal gefragt, ob sie denn wirklich möchte, dass sie in 's Heim geht
1073 und 100%ig und ja. Sie wünschte sich aber, dass ich mitkomme zum Jugendamt.
1074 Konnte ich aber nicht realisieren, weil ich hier die Gruppe hatte. Und da habe ich
1075 gesagt: ‚Da musst du schon alleine hingehen, aber ich rufe vorher an, dass alle
1076 Bescheid wissen.‘ Das tat ich dann auch. Ja habe dann auch zum Glück zum
1077 Schluss erreichen können, dass die Dame vom Jugendamt den Bedarf erkannt hat
1078 und gesagt hat: ‚O.k., wenn die Tanja kommt, dann kommt sie in ein Heim, aber
1079 raus aus [..., ihrem Wohnort, K.P.]. Das ist erst mal ganz egal, aber Hauptsache,
1080 dass sie da nicht wieder in die Wohnung zurück muss. Und das ist dann wieder
1081 das Nette an unserem Job, dieses Mädchen ist nicht zum Jugendamt gegangen. //
1082 Das war dann alles mal so / einmal umsonst. Sicherlich, weil sie alleine nicht die
1083 Kraft hatte, gehe ich jetzt mal von aus. Da jetzt hinzugehen und zu sagen: ‚Ich
1084 gehe doch wieder in 's Heim zurück‘. / Weiß ich nicht. Das sind so die Sachen.
1085 Und ich denke mal, wenn wir da so / ja ziemlich engagiert ran gehen und da jedes
1086 mal da / den Bedarf so deutlich machen. Für mich ist ja eben in diesen Situationen
1087 so sehr deutlich, dass ich mich da auch gar nicht weiter zurücknehmen möchte.
1088 Aber ich kann mir vorstellen, dass dieser – dieses Engagement auch auf Dauer die
1089 Zusammenarbeit mit dem Jugendamt gefährlich macht, weil die dann nämlich
1090 sagen: ‚Um Himmelswillen, ich habe da jetzt mal einen Schulverweigerer, aber
1091 wenn ich den jetzt an das Projekt abgebe, / dann passiert wieder Folgendes – Die
1092 rufen an und wollen von mir / Erziehungsbeistand. Erziehungsbeistand haben wir
1093 aber keine. Oder die sagen: ‚Der Junge muss in ein Heim. Aber ich kann die nicht
1094 auch in ein Heim geben.‘ oder so. Da wurde mir ja damals erzählt, mit diesem
1095 Elfjährigen, da gibt es schlimmere Fälle. Also der hat schon alles durch, was man
1096 überhaupt so machen kann. Aber / wobei ich dann sagte: ‚Dann müssten wir
1097 vielleicht eine geschlossene Einrichtung nehmen, wenn der Junge immer ja sagt
1098 und wir uns nach dem Willen orientieren, dass man dann eben sagt – o.k., wir
1099 können es nicht mehr verantworten‘. ‚Aber Frau Gast, doch dieser Junge nicht, da
1100 gibt es doch ganz andere Fälle in [..., der Stadt, K.P.]. - ‚Ja wenn Sie meinen?!‘

1101

1102 *Wenn Sie jetzt sagen, also das wäre so eine Grenze / für das, was Sie erreichen*
1103 *können an Zielen, so die andere Sichtweise des Jugendamtes. Was denken Sie,*
1104 *was sind noch für Bedingungen notwendig, damit Sie ihre Ziele erreichen?*

1105

1106 Da müsste sich – neben dem Elternhaus eventuell dann die Ablösung aus diesen
1107 bestimmten Gruppen. Also natürlich sollen die Jugendlichen Freunde haben und
1108 auch sich zu Cliques hingezogen fühlen. Aber dann müssten sie sich aus diesen /
1109 für sie gefährlichen Cliques dann wirklich rauslösen, um dann eben andere
1110 Freundschaften aufzubauen. Das würde ich schon mal ganz wichtig finden. Dann
1111 müsste mit dem Jugendamt – wie gesagt – eine engere Zusammenarbeit möglich
1112 sein oder auch da die Finanzen aufgebessert werden. Dass da mehr Personal zur
1113 Verfügung steht. Dann finde ich noch Schule an sich ist unwahrscheinlich
1114 wichtig. Dass die dort / sich mehr öffnen. Das sehen wir ja an Unseren. Wir haben
1115 zum Beispiel, wenn ich das jetzt mit unserem Projekt vergleiche, / eine super
1116 Anwesenheit. Unser Phänomen übrigens, was auch – hatte ich schon mal gesagt,
1117 das finde ich ganz, ganz toll – im ersten Kurs und das waren durch weg ganz
1118 schwierige Leute.

1119 Ja, zu diesem schwierig gleich noch mal. Wir haben fast generell alles Schüler /
1120 mit psychischen Störungen. Alle – fast alle Schüler sind schon zu längeren
1121 Therapiemaßnahmen in [..., stationärer Kinder- und Jugendpsychiatrie, K.P.]
1122 gewesen. Das ist sowieso noch so eine Schwierigkeit. Oftmals sind die Therapien
1123 noch nicht abgeschlossen und so. Das erst mal zu diesem Klientel an sich noch
1124 mal. / Ansonsten haben wir aber – wie gesagt – neben dieser / hohen
1125 Teilnehmerquote, auch so nette Sachen, dass zum Beispiel dieser erste Kurs, der
1126 auch sehr, sehr schwierig zu handhaben war. Ich hatte mich da verspätet, morgens
1127 mit dem Bus, ziemlich heftig verspätet. Es regnete in Strömen und ich hätte nie
1128 mehr damit gerechnet, dass die noch da sind. Also hätte ich mir den Weg sparen
1129 können, bin ich davon ausgegangen, bin aber natürlich trotzdem gefahren. Da sind
1130 die Teilnehmer im strömenden Regen, sind die mir schon drei Kilometer entgegen
1131 gekommen. Fand ich phänomenal. Konnte ich überhaupt nicht darüber fertig
1132 werden. Fand ich ganz, ganz hervorragend.

1133

1134 *Was denken Sie, woran das liegt?*

1135

1136 Ja das ist eine Sache, – ja ich denke mal – dass das mit dieser Beziehungsebene
1137 zusammenhängt. Also irgendwo dass // weiß ich nicht. Ich meine, wenn sie jetzt
1138 mal einen Tag fehlen würden, wäre es ja nicht so schlimm. Sie könnten ja
1139 trotzdem weiterhin an diesem Projekt teilnehmen. Das wäre ja jetzt nicht so, dass
1140 man sagt, na ja sie haben jetzt Angst, Perspektive geht flöten oder so. Ich denke
1141 mir, dass es doch die Beziehung ist, irgendwo, dieses hier Aufgehobensein und
1142 dann komme ich auch gleich – Das hängt auch sicher mit dem Tagesablauf so ein
1143 bisschen zusammen, auf den ich gleich kommen werde, dass sie sich dann hier
1144 wohl fühlen. Dann, mit dem anderen Kurs hatten wir jetzt hier zwei ähnliche
1145 Erlebnisse. Phänomen – manchmal ist unser Tagesablauf ziemlich hektisch. Und
1146 ich hatte – ich auch verspätet in diesem Kurs und da hat die Gruppe am Bahnhof
1147 gewartet. Aber inzwischen hätte – kam der nächste Zug zurück, also sie hätten mit
1148 dem nächsten Zug nach [..., ihrem Wohnort, K.P.] fahren können. Hätten auch
1149 sofort Anschluss gehabt weiter. Sie haben es nicht gemacht, sie haben gewartet.
1150 War auch ganz toll. Und jetzt wieder zu diesem Entgegenkommen, war auch
1151 wieder schön. Der eine Teilnehmer der / hat verschlafen und die Mutter rief an,
1152 um ihn zu entschuldigen oder wollte anrufen, um ihn zu entschuldigen, aber er hat
1153 gesagt: ‚Nein, er will noch kommen‘. Wär‘ auch kein Problem gewesen, wenn er
1154 nicht gekommen wäre. In so einem Fall, wenn er regelmäßig da ist, dann ist das
1155 o.k., aber er wollte kommen. Dann / mussten wir ihn separat vom Bahnhof
1156 abholen. Und ich hatte aber dieses ewig lange dauernde Gespräch beim – mit dem
1157 Jugendamt. Merkte gar nicht, wie die Zeit vergeht. Jedenfalls war ich eine halbe
1158 Stunde drüber und bin dann losgestürzt. Und auch er kam mir entgegen. Also das
1159 sind so Sachen, die ich schon mal sehr, sehr gut sind. Und ich führe das, wie
1160 gesagt, auf diese Beziehung zurück, die wir eben immer wieder versuchen.

1161 Ja, nun muss man sich das aber nicht so vorstellen, dass die Jugendlichen den
1162 ganzen Tag / ‚Ja! Natürlich!‘ und nickend vor uns stehen, sondern wir haben
1163 natürlich auch den ganzen Tagesablauf über mit Verweigerung zu tun. Das
1164 passiert uns ganz genau so. Das geht schon damit los, wenn morgens die
1165 Unterrichtssituation anfangen will – anfangen soll: ‚Äh nee und keine Lust‘. Und
1166 wenn wir das zeigen, dann ist das furchtbar langweilig und ätzend. Und das
1167 machen sie sowieso nicht. Aber in der Regel kriegen wir sie immer wieder dazu. /
1168 Aber wir haben dann nicht diese festen, festen Zeiten. Na ja, was weiß ich, / oft
1169 mit lockeren Sprüchen.

1170 Bis um acht ist ja bei uns Ankunft in dieser Kuschelecke dort. Und dann liegen sie
1171 mitunter auch schon. Und / wir beharren dann auch darauf, dass diese
1172 Unterrichtssituation an diesem Tisch stattfindet, an dem wir eben saßen. / Und ein
1173 paar der Teilnehmer geht dann gleich, wenn wir sagen: ‚Los, jetzt geht los und es
1174 ist um acht und wir fangen jetzt an. Und Zwei, Drei, die hängen dann immer noch
1175 ab. Und: ‚Ach nee‘ und ‚Ich will nicht‘. Dass wir dann immer sagen: ‚Nun los
1176 komm!‘ und dann auch viel so über das Emotionale oder auch über ‚s Spielerische
1177 fast. Das ich dann sage: ‚Los komm, ich zieh‘ Dich jetzt hoch und dann schleife
1178 ich Dich da rüber – so aus Spaß so. Und dann grinsen sie schon und strecken mir
1179 wirklich die Hände hin. Oder ich sage: ‚Ach nun los komm!‘ und wenn die
1180 anderen der Gruppe schon da sitzen, dass ich dann sage: ‚Komm wir warten bloß
1181 noch auf Dich. Und das verspätet sich doch alles. Es ist doch schon fünf nach
1182 acht. Und nun los!‘ Damit klappt das eigentlich ganz gut. Ja also im letzten Kurs
1183 war das ziemlich massiv. Da lag einer immer unter ‚m Tisch, der dann gar nicht
1184 wollte, da habe ich das dann über ‚s massieren geschafft. Ihn dann immer wieder
1185 so – so Kuscheleinheiten, aber ist eben immer unterschiedlich. Und wenn sie dann
1186 am Tisch sitzen, geht ‚s wieder los. Sie wollen das, was wir anbieten, nicht
1187 machen. Das haben wir dann auch, dass wir sagen: ‚O.k., dann splitten wir uns
1188 aber auch‘, dass wenn einer überhaupt keine Lust hat auf Deutsch, die sagen dann
1189 von allein: ‚Nee, ich will lieber Matheblätter haben!‘ oder so. Dass wir dann so
1190 was machen. Wobei das aber auch die Gefahr in sich birgt – da müssen wir auch
1191 aufpassen, dass nicht zum Schluss alle sieben Teilnehmer oder alle acht ein
1192 anderes Blatt haben, weil, so stellen wir uns den Unterricht dann auch nicht vor.
1193 Dass dann jeder komplett was anderes macht. Ein gewisser Zusammenhalt sollte
1194 da schon sein. Aber damit fahren wir eigentlich ganz gut.
1195 Und um darauf dann zurück zu kommen, was Schule anders machen kann, / wir
1196 haben hier diese Thematik zum Beispiel mit dem Rauchen. Das wird von den
1197 Jugendlichen ganz toll angesprochen. Genau die Frage haben wir den
1198 Jugendlichen auch gestellt, was sollte in der Schule sein, damit ihr geht? / Eben /
1199 cooler in [... dem Schulverweigererprojekt, K.P.] ist, dass hier geraucht werden
1200 darf. War eine Sache, womit ich, als ich hier anfang, ein persönliches Problem mit
1201 hatte, weil ich da – ich bin erst mal Nichtraucher. Find‘ das auch nicht toll, dass
1202 Kinder schon rauchen und habe erst mal geschluckt, als ich mitbekam, die dürfen
1203 offiziell, also nicht ganz offiziell, so nach dem Motto: ‚Nehmt die Zigaretten und
1204 wir sehen ‚s nicht.‘ So machen wir das hier, rauchen. Ja, hm. Wusste ich nicht,
1205 wie ich das finden sollte. Habe mich inzwischen angepasst und / ich sehe es auch
1206 irgendwo ein. Die können ‚s nicht kontrollieren, schon weil die Toiletten auf dem
1207 Hof sind. Und weiß nicht ob sie da mit einer Zigarette stehen und mit mir dann
1208 ‚kriegen‘ spielen. Das ist auch nicht das Wahre.
1209 Und wenn wir halt diesen Unterricht machen, dann beginnen wir pünktlich um
1210 acht. Wir merken aber bei unseren Teilnehmern / dass ist dann wieder die
1211 Flexibilität, die wir dann haben, dass sie oftmals gar nicht in der Lage sind, eine
1212 dreiviertel Stunde oder Stunde durchzuhalten. Geht gar nicht. / Bei uns äußert sich
1213 das aber interessanter Weise nicht so, dass sie dann anfangen mutwillig zu stören,
1214 sondern wir merken es einfach an ihrer Körpersprache, an ihren Gestiken. Dass
1215 sie dann anfangen die Haare zu nuddeln oder die Finger zu knacken, sehr unruhig
1216 werden. Und dann haben wir eben die Möglichkeit, weil wir eben eine kleine
1217 Gruppe sind, keinen anderen hier stören, zu sagen – wenn wir das bei zwei, drei
1218 Mann gemerkt haben – ‚Wir machen fünf Minuten Pause.‘ / Das ist eine Sache,
1219 wo wir das an – wo wir uns an dem Bedarf orientieren können. Was aber in der
1220 Schule ein Lehrer nicht so machen kann. Wenn der sagt: ‚Ihr geht jetzt fünf

1221 Minuten an die frische Luft!', kann ich mir vorstellen, dass die anderen Klassen
1222 auf dem Flur davon gestört werden und dass dann schnell die Probleme da sind.
1223 Wir haben dann sehr gute / Erfahrungen gemacht mit der Pünktlichkeit. Das
1224 erschreckt mich dann schon immer, weil unser Tagesablauf ist immer ziemlich
1225 hektisch. Und ich versuche dann immer schnell an das Telefon zu springen, um
1226 mal zwischendurch ein paar wichtige Telefonate zu erledigen. Und die sind dann
1227 alle furchtbar pünktlich wieder drin. Also ich habe da kaum angefangen zu reden,
1228 da hör' ich die alle schon wieder reinkommen. Das heißt dann auch für mich, ich
1229 muss wieder rein. Also das klappt absolut hervorragend, diese Freiheit.

1230

1231 *Gibt es da manchmal Differenzen zwischen dem, was so der Einzelne für sich als*
1232 *richtig empfindet und was die Gruppe für sich als richtig empfindet?*

1233

1234 Na ja, was die Interessen dann manchmal angeht, dass wir – zum Beispiel wollte
1235 ein Teil der Gruppe unbedingt Verkehrserziehung machen. Die anderen schlossen
1236 sich an. Als es dann aber so weit war, / war dann: ‚Warum brauchen wir denn
1237 das? Und warum sollen wir das denn machen?‘ Aber in solchen Momenten dann
1238 eben – dann sagen wir: ‚O.k., dann macht ihr eben was anderes‘. Ja das versuchen
1239 wir dann schon. Oder wir versuchen dann zu motivieren. Ja, warum will er denn
1240 nun nicht. Und gucken eben, vielleicht traut er sich auch bloß nicht oder so. Dass
1241 sich einer von uns mit zu setzt. Wir sind jetzt auch dazu übergegangen in diesem
1242 Kurs, was in dem anderen nicht war, die Unterrichtssituation gemeinsam zu
1243 gestalten. Also wir sind generell beide von um acht bis um halb zehn mit der
1244 Gruppe zusammen. Wenn man da alleine war, konnte man nicht ganz so flexibel
1245 drauf eingehen, weil dann auch von unterschiedlichen Parteien Fragen kamen und
1246 – so ist das ganz gut, wie das läuft. Dann die Pause, die wir mit den Jugendlichen
1247 gemeinsam verbringen. Das ist uns ganz wichtig, dass wir gemeinsam mit am
1248 Tisch sitzen, mit ihnen dann zusammen essen, wobei das dann auch ziemlich –
1249 meistens sind sie dann doch schon zur Zigarette, stehen dann draußen. Aber so
1250 unsere Anwesenheit ist dann schon wichtig. Sie fragen dann auch ganz gezielt –
1251 zumindest ist meine Kollegin: ‚Ach Frau Dachs, kommen Sie doch mit rauchen‘.
1252 Und das aber, obwohl da drei, vier draußen stehen. Ist jetzt nicht, weil sie allein
1253 da sind oder so. Und wird schon ganz gezielt so ein bisschen der Bedarf / erkannt
1254 und dann formuliert.

1255 Zu diesen praktischen Sachen / wenn ich jetzt sagen würde, es ist ungünstig, dass
1256 die Schule das nicht so hat, wie wir jetzt die Möglichkeit – das werkpraktischen
1257 Arbeiten, um da auch noch mal die Fähigkeiten raus zu kristallisieren und sie zu
1258 bestärken in dem, was sie können. Und wir finden auch für jeden was raus, was er
1259 gut kann. Und versuchen auch jeden noch mal zu was anderem zu motivieren, was
1260 er vielleicht noch nicht probiert hat – ist das sicherlich von der Theorie her sehr
1261 gut. Aber wenn ich jetzt über die Praxis nachdenke, ist das anfänglich auch sehr
1262 gut. Aber das haben wir in diesem und auch in dem / damaligen Kurs gehabt, so
1263 nach zwei, drei Wochen ist, was die Praxis angeht, echt die Luft raus. Dieses
1264 praktische Arbeiten wird dann häufig abgelehnt. Also es ist sehr schwierig, sie
1265 dann wieder zu motivieren, trotz der Vielfalt der Angebote. Und wir wollen uns
1266 da jetzt auch noch mehr erweitern, um noch mehr Angebote zu machen. Aber die
1267 Einsicht fehlt dann irgendwo. Zum Beispiel dieses Töpfern. Wir haben jetzt eine
1268 Werkstatt. Da sind wir ganz stolz drauf und ich dachte, dass das super
1269 angenommen wird. Ist aber irgendwo nicht der Fall. Also gut, es gibt jetzt so
1270 zwei, drei, die haben sehr gerne getöpft und wären am liebsten jeden Tag
1271 töpfern gegangen. Geht nun auch nicht. Aber dann haben wir sie schon ein paar

1272 mal öfter mitgeschickt. Aber viele sagen dann auch: ‚Was soll ich den damit?‘ Ich
1273 sage dann: ‚Na Mensch deiner Mutter!‘ Also es gibt ja welche, die haben ein
1274 relativ gutes Verhältnis zur Mutter. ‚Nee.‘ Die haben dann auch schon eine
1275 Freundin, ich sage: ‚Dann mach’ doch deiner Freundin was!‘ ‚Nee, ach Quatsch.‘
1276 Ja?! Dann wollten sie sich irgendwelche Bons töpfern. Ich sage: ‚Na das können
1277 wir hier nicht machen.‘ ‚Ja, ja ich denke wir können hier töpfern, was wir wollen.‘
1278 Ich sage dann – das ist jetzt hier meine Einstellung. Also meine Kollegin tendierte
1279 dann schon dazu. Ich sagte: ‚Nein auf gar keinen Fall, nein, also nein.‘ Wollte ich
1280 einfach nicht, dass wir da in diese Richtung gehend da / was machen. Also, nein,
1281 da ist dann irgendwo nichts da. Und wenn wir dann sagen – Fahrräder reparieren,
1282 o.k., fanden sie erst gut, haben sie auch gemacht. Aber dann: ‚Warum soll ich hier
1283 die Fahrräder reparieren? Warum soll ich anderen ihre Fahrräder reparieren?‘ Die
1284 Fahrräder kriegen wir aus der Bevölkerung, bekommen kaputte Räder, die die
1285 Jugendlichen dann reparieren können. (kurze Unterbrechung) Also dann kommt
1286 dann so die Sache: ‚Warum sollen wir das machen? Für wen machen wir das
1287 denn?‘. Dann haben wir gesagt: ‚Na o.k., wenn die Fahrräder fertig sind, dann
1288 können wir noch mal einen Ausflug machen. Picknick‘. ‚Ja vielleicht fahr’ ich
1289 Fahrrad.‘ – kommt dann. O.k. und dann noch die – / die Fahrräder sehen ja nicht
1290 cool genug aus. Dann haben wir Farben besorgt zum Spraysen, dass die dann eben
1291 witzig angesprüht werden können. Wir haben auch so / Mo-fa-räder hier – denke
1292 ich mal, was weiß ich – wo man dann auch vorne so ein Rad hin machen kann und
1293 hinten ein normales Fahrrad ist. Solche Sachen, aber nein. Also / ja und dann,
1294 wenn ich damit kam, wir wollen ja mal einen Ausflug machen, dann antworten
1295 die mir eben: ‚Ja ich habe schon ein Rad repariert, meins ist ja fertig‘. Ja, sag ich:
1296 ‚Mensch toll. Ich habe noch nie in meinem Leben ein Fahrrad repariert. Ich würde
1297 es gut finden, wenn du für mich auch noch eins mitmachst.‘ Machen sie dann
1298 auch, aber dann ist Schluss. Wenn ich dann noch sage, für den und den auch noch:
1299 ‚Nee solln sie selber machen.‘ Sind dann aber auch nicht bereit, das zu zeigen
1300 oder so. Und nehmen schwer andere Angebote an. Aber dennoch denke ich, ist
1301 diese Praxiserfahrung auch wichtig. Das ist vielleicht noch / ein Mangel an uns,
1302 dass wir / vielleicht immer noch nicht das Richtige anbieten. Weiß ich nicht.
1303 Wobei ich denke – also gestern habe ich vor einem gestanden und habe ihm so
1304 eine ganze Latte aufgezählt – das hilft ja auch nicht gerade zur Orientierung, wenn
1305 ich da 30 Sachen vor erzähle. Das oder das oder das oder das oder und alles:
1306 ‚Brauch’ ich nicht, will ich nicht!’

1307

1308 *Das ist jetzt mein nächstes Stichwort. Sie haben vorhin schon mal so ein bisschen*
1309 *erzählt, der Alltag ist manchmal ein bisschen chaotisch, dadurch dass das so offen*
1310 *ist, die Methoden und die Inhalte. Welche Bedeutung haben für Sie Strukturen*
1311 *hier im Projekt?*

1312

1313 Erst mal zu diesem Tagesablauf. Der hat für uns eine ganz wichtige Bedeutung.
1314 Wir versuchen da auch ganz wichtig diese / diese Regelung beizubehalten. Also
1315 es ist generell derselbe Ablauf hier. Wegen der Orientierung, dass wir denken,
1316 diese Jugendlichen brauchen doch erst mal wieder einen gewissen Halt. Und das
1317 haben wir auch in dem anderen Kurs anfangs versäumt. Also wir haben auf
1318 bestimmte Sachen nicht, nicht so ein – so einen sehr gewichtigen Wert gelegt. Das
1319 muss man sich so vorstellen, wenn ich zum Beispiel noch ein Telefonat führen
1320 musste und es war um acht und ich war diejenige, die den Unterricht machen
1321 wollte, / und ich hätte das Telefonat vielleicht auch zu einer anderen Zeit machen
1322 können, habe ich aber dennoch zum Hörer gegriffen, um es gleich zu erledigen,

1323 wenn ich gerade im Büro war. Und dann war es eben zehn nach acht. Und das war
1324 dann schon eine Schwierigkeit. Wenn ich dann rein kam, / habe ich schon, glaube
1325 ich mal, sehr deutlich gemerkt, dass diese zehn Minuten noch mehr dort liegen,
1326 dann dazu geführt haben, dass ich die Jugendlichen noch schwerer hoch
1327 bekommen habe, an diesen Tisch dann. Dann erst mal dazu. Und am nächsten Tag
1328 hat es mich dann so richtig getroffen, weil ich dann sage: ‚Leute, es ist acht, wir
1329 fangen an!‘ Das wussten die haargenau, dass wir den Tag davor aber erst zehn
1330 nach acht angefangen hatten. ‚Aber wieso, Sie sind doch auch nicht immer
1331 pünktlich.‘ oder ‚Wieso, machen Sie doch auch nicht.‘ Oder Thema – wir haben ja
1332 auch eine Hausordnung und wir ziehen theoretischer Weise Wechselschuhe hier
1333 an. Haben wir jetzt die letzten zwei Tage hier schleifen lassen oder gestern waren
1334 wir ja nicht da, aber haben wir bei diesem Kurs von Anfang an sehr, sehr, sehr
1335 großen Wert darauf gelegt, weil wir das im anderen Kurs auch hatten. Wir haben
1336 gesagt: ‚O.k. Schuhe werden mitgebracht.‘ Und die hatten ihre Wechselschuhe
1337 nicht mit. Dann haben wir eben gesagt: ‚Dann müsst eben auf Strümpfe.‘ ‚Ja, ich
1338 geh‘ doch nicht auf Strümpfen.‘ Kann ich teilweise auch gut verstehen. Also
1339 haben wir die Ausnahme gemacht und haben gesagt: ‚O.k. dann lasst ihr eure
1340 Schuhe an, aber ihr saugt dann hinterher.‘ Hat auch geklappt. Am nächsten Tag
1341 hat keiner mehr die Wechselschuhe anziehen wollen. Warum denn? Und dann
1342 haben wir schon gemerkt, da muss man sehr, sehr vorsichtig sein.
1343 Und wir versuchen schon diesen Tagesaufbau, Tagesablauf so jetzt erst mal
1344 präzise einzuhalten. Das heißt um acht beginnen wir definitiv. Dann ist der
1345 Unterricht. In diesem Unterricht findet maximal eine Pause statt. Also so
1346 anstrengend machen wir es dann auch nicht, dass zwei erforderlich sind. Würden
1347 dann auch ganz genau darauf achten, dass die Pause / wirklich dann beendet wird,
1348 nach der Zigarette. Aber das machen die Jugendlichen allein. Ansonsten würden
1349 wir da auch ganz, ganz großen Wert darauf legen. Dann ist eben genau von halb
1350 zehn bis zehn Frühstück. Und das ist auch von halb zehn bis zehn Frühstück, ja.
1351 Von zehn bis um zwölf ist dann dieses werkpraktische Arbeiten oder Basteln oder
1352 wie auch immer. Wir versuchen immer, dass jeder Teilnehmer irgendwas tut. Von
1353 um zwölf bis zwölf Uhr dreißig ist eine Pause. Diese Pause übergehen wir
1354 manchmal – muss man sich nicht so vorstellen, dass jeder seine Schnitte isst.
1355 Machen wir zwar auch, aber meistens spielen wir mit den Jugendlichen
1356 gemeinsam, dass wir irgendwelche Sachen machen. Ja, und dann ist auch schon
1357 wieder kurz nach um eins die Abfahrt. Und das ist so der Tag, den wir so ganz /
1358 sicher –

1359

1360 *Wenn Sie so eine Tagesstruktur haben, wie lässt sich die vereinbaren so mit*
1361 *individuellen Problemen?*

1362

1363 Zu diesen individuellen Problemen – das ist auch ein wichtiger Bedarf, -- denken
1364 wir – der von den Jugendlichen selbst aber sehr selten genutzt wird. Also die
1365 Jugendlichen sprechen uns sehr selten an: ‚Frau Gast, ich möchte Sie mal
1366 sprechen.‘

1367

1368 *Oder wenn es Konflikte gibt?*

1369

1370 Ja, ja sicherlich. / Das ist so, dass wir – ab um zehn haben wir jetzt in diesem Kurs
1371 den Vorteil, teilt sich die Gruppe noch viel weiter auf, als es im damaligen
1372 möglich war. Im damaligen Kurs war immer noch eine Kollegin hier und ein
1373 Kollege von uns beiden musste häufig, weil vieles organisatorisch noch nicht so

1374 geklappt hat, viel unterwegs sein, so dass da die Splittung der Gruppe und die Zeit
1375 für irgendwelche individuellen Thematiken einfach mal ganz wenig gegeben war.
1376 Jetzt haben wir das aber mit der Einrichtung wunderbar klären können. Jetzt
1377 haben wir ab um zehn, zu mindestens an drei Tagen in der Woche, eine
1378 Kreativfrau hier, also eine ABM-Kraft, die kreativ anbietet. Den Herrn Maus, den
1379 haben wir täglich. Das ist der Herr, der eben hier war. Sind schon mal zwei
1380 Kollegen. Ja und meine Kollegin und ich sehen generell zu in der Einrichtung zu
1381 sein. Das sind schon vier Kollegen für acht Teilnehmer. Und da ist es meistens so,
1382 dass sich diese acht oder jetzt hatten wir bloß sieben Teilnehmer, auf drei Leute
1383 aufteilen, auf den Herrn Maus, auf die ABM-Kraft und auf eine Kollegin von uns
1384 beiden. Und die andere Kollegin ist dann immer noch dafür da, um
1385 Einzelgespräche zu führen. Gerade auch wenn es dann perspektivisch weiter geht,
1386 was wir erreicht haben, welche Schule in Frage käme und da immer wieder das
1387 Gespräch zu suchen und anzubieten und auch ganz gezielt zu jemandem gehen
1388 und zu sagen: ‚Komm‘ mal mit, wir wollen irgendwas bereden‘ oder so. Damit
1389 das nicht immer vor der Gruppe stattfinden muss.

1390

1391 *Heißt das, dass durch diese Aufsplittung es auch möglich ist, so diese offenen*
1392 *Ziele – Sie haben vorhin gesagt, die Ziele sind relativ individuell, was sich bei*
1393 *jedem verändern soll – dass diese / dadurch möglich wären, anzusteuern?*

1394

1395 Ja, auf alle Fälle. Und auch dieses Interessenorientierte ist dadurch wesentlich
1396 mehr möglich. Und auch diese wichtigen Gespräche führen diese beiden Leute
1397 auch, diese beiden ABM-Kräfte und die teilen uns dann ja im Nachhinein auch
1398 mit, wie es gelaufen ist und warum es gelaufen ist oder was der so erzählt, das
1399 erfahren wir dann auch, teilweise auch wieder Dinge aus dem Elternhaus, die uns
1400 noch nicht so bekannt waren. Und das alles führt dann dazu, individuell auch
1401 wirklich mit den Jugendlichen letztendlich wieder / nach dem Richtigen zu
1402 suchen.

1403 Und der ganze Tagesablauf, diese Aufsplittung macht sich sehr gut. Und es
1404 arbeitet sich natürlich auch mit zwei Teilnehmern wesentlich leichter, wenn man
1405 so kreativ irgendwas macht, als wie mit sechs, wo dann schon wieder ein oder
1406 zwei sagen. ‚Wir haben keine Lust.‘ Das ist sowieso so ein Phänomen, dass die
1407 erst mal generell alles ablehnen. Immer! Alles!

1408

1409 *Und das ist nicht schwierig, wenn das so unterschiedlich ist? Also welche gehen*
1410 *in die Schule zurück, für welche kommt das gar nicht in Frage, welche gehen*
1411 *vielleicht ins BVJ. Das sind doch eigentlich ganz unterschiedliche Sachen, die*
1412 *man machen müsste? Oder sie haben ganz unterschiedliche Probleme, die*
1413 *Konstellationen sind ganz unterschiedlich. Da müsste man doch auch mit ihnen*
1414 *ganz unterschiedlich arbeiten. Das lässt sich so auflösen?*

1415

1416 Wir / versuchen es aufzulösen. Also was diese werkpraktischen Sachen angeht,
1417 versuchen wir schon interessenorientiert zu handeln. Das kann also im Klartext
1418 bedeuten, dass ein Sechzehnjähriger genau so mit der Bohrmaschine bohren darf
1419 wie der Dreizehnjährige, wenn einer daneben steht. Versuchen wir schon.
1420 Bestimmte Sachen – wir müssen was diese / Exkursionen angeht, da müssen wir
1421 dann schon gucken, was machen wir und überlegen dann auch die Gruppe zu
1422 splitten. Gerade wenn der Altersunterschied innerhalb der Gruppe zu groß ist.
1423 Wenn wir da einen Dreizehnjährigen drin haben und fahren mit dem zum Beispiel
1424 ins BVJ, bringt ja eigentlich überhaupt gar nichts, weil der hat ja noch ein paar

1425 Jahre vor sich. War aber jetzt der einzige und der Junge war auch interessiert,
1426 dann haben wir gesagt, wir würden alle fahren. Aber das stimmt natürlich, dass
1427 man da / dann noch zumindest was diese Sachen angeht, auswählen muss, was
1428 man macht.

1429 Diese kreativen Sachen – oder ich sage mal, unseren Maßnahmen kommen dann
1430 wieder oftmals doch / der schwach ausgeprägte / Intellekt zugute. Das ja viele
1431 Jugendliche, die jetzt so siebzehn, achtzehn oder sechzehn sind, teilweise noch ein
1432 Niveau / eines Sechs- oder Siebenklässlers haben. Ist wirklich so. Und dadurch /
1433 harmoniert das irgendwo oftmals auch. Also wir haben oft Jugendliche was – also,
1434 die haben oftmals noch ganz große Wissenslücken und sind überhaupt, was das
1435 Geistige angeht, altersentsprechend nicht richtig entwickelt.

1436
1437 *Ich würde jetzt noch mal gerne auf Sie persönlich zurück kommen. Also wenn Sie*
1438 *hier so diese Arbeit machen, ist es ja doch eine besondere Arbeit. Haben Sie so*
1439 *für sich irgendwie konkrete Normen oder Wertvorstellungen, die für Sie*
1440 *handlungsleitend sind in Ihrer Arbeit?*

1441
1442 Ja, Normen oder Wertvorstellungen? Haben wir ganz sicher. Also ich persönlich,
1443 mir ist immer ein relativ gutes Benehmen wichtig, zum Beispiel was bei den
1444 Jugendlichen immer so / Macke ist, lauthals rülpsen durch die Einrichtung. Da
1445 habe ich ein persönliches Problem mit. Mag ich nicht. Sage ich den Jugendlichen
1446 auch. Das ist jetzt aber so ganz persönlich, wie sie das dann nachher untereinander
1447 handhaben, ja das ist mir dann egal. Das wissen sie aber auch. Die entschuldigen
1448 sich dann immer auch ganz schnell und ‚ups‘ und so. Ist immer ganz toll.
1449 Ansonsten versuchen wir schon, dass wir den Jugendlichen gerade auch in den
1450 Gruppenstunden, die wir dann immer von halb eins bis eins machen oder auch
1451 einzeln dann zwischendurch, wenn wir die Möglichkeit haben, dadurch dass die
1452 anderen Teilnehmer aufgeteilt sind, eben schon bestimmte Werte und Normen zu
1453 vermitteln. Uns ist da auch diese Gewaltanwendung zum Beispiel ganz toll
1454 wichtig. Alle unsere Teilnehmer die wir haben, gerade nun verstärkt die, die jetzt
1455 zur Zeit in anderen Einrichtungen sind, in psychiatrischen Einrichtungen, die
1456 hatten auch ganz schwer so ein Unrechtsbewusstsein. Und das sind schon Sachen,
1457 wo wir dann versuchen, auch so ein Einfühlungsvermögen, so deutlich zu
1458 machen. Wir haben da jetzt auch von dem weißen Ring uns Unterlagen besorgt,
1459 die auch so ganz toll sind. Wo so Karikaturen sind, wo so bestimmte Szenen, die
1460 den Alltag der Jugendlichen betreffen können; eben so karikaturistisch dargestellt
1461 sind, wo wir dann darüber reden und das auswerten. Weiß ich, jemand hat kein
1462 Geld und Markenklamotten und dieses – definiere ich mich jetzt nur über die
1463 Markenklamotten oder kann ich eben auch mit einer anderen Hose ebenso gut
1464 anerkannt sein? Oder Diebstahl. Oder Drogen. So was versuchen wir schon. Oder
1465 wie kann ich Konflikte gewaltfrei lösen? Oder muss ich denn zu allem was sagen?
1466 Ja zu der Pünktlichkeit noch, dass eben ein Tagesablauf stattfindet und das sagen
1467 wir denen auch jeden Tag. Und auch diese Nullbock-Phase, dass wir dann auch
1468 klipp und klar sagen: ‚Also hier zum abgammeln seid ihr nicht hier. Wir wollen
1469 euch unterstützen, aber ihr müsstet dann auch mitmachen. Ihr könnt auch gerne
1470 andere Vorschläge machen, was wir statt dessen machen.‘ Das versuchen wir
1471 schon ganz deutlich.

1472
1473 *Ich meine eher so, wie Sie ran gehen. Also Wertvorstellungen – die für Sie so*
1474 *Priorität haben. Wie halten Sie das aus, mit dieser schwierigen Arbeit. Was sind*
1475 *so für Sie die leitenden Ideen dabei?*

1476
1477 Wie ich diese schwierige Arbeit aushalte? Das ist ein gutes Beispiel / kann man
1478 manchmal nur durch den Austausch mit der Kollegin. Dadurch, dass wir uns dann
1479 – und dass wir eben / dann immer mal die Akte zur Hand nehmen und mal lesen.
1480 Und dadurch wissen wir ja dann auch – oder nehme ich persönlich, also viele
1481 Sachen nicht so persönlich. Weil ich oftmals – das ist auch noch so eine
1482 Schwierigkeit in unserer Arbeit, dass ich mich dann auch oft frage, erwarte ich
1483 von den Jugendlichen nicht zu viel? Können die dieses angepasste Verhalten, was
1484 ich in der Einrichtung wünsche, können die das überhaupt erfüllen? Oder tue ich
1485 ihnen damit Unrecht, wenn ich das immer wieder von ihnen abfordere oder sie
1486 dann kritisiere, wenn das nicht stattfindet? Das ist eine Sache, wo wir dann schon
1487 immer überlegen – ja wie denn nun?
1488 Ja, / ansonsten, so ansonsten erwarten wir von den Teilnehmern, dass sie eben
1489 mitmachen. Wir haben aber auch – die Teilnehmer haben aber auch die
1490 Möglichkeit, das sagen wir auch jedem Teilnehmer, wenn mal einer, ich sage mal,
1491 Probleme hat oder nicht so gut drauf ist, hat er auch die Möglichkeit, sich
1492 innerhalb der Einrichtung einen halben Tag oder auch einen Tag – aber das kam
1493 bis jetzt auch noch nicht vor – auszuklinken. Dann soll er uns das aber sagen.
1494 Dann soll er sagen, weiß ich jetzt im Deutsch: ‚Ich bin nicht so gut drauf und lasst
1495 mich mal heute!‘ Es kann dann aber keine Dauereinrichtung werden. Es ist dann
1496 mal o.k. und wir versuchen es auch. Ansonsten erwarten wir von den
1497 Jugendlichen neben der Teilnahme natürlich auch das aktive Mitwirken. Auf alle
1498 Fälle erwarten wir das.
1499
1500 *Wie würden Sie Ihre persönliche pädagogische Verantwortung definieren und wo*
1501 *würden Sie Grenzen setzen? Also wofür fühlen Sie sich persönlich verantwortlich,*
1502 *// von dem was hier abläuft und wo setzen Sie Ihre Grenzen?*
1503
1504 Teilweise, bedingt durch diese acht Wochen, die wir hier nur haben, fühle ich
1505 mich dafür schon verantwortlich, wenn wir mit den Jugendlichen gemeinsam /
1506 dann doch eine Wahl getroffen haben, die nachher negativ – also sich im
1507 Nachhinein negativ rausstellt. Dass wir zum Beispiel uns für eine Schule
1508 entschieden haben, wo ich im Vorfeld vielleicht skeptisch war und schon gewusst
1509 habe, Mensch mit dem Direktor, mit der Schule ist das jetzt so das Richtige? Der
1510 Jugendliche das aber unbedingt möchte. Die Schule und das Schulamt vielleicht
1511 nichts dagegen hat; der Schüler in diese Schule geht. Hatten wir jetzt nicht den
1512 Fall, den spinne ich jetzt mal aus. / Und / weiß ich, wird dann eben doch vom
1513 Direktor angegriffen, aufgrund / kann schon sein / von irgendwelchen
1514 Vorkommnissen und dann geht ’s wieder nicht. Dann würde ich mich im
1515 Nachhinein fragen, ja / hätte ich nicht vielleicht doch mehr tun müssen, um diesen
1516 Jugendlichen von dieser Schule abzubringen und ihn dann vielleicht dahin gehend
1517 dann doch zu motivieren, eine andere Schule zu wählen. Das ist eine ganz
1518 wichtige Sache. Wir versuchen ständig im Alltag / den Jugendlichen doch noch
1519 die Perspektiven aufzuzeigen, die sie haben. Und wenn die Jugendlichen nicht zur
1520 Schule gehen, frage ich mich im Nachhinein natürlich dann doch / ja dann, weiß
1521 ich nicht, dann habe ich das nicht richtig vermittelt oder ich konnte die Einsicht
1522 nicht richtig wecken, wie wichtig das Ganze ist.
1523 Weiß aber auf der anderen Seite auch sehr wohl, / aus welchen familiären
1524 Verhältnissen die kommen und weiß dann auch wieder, dass ein Jugendlicher
1525 allein oftmals gar nicht die Kraft dann hat, diesen Weg, den wir ihm eigentlich gut
1526 geebnet haben, zu gehen. Aber dennoch versuchen wir / eben gerade auch in

1527 dieser Nachbetreuung, die geht dann auch mal – das reicht dann auch mal wieder
1528 in die Intensivphase mit rein, da doch wieder anzusetzen, um zu versuchen, dass
1529 der Jugendliche wieder geht. Eine Sache, die ich mir persönlich anziehe., – das ist
1530 aber auch schon, denke ich mal, sehr deutlich in dem Anderen gesagt geworden –
1531 / dass wenn Jugendliche wirklich in ganz katastrophalen Familienverhältnissen
1532 leben und es uns nicht gelingt / zu unterstützen und das, obwohl der Jugendliche
1533 das will, das ist noch ein ganz, ganz wichtiger Punkt. Also wenn ein Jugendlicher
1534 vor uns steht und weint und sagt er kann nicht mehr und er will in 's Heim und
1535 das Jugendamt sagt dann: ‚Nein es geht nicht.‘ Und wir reden uns da den Mund
1536 fusselig und können es nicht erreichen, das ist eine Sache, die ich mir persönlich
1537 anziehe. Die ich dann auch mit nach Hause nehme und denke: ‚Mensch
1538 verdammt, es muss doch irgendwie gehen, dass denen dann geholfen wird‘. Aber
1539 eine Grenze ist dann auf der anderen Seite auch wieder, wenn wir das dann
1540 erreicht haben und der dann aber nicht gehen würde. Wo ich dann wieder sage, so
1541 wie jetzt mit dieser Tanja, das erwähnte Beispiel, dass ich da bis abends um 22
1542 Uhr im Gange bin und am nächsten Morgen mit dem Jugendamt eigentlich den
1543 Weg ebene, mir da sehr viele Gedanken gemacht habe und es scheitert dann
1544 daran, dass dieses Mädchen diesen Weg nicht geht. Das sind so Sachen, wo / ich
1545 dann / – wenn ich das dann vom Jugendamt erfahre, bin ich erst mal – meine erste
1546 Reaktion ist, dass ich unwahrscheinlich gefrustet bin. Zum einen, weil ich mich da
1547 so dann doch / engagiert habe – über dieses Engagement, über die Arbeitszeit
1548 hinaus. Zum anderen aber auch / diese Selbstverständlichkeit in der Situation,
1549 weil ich das ja erlebt habe, also ich würde generell wieder so handeln. Und ich
1550 habe diese Missstände erkannt und da kommt für mich auch gar nichts anderes in
1551 Frage. Und dann diese Hilflosigkeit, weil ich weiß, dass dieses Mädchen wieder
1552 zum Elternhaus zurückkehrt und dass sie damit aber ein Riesenproblem hat. Und
1553 wenn ich diese beiden Schritte durchlaufen habe, dann weiß ich auch wieder, dass
1554 aber eigentlich / – denke ich mal – der Grund daran liegt, dass das Mädchen
1555 keinen hatte, der sie zum Jugendamt begleitet. (Bandende)

1556

1557 *Sie sagten gerade, Drogen sind noch so eine Grenze?*

1558

1559 Ja, Drogen sind noch so eine Grenze. Bin ich auch so ein bisschen verunsichert,
1560 wie wir in der Einrichtung damit umgehen sollen. Also ich persönlich / lehne
1561 Drogen in jeglicher Form ab. Und finde auch, wie wir das eingangs mal mit der
1562 Leitung besprochen haben, dass wenn hier einer zugekifft ankommt und wir
1563 haben das ja vorher in der Hausordnung mehrfach besprochen, dass wir dann
1564 sagen: ‚O.k., Retourkutsche zurück. Der Tag hat sich für dich erledigt.‘ / Und wir
1565 würden ihn dann natürlich am Tag darauf wieder aufnehmen. So ist eigentlich die
1566 Regelung hier in der Einrichtung. / Wenn wir hier jemanden beim Drogenkonsum
1567 erwischen / heißt es – das ist eigentlich eine Anweisung – sofortiger Rausschmiss
1568 aus der Maßnahme. Da wir hier / uns nicht zu irgendwelchen Drogendealern oder
1569 so jetzt entwickeln wollen und wie gesagt, der Konsum ja sowieso auch untersagt
1570 ist. / Finde ich auch / teilweise richtig. Wenn ich jetzt mich aber mit der
1571 Drogenproblematik vertraut mache und ich dann aber weiß, dass diese Leute
1572 teilweise süchtig sind, ist das wieder der alte Kreislauf, dass ich sage, ja ich kann
1573 doch von ihnen das gar nicht erwarten, dass sie diese Sachen nicht konsumieren,
1574 weil dann hätten sie ja kein Problem damit. Ja das ist auch eine Sache, die wir in
1575 Kürze noch mal so richtig besprechen müssen, wie wir uns da eigentlich verhalten
1576 wollen. Andererseits – also ich habe jetzt schon mal zwei Teilnehmer
1577 zurückgefahren, die wirklich zugekifft waren – kann ich mir die Arbeit auch nicht

1578 so vorstellen, dass ich hier mit zugekifften Leute arbeite. Die sitzen dann da,
1579 haben große Augen, Tränen und hängen bloß noch da, sind völlig abwesend. Nee,
1580 dann frage ich mich, weshalb ich hier stehe. Also den Tag kann ich mir dann
1581 wirklich schenken mit diesen Jugendliche.
1582 Das ist noch mal so eine Problematik, eine ganz große Problematik, die wir in
1583 unserer Einrichtung haben, / ist diese Abgestumpftheit der Jugendlichen. Wie ich
1584 das vorhin / an dem Beispiel deutlich gemacht habe. Zum Beispiel / gibt es / –
1585 weiß ich nicht – gibt es ganz gut, ganz viele Sachen. Ich kann mir das jetzt auch
1586 ausdenken. Jeder hat immer / Tischdienst gehabt. Immer, das heißt acht
1587 Kaffeetassen auf den Tisch stellen, Kaffee kochen und das hinterher abwaschen.
1588 Haben sie erst so gemacht. Bis es mittlerweile daran dann scheiterte, dass ein
1589 Teilnehmer meinte, nein er macht das nicht; er sieht das auch nicht ein! Dann
1590 haben wir mit der ganzen Gruppe drüber gesprochen. Und haben gesagt: ‚O.k.,
1591 warum sollten alle anderen die Tasse für dich abwaschen, wenn du es nicht in den
1592 Griff kriegst‘. Und dann haben wir mit der Gruppe beschlossen: ‚O.k. jeder
1593 wäscht seine Tasse alleine ab.‘ Hm, ist nicht so eine tolle Lösung, aber haben wir
1594 erst mal angenommen. Wir hätten jetzt aber auch sagen können, wir können da
1595 jetzt jemanden bestimmen und sagen: ‚O.k. du warst Tischdienst, du hast gesagt,
1596 du machst es, jetzt machst du es nicht. / Ja, dann fahren wir eben nicht los.‘ oder
1597 was anderes, weiß ich. Wir wollten an dem Tag vielleicht / irgendeinen Ausflug
1598 machen irgendwo noch hin in irgendeinen Betrieb oder irgendwas. Und wir
1599 würden sagen: ‚Dann fahren wir da eben nicht hin‘. Das kann eine Sache sein, die
1600 die Jugendlichen wollten, / die fahren dann nicht. Geb‘ ich Ihnen Brief und Siegel,
1601 die fahren dann nicht. So eine ähnliche Aktion hatten wir, / weiß gar nicht mehr,
1602 was da für ein Vorkommnis war. Ja ich glaube das war, war ganz stark eine
1603 Verweigerung, was diese arbeitspraktischen Sachen anging. Und am Tag danach
1604 wollten wir aber nach [...] ((in ein Schwimmbad)) fahren. Da haben wir eben auch
1605 erst versucht, alles Mögliche anzubieten und ganz viele Vorschläge gemacht.
1606 Aber so / fast die ganze Gruppe war so komplett der Meinung, sie machen nichts,
1607 sie sehen das nicht ein, warum sollen sie was töpfern, warum sollen sie Fahrräder
1608 reparieren, irgendwelchen Quatsch basteln, den sie nachher sowieso wegwerfen.
1609 Wollten sie jedenfalls alle Mann nicht. So und wir haben lange geredet und das
1610 führte zu nichts. Und dann habe ich absichtlich – obwohl ich im Vorfeld wusste,
1611 das geht schief, ich mache es aber generell auch immer wieder – ihnen dann
1612 verdeutlicht, ohne das so konkret zu sagen. Ich habe jetzt nicht gesagt: ‚Ja dann
1613 fahren wir nicht nach [...] (in das Schwimmbad)).‘ Sondern ich habe das dann
1614 schon so angedeutet und habe gesagt: ‚Passt auf, der Tagesablauf ist vorgegeben
1615 und wenn der Tagesablauf funktioniert, dann haben wir sehr wohl die Möglichkeit
1616 und auch selbst die Einsicht, dass wir was unternehmen. Und wir wollen eben
1617 morgen gern nach [...] ((in das Schwimmbad)) fahren und dann ist eben heute
1618 auch eine gewisse / Mitarbeit und – so Einhaltung des Tagesablaufes gehört
1619 dazu.‘ Da hat die Gruppe sofort dicht gemacht. Das war aber vorauszusehen.
1620 ‚Dann fahren wir eben nicht, na und. Wir brauchen auch gar nicht kommen.‘ Ich
1621 sage: ‚Na ihr wolltet doch baden fahren‘. ‚Dann fahren wir eben nicht.‘ Und dann
1622 hat es uns wirklich – also das war nachher schon richtig witzig und das war auch
1623 ernst gemeint, das war auf alle Fälle ernst gemeint, von den Jugendlichen – also /
1624 ernst gemeint stimmt nicht. Im Inneren möchten sie natürlich schon nach [...] ((in
1625 das Schwimmbad)) fahren. Viele waren noch gar nicht da. Sowieso so ein
1626 Phänomen, dass viele überhaupt noch freizeitmäßig sehr, sehr wenig gemacht
1627 haben. Aber da ist es so. Das ist wahrscheinlich diese Reaktion auf das bisherige
1628 enttäuscht werden. Sicherlich auch oft dadurch bedingt, dass sie – erklär‘ ich mir

1629 so – oftmals Versprechen bekamen, die dann nicht eingehalten wurden. Immer
1630 dieses Sanktionieren: ‚Dann darfst du das nicht, dann darfst du das nicht, dann
1631 darfst du das nicht‘.

1632

1633 *Was machen Sie konkret, wenn sie sich so verweigern?*

1634

1635 Ja, dann versuchen wir es wieder, wieder mit dem Reden und wieder mit der
1636 Einsicht und versuchen eigentlich solange was anzubieten, bis sie etwas
1637 annehmen.

1638

1639 *Na ja, sagen wir mal es ist die Situation – Kaffeetassen abwaschen ist nicht oder*
1640 *sie machen nicht sauber hier mittags –*

1641

1642 Dann haben wir die Möglichkeit, dass wir sagen: ‚O.k. ihr verlasst die Einrichtung
1643 nicht eher, bevor das aufgeräumt wird!‘ Und die Teilnehmer wissen von uns, dass
1644 wir eh’ länger arbeiten, als die Teilnehmer hier sind. Und dann verdeutliche ich
1645 ihnen das schon, dass ich sage: ‚Passt auf, ich habe kein Problem damit, wenn wir
1646 den Zug um 13 Uhr nicht schaffen, dann fahren wir eben mit dem 14 Uhr. Und
1647 wenn wir den um 14 Uhr nicht schaffen, dann fahren wir eben um 15 Uhr. Auf
1648 alle Fälle fahren wir erst dann ab, / wenn das sauber gemacht wird.

1649

1650 *Konstruiert den Fall, sie ziehen das so lange durch, bis spät abends. Was ist*
1651 *dann?*

1652

1653 Das ist die Gefahr. Weiß ich nicht, kann ich Ihnen nicht beantworten. So eine
1654 ähnliche Aktion hatte ich mal. Das ist so was ähnliches mit diesem 11jährigen
1655 Jungen. Den hatte ich dann auch mal zwischenzeitlich, – wo ich sagte, der eben so
1656 massiv gestört hat und – den habe ich auch mal wegen eines Vorkommnisses mit
1657 meinem Privatauto / dann nach [..., in die Stadt, K.P.] gefahren. Und er meinte
1658 dann, nachdem er erst meinte, sich nicht anschnallen zu müssen, – und ich fahre
1659 generell nur mit den Teilnehmern, wenn sie angeschnallt sind – schnallte er sich
1660 dann, nachdem er es dann getan hatte – und das war so auf halber Strecke – ab.
1661 Und ich hatte aber selbst einen ganz, ganz wichtigen Termin und war schon
1662 eigentlich viel zu spät dran. So dann habe ich ihn erst mal mit einer halben
1663 Vollbremsung geschockt. Und habe gesagt: ‚O.k., ich fahre dann weiter, wenn du
1664 dich anschnallst‘. Und habe aber gedacht, um Himmelswillen, was mache ich
1665 jetzt, wenn der sich nicht anschnallt. Also gut, ich hätte ihn jetzt raussetzen
1666 können, dann wäre er alleine weiter gefahren oder so. Aber / das war auch so ein
1667 Ding, weil bei dem wussten wir das auch nicht. Und das ist / so eine – solchen
1668 Sachen / können wir bloß hoffen, dass es dann klappt. Und wir müssen eben ganz
1669 doll aufpassen, dass wir auch wirklich bloß Sachen, / ich sage mal als Konsequenz
1670 – oder kann man – sind dann ja schon fast / gut nee – das ist dann noch eine
1671 Konsequenz, wo wir sagen: ‚Gut wir fahren nicht bis abgewaschen ist.‘, aber, dass
1672 man diese Sachen auch auf alle Fälle / dann auch durchziehen kann. Das ist dann
1673 natürlich eine Schwierigkeit. Und ich kann sie ja auch nicht zurückhalten. Wenn
1674 die jetzt meinen sie gehen, ich kann – ich werde mich dann – gut ich könnte mich
1675 in die Tür stellen. Ja, aber weiß ich, wie weit das was bringt? Ob sie nicht
1676 trotzdem an mir vorbeigehen und rausgehen? Und dann habe ich irgendwo auch
1677 wieder dieses Stück an Autorität, dieses Stück an Autorität verloren. Das ist ja
1678 immer so ein, so ’n Machtspiel irgendwo. Hängt von den Teilnehmern ab. Also
1679 meistens läuft das so, dass einer / leider oftmals nicht der, der es machen sollte,

1680 dann doch so genervt ist und die Aufgaben dann erledigt. Das es irgendeinem zu
1681 blöd wird, dieses Aushalten in der Gruppe. Ja neulich auch, da meinten sie dann
1682 ihre Schuhe nicht ausziehen zu müssen und die Wechselschuhe an. Fröhlich
1683 stört mich das ja nicht, ja ich habe dann ja alle Zeit der Welt. Und die wollen dann
1684 auch in den Raum, wollen es sich dort bequem machen, wollen Musik hören. Na
1685 ja sage ich: ‚Ich schließe die Tür nur auf, wenn ihr eure Wechselschuhe an habt.‘
1686 Habe aber schon gesehen, dass die mittlerweile – wahrscheinlich weil die
1687 Maßnahme hier zu Ende geht – fast alle ihre Wechselschuhe schon gar nicht mehr
1688 da hatten. Ich denke, das ist ja auch lustig; wo sind die ganzen Schuhe? Habe
1689 mich dann hier ins Büro gesetzt und dann wurden sie dann auch teilweise
1690 ausfallend, was aber auch sonst nicht der Fall ist. Das ist auch so eine Sache. In
1691 den Schulen oder so, die Lehrer werden oft ganz böse beschimpft, haben wir
1692 in der Regel gar nicht, überhaupt nicht. Der eine Teilnehmer fing dann an: ‚Äh,
1693 machen Sie die Tür auf hier!‘ und so. Und trat dann dagegen und – das juckt mich
1694 gar nicht. Und irgendwann kam dann einer an und das war ganz witzig. Da kam
1695 einer an und sagte: ‚Äh, ich sauge nachher. Wir lassen die Schuhe an und ich
1696 sauge‘. Ich sage: ‚Oh, ist ja schön, dass du das jetzt machst.‘ Und er meinte dann:
1697 ‚Ja ich muss da rein, da hängt der Toilettenschlüssel und ich muss auf Toilette.‘
1698 Gut das hat sich jetzt / nicht ganz so erledigt, wie wir das wollten, aber meistens
1699 ist es dann so, dass die Gruppe dann manchmal auch so ein bisschen Einfluss
1700 nimmt und sagt: ‚Eh‘ man, wir wollten doch das und das machen und das schaffen
1701 wir jetzt nicht.‘ Aber es überwiegt wohl eher diese geschlossene Verweigerung.
1702 Und da / das ist dann nicht ganz einfach. Aber uns gelingt das immer noch
1703 wesentlich eher wie fremden Leuten. Da haben auch immer – das merken wir
1704 sofort. Diese ABM-Kräfte, die jetzt drei bis fünf mal in der Woche für zwei
1705 Stunden rüber kommen, haben längst nicht die Beziehung – können sie ja auch
1706 logischerweise auch nicht. Ja da ist kein Vorwurf den Leuten gegenüber –
1707 versuchen auch ihr Bestes. Aber die haben es noch wesentlich schwerer, sie zu
1708 motivieren. Und selbst wenn sie sie motiviert haben und wir sind dann raus, /
1709 legen sie auch oft wieder ihre Arbeit nieder. Sie sind schon sehr personenbezogen.
1710 Und Fremden gegenüber oftmals sehr, sehr misstrauisch. Gibt manchmal auch
1711 nette Vorführeffekte, wenn Besuch da ist oder so. Wie bei kleinen Kindern
1712 teilweise. Das die dann richtig abdrehen. Also ich hatte mal eine Lehrerin hier, die
1713 wollte sich das privat angucken. Das war der Horror. Die haben dann plötzlich
1714 angefangen, die Sessel umher zu werfen und so ein Quatsch. Das haben die früher
1715 nie gemacht. Wahrscheinlich auch so ein bisschen der Protest den Fremden
1716 gegenüber oder – weiß ich nicht. Also war Vorführeffekt.

1717

1718 *Und wie haben Sie reagiert?*

1719

1720 Ich habe es ignoriert. Ja. Die hörten dann auch wieder auf.

1721

1722 *Wenn Sie das so erleben, so eine Diskrepanz zwischen dem, was Sie eigentlich*
1723 *wollen und dem, was so möglich ist, weil die Jugendlichen sich verweigern, wie*
1724 *ist für Sie? Wie kommen Sie damit zurecht?*

1725

1726 Schwer. Gerade jetzt in dem Fall mit dieser Psychologin, die da heute kommen
1727 möchte, was eben auch der letzte Halm noch war, nach elendigen Diskussionen,
1728 dass dieser Junge von dieser Schule da weg kann. / Und der Junge sagt dann –
1729 geht voll auf stur – und: ‚Ich red‘ mit der nicht.‘ Es ist schwer, weil wir auch eine
1730 Entwicklung bei dem Jungen gesehen haben, die ihm sicherlich, also sicherlich

1731 förderlich war und ist, das ein Teilnehmer ist, wo wir ziemlich sicher sind, dass
1732 der es packen kann, wieder regelmäßig zur Schule zu gehen. / Auch vom sozialen
1733 Verhalten einer ist, der zu Hause auch mal ein paar Aufgaben und Pflichten hat.
1734 Sind wir wieder beim Elternhaus. Haben ja viele gar nicht, überhaupt keinerlei
1735 Pflichten. Der Junge passt auch mal auf seinen kleinen Bruder auf und geht auch
1736 mal einkaufen und macht auch mal die Treppe. Das sind immer noch so ein paar
1737 Sachen, wo wir sehen, der ist von der Persönlichkeit her noch – noch besser dran,
1738 wie eben viele andere. Und wenn das jetzt daran scheitert, nur dass dieser Junge
1739 heute, wenn die Psychologin kommt, nichts sagt und die dann – weiß nicht –.
1740 Entweder kann sie damit umgehen und stellt ihm das dann trotzdem aus, dass er
1741 dann an eine andere Schule kann oder aber sie sagt: ‚Ja wenn mir der Junge nichts
1742 sagt, dann kann ich auch keinen Bericht darüber schreiben.‘ Und das dann dazu
1743 führt, dass der Junge wieder an diese Schule geht. Ja, toll! Was hat der dann hier
1744 die letzten acht Wochen – warum war der dann hier. Das war dann ein schöner
1745 Aufenthalt für acht Wochen / aber, dann schicken wir ihn in die
1746 Schulverweigerung. Eindeutig! Und das wär dann – also wenn solche Sachen –
1747 denn das sehe ich dann irgendwo auch nicht mehr ein. Und das fällt mir dann auch
1748 sehr schwer da so / die Einsicht zu wecken. Und ich erkläre ihnen das dann auch
1749 und den ganzen Werdegang. Und dass das alles klappen kann / und – müssen wir
1750 sehen. Vielleicht bemesse ich dem zu große Bedeutung bei. Oftmals tun sie es
1751 dann ja doch. Nachdem sie zuerst gesagt haben: ‚Nein‘.

1752
1753 *Wenn das Situationen sind, bei denen die Jugendlichen sich Ihnen persönlich*
1754 *verweigern, also wenn Sie in der Situation sind, wo Sie eigentlich gern was*
1755 *möchten; und sie sagen ‚Nein‘?*

1756
1757 / Hm, muss ich sagen, dass ich mir das nicht – nicht so sehr persönlich anziehe,
1758 weil ich erst mal da so rangehe – zum einen kennen sie mich nicht sehr gut, auch
1759 noch nicht nach sieben Wochen. Aber / ich sehe auf der anderen Seite auch immer
1760 die Sachen, was die Jugendlichen schon leisten. Und kenne auch die ganze
1761 Vorgeschichte, was sie alles schon für – sich für Vorkommnisse zu schulden
1762 kommen ließen. Und da rechne ich jedem Jugendlichen schon mal diese enorme
1763 Teilnahme hier ganz groß an. Und dann habe ich auch nicht das Problem damit /
1764 wenn sich ein Jugendlicher verweigert. Aber es sollte jetzt nicht ständig
1765 vorkommen. Und ich versuche dann schon / zu erklären und zu motivieren und
1766 warum das jetzt wichtig ist. Und: ‚Lass uns doch mal machen und ich helfe dir
1767 auch.‘ Und / immer noch viel so die Notwendigkeit und die Einsicht und auch die
1768 Sinnhaftigkeit / so zu wecken. Damit habe ich eigentlich gute Erfahrungen
1769 gemacht. Dass da einer jetzt so komplett so / nein – meistens sind es ja auch
1770 kleine Gruppen. Das ist ja – deshalb machen wir auch immer den Unterricht hier
1771 zu zweit. Wenn wir hier zu sechst wären, dann geht das ruck zuck rum. Und wenn
1772 sich die Gruppe dann einig ist – ja ganz schnell. Und dann hat man es auch
1773 wirklich schwer. Dann wird es schwierig / da dann / dieses Spielchen auszuhalten
1774 und zu sagen: ‚Na gut, dann versuchen wir alle sechs wieder zu motivieren.‘
1775 Gelingt manchmal auch, aber das ist dann schon recht schwierig. Aber wenn es
1776 dann bloß zweie sind; mit denen kann man dann auch gut reden. Das ist dann auch
1777 noch das besondere an unserer Arbeit, denke ich mal, dass wir eben solche / eben
1778 das Privileg haben mit so kleiner – mit solcher kleinen Gruppe zu arbeiten. Ist
1779 sicherlich durchaus angemessen. Weil die Teilnehmer, die wir hier haben, die sind
1780 teilweise auch wirklich / ziemlich schwer von der Persönlichkeit gestört. Sind
1781 oftmals sehr aggressiv. Und mit dieser Drogenabhängigkeit, das ist ja im

1782 Verhalten dann letztendlich auch nicht zu unterschätzen. Es ist schon angemessen,
1783 aber / trotz alledem ist es eben ein leichteres Arbeiten als wie, wenn da jetzt zwölf
1784 oder vierzehn Mann in der Gruppe wären. Also dann hätten wir sie auch nicht so
1785 im Überblick. Doch das geht. Ich erkläre ihnen auch viel, die Freiheiten, die sie
1786 haben. / Ich sage dann auch: ‚Na dann machen wir jetzt eine halbe Stunde
1787 Zigarettenpause, na ist doch alles o.k., ja aber jetzt hier nicht bloß abgammeln.‘
1788 Und / ich werde auch sehr deutlich, wenn es dann gar nicht geht. Dann sage ich
1789 den Teilnehmern auch – weil die fangen dann auch an, abzugammeln: ‚Braucht
1790 ihr hier nicht herkommen,‘ Oder da erreichen wir jetzt nichts und so. Da kommt
1791 dann eben auch; ‚Na und dann komme ich eben gar nicht mehr her. Dann haben
1792 Sie eben Pech gehabt.‘ Ich sage dann: ‚Ich habe da kein Pech mit.‘
1793

1794 *Und wenn er dann nicht kommt, ist das auch in Ordnung für Sie?*
1795

1796 Das wäre auch in Ordnung. Aber haben wir zum Glück noch nicht. Also / wenn
1797 die sagen: ‚Ich komme nicht mehr‘, dann werden wir schon sehr direkt und sagen
1798 dann, also ich sage dann meist immer: ‚Ich würde das schade finden, wenn du
1799 nicht mehr kommst. Aber wenn du meinst, dass das nicht das Richtige für dich ist,
1800 dann musst du zu Hause bleiben. Dann sage uns das bitte.‘ Dann telefonieren wir
1801 auch nicht hinterher, dann ist das völlig o.k.. Und erinnere ihn im selben Atemzug
1802 daran: ‚Du bist freiwillig hier.‘ Und erzähle dann aber auch, die Freiwilligkeit
1803 kann nicht so aussehen, heute komme ich – morgen nicht. Heute mache ich mit –
1804 morgen mache ich nicht mit. Also ich sage dann auch: ‚Wenn du dich dafür
1805 entschieden hast, hier mitzumachen, dann musst du auch mitmachen. Ansonsten
1806 ist die Maßnahme für dich beendet.‘ Ja und dann sage ich schon, also ich bin dann
1807 schon ziemlich hart und sage: ‚Da habe ich überhaupt kein Problem mit. Ich finde
1808 es dann zwar schade, aber wenn du nicht mehr kommst, dann kommst du eben
1809 nicht mehr. Kann ich auch nichts machen. Ist deine Entscheidung‘. Aber versuche
1810 eben immer wieder schon zu sagen, dass ich mir das aber nicht wünsche oder ich
1811 sage dann: ‚Jetzt haben wir das und das erreicht; wäre schade, wenn du nicht mehr
1812 kommst‘ oder so. So versuchen wir das schon. Aber ich mache auch deutlich,
1813 ‚Wenn du willst, dann kannst du fahren.‘ Ich habe auch schon mal jemandem
1814 gesagt: ‚Ich fahre dich auch hin zum Bahnhof, wenn du das willst. Das mache ich
1815 alles.‘ / Machen sie dann aber gar nicht. Es ist halt immer so ein ausspielen. Ja
1816 man weiß nie, / also manchmal bin ich mir auch nicht sicher, wie reagieren sie. Da
1817 kann man bloß hinterher sagen: ‚Hui, hat geklappt!‘ Doch man muss auch mal
1818 sehen, dass man die Sachen auch einhalten kann. Das ist ganz wichtig – ist ja
1819 immer so, aber gerade so verstärkt –. Und das ist eben so in unserer Einrichtung,
1820 dass wir es schwer haben mit Konsequenzen.
1821

1822 *Danke für das Interview*

3.7 Frau Holz

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Leiterin eines Kinder- und Jugendhilfezentrums, in dem auch ein Projekt für schulverweigernde Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens integriert ist, Interview im Juni 2000

Frau Holz hatte das Interview zunächst abgelehnt, vor allem mit der Begründung, dass sie nicht direkt mit den Jugendlichen arbeitet. Das Projekt kenne ich schon längere Zeit, so war Frau Holz letztlich für das Interview zu überreden.

Zuerst möchte ich mich bedanken, dass Sie bereit sind, das Interview zu machen, vor allen Dingen, weil Sie ja das Konzept erarbeitet haben und auch die Leitung des Ganzen haben und ja da eine ganz andere Perspektive auf die Bandbreite der Möglichkeiten und Probleme haben. Ich würde Sie zunächst gern ganz allgemein ein bisschen zu ihrem persönlichen Werdegang in Bezug zu diesem Projekt befragen. Sie haben ja vorher in der Schule zur Erziehungshilfe gearbeitet und sich dann selbständig gemacht –

Ja, Sie haben es ja schon gesagt. Im Grunde muss ich jetzt dazu sagen, wenn man aus dem Lehrerberuf in den Erzieherberuf oder in diese Schiene Heim wechselt, dann ist das schon für einen auch ein Einschnitt. Zumindest war es für mich so. Ich habe die Schule dann mit aufgebaut. Dann habe ich gemerkt, dass ich eigentlich mit meinem Lehrwissen in der Schule wo nur Heimschüler sind oder wo sozialpädagogische Probleme eben auch vorrangig sind, gar nicht mehr auskomme. Ich habe dann noch mein Studium als Sozialpädagogin gemacht und bin im vergangenen Jahr noch mal fertig geworden als Heilpädagogin. Ich hab' also praktisch noch mal eine Ausbildung als Heilpädagogin, aber eine richtige, berufsbegleitende über drei Jahre dann gemacht. Ja, und dadurch – ich sehe es jetzt an mir, einmal Lehrer, immer Lehrer. Zumindest, ja, haftet es einem an, auch wenn man dann wechselt. Ja, die Erfahrungen, die ich da gemacht habe, haben wir dann hier übernommen, weil die Probleme ja überall ähnlich sind. Kinder, die ins Heim kommen, haben meistens auch Schulprobleme, werden von den Regelschulen oft aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten auch abgelehnt, so dass wir dieses Projekt eben auch begonnen haben, eben unter dieser Prämisse.

Wobei ich sagen muss, dass wir als Einrichtung nie versuchen würden, eine Ersatzschule oder so was vorzuhalten. Ganz einfach, weil mir klar ist, dass das Kultusministerium das nicht genehmigen würde, aufgrund der fehlenden Finanzen. Ich muss das jetzt mal so sagen. Und wir könnten auch als Träger nie drei Jahre vorhalten. Das heißt also, ich könnte nie drei Jahre die Löhne vorhalten, weil ja an unserer Fördergruppe auch Überfliegerkostensätze – ich sag' jetzt mal, diesen wirtschaftlichen Aspekt – getragen werden. Und wir haben in diesen ganzen drei Jahren nicht einmal eine Erhöhung gekriegt, im Gegenteil, die Gelder sind so knapp bemessen, dass man, ja eigentlich froh ist, dass immer eine Belegung dann auch da ist –

Können Sie noch mal ein bisschen konkreter sein? Also Sie finanzieren sich über Schulamt und Jugendamt, ja? Gilt das jetzt als Hilfen zur Erziehung oder?

// Ja, das ist ja hier so praktisch auch ein Novum und wenn unsere Schulrätin nicht dieser Form zugestimmt hätte, dann wäre das auch nicht zustande gekommen. Das heißt, die Kinder laufen über Krankschreibung. Das sind ja Schüler, die über ganz

51 lange Zeit nicht in der Schule waren, wo praktisch vorher Erziehungs-
52 beratungsstelle des Landkreises und verschiedene andere Stellen auch geprüft
53 haben: ‚Ist noch eine andere Form der Beschulung für den nötig?‘. Da sie ja nicht
54 in eine Schule mit Ausgleichsklassen können und es auch keine andere Form gibt,
55 aber das Schulgesetz einen Schulbesuch vorschreibt, ist praktisch diese Form auch
56 bewilligt worden.

57 Das heißt, die Schulrätin stellt dann pro Schüler, pro Kind einen Lehrer ab, der für
58 zwei Stunden dann für dieses Schulprojekt zur Verfügung steht, die andere Zeit.
59 Das heißt also, die Projekte weiterführen oder Schule – in Anführungsstrichen –
60 weiter vorhalten. Bis zum Nachmittag mit den Eltern vorrangig sprechen, mit den
61 Kindern auch Methoden und Formen trainieren, wie man lernen kann seinen Frust
62 abzubauen und so weiter, das halten dann unsere zwei Kollegen vor. Und die zwei
63 Kollegen werden praktisch über den Pflegekostensatz – und alles, was noch dazu
64 gehört, Verwaltung und so weiter – getragen, während die Lehrer vom
65 Schulaufsichtsamt getragen werden, die kriegen also von uns kein Geld.

66
67 *Und wie ist die Bewilligung? Also was ist das für eine Maßnahme in dem Sinne -*
68

69 Das ist Hilfe zur Erziehung, teilstationär, also Art wie Tagesgruppe oder soziale
70 Gruppenarbeit, wie auch immer. Es hat gar keinen richtigen Namen, es ist ja so
71 eine Mischform.

72
73 *Ja, aber das ist ja durchaus möglich über das KJHG. Ich dachte nur, es gäbe jetzt*
74 *hier irgend eine Form der Zuordnung.*

75
76 Nein.

77
78 *Das Problem ist ja für Sie, dass Sie das auch jährlich immer wieder neu*
79 *beantragen müssen –*

80
81 Und auch für die Kollegen. Ich denke, für die ist es, auch für uns – die
82 Räumlichkeiten haben wir ja hier entsprechend hergerichtet, das sind
83 Abschreibungen, die darauf laufen, das sind Kredite, das ist ja auch ein
84 finanzielles Unterfangen.

85
86 *Wenn Sie zu den Problemen der Schulmeidung, Schulverweigerung – dem*
87 *Problem, dass Kinder und Jugendliche nicht in die Schule gehen – wie benennen*
88 *Sie das? Haben Sie einen Begriff für sich dafür?*

89
90 Meinen Sie jetzt mich speziell, als Privatperson?

91
92 *Sie ganz speziell, es geht ja hier ganz um Ihre persönliche Perspektive.*

93
94 Also Sie meinen jetzt nur für mich, jetzt nicht für die Einrichtung oder als Träger?

95
96 *Ja, für Sie.*

97
98 Schulprobleme – Schulverweigerer nicht, die gehen ja hier. Ich finde nicht, dass
99 das jetzt im dem Sinne Schulverweigerer sind. Das sind Schulprobleme, die
100 massiv aufgetreten sind und die ich aber vorrangig jetzt auch mit den
101 Verhaltensproblemen kopple.

102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152

Denken Sie, dass die Ursachen für diese Schulprobleme vorrangig in der Schule liegen, in der Auseinandersetzung des Schülers mit der Schule, in den Möglichkeiten und Grenzen oder denken Sie, es hat auch andere Ursachen?

Ich denke, das muss man von Fall zu Fall sehen. Bei manchen Schülern kann es die Schule sein, wo praktisch wie so ein Schneeballprinzip – und Verhaltensprobleme, das ist, das ist eine Mischung. Es ist eine Mischung, das ist nicht nur Schule. Das kann auch auf einen Lehrer, oder vielleicht auf zwei bezogen sein, aber wie auch immer.

Das sind ja auch noch andere unschöne – das ist das Elternhaus, praktisch, was dann vielleicht nicht den Weg zur Schule sucht, um jetzt dem Kind da rauszuhelfen. Das sind Verhaltensprobleme, die da sind. Das ist `ne Gruppe, wo der Schüler mit drin ist. Das ist eine Mischung.

Nein, ich sehe das nicht vorrangig in der Schule. Aber ich finde, Schule müsste auch für Lernbehinderte was vorhalten, um dem – das ist ja nicht – unsere sind ja kein Einzelfall. Dass auch für Lernbehinderte eine Form vorgehalten werden müsste, finde ich vom Gesetzgeber, der Schülern mit Verhaltensproblemen – ist ja Schule für Erziehungshilfe und da ist ja praktisch der Tenor auch auf Erziehung – dass da praktisch auch eine Bildung oder eine Erziehung – erst mal eine Erziehung, dann eine Bildung vorgehalten werden sollte.

Also Sie meinen, dass da eine stärkere Kopplung zwischen der Arbeit von Lernbehindertenpädagogen und -pädagoginnen stärker in der Erziehungshilfe –

Also meiner Meinung nach müsste jeder Sonderschullehrer und auch jeder Lehrer in der Normalschule – in Führungsstrichen – also in der Regelschule – Die Probleme sind doch nicht bloß hier, die sehe ich doch auf der Straße oder – wo ich heute mit dem Zug gekommen bin oder was weiß ich, dass der Lehrer – und wenn ich die Hauptschulen sehe – zumindest eine Ausbildung haben sollte, um sich damit auseinanderzusetzen: ‚Wie gehe ich mit Verhaltensauffälligkeiten oder mit Verhaltensstörungen um? Wie erkenne ich das? Was kann ich machen?‘. Und der Lehrer muss hier meines Erachtens nach schon in der Grundschule auch Signale setzen, das ist – //

Was gibt es für Erscheinungsformen von Schulverweigerungen? // Also, es ist ja sicher nicht nur so, dass Kinder ein ganzes Jahr nicht gehen, sondern da gibts ja sicher Differenzierungen. Wie sind so Ihre Erfahrungen mit verschiedenen Erscheinungsformen?

Wir haben – wenn ich jetzt mal so die ganzen drei Jahre sehe, sind es im Anfangsstadium Stunden, dann Tage, die sich dann summieren, weil nichts getan wurde, wie auch immer, ohne jetzt Schuldgefühle irgendjemandem da zuzuschreiben, die sich dann nachher summieren, über Wochen, Monate, und dann eben auch über Jahre.

Also Sie meinen, es ist so ein Entstehungsprozess, dem man – wenn ich Ihre Antwort jetzt richtig deute – auch ein bisschen entgegenwirken könnte, wenn man von Anfang an reagieren würde?

Ja.

153

154 *Sie hatten ja schon eine Bandbreite von möglichen Ursachen genannt. Erleben Sie*
155 *das für sich, dass andere, also vielleicht Verantwortliche im Jugendamt, im*
156 *Schulamt oder auch Eltern, das genauso sehen, also die Bandbreite von*
157 *Ursachen, und die Notwendigkeit der Hilfe?*

158

159 / Die Notwendigkeit, denk' ich mir, haben wir hier durch unsere Amtsleiterin und
160 durch die Schulrätin. Die haben das erkannt, sonst wäre dieses Projekt nie
161 möglich gewesen, weil da auch Geld dran hängt, viel Geld. Wir müssen jedes Jahr
162 im Landkreis – und das sind die zwei, diejenigen, die das am meisten auch mit
163 tragen – eigentlich auch die Notwendigkeit deutlich machen. Weil auch von
164 Abgeordneten die Notwendigkeit, diesen Kindern – auch wenn es nur fünf sind –
165 zu helfen, teilweise nicht eingesehen wird. Dass eben gesagt wird: ‚Also die fünf
166 verbrauchen ja soviel wie eine ganze Grundschule an Geld, wie kann denn das
167 sein, wie kann denn das erfolgen?‘ und ‚Wir finden nicht, dass fünf Kinder soviel
168 Geld kriegen müssten, wie eine ganze Grundschule!‘, bloß mal als Beispiel.

169 Ich denke, die Notwendigkeit liegt aber auch an uns, indem auch Frau Ehler und
170 Frau Franz als sehr engagierte Kollegen gemeinsam mit mir – dass wir auch in
171 Gremien auftreten. Und nicht nur weil es um Arbeitsplätze geht, sondern
172 vorrangig, weil es um diese Schüler geht, dass wir da die Werbetrommel rühren
173 und auch darauf aufmerksam machen, dass – auch wenn wir bloß einen – sag' ich
174 mal – erreichen, das Geld immer sinnvoll für den Menschen angebracht ist. Und
175 dass wir es in den drei Jahren geschafft haben, denk' ich, das zeigt ja auch daran,
176 wie gut gearbeitet wurde.

177

178 *Was denken Sie, die Kinder, die Jugendlichen, die hierher gekommen sind, haben*
179 *die ihre Schulverweigerung selber als Problem für sich wahrgenommen?*

180

181 Ja.

182

183 *Inwiefern?*

184

185 Indem sie sich als Außenseiter gefühlt haben.

186

187 *Außenseiter dadurch, dass sie nicht in die Schule gegangen sind?*

188

189 Denk' ich schon, wenn sie es auch nicht zugeben. Zugeben tun es ja die
190 wenigsten, auch von unseren. Aber sie kommen ja hier jeden Tag her und wenn
191 ich jetzt fast jeden Tag herkomme und auch wenn ich abgeholt werde, dann ist das
192 für mich ein Zeichen, dass ich mich mit der Form der Beschulung, wie auch
193 immer, identifiziere und das als gut ansehe und auch Schule will. Das sind ja alles
194 noch Kinder, die in einem Alter sind, die wissen, dass sie in die Schule zu gehen
195 haben.

196

197 *Also es ist eher die Norm, die dahinter steht, von der sie wissen, das sie die nicht*
198 *einhalten, oder?*

199

200 Und die können es auch alleine nicht einhalten. Das heißt, die Elternhäuser sind ja
201 teilweise auch sehr schwach. Wenn wir also die Form des Abholens und
202 Rückbringens, des Einbeziehens der Eltern auch ganz massiv nicht machen
203 würden, also diese individuelle Arbeit, weiß ich nicht, ob die Erfolgsrate – ich

204 muss das jetzt mal so sagen – dann so hoch wäre. Das wage ich zu bezweifeln.
205 Also wenn das jetzt offen wäre, und die müssten allein hierher kommen, weiß ich
206 nicht, ob sie auch jeden Tag – das kann ich jetzt nicht sagen, weiß ich nicht, das –
207

208 *Sie sagten: ‚Erfolgsrate‘. Beschreiben Sie mal bitte, woran Sie die Erfolgsrate*
209 *festmachen.*

210
211 Erfolgsrate ist für mich schon, dass die jeden Tag hierher kommen. Indem sie vier
212 Stunden sitzen oder indem sie erst mal am Anfang eine Stunde sitzen, indem sie
213 sich von mir aus nur beweihräuchern lassen, also, dass wir irgendwas erzählen
214 und sie halten es aus. Das ist Aushalten, das ist ein Erfolg. Jeden Tag kommen
215 und wenn die von den – Und das ist ’ne Sache, wenn sie das draußen einem
216 Lehrer sagen, da fassen sie sich an den Kopf, dann sagen sie: ‚Mein Gott, die hat
217 ja heute nichts anderes zu tun. Die sollen ja nur stillsitzen!‘
218 Dass das der erste Schritt ist, um jemanden wieder an Schule heranzuführen, das
219 wird oft von Lehrern von draußen verkannt und auch belächelt. Und das ist für
220 mich auch ein Zeichen, dass sie gar nicht wissen, um was es eigentlich geht.
221 Einem Kind erst mal Normen und auch eine Form beizubringen, dass ich jeden
222 Tag für mich – auch versteckt dann, – wir verkleiden das ja auch – dass sie Schule
223 nicht sofort erkennen, dass sie das annehmen, und das wird belächelt teilweise.

224
225 *Was denken Sie sind die Besonderheiten Ihres Projektes im Gegensatz zu*
226 *normaler Schule?*

227
228 Einmal, dass es ein Projekt ist, das an ein Heim angekoppelt ist. Das finde ich, ist
229 schon was Besonderes. Das nächste ist, dass wir das gewagt haben, so was zu
230 machen, muss ich auch sagen. Und das Besondere, // dass wir versuchen, über
231 eine andere Form Schule schmackhaft zu machen, Wissen zu vermitteln und auch
232 zu erziehen, hier wird ja vorrangig erzogen, und angebildet.

233
234 *Sie sagen: ‚vorrangig erziehen‘, was ist die Besonderheit dieses Projektes im*
235 *Gegensatz zu den anderen sozialpädagogischen Projekten, die Sie leiten und*
236 *betreuen?*

237
238 In den andern Projekten – sag ich jetzt mal – stationäre Heimerziehung – wir
239 haben ja auch Fünf-Tage-Wochengruppe oder Tagesgruppe – geht es mehr oder
240 minder – wenn ich jetzt mal den Aspekt Schule sehe – auch um Bildung, aber
241 nicht vordergründig. Also da spielt der Erziehungsprozess eine ganz große Rolle
242 und die Bildung wird ja praktisch in einer stationären Erziehung, in einer
243 Heimerziehung – durch Schule auch, dass man Kultur vermittelt und so weiter –
244 spielt es ja auch eine Rolle, aber nicht diesen großen Aspekt. Und wenn ich das
245 jetzt einfach umdrehe, jetzt hier für die Fördergruppe, dann spielt die Schule
246 diesen Aspekt, der sonst praktisch der Erziehungsprozess ist und das, was in der
247 Heimerziehung Bildung ausmacht, ist dann hier –//

248
249 *Verkehrt sich das Verhältnis?*

250
251 Ja, würde ich so ungefähr sehen. Es ist jetzt nicht genau, aber am Anfang erzieht
252 man ja hier. Wenn das Schuljahr anfängt, dann muss sich die Gruppe neu finden,
253 und dann müssen wir erst mal gucken, in welche Leistungsgruppen die Kinder
254 eingetaktet werden. Da spielt ja die Erziehung einen größeren Rahmen. Während,

255 wenn wir jetzt zum Schuljahresende zu gehen, da haben wir ja eine ganze Menge
256 schon geschafft, da geht dann wieder die Bildung wieder in diesen Aspekt rüber.
257 Und was ich eben auch gut finde, das habe ich vorhin vergessen zu sagen, dass
258 auch Zeugnisse verteilt werden, dass das hier – sag’ ich mal – keine Spielschule
259 ist, wie manche denken. Hier werden auch Zeugnisse – praktisch aber – sag ich
260 mal – unter andern Umständen die Noten erreicht, und die Leistungen erreicht.
261 Aber es werden Zeugnisse vergeben und das finde ich, ist für den Schüler auch
262 toll, dass er erlebt: ‚Hier krieg’ ich ja auch ein Zeugnis und mit diesem Zeugnis
263 kann ich ja auch in die Regelschule wieder zurückgehen oder ich kann mich
264 bewerben’, wie auch immer. Den Klaus, der geht ja jetzt in das BVJ, der würde
265 sonst nie ein Zeugnis kriegen, noch nicht mal – ob nun Abgangszeugnis oder gar
266 nichts.

267

268 *Welche Anforderungen stellen Sie über das Aufzeigen der Ernsthaftigkeit der*
269 *Schule hinaus an solche pädagogische Arbeit mit schulverweigernden Kindern*
270 *und Jugendlichen? Was sind so Ihre Standards, die Sie setzen für professionelle*
271 *Hilfe, die Sie als notwendig empfinden?*

272

273 Meinen Sie jetzt vom Personal her?

274

275 *Auch. Was gehört an Bedingungen dazu, sozusagen?*

276

277 Also das Erste, finde ich erst mal, ein ordentliches Personal, also das ist für mich
278 die Hauptbedingung.

279

280 *Was heißt ordentliches Personal?*

281

282 Einmal von der Fachlichkeit her, denk’ ich. Es ist schon günstig – es könnte auch
283 ein guter Sozialpädagoge vorhalten, was Frau Ehler und Frau Franz machen.

284 Aber am Anfang, als sie angefangen haben, haben sie nicht so richtig verstanden,
285 was mein Ansatz ist. Ich hatte es ja nun schon mal gemacht. Da war es erst mal
286 nur ein Austakten. Aber das, was die zwei vorhalten, – und ich denke, das ist das,
287 was ein Lehrer, der mit solchen Kindern arbeitet, vorhalten muss – das ist einmal
288 eine gute Fachlichkeit. Also methodisch muss ich gut drauf sein, Fachwissen
289 natürlich auch, das ich dann ordentlich verpacken kann. Ich muss es ja verpacken
290 und ich muss mich ja auch auf die Kinder, also auf die Schüler einstellen. Ich
291 muss teamfähig sein. Also alleine gehen sie unter. Das ist für mich ein ganz guter
292 Aspekt. Das heißt, ich muss – ich bin ja praktisch nur der Leiter oder ich bin ab
293 und zu mal drin, ich bin ja nicht immer da, ich hab ja noch andere Aufgaben. Ich
294 sehe es ganz anders auch als die zwei. Ich sehe es einmal von dem Aspekt, ich
295 habe das schon mal geleitet, aufgebaut und hab da meine Erfahrungen gemacht.
296 Ich sehe es von dem, der von außen guckt, mal ab und zu reinkommt oder wenn
297 wir unsere Teamberatungen haben. Was ich sehe, das heißt, ich muss denen ja
298 auch mal was sagen und die müssen sich dann auch was sagen lassen. Ich kenne
299 hier etliche Lehrer, die lassen sich ja grundsätzlich nichts sagen. Die sind ja dann
300 da oben. Also Teamfähigkeit, miteinander umgehen, sich was sagen.

301 Und das – was für mich auch wichtig ist, aber nicht nur bei den beiden oder in
302 dieser Gruppe ist – die Menschlichkeit, dass sie auch was aussprechen können.
303 Und wenn die Schüler eben so – sag ich mal – Null Bock haben oder mich so
304 absolut geärgert haben, dass ich das auch zugeben kann. Und dass die anderen
305 dann in der Lage sein müssen, den anderen praktisch aufzufangen und ihn auch zu

306 stützen. Dass er nicht: ‚Das ist Frau Holz, die jetzt das kriegt‘, sondern egal, wer
307 da steht, dass man das auch noch mal so aufarbeitet. Und das haben wir eigentlich
308 das erste Jahr gemacht. Das erste war eigentlich das Jahr, wo wir drei – wir hatten
309 auch Zeiten gehabt – ich weiß nicht, wie die Andern zwei das so ausgewertet
310 haben – wo die Zusammenarbeit in den Kinderschulen war, wo man sich – // ich
311 denke, die menschlichen Eigenschaften, die sind eben auch sehr wichtig.
312 Das nächste ist, ich muss auch über diese Kinder Bescheid wissen, also nicht nur
313 als Lehrer methodisch gut drauf sein, fachlich wissen, ich muss ja wissen, auch in
314 dem Sonderschulwesen – Wie sind die Rahmenrichtlinien? Was muss am Ende
315 des Schuljahres erreicht werden? Wie kann ich jetzt eventuell Gruppen
316 zusammennemen? Der Eine, der nicht lesen und rechnen kann und was mache
317 ich mit dem Anderen? – Also das muss ich auch wissen. Und das, was die zwei
318 jetzt im dritten Jahr auch haben, sie müssen über Kinder, die in der Psychiatrie
319 waren, Bescheid wissen. Welche Ursachen? Was? Woran kann ich erkennen? Wie
320 wirken Medikamente? Weil die ja teilweise Medikamenteneinnahme hier haben,
321 die Zusammenarbeit mit der Psychiatrie oder bei Kriseninterventionen. Wie gehe
322 ich um? Auch mal festhalten oder mal isolieren, wann mach’ ich das? Oder wann
323 gehe ich einfach einen Schritt zurück und lass’ ihn rumbrüllen und ausbrüllen,
324 und dann geh’ ich erst wieder rein, dass ich das nicht als Schwäche aufnehme? //
325 Ja, die Kollegen, die hier arbeiten, die müssen aufgefangen werden, denk’ ich mir,
326 ist ganz wichtig, Supervision, wie auch immer, dass sie keine schlechten Gefühle
327 haben und die vor allem nicht nach Hause schleppen und dann noch ihre Familie
328 da baldornern und wieder Kraft haben für das Nächste – Teamfähigkeit,
329 Fachwissen, methodisch, sagen Sie mir noch mal Stichwort.

330
331 *Es geht ja hier nicht um richtige oder falsche Antworten, und nicht um Abfragen*
332 *sondern einfach nur um Ihre Ansichten. Und das passiert ja oft, dass einem dann*
333 *hinterher noch Sachen einfallen, wo man sagt: ‚Das hätte man noch sagen*
334 *können‘, aber das, darum geht es nicht. / Ich würde gerne noch auf die*
335 *Entstehung des Projektes ein kleines Stück zurückkommen und auf das Konzept.*
336 *Also Sie haben ja - soviel ich weiß, gab es eine Ausschreibung durch das Schul-*
337 *und Sozialamt –*

338
339 Inoffiziell, ja nicht offiziell. Es wurde darüber gesprochen: ‚Wir müssen was
340 machen, wir müssen was machen für diese Schüler, welche Möglichkeiten gibt es
341 da?‘. Und da hab’ ich mich einfach gemeldet.

342
343 *Ach, ich dachte, es wäre so eine richtige Ausschreibung, wo verschiedene*
344 *Projekte sich vorgestellt haben und Sie wurden dann ausgewählt. Also Sie haben*
345 *die Schulrätin gekannt und haben darüber gewusst und haben sich dann*
346 *vorgestellt –*

347
348 Ich, / nein, die Jugendamtsleiterin – wir hatten, ich bin ja im Jugendhilfeausschuss
349 – Es wurde gesprochen: ‚Was machen wir denn mit diesen Kindern, mit diesen
350 lernbehinderten Kindern? Welche Möglichkeiten gibt es?, ja und dann habe ich
351 das Projekt – habe ich gesagt: ‚Wir hätten schon eine Möglichkeit. Ich würde das
352 auch gerne angehen.‘ Ich muss mal sagen, es hat mich eigentlich auch gereizt,
353 weil – ja, das ist wieder ein Stückchen Schule, da kann man noch mal Lehrer sein,
354 oder –
355

356 *Und dann haben Sie sozusagen ein Konzept erarbeitet, haben das eingereicht, und*
357 *dann ist das –*

358
359 Dann habe ich eigentlich das Konzept, was ich in Berlin hatte, praktisch auf die
360 Örtlichkeiten von hier und auf die Schülerzahl umgemünzt und dann vorgestellt.
361 Aber wir haben ja inzwischen auch andere Erfahrungen und es sollte ja auch keine
362 Schule werden. Ich hab ja auch mit dem Kultusministerium sehr eng
363 zusammengearbeitet, ja.

364
365 *Und gibt es so eine ständige Fortschreibung des Konzeptes nach den Erfahrungen*
366 *oder wie machen sie es?*

367
368 Na, wir müssen – haben eine Leistungsbeschreibung erarbeitet. Wir hatten ja mit
369 Ihnen zusammen damals auch diese Konzeption noch mal überarbeitet – ist ja erst
370 drei Jahre her, so lange noch nicht – und es fließen immer wieder neue
371 Erfahrungen ein.

372 Und das hatten wir im ersten Jahr nicht so drin gehabt – die Elternarbeit sehr
373 intensiv, weil wir merken, wenn die Eltern hinter uns stehen und mit uns
374 zusammenarbeiten, dann kommen wir auch an die Schüler ganz anders ran. Wir
375 machen ja auch offene Elternarbeit, das heißt, die Eltern kommen hier so Art wie
376 Selbsthilfegruppe, dass sie merken, dass sie nicht alleine da stehen. Denn die
377 Eltern wurden ja genauso gemieden wie ihre Kinder dann nachher.

378
379 *Was sind so die wichtigsten Methoden neben der Elternarbeit in dem Projekt?*
380 *Wenn Sie das jetzt so aus dem Konzept beziehungsweise aus der praktischen*
381 *Arbeit beschreiben würden, so an ein paar Punkten fest machen würden?*

382
383 Die wichtigsten Methoden? // Eine der Methoden ist die Gruppenarbeit, also
384 Gruppenförderung. Die Gruppendynamik zu erkennen und dann entsprechend
385 auch einzusetzen. Einzelförderung auch und das machen wir an Projekten fest.
386 Das heißt, wir hatten hier jetzt ein Projekt laufen, ‚Garten der Sinne‘, wo wir mit
387 zehn Bildungseinrichtungen des Landkreises – mit 10 Bildungseinrichtungen
388 zusammengearbeitet haben, wo – das fand ich, war schon eine schöne Sache. Und
389 wir hatten vor zwei Tagen dann ja noch mal eine Zusammenkunft und haben das
390 ausgewertet, so dass die Schulen gesagt haben – es war also eine Zusammenarbeit
391 mit allen GB-Schulen¹¹, mit allen LB-Schulen, und mit einem Kindergarten und
392 na, BVJ und eine Grundschule –

393 Also die Idee ist eigentlich gekommen – ich bin in der psychosozialen
394 Arbeitsgruppe des Landkreises und da wird eben auch viel geschwafelt. Es wird
395 erzählt: ‚Wir müssen mal an die Öffentlichkeit treten. Wir müssen mal was
396 machen.‘ Und ich bin ja nun ein privater Träger und ich muss werben, und ich
397 muss nach außen treten, da bleibt mir gar nichts andres übrig. Und da hatte ich
398 dann vorgeschlagen: ‚Lasst uns doch mal was machen, und nehmt unsere
399 verhaltensgestörten oder verhaltensauffälligen Kinder mit rein, mit euren
400 Lernbehinderten. – Unsere haben ja auch da teilweise Lernbehinderungen, je
401 nachdem, was eben dann dominiert – lasst uns doch mal was machen, was man
402 sieht!‘ Und tja, dann haben wir uns noch mal getroffen. Und dann haben wir
403 darüber gesprochen: ‚Lasst uns was machen über Wahrnehmungen, das ist ja das,

¹¹ Schule für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung

404 was eigentlich auch alle angeht'. Und dann ist dieses Projekt geboren. Und dann
405 haben wir uns alle vier Wochen getroffen.

406 Und ich habe mehr oder minder angeordnet, - das sag ich jetzt mal, weil ich auch
407 der Leiter bin – dass [..., die Pädagoginnen, K.P.] mit ihrer Gruppe sich da
408 einzuklinken haben. Das heißt also, innerhalb des Unterrichts versuchen sie, noch
409 mit den andern Lehrern, für sich praktisch was herauszuholen. Das heißt, dass [...;
410 die Pädagoginnen; K.P.] mit der LB-Schule in [..., der Kreisstadt, K.P.] sehr eng
411 zusammengearbeitet haben.

412 Und das Produkt, was nachher rausgekommen ist, das ist innerhalb von einem
413 Jahr in den Schulen – die Projekte mit den Schülern vorbereitet worden. Und dann
414 in zwei Projektwochen haben die das hier installiert. Und der Höhepunkt war
415 dann ein Fest, wo das der Öffentlichkeit vorgestellt wurde und wo die Schüler aus
416 unserer Fördergruppe praktisch auch als Gastgeber – das heißt, [..., die
417 Pädagoginnen, K.P.] sind mehr oder minder zurückgetreten und die Schüler sind
418 als Gastgeber hier aufgetreten, haben rum geführt. Und hinterher – fast jede
419 Woche kommen ein oder zwei Gruppen so als Nachklang, Horte, Kindergärten,
420 die wollen dann oben im Garten ihre Sinne mal testen.

421

422 *Die Projektgruppen sind sozusagen hierher gekommen und haben das zusammen*
423 *aufgebaut und –*

424

425 Habens aber in ihren eigenen Schulen vorher erarbeitet, eine Projektmappe erstellt
426 oder die Vorarbeiten, und haben es dann hier aufgebaut.

427

428 *Wenn Sie jetzt Ihr Konzept noch mal überlegen, also so, wie es jetzt auch da steht,*
429 *was sind die wichtigsten Ziele der sonderpädagogischen Fördergruppe? Wenn Sie*
430 *die jetzt ähnlich wie die Methoden so mal schlagartig benennen würden?*

431

432 Die wichtigsten Ziele sind, Kinder wieder an Schule heranzuführen und das
433 oberste Ziel, wieder in die Regelschule, also in die Herkunftsschule wieder –
434 eigentlich, dass sie wieder zurück können, das ist eigentlich das oberste Ziel.

435

436 *Und wie setzen Sie das um, dieses Ziel?*

437

438 Das setzen wir dadurch um, dass praktisch von den Herkunftsschulen, dass die
439 Lehrer ja hier sind, ihre Schüler, die aus ihren Schulen kommen, auch sehen
440 können, dass wir bei Projekttagen hinfahren, dass also immer die Verbindung zur
441 Schule besteht, dass dann regelmäßige Sitzungen zwischen den Lehrern der
442 Herkunftsschulen und unseren Kollegen hier stattfinden, wo wir darüber sprechen
443 können und wo auch darüber beraten wird gemeinsam. Kann er wieder in die
444 Schule zurück? Wann ist der richtige Zeitpunkt und wie kann die Rückführung
445 erfolgen? – also praktisch auch schrittweise, erst mal einen Tag wieder in die
446 Schule gehen, zwei Tage, eine halbe Woche und dann ganz – also praktisch diese
447 enge Zusammenarbeit ist gewährleistet durch die Lehrer der Herkunftsschule. Das
448 empfinde ich als sehr gut und dann gehen die zum Sportfest oder wenn die
449 Projekttage haben, da gehen die auch wieder – mit allen aber – in die Schulen. Die
450 werden dann eingeladen, die Gruppe und fahren dann auch hin.

451

452 *Wie schätzen Sie die Erreichbarkeit der Reintegration ein?*

453

454 Meinen Sie das jetzt – soll ich das jetzt an Prozenten festmachen, oder?

455
456 *Na überhaupt, wie Sie das einschätzen, also wenn das so Ihre wichtigste*
457 *Zielsetzung ist, ja –*
458
459 Dann sag' ich mal, // ich sag' jetzt einfach mal so, ich hab' ja das nicht berechnet,
460 die Reintegration / ist relativ gering, ich muss das so sagen.
461
462 *Was denken Sie, woran es liegt? / Also was sind die Gründe dafür, dass das nicht*
463 *so klappt?*
464
465 Weil das, weil das, ja, / weil das teilweise sehr verfestigt ist, ehe die Kinder, also
466 die Schüler hier herkommen. Das heißt, da müsste also früher schon anfangen
467 werden, dort diese Schüler aufzufangen, also nicht erst, wenn sie schon im
468 siebenten oder achten Schuljahr sind. Wir kriegen sie ja meistens älter, so dass
469 also Jahre vorher schon waren, wo Ursachen sind. Die Wirkung nachher so fest
470 ist, dass man schlecht rankommt.
471 Wir haben bis jetzt – ein Mädchen haben wir zurückgebracht, zwei. Einen in die
472 GB-Schule, wo wir dann gemerkt haben, dass da praktisch ein Grenzfall LB –
473 GB, dass er in der GB-Schule weiter kann, also der ist jetzt in der GB-Schule. Ein
474 Mädchen, die läuft in der LB-Schule ganz gut. Aber es sind auch erst drei Jahre,
475 man müsste das jetzt über mehrere Jahre verfolgen. Aber wenn das jetzt so ist –
476 und wir haben ja auch Abgangsschüler, dadurch, dass die alt waren, also vom
477 Alter her ist das viel zu kurz hier gewesen. Die waren ein Jahr hier, hatten dann
478 ein Abgangszeugnis, sind relativ immer gekommen.
479 Man müsste es schon im Grundschulalter, also ich finde, in der Grundschule,
480 wenn man merkt, dass einer da schon ein halbes Jahr, viertel Jahr fehlt, – dass
481 man da ansetzt und da ist die Verweigerung bei uns relativ gering und die
482 Erfolgsrate, – dass man eben wieder überführen, also zurückführen kann, oder
483 reintegrieren – die ist viel größer. Das ist relativ spät. Es sind ja auch relativ harte
484 Fälle – ich sag' das jetzt mal so – es ist verfestigt. Und manche sind auch
485 psychisch so krank. Wir haben ja zwei Schüler, die jetzt ein paar mal auch in der
486 Psychiatrie waren, wo es für die eben besser ist, in diesem kleinen Umfeld, in
487 diesem behüteten – ist es ja auch – dann nun ihren Abschluss zu bekommen.
488
489 *Wie ist das Projekt zeitlich und strukturell aufgebaut? Also sie werden früh um*
490 *acht abgeholt und dann?*
491
492 Hm //
493
494 *Und sind bis 16 Uhr hier?*
495
496 Ja, in der Regel. //
497
498 *Wie ist das so im Konzept vorgesehen, wie der Aufbau ist, so der Tagesablauf?*
499 *Gibt es da bestimmte Strukturen oder?*
500
501 Ja.
502
503 *Ja. Und die sind?*
504

505 Die sind - // Die kommen hierher und das Erste ist, wir machen einen
506 Morgenkreis und im Morgenkreis wird erzählt, auch gemeinsam und: ‚Wie war es
507 denn?‘, weil ja bei vielen am Nachmittag oder am Abend Bambule zu Hause war.
508 Einfach abreden: ‚Wie war es denn?‘. Und dann auch die Einstimmung. ‚Was
509 machen wir heute?‘. Die haben zwar für die Woche auch einen Plan, den kennen
510 die ja auch, aber oft schmeißt ja irgendjemand von den Schülern den Plan. Also
511 dass man noch mal eine Einstimmung früh gibt, so.
512 Dann sind die Stunden. Die haben ja ihren Stundenplan auch fest, ganz einfach
513 auch dadurch, dass die Lehrer ja immer kommen, ist das ja auch schon
514 vorgegeben. Die Pausen sind vorgegeben. Das heißt also, bis Mittag wird relativ
515 straffer Unterricht durchgezogen, der am Anfang nicht Unterricht ist. Sondern
516 haben wir ja gesagt, jetzt mehr Unterricht, ja.
517 Und am Nachmittag, dann wird gemeinsam Mittagbrot gegessen und dann
518 Beschäftigung, Hausaufgaben oder irgendwas, was eben ansteht. Das heißt also,
519 dass bis zum Nachmittag eigentlich ohne – auch mit Räumen, wo sie sich
520 entspannen können, wo sie auch ihre Zigarette rauchen können – sind ja auch so
521 Sachen, wo man dann Kompromisse schließen muss, um es nicht eskalieren zu
522 lassen, die kommen ja alle mit Zigarettenenerfahrungen hierher, so. Und in
523 Absprache mit den Eltern dürfen sie dann Eine rauchen, die wird ihnen dann
524 zugeteilt, ehe sie zehne rauchen und unkontrolliert. Das ist nicht in Ordnung,
525 wissen wir, aber – /
526
527 *Und halten sie sich an die Eine?*
528
529 Ja.
530
531 *Warum?*
532
533 Weil sie wissen, dass sie die Eine kriegen.
534
535 *Das reicht dann, also dieses Zugeständnis?*
536
537 Ich sag es Ihnen mal jetzt. Ich weiß nicht, was sie hinter der Ecke machen. Wir
538 gucken und wenn man es sagt, machen sie die aus.
539
540 *Was denken Sie, wie viel Freiraum lassen diese Strukturen, so wie sie hier*
541 *möglich sind, für individuelle Probleme oder Bedürfnisse der Jugendlichen?*
542
543 Ich denke, ’ne ganze Menge, sonst würden die nicht jeden Tag kommen. Und die
544 erzählen ja auch, die erzählen frank und frei, was Sache war zu Hause.
545
546 *Also Sie meinen, die Strukturen sind so, dass die Jugendlichen das für sich mit*
547 *ihren individuellen Situationen vereinbaren können?*
548
549 Ich kann das jetzt nur so sagen, weil ich weiß jetzt nicht, wie [..., die
550 Pädagoginnen, K.P.] das sehen. Die sind jeden Tag drin, die sehen das vielleicht
551 anders als ich, weiß ich nicht.
552
553 *Nach welchen Gesichtspunkten wählen Sie die Inhalte und Methoden aus, also die*
554 *Projekte, die konkreten, die gemacht werden, die Arbeitsmethoden, die im*

555 *Konzept festgeschrieben werden oder die in der Praxis vielleicht auch variiert*
556 *werden? Nach welchen Gesichtspunkten werden die ausgewählt?*

557

558 Die wählen die beiden Lehrer gemeinsam mit den Lehrern der Herkunftsschulen
559 aus und dann besprechen wir das. Das heißt, die orientieren sich an den
560 Rahmenrichtlinien.

561

562 *Und die Inhalte für die Projekte werden auch durch die Rahmenrichtlinien –*

563

564 Ja, vorgegeben.

565

566 *Erleben Sie die verschiedenen Zielsetzungen, die durch die Rahmenrichtlinien*
567 *gegeben sind und vielleicht, die durch die individuelle Situation gegeben sind, als*
568 *zwiespältig?*

569

570 Nö.

571

572 *Das lässt sich gut miteinander vereinbaren?*

573

574 Ja, das kommt ja auf das Geschick an. Ich finde, wenn ein Lehrer geschickt ist,
575 kann ich alles verpacken. Wenn ich das rüberbringen kann, ohne dass der Schüler
576 das als was Aufdiktiertes – Schule kann Spaß machen, Schule kann Freude
577 machen, schon die Tischdecke, was weiß ich, immer wenn ich Brötchen einkaufe,
578 oder –

579

580 *Also das ist dann so – Sie haben das Wort ‚verpacken‘ genannt – die methodische*
581 *Verpackung der Inhalte, die das ermöglicht, dass das miteinander in Verbindung*
582 *kommt.*

583

584 Ja, und die haben ja auch Freiheiten, denk' ich mir, von den Räumlichkeiten, von
585 dem Umfeld her. Die könnte ich in einer großen Schule nicht machen. Das ist ja
586 auch ein Plus. Ich habe ja hier keinen anderen, der stört, der die Schüler praktisch
587 animiert, was anderes zu machen – ist ja relativ klein, ist 'ne kleine Insel. Das ist
588 auch ein Pluspunkt.

589

590 *Was meinen Sie, wie wichtig diese Strukturen, diese Tagesabläufe für diese*
591 *spezielle Arbeit sind?*

592

593 Die Strukturen sind lebensnotwendig.

594

595 *Warum?*

596

597 Ganz einfach, jemand, der vorher keine Strukturen hatte und verwaorlost war, sag
598 ich mal, dis-sozial rumgestreunt ist, der muss ja erst mal lernen, was Strukturen
599 sind und was Strukturen auch für einen bedeuten können. Also ich muss auch
600 Grenzen, ich muss Strukturen geben. Ich muss Grenzen setzen und
601 Grenzerfahrungen, die sind unwahrscheinlich wichtig. Also sonst brauche ich es
602 nicht zu machen. Ohne jetzt – nicht, dass man – mit Grenzerfahrungen meine ich
603 jetzt nicht, der böse Lehrer sein und strafen, in die Ecke stellen oder was weiß ich,
604 sondern, wenn man vorher was abgemacht hat. Ich muss verlässlich sein. Ich
605 muss für den Schüler verlässlich sein. Wenn ich vorher was abgemacht habe, da

606 muss er wissen, das ist so. Das heißt, der Lehrer muss schon selbst auch
607 verlässlich sein. Er muss das, was er sagt auch einhalten und Strukturen
608 annehmen. Ich kann jemanden, – wie soll der wieder in die Schule gehen können,
609 wenn er nicht gelernt hat, für sich Strukturen anzunehmen. Dann wird das in der
610 Regelschule, wo ganz viele äußere Einflüsse auf ihn eindringen, wo er wieder in
611 sein altes Umfeld kommt, dann wird er es nie packen. Also wenn wir es nicht
612 schaffen, ihm Strukturen hier, – sag ich mal – dass er das für sich verinnerlicht,
613 dann können, dann scheitern die draußen. Das heißt also, auch dass Berufsleben,
614 alles ist dann nachher in Frage gestellt.

615

616 *Sie sagten: ‚die Verlässlichkeit des Lehrers‘, wie sieht es umgekehrt aus, wie*
617 *gehen sie mit Verlässlichkeit und Unzuverlässigkeit von Jugendlichen um?*

618

619 Indem man das öffentlich macht, dass man es anspricht, dass ich, wenn wir was
620 ausgemacht haben, – ich kann jetzt praktisch von den Schülern hier wenig sagen,
621 ich kann es nur jetzt vom Heimrat sagen. Wir haben ja einen Heimrat, wo wir vieles
622 offen machen, darüber sprechen, wer unzuverlässig ist.

623 Das regelt die Gruppe auch. Da mische ich mich als Leiter überhaupt nicht ein.
624 Ich arbeite nicht mit denen. Also das, jetzt in dem Sinne. Wenn mir einer
625 unzuverlässig ist, den hol’ ich mir dann schon ran, und dann hab’ ich auch so
626 meine Instrumentarien, um mit ihm zu sprechen. Oder ich sag’ es dann und ich
627 sag’ es auch im Heimrat. Ich hole mir auch welche ran, die jetzt absolut hier
628 gegen die Norm verstoßen haben und wir trennen uns auch von einigen, wo wir
629 merken, dass es nicht geht. Und das machen wir auch öffentlich, warum wir uns
630 getrennt haben. Denn wir haben zwar einen Erziehungsauftrag oder hier einen
631 Bildungsauftrag, wie auch immer, aber ich bin ja nicht der Mülleimer und wer
632 keine Mitwirkungspflicht zeigt –

633

634 *Gab es das in der Fördergruppe auch schon mal, so eine Trennung?*

635

636 Ja, von Einem, aber der war krank.

637

638 *Also da war dann das Angebot durch seine Krankheit nicht -*

639

640 Das heißt, die Eltern haben den nicht – der ist krank gewesen, der hat Hasch
641 genommen. Der war ja erst zwölf, hat nicht mitgewirkt. Wir waren in der
642 Psychiatrie, wir haben Amtsärzten alles, Polizei – die Eltern haben eine
643 Mitwirkungspflicht. Das ist zum Beispiel auch so ein Punkt, auch ’ne
644 Verlässlichkeit.

645

646 *Er ist dann durch die Drogen –*

647

648 Der ist jetzt in dem Spezialheim, ja. Wir waren nicht die richtige Einrichtung. Der
649 hat ja – sag ich mal – vollstationär – der war also praktisch – so eine
650 Tagesbeschulung, das, was wir vorgehalten haben, war zu wenig.

651

652 *Wenn Sie jetzt noch mal Ihre eigene Position zu dem Projekt, zu der*
653 *Fördergruppe betrachten, können Sie für sich selber ganz konkret die Normen*
654 *und Werte Ihrer pädagogischen Arbeit benennen, was für Sie so Grundwerte Ihrer*
655 *pädagogischen Arbeit sind?*

656

657 Jedes Kind annehmen erst mal, egal, wie es herkommt, mit welchen
658 Befindlichkeiten auch immer. Das Kind erst mal annehmen, das finde ich, ist ganz
659 wichtig, das ist auch im Heim wichtig. Keine Vorwürfe machen oder mit dem
660 Zeigefinger da schon den Eltern irgendwelche Schuldgefühle einsuggerieren. Das
661 Kind da annehmen und abholen, wo es steht. Gucken, und dann entsprechend das,
662 was das Kind braucht, gemeinsam im Team auch dem Kind zur Verfügung zu
663 stellen.

664 Das finde ich, ist also für mich persönlich – und das sage ich Ihnen, da achte ich
665 auch darauf, dass die anderen das machen und gucke. Das ist wichtig, Kinder
666 nicht abstempeln. Das finde ich, ist das Allerschlimmste, jemanden abstempeln.
667 Ich finde wenn man schon innerlich, wenn ich das nur als – gut, wir verdienen alle
668 unser Geld hier drin, Sie ja auch, das sage ich jetzt mal – aber irgendwie gehört
669 dazu ein Ethos. Und eben auch nicht gleich in den Sack hauen, wenn ich mal
670 ‚Null Bock‘ habe oder wenn es mir mal wieder bis oben hin steht. Dass man eben
671 immer wieder von vorn anfängt. Und dass man lernt, sich auch an kleinen Sachen,
672 an kleinen Erfolgen freut.

673

674 *Wie weit fühlen Sie sich persönlich verantwortlich in Ihrer Arbeit? Also Sie*
675 *sagten ja jetzt so auf der einen Seite wirklich für Jeden da sein, offen sein, egal,*
676 *wie die Probleme sind. Aber ich denke, es gibt ja vielleicht auch so Situationen,*
677 *wo man das so nicht mehr schafft oder nicht mehr kann oder wo es auch*
678 *Probleme gibt, mit denen man dann so seinen eigenen Anspruch nicht mehr*
679 *unbedingt durchziehen kann.*

680

681 // Also für mich persönlich ist es so, dass ich eine Stellvertreterin jetzt habe, – die
682 habe ich vorher nicht gehabt – weil ich gemerkt habe, ich schaffe das nicht alles
683 alleine. Das heißt also, dass man als Leiter auch was abgeben muss. Ich kann
684 nicht überall präsent sein. Ich kann nicht immer in der Fördergruppe sein.

685 Ich würde auch nie hier drin rumfuchteln. Ich weiß, dass es gut läuft, und wenn
686 wir zusammen sind, dass die zwei das regeln. Und die wissen auch, dass sie mich
687 fragen können oder mich rufen können, wenn sie Hilfe brauchen. Das, was für
688 mich wichtig ist, dass die Mitarbeiter Spielraum haben, sich zu entfalten, und dass
689 ich trotzdem gucken muss. // Und dass ich – mein Sohn ist ja noch mit hier – die
690 Frau Zorn, die wir jetzt mit haben, dass ich von außen jetzt für mich als Leiter
691 auch mal Signale kriege, wenn ich über das Ziel hinaus schieße.

692

693 *Und was heißt: ‚über das Ziel hinaus schießen‘?*

694

695 Na ja, wenn man das vielleicht zu sehr – was vielleicht bloß eine Bagatelle ist,
696 dass man es nicht überbewertet. Und dass man versucht, auch ein ordentliches
697 Betriebsklima zu haben. Und wenn das nicht da ist, können sie nicht arbeiten, weil
698 der Beruf, der schlaucht, der schlaucht, also der schlaucht so dolle, ja.

699

700 *Was schlaucht da so an dem Beruf?*

701

702 Dass ich jeden Tag was Neues habe. Es ist jeden Tag irgendwas. Es sind ja nicht
703 bloß die Kinder, sondern auch die Erzieher, die mit irgend welchen Problemen
704 kommen, wo sie denken, da können sie nicht mehr. Da müssen sie als Zweiter da
705 sein, da müssen sie ein Ohr haben.

706

707 *Fühlen Sie sich in solchen Situationen manchmal unsicher?*

708
709 Nö. Ich sag' es dann. Das ist so eine Sache, die hab ich für mich – also als ich
710 angefangen habe, als ich bei [..., privater Träger einer Schule mit
711 Ausgleichsklassen, K.P.] angefangen habe, da war ich noch der liebe, nette
712 Lehrer. Dann bin ich ja Schulleiter geworden und wenn man Leiter ist, dann muss
713 ich auch lernen, was anzuordnen, was zu kontrollieren und ja, nicht alles auf mich
714 persönlich –
715
716 *Das heißt, Sie können das gut inzwischen –*
717
718 Na, nicht, weiß ich nicht, ob ich es gut kann, aber ich kann es besser.
719
720 *Ich meine, dass sie für sich persönlich einen Weg damit gefunden haben, Leiter zu*
721 *sein und für sich auch 'ne Grenze zu ziehen?*
722
723 Ja. Ja, doch. // Und, nee. Und ich bin auch froh, dass ich 40 Kilometer – sag' ich
724 Ihnen. Das sind immer, anderthalb Stunden Fahrt, die ich jeden Tag habe, hin und
725 zurück, aber das ist früh die Fahrt, wo ich hierher mir noch mal durch den Kopf
726 gehen lasse: ‚Was machst Du? Was steht heute an?‘ Wenn ich nach Hause fahre,
727 versuche ich, – das gelingt mir nicht immer – vieles auch noch mal rationell zu
728 sehen. Aber Herzblut hängt immer mit dran, ich kann das nicht immer. Als Frau
729 so, denk' ich mir, ich schaffe es nicht immer. Aber ich schaffe es besser als am
730 Anfang. Ganz einfach, weil ich gemerkt habe, wenn ich nur mit den Gefühlen
731 arbeite, dann gehe ich kaputt, dann bin ich irgendwann nicht mehr da.
732 Und ich bin ja der Träger der Einrichtung. Ich muss jeden Tag, ich muss gesund
733 sein. Ich mache jetzt auch Sport, was ich vorher auch nicht gemacht habe. Und ich
734 nehme mir auch das. Ich habe ja früher immer getöpfungert. Ich fange auch wieder
735 an, was für mich zu machen, ganz einfach, damit ich früh auch Kraft habe, hierher
736 zu kommen. Ich will hier ordentlich arbeiten. Aber ich möchte auch keinen von
737 den Kollegen bei mir haben. Möchte ich nicht.
738
739 *Sie möchten auch Abstand haben dazu? Wie ist das, wie gehen Sie an*
740 *Konfliktsituationen ran, wenn so eine aktuelle Konfliktsituation ist, haben Sie da*
741 *für sich so Kriterien, nach denen Sie da handeln oder ist das eher situativ aus dem*
742 *Bauch raus, wie Sie da reagieren?*
743
744 Soll ich jetzt mal, Konflikte mit den Kindern, also wenn ich jetzt hier – wenn
745 Konflikte mit den Kindern sind, da kann ich – das maß ich mir jetzt einfach mal
746 an, weiß ich nicht, müssten sie die Kollegen befragen – die kann ich ganz gut
747 analysieren und kann ruhig und auch mit Überlegung ran gehen. Bei Konflikten
748 mit manchen Erziehern, da krieg' ich manchmal Weinkrämpfe. Also / da kann ich
749 manchmal die Erzieher nicht verstehen.
750
751 *Wenn ich das jetzt noch mal fragen darf: Es ist im Prinzip das Verständnis, das*
752 *sie für den anderen in der Konfliktsituation aufbringen? Das ermöglicht es Ihnen,*
753 *dann auch eine Entscheidung zu treffen und auf eine bestimmte Art und Weise zu*
754 *reagieren?*
755
756 Das muss ich ja. Die Kollegen erwarten von mir eine Entscheidung und die
757 Kinder auch. Da ist auch ein Zwang. Ich kann mich aber – es ist aber auch
758 manchmal so, wenn ich eine Entscheidung, wenn die falsch ist oder ich die

759 nachher hinterher sage: ‚Mein Gott, hättest du anders reagieren können!‘, stell ich
760 mich auch hin, auch vor den Kindern oder vor den Kollegen und sag: ‚Das tut mir
761 leid, ich hätte jetzt eigentlich anders reagieren müssen‘. Das heißt, ich kann mich
762 auch bei Kindern entschuldigen. Da fällt mir auch kein Stein aus der Krone. Das
763 kann ich. Warum, warum soll – ich kann doch mal brüllen. / Das kann ich, ja,
764 dolle, ja. Und warum soll ich nicht auch mal brüllen können, wenn mich einer
765 wirklich so doll reizt. Das sehe ich noch nicht mal als – wenn ich immer brülle,
766 das finde ich als was Schlimmes, aber wenn ich mal ’nen Brüller loslasse oder
767 mal schimpfe, das finde ich, das gehört schon mit dazu. Ja.

768

769 *Was sind so für Sie Grenzerfahrungen? Wenn Sie sagen: ‚wenn mich einer mal so*
770 *dolle reizt‘, // was sind das für Problemsituationen oder -*

771

772 Also, bei Kollegen, – das sag ich Ihnen jetzt – das, was ich hasse, was ich nicht
773 mache, wenn jemand hinter meinem Rücken irgendwelche Intrigen spielt oder
774 irgendwas sagt oder Zweideutigkeiten den Kindern sagt, wo ich ganz genau weiß,
775 was sie eigentlich damit meint, um mich zu treffen. Das sind Sachen, die würde
776 ich aber nie vor Kindern austragen und würde auch nie Kollegen mit dann
777 ranziehen. Das sind für mich ganz schlimme Sachen und die kann ich auch nicht
778 ab.

779 Und was ich auch ganz schlimm finde, ist, wenn Kinder degradiert werden, runter
780 gemacht werden, klein gemacht werden. Das ist für mich auch was ganz
781 Schlimmes. Oder wenn irgendwas versaubeutelt wird, was ganz wichtig ist. Oder
782 wenn ich dann frage: ‚Würden Sie das mit Ihrem eigenen Kind auch machen?‘,
783 dann kommt die Antwort: ‚Nein‘, aber bei denen hier können sie es. Das find’ ich,
784 ist für mich was Schlimmes und dann werde ich auch laut und dann / ja.

785

786 *Und Sie selbst, haben Sie selbst für sich mal so Grenzerfahrungen hier in der*
787 *Arbeit erlebt, dass Sie eigentlich nicht mehr weiter wussten oder da wussten Sie*
788 *eigentlich nicht mehr, wie Sie reagieren sollten?*

789

790 Wir hatten jetzt hier so ein Hilfenetz-Projekt im Landkreis, die sind am Freitag
791 gekommen. Da waren [..., die Pädagoginnen, K.P.] auch mit dabei und
792 Staatsanwalt und Rechtsanwälte und der Polizeichef und was weiß ich, praktisch
793 so vom Landkreis, die sind hierher gekommen – und vor denen marschierten zwei
794 Kinder von uns, ein 21-jähriger mit ’nem Kasten Bier und ein 14-jähriger. Und da
795 haben sie mich gesehen. Da haben sie nach unten geguckt. Ich denke: ‚Mein Gott,
796 was machst du denn jetzt? Jetzt kommen die anderen hinterher marschiert.‘ Da
797 habe ich sie mir dann zur Seite genommen. Ich sage dem: ‚Was wollt ihr mit dem
798 Bier?‘, ‚Das will Max‘. Ich sage: ‚Max, du weißt, einen Kasten Bier kann nicht
799 eine Person trinken, das geht nicht. Das erklärst du mir noch mal. Den schließen
800 wir jetzt weg!‘. Und dann ist der andere pampig geworden, hat gesagt: ‚Was ich
801 mich da einmische. Das geht mich überhaupt nischt an und ich bin schließlich
802 nicht seine Mutter.‘ Ich sage: ‚Da hast du recht, aber deine Mutter hat mir das
803 Erziehungsrecht mit übertragen und den ändern, dass ich auf dich aufpasse, weil
804 du zu Hause nicht hingehauen hat‘. Ich sage: ‚Und weißt du und das Nächste ist,
805 ich kriege auch dafür Geld, dass ich darauf aufpasse‘. Da habe ich den Kasten
806 Bier gekriegt. Aber ich hab’ gedacht: ‚Mein Gott, was hättest du jetzt gemacht?
807 Die hätten dir nicht den Kasten Bier gegeben‘. Das sind so Sachen, oh. Ich weiß
808 nicht, was ich gemacht hätte. Weiß ich nicht.

809

810 *Und haben Sie so eine Situation schon mal erlebt, wo die Jugendlichen dann eben*
811 *nicht das gemacht hatten, was Sie eigentlich dachten?*

812

813 Eigentlich nicht. Ich bin dann – nee, eigentlich noch nicht. Aber ich muss Ihnen
814 auch sagen, wenn jetzt wirklich was war, das hat immer viel. Ich zittere genauso
815 wie die Kollegen, mir zittern genau so die Beine. Ich hab Herzklopfen, ich werde
816 blass, genauso. Aber in dem Moment, du musst das dann machen, da gibt es
817 nichts. Hier standen ja auch schon – Verbrecher, die einen abknallen wollten –
818 alles so 'ne Sachen. Da gehe ich dann hin, und dann sage ich das. Aber ich habe
819 Angst, ich habe genauso Angst. Nee bis jetzt, also bis jetzt noch nicht. Bis jetzt
820 hab ich es immer geschafft.

821 Und wenn jetzt mal – wir haben hier den Axel, der ist ja krebskrank und auch
822 seelisch behindert, – wenn der mir mal pampig gekommen ist, da kann ich auch
823 weggehen oder kann irgendwelche Bemerkungen dann machen vor den andern
824 und sagen: ‚Na ja, weißt du Axel, das hast du jetzt zwar gesagt, du hast mich dolle
825 verletzt, das will ich dir sagen‘, aber bis jetzt habe ich es eigentlich immer
826 gepackt.

827

828 *Hm, Danke.*

3.8 Frau Ihle

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48

Lehrerin in einer Schule mit Ausgleichsklassen, Interview im September 2000

Frau Ihle kenne ich bereits seit ihrer Studienzzeit. Vor diesem Interview hatten wir mehrere Gespräche über das Problem der Schulverweigerung im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Entwicklung der Schulen mit Ausgleichsklassen in Sachsen-Anhalt.

Als erstes würd' ich gern von dir wissen, mit welchem Begriff du es bezeichnest, dass Schüler nicht in die Schule gehen. Hast du da ein Begriff, oder?

Na, wir sagen allgemein schwänzen.

Ihr sagt ‚schwänzen‘. Und hat das für dich ‚nen Bezug? Womit untersetzt du das oder ist das einfach so?

Wie meinst du das?

Na ja, hat das ‚ne bestimmte Bedeutung, das so zu sagen oder ist das – hat sich das so eingebürgert?

Na, es gibt schon Schüler, bei denen man davon ausgeht, dass das mutwillig ist, also dass die schon ziemlich genau wissen, was die da tun. Dass sie einfach kein' Bock haben, wenn sie nicht erscheinen.

Kann man das unterscheiden? Kann man das differenzieren, wenn jemand keinen Bock hat oder wenn jemand andere Gründe hat?

Bei manchen kann man das sicherlich nicht so ganz genau trennen. Aber bei einigen, da würd' ich schon sagen, die treffen dann Freunde aus ihrer Clique, da wissen wir, was die treiben in der Zeit, so 'n bisschen wenigstens. Und da geh' ich schon davon aus, dass die einfach keinen Bock haben, dass das jetzt nicht so ist, dass die Angst haben vor andern Schülern oder so.

Und das gibt 's aber auch so was?

Also bei einem aus meiner achten Klasse, bin ich ziemlich sicher, dass das so ist, dass der Angst hat vor andern Schülern und dass der deshalb nicht kommt. Wobei es schon ein bisschen besser geworden ist, aber – //

Wodurch ist es besser geworden?

Na ja, weil wir halt versucht haben, so ein bisschen mehr eben Stabilität innerhalb der Klasse aufzubauen, dass die untereinander 'n bisschen kooperativer sind.

Und wie habt ihr das versucht?

49 Na ja, die Referendarin, die jetzt in der Klasse ist, die arbeitet unheimlich viel mit
50 Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, dadurch schon mal und dann halt viele
51 Gespräche.

52

53 *Wenn du dir jetzt mal so die vorstellst, die nicht regelmäßig kommen, gibt es da*
54 *Unterschiede bei den Kindern, bei den Jugendlichen? Also ich meine so vom –*
55 *kommen die dann alle gar nicht, oder gibt es auch welche, die –*

56

57 Also wir haben einige, die grundsätzlich die ersten beiden Stunden da sind und
58 dann sind sie weg also –

59

60 *Mehrere?*

61

62 Ja. In der achten Klasse, da ist einer drin, der kommt wirklich die ersten beiden
63 Stunden und dann zur dritten ist er manchmal noch da und in der vierten
64 eigentlich nie. Ab der vierten nicht mehr.

65

66 *Und wie begründet er das? Oder weißt du, woran das liegt?*

67

68 Nö, er ist dann einfach nicht da. Manchmal fehlt er auch tageweise, aber da hat er
69 immer 'ne Entschuldigung von seinem Vater. Da wär' er krank gewesen, es ging
70 ihm nicht gut. Das kann man natürlich nicht nach vollziehen, also ihm nicht das
71 Gegenteil nachweisen – oder so.

72

73 *Und andere?*

74

75 Na ja, es sind halt hauptsächlich die Randstunden, wo sie dann fehlen, ja. In den
76 ersten Stunden – das haben wer nicht so selten, das ist dann wirklich so, dass die
77 da zehn, zwanzig Minuten später kommen. Da haben wir dann bei uns in der
78 Schule nun wieder das Problem, dass die nicht mehr reingelassen werden, wenn
79 sie 'n bisschen zu spät sind, es sei denn, es sind Fahrschüler. Ansonsten, wenn
80 zwischendrin mal irgendwie 'ne Stunde frei ist, dann wissen die, sie haben
81 vielleicht nur noch eine Stunde hinterher. Da haben sie keinen Bock, auf die
82 Stunde zu warten und gehen dann einfach. Das haben wir auch sehr häufig.

83

84 *Und kann man dagegen was machen?*

85

86 Na, das haben wir ja bei uns versucht an der Schule, mit diesem Freizeitraum. Das
87 ist ja nun im Sande verlaufen.

88

89 *Es ist jetzt ganz im Sande verlaufen?*

90

91 Ja, die haben ein richtiges Schloss eingebaut, so dass die Schüler nicht mehr mit
92 eigenen Schlüsseln reinkommen. Und es gibt keine Möglichkeit, einfach zu sagen:
93 ‚Hier nehmt den Schlüssel‘, und ‚Ihr habt 'ne Freistunde, setzt euch da hin und
94 spielt irgendwas‘ – weil eingerichtet ist er ja recht angenehm sogar und – / Es
95 wird immer mit der Aufsichtspflicht begründet. Allerdings denke ich, dass man
96 Schüler in der achten oder neunten Klasse schon mal auch sich selbst überlassen
97 kann.

98

99 *Was heißt Aufsichtspflicht, wenn sie 'ne Freistunde haben? Und ja, was machen*
100 *sie da?*
101
102 In Freistunden oder in Ausfallstunden sitzen die bei uns grundsätzlich vor der Tür.
103
104 *Vor der Tür?*
105
106 Draußen vor dem Schulhaus.
107
108 *Und damit ist die Aufsichtspflicht gewährleistet?*
109
110 Vermutlich nicht, nein, aber da sind sie wenigstens draußen und können nichts
111 kaputt machen. Das ist jedenfalls die Begründung.
112
113 *Was denkst du, was das für Auslöser sein können, dafür dass sie gehen oder dass*
114 *sie später kommen oder dass die überhaupt nicht da sind?*
115
116 Ich denke, dass es da grundsätzlich erst mal so 'ne Schwelle gibt. Wenn man die
117 einmal überschritten hat, wenn man einmal häufiger gefehlt hat, wenn man erst
118 mal soweit ist, dass man sich traut zu schwänzen, dann sieht man das als normal
119 an und fehlt häufiger. Und bei einigen ist es wirklich schwer zu sagen. Hm,
120 vielleicht – das sind häufig so familiäre Situationen, dass es schwierig ist. Und
121 dann fühlen die sich zum Teil überfordert und bleiben weg. Man kann sie ja auch
122 nicht so direkt drauf ansprechen, ja? Weil man selten die Gelegenheit hat, als
123 Fachlehrer dann eben 'ne Einzelsituation hinzukriegen mit dem Schüler.
124
125 *Und als ihr den Raum damals so vorbereitet habt und eingerichtet habt, haben die*
126 *Schüler da mehr darüber erzählt?*
127
128 Es war natürlich günstig, dass das so zum Ende des Schuljahres war, dass sowieso
129 viel mehr ausgefallen ist oder dass man weniger tun musste vom Stoff her. Also
130 ich konnte häufiger mal in den Freizeitraum gehen, hab 'n bisschen gespielt oder
131 so. Da war er halt noch zugänglich für alle und natürlich erzählen die dann mehr,
132 wenn du was spielst oder einfach mal so – sich 'n bisschen unterhalten. Oder
133 auch, wo wir den eingerichtet haben, den Freizeitraum, haben die auch unheimlich
134 viel von sich erzählt.
135
136 *Und hast du da so ein bisschen mitkriegen können, was so Auslöser zu Hause sind*
137 *– wenn du sagst, dass da zu Hause Probleme sind, mit denen sie nicht allein fertig*
138 *werden – was das so für Probleme sind?*
139
140 Na ja, häufig ist das dann so, – bei drei Schülern da weiß ich, da ist zum Beispiel
141 die Mutter entweder schwer krank oder gestorben. // Das hat schon ziemliche
142 Auswirkungen, denk ich mal, bei den Kindern. Also der eine Junge, da kommt der
143 Vater halt nicht hinterher und / der erscheint nur noch selten.
144
145 *Was hat das dann für Konsequenzen bei euch in der Schule?*
146
147 Weiß ich jetzt nicht.
148
149 *Wie reagiert ihr darauf?*

150
151 Wenn ich weiß, dass der zu Hause unheimliche Probleme hat? / Ich weiß nicht,
152 wie die anderen reagieren. Wenn ich weiß, dass ein Schüler – zum Beispiel, wenn
153 jetzt grad die Mutter gestorben ist, bei dem einen – dann versuch' ich schon, den
154 ein bisschen in Ruhe zu lassen. Dann bin ich schon ein bisschen sensibler drauf,
155 so was seine Gefühlsausbrüche und so angeht.

156

157 *Und auf das Nicht-Kommen oder Eher-Gehen, wie wird darauf reagiert?*

158

159 Zum Teil ist das so – also wir zählen natürlich die Fehlstunden und jetzt werden
160 auch die Fehlminuten gezählt, so dass die dann zusammengerechnet werden zu
161 Fehlstunden und das dann zu Fehltagen und das geht dann wieder richtig offiziell
162 ans Ordnungsamt. Nur das Ordnungsamt unternimmt ja nichts, also von daher ist
163 das natürlich 'n bisschen sinnfrei.

164 Und die Einflussnahme so direkt, was Pädagogik betrifft, das ist einfach nicht so
165 richtig da, weil – die Schüler werden natürlich von ihren Mitschülern, wenn sie
166 dann wieder kommen als Schwänzer bezeichnet und – / Also die haben es nicht
167 einfach, sagen wir mal so mit ihren Mitschülern. Und wenn Lehrer dann auch
168 noch anfangen: ‚Bist ja auch mal wieder da‘, so diese klassischen Sprüche – ich
169 denke nicht, dass das die Lage für die Schüler unheimlich vereinfacht. Ich
170 versuche halt zu zeigen, dass ich mich freue, wenn sie da sind. Ich lass' die auch
171 rein, wenn sie später kommen.

172

173 *Wie macht ihr das, die Fehlstunden, die Fehlminuten zählen? Muss da jeder*
174 *Lehrer in jeder Stunde die Anwesenheit kontrollieren und nachtragen? Oder wie*
175 *haltet ihr das?*

176

177 Ja, wir tragen das auch ins Klassenbuch ein, zum Beispiel ‚fünfzehn Minuten zu
178 spät gekommen‘ und dann zählt der Klassenlehrer das am Ende danach
179 zusammen.

180

181 *Hm, für jeden einzelnen Schüler wird dann praktisch so 'ne Statistik geführt?*

182

183 Ja, sind ja nicht viele.

184

185 *Und werden die ausgewertet? Oder wird das einfach nur gesagt so: ‚Du hast jetzt*
186 *so und so viel‘?*

187

188 Das ist schon viel, wenn das passiert bei uns.

189

190 *Das passiert nicht? Das wird -*

191

192 Das machen nur wenige Lehrer, denk ich. Die meisten nehmen 's halt hin, dass
193 die fehlen. Wenige rechnen die Minuten zusammen, denk ich mal. Die rechnen
194 nur die wirklichen Fehltag zusammen und das steht dann auf dem Zeugnis. Dass
195 dann direkt 'ne Aussprache mit den Schülern kommt, hab ich nicht so den
196 Eindruck. Hab ich auch nicht so den Einblick, muss ich dazu sagen. Und häufig
197 ist es dann einfach so, dass direkt die Meldung ans Ordnungsamt geht, ohne dass
198 mit den Schülern großartig gesprochen wird.

199

200 *Was verspricht man sich davon? Ich meine, das ist ja ein relativ großer Aufwand,*
201 *jede Stunde –*

202
203 Ich denke, dass man sich davon verspricht – wenn das Ordnungsamt über die
204 Eltern geht, dass die Eltern, wenn die 'ne Strafe zahlen müssen, oder – soweit
205 kommt es natürlich in den seltensten Fällen, also ich hab 's noch nicht erlebt, –
206 dass die dann ihr Kind mehr oder weniger zwingen in die Schule zu gehen, dass
207 die da noch mehr drauf achten. Bloß wir haben einfach Schüler, da hab ich es
208 erlebt, die Mutter bringt den Jungen vorne zur Schule und hinten springt er über'n
209 Zaun.

210
211 *Also ich hab' eigentlich gedacht, als du gesagt hast, dass ihr aufschreibt, dass das*
212 *dann tatsächlich so ist, dass das mit den Schülern ausgewertet wird und dann –*

213
214 Das wäre sicherlich günstig, aber – /

215
216 *Und meinst du, da ist die Sensibilität dafür nicht da oder ist das dann zu*
217 *aufwendig oder kannst du dir das irgendwie –*

218
219 Der Aufwand ist zu hoch, denk ich mal. Viele Lehrer machen mir auch den
220 Eindruck, als hätten sie nicht Lust, sich mit ihren Schülern da so auseinander-
221 zusetzen. / Da ist die Resignation schon viel zu groß.

222
223 *Aber müsste nicht eigentlich gerade bei euch an der Schule das so vorrangigste*
224 *Aufgabe sein, also das Verhalten der Schüler auch zu beeinflussen oder den*
225 *Versuch wenigstens zu machen?*

226
227 Ich hab' so mitgekriegt, wenn wir 'ne Teambesprechung hatten oder 'ne
228 Dienstberatung, dann brodeln das immer so. Dann ist auch die Bereitschaft mit den
229 Kindern zu arbeiten wieder richtig groß. Aber solche Sachen sind einfach viel zu
230 selten. Also 'ne Teambesprechung zweimal im Monat, das wäre meiner Meinung
231 nach schon das Minimum.

232
233 *Und wie oft habt ihr Teambesprechung?*

234
235 Also wenn die einmal im Monat ist, 'ne Teambesprechung, dann ist das viel. Nur,
236 man kann in so einer Teambesprechung auch Leidensdruck loswerden, ja? Und
237 wenn sich der Leidensdruck halt anstaut, dann geht man auch mit den Kindern ein
238 bisschen anders um. Man kann sich auch nicht so austauschen darüber. Also wenn
239 ich weiß, was hat der eine vielleicht erfolgreich gemacht mit einem Kind, das
240 häufiger fehlt, was kann da helfen. Aber wie soll ich mich austauschen, in den
241 Pausen – ist ein bisschen kurz. Dann sieht man sich sowieso nicht so oft. Es fehlt
242 einfach so die Rückmeldung ein bisschen untereinander auch.

243
244 *Und da gibt es auch jetzt zur Zeit keine Bestrebung, das ein bisschen zu*
245 *kultivieren oder das zu intensivieren?*

246
247 Ich weiß nicht, ob das jetzt schon zu verfahren ist, dass auch viele Lehrer gar
248 nicht mehr bereit sind, häufiger Teambesprechungen durchzuführen. Also, wenn
249 die hören oder wenn viele hören, dass wieder mal 'ne Teambesprechung ist und

250 dann immer auf die Uhr gucken, während der Teambesprechung – da / scheint die
251 Not dann doch nicht so groß zu sein, manchmal. Das Engagement fehlt einfach.
252 Aber auch von Seiten der Schulleitung, das ist das, was mich wirklich stört. / Ich
253 hab’ mal gefragt, – weil ich jetzt auch im Grundschulbereich tätig bin – ob da
254 nicht mal ’ne Teambesprechung ist, weil mich das wirklich interessiert hätte, weil
255 die Grundschule häufiger was zusammen unternimmt, weil ich keine Ahnung
256 habe, was da zur Zeit läuft, das hätte mich einfach mal wirklich interessiert, auch
257 so bestimmte Regeln oder was da so ist, das ist ja bei uns im Sekundarbereich
258 anders. Und da hab’ ich gefragt, wann Teambesprechung ist und da wurde also
259 ich gefragt, ob ’s denn sehr dringend wäre, weil – vor den Herbstferien wäre keine
260 geplant. Und das ist nun über drei Wochen her, dass ich da gefragt hab’. / Für
261 mich wäre es schon schön gewesen. So hab ich da in den Pausen mal grade zehn
262 Minuten vielleicht, dass ich mal mit den andern Grundschullehrern kurz
263 schwatzen kann, wenn ich mal ’ne Pause hab’. / Ich hab allerdings das Gefühl,
264 dass, wenn ich mal zur Schulleitung gehe und das sage, dass da das Interesse nicht
265 so wahnsinnig groß ist.

266
267 *Denkst du, es ist für Kinder und Jugendliche ein Problem, nicht zur Schule zu*
268 *gehen? Also denkst du, wenn die Schwelle dann einmal überwunden ist, dann*
269 *wars das eben? Oder denkst du, sie haben damit auch ein Problem oder handeln*
270 *sich damit Probleme ein, / die irgendwie auch deutlich werden?*

271
272 Das glaube ich nur bei Schülern, wo wirklich die Eltern noch mit der Schule ein
273 bisschen zusammen arbeiten oder wo die Eltern bemüht sind, dass das Kind zur
274 Schule geht. Wenn die Eltern nicht mehr dahinter stehen – /

275
276 *Weil dann Konflikte zu Hause sind, oder?*

277
278 Ja. Ansonsten denke ich nicht, dass / die da irgendwelche Probleme mit haben,
279 weil das einfach alles zu weit weg ist, die Folgen, die dann entstehen könnten.

280
281 *Ist es schwer anzusetzen, wenn man das Gefühl hat, die haben eigentlich kein*
282 *Problem und man selber sieht eins? Denkst du selbst, dass das für Kinder und*
283 *Jugendliche immer ein Problem ist, nicht zur Schule zu gehen? / Oder denkst du*
284 *für manche ist es o.k., dadurch wird sich eh nicht viel ändern?*

285
286 Nicht zur Schule zu gehen? Also, wenn sie soweit sind, dass sie nun in den oberen
287 Klassenstufen sind und sehen, dass sie kaum Perspektiven haben, dann sagen sie
288 auch ganz offen: ‚Warum eigentlich soll ich zur Schule kommen, hab’ doch
289 sowieso keine Chance hinterher’. Aber so insgesamt würde ich denken, dass die
290 sich da nicht so die Gedanken drüber machen. Die sind da, hängen mit ihrer
291 Clique rum und dann / kommen sie halt nicht zur Schule.

292
293 *Und meinst du – oder anders rum, kannst du was dagegen setzen, wenn sie sagen:*
294 *‚Nö, ich hab’ sowieso keine Chance, was soll ich hier?’ / Kannst du ein Argument*
295 *liefern dagegen?*

296
297 Ist natürlich nicht einfach, aber – Also ich versuche dann halt deutlich zu machen,
298 dass sie die Lage dadurch nicht unbedingt – also ihre eigene Chance nicht gerade
299 erhöhen, indem sie nicht zur Schule kommen, da hinterher mal was zu kriegen.

300

301 *Also du versuchst das mit diesem –*

302

303 Ich versuch schon zu zeigen, dass es immer noch besser ist, 'nen einigermaßen
304 vernünftigen Hauptschulabschluss zu haben, als gar keinen Abschluss.

305

306 *Als du auf die Idee gekommen bist, das mit diesem Raum zu machen, was war da*
307 *so dein Hintergrund, deine Motivation? Ich meine, zu sagen: ‚O.k., dann bleiben*
308 *sie vielleicht ein bisschen länger in der Schule‘, das ist das eine, aber du hast ja*
309 *für dich vielleicht 'ne Begründung gehabt. Warum ist das für dich wichtig, dass*
310 *sie länger bleiben oder dass sie da sind?*

311

312 Na, mir war halt erst mal wichtig, dass sie in den Randstunden und in den
313 Feistunden, Ausfallstunden, dass sie da nicht abhauen, zwischendrin, dass sie
314 dann einfach 'nen Ort haben, wo sie bleiben können. Und zum anderen habe ich
315 schon gehofft, dass sie sich, wenn sie sich irgendwo wohlfühlen in der Schule,
316 dass sie sich auch ein bisschen mit der Schule identifizieren können und ein
317 bisschen / eher gerne zur Schule kommen. Also, dass sich die Zufriedenheit
318 einfach erhöht beim Schulbesuch. Ist natürlich nun nicht so zu sehen.

319

320 *Das war auch in der Zeit, als ihr das gemacht habt nicht zu sehen?*

321

322 Doch die sind schon gerne in den Raum gekommen. Das Problem war, dass sich
323 die Schüler, die wirklich sowieso gefehlt haben, dass ich die damit trotzdem nicht
324 erreicht habe. // Also, so zwischendrin ist halt keiner abgehauen, das ist schon
325 richtig, ja, in Ausfallstunden, in Freistunden. Aber wenn einer tageweise
326 geschwänzt hat, dann hat den das überhaupt nicht interessiert, ob da ein Raum ist,
327 dann ist der einfach trotzdem nicht gekommen. Und das gab 's auch reichlich.

328

329 *Du hast ja schon mal gesagt, dass du bei euch an der Schule bei relativ wenig*
330 *Lehrern das Gefühl hattest, auf Gleichgesinnte zu stoßen. Hattest du Gelegenheit*
331 *bei anderen vielleicht ein ähnliches Problembewusstsein zu sehen, wie du das*
332 *hattest?*

333

334 Ja, bei den jüngeren Lehrern halt oder bei den Lehrern, die gerade noch so ein
335 Aufbaustudium machen, wo die Nähe zur Uni noch so ein bisschen da ist, wo die
336 Ausbildung noch nicht so lange her ist. Und / bei den jüngeren Lehrern, da kann
337 man so 'n bisschen noch versuchen, mal ein bisschen zu reden oder so, dass die 'n
338 bisschen reagieren. Mit der Referendarin hab ich letztens gesprochen, die hatte
339 gemeint, was ich so mache mit dem einen Schüler, der halt zur zweiten Stunde
340 vielleicht noch da ist und dann aber überhaupt nichts macht, aber im Unterricht
341 ist, wie sie den kriegen kann. Ich hab' gesagt: ‚Ich bin schon froh, wenn er
342 überhaupt da ist. Bisschen spielerisch das Ganze zu machen und halt nicht
343 ‚Sechsen‘ rein zu knallen‘. Die anderen, die älteren Lehrer, die hauen für jede
344 Fehlstunde dann einfach 'ne ‚Sechs‘ rein. Dann ist mir das auch klar, dass der
345 Schüler keine Lust mehr hat zu kommen, weil er gar nicht mehr runterkommt von
346 der ‚Sechs‘. Wenn er schon im ersten Schuljahr so viele ‚Sechsen‘ gefangen hat,
347 dass er im Prinzip wirklich keine Chance mehr hat, da runter zu kommen, dann
348 würde ich als Schüler auch wegbleiben.

349

350 *Kannst du mit ihm reden in der Zeit, wo er da ist? Also öffnet er sich irgendwie?*
351 *Ich meine, wenn er nicht mitmacht und wenn er dann wieder geht, ist da schwer*
352 *ran zu kommen, ja?*

353

354 Na, ich bin halt nicht der Klassenlehrer. Und, wenn ich da vier Stunden die
355 Woche hab' in der Klasse, dann ist das sowieso schon 'n bisschen wenig. Wobei
356 ich denke, dass ich schon ein gutes Verhältnis zu ihm habe, nur ich hab' halt
357 einfach auch nicht die Zeit. Wann soll ich mich mit ihm unterhalten?

358

359 *Und der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin?*

360

361 Der hat kein Interesse an so was. Der haut ‚Sechsen‘ rein. Der ist – fordert auch
362 die andern Lehrer auf, ‚Sechsen‘ rein zu hauen, wenn der fehlt.

363

364 *Und habt ihr im Kollegium mal darüber gesprochen? War das mal Thema oder ist*
365 *das eher so unterschwellig? Ich meine, du hast das ja initiiert damals?*

366

367 So direkt zu Teambesprechungen haben wir das nicht besprochen.

368

369 *Und als du das Projekt begonnen hast, habt ihr darüber nicht gesprochen über*
370 *das Problem, wie es sich bei euch in der Schule darstellt?*

371

372 Nö, eigentlich nicht so.

373

374 *Das war deine Initiative und blieb deine Initiative?*

375

376 Genau, das ist alles an mir hängen geblieben.

377

378 *Hast du das Gefühl, dass Eltern interessiert sind an dem Thema oder ist das auch*
379 *eher so, dass sie / so gleichgültig reagieren?*

380

381 Na, es gibt Eltern, die reagieren überhaupt nicht. Und es gibt Eltern, die sind
382 wirklich sehr dahinter her, wenn die Mutter ihren Sohn früh zur Schule bringt und
383 direkt bei der Direktorin abgibt. Dann denk ich schon, dass die sehr daran
384 interessiert ist, dass ihr Sohn auch zur Schule geht. Das war nun speziell auch 'ne
385 Mutter, die auch sehr darauf gedrungen hat, dass der Junge bei uns auf die Schule
386 kommt. Wo der Antrag praktisch von ihr ausging.

387

388 *Das heißt, sie wollte ihn aus der Regelschule raushaben, um ihm überhaupt*
389 *Schule zu ermöglichen? Oder warum?*

390

391 Nö, nö, der ist in der anderen Schule schon regelmäßig gekommen, also da hat er
392 nie gefehlt. Erst dann bei uns hat er so 'n bisschen angefangen, nicht mehr zu
393 kommen, weil er mit seinen Mitschülern arge Probleme hatte. Aber das hat sich
394 jetzt gebessert, also er kommt wieder regelmäßig. / Weil er mit sein Mitschülern
395 halt besser klar kommt.

396

397 *Du hast jetzt so Probleme mit Mitschülern, Leistungsprobleme – also wenn*
398 *sowieso nur ‚Sechsen‘ da sind, Eltern – Probleme im Elternhaus und so das*
399 *Interesse als Gründe genannt. Denkst du, es gibt noch mehr Gründe oder ist das*
400 *so das, was du am ehesten sehen würdest?*

401
402 Was anderes würde mir jetzt erst mal nicht so einfallen. Sicherlich, wenn man
403 noch länger überlegt, findet man noch was, aber –
404
405 *Aber das ist auch das, was dir jetzt so bekannt ist, von den Jugendlichen, mit*
406 *denen du gearbeitet hast? / Hm, du hast da sehr viel Kraft investiert, letztendlich*
407 *auch in dieses Projekt. Warum denkst du, sind solche Angebote notwendig –*
408 *grundsätzlich mit Jugendlichen, die nicht wollen – zu arbeiten?*
409
410 Ich hab' irgendwie das Gefühl, dass die später das sicherlich bereuen werden, dass
411 sie nicht zur Schule gegangen sind, dass sie keinen vernünftigen Abschluss
412 gemacht haben und da fühl' ich mich schon verantwortlich, die auch 'n bisschen
413 zu ihrem Glück – mehr oder weniger – zu zwingen.
414
415 *Also wegen ihrer Perspektive, ihrer beruflichen Perspektive?*
416
417 Ja.
418
419 *Denkst du – ich trau' mich schon kaum noch zu fragen, nach dem vorhin – aber*
420 *denkst du, es gibt – oder beschränken wir es mal darauf, wie du an eurer Schule*
421 *arbeitest – Besonderheiten zur Regelschule, die vielleicht auch Kinder und*
422 *Jugendliche unterstützen könnten, regelmäßiger in die Schule zu gehen oder*
423 *Schule eher anzunehmen?*
424
425 Na, ich kann es mir erlauben, das Anforderungsniveau zu senken. Ich hab' auch
426 so wenig Schüler, dass ich wirklich auf jeden ein bisschen besser eingehen kann.
427 Und wenn ich merke, einer macht halt überhaupt nichts, dann sehe ich zu, dass
428 der vielleicht – was weiß ich – Multiple-Choice-Test oder so, wo er nur ankreuzen
429 muss – oder dass er am Ende was ausmalen oder so kann, wo ein Lösungswort
430 rauskommt oder solche Sachen, die man eigentlich eher in der Grundschule
431 machen würde. Aber das kann man ja modifizieren für die oberen Klassen, / wo
432 das Ganze ein bisschen lustbetonter ist. Es gibt halt Sachen, da kann man das nicht
433 machen, aber / häufig geht es halt und da versuch' ich es auch, wo es geht. /
434 Manchmal reicht es schon, wenn man sich daneben setzt, / dann tun die was.
435
436 *Warum, weil sie sich beobachtet fühlen oder / weil sie Aufmerksamkeit empfinden*
437 *oder was denkst du?*
438
439 Ich weiß nicht, das ist irgendwie magisch, man setzt sich daneben und / plötzlich
440 ist der ganz ruhig und kann arbeiten. Klappt auch nicht immer, aber häufig, sehr
441 häufig. Also nicht so, nicht –
442
443 *Ist das vielleicht auch 'ne Spezialität von dir?*
444
445 Nee, nicht so dieses sich beobachtet fühlen, dass – da sind dann so Schüler, die
446 fangen an zu arbeiten, aber sobald man weg ist, dann hören die auch wieder auf
447 oder gucken permanent zwischendrin hoch. So nicht.
448
449 *Na magisch ist gut. Was denkst du, was müsste geleistet werden oder wie müsste*
450 *mit Kindern, Jugendlichen gearbeitet werden, die nicht in die Schule gehen? //*

451 *Wenn du jetzt so ein Konzept machen könntest und umsetzen könntest, so wie du*
452 *dir es vorstellst, wie würde das aussehen?*

453

454 Da würde ich das schon mal nicht so ganz spontan machen. Da würde ich mir
455 sicherlich wesentlich mehr Gedanken dazu machen. –

456

457 *Welche Anforderungen müssten gewährleistet sein, wie müsste das aussehen?*

458

459 Na, ganz wichtig wäre, denk' ich, schon mal da anzufangen, dass sie in der
460 Schule, wenn sie da sind und auch was machen, dass sie Erfolge erleben, dass
461 man die ihnen auch vermittelt. Das ist mir völlig klar, dass, wenn ein Schüler in
462 der Schule kein Erfolg hat, dass der dann keine Lust hat zu kommen. Nur dann
463 halt die Rahmrichtlinien vorzuhalten, denk' ich mal, ist der falsche Ansatz.

464

465 *Inwiefern falsch?*

466

467 Von den anderen Lehrern jetzt gesehen? Damit erreiche ich nichts. Wenn ich dem
468 Schüler sage: ‚Das müsstest du können, das kannst du nicht‘.

469 Schön wäre natürlich, wenn man noch einen PMU¹² hätte, / nicht nur in der
470 Grundstufe – wo man halt die Möglichkeit hat, wenigstens die Kinder zum
471 Hortner zu schicken, wenn sie gar nicht mehr können, wobei ich das ja schon als
472 großen Fortschritt erlebe gegenüber der Sekundarstufe. /// Ja dann, wäre es
473 sicherlich sinnvoll, die Klasse wirklich so zu stärken, indem man einfach viel
474 miteinander unternimmt, so dass die untereinander 'n paar Beziehungen
475 herstellen, was einfach häufig nicht gegeben ist bei den Kindern bei uns,
476 jedenfalls keine positiven Beziehungen. –

477

478 *Meinst du, Schule hätte grundsätzlich die Aufgabe, darauf zu reagieren?*

479

480 Na, das wird sie sicherlich auch selbst bald merken, Schule an sich, dass das
481 einfach nicht anders geht. Im Moment scheint das noch so zu sein, dass Schule als
482 Bildungseinrichtung verstanden wird, aber das wird nicht mehr lange
483 funktionieren.

484

485 *Warum, weil die Probleme mehr werden?*

486

487 Deutlich mehr. /// Die Eltern sind ja häufig nicht mehr in der Lage, die Kinder zu
488 erziehen. // Und das muss halt dann doch weitgehend die Schule übernehmen an
489 solchen Stellen.

490

491 *Warum sind die Eltern zunehmend nicht mehr in der Lage?*

492

493 Na, nun ist es natürlich so, dass die Kinder bei uns häufig aus Verhältnissen
494 stammen, wo die Eltern, oder wenigstens ein Elternteil arbeitslos ist. Dann kommt
495 oft noch dazu, dass einer von beiden Alkoholiker ist. / Jetzt hab' ich den Anfang
496 verloren.

497

498 *Ich habe gefragt, warum die Eltern zunehmend nicht mehr in der Lage sind –*

¹² Pädagogische Mitarbeiter im Unterricht

499
500 Ach so, ja. Na, weil sie selber halt auch keine Perspektive mehr haben.
501
502 *Denkst du, Schule kann das auffangen?*
503
504 Schule könnte sicherlich wesentlich mehr auffangen, als sie zur Zeit tut. Man
505 muss da einfach von diesen tradierten Vorstellungen wegkommen, was Schule zu
506 leisten hat. Ist einfach so, bestimmte – na nicht bestimmte Fächer, aber bestimmte
507 Inhalte in der Schule zu vermitteln, das ist einfach, denk ich, nicht nötig.
508
509 *Warum?*
510
511 Viele Sachen müssten mehr so auf freiwilliger Basis laufen, dass sich Schüler
512 dafür interessieren und sich das dann aneignen können, dass man dann ihnen die
513 Möglichkeit bietet, sich das anzueignen. Aber das Wichtigste wäre meiner
514 Meinung nach, dass man ihnen die Kulturtechniken vermittelt und Fähigkeiten
515 vermittelt, wie sie einigermaßen im Leben klar kommen. Das wird zu wenig
516 gemacht.
517
518 *Wäre das deiner Meinung nach was Spezielles für die Sonderschule oder gilt das*
519 *allgemein für die Schule?*
520
521 / Sagen wir so, es gilt sicherlich für unsere Schule ganz speziell. Aber auf lange
522 Sicht werden die das in den Regelschulen auch stärker merken, dass sich da was
523 ändern muss.
524
525 *Denkst du, Schule könnte das, wenn sie sich dann tatsächlich bemühen würde, in*
526 *jedem Falle schaffen?*
527
528 / Wenn sie sich tatsächlich bemühen würde, dann ja. Da bin ich zuversichtlich. Ich
529 glaube, das muss ich auch sein.
530
531 *Ich würde jetzt gern noch mal ein bisschen näher zu deinem Projekt kommen, so*
532 *ganz konkret. Du hast mir ja schon relativ viel darüber erzählt, aber ich hätte es*
533 *gern auch dann so, dass ich es – ja letztendlich schwarz auf weiß habe. Kannst du*
534 *mir noch mal ein bisschen was von der Grundidee und von dem Anlass für dein*
535 *Projekt erzählen?*
536
537 Ja, der Anlass war mehr oder weniger auch, dass ich ein Thema gesucht habe für
538 meine Abschlussarbeit zum zweiten Staatsexamen. Und weil ich mich sowieso für
539 das Thema interessiert habe, Schulverweigerung – warum kommen Kinder nicht
540 zur Schule? – habe ich gedacht, da könnte man – also es gibt sicherlich irgendeine
541 Möglichkeit, was dagegen zu tun. Und da hab’ ich überlegt was, und dann bin ich
542 so auf die Idee gekommen, dass es sicherlich – also dass erst mal bei uns ein
543 Raum übrig war, wenn man so will. Ich hatte halt das schon vorher so beobachtet,
544 dass die in den – also, wenn man mal so ’ne kleine Statistik macht, wann die
545 meisten Fehlstunden sind, dann ist das meistens nach irgendwelchen
546 Ausfallstunden / oder nach Freistunden. Und einfach erst mal war die Idee mehr
547 oder weniger schon, sie nach der Zeit, also wenn sie dann in der Schule sind, in
548 dieser Zeit, trotzdem also nicht irgendwie – im Winter ist schon auch das logisch,
549 dass sie da nicht Lust haben, draußen vor der Schule zu sitzen, dass sie sich da

550 lieber nach Hause machen. Und dann einfach 'ne Möglichkeit zu bieten, dass sie
551 sich in der Schule aufhalten, dass sie spielen können. Und es wäre natürlich dann
552 auch gleich wieder so 'ne Stärkung für den Klassenverband ein bisschen, wenn sie
553 dann, wenn die eine Klasse da miteinander ein bisschen spielt. Das war eigentlich
554 so die Hauptidee.

555

556 *Und du hattest dann mit dem Schülerrat irgendwie das so angefangen? Hattest du*
557 *mal erzählt –*

558

559 Ach ja. / Wir hatten das Problem, dass viele – das war ganz extrem am Anfang
560 vom Schuljahr 99/2000 glaube ich oder noch im Jahr davor – da war das ganz
561 extrem, dass wir wirklich gemerkt haben, die – dass die Schwänzzraten, wenn man
562 so will, extrem hoch waren.

563 Und das haben wir dann im Schülerrat angesprochen. / Das war auch 'ne
564 Anregung von mir, dass wir überhaupt mal alle Klassensprecher zusammen
565 genommen haben und mal so über Probleme insgesamt gesprochen haben, die so
566 an der Schule bestehen. / Ja und / da haben die Schüler selbst auch gesagt, dass sie
567 das stört, dass sie halt nicht die Möglichkeit haben, sich da irgendwo in der Schule
568 aufzuhalten und dann sind wir auf die Idee gekommen, dass ja der Raum frei ist.
569 Und dann haben wir uns den mal angekuckt und haben halt gedacht, da könnte
570 man was draus machen.

571

572 *Und wie ist das dann weiter gegangen?*

573

574 Dann haben wir noch – weiß nicht – zwei oder drei Schülerratssitzungen gehabt,
575 haben einen Ausruf ausgehängt, wo es halt darum ging, so einen Grafitti Entwurf
576 praktisch zu machen. Und so eine Wand in diesem Raum sollte mit Grafitti
577 gestaltet werden und da sollten sie mal so ein paar Entwürfe abgeben, wie sie sich
578 das vorstellen. Da kam auch 'ne ganze Menge eigentlich. Und dann haben wir den
579 Besten gewählt. // Und die Umsetzung von diesem Grafitti Entwurf ist natürlich
580 dann wieder gescheitert, an materiellen Sachen dummerweise.

581 Ja und dann haben wir eigentlich auch in diesen Schülerratsitzungen so überlegt,
582 wie wir dann weiter vorgehen. Weil es ja ein bisschen viel wäre, wenn alle
583 gleichzeitig in diesem Raum rumwerkeln, haben wir überlegt, was muss eigentlich
584 gemacht werden und wie die sich das vorstellen, wie er am Ende aussehen soll. Ja,
585 und dann haben wir das aufgeteilt so mehr oder weniger so nach / Fähigkeiten und
586 das auch schon so ein bisschen gekoppelt mit schulischen Inhalten. Halt die
587 neunte Klasse hat im Wirtschaft-Technik-Unterricht den Raum tapeziert und das
588 Ganze so ein bisschen – das Handwerkliche halt gemacht und wir haben im
589 Matheunterricht halt ausgerechnet, wie viel so gebraucht wird, so Geometrie
590 bisschen, das da mit eingebunden. Und das mit dem Malern und so und das
591 Umwickeln von Rohren mit Alufolie und solche Sachen, wo man halt nicht so
592 geschickt sein muss, das haben dann halt die achten und siebenten Klassen
593 gemacht.

594

595 *Und wie hast du das vorbereitet? Also, wie hast du das geschafft? Letztendlich*
596 *mussten da ja noch andere irgendwie mitmachen oder ihr Einverständnis*
597 *erklären.*

598

599 Na ja, das ist – von den Lehrern her jetzt? Das ist bei uns eigentlich nicht das
600 Problem, solange man ein fertiges Konzept anbietet. Also wenn man das alles fix

601 und fertig vorbereitet und dann nur noch denen auch ganz konkret sagt, was die da
602 zu tun haben, dann ist das überhaupt kein Problem, dann machen die mit und
603 fügen sich –

604
605 *Bist du zur Direktorin oder hast du das in einer Dienstberatung angesprochen*
606 *oder?*

607
608 Das weiß ich gar nicht mehr so genau. Also in der Dienstberatung hab ich es ganz
609 bestimmt nicht gesagt. Ich weiß auch nicht mehr, ob die Direktorin in der ersten
610 Schülerratssitzung dabei war, wo das so rausgekommen ist mit dem Problem. / Ich
611 glaube, wir haben das Protokoll aus der Schülerratssitzung in der
612 Dienstbesprechung vorgestellt, aber wie das dann weiter gelaufen ist, das weiß ich
613 gar nicht mehr so genau.

614
615 *Und weißt du noch die Reaktion, die so von deinen Kollegen kam // auf die Idee*
616 *des Projektes?*

617
618 Es gab sogar einige, die nachgefragt haben, was nun der Hintergrund ist, warum
619 das gemacht werden soll. / Es gab einige, die nachgefragt haben, die haben halt
620 gedacht, es könnte 'ne gute Idee sein. Dann gab es gleich wieder Pessimisten:
621 ‚Das bringt doch sowieso nichts‘, aber die gibt es immer. // Es gab auch Lehrer,
622 die haben den Raum genutzt, so für Lesestunden oder so.

623
624 *Und das ist auch eingeschlafen?*

625
626 Ja, weil man halt nicht mehr so leicht rein kommt jetzt.

627
628 *Habt ihr das mal angesprochen, also das Problem oder ist das jetzt klar, da gibt*
629 *es keine Aufsicht und damit war es das?*

630
631 Also wir hatten in diesem Schuljahr, ich weiß nicht ob eine oder zwei
632 Dienstberatungen, ich glaube eine und das war so eine, wo schon von vorn herein
633 klar war, wir haben eigentlich nur eine Dreiviertelstunde und wo dann alle schon
634 auf die Uhr geguckt haben. Also da / ist es dann auch so gewesen – das war auch
635 in den Dienstberatungen im letzten Jahr so, dass ich mich dann auch nicht mehr
636 getraut hab‘, überhaupt noch was zu fragen dazu.

637
638 *Und wie ist das verfügt worden, gab es da Probleme, gab es da Zerstörungen oder*
639 *–*

640
641 Was jetzt?

642
643 *- dass der Raum geschlossen wird, dass der nicht mehr zugänglich ist.*
644

645 Nö, das war – Anfang dieses Schuljahres hab‘ ich so nebenbei mitgekriegt, dass
646 da ein neues Schloss dran ist.

647
648 *Ach so, es ist einfach gemacht worden?*

649
650 Und den Schlüssel, den kann man sich wohl im Sekretariat abholen. / Allerdings
651 weiß ich nicht ob. Ich habe bis jetzt nicht mitgekriegt, dass die Schüler den auch

652 kriegen, wenn die für sich beschließen, sie würden da 'ne Stunde reingehen ohne
653 Aufsicht. –

654
655 *Nachgefragt hast du da noch nicht?*

656
657 Nee.

658
659 *Hm, / hast du bei der konkreten Arbeit an dem Projekt das Gefühl gehabt, dass du*
660 *tatsächlich auch an dem Problem arbeiten kannst, also dass das einen richtigen*
661 *Bezug hat zu dem Problem der Schulverweigerung?*

662
663 Während der Projektstage? Ganz speziell in der achten Klasse war es so. Da haben
664 regelmäßig Schüler gefehlt, also zwei Schüler. Einer, der war eigentlich nie da.
665 Der war vielleicht insgesamt zwei Monate da vom ganzen Schuljahr, der war aber
666 an diesem Projekt halt da. Und zwei andere Schüler, die auch sonst häufig gefehlt
667 haben, die auch sonst nicht bereit sind, irgendwie im Unterricht mitzuarbeiten, die
668 haben sich da so reingehängt in die Arbeit, das war wirklich total erstaunlich. Die
669 haben sich gefreut auf den Projekttag. Haben wir halt lange genug vorher
670 angekündigt, dass auch die das mitkriegen, die halt nicht so häufig kommen, / ja
671 und dann voller Inbrunst gearbeitet.

672
673 *Hat das dann noch Auswirkungen gehabt auf später oder war das beschränkt auf*
674 *diese Arbeit?*

675
676 */// Die Auswirkungen waren ganz sicher schon mal nicht so, wie ich das erhofft*
677 *hatte. Das lag aber auch daran, dass der Raum einfach zu wenig genutzt wurde,*
678 *dass meine Vorstellungen einfach völlig andere waren. Also die Schulleitung, die*
679 *hat sich natürlich gefreut, dass da jetzt dieser Raum ist. Allerdings weiß ich nicht,*
680 *was die sich vorgestellt haben, was dann damit gemacht wird. Dass niemand da*
681 *sein würde, der in dieser Zeit die Schüler betreuen würde, das war ja eigentlich*
682 *von vornherein schon ziemlich klar, weil wir einfach dafür nicht die passenden*
683 *Voraussetzungen haben. Aber // weiß nicht.*

684
685 *Denkst du, also trotz dieser – ja ist das eine Enttäuschung für dich?*

686
687 Ich war ziemlich enttäuscht. Ich hatte dann auch keine Lust mehr, mich da weiter
688 dahinter zu hängen, weil ich da wirklich – weiß nicht, wie viele Lehrer wir sind,
689 fünfundzwanzig. Und wenn man da totaler Einzelkämpfer ist, jedenfalls, was
690 diese einzelne Sache betrifft, / dann hat man irgendwann auch keine Lust mehr,
691 weil man wirklich jedem einzelnen Pfennig hinterher rennen muss, das schon mal,
692 dann die ganze Organisation. Ich hatte ja – das war ja nun wirklich, gerade
693 während der zweiten Ausbildungsphase, so kurz vor der zweiten Staatsprüfung,
694 dann hatte man auch noch viele andere Sachen noch zu tun und diese ganze Arbeit
695 dafür. Und dass halt überhaupt nichts zurückkam, positiv. // Ja. Was mich
696 wirklich gestört hat, dass ich dann am Ende der ganzen Sache gemerkt habe, dass
697 die Schulleitung offensichtlich da keine Vorstellung davon hatte und dass so wie
698 es im Moment aussieht, ich das völlig umsonst gemacht habe mit den Schülern.

699
700 *Würdest du trotz dieser Enttäuschung versuchen wieder Projekte zu machen, um*
701 *Schüler in der Schule zu halten? // Oder meinst du jetzt so im Nachhinein, der*
702 *Aufwand ist wirklich so groß, dass das, wenn nicht andere mitziehen, nicht geht?*

703
704 Das ist auf jeden Fall so, dass ich sicherlich nicht bereit bin, mich alleine
705 hinzustellen und das Ganze alleine zu entwickeln und alleine durchzuführen. Das
706 sehe ich nicht ein. Ich denke, dass das auch Aufgabe der andern ist, sich da ein
707 bisschen dahinter zu klemmen und das wiederum müsste ein bisschen von der
708 Schulleitung angeregt werden.

709
710 *Du hast vorhin gesagt, du empfindest das auch – also ich weiß die Worte nicht*
711 *mehr so genau – für dich als eine pädagogische Verantwortung, weil du meinst,*
712 *sie werden irgendwann auch merken und es bereuen, dass sie nicht in die Schule*
713 *gegangen sind und dass das für sie schwierig ist. Wenn du jetzt noch mal für dich*
714 *formulieren könntest, wo denkst du, wo sind die Möglichkeiten und wo die*
715 *Grenzen deiner pädagogischen Verantwortung in dem Zusammenhang? Also, wo*
716 *denkst du, wo ist es dir möglich, in dem Zusammenhang was zu machen, um*
717 *dieser Verantwortung gerecht zu werden und wo denkst du, da gibt es auch einen*
718 *Bruch?*

719
720 Also wenn – es ist schon mal immer ziemlich schwierig, überhaupt irgendwas zu
721 machen, wenn die Eltern nicht mitziehen. / Und dann, also Zusammenarbeit mit
722 dem Jugendamt, also was jetzt so außerunterrichtliche Sachen angeht, das halte
723 ich schon für wichtig, dass die auch nach der Schule eine Betreuung haben, weil
724 das das Ganze irgendwie abrundet. –

725
726 *Zusammenarbeit mit dem Jugendamt?*
727

728 Ja. Also ich kann die Schüler auf kein Fall zwingen in die Schule zu kommen. /
729 Ich kann sie zwar gesetzlich, glaub' ich, per Polizei von zu Hause abholen lassen,
730 über das Ordnungsamt irgendwie, aber das haben wir bisher auch noch nicht
731 erlebt, dass das funktioniert hätte. Das halt' ich auch nicht für besonders sinnvoll.
732 Ich denke, dass es wichtiger ist, denen einfach wieder ein bisschen Freude an der
733 Schule zu vermitteln und da hab' ich, denke ich, reichlich Möglichkeiten.

734
735 *Im Unterricht oder auch jenseits des Unterrichts?*
736

737 So als Fachlehrer natürlich im Unterricht.
738

739 *Durch die Methodik?*
740

741 Hm und Anforderungsniveau und solche Sachen. Jenseits des Unterrichts / sind
742 die Möglichkeiten sowieso schon mal ziemlich begrenzt und dann, wenn man nur
743 Fachlehrer ist – / ich denke, das ist auch, wenn die Schüler einen selbst mögen,
744 dann spielt das auch schon mal 'ne große Rolle. / Wenn man das – ich hatte für
745 mich mal so 'ne kleine Statistik gemacht, einfach nur mal so die Klassenbücher
746 der oberen Klassen und dann bei bestimmten Schülern die Fehltage gezählt und
747 dann mal geguckt, bei welchen Stunden fehlen die eigentlich? / Und dann hat sich
748 das bei zwei Lehrern wirklich gehäuft. Und dann gehe ich schon auch davon aus,
749 dass die Sympathie den Lehrern gegenüber nicht so groß ist und dann hat das auch
750 was mit der Lehrerpersönlichkeit zu tun.

751
752 *So eine Beziehung, die sich dann aufbaut, so zwischen Lehrer und Schüler – ist ja*
753 *auch eine ziemliche Verantwortung, die man da übernimmt, gerade, wenn sie*

754 *große Konflikte zu Hause haben oder wenn das relativ schwierig ist. Erlebst du*
755 *das manchmal auch, dass es da so Grenzen gibt für dich selber, so in der*
756 *Beziehung zwischen dir und den Schülern?*

757

758 Na ja, man sollte, denk' ich, schon aufpassen, dass das nicht ins Familiäre rein
759 geht, also, dass die Beziehung wieder nicht zu eng wird. Sonst habe ich dann
760 wieder keinen Abstand dazu und das ist mir wichtig, dass ich auch mal nach
761 Hause gehen kann und nicht mehr über das Ganze nachdenken muss. Da hab' ich
762 nichts gekonnt, wenn ich irgendwann völlig ausgepowert bin, da haben die
763 Schüler nichts von. / Also ich muss schon ein bisschen auf meine Psychohygiene
764 achten selber.

765

766 *Gibt es so für dich / ein Ideal oder so was wie Werte, ein Leitbild, nach dem du*
767 *Lehrer bist?*

768

769 Na, ich denke viel an meine eigene Schulzeit zurück. Ist ja nun noch nicht so
770 lange her und ich denke mir bei vielen Sachen: ‚Wie hätte ich damals als Schüler
771 reagiert auf so eine Sache‘ und zum andern halt, wie haben die Lehrer reagiert
772 und wie habe ich das dann empfunden als Schüler, wenn die Lehrer so reagiert
773 haben. Also ich versuche mich immer da so ein bisschen rein zu versetzen. / Und
774 dann ist es halt häufig so, dass ich mir überlege, was würde mir eigentlich Spaß
775 machen oder was würde mir jetzt nicht gefallen an der ganzen Sache. //

776

777 *Kannst du mit den Schülern darüber reden? Also kriegst du von ihnen auch so 'ne*
778 *Rückmeldung, was ihnen Spaß macht oder was ihnen Spaß machen könnte?*

779

780 Das hab' ich mal versucht, so einen Fragebogen für jeden Schüler zu machen, so
781 ganz klein, wo sie nur ankreuzen mussten, was ihnen am Unterricht gefällt. Dann
782 so Vorschläge, was man vielleicht besser machen könnte, was ihnen am Lehrer
783 gefällt oder eben auch nicht gefällt klar. Und wie sie so bestimmte – wie sie halt
784 Gruppenarbeit finden, Partnerarbeit, solche Sachen. Das Problem ist, dass man
785 das im Klassenverband überhaupt nicht machen kann. Man müsste sich da mit
786 jedem Schüler einzeln hinsetzen, schon nur um diesen Fragebogen auszufüllen,
787 damit die das ernstnehmen, damit die wirklich auch mal sehen, dass man sich da
788 Gedanken gemacht hat. Dass ich denen das nicht einfach so hinhaue, so was
789 Kopiertes und die kreuzen da irgendwas an oder / häufig war dann das Gleiche
790 angekreuzt, weil sie sich da untereinander abgesprochen haben, sich da belustigt
791 haben. Oder (Bandende)

792

793 *Kannst du das am Schulalltag so rausfiltern, was ihnen Spaß machen könnte, wo*
794 *du ansetzen kannst oder ist das eher schwierig?*

795

796 // Ich denke schon, wenn ich bestimmte Angebote mache, dass ich dann sehe, ob
797 das stärker angenommen wird oder weniger. Und das, was halt besser
798 angenommen wird, das versuche ich dann auch häufiger einzusetzen. Aber so
799 bestimmte Sachen wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit, das machen sie schon
800 nicht so gern. Aber das –

801

802 *Warum?*

803

804 Ja, weil sie sich da miteinander auseinandersetzen müssen. Und weil sie dann –
805 weil der eine auf den anderen eingehen muss. Aber genau das ist ja auch, was wir
806 erreichen wollen. Und das müssen wir schon ein bisschen / häufig machen.

807

808 *Also du machst solche Arbeiten nicht, weil es ihnen Spaß macht, sondern weil du*
809 *meinst, genau das müssen sie lernen, genau das ist wichtig für sie?*

810

811 In Gruppenarbeit und Partnerarbeit ist es so, ja, dass einfach so soziales Lernen
812 damit erreicht werden soll. Da ist es eben eher schwierig Inhalte zu finden, die
813 man auch produktiv machen kann. Partnerarbeit – wo wirklich nicht nur einer
814 arbeitet und der andere das aufschreibt, das ist ja nicht der Sinn der Sache. Was
815 ich halt viel mache, das ist so Stationen-Lernen oder Freiarbeit so die Richtung,
816 wo sie sich Inhalte – na nicht vielleicht unbedingt Inhalte –, aber wo sie sich
817 aussuchen können, wie sie diesen Inhalt bearbeiten. Das ist schon mal immer ein
818 großes Plus, wenn man so verschiedene Lerntypen dann anspricht damit. / Die
819 ganze Sache spielerisch machen, das ist wirklich auch in den oberen Klassen
820 unheimlich wichtig.

821

822 *Wenn du mal versuchen würdest zu beschreiben, was deine Vorstellungen sind*
823 *vom Lehrersein und was deine Umsetzungsmöglichkeiten betrifft, wo würdest du*
824 *Schwierigkeiten dabei sehen? // Was denkst du, was steht deinen Vorstellungen,*
825 *von dem, was du gerne machen möchtest und dem, was du umsetzen kannst am*
826 *meisten entgegen?*

827

828 Na ja, viele Sachen wären schon wesentlich einfacher, wenn man jemanden hätte,
829 der das mit tragen würde. Dann sind es ganz häufig materielle Sachen. Also, wenn
830 ich wesentlich mehr verdienen würde, oder – also ich buttere so schon unheimlich
831 viel Geld in die ganze Sache rein. Ich würde sicherlich noch mehr Geld rein
832 buttern, wenn ich noch mehr verdienen würde, so bin ich schon an meiner Grenze.

833

834 *Du kaufst Materialien von deinem eigenen Geld, um sie dann in der Schule*
835 *einsetzen zu können?*

836

837 Ja. Das habe ich dann zwar auch bei mir im Schrank stehen, ich biete das aber
838 auch den andern Lehrern an. Also ich habe schon häufiger versucht, das auch
839 älteren Lehrern zu zeigen, was man so damit machen kann. Die setzen das aber
840 dann, wenn überhaupt, höchstens in Vertretungsstunden ein. Also die halten das in
841 ihrem eigenen Unterricht nicht als – die nehmen das nicht ernst, dass man damit
842 wirklich was erreichen kann. // Andere Grenzen weiß ich nicht. Also ich habe –
843 das, was mich wirklich häufig stört, das ist so das Materielle, dass ich immer das
844 Gefühl hab', ich müsste irgendwie noch was anbieten können, wo ich einfach
845 nicht die Mittel dafür habe.

846

847 *Und empfindest du manchmal auch Grenzen dessen, was du dir vorgestellt hast,*
848 *bei dem, was die Schüler annehmen? Also gibt es auch diesen Bruch bei den*
849 *Schülern, dass du sagst, du bist enttäuscht, von dem, wie sie darauf reagieren*
850 *oder wie sie sich verhalten?*

851

852 Das ist – das passiert sehr häufig, ja. Wenn man für eine Sache selbst total
853 begeistert ist und das auch so rüberbringt, ich meine, dass die sich darüber lustig
854 machen. Dass sie da einen total begeisterten Lehrer haben, sei mal dahin gestellt,

855 damit kann ich ganz gut leben. Aber dass die sich selber so überhaupt nicht
856 begeistern können dafür und das, was man selbst halt total toll findet, einfach nur
857 Mist finden. Und wenn das häufiger passiert, das zehrt schon ein bisschen.

858
859 *Wie gehst du damit um?*

860
861 // Ich lass' mir dann immer ein bisschen Zeit, mach' ein bisschen was anderes
862 zwischendrin und dann versuch' ich es wieder.

863
864 *Und für dich selber, wie kommst du mit den Enttäuschungen zurecht?*

865
866 Ich hab' 'nen Mann, der zu Hause immer fragt, wie es so gelaufen ist. Das ist
867 ganz günstig. Deswegen sag' ich ja, dass es wirklich sehr wichtig wäre, in der
868 Schule Supervision zu haben oder häufiger Teambesprechung, wo man das alles
869 einfach mal rauslassen kann. Weil das ständig am Ehepartner auszulassen, ist ja
870 auch nicht die Lösung. /// Ich denke, es würde schon vieles vereinfachen, wenn
871 man sich mit anderen austauschen könnte, so über gleiche Probleme auch. // Und
872 wenn man nicht auch noch von den Kollegen belächelt würde für das, was man
873 macht für die Kinder.

874 Das ist halt das Problem, dass man häufig dann noch gesagt bekommt oder
875 speziell ich häufig gesagt bekomme, dass mein Enthusiasmus schon auch noch
876 vergehen wird mit Zunahme der Dienstjahre. Ich kann dann immer nur sagen, ich
877 hoffe, dass es nicht so ist. Aber, wenn man das ständig gesagt bekommt, dann
878 wird das irgendwann eine sich selbst erfüllende Prophezeiung werden, nehme ich
879 an.

880
881 *Kannst du mal versuchen, eine Situation zu beschreiben, die für dich so ganz*
882 *eindrücklich war, so ein Grenzerlebnis, wo du was wolltest und das nicht*
883 *konntest, also in der Schule nicht umsetzen konntest? // Gibt es so eine Situation,*
884 *die du mal schildern kannst, die für dich sehr belastend war, die du als schlimm*
885 *für dich erlebt hast?*

886
887 Mit Schülern oder mit Lehrern?

888
889 *Was dir wichtiger ist jetzt oder vielleicht von beiden eins.*

890
891 /// Ich brauche immer Zeit zum Überlegen, ich bin mehr ein schriftlicher Typ.

892
893 *Wir haben ja Zeit, also ich zumindest.*

894
895 Kannst ja mal anhalten zwischendrin – muss erst mal überlegen.

896
897 *Stört nicht.*

898
899 /// Na ja, das ist jetzt sicherlich ziemlich profan, aber / in Deutsch halt –
900 Deutschland das Volk der Dichter und Denker – und wenn man dann in Literatur
901 Goethe zum Beispiel – was ich wirklich eigentlich für wichtig halte, das zählt für
902 mich zur Allgemeinbildung, ganz unbedingt. Und wenn ich dann irgendwie ein
903 schönes Gedicht habe und dann auch extra noch versuche Tonbandaufnahmen –
904 ich bin nicht so ein toller / Vorträger, ich kann das nicht so eindrucksvoll
905 vortragen, wie das vielleicht nützlich wäre für die ganze Sache – und wenn ich

906 dann versuche, irgendwo das auf CD zu kriegen und am Besten noch vertont und
907 dann mit Lichteffekten das Ganze auch noch mache. Und dann gucken die mich
908 nur an und: ‚Was haben Sie da wieder für ‚nen Scheiß mitgebracht?‘ Solange sie
909 noch sagen: ‚Was haben Sie da wieder für ‚n abgedrehtes Zeug?‘, dann geht das
910 immer noch. Aber wenn sie gleich ‚Scheiß‘ sagen und wenn sie dann überhaupt
911 kein Interesse daran haben. Da hab’ ich dann auch schon gesagt: ‚Wisst ihr was,
912 macht das Buch einfach zu!‘ und habe dann entweder die Stunde für mich völlig
913 abgebrochen und habe dann gesagt: ‚Macht doch einfach, was ihr wollt jetzt in
914 dieser Stunde. Ich habe keine Lust, da jetzt weiter zu machen‘. Oder ich habe
915 dann einfach, wenn ich ganz sauer war, dann hab’ ich – nee, wenn ich ganz sauer
916 war, dann hab’ ich einfach abgebrochen, dann hab’ ich gesagt: ‚So jetzt‘, // so wie
917 ‚ne Strafe, dass ich jetzt nicht mehr bereit bin, mit denen zu arbeiten, so in dieser
918 Stunde wenigstens. Und wenn ich nicht ganz so sauer war, dann hab’ ich einfach
919 gesagt: ‚Nehmt die Muttersprache raus auf Seite so und so und bearbeitet halt die
920 Aufgabe‘, so was, wo sie selber nicht überlegen müssen.

921

922 *Und kommt da eine Rückmeldung von den Schülern, kommt da eine Reaktion,*
923 *wenn du so einen Abbruch –*

924

925 Wesentlich eindrucksvoller ist so ein Abbruch. Wenn ich – also wenn sie merken,
926 das hat mich jetzt wirklich getroffen, dass sie da nicht bereit sind, dann haben sie
927 auch schon mal versucht, so ein Schritt wieder auf mich zu zu machen. Na ja, so:
928 ‚Na ja, lesen wir das doch noch mal‘, oder so. Aber, wenn man da in so einer
929 Situation verletzt ist, das ist halt auch ein bisschen schwierig, da muss man selbst
930 auch erst mal wieder ein bisschen zu sich finden, da kann ich nicht / sofort wieder
931 auf so ‚ne Sache reagieren. Das ist, glaub’ ich, auch ganz menschlich, dass ich
932 dann erst mal so: ‚Jetzt lasst mich in Ruhe‘ und –

933

934 *Und sie respektieren dann auch den Abbruch, ja? Oder gibt es dann total Randale*
935 *in der Klasse oder so?*

936

937 Nee, das ist erst mal komplette Verwirrung / dann. Bei manchen Schülern
938 sicherlich auch so ein: ‚Hach jetzt hat sie es aufgegeben‘, so ein Schmunzeln. Und
939 bei einigen denk ich doch, dass die sich dann schon Gedanken machen, warum ich
940 das abgebrochen habe, einfach so und warum ich auch nicht bereit bin, in dieser
941 Stunde weiter mit denen zu arbeiten.

942

943 *Redest du dann in der nächsten Stunde mit ihnen da noch mal drüber?*

944

945 So was würde ich / eigentlich nie machen, glaub’ ich, von mir selber aus, dass ich
946 dann einfach in der nächsten Stunde darüber rede. Ich würde höchstens, wenn sich
947 ‚ne Situation, ‚ne ähnliche Situation bietet oder wenn das Gespräch so ein
948 bisschen in die Richtung kommt, wo ich Gelegenheit hätte, das wirklich mal
949 anzubringen, / dann würde ich das machen, weil ich denke, dass das dann weniger
950 aufgesetzt wäre.

951

952 *Also du machst das nicht, weil du das als zu aufgesetzt empfindest?*

953

954 Ja. / Ich hab’ nicht Lust, denen dann noch was aufzuzwingen, also dann noch mal.
955 Ich zwingen schon irgendwas in Literatur auf, nach deren Empfinden und
956 dann zwing’ ich denen noch ein Gespräch darüber auf, was das Ganze ja noch mal

957 potenziert. Nee, also entweder sie merken es dann in dem Moment selber oder es
958 bietet sich wirklich die Gelegenheit später noch mal.
959
960 *Und merkst du in so einer Folgestunde manchmal, dass die Schüler dann anders*
961 *reagieren oder dass das irgendwie noch auf Schülerseite vielleicht irgend eine*
962 *Wirkung hat?*
963
964 Das hat schon Wirkungen.
965
966 *Inwiefern?*
967
968 Wer am Lesen eines Textes dran ist – also an einem anderen Textes halt dran ist –
969 und die wissen, wie ich das normalerweise machen würde oder die wissen, dass
970 ich dazu vielleicht auch noch was habe, ein Tonbeispiel oder so und warum ich
971 denen das nicht vorspiele. Oder, wenn sie wissen, ich hab’ es in der anderen
972 Klasse gemacht und in der Klasse mach’ ich es nicht, dann fragen die schon nach,
973 warum. Und wenn ich dann noch mal sage, / dass ich keine Lust habe, ständig
974 eine vor ’n Latz geknallt zu kriegen, merken sie es schon. Die wollen ja dann das
975 auch, / dann lass’ ich sie noch zappeln und mach’ es dann.
976
977 *Und hast du noch ein Beispiel mit Kollegen?*
978
979 Das ist einfach zu schön, als dass ich es ganz unter den Tisch fallen lassen konnte,
980 ja? Ja, // mit Kollegen. Das ist schon mal so eine Frage des Respekts irgendwie,
981 dass die einfach mitten im Unterricht, ohne anzuklopfen, ohne zu fragen
982 reingeknallt kommen und fragen völlig profane Sachen, so was, was man in der
983 Pause in einer Minute besprechen könnte. Dann kommen die rein und stellen
984 irgendwie eine Frage, so nach dem Motto, das ist jetzt hier sowieso nicht wichtig.
985 Kommt ganz häufig vor, wenn man Freiarbeit macht: ‚Ach, das machen die ja
986 alleine oder die spielen ja nur‘. / Oder was mich wirklich sehr verletzt – das mach’
987 ich dann auch häufig schon ein bisschen heimlicher bei bestimmten Lehrern –
988 wenn ich wirklich viel vorbereitet habe, so Freiarbeit oder so und ich hab’ das
989 ganze Wochenende an dieser Vorbereitung gegessen und ich bin stolz darauf und
990 dann kommt einer an und sieht sich da die verschiedenen Stationen an und sagt:
991 ‚Und das hast du alles selber vorbereitet?‘ und dann machen die sich da lustig
992 drüber.
993
994 *Inwiefern?*
995
996 Na, so richtig, dass man belächelt wird, oder: ‚Das wirst du auch schon noch
997 aufgeben!‘ und das – oder noch besser: ‚Für die Kinder, das lohnt für die sowieso
998 nicht‘. Ich weiß nicht, das ist alles, habe ich häufig den Eindruck, dass die
999 wirklich erwarten, von den Kindern dafür belohnt zu werden, was die da für ’nen
1000 tollen Unterricht machen. Die machen keinen tollen Unterricht, weil sie längst
1001 aufgegeben haben. Aber, / so dieses Geben und Nehmen, wenn ich was gebe,
1002 dann will ich auch was dafür haben, das ist einfach viel zu tief verwurzelt, habe
1003 ich so den Eindruck.
1004
1005 *Belastet dich da eher, dass du dich so ein bisschen auf verlorenem Posten fühlst*
1006 *oder verletzt es dich auch, dass das nicht akzeptiert wird, was du da investierst an*
1007 *Kraft?*

1008
1009 Nö, das auf verlorenem Posten, so sehe ich das nicht. Also / es wachsen –
1010
1011 *Ich meine jetzt im Bezug zu deinen Kollegen.*
1012
1013 Ja, es gibt halt auch so ein, zwei Lehrer mit denen ich mich austauschen kann, die
1014 auch so ein bisschen das auf offenem Unterricht machen und die sich auch gerne
1015 was zeigen lassen. Was mich wirklich stört – das ist total verletzend, wenn
1016 jemand mich belächelt für die Arbeit, die ich mir da mache. Und dann noch
1017 schlimmer – wenn ich halt was gekauft habe, weil ich genau weiß, vom
1018 Schulbudget krieg’ ich es entweder gar nicht oder erst nächstes Jahr, ich will es
1019 aber jetzt haben, weil ich jetzt damit arbeiten will. Ich hab’ da eine ganz
1020 bestimmte Vorstellung, wie ich das bearbeiten möchte und da brauche ich
1021 ausgerechnet das dazu und dann will ich das haben. – und dann: ‚Was, das hast du
1022 von deinem Geld gekauft? Du verdienst zuviel.‘ // Wenn ich dann sagen würde:
1023 ‚Ich würde noch viel mehr kaufen, wenn ich noch mehr verdienen würde‘ / Ja das
1024 ist halt total verletzend. Aber das kriegt man aus den Lehrern sicherlich auch nicht
1025 mehr raus, weil die das wirklich – solange wie ein Schüler nicht ’nen ganzen
1026 Hefter voll aufschreibt, sondern das an anderen Materialien bearbeitet – das ist für
1027 die kein Unterricht, das ist für die / Spielen. Ob die das dann vielleicht viel besser
1028 können, spielt dann dabei keine Rolle, solange wie sie es nicht im Hefter haben.
1029
1030 *Aber ich meine, habt ihr dazu nicht auch schon gemeinsame Fortbildungen und so*
1031 *was gehabt, so SCHILF¹³?*
1032
1033 Wir hatten im letzten Jahr – da war ich allerdings nicht mit, weil das ausgerechnet
1034 der Tag vor meiner Hochzeit war – da sind die in einer Lernwerkstatt gewesen
1035 vom Ausbildungsseminar. Das war aber in einer Dienstberatung, die erst freiwillig
1036 war, also es stand halt aus. Ich hatte den Termin gemacht oder ich hatte – ich war
1037 in der Lernwerkstatt und hab’ gefragt, ob das möglich wäre, da mit den anderen
1038 Lehrern mal hin zu kommen. Die hat sofort ja gesagt und dann hab ich mit Frau
1039 [...] ((der Schulleiterin)) gesprochen und die hat gemeint: ‚Ja das wäre ja ganz
1040 gut‘. Dann hab’ ich das Ganze organisiert und ausgerechnet für den Tag, wo ich
1041 dann halt nicht mitkonnte, aber ich kannte es ja auch. Und dann war das erst
1042 freiwillig, wie gesagt. Und da hatten sich wohl nur fünf Leute eingeschrieben und
1043 ausgerechnet die fünf Leute, die sich sowieso so ein bisschen dafür interessieren
1044 und auch damit arbeiten. Das war ja nicht der Sinn der Sache. Es sollte ja so sein,
1045 dass die anderen das kennen lernen und auch ein bisschen / einsetzen. Und da hat
1046 sie das dann, die Direktorin, auf Zwang gemacht mehr oder weniger. Und da hab’
1047 ich mich dann auch gefragt, ob das nun wieder der Sinn der Sache ist. Ich weiß
1048 nicht, wie das dann geendet hat, ob dann halt trotzdem alle dort waren und sich
1049 das angekuckt haben oder was weiß ich.
1050 Ich krieg’ es immer mit, wenn sich bei uns irgendein Verlag vorstellt, wenn die
1051 ihre Materialien mitbringen. Dann gucken alle mal kurz rum: ‚Ach zu teuer.
1052 Machen unsre sowieso nur kaputt‘. Das ist das häufigste Argument. Dass man
1053 auch Sachen bauen kann, die ‚unkaputtbar‘ sind, das wird häufig nicht so bedacht.
1054 Oder: ‚Da schreiben sie ja gar nicht auf‘, das kommt ganz oft. Dass wir in unserm
1055 Lehrmittelkabinett einige Sachen haben, die man wirklich wunderbar einsetzen

¹³ Schulinterne Fortbildung

1056 kann und die da einfach verstauben, das ist völlig uninteressant. Das ist aber –
1057 liegt aber auch viel an der Schulleitung, gerade, was so die Materialien anbetrifft,
1058 dass die das einfach so heimlich machen. Ich hab' halt zufällig gesehen, dass da
1059 ein Laminiergerät war und das war noch nicht mal ausgepackt und das stand
1060 schon da drei Monate rum. Und da hab ich das einfach ausgepackt und hab' da
1061 mein Zeug laminiert und dann haben das andere Lehrer gesehen und haben es mir
1062 gleich getan mehr oder weniger. Und es wird halt immer wieder weggepackt und
1063 wenn ich das brauche, ich hole das einfach. Nur es gibt immer noch genug Lehrer,
1064 die nicht mal wissen, dass wir so ein Teil haben. Ist halt sehr nützlich ja?

1065

1066 *Meinst du, dass die Lehrer, die sich so sehr verschließen gegen andere*
1067 *Unterrichtsmethoden, das tun, weil es bequemer ist oder – ich weiß nicht, ich*
1068 *könnte mir vorstellen, wenn man mehr Spaß an der Arbeit hat, wenn man auch*
1069 *Sachen ausprobiert, könnte auch für einen selber der Unterricht mehr Gewinn*
1070 *bringen?*

1071

1072 Na ja, aber es gibt ja ganz – also die Lehrer, die nun wirklich älter sind, die haben
1073 ja ihre ganze Vorbereitung zu DDR-Zeiten noch gemacht. Und das kennst du ja,
1074 das war damals so Zielorientierung, Motivierung, das war dieser ganz klassische
1075 Ablauf. Da hast du in den Unterrichtshilfen mehr oder weniger die fertige
1076 Unterrichtsstunde drin gehabt und so kannst du die Stunde halten. Und wenn du
1077 das schon zehn Jahre gemacht hast oder zwanzig Jahre, vielleicht auch dreißig,
1078 dann kann ich mir das schon als sehr bequem vorstellen, wenn man ganz genau
1079 weiß, wie die Stunde im Prinzip ablaufen wird.

1080

1081 *Hm, da braucht man sich nicht mehr vorbereiten. Aber das passiert doch sicher*
1082 *ganz häufig in solchen Stunden, dass sie dann entweder nicht mitmachen oder*
1083 *dass sie dann ausrasten oder dass es dann andere Probleme gibt, wenn solche*
1084 *Stunden –*

1085

1086 Na dann gibt es 'ne ‚Sechs‘, wenn das nicht geschafft wird. Oder gibt es als
1087 Hausaufgabe und dann die ‚Sechs‘ oder was weiß ich, wie das gehandhabt wird.

1088

1089 *Und Disziplinprobleme oder so Ausraster gibt es nicht mehr in solchen Stunden?*

1090

1091 Bei den männlichen Kollegen gibt es ohnehin weniger Disziplinprobleme. Das ist
1092 natürlich wirklich eine Sache der Autorität. Ich kann mich nicht hinstellen und
1093 kann da auf autoritär machen, das wirkt einfach nicht. Ich muss einfach –

1094

1095 *Autoritär heißt dann, die / setzen ihre Stimme ein oder was ist –*

1096

1097 Ja oder Körper / kraft. Die Möglichkeiten hab' ich halt nicht. Ich muss andere
1098 Wege finden und ich habe zum Teil andere Wege gefunden, nicht immer, aber
1099 immer öfter.

1100

1101 *Es gibt bestimmt auch ältere Lehrerinnen, die auch keine Körperkraft einsetzen*
1102 *können, wie gehen die mit so was um? // Also schmeißen sie dann die Schüler raus*
1103 *oder –*

1104

1105 Die ist jetzt nicht mehr bei uns an der Schule. Da waren ständig Schüler draußen.
1106 Die hat das auch begrüßt, wenn die geschwänzt haben. Die hat das, glaube ich, gar

1107 nicht eingeschrieben, weil / sie dann mit ihren drei Mädels in Ruhe Unterricht
1108 machen konnte. //

1109 Und bei andern, weiß ich nicht, häufig ist es halt schon mal die Beziehung, die
1110 man zu den Schülern so aufbauen kann. Und wenn die Beziehung einigermaßen in
1111 Ordnung ist, dann springen die auch nicht über Tische und Bänke, also nicht ganz
1112 so extrem, wie sie es vielleicht machen würden, bei jemandem, mit dem sie nicht
1113 klar kommen.

1114

1115 *Also, da reicht es sozusagen, dass sie ein relativ gutes Verhältnis zu ihren*
1116 *Schülern haben, dann brauchen sie sich über Unterrichtsmethoden keine*
1117 *Gedanken mehr machen, oder wie ist das? / Aber wie kriegt man so ein gutes*
1118 *Verhältnis zu den Schülern, wenn man sich über seine eigene Arbeit keine*
1119 *Gedanken macht?*

1120

1121 Na, das Problem ist jetzt, dass ich eh gar nicht so viel dazu sagen kann, weil
1122 ausgerechnet die Lehrerinnen bei uns, die älter sind, die machen das so ein
1123 bisschen / offen. Also vielleicht ist das einfach so, dass die deshalb keine solchen
1124 Disziplinprobleme haben, weil sie ein paar bessere Angebote machen an die
1125 Schüler. Also die arbeiten nicht so strikt nur nach dem alten Kram.

1126

1127 *Danke. Dann würde ich dich jetzt gerne noch ein bisschen was zu dem einen*
1128 *Schüler fragen, der bei dir so viel fehlt. Ich hoffe, du kannst ein bisschen was zu*
1129 *ihm erzählen. Also, als erstes würde ich gern ein bisschen was über seine*
1130 *Lebenssituation wissen, was du von ihm weißt. Also, wie alt ist er? In welche*
1131 *Klasse geht er? Wie ist so seine familiäre Situation, wie ist seine schulische?*
1132

1133 Also er ist zu uns gekommen, da war er in der siebenten Klasse. Das ist ja schon
1134 mal relativ spät. Der ist jetzt in der Achten. Der ist – wie alt ist der – fünfzehn, ist
1135 der – vierzehn oder, ich glaube, vierzehn ist er. Die Mutter ist gestorben. Vater
1136 halt alleinerziehend. Vater hat dem Klassenlehrer damals gesagt, dass, wenn der
1137 Junge sich nicht ordentlich benimmt, kann er ihm ruhig eine reinzimmern. Da
1138 haben wir –

1139

1140 *Das lässt ja drauf schließen, dass er zu Hause das auch so kriegt.*
1141

1142 Genau das haben wir uns, ja – Und da haben wir uns dann auch so unsere
1143 Gedanken gemacht, wie man so auf das Elternhaus bauen kann, so mit
1144 Zusammenarbeit. Und der hat noch eine ältere Schwester und da weiß ich aber
1145 nicht, ich glaube, die wohnt nicht mehr zu Hause. Wenn ich das jetzt so richtig
1146 mitgekriegt hab, ich hab' halt wirklich – bin in der Klasse nur noch vier Stunden
1147 drin und dadurch, dass ich jetzt meine eigene Klasse hab', habe ich kaum noch
1148 Gelegenheit, mich da mal irgendwie zu unterhalten. Er hatte nur letztens gemeint,
1149 dass das Baby krank war, also nehme ich an, dass seine Schwester ein Kind
1150 gekriegt hat und dass vielleicht der Vater, weil der keine Arbeit hat, drauf aufpasst
1151 oder was weiß ich, immer mal. / Und viel mehr weiß ich auch schon nicht. Ich
1152 weiß nicht, woran die Mutter gestorben ist. //

1153 Er ist halt in der Szene so 'n bisschen drin, rechte Szene. Kommen viele Sprüche
1154 aus der Richtung. // Aber ich denke mir, es ist noch so einer, der intelligent genug
1155 ist, um zu wissen oder um später wenigstens mal drüber nachzudenken und zu
1156 denken: ‚Eigentlich war das Mist, so andere Menschen so zu verachten‘, dass das
1157 eigentlich völlig sinnlos ist. So schätze ich ihn schon ein.

1158
1159 *Sind das eher die Sprüche oder ist dir auch bekannt, dass es da auch körperliche*
1160 *Auseinandersetzungen gab?*
1161
1162 Nee, ich / ich denke dafür ist er wieder 'n Angsthase, hab' ich so den Eindruck.
1163 Also bei uns an der Schule hab' ich noch nie erlebt, dass er sich mit irgendjemand
1164 geprügelt hat. /
1165
1166 *Wie ist seine schulische Situation? Kommt er zurecht mit dem Unterricht oder wie*
1167 *schätzt du das ein?*
1168
1169 / Sagen wir so, er ist auf jeden Fall intelligent genug. Wenn er regelmäßig käme,
1170 könnte er das ganz locker schaffen. Das Problem ist natürlich, er hat immer mehr
1171 Ausfälle und dadurch fehlt ihm auch immer mehr. Und / in vielen Fächern kriegt
1172 er die ‚Sechs‘ einfach reingedrückt, weil er nicht da ist, dann macht er wirklich
1173 gar nichts mehr. Das war wirklich – wo die Referendarin mich da gefragt hat, was
1174 ich da mache – ich bin einfach schon froh, wenn er überhaupt mal da ist. // Aber
1175 es wird zunehmend weniger, dass er was macht.
1176
1177 *Also er arbeitet in den Stunden, in denen er da ist auch nicht mehr, das hattest du*
1178 *ja vorhin schon so gesagt oder?*
1179
1180 In den Stunden, wo er da ist, macht er auch nichts mehr, hm.
1181
1182 *Denkst du das liegt daran, dass ihm jetzt der Anschluss fehlt oder dass er*
1183 *grundsätzlich überhaupt gar keine Lust mehr hat?*
1184
1185 Ich denke nicht, dass er das so sieht, dass er keinen Anschluss mehr hatte. Also
1186 bei ihm habe ich wirklich den Eindruck, er hat einfach keine Lust mehr. Das –
1187
1188 *Hast du eine Ahnung davon, woran das liegen könnte?*
1189
1190 Weiß nicht, ich hab' auch wie gesagt nicht die Zeit, mich da mit ihm so zu
1191 unterhalten. Er ist aber, denk' ich mal, in der Einzelsituation ehrlich genug, um
1192 das so zu sagen, wie er das empfindet.
1193
1194 *Du hattest vorhin schon gesagt, sein Vater schreibt ihm Krankschreibungen, wenn*
1195 *er den ganzen Tag fehlt. / Ist ja auch so ambivalent, auf der ein Seite vermutet*
1196 *man, dass er dann vielleicht auch ‚Dresche kriegt‘, wenn es Probleme gibt und*
1197 *auf der anderen Seite –*
1198
1199 Hm, ich weiß nicht, ich glaube fast, ich weiß nicht, ob er zu Hause ‚Dresche
1200 kriegt‘, das kann ich mir nicht vorstellen, weil der Junge nun eigentlich schon
1201 ziemlich groß ist und / ich denke mehr, dass der Vater einfach überhaupt keinen
1202 Einfluss mehr auf den Jungen hat, gar nicht mehr, und dass er wirklich so völlig
1203 resigniert hat, dem Jungen gegenüber. / Und er hat halt zum Lehrer gesagt: ‚Wenn
1204 er sich nicht ordentlich benimmt oder wenn er sich hier aufführt, dann – von mir
1205 haben sie die Erlaubnis, ihm Eine rein zu hauen.
1206
1207 *Also ist das eher so eine Hilflosigkeitserklärung?*
1208

1209 Ja.
1210
1211 *Wenn der Vater so wenig Einfluss auf ihn hat und er wahrscheinlich eher keine*
1212 *Lust hat in die Schule zu gehen, meinst du, dass er in der Zeit, in der er schwänzt*
1213 *mit Freunden zusammen ist? Zuhause wird er kaum sein oder?*
1214
1215 Ich weiß es nicht, er erzählt einfach auch zu wenig darüber. Also wenn man – es
1216 gibt Schüler, die erzählen unheimlich viel und er erzählt halt wirklich nur, wenn
1217 man fragt eigentlich. // Ich denke, dass er viel zu Hause ist dann auch.
1218
1219 *Hat er Freunde in der Klasse, weißt du das?*
1220
1221 Nee, hat er nicht, hat in der ganzen Schule – doch einen aus der neunten Klasse,
1222 der ist aber ein richtiger Demagoge, also ist auch so ein Rechter, hat nicht viel ‚in
1223 der Birne‘ aber sprachgewandt – und die passen natürlich dann unheimlich gut
1224 von der Szene her zusammen.
1225
1226 *Ist dir mal aufgefallen, schwänzen die beiden gemeinsam oder schwänzt der*
1227 *andere eher nicht?*
1228
1229 Also der andere, der schwänzt schon auch hin und wieder, aber die schwänzen
1230 nicht gemeinsam. Also, was ich so mitgekriegt habe. Der ist halt aus [..., einer
1231 benachbarten Kleinstadt, K.P.], der / um den es da geht. Und der setzt sich dann in
1232 die Straßenbahn und fährt zurück. Also der hängt dann nicht hier großartig noch
1233 rum. Die haben auch privat nichts miteinander zu tun.
1234
1235 *Meinst du, es gäbe schulische Ursachen, dass er vielleicht auch nicht kommt, also*
1236 *Verstärkungen oder Bedingungen in der Schule, die vielleicht das noch*
1237 *unterstützen, dass er nicht kommt?*
1238
1239 / Letztes Schuljahr war er noch bei einem anderen Klassenlehrer und der war
1240 recht streng. Und da war aber noch ein Mädchen in der Klasse, das auch aus der
1241 rechten Szene war und die waren dann zusammen die ersten beiden Stunden da
1242 und sind dann zusammen abgehauen. Und da hat er aber was gemacht, also, wenn
1243 sie was gemacht hat, dann hat er auch was gemacht. Und dieser Bezugspunkt fehlt
1244 ihm jetzt sicherlich.
1245
1246 *Wüsstest du für diesen Jungen Möglichkeiten, wo man ansetzen könnte, wo man*
1247 *was gegen die Verweigerung tun könnte?*
1248
1249 Also was jetzt ganz konkret – nur im Unterricht, wenn er da ist, dann sehe ich die
1250 einzige Chance, wirklich darin, das Ganze spielerisch zu machen, weil er so
1251 verspielt ist. In seinem ganzen Verhalten ist er so kindlich, dass ich wirklich
1252 denke, wenn man das Ganze ein bisschen auf spielerischer Ebene macht, dass er
1253 da schon häufiger drauf anspringt. / Weil das halt so in letzter Zeit auch so gehäuft
1254 ist, dass er wirklich gar nichts macht, da weiß ich wirklich nicht, ob da zu Hause
1255 jetzt irgendwas nicht in Ordnung ist. Ich meine, da ist natürlich was nicht in
1256 Ordnung, aber ob sich das jetzt noch verstärkt hat oder so, weiß ich nicht.
1257

1258 *Und du wüsstest jetzt auch nicht, was es für andere Möglichkeiten gäbe, ihn ein*
1259 *Stückchen mehr – also dass der vielleicht länger bleibt oder dass er eine andere*
1260 *Unterstützung bekäme, dass er vielleicht regelmäßiger in die Schule käme?*

1261
1262 // Ich weiß nicht, wenn er soweit ist, dass er dann da sitzt und gar nichts macht,
1263 dann hilft es auch nichts, wenn ich mich daneben setze. Dann kann ich ihm einen
1264 Stift in die Hand drücken, da macht er trotzdem irgendwie nichts. Manchmal, bei
1265 vielen Schülern hilft das halt, aber bei ihm irgendwie nicht. Da ist man dann auch
1266 völlig hilflos, ja?

1267 Ich weiß nicht so, außerschulisch ist er natürlich ein bisschen zu alt, für so
1268 Sachen, was jetzt Tagesgruppe oder so was angeht. Man müsste – es wäre
1269 sicherlich sinnvoll, ihn irgendwie nachmittags noch irgendeiner Beschäftigung
1270 zuzuführen, sagen wir es mal so. Nun weiß ich nicht, ob er jetzt Interesse hätte,
1271 vielleicht ein Sportverein oder so was in der Richtung einfach zu machen, dass er
1272 sich da ein bisschen betätigt. Sinnvoll wäre vielleicht sogar Polizeisportverein.

1273
1274 *Was denkst du, was könnte die Perspektive sein für diesen Schüler?*
1275

1276 Na, so wie es im Moment aussieht, dann geht er – er macht das Schuljahr jetzt
1277 noch fertig und dann / hat er, glaub' ich keins, nee, ich glaube, der muss dann
1278 noch eins – und dann geht er in 's BVJ und dann wird er arbeitslos.

1279
1280 *Also ist im Prinzip auch keine Möglichkeit ihn zu motivieren, wenn das sowieso*
1281 *seine Perspektive ist, dann kann er die auch jetzt antreten, ja?*
1282

1283 Nee, also ich – so wie es im Moment ist, so von seinem Verhalten her – sicherlich
1284 hätte der andere Möglichkeiten, bloß er müsste halt auf jeden Fall von dem
1285 Umfeld weg, denk' ich mal, dass das / wichtig wäre. /

1286 Und man müsste irgendwas finden, was ihn wirklich interessiert, dass man die
1287 ganze Sache schon jetzt in die Richtung lenken kann, dass er sich schon ein
1288 bisschen kümmert, vielleicht in dem Bereich was zu kriegen. / Und dass man auch
1289 sagen kann: ‚Wenn du das und das machen willst, dann brauchst du die Noten in
1290 den Fächern‘. / Das – man müsste sich halt wirklich mit ihm einzeln hinsetzen.
1291 Das bringt auch nichts, wenn da fünf Lehrer um ihn drum rum sitzen. Und ich bin
1292 nicht der Klassenlehrer, ich darf mich da schon mal gar nicht reinhängen.

1293
1294 *Und der Klassenlehrer macht es nicht?*
1295

1296 Nee, der hat da kein Interesse. Der hat da so seine Lieblingsschüler, die er schon
1297 seit langem hat, und wo er jetzt so langsam in der achten Klasse ein paar
1298 Fortschritte erlebt und da konzentriert er sich halt auf die und nicht auf Schüler,
1299 wo es jetzt eher noch bergab geht.

1300
1301 *Kann man vielleicht sagen, die werden da auch ein Stück fallen gelassen?*
1302

1303 Na, die fallen einfach hinten runter. Und das merkt er sicherlich auch und das
1304 speist sich immer so gegenseitig ein bisschen. //

1305
1306 *Danke.*

3.9 Herr Jung

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49

Lehrer in einer Schule für Lernbehinderte, Interview im Juni 2000

Herr Jung engagiert sich in seiner Funktion als Klassenlehrer unter anderem besonders für eine Schülerin – ich nenne sie Sabine –, die nicht mehr regelmäßig in die Schule kam. Über die Bemühungen, Sabine wieder in die Schule zu integrieren, habe ich mich mit ihm am Rande von Seminaren schon häufiger vor diesem Interview unterhalten.

Als erstes würde ich Sie gern bitten, mir ein bisschen was zu Ihrer Person zu erzählen? Also vielleicht, was haben Sie für Ausbildungen, wie sind Ihre Erfahrungen für die Arbeit, die Sie jetzt machen, und wie lange sind Sie da schon tätig?

Ich habe mal vor vielen, vielen Jahren studiert im Institut für Lehrerbildung, / habe so eine Hilfsschulausbildung gemacht in [...] bei Professor [...] und hab' dann – seit dann in einer Hilfsschule gearbeitet, nach der Wende jetzt Lernbehindertenschule.

Habe dann einen berufsbegleitenden Studiengang Sekundarschule Musik absolviert, / mache jetzt also Musiklehrer aus Interesse heraus und jetzt noch diesen Studiengang – diesen berufsbegleitenden Studiengang Verhaltensgestörtenpädagogik, weil mich das ganz einfach interessiert hat / aus der Praxis heraus. Ich habe ständig Probleme gehabt und habe sie noch – Verhaltensstörung – Lernbehinderung und Verhaltensstörung das ist das Problem, wie geht man damit um.

Sie hätten sozusagen das nicht noch mal machen müssen?

Nein, ich habe eine Ausbildung. Da kriege ich schon mein / Geld, mehr kann ich nicht bekommen.

Wie lange haben Sie – arbeiten Sie insgesamt schon mit lernbehinderten Kindern?

19 Jahre.

19 Jahre, das ist eine Riesenerfahrung, die da schon drin steckt. Ja, und Ihre Erfahrungen mit Schulverweigerung sind ja doch auch schon relativ lang jetzt. Wie bezeichnen Sie das Phänomen? Sagen Sie Schulverweigerung?

Nein, ich kannte das immer unter dem Begriff Schwänzen – Schulschwänzen. Ich hatte mich auch nicht tiefgründig damit beschäftigt, bis ich dieses Studium begonnen hatte. Und das gab mir praktisch einen bisschen anderen Einblick / und anderes Hintergrundwissen. Ich hatte schon die ganzen Jahre mit / Schulverweigerung – Schwänzen, wie ich es damals gesagt hatte – zu tun. Das ging dann soweit, dass ich mal versucht habe, einen Schüler in einer Tagesgruppe aufzusuchen, nachmittags, mir das anzuschauen. Aber dabei blieb das dann, / weil ich gar nicht den / theoretischen Hintergrund hatte und wusste gar nicht, wie ich damit praktisch umgehen sollte. Und das ist dann auch richtig in die Brüche gegangen, der ist dann überhaupt nicht mehr gekommen. Das war dann ein

50 Totalverweigerer aus meiner Klasse und da habe ich es dann sein lassen. Das
51 überstieg damals einfach meine Kräfte – das war vor vier, fünf Jahren.
52
53 *Sie haben vorhin so im Vorgespräch schon mal gesagt, dass Sie ja früher doch*
54 *eher / mit Strafen oder so reagiert haben – oder gar nicht. Was waren das so für*
55 *Formen? Können Sie das vielleicht noch mal ein bisschen –*
56
57 Also wir sind da ganz hart eigentlich ran gegangen. Bei Fehltagen wurden die
58 Eltern angeschrieben. Wenn keine Reaktion erfolgte, wurden die Eltern
59 eingeladen – Schulleitung, Gespräch und / wenn da nichts kam, dann wurde eine
60 Mitteilung an 's Ordnungsamt rausgegeben, wie es im Schulgesetz so steht – mit
61 Strafantrohung fünf Mark pro Tag – und ach, ich weiß nicht, was da noch alles
62 war. Jetzt sehe ich das natürlich alles ein bisschen anders.
63
64 *Gab es aus Ihrer Sicht / Schüler bei denen es gewirkt hat?*
65
66 Nein!
67
68 *Gar nicht?*
69
70 Nein, sitzen bleiben, Klassenkonferenzen – mit Androhung von Schulstrafen,
71 Erziehungsmaßnahmen – und wie das Schulgesetz das so alles vorsieht // brachte
72 gar nichts.
73
74 *Welche Erscheinungsformen von Verweigerung kennen Sie aus Ihrer Schulpraxis?*
75
76 Stundenweises Verweigern, weil Schüler mit Kollegen nicht klar kommen –
77 wobei ich manchmal sagen muss / ich könnte mit denen auch nicht / – mit den
78 Kollegen. Also wenn jemand angebrüllt wird, dann steht er auf und geht los als
79 Schüler. / Also stundenweises Verweigern. /
80 Manchmal aber auch aus so einer Null-Bock-Mentalität: ‚Ich hab keine Lust
81 mehr, Randstunden, das übersteigt meine Kräfte, ich geh jetzt einfach nach
82 Hause‘.
83 Oder Mädchen / – Randstunden – Sport – sind in der Pubertät, körperlicher
84 Entwicklung und weigern sich dann, Sportunterricht mitzumachen.
85 Und dann auch totale Verweigerung, dass man gar nicht kommt. Da konnte ich
86 mir aber die Gründe bis jetzt nie erklären, weil ich mich um das Systemische gar
87 nicht so gekümmert hatte. Sie waren halt nicht da, deren Eltern wurden
88 angeschrieben. / Mich interessiert jetzt im Moment besonders dieses
89 Totalverweigern: ‚Ich komme nicht mehr, und dann bin ich halt 100 Tage nicht
90 da‘. /
91
92 *Sie sagten gerade, Sie können das nachvollziehen, bei manchen Lehrern würde*
93 *Ihnen das auch schwer fallen. Denken Sie, das gibt es auch manchmal so*
94 *umgekehrt, dass eigentlich die Schule den Schülern das Lernen verweigert?*
95
96 Durch die Methodik auf jeden Fall. So bei uns in der Schule na ja – wie soll ich
97 sagen – ist ein Generationsproblem, wenn nur mit Druck oder nur mit Strafe
98 gearbeitet wird, – Zwangsmaßnahmen – macht manch ein Schüler zu – hat schon
99 zu DDR-Zeiten manch ein Schüler zugemacht, aber es verlief dann halt im Sande
100 und heute geht 's ganz genauso.

101
102 *Also das ist kein neues Phänomen? Es wird ja manchmal so gesagt: ‚Die haben*
103 *keine Perspektive mehr und früher gab es so was nicht‘.*
104
105 Also ein neues Phänomen insofern, als dass einige Kollegen ihre Methodik nicht
106 erweitern, und die Schüler sich heute einfach ganz andere Freiheiten
107 herausnehmen, zurecht auch. Ich kann einen Schüler nicht zusammenbrüllen oder
108 kann ihn mit irgendwelchen Wörtern / betiteln, beschimpfen, beleidigen. Aber
109 selbst darf ein Schüler das natürlich nicht. / Also // fünfzig-fünfzig würde ich
110 sagen. Gründe vom Schüler ausgesehen aber auch von der Pädagogik, die noch so
111 ein bisschen altertümlich ist, in Anführungsstrichen. // So ist es an unserer Schule
112 jedenfalls.
113
114 *Sie haben ja für diese teilweise Verweigerung eigentlich schon Auslöser genannt.*
115 *Und Sie haben gesagt, Sie haben jetzt ganz neue Erfahrungen. Was denken Sie,*
116 *für diese Totalverweigerer – was sind aus Ihrer Sicht mögliche Auslöser für diese*
117 *Art von Verweigerung?*
118
119 Also in Zukunft, wenn ich einen Totalverweigerer noch mal habe, oder auch
120 teilweise, kümmere ich mich erst mal gar nicht um die schulischen Leistungen,
121 was da alles Schule betrifft, sondern ich gucke erst mal in das ganze System rein.
122 Dann gucke ich mir das Elternhaus an, mache Elternbesuche. Dann gucke ich mir
123 die Peer-group an, dann gucke ich mir / den Bekanntenkreis an. Dann gucke ich
124 mir an / wo der Schüler nachmittags ist, oder vormittags, wenn er nicht in der
125 Schule ist – wie mit der Sabine beispielsweise, die dann im / Jugendclub ist, weil
126 sie sich dort wohl fühlt, weil sie dort Vertrauen hat und, und, und.
127 Und dann, aus der Erfahrung heraus, müssen alle Leute, die mit ihr irgendwie zu
128 tun haben – verantwortlich – die irgendwie Einfluss auf sie haben – sich treffen
129 und mal die Meinung austauschen, wo / man Angebote machen könnte. Das ist so
130 das, was ich in der letzten Zeit so ganz bewusst erlebt habe.
131
132 *Was denken Sie, drücken Jugendliche aus, mit ihrem Verhalten nicht oder nur*
133 *teilweise in die Schule zu gehen? /// Wofür ist dieses Verhalten Ausdruck? ///*
134
135 Auf der einen Seite eine Protesthaltung. Sie identifizieren sich nicht mit den
136 Regeln, die in der Schule aufgestellt werden, die teilweise auch wirklich sehr
137 überholt sind, / meiner Meinung nach. Grüßen, aufstehen, fragen, ob man auf
138 Toilette darf // also überhaupt nicht mit dem Leben verbunden. Ein Protest
139 dagegen.
140 Und auf der anderen Seite vielleicht auch // keine Grenzerfahrung gehabt. Wenn
141 Eltern nicht darauf achten, dass ich bestimmte Pflichten eingehen muss, dann geht
142 man halt nicht zur Schule. Also keinerlei Grenzerfahrung. // Auf der anderen Seite
143 eventuell testen, wie weit man gehen kann, Grenzen ausloten. //
144 Dann Gruppeneinfluss spielt eine große Rolle. Gleichaltrigengruppe // stellt halt
145 Regeln auf, die für mich als Jugendlicher dann viel akzeptabler sind als den
146 Quatsch, der in der Schule gesagt wird. //
147 Interesselosigkeit: ‚Ich kann mich mit dem Stoff nicht identifizieren, was dort
148 vermittelt wird. Bruchrechnung, Prozentrechnung wozu brauch‘ ich das? Das ist
149 Quatsch‘.
150 Erfahrungen zu Hause – Mutter und Vater haben schon immer von Sozialhilfe
151 gelebt, brauchen nicht arbeiten, kommen gut damit klar und ich will auch nicht.

152 Habe ich gerade letztens gehört: ‚Ich will nicht arbeiten, das interessiert mich
153 nicht‘, // ja. ///

154

155 *Was denken Sie, / stellt für Jugendliche / oder für Kinder auch,*
156 *Schulverweigerung immer ein Problem dar? Also aus ihrer eigenen Sicht.*
157

158 Aus Sicht der Jugendlichen! Ein Problem ist, / diesen ersten Schritt wieder zurück
159 zu tun. // ‚Ich finde einfach nicht den Ansatzpunkt, ich schäme mich und ich
160 denke, ich werde in der Schule / schief angeguckt‘. Und von meiner Seite ist also
161 der Gedanke dann, ich schaffe so einen niedrigen Schritt, der halt akzeptabel ist,
162 wo ich mich nicht in eine Ecke gedrängt fühle.

163 Und dann natürlich auch, wie reagiert meine Gruppe? Ich war dann vormittags
164 immer / mit irgendwelchen Leuten zusammen, plötzlich sage ich denen: / ‚Ich
165 geh‘ jetzt wieder zur Schule‘. Die Truppe bleibt ja für mich Clique, ich will ja
166 bleiben in der Gruppe, ich will das ja nicht abbrechen. Wie reagieren die darauf?
167 Angst, dass ich vielleicht abgelehnt werde. //

168

169 *Sie bemühen sich ja sehr um die Jugendlichen, die nicht mehr in die Schule gehen.*
170 *Vielleicht noch mal so, meinen Sie, die Verweigerung an sich, die sehen die*
171 *Jugendlichen tatsächlich auch als Problem? Also Sie haben ja jetzt eher –*
172 *abzubrechen und dann wieder in die Schule zu gehen, als Problem beschrieben.*
173 *Die Tatsache an sich, nicht mehr in die Schule zu gehen – denken Sie, dass das für*
174 *die Jugendlichen immer ein Problem ist?*
175

176 Nein! / Das ist nicht immer ein Problem. Das, was wir als wichtig erachten in der
177 Schule, ist für manch einen Jugendlichen überhaupt nicht wichtig. Wir machen
178 uns das so wichtig. Unsere Rahmenrichtlinien, die wir da aufstellen, die
179 Lerninhalte, / die sind für manch einen überhaupt nicht wichtig. /
180

181 *Nun bemühen Sie sich aber trotzdem um die Jugendlichen. Warum denken Sie,*
182 *wenn die Jugendlichen das selber nicht so wichtig finden, weil vieles vielleicht*
183 *gar nicht mit ihrem Leben zusammenhängt, warum bemühen Sie sich dann in*
184 *dieser Art und Weise so intensiv um diese Jugendlichen, die nicht kommen? //*
185

186 Idealismus. Idealismus – ja aufgrund meiner Lebenserfahrung, die ich habe. ///

187 Das ist schwierig, die Frage. Idealismus, ich weiß nicht, das kommt aus dem
188 Bauch heraus. Ich investiere viele Stunden in Teambesprechungen usw. Da überlege
189 ich mir gar nicht viel bei. Das ist / wesenseigen.
190

191 *Ich hätte gedacht, dass Sie vielleicht doch auch ein Ziel für die Jugendlichen*
192 *damit verbinden. / Vielleicht also ist das so, dass Sie denken, auch wenn die*
193 *Jugendlichen das auch nicht für sich selber so als relevant erleben, würden Sie es*
194 *vielleicht doch wichtig für die Jugendlichen einschätzen?*
195

196 Ich will gar nicht so sehr meine Meinung wieder in den Vordergrund drängen.
197 Das ist gerade das Hauptproblem, was wir an der Schule haben, dass ich als
198 Lehrer immer sage: ‚Du musst jetzt das und das und ich denke, das ist gut für dich
199 und dieses ist gut für dich‘. Das will ich gar nicht.

200 Ich mach‘ einfach bloß ein Angebot und da gehen mir viele Sachen daneben und
201 viele Sachen gelingen. / So tiefgründig sehe ich das gar nicht, dass ich so höhere
202 Ziele habe. Das ist so nicht.

203
204 *Das heißt ja im Grunde genommen wirklich, dass Sie – würde ich jetzt mal so*
205 *übersetzen, / es ist Ihr Ding. Sie wollen das so, das ist Ihre Auffassung. Es ist Ihr*
206 *Idealismus haben Sie gesagt, und deswegen ist Ihnen das wichtig. Wenn die*
207 *Jugendlichen das annehmen, dann ist das gut, dann haben Sie was erreicht und*
208 *wenn sie das nicht annehmen dann akzeptieren Sie das aber auch, ja?*
209
210 Dann muss ein anderer arbeiten. Das ist glaube ich. So ist die Realität.
211
212 *Erleben Sie, dass andere Erwachsene – Sie haben ja ein bisschen was über Ihre*
213 *Lehrer gerade erzählt, über Ihre Kollegen – aber auch Eltern vielleicht oder auch*
214 *ja so / Politiker – ähnlich über diese Arbeit mit den Jugendlichen denken? Oder*
215 *erleben Sie eher das ganz anders, dass das doch vielleicht was Besonderes ist,*
216 *was Sie tun?*
217
218 Ich erlebe die gesamte Bandbreite. Besonders die jüngeren Kollegen / sie sind da
219 ganz aufgeschlossen. Ich habe aber auch ältere Kollegen // kenne ich an unserer
220 Schule, die sich sehr intensiv mit dem Jugendamt hinsetzen und viel Engagement
221 aufbringen.
222 Aber dann gibt es auch Leute, die sagen: ‚Wenn der nicht will, dann kriegt er eine
223 Schulstrafe, wird von der Schule suspendiert‘. / Und das nimmt meiner Meinung
224 nach zu, dass man Probleme wegdelegiert von der Schule. Man zieht so die ganze
225 Liste der Ordnungsmaßnahmen durch, der Schulstrafen. Und das Letzte ist dann
226 die Suspendierung von der Schule. Und danach kommt nichts mehr, dann ist das
227 Problem weg und es interessiert uns nicht mehr, / aber das Problem ist immer
228 noch da.
229
230 *Sie haben ja vorhin gesagt, dass im Grunde genommen, Sie z.B. bei der Sabine*
231 *gar nicht unbedingt wissen, ob das so legal ist, was Sie da jetzt beschlossen haben*
232 *als Maßnahme. Haben Sie den Eindruck, das so – vielleicht von der Schulpolitik*
233 *oder auch von der Schulverwaltung, / ja auch die Probleme gar nicht so gesehen*
234 *werden? Dass Sie da keine Unterstützung bekommen?*
235
236 Also in der Hinsicht habe ich keinerlei Unterstützung. Ich habe aber auch nicht
237 nachgefragt. Vielleicht hätte ich mich kümmern –
238 Wir sind an 's Jugendamt herangetreten und haben uns dann praktisch selbst // das
239 ausgeguckt und das hat funktioniert. //
240 Von der Politikerseite, doch / fällt mir jetzt gerade ein, der Kultusminister war an
241 unserer Schule, und hat 'ne Gesprächsrunde gehabt. Da kam das Thema so
242 Richtung Sozialpädagogen – war das auf dem Tisch. Die unbedingte
243 Notwendigkeit des Sozialpädagogen an Schulen scheitert teilweise aber, so wie
244 ich es verstanden habe, an Finanzen, an Planstellen, und, und, und. Das Übliche,
245 ja.
246 Und was mir da noch ganz wichtig erscheint, die Unterstützung innerhalb des
247 Kollektivs. Auch das, was fehlt an den Schulen, dass die Kollegen sich
248 zusammensetzen, und erst mal die Kollegen sich klar werden: ‚Was wollen wir
249 überhaupt erreichen?‘. Dass man die Fälle sich erst mal gegenseitig vorstellt. Wir
250 machen 'zig Dienstberatungen.
251 Das müsste eigentlich jeden Monat so 'ne Beratung sein, dass man sich Kinder
252 vorstellt. Was ist das für ein Kind? Warum reagiert das so und so? Was kann man
253 machen? Was hast du für Erfahrungen? Vielleicht noch Referenten holen vom

254 Jugendamt, das wäre glaube ich sehr sinnvoll. So die Reflexion der Kollegen
255 untereinander. Daran hapert 's noch.

256

257 *Dienstberatung heißt, es werden eher organisatorische Dinge behandelt?*

258

259 Organisatorische Dinge, ja.

260

261 *Was meinen Sie, / welche Anforderungen muss solche professionelle Hilfe für*
262 *schulverweigernde Jugendliche / erfüllen? Es gibt ja sicher verschiedene Formen*
263 *von Hilfen. Was sind so Grundanforderungen, die solche Arbeit leisten müsste /*
264 *oder die man an solche Arbeit stellen muss?*

265

266 Der erste Punkt, wäre für mich, nicht im eigenen Saft schmoren, wenn ich das mal
267 so ausdrücken darf. Immer über den Tellerrand hinaus gucken. Alle Leute, die
268 irgendwie mit dem Kind oder mit dem Jugendlichen zu tun haben, /
269 zusammenbringen, auch wenn es viel Zeit kostet. Aber das bringt andere
270 Blickwinkel. Die Leute aus dem – in meinem Beispiel – die Leute aus dem
271 Jugendclub haben 'ne ganz andere Sicht, schon durch ihre sozialpädagogische
272 Ausbildung, 'ne ganz andere Sicht als ich, als Pädagoge. Und das Jugendamt hat
273 auch wieder 'ne ganz andere Sicht, Kinder- und Jugendhilfegesetz –
274 Freiwilligkeit, wir mit unseren Zwangsmaßnahmen. Alle an einen Tisch und erst
275 mal das Machbare abklopfen. Was ist möglich? Und dann wirklich eine
276 Einzelfallbearbeitung. Nicht so in riesigen Gruppen. Aus meiner Erfahrung
277 heraus, ist das effizient, wenn man an Einzelfällen arbeitet // viel Kraft investiert.

278 //

279 Dann muss es abrechenbar sein, nicht so dahinlaufen lassen, Grenzerfahrungen
280 müssen da sein. Also wenn ich eine Regel / mir erarbeite, mit dem Jugendlichen,
281 dann muss das auch irgendwo, / positiv oder negativ sanktioniert sein. Ich muss
282 einen Sinn darin sehen als Jugendlicher. Wenn ich das tue, kommt was bei raus.
283 So sind meine Erfahrungen. Wenn das alles bloß so dahin plätschert – ich biete
284 bloß immer an, weiß ich nicht, ich hab' da noch keine Erfahrungen weiter.

285

286 *Sie haben, im Prinzip jetzt – die Beratungslehrertätigkeit, die Sie jetzt anstreben,*
287 *was ja noch kipplig ist, ob das jetzt klappt oder nicht – die ist ja sozusagen aus*
288 *der Arbeit mit schulverweigernden Jugendlichen entstanden. Können Sie*
289 *vielleicht jetzt ein bisschen mehr dazu erzählen? / Was war die Grundidee? Wie*
290 *hat sich das entwickelt?*

291

292 Wir haben bei uns an der Schule eine Beratungsstelle, eine sonderpädagogische
293 Beratungsstelle. // Eine ganz taugliche Sache für die ganze Bandbreite von
294 Sonderpädagogik. Weil wir, glaub' ich, meiner Meinung nach, wegkommen
295 müssen, so diese Klassenstrukturen. Warum muss Schule immer Klasse sein?
296 Warum kann das nicht aufgebrochen werden? Und da ist diese Beratungsstelle 'ne
297 ganz feine Möglichkeit.

298 Einmal kann ich mit den Eltern arbeiten, ganz intensiv. Ich kann in der
299 Beratungsstelle mit den Kollegen ganz intensiv arbeiten, indem ich mich
300 austausche, indem ich auf die Kollegen eingehe, im Gespräch erst mal abklopfe,
301 was sind das für Fälle. Was ich vorhin sagte, die Spezifik jedes einzelnen Falles. /
302 Ja // in der Beratungsstelle, sind mehrere Kollegen beschäftigt. Bei uns ist eine
303 Logopädin, der Bedarf ist da, das haben wir uns angeschaut. Eine ist eine
304 Lernbehindertenpädagogin und / ich wollte jetzt noch einsteigen, in diesem

305 Verhaltensgestörtenbereich. / Und damit das nicht so /zerläuft in der Breite, wollte
306 ich mir eine Thematik erst mal herausnehmen. Und das war Schulverweigerung,
307 weil ich mich damit jetzt ein bisschen beschäftigt habe. Es könnte auch sein,
308 Gewaltprävention oder – aber das ist im Moment nicht so mein Ding.
309 Schulverweigerung das ist / auch sehr brisant. In Gesprächen mit Kollegen, mit //
310 Leiterinnen von Kinderheimen, habe ich erfahren, dass in [..., Großstadt in
311 Sachsen-Anhalt, K.P.] ein sehr großer Bedarf ist für Projekte.

312

313 *Haben Sie das auch von anderen Lehrerkollegen so erfahren?*

314

315 Wir haben ständig Schulverweigerer in jeder Klasse.

316

317 *Also bei Ihnen, an Ihrer Schule erleben Sie es, ja. Aber auch aus der Diskussion
318 mit anderen Lehrern vielleicht?*

319

320 Ja, in ganz [...] ist das so. Unabhängig von der Schulform.

321

322 *Also ich frage das jetzt deswegen nach, weil mir häufig auch gesagt wird, dass
323 viele Lehrer / auch die Augen zu machen vor den Problemen und das eigentlich
324 nicht so thematisieren, dass das ein Problem wäre an ihrer Schule.*

325

326 Das hab' ich bis vor einem Jahr auch gemacht. Wer halt nicht kam, der kam eben
327 nicht. Dann kriegt er halt ein Abgangszeugnis, wie das so schön heißt. / Und kein
328 Abschlusszeugnis. Dann geht man halt in der 6. Klasse raus und kriegt halt auch
329 irgendwo sein BVJ¹⁴-Platz. Oder was weiß ich was dann – Förderlehrgang oder
330 irgendwas. Da haben wir uns gar nicht weiter drum gekümmert. Das wurde dann
331 schön durchgearbeitet, Ordnungsmaßnahmen und noch eine und noch eine. Und
332 dann gab 's Schulstrafen. Der Schluss war dann die Suspendierung von der Schule
333 und damit war das Problem dann weg.

334

335 *Also kann man vielleicht sagen, daß Sie weniger aus der Diskussion mit anderen
336 Lehrern wissen, dass es die Probleme gibt, sondern weil Ihre Wahrnehmung jetzt
337 so sensibilisiert ist für das Problem, ja?*

338

339 Ja durch das Studium. Ganz einfach durch / meine eigene veränderte
340 Wahrnehmung – jetzt, ist das gekommen.

341

342 *Gibt es für diese Beratungstätigkeit, die Sie da jetzt machen wollen, so was wie
343 ein fest geschriebenes Konzept? Oder ist das jetzt noch im –*

344

345 Das Konzept ist noch in Planung. Also, das soll ungefähr so aussehen – wir haben
346 ja unseren Schulstandort, und / es sind ja 'ne ganze Menge Regelschulen drum
347 herum und ein Heim. / Und in all diesen Schulen sind Schulverweigerer da. Und
348 in diesem Heim 'ne ganze Menge sogar. Das habe ich schon soweit abgeklärt. /
349 Das wäre dann die zukünftige Arbeit, wenn das so klappen würde – Einzelfall. Ich
350 müsste mich dann erst mal halt mit diesem systemischen Denken herarbeiten.
351 Eltern und, und, und, Kollegen und was alles ist.

352

¹⁴ Berufsvorbereitungsjahr

353 *Was denken Sie, sind so die Grundbedingungen, dafür, dass diese Arbeit so*
354 *leistbar ist, damit das dann tatsächlich eine Hilfe werden könnte für die*
355 *Jugendlichen?*

356
357 Zuallererst müssen die Betroffenen bereit sein mitzuarbeiten. Also wenn im
358 Regelbereich die Kollegen nicht mitarbeiten wollen, wenn die dafür nicht einen
359 Blick bekommen, dass ich mit dem Jugendlichen Regeln aushandele, die
360 niederschwellig sind, wenn die dafür keinen Blick haben, und weiter ihren Stiefel
361 fahren mit Zwangsmaßnahmen, dann bewegt sich da gar nichts. Also wird ein
362 Großteil auch sein, / rein in die Schulen, und das erst mal vorstellen. Was wollen
363 wir eigentlich erreichen? Macht ihr mit? ///

364
365 *Darüber hinaus, was wären noch für Bedingungen vielleicht notwendig?*

366
367 Ja, die Planstelle ist da. Der äußere Rahmen ist eigentlich vorbildlich abgesteckt,
368 muss ich sagen, mit so einer Beratungsstelle. Wir haben vier Planstellen und zwei
369 sind erst besetzt. /// Ja was noch?

370 Viel, viel Außenarbeit. Also wenig in der Stammschule, sondern /// ständig
371 unterwegs. Elternarbeit – sehr, sehr wichtig. Ja /// organisatorischer Rahmen, weiß
372 ich gar nicht, habe ich mich noch gar nicht weiter damit beschäftigt. Wichtig war
373 jetzt, diesen Überblick hier vom Kinder- und Jugendhilfegesetz ich wird' mir das
374 jetzt erst einmal kaufen und das leg' ich mir beiseite, um mir erst einmal die
375 ganzen –

376 Ja gut. Wir haben bis jetzt wirklich noch nicht – damit noch nicht in der Schule,
377 zu tun gehabt. Müssen Sie sich vorstellen! Wir hantieren immer mit
378 Schulgesetzen und das Kinder- und Jugendhilfegesetz, / das ist wie exotisch für
379 uns. Tagesgruppen, soziale Gruppenarbeit, Erziehungshilfe? Was ist das alles? /
380 Muss also weiterbildungsmäßig unbedingt im Regelbereich was reinkommen.
381 Was heute im Seminar auch zur Sprache kam. Genau das gleiche Problem ist bei
382 uns. Denn wir müssen über unseren Tellerrand wirklich hinausgucken. / Ja, was
383 muss noch? Fällt mir gar nichts weiter ein. //

384
385 *Anders als Sie das jetzt für sich machen – Sie sagen ja jetzt, das ist Ihr*
386 *Engagement, ist Ihr Enthusiasmus – wenn Sie jetzt ein Konzept schreiben für die*
387 *Beratungstätigkeit und damit an Schulen gehen wollen, dann müssen Sie sagen:*
388 *„Die und die Ziele verfolgen wir damit“.*

389
390 Ja, dann möchte ich zuerst mal Unterstützung haben von meinem Dienstherren.
391 Und möchte also von politischer Seite, vom Kultusministerium ja und dann
392 wirklich auch das o.k., sein: ‚In [..., besagter Großstadt, K.P.], bauen wir so und
393 so viel Beratungsstellen‘. Eine Zentrale von mir aus. Das geht auch damit das
394 nicht so zersplittert und dann wird die Stadt aufgeteilt mit so und so vielen
395 Schulen.

396 Und wir müssen vor allem dann fachspezifisch arbeiten. Nicht, dass einer sich um
397 alles kümmert, und das zerläuft alles, sondern, man müsste sich dann wirklich
398 spezialisieren. Die Leute kümmern sich um Schulverweigerung. Haben da
399 vielleicht schon Modellprojekte, die schon gelaufen sind. Wenn ich mich an [...,
400 Kleinstadt in Sachsen-Anhalt, K.P.] erinnere, in der [..., ein
401 Schulverweigererprojekt, K.P.], wo da so was angeboten wird. Ob das nun klappt
402 oder nicht ist eine andere Frage. Das ist erst mal so ein Modellprojekt. Das weiß
403 ich nicht, ob solche Modellprojekte schon existieren. Da müsste ich mich erst

404 einmal erkundigen. Also erst einmal von der Schulpolitik her, dass wir da den
405 Rücken frei haben.

406 Dann müssen die Planstellen geschaffen werden. Und dann müssten wir erst mal
407 an die Schulen gehen. Die Kollegen müssten erst mal dafür sensibilisiert werden. /
408 Ja und dann könnte man Tag und Nacht arbeiten.

409

410 *Gut! Und was für ein Ziel würden Sie jetzt da rein schreiben? In Ihr Konzept, in*
411 *Ihr Programm für Ihre Beratungsstelle?*

412

413 Möglichst viele Schüler / so weit kriegen, wie Sabine, die ich jetzt gerade –

414

415 *Erzählen Sie, was Sie bei Sabine geschafft haben, was ja sonst nicht ohne*
416 *Weiteres möglich ist?*

417

418 Das ist aber auch ein Fall, der so eigentlich im täglichen Leben nicht vorkommt,
419 dass man so erfolgreich in der Pädagogik ist. Meist ist Pädagogik – hat Pädagogik
420 auch viel mit Misserfolgen zu tun. Das Tragen ist auch eine wichtige /
421 Eigenschaft, die ein Pädagoge braucht – Misserfolge wegstecken.

422 Sabine ist 14 Jahre alt. // Vom Elternhaus hat sie keine schönen Bedingungen
423 gehabt, und hat sie auch jetzt noch nicht. Sie hat auch keinen Bezug weiter zum
424 Elternhaus, sie will gar nichts mehr weiter mit ihnen zu tun haben. Das kommt im
425 Interview auch so zur Sprache. Keinerlei Unterstützung – die Mutter ist psychisch
426 schwer gestört, ist also gar nicht erziehungstüchtig. Sie ist immer noch
427 sorgberechtigt, hat einen Erziehungsbeistand. Die Schwester von Sabine ist sehr
428 delinquent. Diebstahl und / gar nicht so einfach. In diesem Milieu ist sie groß
429 geworden. Vater Alkoholiker, Schwerstalkoholiker – ist vor einem Jahr
430 verstorben. Solange der Vater gelebt hat, hat er sich um die schulischen Dinge
431 gekümmert. Mutter war gar nicht in der Lage. Und da war Sabine, na ja, /
432 regelmäßig in der Schule. Wenn ich beide Augen zudrücke, weil halt Vater mit
433 Zwangsmaßnahmen, nehm' ich mal an, dahinter stand. Da ist sie dann noch zur
434 Schule gekommen, hat noch ein Sinn darin gesehen. Nun ist der Vater verstorben
435 vor einem Jahr und da gab es einen / Riesenbruch in ihrer Biographie und sie ist
436 nicht mehr zur Schule gekommen.

437 So dann ging bei uns das normale Prozedere los. Wir haben / die Eltern
438 angeschrieben, die Mutter dann. Mutter konnte ja nicht reagieren, logischerweise.
439 Erziehungsbeistand hat dann getan, was er konnte. Er hat sie dann los geschickt,
440 sie ist aber nie in der Schule angekommen. So, dann wurden alle Maßnahmen des
441 Schulgesetzes durchgezogen. Verweis und Androhung von Suspendierung aus
442 dem Unterricht, dann wurde sie aus dem Unterricht suspendiert. Und dann
443 Androhung von Suspendierung aus der Schule, und dann wurde sie von der
444 Schule suspendiert. Alles solche Sachen, die unter dem Strich nichts gebracht
445 haben. Gar nichts. Und dann war für uns die Sache erledigt, dann haben wir es ans
446 Ordnungsamt abgegeben. Strafmaßnahmen finanzieller Art. Pro Fehltag fünf
447 Mark. Wer soll das bezahlen? Die Mutter? Also / auch wieder Quatsch, wenn ich
448 das jetzt so betrachte! Für uns war die Sache erledigt, hat sich keiner mehr darum
449 gekümmert. Ich auch nicht. Dann hat sie viele, viele Tage gefehlt.

450 Und dann habe ich das Studium angefangen / und das hat mir dann eine andere
451 Sicht auf die Verhältnisse gegeben. Was da eigentlich noch so sein kann, nicht nur
452 schulisch. Wo wird das Kind groß? Wo ist sie vormittags? Was spielt sich da in
453 ihrem Kopf so ab? Welches sind die Gründe, dass sie nicht kommt?

454 Und da habe ich mich mit dem Jugendamt kurz geschlossen, erst mal telefonisch.
455 Und die Familie wurde durch den Erziehungsbeistand, durch das Jugendamt
456 betreut. Und wir haben dann vereinbart, dass wir uns mal zusammensetzen und
457 alle Leute, die damit so ein bisschen involviert sind. Wir haben uns zu einer
458 Teamberatung gesprochen im Jugendamt. Das war sehr / ergiebig, muss ich sagen,
459 weil jeder aus seiner Sicht darüber berichtet hat. Und da kamen ganz andere
460 Sichtweisen zutage, was eigentlich für das Mädchen wichtig ist. Und nicht mein
461 schulischer Rahmen, den ich da so durchdrücken wollte. Das war vollkommen
462 lächerlich. Das spielte gar keine Rolle in diesem Zusammenhang.
463 So und dann haben wir eine zweite Teamberatung vereinbart und da haben wir
464 Sabine eingeladen und die Mutti. // Und der gleiche Kreis war wieder zusammen;
465 also die Vertreter vom Jugendclub. Sie war also vormittags immer wenn sie
466 geschwänzt hat im Jugendclub, war dort aufgefangen. Wir dachten, wunder wo sie
467 sich rumtreibt, Bahnhofsmilieu oder irgendwo. Im Jugendclub war sie, hat da
468 irgendwie kreativ gearbeitet. Und in dieser zweiten Teamberatung hat dann noch
469 jeder einmal seine Sichtweise dargelegt, besonders die Sabine hatte sehr viel
470 Mitspracherecht, wie sie sich das vorstellt. Warum? Und wieso? Keiner ist sie
471 angegangen, keiner hat sie ausgeschimpft. Also einer unter gleichen, so hatte ich
472 das empfunden. Es war für sie annehmbar das Gespräch. Ja und da kam dann raus,
473 dass die Probleme zu Hause sich sehr stark entwickelt hatten. Mutter vollkommen
474 durcheinander, die schmiss dann mit Gegenständen, wurde jähzornig und die
475 Schwester, die beklautete die Sabine und // na ja. So dabei blieb dann das Gespräch,
476 wir sind dann auseinandergegangen.
477 Ja dann hat sich dieser kleine Kreis, Jugendamt, Klassenleiter / – wir haben uns
478 dann noch mal getroffen und haben überlegt, was wir machen können. Welche
479 Möglichkeiten, was für Angebote wir machen können – wir von der Schule. Wie
480 wir sie wieder an die Schule heranzuführen können – und vom Jugendamt. Und da
481 kam der Gedanke, ihr so ein betreutes Wohnen anzubieten, um sie aus der
482 Familiensituation erst einmal heraus zu bringen.
483 So und dann wurde das mit Sabine besprochen, da war ich aber nicht mit dabei.
484 Und sie hat das angenommen. Und bei der nächsten Teamberatung, also bei der
485 dritten, hab' ich sie dann gesehen in der Wohngruppe. Da waren wir dann
486 zusammen, da war sie dann 14 Tage – war zwischenzeitig wieder ausgerissen,
487 aber weil sie unsicher war und na ja. Konnten wir verstehen. Die Situation ist jetzt
488 so, dass sie in der Wohngruppe ist, // dort ständig lebt, am Wochenende nach
489 Hause darf, wenn sie möchte.
490 Und jetzt hat sie wohl – durch diese räumliche Entfernung hat sie wohl wieder
491 einen Bezug zu Mutti aufgebaut und sie möchte am Wochenende jetzt wieder
492 nach Hause. Und wir haben eine Regel gemeinsam aufgestellt, wenn sie die
493 Schule besucht, dann kann sie am Wochenende nach Hause. Das war die erste
494 Regel. Und die zweite Regel, damit das in der Schule für sie ein bisschen Sinn
495 macht, haben wir innerhalb der Klasse – also Klassenleiter, die Klasse und Sabine
496 eine Regel gemeinsam aufgestellt, dass sie ihre ganzen 100 Fehltage ja irgendwie
497 – damit sie das Klassenziel erreicht, abbummelt. Und die Regel ist ganz einfach,
498 sie kommt jeden Tag drei Stunden. Das ist Pflichtprogramm, sonst darf sie am
499 Wochenende nicht zu Mutti. Das hat sie auch so akzeptiert, drei Stunden am Tag
500 kommen, das ist ja auch nicht schlimm, das schafft sie noch. Und die restlichen
501 Stunden, die vierte, fünfte und sechste, die benutzt sie dazu, pro Stunde einen
502 Fehltag abzubauen. Das ist eine interne Regelung unter uns. Legalität, weiß ich
503 nicht. Aber das ist für sie akzeptabel. Das hat funktioniert und sie arbeitet – wie
504 verrückt, möchte ich bald sagen – daran, ihre Fehlstunden abzubauen und ist

505 ständig den ganzen Tag da. Hat also Sinn und ist für sie halt 'ne sinnvolle Sache.
506 Sie kann den ganzen Tag durchhalten.

507

508 *Sie ist sechs Stunden da jetzt?*

509

510 Sie ist sechs Stunden da. Das ist ihr einfach ein Bedürfnis – sechs Stunden durch.
511 Sie hat drei Fehltage wieder abgebaut. Bis zum Ende des Schuljahres hat sie es
512 natürlich // dicke geschafft, alles abzuarbeiten. Da sie sehr leistungsstark ist, die
513 Sabine, ist es für sie überhaupt kein Problem, alles stofflich / aufzuarbeiten.

514 Nun habe ich die Kollegen in den letzten Tagen so ein bisschen sensibilisiert, sie
515 möchten die Zensuren sich genau angucken, nicht dass das Mädchen sitzen bleibt.
516 Gestern war Klassenkonferenz / und da gibt es ja genaue Regelungen, wann wer
517 sitzen bleibt und wann Klassenkonferenz ausgleichen kann usw. und wir sind
518 gemeinsam zu dem Schluss gekommen, aufgrund der Brisanz, dass sie in allen
519 Fächern sich auf ‚Vier‘ gerettet hat. / Das wurde teilweise auch ein bisschen
520 hingebogen, aber das ist es uns wert. Und sie geht praktisch mit, mit der Klasse
521 und wir können im nächsten Jahr jetzt genau da anfassen. Vom
522 Leistungsvermögen könnte sie die Beste der ganzen Klassenstufe sein. Und jetzt
523 versuchen wir sie so ein bisschen am Ehrgeiz zu kitzeln: ‚Zeig mal was du kannst,
524 was du drauf hast!‘ Hat sie die Möglichkeit die 10. Klasse sogar nachzumachen.
525 Also normalerweise ist eine Lb-Schule nur neun Klassen, aber wir führen bei uns
526 an der Schule auch eine zehnte Klasse für besonders Begabte, für besonders gute
527 Schüler.

528

529 *Die Schüler haben dann praktisch einen Hauptschulabschluss?*

530

531 Ja! Die haben einen einfachen Hauptschulabschluss, die machen Englisch. Sie
532 könnte das vom Leistungsniveau. Und das ist jetzt das nächste Ziel. Das wäre
533 natürlich ein Erfolg. Ein Schulverweigerer, der alle anderen Schüler in die Tasche
534 steckt, der das Zeug dazu hat.

535

536 *Sagen Sie bitte, wenn Sie jetzt sagen, dass Sabine so schnell das alles nachgeholt*
537 *hat und so leistungsstark ist, meinen Sie, dass es vielleicht noch andere Gründe*
538 *gegeben hat, außer ihr Leistungsvermögen, dass sie Schülerin einer Lb-Schule*
539 *ist?*

540

541 Sie ist – bleibt Schülerin einer Lb-Schule. Eine Lernbehinderung ist nach wie vor
542 noch da. Sie könnte jetzt nicht so einfach in den Regelbereich überwechseln. // Sie
543 ist eine sehr gute lernbehinderte Schülerin und sie kann ja nur den einfachen
544 Hauptschulabschluss machen. Aber das würde sie schaffen. Ich hab ja auch noch
545 Förderstunden als Klassenleiter zur Verfügung, da nehme ich mir die Schwachen,
546 aber auch die Starken mit rein, weil ich ja bestimmte Schüler auf die 10. Klasse
547 vorbereiten möchte. Das werden vier, fünf Schüler aus meiner Klasse, eventuell,
548 wenn sie es schaffen. Und einer davon könnte Sabine sein, // wenn sie kommt.

549 Aber dann kann es wieder Rückschläge geben, wie vor einer Woche. Da ist sie
550 dann eine Woche ausgerückt, aber da gab es Probleme im zwischenmenschlichen
551 Bereich in der Wohngruppe. Das haben wir ausgesprochen – das haben die
552 diskutiert dort und das hat man akzeptiert, ich auch und damit ist das vom Tisch.
553 Ich werde das auch nicht als Fehlstunden werten, / weil das wirklich begründet
554 war. Da gab 's dann Zoff und Stress und das war für sie einfach eine
555 Fluchtmöglichkeit. Also legen wir das ad acta und / gucken in die Zukunft.

556
557 *Sie geben ihr dann praktisch die Möglichkeit, das auszusetzen und einfach da erst*
558 *mal weiter zu machen, da wo sie ist?*
559
560 Ja, sie fängt da wieder an. Und das sind so solche – dieses Aushandeln von
561 Regeln, / das wird in Zukunft glaub' ich, immer mehr zunehmen mit solchen
562 Schülern, dass ich persönlich – dass nicht ich als Kollege die – als Pädagoge die
563 Regeln aufstelle, sondern mit den Betroffenen gemeinsam Regeln aushandele,
564 Grenzen festsetze und dann aber auch immer regelmäßig mal kontrolliere oder
565 gemeinsam bespreche: ‚Wie weit sind wir? Welchen Stand haben wir da schon?‘
566 Es darf auch nicht laufen, es muss auch irgendwo unterm Strich was bei raus
567 kommen.
568
569 *Das Aushandeln ist ja sicher auch 'ne Riesenchance, aber das hat, denke ich,*
570 *auch seine Grenzen. Was denken Sie, könnten so Grenzen sein, für Sie selber bei*
571 *diesen Aushandlungen?*
572
573 Ich bin noch nicht ausgenutzt worden. Dass ist ja das erste Mal, dass ich das so
574 intensiv miterlebt habe, so einen Fall, weil ich mich sonst weiter nicht darum
575 gekümmert habe.
576 Wenn 's nicht geht, dann geht 's halt nicht. Ich hab' genug zu tun, so nach dem
577 Motto. // Das Problem wird immer sein, ist das für das Kind, für den Jugendlichen
578 akzeptabel, bringt das was? Ist das sinnvoll für mein Leben? Wenn mir jemand
579 sagt: ‚Ich will nicht in die Schule, ich will nicht Bester sein, ich will nicht
580 arbeiten. Dieses ganze Zwangssystem Schule interessiert mich überhaupt nicht‘,
581 dann fasst das, wie ich es bis jetzt gemacht habe, natürlich nicht. Dann gibt es
582 auch wieder irgendwelche Regeln, die ich aushandele.
583
584 *Das sind vielleicht ganz andere?*
585
586 Ja, irgendwas findet sich schon. Und außerdem sind wir an unserer kleinen Schule
587 ja nicht der Nabel der Welt. Wenn das bei uns nicht klappt, wenn ich Regeln nicht
588 aushandeln kann, dann macht das jemand anders, macht es ein Streetworker oder
589 dann macht 's ein Sozialpädagoge. Ich muss mich nicht so wichtig nehmen.
590
591 *Im Grunde genommen, brauche ich das gar nicht mehr fragen, wie wichtig offene*
592 *Ziele für Ihre Arbeit sind. Das haben Sie ja jetzt schon am Beispiel von Sabine*
593 *sehr deutlich gemacht, dass das eben eigentlich Ihre Arbeit ausmacht, gerade mit*
594 *den schwierigen Kindern.*
595
596 Ja, ich muss mich selbst immer offen halten dafür, dass es Erfolg oder Misserfolg
597 geben kann. Es sind zwei Seiten. Ich kann nicht einfach abbrechen.
598
599 *Wie können Sie selber für sich damit umgehen, wenn es Misserfolge gibt? Belastet*
600 *Sie das persönlich, oder?*
601
602 Ich bin enttäuscht, / weil ich viel Zeit investiere. / Und bin emotional ein bisschen
603 / berührt davon, möchte ich sagen. /// Aber es ist vielleicht nicht gut, für die
604 spätere Arbeit – vielleicht in einer Beratungsstelle. Ich muss mehr Distanz
605 aufbringen. Das sind ja mehr Schüler dann, / Sabine ist jetzt eine. Alle anderen
606 Schüler / – das läuft eigentlich. Wir raufen uns praktisch zusammen, im wahrsten

607 Sinne des Wortes. Und das wird mal in der neunten Klasse eine duftige Gruppe, mit
608 denen man irgendwo nach Italien oder so fahren kann, wo alles läuft.
609 Ich hab' übrigens die Erfahrung jetzt gemacht – wir haben ein paar Klassenfahrten
610 jetzt schon absolviert, hatte ich mich vorher nicht getraut, im letzten Jahr. Wir
611 waren in [..., einem bekannten Urlaubsort, K.P.] beispielsweise. Und bei solchen
612 gemeinsamen Dingen, die wir so unternommen haben, da war die Klasse, auch
613 Sabine, ganz unauffällig. Also da war der Druck weg.
614 Und ich habe so drei bis vier schwer verhaltensgestörte, lernbehinderte Kinder in
615 der Klasse. Das ist eine sehr problematische Klasse, nun Sabine auch noch mit
616 drin. / Aber wenn ich den Druck rausnehme und – wenn ich mehr so Kumpel –
617 nein Kumpel nicht, wenn ich – fürsorgliche Gemeinschaft, haben wir jetzt im
618 Studium. Ich glaube, das ist das treffende Wort, so ein bisschen Fürsorge.
619 Für – da ist ein Heimkind mit dabei, / der betrachtet mich so ein bisschen als
620 Ersatzpapa. Muss gedrückt werden in der siebten Klasse. Wenn man sich das
621 vorstellt, ich gehe zu dem Jungen und drücke ihn, dann würde man – ‚Was ist
622 denn mit dir los? Kannst 'e nicht machen in der siebten Klasse! Nee, der ist
623 Pubertät und‘. Der braucht das, der muss gedrückt werden und der kommt dann
624 bei mir vorbei und streift einfach mal so mit dem Ellenbogen.
625 Wenn ich das so in der Gesamtheit sehe, die Klasse, dann muss ich so ein
626 bisschen Distanz / aufbauen, dass ich nicht persönlich immer so betroffen bin,
627 sonst übersteigt 's meine Kräfte. // Aber nur mit einem Kind – wenn es nur bei
628 Sabine bleibt, dann kann man es so machen. Ich glaube, die merkt das auch, dass
629 man dann selbst davon berührt ist, dass man enttäuscht ist.

630
631 *Aber vielleicht ist das ja auch wichtig, dass sie merken, dass das für Sie auch*
632 *persönlich – das hat ja auch etwas mit Ihrem persönlichen Engagement zu tun.*

633
634 Das will ich auch nicht – das kann ich auch nicht steuern, wäre ja dann Heuchelei.
635 Das kommt halt einfach / aus dem Bauch heraus. Das ist so beim Lehrer.

636
637 *Vielleicht ist es ja dann wichtig, dass Sie diese persönlichen Enttäuschungen –*
638 *dass es dafür die Möglichkeit gibt, das auch aufzufangen, also dass sie nicht*
639 *unbedingt – Es kann ja auch sein, man wird hart und ist nicht mehr so / betroffen*
640 *davon. Das hat ja dann auch wieder andere Auswirkungen.*

641
642 Ich hab' auch meine Familie. Ich habe auch meine eigenen Kinder, die haben
643 auch ihre Probleme. Wenn / ich gestresst von der Schule komme, sechs, sieben
644 Stunden und dann noch 'ne Teambesprechung hatte, und dann nach Hause komme
645 und dann kommt meine Tochter und dann kommt mein Sohn und dann sagen die:
646 ‚Du, Vati und jetzt das‘. Das muss natürlich alles // bisschen abgewogen werden.
647 Ich kann nicht nur Kräfte investieren in der Schule. Aber das ist ein Lernprozess,
648 denke ich mal. Aber für mich ist es unheimlich spannend und es lohnt sich
649 allemal. Und wenn ein Schulverweigerer wieder zur Schule geht, dann hat sich
650 das allemal gelohnt, diese ganze Zeit.

651
652 *Wenn ich Sie jetzt so höre, und mir überlege, wie viele Jahre Sie jetzt schon in der*
653 *Schule arbeiten – wenn Sie die Zeit vergleichen, von der Sie sagen, da haben Sie*
654 *einfach auch noch nicht so die Sensibilität dafür gehabt, und die, in der Sie jetzt*
655 *arbeiten. Was macht das für Sie persönlich aus, / in Ihrem eigenen persönlichen*
656 *Erleben?*

657

658 Ach, das lag eigentlich schon immer irgendwie drin. Ich bin christlich erzogen /
659 und von der Weltanschauung her schon lag das drin. Aber eben, das war – ich
660 wusste nicht, wie ich es machen sollte. Wie soll ich darauf reagieren? Wie kann
661 ich so ein Kind auffangen? Was kann ich ihm anbieten? Ich war einfach unsicher
662 und / hab' mich dann halt aus dieser Unsicherheit – habe ich mich zurückgezogen.
663 Das Bedürfnis war –

664

665 *War das immer ein Rückzug oder war das manchmal auch Unzufriedenheit?*

666

667 Nein, Unzufriedenheit gar nicht. / Nein, ich wusste halt nicht, wie ich reagieren
668 sollte. Das Bedürfnis zu helfen war eigentlich schon immer da, deswegen bin ich
669 auch Lehrer geworden. Sonst hätte ich hier einpacken können, bei den Kindern
670 heute. Wenn ich da nicht so Ideale habe, dann / würde ich niemandem empfehlen,
671 Lehrer zu werden. Das geht ja gar nicht. // Aber ich konnte es halt nicht umsetzen.
672 / Da freue ich mich – das war ja der ausschlaggebende Punkt, warum ich das
673 Studium gemacht hab. Das war der Grund. Das ist eigentlich nur aus Interesse.
674 Warum? Ich kriege nicht einen Pfennig mehr Geld deswegen jetzt. Aber mein
675 Horizont hat sich ungemein erweitert. Also mit // und ich sehe diese Kinder – die
676 ich hier im Seminar – mit denen wir hier umgehen, die sehe ich ständig vor mir.
677 ADS¹⁵-Kinder, Hyperkinetische und was alles ist. Ständig stehen die vor uns – wir
678 wussten halt nie richtig damit umzugehen, weil auch ein bisschen so der
679 theoretische Hintergrund gefehlt hat. //

680

681 *Im Grunde genommen haben Sie jetzt schon ganz viel dazu gesagt, also so zu*
682 *Ihren eigenen Norm- und Wertvorstellungen, die so wichtig sind für Ihre eigene*
683 *Arbeit, für die Grenzen, die Sie sich selber setzen. Sie haben eben eine Familie,*
684 *und es gibt auch Grenzen des Machbaren. / Wie weit fühlen Sie sich persönlich*
685 *für Ihre Arbeit verantwortlich? Also, wo würden Sie in Ihrer persönlichen*
686 *Verantwortung – ja gibt es so was, dass Sie 'ne Grenze setzen würden?*

687

688 Ich erkenne meine Grenzen an. Bei bestimmten Sachen müssen andere Leute ran,
689 aber ich kann selbst viel auf meiner Arbeit bewegen.

690

691 *Was sind das für Grenzen? Sind das eher Ihre persönlichen Grenzen, dass Sie*
692 *sagen: ‚Also da fehlt mir die Kompetenz‘? Oder sind das Grenzen aus der*
693 *Situation heraus, oder vom Jugendlichen?*

694

695 Da fehlt mir teilweise die Kompetenz. Also beispielsweise mit delinquenten
696 Jugendlichen, Strafvollzug oder Drogen, da könnte ich nicht arbeiten, weil ich gar
697 nicht das Hintergrundwissen hab'. Ich würde dann wieder irgendwie aus dem
698 Bauch heraus entscheiden und das wäre da, glaube ich, verkehrt. Das ginge nicht.
699 Ich kann mich also nur um Dinge kümmern, mit denen ich auch umgehen kann.
700 Und bei der Sabine, da maß ich mir das ganz einfach an, aufgrund der Zeit, die ich
701 sie kenne und des Hintergrundwissens. Ich habe natürlich mich um jede kleine
702 Sache gekümmert, um ihre Peer-group, um die Eltern und alle Verhältnisse, bis
703 ins Kleinste habe ich das für mich persönlich erst mal erarbeitet. Und da maß ich
704 mir natürlich dann an, da was bewegen zu können und das Ergebnis ist ja da. //
705 Ich muss meine Grenzen anerkennen. Klar, ich bin hier nicht der Nabel der Welt.

¹⁵ Kinder mit einem sogenannten Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom

706 Aber, // feste, feste gib es da Leute, die da viel besser, glaube ich, arbeiten
707 können, wo Jugendliche das vielmehr akzeptieren. Wenn man vom Gedanken der
708 Sozialarbeit herangeht. / Da habe ich nicht so viel Kenntnis.

709
710 *Gibt es Situationen so in der Arbeit mit Sabine, // wo Sie sich in einer*
711 *Entscheidung unsicher fühlen?*

712
713 Ja, ständig. / Und zwar muss ich ja Sabine immer anders behandeln als die Klasse.
714 Und ich muss also ständig überlegen, wie weit kann ich der Klasse dieses und
715 jenes zumuten. / Mit welchem Recht kommt eine Schülerin drei Stunden am Tag
716 und die anderen drei Stunden geht sie nach Hause? Und ich sage: ‚Das hast du gut
717 gemacht. Du warst den ganzen Tag da‘. Mit welchem Recht? Das muss ich also
718 immer – jeden Tag muss ich jede Entscheidung überdenken. Und ich muss es
719 immer versuchen, allen plausibel zu machen. Die haben auch ihre Rechte. Die
720 haben übrigens genau so viele Rechte wie Sabine. Wenn jetzt ein Schüler zu mir
721 kommt und das einfordert, dann muss ich mir echt Gedanken machen, was ich mit
722 dem mache. Dann muss ich mit dem auch was aushandeln. Der hat auch das
723 Recht.

724
725 *Ist das schon passiert?*

726
727 Nein. Die haben eingesehen, dass es wichtig ist, dass Sabine jetzt erst mal wieder
728 ran geführt wird, dass wir ihr ein Angebot machen, was nicht so / in den Sternen
729 schwebt. Das haben sie kapiert, siebente Klasse. //

730
731 *Erleben Sie – also vielleicht, / jenseits dessen, was da jetzt gerade so zwischen*
732 *Sabine und der Klasse funktioniert – bei Ihrem Vermittlungsprozess, dass es*
733 *zwischen den individuellen Vorstellungen, die Jugendliche haben und dem was so*
734 *sozial möglich, machbar ist – erleben Sie da Widersprüche?*

735
736 Ja, / das Machbare, das was für einen Jugendlichen akzeptabel ist, das was halt
737 das Ding ist, was sie machen wollen, das nehmen sie nicht aus den Angeboten der
738 Sozialpädagogik. Das ist alles gut gedacht. Das Machbare nehmen die aus den
739 Regeln, die sie in ihrer Clique haben. Die Clique, das ist eigentlich der Punkt, wo
740 ich zuallererst ansetzen müsste. Ich müsste eigentlich mit der Clique arbeiten,
741 damit ich irgendwas verändere. Wenn Sozialpädagogik da was bewegen will,
742 dann müssen sie mit der Clique – da müssen sie rein. So die rausnehmen aus
743 diesem Gefüge. Die meiste Zeit, die verbringt sie da in ihrer Truppe.

744
745 *Ist Sabine mit ihrer Clique im Jugendclub?*

746
747 Sie ist mit ihrer Clique im Jugendclub, ja und in [..., im Stadtteil, K.P.]. Also sie
748 hat ja ihre Freiheiten im betreuten Wohnen. Sie fährt dann mit der Straßenbahn in
749 den nächsten Stadtteil und dann ist (Bandende)

750
751 *Sie haben vom Jugendclub erzählt und da hatte ich so den Eindruck, dass sie da*
752 *eher alleine hingeh?*

753
754 Das wird auch sein. Sie braucht auch ab und zu mal, glaub' ich, diese
755 Rückzugsmöglichkeit. Aber der zentrale Punkt in ihrem Leben ist ihre Clique, wo

756 sie halt mit Gleichaltrigen zusammen ist, wo sie sich verstanden fühlt, die die
757 gleichen Probleme zu Hause haben, Alkoholismus und was weiß ich.
758 Jetzt bahnt sich natürlich ein neues Gefüge an durch dies betreute Wohnen, durch
759 die Gruppe, die dort zusammen ist. Nun ist die ja nicht so stabil, die wechseln ja
760 auch. Ich hab' nun schon erfahren, da sind schon zwei in der kurzen Zeit – sind
761 dort wieder rausgezogen, weil die dann halt andere Wohnformen vielleicht
762 wahrnehmen. Die gehen dann halt aus diesem betreuten Wohnen in offene – in so
763 'ne offene Gruppe. Da gibt es ja viele Möglichkeiten.

764 Also, so diese Sozialarbeit, was ich jetzt so kennengelernt hab', die setzen so den
765 äußeren Rahmen. Und nun kann der Jugendliche ja auswählen, was nehme ich.
766 Die Regeln, die werden nicht durch diesen äußeren Rahmen gesetzt, die Regeln
767 werden in der Gruppe ausgehandelt. Und wenn die Gruppe sagt: ‚Du gehst
768 morgen nicht zur Schule Sabine‘, dann geht die nicht zur Schule. Dann ist sie
769 weg.

770

771 *Kann das sein, dass Sie mit der Form, die Sie jetzt für sich gefunden haben – das*
772 *Aushandeln, ein Mechanismus, der in der Gruppe passiert –, dass Sie versuchen,*
773 *das zu übertragen in die pädagogische Arbeit?*

774

775 Ja. Ich hab' gemerkt, sie hat wohl das erste Mal in ihrem Leben erlebt, dass nicht
776 irgendwelche Zwangsmaßnahmen kommen, sondern dass sie auch gefragt wird:
777 ‚Sag mal, kannst du das für dich so passend machen, geht das?‘ Das wird genauso
778 auch in der Gleichaltrigengruppe passieren, dass die untereinander aushandeln,
779 wie gehen wir miteinander um? Wie weit können wir gehen? Wie weit sind die
780 Grenzen? Und das Gleiche haben wir halt auf unseren pädagogischen Rahmen
781 übertragen. Und das hatte sie wohl noch nie erlebt. Das war dann für sie halt, // als
782 wenn in der Gruppe etwas ausgehandelt wurde. War es für sie akzeptabel und – so
783 erkläre ich mir das. Ich weiß nicht, ob es / so wirklich ist. //

784 Ich werde es in Zukunft natürlich öfter mal machen. Auch mit der ganzen Klasse.
785 Das ist ein ganz wertvoller Gedanke, wenn ich das einfach mal so sagen darf.
786 Wenn jetzt das Schuljahr beginnt, werde ich das Schuljahr ganz anders beginnen
787 Wir werden uns am Anfang – ich lass' Mathe und Deutsch erst mal sein – wir
788 werden erst mal uns zusammensetzen und werden erst mal für das Schuljahr mal
789 so richtig Regeln aushandeln. Die Klasse ist sehr schwierig im Kontakt zu
790 Fachlehrern. Die springen sofort auf Zwangsmaßnahmen an. Schreiende Lehrer
791 und wenn bei einer Frau dann die Stimme überschlägt, dann werden die verrückt.
792 Ja und // ich wird' mit ihnen erst mal Regeln aushandeln. Gemeinsam! Und am
793 besten, ich lade die Kollegen dazu mit ein, / wenn die das wollen. Aber, sie fühlen
794 sich dann auf den Schlips getreten, manche. Aber manche werden kommen. Und
795 dann in einem offenen Gespräch untereinander aushandeln, wie gehen wir
796 miteinander um? Was erwarten wir voneinander? Mal sehen, ob es klappt.

797

798 *Was machen Sie mit Ihrer Klasse, wenn // ja – Lehrer sich nicht an die Regeln*
799 *halten?*

800

801 Dann halte ich zu meiner Klasse. / Das mache ich aber jetzt auch schon so. Da
802 gibt es ständig Zoff bei uns. Bei Klassenkonferenzen, wo dann irgendwelche
803 Strafmaßnahmen beschlossen werden, stimme ich einfach dagegen.

804

805 *Und wie wirkt sich das auf Ihr Verhältnis zu Ihren Kollegen aus?*

806

807 Wir trinken weiterhin zusammen Kaffee, aber man sagt, ich habe / so eine
808 duselige soziale Ader.

809

810 *Damit kann man das dann erklären?*

811

812 Ja, damit kann man das erklären. Nach dem Motto, ich hab' die Leute nicht im
813 Griff oder so, aber ich sehe das natürlich ganz anders. Ich hab' schon meine Leute
814 im Griff. // Ich mach' es halt nicht mit Druck und Zwang. Und langfristig wird
815 sich das auszahlen, glaube ich ganz bestimmt. Ende der Neunten wird meine
816 Klasse ‚top‘ sein und die haben vor allen Dingen / – die sind selbst in der Lage
817 Entscheidungen zu treffen und werden nicht bloß gezwungen, sondern können
818 selbst mal sagen: ‚Hier sind meine Grenzerfahrungen, so und so möchte ich das!‘.
819 Glaube ich, das ist wertvoller später im Leben, Kompetenzen, die später gebraucht
820 werden. Nicht mich ducken unter irgendwelchen brüllenden Lehrern oder.

821

822 *Vor allen Dingen müssen sie dann wirklich lernen, selbständig damit umzugehen?*

823

824 Ja und das ist eine Art von Selbständigkeit.

825

826 *Vielen Dank.*

3.10 Frau Kraft

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

leitende Sozialarbeiterin in einem Schulverweigererprojekt, Interview im Mai 2000

Frau Kraft und das Projekt kannte ich schon länger. Immer wieder haben wir uns über ihre Arbeit unterhalten und ich habe stundenweise im Projekt mit Jugendlichen gearbeitet. So hat sie sofort angefangen über Probleme zu erzählen, als ich ihren Raum betreten habe und wollte zunächst nicht, dass die Schwierigkeiten mit auf 's Band kommen. Zudem gibt es einige Unterbrechungen durch Anliegen von Jugendlichen. Deswegen sind diese Aufzeichnungen nicht ganz vollständig.

Es gibt so viele Aspekte Ihrer Arbeit. Deswegen denke ich, ist es einfach auch wichtig, dass die Probleme mit dargestellt werden, ja?

Na klar. Wir hatten da noch in der Hinsicht; das, was Sie gemacht haben, diese (Unterbrechung) Also wir waren ja vergangene Woche – hatten wir eine Präsentation. Also die haben sofort mitgekriegt, dass da eben auch so das Engagement von den Mitarbeitern mitkommt und ansonsten würde es das Projekt nicht so geben. Und unter anderem waren sie dann begeistert und nun soll ich das alles abkopieren, weil – die haben da so eine Liste hingelegt, wer das alles haben will und das muss ich nun alles verschicken. Da wollen die also mal gucken. Die fanden das gut. Es wurden auch einige Videos vorgestellt. Wir wollten auch eins drehen. Das haben wir aber da nicht mehr geschafft, also das ist noch nicht fertig geworden, da habe ich das natürlich auch nicht vorgestellt, ja. Aber ansonsten war es ein voller Erfolg. Wir hätten nie gedacht, dass da so viele Leute kommen. Weil das war in so einer alten Fabrikhalle. Also von den Bedingungen her war es mistig, – sage ich mal so – dunkel in der Halle, aber ansonsten von den Projekten die sich vorgestellt haben – ja da waren wir nicht die Schlechtesten. Na ja Eigenlob stinkt, aber na ja ist egal. Also – ich sage mal – das war eine Anerkennung, wie viele Leute sich da erkundigt haben. Was wir also vermisst haben, das waren Schulen, Lehrer. Es waren also an unserem Stand – also es waren drei Lehrer, die waren aber aus einer überbetrieblichen Erstausbildung oder als Stützlehrer eingesetzt, also auch nicht direkt aus der Schule heraus und wir haben uns dann mal mit denen so unterhalten, was wir nun eigentlich so anders machen –ja oder versuchen anders zu machen. (Unterbrechung) Nun soll – ich betone soll – eine Arbeitsgruppe installiert werden, weil die Lehrer sind eigentlich auch bloß Abgeordnete vom [...] ((Name der Schule)) bis zum 31.7. und dann geht das Problem wieder los im neuen Schuljahr. Und da soll da also eine Arbeitsgruppe gegründet werden Es wird in der Arbeitsgruppe besprochen, wie der Unterricht abgedeckt wird. (Unterbrechung) So nun sagen Sie mal, was Sie alles so Schönes haben.

Also Sie haben ja schon erzählt, Sie haben ja hier mehr die Jüngeren in der Einrichtung -

Also in der Regel haben wir jetzt zwei Gruppen hier. Also der größte Teil sind aktive Schulverweigerer, die teilweise ein halbes Jahr bis anderthalb Jahre nicht in die Schule gegangen sind, aber ihre Schulpflicht in der Hinsicht erfüllt haben, dass sie immer ein Zeugnis gelegt bekommen haben von der Schule. Das heißt

51 also, das Zeugnis sieht dann so aus, dass in allen Fächern die Note ‚Sechs‘ erteilt
52 wurde und das Halbjahr bestätigt wurde, weil sie weiter Schüler – als Schüler der
53 Schule geführt wurden, obwohl sie nicht einen einzigen Tag da waren. Ja, so und
54 meistens ist es dann so, dass die Schüler eigentlich, wenn sie jetzt über die
55 zuführenden Stellen, ASD¹⁶ oder meistens auch Jugendgerichtshilfe oder – bei
56 den Jüngeren nun nicht – Bewährungshelfer aber – bei uns hier im Projekt landen
57 oder über die Beratungsstelle der Polizei, ist es dann so, dass dann wir erst mal
58 nachforschen im Erstgespräch, dass die Jugendlichen eigentlich manchmal gar
59 nicht wissen, wann sie das letzte mal in welcher Schule waren. Und das dann
60 meine Aufgabe ist, abzuklären, zu welcher Schule gehören sie denn eigentlich
61 noch. Und dann kommt dann also – ja dann liegt ein Zeugnis noch da, das wurde
62 nicht abgeholt, weder von den Eltern noch von dem Jugendlichen: ‚Ja, die sind
63 noch Schüler unserer Schule!‘ In einem einzigen Fall habe ich es so gehabt, dass
64 also dann gesagt wurde von der Schule: ‚Nein wir haben kein Zeugnis gelegt, wir
65 betrachten das als Ruhen der Schulpflicht‘. Und das ist ja möglich, dass eigentlich
66 auf Antrag der Eltern die Schulpflicht ruhen kann, dass also ein Jugendlicher oder
67 ein Kind zu Hause bleiben kann und dadurch natürlich in seiner ganzen
68 Entwicklung auch nicht weiter kommt.

69

70 *Wer entscheidet das?*

71

72 Das Schulamt muss also die Genehmigung geben dazu und den Antrag muss der
73 Erziehungsberechtigte oder Sorgeberechtigte dazu stellen. Es ist also möglich –
74 also in der Hinsicht ist es nach dem Schulgesetz von Sachsen-Anhalt möglich,
75 dass also nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, nach neun
76 Schulbesuchsjahren es so sein kann, dass man nicht unbedingt nahtlos in 's
77 Berufsvorbereitende Jahr gehen muss, dass man eigentlich, so wird es auch vom
78 Schulamt vertreten – bis 18 oder bis 17 jederzeit noch das Berufsvorbereitende
79 Jahr machen kann, nicht unbedingt mit 15. Ja, dass also dann für den Jugendlichen
80 zwei Jahre dazwischen die Schulpflicht ruht, bis er also dann vielleicht von sich
81 heraus sagt: ‚Ich möchte jetzt das Berufsvorbereitende Jahr machen‘. Wenn er es
82 nicht sagt, wenn er also weiter dann zu Hause rumsitzt und sich langweilt oder
83 irgendwelche andere Dinge in seiner Freizeitbeschäftigung dann macht, ist es
84 dann also so, dass also mit 18 auch der Antrag auf Erfüllung der Schulpflicht ohne
85 Berufsvorbereitendes Jahr gestellt werden kann.

86

87 *Aber die Vollzeitschulpflicht von neun Jahren muss erfüllt sein?*

88

89 Also die Vollzeitschulpflicht von neun Jahren – jetzt ist ja im Gespräch zehn
90 Jahre – oder es ist auch schon bestätigt, wobei dann das Berufsvorbereitende Jahr
91 als zehntes Schuljahr auch mitzählt – es ist ja auch zwölfjährige Schulpflicht noch
92 in Sachsen-Anhalt, wobei man das also auf verschiedenen Wegen erreichen kann.

93

94 *Was denken Sie, sind so Auslöser dafür, dass Jugendliche nicht mehr in die
95 Schule gehen?*

96

97 Also in den Erstgesprächen fragen wir meistens, warum sie nicht mehr in die
98 Schule gegangen sind. Als häufigster Grund wurde genannt, Probleme mit

¹⁶ Allgemeiner Sozialer Dienst

99 Mitschülern oder Lehrern, dass sie sich also in einer Außenposition befunden
100 haben, dass sie also nicht anerkannt wurden in ihren Verhaltensweisen, so wie sie
101 so sind. Dass sie also Stress mit Lehrern hatten und dadurch also auch diesem
102 Stress entgangen sind.

103 Und was auch nicht wenig genannt wurde war, dass es gar nicht aufgefallen ist,
104 dass sie nicht in der Schule waren. Das bedeutet also, dass die Eltern nicht
105 informiert wurden über die Fehltag. Langfristig nicht informiert wurden, die
106 dann natürlich auch nichts regeln konnten und eigentlich das bei den Eltern erst
107 ankam, als der Bußgeldbescheid vom Ordnungsamt eintraf, wo die Eltern dann
108 also wach wurden und nachgefragt haben. Weil Schüler haben oft Mechanismen
109 entwickelt, damit es nicht so auffällt, dass sie nicht in der Schule sind. Sie sind
110 also pünktlich früh aus dem Haus gegangen, sind nachmittags pünktlich aus der
111 Schule gekommen, haben teilweise sogar Hausaufgaben gemacht, obwohl sie
112 nicht eine Stunde in der Schule waren. Teilweise sind sie auch nur früh
113 hingegangen. Schüler haben also gesagt, es gibt da Lösungsmöglichkeiten, wenn
114 man keinen Bock auf Schule hat, da sich von der Schule sich zu entfernen. In der
115 ersten Stunde wird also die Anwesenheitskontrolle gemacht und da kann man ja
116 da nachher so das Schulgebäude verlassen, weil es ist nicht abgeschlossen. Oder
117 man kann auch durchs Klofenster verschwinden und alles so solche Sachen. Die –
118 also Schüler jetzt wirklich, die kein Interesse hatten an der Schule oder
119 irgendwelchen anderen Problemen entgegen wollten – so eine Lösungs-
120 möglichkeit gesucht haben.

121 So auf meine Nachfrage, was sie dann den ganzen Tag gemacht haben, wurde als
122 erstes genannt: Straßenbahn gefahren, den ganzen Tag. Weil die Schüler, die bei
123 mir im Projekt aufgelaufen sind, hatten meistens eine Schülerfahrkarte. So dass
124 sie also bei Kontrollen durch die [...; Mitarbeiter der Verkehrsgesellschaft, K.P.]
125 auch nicht aufgefallen sind. / Teilweise wurde dann gesagt: mit anderen Freunden
126 abgehängt, die auch nicht in die Schule gegangen sind, die aber bei mir nicht
127 aufgelaufen sind. Ja, teilweise dann die Bedürfnisse befriedigt durch Diebstahl
128 und was auch sehr, sehr häufig genannt wurde ist also in der Hinsicht, dass sie
129 dann also in der – in den Kaufhäusern / in den Technikabteilungen Spiele gespielt
130 haben.

131 So und dann sind sie wieder pünktlich nach Hause, so dass es also nicht
132 aufgefallen ist. Also ja so erst dann, wenn sie also bei anderen Stellen auffällig
133 wurden – also wenn sie abends nicht nach Hause gekommen sind, wo sie
134 praktisch ihre Freizeit so lange ausgedehnt haben, so dass die Eltern sich dem
135 ASD zugewandt haben, weil sie da keine Möglichkeiten der Erziehung sahen –
136 alleine oder wenn sie also jetzt von der Polizei gegriffen wurden, bei Diebstählen
137 – (Unterbrechung) Was mich also immer noch ein bisschen traurig macht, dass
138 wenig Schulen ihre Probleme bei mir offen legen. Obwohl das Projekt ja nun seit
139 98 läuft und insgesamt in [...; der Stadt, K.P.] auch eine Lobby hat; auch bekannt
140 ist durch Veröffentlichungen in der Presse und so weiter. Es sind also in diesem
141 Halbjahr drei Anfragen von Direktoren gewesen, was sie machen sollen, ob eine
142 Aufnahmemöglichkeit ist.

143

144 *Und ansonsten? Sie haben ja gesagt, meistens bei Jugendgerichtshilfe oder ASD?*

145

146 Also ich sage mal – ich könnte – warten Sie mal, ich hole mal die Statistik, ja.
147 (Unterbrechung) So, also so von der Statistik her sind 98 von 42 Teilnehmern
148 oder Teilnehmerinnen am Projekt – also das geht immer vom 1.1. bis zum 31.12. /
149 zwölf, äh 28 Jugendliche über den ASD zugeführt worden, neun Jugendliche über

150 die Jugendgerichtshilfe, einer durch die Schule und vier durch die Eltern. Wo also
151 die Eltern dann über Mundpropaganda erfahren hatten, dass es hier eine
152 Möglichkeit gibt und die also dann persönlich vorgesprochen hatten oder
153 teilweise, die sich an den ASD gewandt hatten, aber eigentlich keine Hilfe wollten
154 über eine andere Form. Wo also dann aus dem beratenden Gespräch unser Projekt
155 mit genannt wurde wo man das angeboten hat. So und die Statistik setzt sich
156 eigentlich so fort. Für das neue – also weil diese Berichtszeiträume sind ja jetzt
157 auch unterschiedlich, wir sind ja ein Modellprojekt, da ist der Berichtszeitraum
158 immer vom 1.1. bis 31.12. Der Teilnehmerwechsel findet aber immer zum
159 Schuljahresbeginn statt, so dass also dann teilweise auch beide drin sind. Es ist
160 also so, dass wir also jetzt schon Erstgespräche machen für das neue Schuljahr,
161 teilweise über den ASD, aber auch zwei Schulen. Also Direktorinnen, die sich
162 erkundigt haben, ob es eine Aufnahmemöglichkeit gibt, weil sie sehen, das also
163 jetzt / die Verweigerung immer mehr zunimmt bei den Jugendlichen, also die sie
164 im Auge haben und natürlich auch schon in der Schule nach Ursachen gesucht
165 wurde.

166 In einem konkreten Fall ist es ein Mädchen, das ist 15 Jahre und sitzt in der
167 vierten Klasse, weil einfach durch sitzen bleiben und so weiter sie nicht weiter
168 gekommen ist und das eigentlich auch ein Unding ist. Von der körperlichen
169 Entwicklung passt sie eigentlich gar nicht da rein. Und das könnte eigentlich
170 schon ein Grund sein / warum sie da nicht hingehet. Ja also, sie ist also körperlich
171 weiter, geistig wollen wir mal nicht sagen – weil wenn sie so viel versäumt hat, in
172 der Hinsicht. Aber sie sitzt dann im Sekundarschulbereich bei ihren Freundinnen,
173 die also dann in eine siebente, achte Klasse gehen. Und die Direktorin müsste also
174 immer ‚Bitte, bitte‘ machen und: ‚Kommst du jetzt in die vierte Klasse?‘ und das
175 funktioniert einfach nicht. So, in dem konkreten Fall haben wir gesagt, wir
176 nehmen das Mädchel erst mal hier auf / zum neuen Schuljahr; zur persönlichen
177 Stabilisierung und versuchen dann eine Lösung herbei zu führen, die möglich ist
178 über das Schulamt, wo also dann die Klasse / gemeinsam abgestimmt werden
179 kann, wo also auch Klassen übersprungen werden können, aufgrund dieser ganzen
180 Entwicklung. / So dass also da auch eine Lösung herbeigeführt wird. Aber gerade
181 ist es schwierig, also auch verwaltungstechnisch ein ziemlich hoher Aufwand,
182 solche Sachen zu betreiben.

183

184 *Sie sagten, dass die Jugendlichen selber häufig Probleme in der Schule nennen,*
185 *als Ursache für ihre Verweigerung. Nach Ihren Erfahrungen, wie Sie sie jetzt hier*
186 *so im täglichen Erleben haben; würden Sie das auch so / unterstützen oder*
187 *denken Sie, das sind eher andere Gründe?*

188

189 Ich denke mal – also das waren so unsere ersten Ergebnisse aus dem ersten Jahr /
190 das was so genannt wurde, was wir eigentlich anders gemacht haben wie in der
191 Schule, / ist / auch in der Schule möglich. Das sind Kleinigkeiten, die abgeändert
192 werden. Das fängt an – sage ich mal so – dass sie also so angenommen sind oder
193 werden, wie sie sind, wie sie in ihrer Persönlichkeitsstruktur jetzt so sind. / Dass
194 also kein Nachtragen von irgendwelchen vergangenen Sachen dann immer wieder
195 eine Rolle spielt. Wenn also dann der Klassenlehrer oder irgendwer – ‚Na damals
196 war ja und kannst du dich erinnern und na ja du schaffst das sowieso nicht.
197 Damals hast du es auch probiert? – also so diese Vorwürfe, die da sind.

198 Und dass also auch bei Kleinigkeiten, wo sie mal wirklich Erfolgserlebnisse
199 haben, dass das auch lobend betrachtet wird. Das wird also so ganz allgemein
200 gesagt, das empfinden sie positiv. Sie empfinden das auch positiv, dass also das

201 jetzt hier – das im kleineren Rahmen stattfindet, dass sie also auch im kleinen
202 Rahmen Unterricht haben, wo also – da sie ja schulische Defizite haben, sie auch
203 mal Erfolge haben können – was also jetzt im Klassenverband nicht ist. Wenn
204 also jetzt zwei Schuljahre gebummelt wurde, ist es nicht möglich das / selbständig
205 aufzuarbeiten. Und dann kommen also diese Negativerlebnisse / in
206 Klassenarbeiten und, und, und. Und wenn dann die auch noch so negativ
207 ausgewertet werden von dem entsprechenden Fachlehrer, ist es schon wieder ein
208 Grund, nicht mehr in die Schule zu gehen.

209 Was sich eigentlich auch nicht bewährt hat ist, dass wir gesagt haben – also wir
210 reintegrieren wieder. Unsere Jugendlichen sind ja meistens im letzten
211 Schulbesuchsjahr, im neunten Schulbesuchsjahr und bekommen dann von der /
212 zuständigen Schule das Abgangszeugnis, weil wir selber keine Zeugnisse legen
213 dürfen. Weil, wir wollen auch keine Ersatzschule sein, das müsste man auch mal
214 mit so nennen. Weil wir sind ein Projekt und wollen praktisch nur Motivation
215 geben und praktisch Defizite begrenzt – wie es uns möglich ist – aufarbeiten in
216 Vorbereitung auf eine Berufsvorbereitung. Ja und / da gab es so Irritationen, weil
217 wir arbeiten – also ich speziell als Sozialarbeiter – mit dem Klassenleiter und dem
218 Direktor zusammen der Schule. Und da gab es so Vorstellungen, dass sie
219 unbedingt wieder zurück müssen in die Schule, um das Abgangszeugnis gelegt zu
220 bekommen. Weil also die – entsprechend die Direktorin moralische Bedenken
221 hatte gegenüber den anderen Mitschülern, wenn also derjenige der bei uns im
222 Projekt ist, also dann bessere Noten hat oder nur in den vier Fächern, die wir hier
223 erteilen, nur Noten bekommt. Das Projekt ist gescheitert. Wir haben also versucht,
224 dann den Zeitpunkt der Reintegration so weit wie möglich nach hinten zu
225 schieben, dass wir auch mit den Jugendlichen arbeiten können und sagen, ‚Es sind
226 jetzt nur noch ein begrenzter Zeitraum, du musst da hingehen‘. Die Reintegration
227 musste auf Wunsch der Schule zum Februar – nach den Februarferien dieses Jahr
228 erfolgen. Der Jugendliche geht wieder nicht in die Schule. Die Schule signalisiert
229 jetzt nichts. Sie haben also den Jugendlichen fallen lassen. Er hat jetzt also wieder
230 bei mir vorgeschlagen, ob er wieder in ‚s Projekt kommt und / da sind also dann
231 die Dinge, dass sie ihm jetzt eine ‚Sechs‘ geben dürfen, weil er ja nicht da ist und
232 damit alle Fächer mit Noten belegt sind. Inzwischen ist aber auch vom Schulamt
233 signalisiert worden, dass also Jugendliche, die also jetzt Abgangszeugnis
234 bekommen, dass das Abgangszeugnis auch nur diese vier Noten enthalten kann. /
235 Und auch akzeptiert wird, anerkannt ist, wenn also sie dann in dieses
236 Berufsvorbereitende Jahr wechseln. / Unsere Bedenken waren in der Hinsicht –
237 dass also jetzt, wenn da nur vier Noten drauf stehen und auch in den anderen
238 Fächern nicht erteilt, weil ja bei uns nun diese anderen Fächer nicht erteilt werden
239 – dass es dann Schwierigkeiten der Anerkennung gibt, dieses Abgangszeugnisses
240 beim Überwechsel – das ist inzwischen / jetzt vom Dezernent so entschieden
241 worden, dass er das anerkennt, so dass sie dann auch keine Schwierigkeiten
242 haben.

243
244 *Finden Sie dass andere – also Eltern, vielleicht die Lehrer oder der ASD oder die*
245 *Gerichtshilfe – mit denen die Jugendlichen dann doch zu tun kriegen häufig, wie*
246 *Sie es vorhin erzählt haben, dass die das auch so sehen, dass sie die Ursachen für*
247 *die Verweigerung eher auch in der Schule sehen? Oder meinen Sie, dass andere*
248 *das vielleicht auch anders bewerten würden?*

249
250 Also ich würde das nicht ausschließlich in der Schule sehen. Ja, das Problem, es
251 ist also meistens ein Multiproblem / wobei die Schule da mit eine Rolle spielt.

252 Aber ich denke mal, wenn also jetzt in der Schule / Kleinigkeiten verändert
253 würden oder auch – ich sage mal – vom Team oder von den Lehrern, den
254 Fachlehrern sich mehr Gedanken gemacht werden würde, wie also solcher
255 Jugendliche auch / na ja betreut wird, wenn ein bisschen mehr Erziehungsfragen
256 eine Rolle spielen, nicht nur Vermittlung von Bildung, dass dann auch eine
257 Möglichkeit wäre, in der Schule.

258 Und die ersten Ansätze sind ja da durch die Schulsozialarbeiter. Und die
259 Schulsozialarbeiter, mit denen ich auch zusammen arbeite, die mir ja auch
260 teilweise Jugendliche zugeführt haben – wo also keine aktive Verweigerung da
261 ist, sondern eine passive Verweigerung. Das heißt also, die sind jeden Tag in der
262 Schule, die machen aber so viel Theater, dass ein Unterricht in der Klasse nicht
263 möglich ist. Ja, also alles Mögliche lassen die sich einfallen, so dass also der
264 Fachlehrer oder der Klassenlehrer da machtlos da vorne dem gegenüber steht, / so
265 dass also auch die anderen Mitschüler behindert werden beim Lernen. Da ist es
266 also so, dass der Sozialarbeiter auch eine ganz andere Position hat und natürlich
267 da auch einen harten Stand in der Schule hatte und sich diesen Stand erst mal
268 erarbeiten musste. Weil der Sozialarbeiter ist ja auch eine Vertrauensperson der
269 Jugendlichen und keine Abladefunktion, also dass dann Schüler, die Probleme
270 gemacht haben, dann zum Schulsozialarbeiter geschickt wurden, um dann die
271 restlichen Stunden dort zu verbringen oder zu arbeiten und so weiter – das ist
272 keine Lösung. Ja und / es gibt leider nicht an jeder Schule einen
273 Schulsozialarbeiter.

274

275 *Und haben Sie denn zu vielen Schulsozialarbeitern Kontakt?*

276

277 Also ich habe – Also, wir haben ja in unserem Unternehmen zwei eigene
278 Schulsozialarbeiter an der [..., Gesamtschule, K.P.] und jetzt an der [...,
279 Sekundarschule, K.P.] / Da wurden wir – es wurde an uns herangetragen, weil das
280 waren Schulsozialarbeiter die beim Jugendamt beschäftigt waren und die jetzt
281 eine andere Aufgabe übernommen haben und dann haben wir unsere eigenen
282 Leute reingesetzt. Da ist natürlich eine enge Kooperation, weil wir ja auch
283 eigentlich in einem Unternehmen arbeiten.

284 Aber die anderen Schulsozialarbeiter waren auch hier, die es in [..., der Stadt,
285 K.P.] noch gibt, haben sich das Projekt angeguckt, haben sich hier also informiert.
286 Da arbeiten wir hier noch mit dreien zusammen. Also von den acht, die – glaube
287 ich – hier waren / haben sich dann drei intensiv an mich gewandt und wir arbeiten
288 dann auch zusammen.

289 Und das Besondere daran ist, dass jetzt auch die Sonderschulen in der Hinsicht die
290 Aktivsten sind, hier in [..., der Stadt, K.P.] Wobei also die meisten Schüler / in
291 meinem Projekt aus Regelschulen kommen, also aus Realschulen oder
292 Sekundarschulen, teilweise aus dem Hauptschulbildungsgang. Es gibt ja in
293 Sachsen-Anhalt keine richtigen einheitlichen Hauptschulen, wie es vielleicht in
294 anderen Bundesländern gibt. Dadurch ist das vielleicht auch – ist diese ganze
295 Statistik ein bisschen verfälscht, weil in den anderen sieben Modellprojekten
296 kommen – kommt das Klientel ausschließlich aus der Hauptschule, weil da die
297 Probleme, also Lernbehinderung, Ausfälle und Verhaltensauffälligkeiten am
298 stärksten sind.

299

300 *Welche Sonderschulen –*

301

302 Das ist also die [...] Schule, die [...] Schule und die [...] Schule¹⁷. Und mit den
303 Schulen haben wir jetzt auch eine Erweiterung des Projektes vor. Sind wir noch
304 nicht weit gekommen, weil das ist immer eine Finanzierungssache ist und wir
305 eigentlich auch da unbedingt das Schulamt mit im Boot haben wollen, die also
306 dann die Lehrerstelle stellen. Und mein Interesse und unser Interesse ist es also
307 nicht mehr, die Lehrer auf Abordnung zu der Stunde her – sondern ein Lehrer, der
308 also ständig mit im Projekt ist, der also auch mal in der Gruppe hospitieren kann
309 und eigentlich die Jugendlichen in ihrer Ganzheitlichkeit dann sehen, ja. Ja und da
310 müssen wir erst mal gucken, wie es funktioniert. Wir haben also wirklich alle
311 möglichen Quellen angegriffen und einschließlich Arbeitsamt. Aber da haben wir
312 noch nicht so eine Rückinformation. Das ist noch nicht in den Töpfen wo es
313 kocht.

314

315 *Ich würde noch mal zu den Jugendlichen zurückkommen. Was denken Sie, welche*
316 *Bedeutung hat die Schulverweigerung für die Jugendlichen selber? Also sie gehen*
317 *nicht mehr hin, aber was heißt das? Was drücken sie damit aus und was hat das*
318 *für sie für Folgen?*

319

320 Manchmal / oder in den häufigsten Fällen ist es wie ein Signal. Sie wollen also
321 auffallen. / Wenn also irgendwelche Probleme, die sie also nicht bewältigt haben,
322 persönliche Probleme, nicht so nach außen dringen und sie sich auch nicht so
323 äußern wollen, haben sie sicherlich die Schulverweigerung als Signal genutzt, wo
324 es also auffällt, weil also die Mechanismen dann funktionieren. Es kommt ein
325 Bußgeldbescheid vielleicht nach Hause, wenn die Schule einen ausstellt. Oder der
326 Klassenlehrer informiert die Eltern, weil es ist meistens auch so, dass sie also
327 auch in der Familie Probleme haben. Ja dass sie also dann auch nicht so
328 angenommen fühlen oder dass es also Problemfamilien sind, die also auch über
329 den ASD bekannt sind, wo auch teilweise Erziehungsuntüchtigkeit der Eltern eine
330 Rolle spielt. Wo also dann, also wirklich / von außen auch sehr viel Hilfe mit drin
331 ist, aber im Prinzip / das Problem nicht an sich gelöst werden kann. Und da man
332 sagen kann – also es sind auch aus ganz normalen Familien Jugendliche hier – wo
333 einfach die Schulverweigerung auch als Signal genutzt wird, ‚Ich bin noch da zu
334 Hause!‘ Da wo Eltern also in der Hinsicht zwar materiell / den Jugendlichen viel
335 bieten können, aber eigentlich – so nach meinen Eindrücken – auch ein bisschen
336 die Liebe / fehlt und auch die Beschäftigung mit dem eigenen Kind. Wo also auch
337 Eltern mit sich selbst so viel beschäftigt sind und dann eigentlich gar nicht
338 merken, dass also die Familie praktisch nebeneinander herläuft und einschließlich
339 Kinder. Und ich meine, mit 14 haben sie dann auch schon einen
340 Überlebensmechanismus entwickelt – sage ich mal so, um das mal zu übertreiben.
341 Aber / dann um einfach auch mal zu zeigen den Eltern –, ‚Also ich bin noch da!‘

342

343 *Denken Sie, das ist für alle Jugendlichen, die Sie hier so erlebt haben / ein*
344 *persönliches Problem, nicht mehr in die Schule zu gehen? Oder ist es für manche*
345 *- spielt für manche Schule auch keine Rolle?*

346

347 Es kommt noch dazu, dass also jetzt / die Jugendlichen eigentlich sich gar nicht
348 bewusst sind, was sie sich dann selbst in ihrer persönlichen Entwicklung antun.
349 Das heißt also erst hier, wenn sie bei mir hier sind und eigentlich den weiteren

¹⁷ Bei den genannten Schulen handelt es sich alles um Schulen für Lernbehinderte der Stadt.

350 Entwicklungsweg aufgezeigt bekommen – über Berufsberatung und, und, und – /
351 merken sie eigentlich, / dass sie eigentlich sich selber da nicht viel Gutes getan
352 haben, wenn sie nicht in die Schule gegangen sind. Ja, Schule, Bildung an sich ist
353 für sie erst mal nicht so wichtig gewesen. Aber wenn es dann darum geht, einen
354 Beruf zu erlernen oder dann entsprechend den Berufswunsch zu erfüllen, merken
355 sie ja, dass sie dadurch eigentlich an Grenzen gelangt sind. Weil ja, die
356 überschätzen sich und die Berufswünsche gehen weit auseinander zu dem was sie
357 eigentlich an Möglichkeiten haben, der Berufswahl.

358

359 *Warum kommen sie hierher, wenn für viele das erst mal gar kein Problem ist, aus*
360 *ihrer Sicht?*

361

362 Sie kommen meist hierher, weil sie müssen. / Ich sage mal so, wenn jetzt also
363 über den ASD oder wenn jetzt eine Betreuung angedacht ist, über den ASD, wird
364 also ein – oder Jugendgerichtshilfe, ist es meistens eine Auflage am Projekt
365 teilzunehmen. So und da ist es eigentlich / in der Hinsicht keine – haben sie keine
366 Alternative. Entweder sie gehen zu mir oder sie müssen zurück in die Schule. Das
367 wollen sie nicht, also sehen sie das erst mal als – so als Angebot an, will ich mal
368 sagen, als Alternative.

369

370 *Von vornherein, das ist nicht? Also dass sich manche auch an Sie –*

371

372 Nein, also in der Hinsicht – sage ich mal – sind sie bis jetzt zu mindestens alle erst
373 mal zur Probezeit gekommen, ja. Aber wir haben auch einige verloren in der
374 Hinsicht – wo also dann / nachdem sie sich das Projekt angeguckt haben und hier
375 mitgearbeitet haben in der Gruppe, dass sie gesagt haben: ‚Ach nee, das ist auch
376 nicht mein Ding. Ich habe trotzdem andere Vorstellungen‘. / So direkt haben sie
377 es mir nicht geäußert, sie haben also dann wieder andere Sachen erfunden. Erst
378 kam der Krankenschein und dann wurden – fehlten sie also, so dass also dann von
379 uns aus gesagt wurde: ‚Also wir können denjenigen nicht aufnehmen, wenn er
380 nicht hierher kommt und wenn er das nicht möchte‘, so dass also auch gar nicht
381 noch mal ein Gespräch mit den Jugendlichen passiert ist. Ja.

382 Im vergangenen Jahr hatte ich einen Fall, der hat sich das angeguckt und hat
383 gesagt: ‚Nee das ist mir zu dumm. Ja wenn ich den ganzen Tag arbeiten soll, nee
384 ich hab’ mir mein Leben nicht vorgestellt, dass ich knuffen muss‘. – Wobei also
385 die Arbeiten hier bei uns alle machbar sind. Das ist ja nicht so, dass sie also wie
386 im ersten Arbeitsmarkt da nun acht Stunden durcharbeiten müssen, sondern dass
387 also auch Ruhephasen und Pausen und so weiter da sind, dass sie auch nach ihren
388 eigenen Ideen den Arbeitsprozess gestalten können. – So, da hat er gesagt: ‚Nee
389 das ist aber nicht mein Ding‘.

390 Aber meistens sind sie auch nicht ehrlich zu mir, ja. Dass sie vielleicht auch
391 irgendwelche Bedenken haben, vielleicht auf Rückfragen oder so. Wobei wir
392 sagen: ‚Also wenn ihr sagt, ihr entscheidet euch, nicht hierher zu kommen, dann
393 sind wir ehrlich zueinander / dann kannst du mir das auch sagen‘. Irgendwie
394 haben sie da vielleicht auch aus ihrer Vergangenheit immer noch negative
395 Erfahrungen, wenn sie gesagt haben: ‚Ich will das nicht machen!‘, dass dann
396 irgendwie eine Moralpredigt kam oder so was. Aber das ist ja bei uns nicht so.
397 Wir akzeptieren das in der Hinsicht. Also in der vergangenen Woche / hat ein
398 Jugendlicher – der also hier bei mir sechs Wochen war in der Küche – hat also
399 gesagt, er sieht’s jetzt ein, also nur mit dem bisschen Deutsch, Mathe,
400 Sozialkunde und Sport, was er also bei mir hat, kommt er im Leben nicht mehr

401 weiter. Er möchte also wieder in die Schule gehen. Ob er gehen darf. Und
402 daraufhin / haben wir also sofort die Reintegration gemacht. Inzwischen sind
403 vierzehn Tage vergangen. Da er auch im betreuten Wohnen ist, hat mir also die
404 Erzieherin signalisiert, er geht in die Schule auch wieder nicht.

405 Weil es wäre sicherlich günstiger gewesen, wenn er nicht wieder in die Schule
406 gegangen wäre, sondern in eine andere. Aber das gestaltet sich in [...], der Stadt,
407 K.P.] auch sehr schwierig – eine Umsetzung in eine andere Schule. Ja weil – es
408 gibt Schulbezirke / und die richten sich nach dem Wohnort und da tut sich das
409 Schulamt sehr schwer. Da muss man psychologische Begründungen – und was
410 weiß ich alles – beihängen, das dauert immer ziemlich lange. Wobei wir sagen,
411 wenn also ein Jugendlicher signalisiert: ‚Also in die Schule würde ich gehen, weil
412 da meine Freunde sind‘, ist das eigentlich schon eine gute Chance für eine
413 Reintegration, weil – ja, aber das gestaltet sich schwierig. Ja. Ja also, das sind so
414 Dinge, wo wir sagen, also da müssten wir viel flexibler sein können. Aber das
415 Schulamt – dass sie also da nachher nicht gucken, da in der Hinsicht, dass eine
416 Umsetzung möglich ist. Weil so eine Umsetzung an sich ist immer eine Chance
417 für den Jugendlichen. Weil er kommt dann in die Schule – das sind unsere
418 persönlichen Erfahrungen – als wenn er umgezogen wäre. Und nur das, was er an
419 der Schule dort erzählt, wird auch verbreitet und könnte ihm Schwierigkeiten
420 bereiten. Ja. Aber meistens ist es ja so, dass wir das auch vorbereiten und dass der
421 Jugendliche dann auch weiß: ‚Nur das, was ich selber rüber bringe –‘. Der
422 Direktor ist zwar informiert und der Klassenlehrer, was im Vorfeld war, die
423 müssen ja auch ganz bestimmte Dinge wissen. Aber die sind nicht berechtigt, das
424 jetzt im Fachlehrerkollektiv breit zu tragen und die haben also so eine gewisse
425 Schweigepflicht. Darauf pochen wir auch. Und wenn er natürlich unter den
426 Jugendlichen dann da erzählt, na ja wie cool das früher war und so weiter und so
427 fort und da nun Probleme – dann muss er die sich auf die eigene Fahne schreiben.
428 Aber eigentlich ist es eine Chance.

429

430 *Sie haben vorhin gesagt – also wenn Schule ein Stückchen anders wäre, so habe*
431 *ich das interpretiert – Sie machen hier nicht so viel anderes, was nicht auch in*
432 *Schule möglich wäre. Was denken Sie, warum sind solche Projekte notwendig?*
433 *Weil Schule das nicht leisten kann oder gibt es auch noch andere Gründe?*

434

435 Ich denke mal, weil Schule das im Moment nicht leisten kann. / Ja, ich sage
436 bewusst im Moment, weil es sind also jetzt auch Aktivitäten in der Schule da, die
437 also dann wirklich diese Probleme annehmen. Aber in Sachsen-Anhalt – sage ich
438 mal so – ist auch wenig mit Weiterbildung für Lehrer in dieser Richtung. Ich habe
439 jetzt also eine Einladung vom LISA, wo ich unser Projekt vorstelle, wo also eine
440 gemeinsame Weiterbildung Lehrer und Sozialarbeiter ist. / Das finde ich gut, dass
441 die beiden an einem Tisch sitzen, weil jeder sieht es ja von einer anderen Position
442 aus. Und man müsste sich also so nähern und müsste also gucken, was man
443 gemeinsam machen kann. Dass es an den Schulen nicht so ablaufen kann, wie bei
444 uns in diesem kleinen Rahmen, ist normal. Aber man kann viele Auffälligkeiten
445 schon im Vorfeld präventiv / verhindern.

446

447 *Und denken Sie, damit wäre ein Großteil Ihrer Jugendlichen zu erreichen*
448 *gewesen?*

449

450 Also unser Ziel ist es ja eigentlich, dass wir uns / wirklich selbst auflösen. Ja, aber
451 ich denke in den nächsten Jahren wird das noch nicht so sein. Da das Projekt ja

452 bis zum 31. 12. 2001 läuft / sind wir jetzt auch schon dabei, also Partner zu
453 finden, dass es dann eine Regelfinanzierung gibt. Es wird sicher auch in der
454 Zukunft einzelne / wirklich notorische Schulverweigerer geben, hartnäckige Fälle.
455 Aber der größte Teil der bei uns eigentlich hier war, dem fehlt es einfach nur an
456 der Einsicht und an den Bedingungen der Reintegration, nach den Problemen die
457 sie hatten.

458 Und wirklich dieses Angenommensein, so wie sie sind – also ich bin persönlich
459 der Meinung, wenn ein Jugendlicher im Unterricht die Mütze auflässt, muss sich
460 der Fachlehrer da vorn nicht 20 Minuten mit dem rum streiten, ob er nun die
461 Mütze abnimmt oder nicht. Weil das ist ein Machtkampf, den sich beide Seiten
462 ersparen sollten. Und die Klasse ja eigentlich in der Hinsicht auch darauf reagiert
463 und diesen Machtkampf dann schon für die nächste Stunde vorbereitet. Ja. Und das
464 sind so Kleinigkeiten, wo ich sage, wo Lehrer auch mal darüber nachdenken
465 sollten, wie sie ihren Unterricht gestalten. Und es gibt gute Lehrer; da läuft der
466 Unterricht und beim nächsten Fachlehrer da ist es nicht – weil die Jugendlichen
467 auch – wenn sie bei uns hier sind, meistens immer nur zwei, drei Fachlehrer
468 nennen, mit denen sie nicht zurecht gekommen sind. Es gibt an den Schule auch
469 gute Lehrer, wo sie auch Spaß haben, wo sie das auch nicht machen. Ja. Und wo
470 sie auch eigentlich immer hingegangen sind. Es gibt ja auch Jugendliche, die sind
471 bloß zu Einzelstunden gegangen. Die haben sich also ihren Wochenplan so
472 gestaltet, wie sie den Fachlehrer gemocht haben. Das muss man auch mal dazu
473 sagen. Ja, so.

474 Und eigentlich wollen sie ja in die Schule gehen. Ja, aber / sie suchen also auch /
475 nach Entschuldigungen für sich selbst, wenn sie auch teilweise ihren Tagesablauf
476 nach einer längeren Zeit nicht mehr so in den Rhythmus bringen können, wie sie
477 ihn für den Schulablauf – dass sie also doch nicht hingehen konnten, dass sie also
478 auch die Schuld auf andere übertragen.

479 Aber auch das Nichtwissen. Also wir waren jetzt im September auf der /
480 Berufsfindungsmesse und wir waren im BIZ weil, solche Sachen machen wir auch
481 mit. Da haben sie eigentlich erst mal ihre Grenzen gesehen. Weil wenn ich höre:
482 ‚Ich will Elektriker werden.‘ Ja weil ich schon mal bei Bekannten die Kabel
483 gehalten habe, weiß ich ja eigentlich gar nicht, was als Elektriker dazu gehört. Ja.
484 Also auch so diese ganze Berufsberatung an sich / müsste noch ausgebaut werden
485 an den Schulen. Und natürlich auch – ich meine in [...], dieser Stadt, K.P.] gibt es
486 viele Möglichkeiten, wo man sich über Berufe informieren kann. Das müsste
487 natürlich dann auch von der Schule ausgehen. Nicht dass die Eltern da immer in
488 der Pflicht sind, das noch alleine zu machen, sondern dass also auch – ich sage
489 mal – von den Klassenlehrern mal für die Klasse solche Höhepunkte – manche
490 sehen es nicht als Höhepunkt, weil sie ja sowieso / vielleicht noch nicht so weit
491 sind, dass sie sagen: ‚Ich möchte mein Leben durch Arbeit gestalten‘. Aber die
492 meisten wissen einfach nicht Bescheid. Ja.

493

494 *Sie haben gerade gesagt, dass Sie versuchen, jetzt die Regelfinanzierung*
495 *vorzubereiten. Sieht das – gibt es da schon Chancen? Oder sieht das eher*
496 *schwierig aus?*

497

498 Hm. Ja, Regelfinanzierung an sich würde ja bedeuten, dass wir 100% von
499 Förderern kriegen, die wir teilweise schon haben – wo wir jetzt das
500 Familienbildungsministerium und Bundesministerium für Familie, Senioren,
501 Frauen und Jugend – das kriege immer nicht zusammen – die 51% durch andere
502 ersetzt kriegen. Also ich denke mal, also da wir ja / beim Jugendamt und bei der

503 Stadt [...] im Jugendhilfeausschuss an der – auf der Prioritätenliste Nummer eins
504 stehen mit unserem Projekt, also als besonders förderwürdig, wird also das
505 Jugendamt dabei bleiben. Wir wünschen uns, dass sie dann vielleicht ein paar
506 Prozente noch mehr bezahlen. Landesjugendamt auch, aber es wird nicht so sein
507 können, dass also jetzt die 51% noch auf die Fördermittel aufschlagen.

508

509 *Das Landesjugendamt?*

510

511 Ja, so dass wir mindestens noch einen dritten und einen vierten Partner mit in 's
512 Boot kriegen, so dass das dann abgesichert ist. Ja. Denn das Projekt kostet im
513 Schnitt jedes Jahr 300.000 Mark. Das Höchste dabei sind die Personalkosten / und
514 die Sachkosten und was alles noch so rund rum ist.

515

516 *Über das Projekt sind aber nur Sie und die beiden Werkstattleiter beschäftigt?*

517

518 Ja, als Vollzeitangestellte. Und auch nicht – ich sage mal – ich bin unbefristet,
519 weil ich ja schon längere Zeit beim Träger arbeite und die beiden Anleiter sind
520 befristet für die Zeit des Projektes.

521

522 *Was denken Sie, sind so Besonderheiten im Gegensatz zu anderen Projekten der
523 Jugendhilfe?*

524

525 Die Kopplung mit Schule. Das würden wir als Besonderheit sehen. Also dass es
526 nicht nur Freizeit ist, wo man versucht an Jugendliche ran zu kommen und
527 praktisch Verhaltensmuster, die sie aufgebaut haben, mehr oder weniger indirekt
528 zu verändern.

529 Im Sinne also einer Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt – späterhin für das
530 Berufsleben, dass wir das mit dazu nehmen. Dass wir also da an dem Defiziten
531 der Jugendlichen angreifen, auch im schulischen Bereich. Und das ist eine
532 Tatsache, dass viele Versäumnisse in der Schule liegen, die man nicht den
533 Jugendlichen zuschreiben kann. Wo einfach falsche Entscheidungen getroffen
534 wurden.

535 Ich habe jetzt zum Beispiel einen Jugendlichen, der ist zwar an der [...,
536 Lernbehindertenschule, K.P.], aber mit dem habe ich es jetzt im Einzelunterricht
537 geschafft, mühsam, dass er wenigstens seinen Namen schreiben kann. Und der ist
538 Schüler einer siebenten Klasse in der [..., Lernbehindertenschule, K.P.]. Dass der
539 Jugendliche in der Hinsicht gar nicht am Unterricht teilnehmen kann, wie er das
540 möchte, weil er ja nicht lesen und nicht schreiben kann, ist eigentlich auch ein
541 Manko der Schule, dass das nicht aufgearbeitet wurde. Also in dem Fall,
542 konkreten Fall / habe ich auch mit der Schule, wirklich eine gute Zusammenarbeit
543 mit dem Schulsozialarbeiter, dass wir jetzt also soweit sind, dass wir gesagt
544 haben, der Jugendliche bleibt noch ein weiteres Jahr im Projekt. Er kriegt das als
545 Schule anerkannt. Und wir versuchen wirklich diese Defizite, dass er wirklich erst
546 mal lesen und schreiben kann, aufzuarbeiten. Wir reden schon gar nicht von den
547 ganzen Rechenoperationen und so weiter und so fort. Aber damit er da
548 Erfolgserlebnisse hat. / Aufgefallen ist es wahrscheinlich bei dem Jugendlichen
549 nicht, weil er rhetorisch sehr gut ist. Ja. Also er hat nicht irgendwelche
550 Sprachstörungen oder so was, wo das zusammenhängt. Er hat einfach / das nicht
551 gelernt, wie die Buchstaben zusammen sind. Er kann auch nicht das Alphabet.
552 Das sind also schwierige Sachen. Und er kann sich auch ganz, ganz gering nur
553 konzentrieren. Er ist handwerklich sehr begabt, muss man noch dazu sagen, aber

554 er kommt natürlich da auch an seine Grenzen, weil, wenn er jetzt einen
555 Arbeitsauftrag lesen soll, das kann er wieder nicht. Er weiß nicht, was da – was
556 auf ihn zukommt. Und wir regeln das in der Hinsicht so, dass wir es ihm vorlesen,
557 ja. Und dass wir dann auch ganz bestimmte Dinge sagen. Der Gruppe ist es
558 inzwischen auch bekannt, weil / als die Lehrer noch hier waren, war er sehr
559 auffällig im Unterricht, so dass die Lehrer meinten, der ist nicht mehr beschulbar.
560 / Ich habe es am Anfang auch nicht mitgekriegt, weil die Schule nicht signalisiert
561 hat, er kann nicht lesen und nicht schreiben. Weil, da waren auch so
562 Übertragungsfehler von Klassenleiter zu Klassenleiter – wo also auch
563 Informationen nicht weiter gereicht wurden. Und das hat der natürlich auch
564 vertuscht, er wollte sich ja auch in der Klasse nicht blamieren. Ist noch zweimal
565 umgezogen. Da ist er in der Hinsicht auch immer in eine andere Schule
566 gekommen, das waren also so günstige Bedingungen für ihn, dass es nicht
567 auffällt. Vom Elternhaus kam überhaupt keine Unterstützung in der Hinsicht, die
568 Eltern wussten das. Aber die haben persönlich – wirklich – auch in der Familie
569 große persönliche Probleme, so dass sie eigentlich auch einer Betreuung
570 bedürftigen, so dass also da auch nicht der Druck kam, mal was zu tun. Und wir
571 haben jetzt also vereinbart, – der Antrag ist zwar noch nicht genehmigt vom
572 Schulamt – dass er also ein Jahr hier bleibt und dass er also dann über das
573 Hauslehrerprinzip drei Stunden Unterricht bekommt, aber bei uns hier im Projekt.
574 Weil, normalerweise Hauslehrerprinzip, das gibt 's bei langfristiger Krankheit,
575 aber auch bei anderen Sachen kann man das beantragen. Finden wir nicht gut,
576 wenn er das zu Hause bekommt, weil, dann hat er drei Stunden pro Woche und
577 die restliche Zeit, was macht er da? Weil wir – oder ich persönlich auch / da mit
578 der Schule abgesprochen haben; es hat keinen Zweck den wieder in die Klasse zu
579 setzen. Ja weil, er stört die anderen, aber nicht, weil er böse ist, sondern weil er
580 es einfach nicht kann.

581 Und dann müssen wir gucken, – und das hat sich eigentlich auch bewährt in dem
582 Projekt – dass wir mit den anderen Institutionen eng zusammenarbeiten. Zum
583 Beispiel mit der Berufsberatung danach. Dass also in dem nächsten Jahr eigentlich
584 schon ein Gutachten gemacht wird, wie groß sind die Defizite – also diese
585 psychologische Untersuchung beim Arbeitsamt über den Arbeitspsychologen, so
586 dass wir also dann die Möglichkeit haben – was ich denke das zu 100 Prozent
587 kommt – dass er auch das BVJ erspart bekommt. Dass er also dann gesagt
588 bekommt, also er ist nicht mehr schulfähig aufgrund dieser massiven Defizite. Er
589 hat die Schulpflicht erfüllt und kann über das Arbeitsamt weiter gefördert werden
590 kann. Da gibt es ja verschiedene Möglichkeiten – entweder das Gutachten kommt
591 so raus, dass er einen zweijährigen Förderlehrgang noch besucht, wo also intensiv
592 noch an diesem Problem weiter gearbeitet wird, bevor er dann so eine
593 Teilzeitausbildung kriegt oder das gesagt wird, also handwerklich ist er begabt, er
594 kommt in eine geschützte Werkstatt. So dass also für den Jugendlichen auch eine
595 Perspektive da ist. Ja. So dass er eigentlich wirklich – Und das ist eigentlich nur
596 möglich, weil er bei uns im Projekt ist. Ja, weil wir ja individuell, sehr individuell
597 arbeiten können, was an der Schule sicherlich in der – durch die Vielzahl der
598 Schüler nicht möglich ist. Ja.

599
600 *Und jetzt mal zum Projekt, zum Rahmen des Projektes. Was war so die Grundidee*
601 *für das Projekt?*
602

603 Die Grundidee kommt eigentlich aus der Geschichte des [...], Projektträgers, K.P.),
604 sage ich mal so, aus der / Entwicklung. Wir / hatten das Problem

605 Schulverweigerung eher erst mal noch nicht so / beachtet, als wir 92 hier
606 angefangen haben mit Jugendsozialarbeit. Aber als dann [..., andere Einrichtung
607 des Trägers, K.P.] – 1995 ist es also massiv aufgefallen, dass die Jugendlichen
608 zwar jetzt wieder ein Bett haben und also von der Straße wieder weg waren und
609 auch / sich persönlich stabilisieren konnten, aber nicht in der Hinsicht, dass sie in
610 die Schule gegangen sind. So und die Erzieher eigentlich auch machtlos waren.
611 Die also auch machtlos vor dem Bett standen, die nicht aufgestanden sind und
612 nicht in die Schule gegangen sind. Und da haben wir gesagt, wir müssten jetzt was
613 anbieten, dass sie das nicht nur als Wohnmöglichkeit nutzen, sondern dass sie
614 auch schulisch weiter kommen. Ja und da hatten wir so eine Grundidee, von so –
615 über Praxis sie wieder an das Lernen heran zu führen, projektmäßig, so dass sie
616 eigentlich gar nicht so richtig merken, dass da Deutsch, Mathe und so was mit
617 dabei ist. Also diese – so Art Projektstage, wie sie auch teilweise in den Schulen
618 mal so spontan oder zielgerichtet gemacht werden, einmal oder zweimal im Jahr,
619 wo ja auch die – wirklich die Schüler begeistert davon sind, in der Hinsicht. Und
620 auch wirklich sehr viel Initiative von den Schülern ausgeht, was man eigentlich
621 sonst im Unterricht nicht so erleben kann. Weil das Planen sie mit und das
622 machen sie mit und da ist viel Praktisches mit dabei. Ja und da war es eine
623 Finanzierungssache, dass wir also keine Partner gefunden haben zu dem
624 gegenwärtigen Zeitpunkt damals, die also gesagt haben: ‚Ja das Problem ist so
625 akut, wir haben also nicht nur die paar, die ihr hier im [..., der Einrichtung des
626 Trägers, K.P.] habt, als Schulverweigerer, sondern wir haben auch mehr in der
627 Stadt‘. Akut wurde es 1997. / Wir hatten also diese Projektidee in der Schublade –
628 muss man mal so sagen – musste sie auch schmoren bis 1997. Wo also dann in
629 der Stadt auch / über die Bußgeldstelle signalisiert wurde, das Problem der
630 Schulverweigerung das Nicht-in-die-Schule-gehen wird immer mehr. Gleich im
631 Zusammenhang mit Jugendkriminalität und zunehmendem Drogengebrauch von
632 Jugendlichen, die also immer jünger wurden. Auch in Zusammenarbeit – wo also
633 dann andere freie Träger signalisiert haben; also – und so weiter und so fort, also
634 wir haben jetzt einen großen Teil Jugendliche, die eigentlich noch in die Schule
635 gehen müssten, die die Schule aber nicht mehr annehmen; in Abrisshäusern leben
636 und, und, und. So und dann kam eigentlich 97, parallel zur Ausschreibung vom
637 Bundesministerium, der Auftrag vom Jugendamt – ‚Ihr hattet doch mal was in der
638 Schublade. So, und habt ihr das noch? Wollt ihr noch?‘ Ja. Und ich meine das ist
639 für einen freien Träger dann immer so ein Angebot, was man – wo man nicht nein
640 sagen kann. Und wir haben uns dann beworben, über die Ausschreibung und
641 hatten dann also im November die Zusage, dass wir also als Modellprojekt mit
642 gefördert werden. Was wir natürlich auch bei dieser ganzen Sache Ausschreibung
643 schon gemacht haben, wir haben gesagt: ‚Wenn die also uns auch mit fördern
644 wollen, dann machen wir das gleich als Kooperationspartner, Landesjugendamt
645 und Jugendamt. Weil, wir hätten das Projekt auch 100 Prozent vom
646 Bundesministerium finanzieren lassen können. Wäre jetzt verwaltungstechnisch
647 einfacher gewesen, weil wir haben dann bloß eine Abrechnungsstelle, ja und eine
648 Antragsstelle für die jährlichen Gelder, aber für die Zukunft haben wir gedacht, ist
649 es besser, wenn wir schon zeigen / also hier euer Geld ist sinnvoll angelegt und
650 wir würden das gerne weiter machen, ja.
651 Und jetzt ist ja auch wieder Jugendsozialarbeit die Fachtagung wieder; ist ja
652 wieder von Frau Krause, die also im Jugendhilfeausschuss sitzt und die also auch
653 die Leitung dieser Arbeitsgruppe wieder hat – wo alle freien Träger wieder an
654 einem Tisch sind – / in ’s Leben gerufen worden. Wo also auch gesagt wird, also
655 was müssten wir jetzt tun, um wirklich auch die Gelder nicht irgendwie in

656 einzelne kleine Maßnahmen auszugeben, sondern so wo auch so eine Art
657 Vernetzung (Bandende) versuchen zu erreichen, weil jeder muss also einen Plan
658 schreiben und warum sollen wir den Plan nicht gemeinsam entwickeln, diesen
659 Förderplan, der für jeden Jugendlichen entsteht. Muss nicht jeder einzeln was
660 machen und auf seiner Strecke arbeiten und diese ganze gegenseitige Information,
661 die funktioniert eigentlich ganz gut. Ja.

662

663 *Wenn Sie jetzt so sagen - also zunächst war das Finanzierungsproblem, jetzt*
664 *haben Sie über die Kooperation der Sozialarbeiter untereinander gesprochen –*
665 *was denken Sie, was sind noch so Grundbedingungen, um Ihre Ziele hier*
666 *erreichen zu können?*

667

668 Dass wir also wirklich dann auch von der Fachaufsichtsstelle – also in dem
669 Moment, auch in der Hinsicht – Rückendeckung kriegen. Das heißt also, dass wir
670 auch eine politische Lobby haben, um das mal so zu sagen, also von der Stadt an
671 sich / von Frau [..., der Bürgermeisterin, K.P.], die also ja sehr viel / Interesse
672 auch für unser Projekt zeigt und das auch begründet in der Hinsicht, dass sie also
673 schon weiter nachdenkt.

674 Wenn also das Projekt oder die Projekte, es gibt ja viele andere Projekte noch, die
675 sich auch mit Jugendlichen, mit der Stabilisierung von Jugendlichen beschäftigen,
676 wenn die nicht gefördert werden, dann sind die Folgekosten viel, viel höher, wie
677 das, was sie jetzt eigentlich rein / – Und sie hat auch eine gesunde / Auffassung,
678 dass also nicht 100 Prozent erreicht werden können, dass man immer welche
679 verliert. Sie hatte mal irgendwann mal gesagt, in so einer Beratung: ‚Wenn wir
680 ein Drittel erreichen; hat sich – haben sich die Kosten schon gelohnt‘. Ja. Weil,
681 die Folgekosten für die Kommune werden ja immer größer. Ja, geht dann weiter,
682 wenn sie nicht ausbildungsfähig sind, dann Sozialhilfe kommt, dann weiter, dass
683 also auch die Kommune ja auch Haft mit bezahlen muss und, und, und. So dass
684 das eigentlich so eine Spirale ist, die sich immer weiter nach oben dreht und wenn
685 wir da einige Jugendliche aus dieser Spirale rauslösen, / ist es eigentlich auch
686 Ansporn für die Stadt.

687

688 *Sie sagten vorhin, dass teilweise Jugendliche auch kommen, weil das Auflagen*
689 *sind von der Jugendgerichtshilfe – dass, wenn sie sozusagen ein Verfahren haben*
690 *und sie können nachweisen, sie sind hier gewesen, dann spricht das für sie.*
691 *Meinen Sie / dass sie also vielleicht mit Ihrem Projekt auch noch andere Ziele*
692 *bedienen, oder / unterstützen – also die Sie gar nicht so unbedingt intendiert*
693 *haben mit Ihrem Projekt? /// Also das wäre zum Beispiel so eins, wenn ich denke,*
694 *na ja das ist ja nicht eigentlich nicht Sinn der Sache, dass die vom Jugendgericht -*
695

695

696 Nein Sinn der Sache ist es nicht, aber wenn wir einfach über diese ganze Sache
697 auch eine Stabilisierung kriegen, dass sie also auch im Denken anders sind, dass
698 sie also ihren ganzen Tagesablauf ganz anders einrichten und überhaupt ihre
699 Lebensziele ändern in der Hinsicht – nämlich nicht, dass ich meine Bedürfnisse
700 auf die Weise, wie sie es vorher gemacht haben, befriedigen – sondern dass ich
701 also jetzt auch da gucke, dass ich also Arbeit kriege, dass ich also auch durch
702 meine eigene Arbeit meine Familie ernähren kann und mir neue Ziele stecke, dass
703 ich vielleicht auch sage, ich mache jetzt einen Hauptschulabschluss, ja. Bis jetzt
704 habe ich mich hängen lassen, aber jetzt klemme ich mich und mache den
705 Hauptschulabschluss und gehe dann vielleicht weiter, mache die Lehrausbildung
706 auch zu Ende. Und vielleicht gehe ich dann noch weiter, noch einen Schritt weiter

707 und finde also auch einen Arbeitsplatz in der Hinsicht. Ja, und das ist ja auch nicht
708 so einfach, also gerade mit Hauptschulabschluss und ohne Ausbildung hier in
709 Sachsen-Anhalt. Oder ich gehe – ich gucke auch mal nach außen, ich gucke mal
710 in andere Bundesländer, wo ich also das – ja, das ist ja eigentlich so nicht das, was
711 die Jugendlichen jetzt so als Lebensperspektive haben. Wenn sie also wirklich
712 eine positive Perspektive haben und für sich selbst entwickeln, weil wir sagen, wir
713 arbeiten immer hier dran.

714 Es gibt Jugendliche, die tun uns alles – mir zu Liebe oder dem Anleiter zu Liebe,
715 den Gefallen und bleiben hier und machen das alles, lieb und nett. So, aber
716 denken tun sie ganz anders. Und das nützt uns in der Hinsicht überhaupt nichts.
717 Ja. Weil wir haben ja auch – wir akzeptieren ja auch die Drogenarbeit hier und wir
718 sind da sehr offen. Also ich zu mindestens, wenn es um Drogen geht. Ja, ich sage
719 – hier im Haus ist es verboten – akzeptieren das heißt also, so lange sie
720 arbeitsfähig sind, dürfen sie im Projekt bleiben, aber es wird im Haus nicht
721 gedealt und es wird auch keine Droge im Haus genommen. So, aber die Chance,
722 dass sie / also dann von sich aus / von den Drogen wegkommen, die ist also ganz
723 gering. Ja, also wenn sie wirklich am Ende sind oder so was und dann biete ich
724 ihnen an, dass sie also dann den Termin machen zur weiteren Beratung und dann
725 gehen sie meistens mir zu Liebe dahin. Oder vielleicht auch, weil ich sie vielleicht
726 auch mehrmals angesprochen habe, dass es ihnen vielleicht nervig ist. Ja, wenn
727 ich da nun einmal hingehe oder wenn sie zur Berufsberatung gehen, ja wenn sie
728 eigentlich gar nicht wollen, dass sie eine Lehre machen, ja wenn das eigentlich in
729 ihren Köpfen noch nicht so durch ist – ‚Ich brauch‘ das eigentlich, um im Leben
730 dann weiter zu kommen. Ich will eigentlich erst mal das hier zu Ende machen,
731 dann vielleicht wieder abhängen und dann denke ich mal darüber nach‘, ja, da
732 haben wir eigentlich auch was gekonnt. Also es geht nicht nur darum, dass sie
733 jetzt ihre Auflagen erfüllen, sondern es geht uns im Wesentlichen darum, dass sie
734 eine positive Lebensperspektive entwickeln. Ja. Und dass sie überhaupt erst mal
735 über diese positive Lebensperspektive nachdenken, denke ich mal. Das ist
736 eigentlich das Hauptanliegen. So und gekoppelt dann, dass wir ihnen dann
737 natürlich helfen, das auch umzusetzen.

738

739 *Wenn Sie so Ihre Alltagsarbeit hier angucken, die ist ja sehr umfangreich. Was*
740 *denken Sie, wie viele Chancen haben Sie, das wirklich zu erreichen bei den*
741 *Jugendlichen?*

742

743 Also ich sage mal so, wir haben auch in der Hinsicht sehr viele Negativerlebnisse
744 gehabt, gerade bei den Jugendlichen, wo wir gemeinsam eine positive
745 Lebensperspektive entwickelt haben. Es ist also so, dass alle Jugendlichen, die im
746 vergangenen Jahr bei mir das BVJ abgelegt haben, eine Lehrstelle bekommen
747 haben. / Es ist also keine Frage, dass keine Lehrstellen da sind. Es ist einfach eine
748 Frage der persönlichen Stabilität, die also auch die Berufsberatung anerkennt,
749 wenn sie also alle Termine – das sind ja meistens mehrere Termine in
750 Vorbereitung auf eine Berufsausbildung – wahrnehmen, teilweise am Anfang mit
751 mir, dann selbständig wahrnehmen. Und dann bekommen sie also auch eine
752 Lehre. Also es ist keiner, der ins Nichts entlassen wurde von den vergangenen
753 Jugendlichen, die also aus dem vergangenen Jahr.

754

755 *Richtig eine Lehrstelle oder ins BVJ?*

756

757 Also es wurde für jeden was entwickelt. Also einige sind ins BVJ gegangen, weil
758 das musste ja als Überbrückung jetzt noch mal sein. Weil, das ist ja nun mal so,
759 dass die Berufsberatung fördert, wenn also jetzt also dann die Schulpflicht erfüllt
760 wurde. Aber die, die jetzt eigentlich hier – und ich darf ja das BVJ abnehmen, das
761 ist ja anerkannt vom Arbeitsamt, als Teilnahmebestätigung hier im Projekt –
762 haben eine Lehre gekriegt, in der Regel eine überbetriebliche Erstausbildung,
763 teilweise auch in dem Wunschberuf, den sie machen wollten. Also das Arbeitsamt
764 hatte vergangenes Jahr 14 überbetriebliche Ausbildungsmöglichkeiten, wo also in
765 einer teilweise zwei oder dreijährigen Ausbildung also dann auch – wenn das
766 geschafft wurde – der IHK¹⁸ Abschluss, also dann ganz normaler
767 Facharbeiterabschluss gemacht werden konnte. So / und wenn dann auch die
768 Bedingungen gestimmt und die Zugangsvoraussetzungen gestimmt haben, dass
769 also eine Vollzeitausbildung war, haben sie also dann zum 1. September oder je
770 nachdem – teilweise haben einige Ausbildungen erst am 1.10. angefangen.
771 Ich habe keine Rückinformation – ich sage mal – wie viele da noch dabei sind. Ich
772 weiß nur, dass aus dem ersten Jahr jetzt jemand auslernt, der das durchgehalten
773 hat. Ja, aber ich sage, da erreichen wir auch nur ein Drittel. (Unterbrechung) Ach
774 so ja, dass sie alle eine Ausbildung gekriegt haben und /dass sie teilweise dann /
775 einige die Ausbildung nicht durchgestanden haben. Also so in der Regel sind sie
776 so stabil, so sagen wir mal, bis ein halbes Jahr.
777 Dann ist es aber abhängig von den Bedingungen in der überbetrieblichen
778 Erstausbildung / inwieweit sie wieder in das Ursprüngliche zurückfallen. Also
779 einen Tagesablauf teilweise, was einige Jugendliche mir geäußert haben – die ich
780 aber dann nachher wieder zum Arbeitsamt geschickt habe, um diese Mängel
781 aufzuzeigen. In der überbetrieblichen Erstausbildung sind – dass sie zu wenig zu
782 tun hatten. Und dass sie eigentlich auch das, was sie eigentlich hier bei uns
783 kennengelernt haben, dass der Anleiter mitarbeitet, Hilfe gibt und immer mit in
784 der Gruppe ist, dass sie das vermissen, dass sie sich allein gelassen fühlten und
785 dann, wenn sie also Dinge nicht erledigt haben, angemockert wurden. Im Prinzip
786 auch gemäßregelt wurden; warum sie das so und so gemacht haben, obwohl sie es
787 eigentlich noch nicht konnten. Und in der Hinsicht also dann für sie – von sich aus
788 gesagt haben: ‚Das ist keine Atmosphäre und in der Hinsicht breche ich das jetzt
789 ab‘, ohne darüber nachzudenken, dass er es eigentlich aushalten muss. Weil eine
790 Chance eine zweite Ausbildung über das Arbeitsamt zu kriegen, ist gering, weil
791 also dann die Zuarbeit vom Arbeitsamt ja immer wieder subjektiv auf den
792 Teilnehmer bezogen wird. Dass es heißt: also er war so und so lange krank. In der
793 Regel haben sie es dann erst mal so gelöst, wenn sie keine Lust mehr hatten dort
794 hinzugehen, haben sie sich einen Krankenschein besorgt, obwohl sie nicht krank
795 waren.
796 Das ist ja auch das Problem, dass Jugendliche jederzeit an einen Krankenschein
797 kommen, ohne dass sie krank sein müssen. Dass auch viele Ärzte da für einen
798 Tag, für zwei Tage oder drei Tage krank schreiben, obwohl sie ganz genau
799 wissen, die sind eigentlich bloß faul. Also solche Krankenscheine erlebe ich hier
800 jeden Tag. Ja. Und / ja ich habe dann versucht mit einigen Ärzten zu sprechen,
801 doch da erhalte ich natürlich nur eine negative Resonanz, weil es wurde dann als
802 Anmaßung betrachtet. Ich habe es dann nachher abgetan und habe dann gesagt:
803 ‚Ich möchte darum bitten, dass sie also / nicht immer so großzügig dann von der
804 Schule frei stellen, weil der Jugendliche geht aus der Praxis raus und verbringt

¹⁸ Industrie- und Handelskammer

805 seine Freizeit mit seinen anderen Kumpels und da ist er nicht mehr krank. Er holt
806 nicht mal das Rezept ab, was da abgegeben wird.’
807 Und das ist dann also so und dann sind aber teilweise auch Dinge, was mir so
808 bekannt ist, weil sie es mir erzählt haben, weil sie kommen hier nicht zur
809 Nachbetreuung zurück einfach bloß mal – um einfach mal hier noch mal ‚Hallo‘
810 zu sagen und mal zu gucken, wie es hier geht. Und einfach auch ihre Probleme
811 loszuwerden – Wurde dann auch gesagt, dass das, was wir hier eigentlich
812 anezogen haben, also was auf dem ersten Arbeitsmarkt wichtig ist, dass sie sich
813 abmelden, wenn sie sich nicht fühlen, dass sie einen Krankenschein innerhalb der
814 ersten drei Tage abgeben, dass das nicht so konsequent verfolgt wurde und dann
815 haben sie es total aus den Augen verloren und dann wurden sie gekündigt, weil sie
816 den Krankenschein nicht abgegeben haben.
817 Dass sie also teilweise auch, wenn sie persönliche Probleme haben, nicht sofort
818 oder in den nächsten zwei Tagen beim Sozialarbeiter Gehör fanden, weil der total
819 überlastet war, weil also dann – teilweise haben sie gesagt – wurde ihnen
820 mitgeteilt, die können sich nicht so kümmern, weil sie haben teilweise 45
821 Teilnehmer, die sie zu betreuen haben. Also dieser Betreuerschlüssel ist viel zu
822 hoch, auch in der überbetrieblichen – weil die Probleme sind ja immer noch, nach
823 wie vor, da. Die können ja bloß langfristig gelöst werden. Ja oder dass sie dann
824 gesagt haben, nee das ist doch eine andere Vorstellung was sie von dem Beruf
825 hatten und dass sie dann selbst gekündigt haben. Unter anderem auch Marlies¹⁹.

826

827 *Marlies hat auch gekündigt?*

828

829 Marlies auch ein ganz harter Fall für uns gewesen. Wo ich auch sage, – sie hatte ja
830 beim Reichsbundbildungswerk eine super Lehre gekriegt – wo ich denke, dass
831 also auch die Erzieherwahl mit Heimunterbringung – die Erzieher und / die
832 Sozialarbeiter es sich sehr einfach gemacht haben. Marlies ist es nicht bekommen,
833 dass sie von zu Hause weg war, wo sie also außerhalb der Kontrolle der Familie
834 war. Da gab es auch eine Hausordnung, die Marlies natürlich dann für sich
835 ausgedehnt hat, wo sie also dann auch in ihre ganze Art und Weise zurück
836 gefallen ist, die sie bei uns abgelegt hatte. Poltrig, / sich nichts sagen lassen und,
837 und, und. Es waren da auch noch schwierige Jugendliche mit da, also
838 einschließlich ihrer Zimmergenossin, – muss man mal so sagen – die also auch
839 nicht unbedingt viel Lust hatte, so dass also dann Marlies also zielgerichtet darauf
840 hingearbeitet hatte, dass sie eine Abmahnung bekommt. Und man hatte ihr dann
841 nahe gelegt, dass sie doch selber kündigen sollte. Und das hat sie dann auch
842 prompt gemacht. Und da war ich eigentlich ein bisschen enttäuscht von dieser
843 ganzen Betreuung. Weil, ich denke mal, sie ist ein schwieriger Jugendlicher und
844 die haben alle schwierige Jugendliche und da sollte man nicht nach 18 Wochen
845 aufgeben. Da sollte man immer wieder versuchen, die auf den Weg
846 zurückzuführen. Aber es war dann eigentlich zu spät, weil es war ganz schnell
847 auch vom Träger dann ans Arbeitsamt gemeldet worden war und da war keine
848 Finanzierung mehr von dem Platz da.

849 Und zur Zeit ist Marlies Sozialhilfeempfänger. Und dass sie Null Chancen hat,
850 das wissen wir alle. Weil, erstens mal aufgrund ihrer körperlichen Situation, – ich
851 denke mal – sie hat inzwischen wieder noch zugenommen. Kann auch aufgrund
852 der Neurodermitis – kann sie sowieso nicht arbeiten. Sie hatte dann wohl ein

¹⁹ Marlies war eine der Jugendlichen, mit denen ich gearbeitet hatte.

853 Angebot über eine Jugend-ABM²⁰, sollte sie zum Vorstellungsgespräch kommen.
854 Ja, die haben sie sich angeguckt, haben gesehen, also sie ist eigentlich auch nicht
855 in der Lage, sechs oder acht Stunden am Tag zu arbeiten, das wissen wir ja auch
856 hier, wie es hier gegangen ist. Sie braucht also eine Ruhephase dazwischen, das
857 geht nicht in der ABM. So dass sie also dann / in ihrer eigenen Wohnung jetzt
858 sitzt und vor sich hin schmort. Und natürlich auch aus der ganzen Sache von sich
859 aus nicht raus kommt. Sie hatte bei uns also wirklich in den anderthalb Jahren, wo
860 sie bei uns war, alles aufgearbeitet, einschließlich ihrer Bewährung, die sie hatte,
861 wegen schwerer Körperverletzung. Also es war nichts mehr, – sagen wir mal so –
862 wo man sagen könnte, sie kann die Lehre nicht durchstehen. Aber da waren eben
863 andere Bedingungen. Und diese Bedingungen haben sich so weit entwickelt, dass
864 sie dann alles hin geschmissen hat.

865

866 *Was denken Sie, ist so die individuelle Betreuung, die Sie hier leisten und die*
867 *individuelle Problemsicht eher schwierig für die Gestaltung Ihrer Arbeitsabläufe*
868 *hier oder lässt sich das miteinander verbinden?*

869

870 Ich sage mal so, die – von der konzeptionellen Anlage her ist es also – wie wir das
871 am Anfang gedacht haben – ein Sozialarbeiter für 15 bis 20 Jugendliche, das ist
872 zu wenig. Ja, man sollte so – wenn man wirklich intensive Arbeit machen will –
873 im 40 Stundenrhythmus – das muss ich auch betonen, weil unsere Mitarbeiter
874 arbeiten alle länger, einschließlich ich – ist es so, dass man also wesentlich mehr
875 Zeit braucht für diese Einzelfallbetreuung. Na und für die ganze Aktenlage, die
876 man machen muss. Also viele Sachen bleiben da auch liegen, weil man kann also
877 den Tag nicht planen, weil man kommt hierher und / das erste Problem ist auf
878 dem Tisch. Und das zieht sich dann über zwei, drei Stunden hin. Man kann aber
879 auch nicht sagen: ‚Nee jetzt habe ich keine Zeit für dich‘. Ja, weil das ist ja das,
880 was sie immer erlebt haben. Ja und da muss man auch zuhören können. Teilweise
881 tauchen dann auch Eltern auf, denen man zuhören muss. So dass also wirklich /
882 ich immer froh bin, wenn ich einen pflegeleichten Fall mit habe. Wo man also
883 sagt, also das stimmt hier, also da sind wirklich teilweise –

884 Ich habe jetzt ein Mädchen da, die ist eigentlich hier wegen Mobbing in der
885 Klasse, wegen dem Äußeren und so. Ja, da ist die nicht mehr in die Schule
886 gegangen, weil die Klassenkameraden die so dermaßen genervt haben und es
887 keine Möglichkeit gab, die in eine andere Klasse oder eine andere Schule
888 umzusetzen. Haben wir gesagt, wir bieten ihr hier wieder eine Chance und das
889 läuft eigentlich ganz gut. Aber die ist in der Hinsicht pflegeleicht, die hat also
890 keine Multiprobleme, die noch zu bewältigen sind. So dass ich also, da in der
891 Hinsicht, mich sehr zurücknehmen kann.

892 Aber bei einigen ist es ja so, dass man ein wochenfüllendes Programm hat, um
893 alle Dinge die so anliegen, abzuarbeiten. Ja. Und dann muss man natürlich dann
894 auch Prioritäten setzen. Was ist das – so dass man auch sich selber nicht
895 auspowert, als Sozialarbeiter. Weil viele Dinge / die hinterfragt man ja da noch,
896 wie konnte das passieren und, und, und. So dass man also auch wirklich einen
897 gesunden Abstand haben muss, um sich nicht selber zu verheizen. Ja. Ich sage
898 mal, das musste ich eigentlich auch erst mal lernen und ich habe es auch noch
899 nicht bis zu Ende gelernt – ich sage es mal so. Ich lasse mich dann auch immer –
900 weil man muss ja dann immer, wenn man, also, das eine Problem von einem

²⁰ Arbeitsbeschaffungsmaßnahme

901 Jugendlichen – weil man muss ja auch gerecht sein und man muss also dann
902 genau wieder so ausgeglichen bei einem nächsten Problem, bei einem anderen
903 Jugendlichen wirken. Auch wenn es innerlich also ganz anders aussieht. Na. Man
904 kann ja da nicht mit der Axt durch den Wald gehen und so ja. Das sind also so die
905 Probleme.

906 Ja, und wenn dann also noch Ausfall dazu kommt, – das muss man mal sagen –
907 unter den Mitarbeitern sieht es also ganz eng aus. Da denke ich mal, dass also
908 auch in den letzten acht Wochen, als die Anleiterin in der Hauswirtschaft
909 ausgefallen ist, also, auch meine Arbeit wirklich nicht so qualitätsgerecht als
910 Sozialarbeiter gelaufen ist, wie sie hätte eigentlich sein müssen. Ja, weil ich es
911 einfach nicht geschafft habe. Also ich bin wirklich sehr froh, dass also in der
912 Werkstatt der Kollege, der da arbeitet, obwohl er jetzt schon 58 ist, also
913 gesundheitlich so stabil ist, dass er auch diesen Nervenkrieg teilweise in der
914 Gruppe jeden Tag so gut weg steckt. Ja, das gehört einfach mit dazu. Wenn ich
915 also da Ausfall hätte, / würde sich das natürlich auch auf die ganze – auf 's ganze
916 Projekt auswirken, dass also da auch Ausfall wäre und das wäre ja in der Hinsicht
917 nicht so günstig für die Gruppe. Ja weil, das haben sie ja eigentlich in der Schule
918 auch kennen gelernt, dass also mal Lehrerausfall war, dann eine Stunde
919 Unterricht, dann ist wieder ausgefallen, dann hatten sie eine Freistunde oder zwei
920 Freistunden, dann sollten sie wieder zurückkommen; ich betone das, sollten sie
921 wieder zurückkommen. Also haben sie die Zeit verpasst, da wurden sie
922 angemockert, weil sie die Zeit verpasst haben. Also so dieses ganze
923 Organisatorische muss eigentlich auch so eine Einheit bilden.

924

925 *Wie war das in der Zeit, als die Anleiterin ausgefallen ist?*

926

927 Für mich ganz schlimm. Ich sage mal, Frau Kranz ist ja eigentlich schon im
928 Dezember ausgefallen durch einen Verkehrsunfall fünf Wochen. / Da lief also
929 mein Tagesablauf so ab: So früh beizeiten her. Nach Möglichkeit gucken, was
930 alles so noch zu telefonieren ist, dann oben im Büro Bescheid sagen, dass ich bis
931 14 Uhr in der Gruppe bin, also die Hauswirtschaft da mache und danach alle
932 anderen / Termine wahrnehme. Ja, so das ist natürlich – / da ist es eigentlich auch
933 so, da fing es eigentlich auch so an, wo ich sage, da waren meine Grenzen. Ich
934 hätte eigentlich einige Termine früh wahrnehmen müssen, aber ich konnte nicht,
935 weil ich hätte – ich konnte die Gruppe nicht alleine lassen.

936 So und dann kam Frau Kranz wieder im Januar mit der Hiobsbotschaft, dass sie
937 schwanger wäre und / da haben wir gesagt: ‚Na hoffentlich ist es eine normale
938 Schwangerschaft‘, was sich leider nicht so entwickelt hat. Ja, so dass sie also jetzt
939 zum 10.4. ist sie nun ganz ausgefallen, ist Risikoschwangerschaft. Entbindung ist
940 im September / so dass wir also auch / jetzt innerbetrieblich gucken mussten, wie
941 können wir das abdecken. Und dass ist dann natürlich ein wahnsinniger
942 Verwaltungsaufwand, weil es muss eine personelle Neubesetzung erst genehmigt
943 werden und, und, und. So dass wir also die Möglichkeit erst hatten, weil auch
944 wirklich die Zusammenarbeit mit den Ämtern sehr gut klappt, die also jetzt
945 fördert, dass wir zum 1.5. dann den neuen Anleiter befristet für die Zeit der
946 Krankheitsvertretung und des Mutterschutzes einstellen konnten.

947

948 *Und Frau Veit hat vorher als Lehrerin hier gearbeitet?*

949

950 Nein Frau Veit – also ich sage mal, das ist ja auch wichtig, dass man jemanden,
951 eine Person kennt, die also auch mit dem Klientel arbeiten könnte. Und Frau Veit

952 hat ja vorher mit jugendlichen Sozialhilfeempfängern gearbeitet und war also seit
953 Mitte Februar arbeitslos, so dass wir also eigentlich mit der personellen Besetzung
954 kein Problem hatten. Wo wir also auch ein gutes Gefühl haben, dass sich
955 derjenige nicht erst einarbeiten muss. Weil das ist ja auch in so einem Zeitraum.
956 Und ich habe es selbst gemerkt in der Arbeit mit der Gruppe, die Jugendlichen
957 tricksen ja dann auch. Ja, die haben mir ja dann erzählt: ‚Bei Frau Kranz haben
958 wir das so gemacht‘. Das war mir vollkommen logisch, das konnte die gar nicht
959 so gemacht haben, ja. Die versuchten ja dann auch auszuweichen, in der Hinsicht,
960 so dass also dann wirklich auch den Jugendlichen gerade in der Hauswirtschaft
961 jetzt ziemlich viel zugemutet wurde. Frau Kranz hatte so / ihre Art und Weise mit
962 den Jugendlichen umzugehen. Dann kam ich rein. / In mir sehen sie eigentlich
963 auch immer noch den Chef, obwohl ich das eigentlich nicht möchte, weil ich da
964 noch zusätzlich Projektleiter bin und eigentlich alle Dinge regeln muss. Da kam
965 das – da mussten sie sich an mich gewöhnen. So und jetzt mussten sie ihre
966 Gefühle wieder umstellen und mussten sich an Frau Veit gewöhnen. / Positiv hat
967 sich da also – dass da nicht irgendwie so ein Schnitt war – ausgewirkt, dass Frau
968 Veit ja eigentlich parallel auch immer mit hier im Haus war, mit ihrer Gruppe und
969 dass sie auch teilweise parallel die Leute mit in der Küche waren, wo Frau Kranz
970 als Anleiter mit drin war, dass sie Frau Veit als Person schon kannten.
971 Ja und sie hat aber auch gesagt, also dass es auch eine ganz andere Art ist zu
972 arbeiten mit den Jugendlichen, weil die ganz anders sind, weil die noch nicht so
973 reif sind. Ja und die sind also unvollkommen, also auch in ihren
974 Verhaltensweisen. Und das ist eigentlich auch das Problem, was wir jetzt im
975 zweiten Halbjahr hatten, wo wir jetzt die jüngeren, also die 14-jährigen mit
976 teilweise 17 bis 18-jährigen zusammen hatten. Dass also aufgrund dieses großen
977 Altersunterschiedes, also es zusätzlich noch Spannungen in der Gruppe gab, weil
978 die 14-jährigen teilweise noch nicht mal wie 14-jährige sich verhalten haben, also
979 sehr kindisch waren. Die anderen sich darüber aufgeregt haben, dass sie so
980 kindisch sind, so dass also immer so ein Jonglieren in der Gruppe – dass also auch
981 die Teamfähigkeit da war, ja und es keine großen Spannungen gab. Ja und
982 dadurch sind natürlich auch körperliche Aktivitäten ausgelöst worden, – ich sage
983 es mal so – also Aggressionen untereinander ausgelöst wurden, die wir dann
984 regeln mussten in unserer Art und Weise. (Unterbrechung)

985
986 *Wir waren jetzt beim Wechsel des Anleiters. Zu der Zeit waren dann ja auch noch*
987 *– kam ja dann auch noch der Wegfall der Lehrerstunden. Das hieß ja praktisch –*
988

989 Also ich sage mal, um das Projekt aufrecht zu erhalten / ist jetzt an meiner Person
990 / so jetzt Verwaltung – also das ist jetzt nicht die richtige Reihenfolge – also
991 Projektleitung, Abdecken der Unterrichtsstunden, Anleitertätigkeit, Sozialarbeiter
992 und Verwaltung, weil ich muss ja auch über die Kosten hier Buch führen. Und
993 muss also auch da die Kosten im Überblick haben, weil ich bin verantwortlich
994 dafür, dass das Projekt auch ordnungsgemäß abgerechnet wird. Also fünf Jobs
995 sind es eigentlich gewesen. Also ich sage mal jetzt, wenn man Verwaltung vom
996 Anteil her – also drei Vollstellen Sozialarbeiter, Lehrer und Anleiter, wobei man
997 Projektleiter und das kann man sagen, das kann man sich so rücken. Ja, also mein
998 Arbeitstag war dann von 7 bis teilweise 20 Uhr. Ich sage mal, ich bin eigentlich
999 nicht sehr anfällig in der Hinsicht, aber es ging an meine Grenzen. Wenn ich nicht
1000 so einen verständnisvollen Partner hätte, da hätte es da bestimmt Probleme
1001 gegeben. Weil, ich hatte dann auch so im April, als es dann wieder so weit war,
1002 dass Frau Kranz ausfiel, hatte ich auch so den Eindruck, dass sich mein Kind von

1003 mir auch – mein eigenes Kind entfernt hat. Weil ich bin dann sicherlich auch
1004 grantig zu Hause gewesen oder so von meinem ganzen /. – habe alle Probleme mit
1005 nach Hause getragen, hatte eigentlich nur Arbeit im Kopf. In der Straßenbahn –
1006 das einzige, wo ich wirklich mal eine Ruhephase hatte, war, dass ich nicht mit
1007 dem Auto nach Hause gefahren bin, dass ich mit der Straßenbahn gefahren bin.
1008 Da konnte ich mal so ein bisschen so abschalten. Aber auf dem Heimweg fiel mir
1009 schon ein: ‚Wie organisierst du das jetzt alles?‘. Einschließlich Wochenende, was
1010 da alles so zu erledigen ist, die Termine. Die kann ich ja nun – ich kann mich ja
1011 nicht entschuldigen und sagen: ‚Ich kann den Termin nicht halten‘.

1012

1013 *Da ist ja das Projekt völlig in Frage gestellt gewesen?*

1014

1015 Ja. Also normalerweise, wenn wir das nicht entschieden hätten, hätten wir das
1016 Projekt aufgeben müssen. Und da denke mal, das können wir uns einfach nicht
1017 leisten. Weil erstens mal kann ich es nicht verantworten, gegenüber den
1018 Jugendlichen zu sagen: ‚Jetzt ist Ende, Feierabend‘. / Und ich kann es nicht
1019 verantworten / in der Stadt.

1020 Es kommen ja noch andere Probleme dazu, die also so mal spontan auftreten.
1021 Also im vergangenen Jahr war es ja so, dass also die Stadt aufgrund / des
1022 Haushaltsdefizits nicht mehr die volle Summe zahlen wollte, wo also jetzt
1023 pauschal auch jeder freie Träger damit belastet wurde. Das war für uns auch ein
1024 sehr großer Kampf, weil Modellprojekt fällt und stirbt mit einer 100prozentigen
1025 Finanzierung. Und durch Eigenmittel wären die Ausfälle nicht auszugleichen
1026 gewesen. Es war also dann so, dass also dann, nachdem bekannt wurde, dass die
1027 Stadt beabsichtigt sich zurückzuziehen, die anderen Fördermittelgeber dann
1028 entsprechend auch prozentual zurückgegangen sind in ihrem Anteil und wir also
1029 dann, wenn es so gekommen wäre ein Defizit von 65.000 Mark gehabt hätten. So
1030 und das hätte aus Eigenmitteln nicht ausgeglichen werden können. Und damit
1031 wäre eigentlich das Projekt auch wieder in Frage gestellt worden. Also es steht
1032 und fällt auch mit der Finanzierung. Also das sind ja so Dinge, die Außenstehende
1033 gar nicht so sehen. Ja, und wer also längere Zeit in einem solchen Projekt arbeitet,
1034 weiß auch, wie so was // überhaupt auf die Initiativen, die man eigentlich hat,
1035 guten Qualitätssachen, die man gerne machen möchte, sich auswirkt, weil kein
1036 Geld da ist.

1037 Wiederum kann ich auch sagen, also die Kommunen – das sind ja so viele
1038 Probleme, die abgedeckt werden müssen. Die Kommunen haben auch immer nur
1039 begrenzte Möglichkeiten zum Finanzieren. Aber ich denke mal, es ist ein guter
1040 Ansatz gemacht worden, dass also auch versucht wurde, Maßnahmen zu bündeln.
1041 Dass also nicht hier eine kleine Maßnahme, da eine kleine Maßnahme – sondern
1042 dass man also versucht, also auch in der Stadt über den Jugendhilfeausschuss
1043 wirklich zu gucken, was sind die wichtigsten Sachen und wo kann man also eine
1044 kleine Maßnahme, einen Antrag von einem Träger mit koppeln mit einem
1045 anderen, wo die beiden im Rahmen der Vernetzung zusammenarbeiten. Ich denke,
1046 da gibt es in [...] ((der Stadt)) auch noch Reserven in der Zusammenarbeit der
1047 Träger untereinander. Ja, Konkurrenz hin, Konkurrenz her, – sage ich mal so – /
1048 aber ich denke mal gerade in den wichtigen Positionen ist das eine gute
1049 Zusammenarbeit sehr wichtig.

1050

1051 *Sie sagten, dass nun eigentlich die Erfahrung zeigt, dass eigentlich ein*
1052 *Sozialarbeiter zu wenig ist. Wenn Sie jetzt mal so überlegen, wie das im Konzept*

1053 *beschrieben war, denken Sie, dass Sie so die Arbeitsmethoden und die Kernpunkte*
1054 *Ihres Konzeptes hier auch umsetzen können?*

1055

1056 Nein, wir haben also in der Hinsicht auch schon Veränderungen vorgenommen in
1057 unserem – Was geblieben ist, ist also die Zielgruppe, die wir erreichen wollen, die
1058 also jetzt die Schulpflicht noch nicht erfüllt haben. Also Jugendliche, die ihre
1059 Schulpflicht nicht erfüllt haben.

1060 Was wir also jetzt aus der Konzeption schon rausgenommen haben, hatte ich
1061 vorhin schon gesagt, dass wir also / den Gedanken der Reintegration nach einer
1062 persönlichen Motivationsphase von drei bis vier Monaten – dass wir das
1063 weggenommen haben. Weil wir gesagt haben, die Zeit reicht einfach nicht aus,
1064 um also eine positive Lebensperspektive zu entwickeln. Das war eigentlich aus
1065 den Erfahrungen, die wir – Vorher hatten wir eigentlich so den Gedanken, der
1066 aber jetzt nicht mehr umgesetzt werden kann zur gegenwärtigen Situation, weil
1067 die Problemlagen der Jugendlichen sich viel, viel mehr verstärkt haben. Ja und
1068 viel, viel umfangreicher geworden sind.

1069 Ja, das vom Unterricht – diese Sache, die wir da reingebaut haben, in der Hinsicht
1070 haben wir beibehalten. Da denken wir auch, dass wir also da einen Schritt
1071 vorwärts kommen. Wenn wir also immer wieder im Hinblick der weiteren
1072 beruflichen Entwicklung gucken, weil wir koppeln das immer – was sind also die
1073 Dinge, die in der Berufsausbildung eine Rolle spielen. Wir haben also keinen
1074 Rahmenlehrplan an sich, wie in der Schule für das Schuljahr existiert, sondern wir
1075 greifen an diesen Grundkenntnissen an, die sie also dann wirklich beherrschen
1076 müssen. Ja, und das sind also in Deutsch, Mathe, ganz bestimmte Dinge, die also
1077 auch wieder in der Berufstheorie und in der Berufspraxis eine Rolle spielen und
1078 an den Dingen arbeiten wir, dass sie also dann wirklich relativ sicher sind bei
1079 solchen Sachen. Ja, das fängt bei den Grundrechenarten an und hört auf mit der
1080 Prozentrechnung. Ja und das sind also solche Sachen, die sie dann auch später
1081 beherrschen müssen, so dass wir also denken, dass sie also auch damit / eine
1082 Chance haben zu bestehen später.

1083 Und wo wir ansetzen, dass ist also wirklich diese Persönlichkeitsentwicklung.
1084 Und das haben wir eigentlich auch noch drin. Und da sind wir eigentlich auch
1085 nicht weggegangen. Ja und wenn wir jetzt sagen, bei dem einen erreichen wir
1086 mehr, bei dem anderen, der braucht ein bisschen länger, das versuchen wir hier zu
1087 konzipieren in der Hinsicht, dass wir ihn länger im Projekt lassen. Weil am
1088 Anfang war ja auch immer so der Grundgedanke, sie sind also nur eine begrenzte
1089 Zeit hier, sie können zwar flexibel einsteigen und wieder aussteigen, aber sie sind
1090 nur eine begrenzte Zeit da. So wir hatten gedacht, so ein halbes Jahr, hatten wir
1091 immer so gedacht. Und jetzt sind wir schon so weit gegangen, dass wir gesagt
1092 haben, / sie bleiben mindestens ein Jahr da, wenn wir das in die Reihe kriegen,
1093 dass also das mit der Schule auch funktioniert, dass sie also keine Nachteile
1094 haben, wenn sie ein Jahr bei uns sind. Dass sie also auch das Schuljahr anerkannt
1095 bekommen, weil ansonsten wäre es ja sinnlos hier im Projekt, wenn sie also dann
1096 ein Jahr im Projekt hier zur Stabilisierung wären und müssten dann noch mal das
1097 Jahr in der Schule wiederholen, da wäre unser Projekt auch in Frage gestellt für
1098 den Jugendlichen. Dass er sagt: ‚Also das ist – kann man vergessen‘.

1099 Und was wir dann auch in Einzelfällen versuchen, dass wir also weiter denken.
1100 Dass also gemeinsam mit den anderen Institutionen wirklich dann geguckt wird,
1101 was ist für den Jugendlichen sinnvoll. Damit der auch nicht von einer Maßnahme
1102 in die andere rumgereicht wird. Ja und aber immer in Übereinstimmung mit den
1103 Jugendlichen. Also wir machen – diese ganzen Pläne machen wir – immer nur mit

1104 den Jugendlichen gemeinsam. Und da merken wir eben auch, dass wir bei dem
1105 einen mehr brauchen an Erklärung, weil die können sich darunter nichts
1106 vorstellen.

1107 Was wir eben auch gemacht haben, wir sind in einige / Ausbildungsstätten
1108 gegangen, damit sie auch mal vor Ort sehen, was sie eigentlich erwartet. Wir
1109 haben also auch wirklich eng mit dem BIZ zusammengearbeitet. Wir sind da
1110 mehrmals dort gewesen. Haben denen auch Zeit gelassen, – weil in diesen
1111 Mappen, wo also jede Berufsbezeichnung beschrieben ist – welche
1112 Zugangsvoraussetzung und so weiter und so fort – weil die sollten sich das auch
1113 verinnerlichen. Und die haben alle ihren Persönlichkeitstest gemacht da und da
1114 kamen also ganz bestimmte Sachen raus. Die mussten nicht unbedingt mit den
1115 Interessen des Jugendlichen übereinstimmen. Aber einfach aus der ehrlichen
1116 Antwort, die sie dort gegeben haben, da haben wir auch drauf geachtet, dass die
1117 also das wirklich auch sehr ernst nehmen, sind für jeden so drei, vier
1118 Berufsgruppen entstanden. Jetzt von den gesundheitlichen Voraussetzungen, die
1119 werden da ja nicht mit berücksichtigt, aber so dass jeder wirklich so eine
1120 Zielvorstellung hat, was könnte ich denn mal.

1121 Ja so und dann ist eigentlich auch unser Ziel, dass wir – ist aber noch ein weit
1122 gestecktes Ziel, weil wir haben einfach nicht die Zeit dazu – dass wir uns also mit
1123 den Nachfolgeeinrichtungen auch wirklich intensiv wieder zusammensetzen und
1124 dann gemeinsam gucken, ja warum hat der denn das jetzt so gemacht? Warum hat
1125 er den Krankenschein nicht abgegeben? Oder warum kommt ihr an den nicht ran?
1126 Ja so, dass die ganze Entwicklung bis – sage ich mal so – bis er die
1127 Berufsausbildung abgeschlossen hat, ja eigentlich immer von uns mit beobachtet
1128 wird. So und dass wir auch eine Rückinformation bekommen, denn manche
1129 kommen von alleine nicht. Ja und bei manchen ist es vielleicht auch nicht günstig
1130 wenn sie kommen, weil dann haben wir die Probleme wieder auf dem Tisch.

1131 Ja, also / vielleicht vor drei Wochen kam ein Jugendlicher, der wirklich von seiner
1132 persönlichen Reife – kommt der an, hat sich von mir verabschiedet, weil er in am
1133 Montag den Haftantritt antreten musste. Also das war schon für mich auch so ein
1134 Negativerlebnis, weil / er Kleinigkeiten – Kleinigkeiten ihm praktisch das Genick
1135 gebrochen haben. So und wo er dann auch wirklich in der Richtung dann gesagt
1136 hat: ‚Jetzt ist Schluss!‘ Ja, im Vorfeld sind so viele Dinge passiert, wo er immer
1137 gerettet wurde, so und / dann hat er nun endlich eine Ausbildung. Ja und nun weiß
1138 ich jetzt nicht – und dort besteht er nicht, weil / er hat es mir gesagt, ich glaube es
1139 ihm einfach auch, weil da Vorarbeiter waren, das waren mal Ehemalige / die die
1140 Ausbildung dort gemacht haben und wenn da Neue kommen, da ist ja auch so
1141 eine Art Mobbing untereinander manchmal – sage ich mal so. Und der ist an
1142 diesen Dingen, die – vielleicht kannten sie sich auch von früher irgendwoher, ist
1143 er gescheitert. Er ist einfach nicht mehr hingegangen und da wurde dann auch
1144 vom / Träger ganz schnell die Beendigung ausgesprochen. Innerhalb der Probezeit
1145 braucht man ja keinen Grund angeben. Das bedeutete für den Jugendlichen, er
1146 musste dann sofort den Haftantritt antreten. So. In einer Hinsicht war es für ihn
1147 ein Schock, ja weil er hatte das nicht erwartet. Und wenn man dann so
1148 Äußerungen hört: ‚Also jetzt wo es sich mit meiner Mutter stabilisiert hat, wo wir
1149 uns wieder gefunden haben, wo ich eine Arbeit hatte – jetzt muss ich in den
1150 Knast? Ja für anderthalb Jahre. Da muss ich auch noch meinen 18. Geburtstag und
1151 meinen 19. Geburtstag da drin verbringen?‘ Also das war für ihn / in dem
1152 Moment erst mal ein Schock. Nun weiß ich nicht, wie das sich weiterentwickelt.
1153 Er hat mich dann auch gefragt – weil das hat er wohl vorher schon alles raus
1154 gekriegt gehabt – ob er mit mir weiter in telefonischen Kontakt bleiben kann. Bis

1155 jetzt hat er noch nicht angerufen, aber ich denke mal, in der ersten Haftzeit haben
1156 die auch keine Möglichkeit zu telefonieren. Das habe ich ihm natürlich angeboten.
1157 Aber ich denke mal, der Zeitpunkt, wo sie ihn jetzt gegriffen haben, war denkbar
1158 ungünstig. Ja, weil der schmeißt ihn jetzt in seiner persönlichen Entwicklung
1159 wieder zurück. Ja und da wäre es eben günstiger gewesen, wenn wir uns da noch
1160 mal an einen Tisch gesetzt hätten. Ja und da noch mal geguckt hätten. Aber das
1161 war einfach so ein Mechanismus. / Ich habe das so nachvollzogen. Vielleicht liege
1162 ich da auch falsch – Kündigung – Arbeitsamt meldet also dann an – /
1163 Bewährungshilfe oder Bewährungshelfer, Bewährungshelfer meldet es ans
1164 Gericht – Haftantritt. Ja, Haftrichter entscheidet so. Ja weil – ich sage mal – wenn
1165 man sich den Jugendlichen angeguckt hat, der hatte wirklich einen Sprung nach
1166 vorne gemacht, also in seiner persönlichen Reife und überhaupt in seiner
1167 persönlichen Entwicklung. Ich hatte mit dem hier auch viel Stress. Ja. Aber wir
1168 konnten immer wieder eine gemeinsame Linie finden. Aber jetzt war er an einem
1169 Punkt, wo einer gesagt hat: ‚Na ja wir machen das so schematisch.‘ Und deshalb
1170 musste er jetzt in den Knast rein. Und ob er da besser rauskommt, das ist noch die
1171 Frage. Ja.

1172

1173 *Wie machen Sie das für sich, wo setzen Sie für sich Grenzen in Ihrer persönlichen*
1174 *Verantwortung?*

1175

1176 Grenzen setze ich in dem Moment, wo ich merke, dass es nur meine Ideen sind,
1177 die aber beim Jugendlichen zwar ‚Ja, ja‘, aber nicht ankommen und auch nicht
1178 angenommen werden. Und wo ich merke, / dass er mich eigentlich / austrickst.
1179 Also da setze ich Grenzen. Ja, das bekommt der Jugendliche aber gleich von mir
1180 mitgeteilt. Ich sage: ‚Also ich gehe mit dir durch dick und dünn, von früh null Uhr
1181 bis vierundzwanzig Uhr, da richte ich das so ein, dass ich dir immer helfen kann.
1182 Aber wenn ich merke, dass du aber meine Hilfe ausnutzt, in der Hinsicht, dass du
1183 mich belügst‘ und so weiter und so fort. Und die – dann nehme ich mich erst mal
1184 wieder zurück. Ja, oder wenn ich merke: ‚Du willst das gar nicht‘. Ja, und ich sage
1185 in der Hinsicht auch: ‚Mir zu Liebe musst du das nicht tun. Das tust du dir zu
1186 Liebe und wenn du das begriffen hast, dann können wir weiter reden‘.

1187 Ja, aber das ist ja meistens so, dass sie einfach bloß nicht wissen, wie sie sich
1188 selber / helfen sollen in der Situation. So dass wir uns einfach nur an Tisch setzen,
1189 dass wir dann gemeinsam beraten, – was schreibe ich jetzt? – wenn es zum
1190 Beispiel Bußgeldstelle ist, dass es umgewandelt wird in gemeinnützige Arbeit.
1191 Oder welche Termine muss ich denn jetzt wahrnehmen? Wann muss ich wo
1192 hingehen? Oder dass ich den Jugendlichen dann anbiete: ‚Ich habe die
1193 Telefonnummer, du darfst bei mir telefonieren. Möchtest du, dass ich dabei bin,
1194 damit ich das mithören kann, um dir einfach hinterher zu sagen: ‚Na das war jetzt
1195 nicht gut, was du jetzt gesagt hast? Oder soll ich rausgehen?‘ Also so, so dass er
1196 auch das Gefühl hat, er regelt das allein. Und nur unter meiner Anleitung.

1197 Wo man natürlich Grenzen – wo ich Grenzen setze und wenn es Ausmaße
1198 annimmt, so dass also in der Gruppe dann Gefahren für die anderen bestehen und
1199 da – wirklich nach mehreren Gesprächen keine Einsicht gezeigt wird. Dann setze
1200 ich auch Grenzen und sage: ‚Ich denke mal es ist besser, wenn wir uns trennen‘. //
1201 Da wird die Maßnahme beendet im Zusammenhang mit den Eltern. Es sind also
1202 dann meistens viele Vorgespräche schon gelaufen, wo wir eigentlich immer nur
1203 das Signal geben: ‚Wir beabsichtigen oder ich beabsichtige das zu beenden, weil
1204 es hat keinen Sinn‘. Ja weil, wenn ein Jugendlicher hierher kommt, um den Tag
1205 wirklich nur bei Gericht nachweisen zu können und wo dann nicht gefragt wird,

1206 hat er denn hier abgehängt oder hat er uns Stress gemacht, die anderen auch
1207 noch an der Arbeit behindert. Und wenn er das nicht begreift, dass er also
1208 eigentlich auch eine persönliche / Initiative hier ergreifen muss, dann – denke ich
1209 mal – ist er falsch hier im Projekt. Und es gibt eine Warteliste und – ich denke
1210 mal, ich weiß nicht – beim Nächsten, der sich bei mir hier geoutet hat im
1211 Erstgespräch und erst mal willig sich zeigt, ob der besser ist – Aber ich denke
1212 mal, das ist vertane Zeit, die er hier verbringt. Und bei manchen war es eigentlich
1213 auch erst mal so, dieser Schreckschuss. Ja, das wir gesagt haben, ‚beendet‘. So
1214 dann teilweise sind sie dann wieder zurück ins Projekt gekommen, also wenn
1215 dann das neue Schuljahr angefangen hat, hatten wir zwei Fälle, wo das dann ganz
1216 anders gelaufen ist, weil sie dann drüber nachgedacht haben. Aber es ist nicht so,
1217 dass wir also hier so – also ich sage mal – ein Sanatorium sind oder die auffangen,
1218 damit sie nicht in den Knast müssen oder irgendwelche andere Dinge da nicht
1219 erfüllen müssen. Und wo wir auch rigoros sind, wenn sie gemeinnützige Arbeit –
1220 das können sie bei uns machen, aber außerhalb des Programms. Kann nicht so
1221 sein, dass also dann sie hier arbeiten, egal ob sie jetzt Taschengeld kriegen oder
1222 nicht, ja und das dann noch doppelt anerkannt kriegen. Weil das sind zwei
1223 getrennte Schuhe.

1224

1225 *Waren Sie sich manchmal unsicher, wenn Sie solche Entscheidungen treffen, in*
1226 *solchen Problemlagen?*

1227

1228 Viele Entscheidungen sind sehr spontan von mir. Ich sage mal so, das ist in der
1229 Hinsicht – ja ohne großartig – das ist einfach so aus dem – nicht aus den
1230 Emotionen heraus, aber meistens war es auch eine richtige Entscheidung. Ja,
1231 wenn ich merke, jetzt ist irgendwo ein Punkt erreicht, wo du nicht weiter kannst,
1232 dann denke ich nicht erst über meine Schulausbildung drüber nach oder
1233 Sozialarbeiterausbildung drüber nach: ‚Was müsstest du jetzt machen?‘ Da sind
1234 viele Sachen heraus. Und ich sage mal, von der ganzen / Arbeit, die ich bis jetzt
1235 mit Jugendlichen gemacht habe, war es meistens richtig, sagen wir mal so. Ich bin
1236 aber auch dann bereit, wenn ich also spontan was entschieden habe, wenn ich
1237 drüber nachgedacht habe, dann noch mal so / einen Weg zurück zu zeigen.

1238 Unter anderem hatten wir einen Jugendlichen hier, der hat das ganz – der kam hier
1239 rein – der hatte also dann unsere Scheiben zerkratzt, also innerhalb von drei Tagen
1240 war das so. Und die Wand hier beschmiert alles. – Und da habe ich gesagt: ‚Nein
1241 wir trennen uns jetzt‘, also, na. Und am nächsten Tag hat er das in dem Moment
1242 erst mal akzeptiert. Wir hatten also noch nicht die Beendigung gemacht, weil da
1243 müssen ja noch die Eltern an den Tisch, also das ist einfach auch eine Zeitfrage.
1244 So und am nächsten Tag steht er da mit einem Eimer Farbe, hier vor der Tür und
1245 sagt: ‚Also es war Scheiße, es soll nicht wieder vorkommen. / Geben Sie mir eine
1246 Chance!‘ Das habe ich dann gemacht. Ja, meine Kollegin hat zwar gesagt: ‚Jetzt
1247 machst du einen Rückzieher‘, aber es hat sich bewährt. Der hat dann hier auch
1248 schön fleißig gepinselt und zur Zeit ist nichts mehr, ja. So und wo wir auch – was
1249 auch in der Gruppe so mit ist – dass sie sagen, da wo sie im Projekt sind, da
1250 schmieren sie eigentlich nicht rum. Das kann man aber auch nicht
1251 verallgemeinern. Das ist – manchmal sagen sie, es ist meine Arbeitsstelle, also so,
1252 weil das viel praktisch ist. Also sie empfinden das auch. / Der Name verführt ja
1253 auch [..., Projektname, K.P.], dass wir so eine Schule sind.

1254 Und im Prinzip, wenn man das jetzt – das Projekt noch mal neu konzipieren
1255 würden, würden wir auch einen anderen Namen finden. Ja, weil der Name irritiert.
1256 Und kann also auch in der Hinsicht anders ausgelegt werden, von anderen Ämtern

1257 oder teilweise von der Schule, dass also jetzt wirklich aus Unkenntnis dann in der
1258 Dienstberatung oder was, von uns als Schule gesprochen wurde, ich keine
1259 Gelegenheit hatte, das alles praktisch darzustellen, dass sie einfach bloß aus
1260 unserer Konzeption oder aus der Kurzbeschreibung oder aus dem Hören vom
1261 Schulamt, / das subjektiv ausgefärbt haben, die Direktoren und die Klassenlehrer
1262 haben das übernommen. Und haben das auch wieder subjektiv ausgeführt und
1263 haben dann also bei Problemschülern den Eltern empfohlen, sie sollten doch mal
1264 bei mir anrufen. Haben die Telefonnummer durchgegeben, ob sie ihr Kind nicht
1265 bei mir in der Schule anmelden könnten. So, und die Eltern waren dann
1266 enttäuscht, als ich dann gesagt habe: ‚Nein ich bin keine Schule‘. Die hatten auch
1267 Erwartungen, dass es eine Schule ist, eine so – wie heißt – in manchen
1268 Bundesländern gibt es ja Schule für Erziehungshilfe oder so was. So was ja, wo
1269 wirklich massiv die Probleme angegangen werden. Und da habe ich gesagt: ‚Das
1270 tut mir leid. Ich bin bloß ein Projekt und wir setzen da und da an‘. ‚Ja das muss
1271 ich mir dann erst mal überlegen, wenn Sie keine richtige Schule sind‘ und so
1272 weiter und so fort. Und da habe ich gesagt: ‚Kommen Sie bitte erst mal vorbei,
1273 wir besprechen das alles‘, in der Hinsicht. So und da haben die Eltern ihre
1274 Bedenken dann auch ausgeräumt. Ja, aber sie waren auch enttäuscht. Also sie
1275 hatten – es gibt jetzt was, eine Schule, die mein Kind wieder in die Reihe kriegt –
1276 weil die Schule hat es nicht geschafft und vielleicht waren sie mal noch in einer
1277 anderen Schule und da haben sie es auch nicht geschafft Und jetzt gibt ’s eine
1278 Schule hier. Und die wird auch noch empfohlen, ja. Und dann sage ich: ‚Nein
1279 danke, ich bin ein Projekt‘. Das gehört noch mit einer Schule zusammen. Wirklich
1280 solche Dinge, die also wirklich durch / na ja / Mangel an Information dann
1281 entstanden sind. Deshalb haben wir gesagt, wenn wir einen anderen Namen
1282 hätten, wäre es vielleicht nicht dazu gekommen, dass so Irritationen entstehen.

1283

1284 *Zumal es ja Schulverweigererprojekte gibt, die solche Ansätze haben, also andere*
1285 *Lernmethoden und sich da eher orientieren –*

1286

1287 Die anderen – also ich sage mal – wir wollten ja von vornherein nicht den ganzen
1288 Fächerkanon. Wir wollten ja von vornherein nur wirklich Deutsch, Mathe,
1289 Sozialkunde, mehr so dass sie lebenspraktische Erfahrungen haben und dass sie
1290 eigentlich auch so die ganzen Dinge da – Da haben wir ja auch keinen Plan an
1291 sich, da greifen wir ja Dinge auf, die auch jugendgemäß sind, wo sie dann auch
1292 selber im Leben zurechtkommen müssen – Formulare ausfüllen, welche Ämter
1293 gibt ’s und – was weiß ich – welche Aufgaben die – so dass sie lebenspraktische
1294 Hilfen damit kriegen und andere machen ja wirklich den Fächerkanon.

1295 Also wir haben ja von unserem [..., Träger, K.P.] so ein Mädchenprojekt. / Die
1296 machen das in Kooperation mit zwei Hauptschulen und da sind also im Prinzip –
1297 die Kracher sind bei denen und die schreiben die gleichen Arbeiten und die haben
1298 den gleichen Unterricht und, und, und. Und die haben noch ein bisschen
1299 Erlebnispädagogik noch dazu und ein bisschen so projektförmig und so was. Aber
1300 das wollten wir ja nicht. Ja, wir wollten es ja ganz anders machen, aber wir
1301 wollten eben auch denen da Lebensperspektiven entwickeln.

1302

1303 *Ich würde gern noch mal so auf die Situation zurückkommen, die Sie eingangs so*
1304 *geschildert haben. Also als der eine Jugendliche in der Werkstatt / ausgerastet ist*
1305 *und mit Werkzeug um sich geschmissen hat. Oder als sie hier eingestiegen sind,*
1306 *Ihnen die Geldkassette gestohlen haben. Wenn Sie so Ihre eigenen Prinzipien,*
1307 *Ihre Wertvorstellungen in der Umsetzung der Arbeit, gerade in solchen*

1308 *Problemsituationen, bedenken – wie machen Sie das für sich? Also wenn solche*
1309 *Grenzsituationen sind, wo Sie wirklich –*

1310

1311 Ich sage mal / ich bringe dann meine persönlichen Befindlichkeiten auch den
1312 Jugendlichen rüber. Also ich denke mal, dass ich für sie schon eine gewisse
1313 Vertrauensperson bin, die mich also von verschiedenen Seiten kennen. Dass ich
1314 also auch lustig sein kann und dass ich Grenzen setze. Dass ich aber auch sehr
1315 enttäuscht sein kann. Also als der Büroeinbruch hier war – also manche fanden
1316 das ja ein bisschen lächerlich – und als ich dann noch mitbekommen habe, dass es
1317 von der Gruppe vorbereitet war, habe ich meine Enttäuschung schon in der
1318 Gruppe übergebracht, in der Teambesprechung. Ich habe das ganz kurz gesagt, weil
1319 viele Jugendliche kennen das ja, wenn sie dann zugelangt werden, dass sie
1320 abschalten, ja. Und da habe ich einfach nur gesagt: ‚Wisst ihr, ich bin so was von
1321 enttäuscht! / Aber eigentlich habt ihr damit nicht mir geschadet, ihr habt euch
1322 selbst geschadet, denn das ist euer Geld, was verschwunden ist und ich muss jetzt
1323 mir Gedanken machen, wo wir was einsparen können‘. Ja, um da – und dann
1324 wollten sie wissen, wie viel das ist, das habe ich natürlich nicht gesagt, ja. Und /
1325 aber: ‚Ich bin so enttäuscht das ist eigentlich eure Stelle, die ihr also auch als eure
1326 Heimat findet‘, ja. Und dann gibt es einige Jugendliche, die also dann wirklich nur
1327 drüber nachdenken, wie sie der gesamten Gruppe schaden können. Und da war ich
1328 in der ganzen Woche ziemlich reserviert, ja also, das auch so ein bisschen
1329 ausgedehnt. Ich habe nicht immer wieder gesagt: ‚Ihr habt mein Geld geklaut oder
1330 habt das vorbereitet‘. Ich habe das einmal gesagt und sie haben also ganz –
1331 gemerkt, also dass ich auch ziemlich – kurz mit ihnen gesprochen habe, obwohl
1332 sie vielleicht mehr erwartet hatten, wenn sie hier drin waren. Aber wirklich die
1333 Probleme bloß ganz kurz angeschnitten und mich dann anderen Aufgaben
1334 zugewendet habe. So dass sie da eigentlich auch gemerkt haben: ‚Eh irgendwie
1335 geht’s an ihr nicht spurlos vorbei und / an uns eigentlich auch nicht. Wir müssten
1336 uns eigentlich Gedanken machen‘. So und als Hinweis habe ich dann gesagt: ‚Ja
1337 wir haben einen Briefkasten. Also ich erwarte nicht davon, dass ihr jemanden
1338 verpfeift oder so was, aber es wäre schön, wenn euer Geld jetzt irgendwie in
1339 einem Umschlag – und wenn es nur ein Teil wäre – wieder im Briefkasten liegen
1340 würde‘. Das war natürlich nicht der Fall. Ja, aber dann könnten wir das nicht nur
1341 abhaken. Also die Jugendlichen wissen nicht, dass wir das über die Versicherung
1342 zurückgekriegt haben, weil ich wollte einfach auch vorbeugen, dass das wieder
1343 passiert. Ja so und da bin ich schon ganz schön – ich sage mal – innerlich fertig,
1344 ja. Aber ich musste den nächsten Tag wieder auf der Matte. (Bandende) Man
1345 muss das lenken, so eine gelenkte Freiwilligkeit. Und man muss auch Grenzen
1346 setzen. Weil sonst ist das ein Fass ohne Boden. Weil für manche Jugendliche sind
1347 Dinge Spaß, die für uns Erwachsene kein Spaß sind. Ja und wenn dann noch die
1348 Gefahr der Gesundheit von anderen eine Rolle spielt, da habe ich ja auch
1349 eigentlich eine Verantwortung / und der Anleiter auch.

1350 Na und da brauchen die Anleiter auch meine Unterstützung, was ich sonst nicht
1351 mache. Ich hänge mich nicht rein in die Arbeit der Anleiter, ja, auch nicht als die
1352 Lehrer da waren. Also ich habe da auch drüben nicht hospitiert. Wir haben das
1353 hinterher immer ausgewertet, weil ich wollte einfach nicht in die / in die Situation,
1354 die Gruppensituation reingehen, weil dann hätten sie vielleicht rumgekaspert, weil
1355 ich drin sitze oder so was. Und ich mache auch keine Entscheidungen von meinen
1356 Anleitern rückgängig. Wir besprechen das vorher im Team, was so alles anliegt
1357 und was wir beachten müssen. So und die setzen das dann um. Ja und da wissen
1358 sie eigentlich auch, dass sie nicht zu mir – weil die tricksen uns untereinander aus.

1359 Die kommen dann zu mir und erzählen: ‚Ja, der hat das und das und so‘ – und ich
1360 weiß hundertprozentig, dass der das nicht gemacht hat.
1361 Das heißt also, teilweise kamen auch Entschuldigungen von Jugendlichen, die hier
1362 im Programm abgehauen sind. Also mal so, dass wir Halbtagsbeschäftigung
1363 gemacht haben. So halb elf hatten sie dann plötzlich – gerade jetzt wo Rummel
1364 wieder war – was vor, waren sie verschwunden. Einige haben dann ganz
1365 aufgelöst: ‚Die sind jetzt abgehauen!‘ – Meine Reaktion: ‚Soll ich jetzt hinterher
1366 rennen? Es ist ein Angebot, wenn sie gehen wollten, dann werten wir das morgen
1367 aus‘. Ja, da haben sie zwar ein bisschen verdattert geguckt erst mal. Weil sie
1368 hatten sich wahrscheinlich vorgestellt, die olle Kraft rennt hinterher. Sieht
1369 bestimmt lustig aus. Ja, aber Kraft hat es nicht gemacht. So hat ganz cool getan –
1370 na ja ‚Geht mir am Hintern vorbei!‘, wie die Jugendlichen immer so sagen, ja so
1371 gut. Aber den nächsten Tag war ja dann nachher die Situation, dass ich dann
1372 gefragt habe: ‚Ich dachte, du wolltest mir heute früh etwas sagen‘. Ja auf dieser
1373 Basis immer so, dass er immer im Zugzwang eigentlich auch ist, der Jugendliche,
1374 das mir zu erklären.
1375 Ja / und in der Hinsicht – ja hatten wir dann auch mal Situationen, wo die
1376 Werkstatt halb leer war. Und dann sich der Anleiter da auch einen Kopf macht –
1377 habe ich was falsch gemacht? – Ja und in der ganzen Situation ist es also auch
1378 wirklich auch so / eine wahnsinnig // wahnsinnige Aufgabe mit solchen
1379 Jugendlichen zu arbeiten. Außenstehende sagen, sie könnten das nicht. / Aber ich
1380 denke mal, man kann es, wenn man auch die richtige Einstellung dazu hat. Als
1381 Job kann man es nicht sehen. Ja also da geht man unter Garantie baden. Ja und das
1382 hält man dann auch nicht nervlich aus. Also Nerven haben wir wie Stricke, – sage
1383 ich mal so – also es geht eigentlich noch.
1384
1385 *Aber Sie haben ja vorhin auch gesagt: also bis 54 wollen Sie es nicht machen?*
1386
1387 Nein, also ich denke mal, also auch, da ist der Altersunterschied auch zu groß. Ja,
1388 also ich bin jetzt 45. So und ich denke mal, fünf Jahre kann ich es noch machen.
1389 Und dann / in der Hinsicht mit Jugendlichen arbeiten, sollte man dann auch seine
1390 eigenen Grenzen als Sozialarbeiter sehen.
1391 Deshalb habe ich auch so mein Problem damit, als ich die Information von den
1392 Schulsozialarbeitern gekriegt habe, dass sie jetzt / Erzieher umschulen in / in so
1393 Schnellkursen zu Schulsozialarbeitern. Das sehe ich aus zweierlei Gründen
1394 problematisch. Erstens mal, wenn es Erzieher sind, die an der Schule waren und
1395 wieder an dieselbe Schule zurück kommen, / – denke ich mal – ist es nicht
1396 günstig. Weil – und aus diesem Kurzprogramm heraus, – denke ich mal – wenn
1397 sie dann älter sind, ist es eigentlich auch eine Zumutung den Kollegen gegenüber /
1398 oder der Frau oder dem Mann gegenüber, wenn sie mit 55 dann als
1399 Schulsozialarbeiter Probleme der Jugendlichen lösen sollen. Ich denke mal, da
1400 sollten auch junge Leute ran. Ja so, nicht ganz Junge, weil dann ist wieder der
1401 Altersunterschied so gering – denke ich mal. Also so ein bisschen Abstand sollte
1402 da schon sein. Aber / so um die 30 rum, – denke ich mal – die also eigentlich auch
1403 noch genügend Kraft haben, das auszuhalten. Ja. Das ist so das Problem. Ja, aber
1404 wenn ich wiederum denke, wie das also geregelt wurde, was ich so erfahren habe,
1405 dass eigentlich die Erzieher gar keine Alternative haben. Ja, sie mussten das
1406 einfach machen. Sie haben sich da bereit erklärt, weil es einfach eine
1407 Jobsicherung ist. Die wissen eigentlich noch gar nicht, was auf sie zu kommt. Ja,
1408 weil – wenn so ein Horterzieher immer mit der Unterstufe gearbeitet hat – also
1409 wenn ich so zurückdenke an früher, also da ist ja schon eine Unterstufenlehrerin

1410 nicht in die fünfte Klasse gegangen, weil ja da nachher aufgrund des Alters die
1411 ganzen anderen / Verhaltenssachen kommen. Und wenn ich dann also noch mit /
1412 schwierigen Jugendlichen als Schulsozialarbeiter was lenken soll, – ich denke mal
1413 – das ist auch nicht günstig für die Schule. Ja, es sollte schon so sein, dass also
1414 jetzt Diplomsozialpädagogen oder Diplompädagogen, die also wirklich auch
1415 engagiert sind und auch Praktika gemacht haben, dann als neutrale Personen in
1416 Schulen rein kommen. Das sind keine neutralen Personen mehr. Und die sind
1417 auch nicht neutral gegenüber dem Direktor. (Unterbrechung, cirka 5 Minuten
1418 Gesprächszeit ohne Aufzeichnung) – auf das Sofa und dann bin ich eingeschlafen.

1419

1420 *Und da konnten Sie nicht mehr?*

1421

1422 Und da konnte ich nicht mehr. Ich habe Mist zusammen geträumt, ja. Auch in der
1423 ganzen Hinsicht – also / wirklich / ich konnte einfach nicht abschließen mit der
1424 ganzen Situation. Und mir ging nur durch den Kopf, was machst du als nächstes.
1425 Und dann hat man ja so wie Alpträume, ja irgendwo was ja – so ganz komisch.
1426 Das passt überhaupt nicht zusammen. Da habe ich das früh meinem Mann erzählt.
1427 Der hatte auch Urlaub. Hat der gesagt: ‚Weißt du was, irgendwie müsstest du jetzt
1428 eine Auszeit nehmen, weil das geht jetzt nicht mehr‘. Ja gut, dann war der Urlaub,
1429 da habe ich auch wirklich nichts zu Hause gemacht, gar nichts. Wirklich nur / – es
1430 war schönes Wetter, im Garten so ein bisschen was – wirklich versucht mich zu
1431 entspannen. Aber irgendwann kamen die Gedanken immer wieder. Ja dann ging
1432 das hier wieder los. Das lief auch relativ gut und dann war die Situation, dass wir
1433 ja noch die Messe vorbereiten mussten. Das musste ich ja dann auch noch alles
1434 regeln. Weil das hatte alles die Kollegin angefangen, aber wirklich nur in den
1435 Anfangsstufen. Ja das musste ich jetzt noch ganz kurzfristig alles in die Reihe
1436 kriegen. So und da war dann die Situation, wo ich dann auch unaufmerksam war,
1437 ja. Also das hätte dumm ausgehen können. Ich bin dann in der Straße gestürzt, ja.
1438 Und hatte dann so einen Fuß. Und es hätte dümmer ausgehen können. Ich habe
1439 mich dann auch erwischt, wenn ich über die Straße gegangen bin, dass ich also in
1440 der Hinsicht gar nicht mehr so richtig aufmerksam war. Ich hatte schon eigentlich
1441 – ‚Ach jetzt musst du um – / musst du die Straßenbahn noch kriegen, ja weil du
1442 brauchst ungefähr 20 Minuten‘ – also Auto fahren hätte ich in der Zeit sowieso
1443 nicht gekonnt. Wobei ich ja sowieso nicht mit dem Auto fahre, aber das ist eine
1444 persönliche Sache, weil ich nicht gerne Auto fahre. Ja und in [...] ((der Stadt))
1445 besser zurechtkomme ohne Auto, na wenn ich so – Aber da dachte ich: ‚Jetzt wird
1446 ‘s kritisch, wenn dir jetzt was passiert‘, also das hängt dann bestimmt damit
1447 zusammen. Ja und da habe ich wirklich die Hoffnung in Frau Veit gesetzt, ja, weil
1448 jetzt bin ich nur noch Lehrer und Projektleiter, Sozialarbeiter und Verwaltung.
1449 Also eins ist weg, aber das ist doch ein großer Teil der Aufgaben, die also weg
1450 sind. Ja und da kann ich auch mal Luft holen. Jetzt haben wir die Messe gut
1451 überstanden und da kann ich auch wieder Luft holen. Jetzt geht ‘s langsam so aufs
1452 Ende zu, wo wir sie dann auch ins Praktikum schicken, ja und da ist es auch eine
1453 gute Situation, wo man da auch wieder ein bisschen abschalten kann. Ja und ein
1454 normaler Ablauf. Also die Stresssituationen sind immer zum Jahresbeginn. Ja und
1455 / na ja und dann so mittendrin.

1456

1457 *Sie sagten vorhin, die Schulsozialarbeiter, die ja vorher andere Arbeit gemacht*
1458 *haben, dass es ihnen schwer fallen wird, in solche Situationen so rein zu kommen.*
1459 *Wie war das bei Ihnen? Sie haben doch auch nicht von Anfang an solche Arbeit*
1460 *gemacht?*

1461
1462 Nein ich bin ja von Haus aus Lehrer. / War dann in / – ich sage mal – bei mir ist
1463 das ein langfristiger Prozess gewesen, dass ich das jetzt eigentlich machen konnte.
1464 Ich war dann also praktisch in einer ‚Station Junger Naturforscher‘ / wo ich
1465 eigentlich auch schon außerunterrichtliche Arbeit gemacht habe mit Jugendlichen.
1466 Also noch zu DDR Zeiten, 89 –
1467
1468 *Wie kam das, dass Sie da angefangen haben?*
1469
1470 Ich wurde delegiert, weil ich hatte einfach Interesse gezeigt und im [...,
1471 Kreisgebiet, K.P.] war ja so die [...] -Aue und gerade so in den 80er Jahren haben
1472 wir Umweltschutz, Naturschutz in den Schulen – ganz großes Problem. Ich hatte
1473 Arbeitsgemeinschaften und da wurde einfach angefragt, ob ich nicht / das jetzt
1474 professionell machen wollte. Als Lehrer mit Delegierungsvertrag in der ‚Station
1475 Junger Naturforscher und Techniker‘. Also ich hatte dann den ganzen
1476 Umweltschutz, Naturschutz, Weiterbildung für Lehrer und so was alles gemacht.
1477 Und das / habe ich sofort zugesagt, weil das war für mich erst mal eine
1478 Herausforderung, wieder was Neues. Ich war nicht mehr so in diesen
1479 Unterrichtsplänen drin und in diesem Unterricht drin, konnte eigentlich auch
1480 meine Ideen verwirklichen. Ja und als das Ding dann geschlossen wurde, da war
1481 ich arbeitslos –
1482
1483 *Wann war das? Wann ist das geschlossen wurden?*
1484
1485 91 so – wurde die Station zu gemacht. Also das hing damit zusammen, dass also
1486 in die Schule – also in das Objekt praktisch eine Grundschule einzog und / wir
1487 Kulturmitarbeiter waren, also Kultur und ja die Stadt einfach das nicht geschafft
1488 hat, so einen Untermietsvertrag zu machen. Und wahrscheinlich auch gedacht
1489 wurde, also diese ganze Stationen oder diese außerunterrichtliche Einrichtungen
1490 in, die sind so viele. Es gab ja zu DDR-Zeiten sehr, sehr viele solche Sachen. Und
1491 der Bedarf ist nicht mehr da und, und, und. Ja so wurden viele geschlossen.
1492 Vielleicht auch aus Kostengründen.
1493 Ja und durch die lange Kündigungszeit, die ich hatte / hatte ich eigentlich auch
1494 lange Zeit / Gelegenheit, mir was anderes zu suchen. Ja, also arbeitslos bin ich
1495 nicht gewesen in der Situation und habe dann rund rum geguckt überall, was mich
1496 interessieren würde. Unter anderem auch allgemeiner sozialer Dienst. Also so –
1497 ich wollte auf jeden Fall mit Jugendlichen weiter arbeiten, na. Und ja, da hatte ich
1498 keine Einstiegsmöglichkeit, weil ich ja ein Diplom hatte. Und dann war das
1499 Angebot vom [..., Trägerverein, K.P.] hier und auch mit einem Projekt. Und da
1500 bin ich also eingestiegen. Und da war ich also als Lehrer eingesetzt für
1501 jugendliche Sozialhilfeempfänger, 92. Und so bin ich eigentlich von Projekt zu
1502 Projekt gegangen mit Jugendlichen, so dass also ja / der Lehrer und teilweise dann
1503 in den nachfolgenden – habe ich dann auch Sozialarbeiter gemacht, so dass ich
1504 eigentlich mit dieser ganzen Sache gewachsen bin. Und dann hatte ich eben 95 die
1505 Möglichkeit, über dieses 300 Stunden Programm – weil ich ja schon zwei Jahre in
1506 der Sozialarbeit tätig war – die Gleichstellung zum Sozialarbeiter /
1507 Sozialpädagogen, berufsbegleitend zu machen. Da habe ich sofort zugegriffen. Ja,
1508 und jetzt ärgere ich mich. Ich sage es mal so.
1509
1510 *Warum?*
1511

1512 Nicht wegen der Tätigkeit, sondern weil – ich hätte noch ein zweites Studium
1513 machen sollen. Ja, weil – uns hat man damals erzählt, das ist also gleichwertig,
1514 heißt ja auch gleichwertige Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn aber jetzt / eine
1515 Bewerbung von mir rausgehen würde, eine Neubewerbung, also nicht beim
1516 Träger, jetzt / würde ich keine Chance haben, weil also als Zugangsvoraussetzung
1517 immer Diplomsozialarbeiter verlangt ist. So dass eigentlich, – ich sage mal – wir
1518 haben das in anderthalb Jahren gemacht, ich eigentlich die anderthalb Jahre noch
1519 hinten dranhängen sollen, um dann direkt noch mal berufsbegleitend ein
1520 Fernstudium zu machen zum Diplomsozialarbeiter. Aber ich meine; das konnten
1521 wir damals nicht wissen, das haben viele – gerade bei freien Trägern Angestellte
1522 gemacht und wir waren voll der Meinung, das ist gleichwertig. Das gilt auch nur
1523 in Sachsen-Anhalt. Also ich könnte nicht mal in Sachsen arbeiten mit dieser
1524 Gleichwertigkeit. Das würde nicht anerkannt, das könnte ich mir genauso schön
1525 einrahmen wie mein Diplom. Aber ich denke mal, na ja so lange wie wir hier
1526 Möglichkeiten haben, da wird es ja auch anerkannt von den Förderern. Ja, so /
1527 weil im Prinzip erkennen sie mir dann auch doch schon mein Diplom mit an, zwar
1528 nicht in der Bezahlung, aber dass ich schon jahrelang pädagogisch gearbeitet
1529 habe. Und ich denke mal – ich habe auch gerade aus meiner Tätigkeit als Lehrer
1530 also vieles mit rübergenommen. Ja. In der ganzen – weil / eine Kollegin als sie
1531 mich hier eingestellt haben, hat mir dann später mal gesagt, also nach dem
1532 Vorstellungsgespräch hatte ich mich hier als Diplomlehrer beworben und / haben
1533 sie gesagt: ‚Das ist keine richtige Lehrerin‘.

1534

1535 *Warum?*

1536

1537 Weil / ich angeblich, – ich sage es mal so, ich kann das jetzt bloß nacherzählen –
1538 nicht die typischen Eigenschaften eines Lehrers hatte.

1539

1540 *Was hat ein Lehrer für typische Eigenschaften?*

1541

1542 Ja, / dass er also bloß so zielgerichtet – dass, was er Bildung vermitteln will und
1543 dass er kein Verständnis hat. Also, also nicht kein – das ist vielleicht nicht der
1544 richtige Ausdruck, aber wenig Verständnis hat für die Probleme. Und / dann
1545 wurde mir immer gesagt: ‚Du bist eigentlich kein richtiger Lehrer‘. Also: ‚Du bist
1546 eigentlich mehr schon so diese sozialpädagogische Ader‘ so mit drin. Ja und das
1547 ist eigentlich gekommen – ich sage mal so mit aus den Arbeitsgemeinschaften, die
1548 ich immer hatte.

1549 Mich haben hier auch Schüler besucht. Das war interessant. Ehemalige Schüler,
1550 die ich nicht wiedererkannt habe. Die mich aber wiedererkannt hatten, weil / der
1551 eine ist jetzt Fahrer und der hat hier bei uns was abgeliefert und ich habe
1552 unterschrieben und dann haben sie natürlich Hefte rausgesucht und Arbeiten
1553 rausgesucht und die Unterschrift war die Gleiche. Und / dann haben sie sich
1554 praktisch darüber unterhalten und plötzlich stand dann ein – ich hätte den
1555 Jugendlichen, also den Vater nicht wieder erkannt – äh meinen Schüler nicht
1556 wieder erkannt. Habe ich aber gesagt: ‚Möchten Sie Ihr Kind hierher bringen‘ und
1557 dann kam es raus, dass es ja eigentlich mein Schüler gewesen war. Der wollte
1558 eigentlich nur mal gucken, was ich so mache. Ja, also ich sage mal – auch zu
1559 DDR-Zeiten also – ich habe sehr viel mit Jugendliche gemacht. Also mehr als
1560 manch anderer Klassenleiter. Ja und ich hatte auch Arbeitsgemeinschaften,
1561 Mikrobiologie und so. Und da haben wir natürlich auch die dümmsten Sachen
1562 gemacht, zum Beispiel Kartoffelschnaps gebraut und so was alles. Ja. So, also ich

1563 war da sehr intensiv. Ich habe da auch sehr viel Zeit ans Bein gehangen. Ja das –
1564 in der Hinsicht, auch so ein bisschen so, na ja.
1565
1566 *Sie haben vorhin in einem Nebensatz gesagt von Ihrem großen Sohn, der sagt, Sie*
1567 *sollen sich nicht so weit vorwagen in manchen Sachen. Ist das eher so, dass er da*
1568 *eher Bedenken hat?*
1569
1570 Ich denke mal, er denkt, dass es gesetzliche Grenzen gibt, die ich nicht kenne.
1571 Und wo ich mich dann / selber in Gefahr begeben. Das heißt also, jetzt nicht
1572 unbedingt also jetzt – ein Teilnehmer irgendwer mir was antun würde – wo er also
1573 meint, wenn ich durch mein Bedürfnis zu helfen, mich selber in eine Situation
1574 begeben, wo ich eigentlich auch in Gesetzeskonflikt geraten könnte, ja. Also er sagt
1575 zum Beispiel: ‚Wenn du jetzt bei Jugendlichen eine / eine Kreditkarte oder so was
1576 abnimmst, die sie dir auch freiwillig geben und in deinem Interesse denkst: ‚Ach
1577 die bringst du jetzt zur Bank‘ / und da ist irgendein Schaden entstanden‘. Also
1578 darüber habe ich eigentlich noch nie nachgedacht, erst als er mir das gesagt hat.
1579 Gutmütig: ‚Ach hier ich gebe Ihnen die ab, die habe ich gefunden‘ oder die hat
1580 mir ein Teilnehmer gegeben. Dann bin ich der Besitzer. Ja und wenn da was
1581 passiert ist, kann mir also eine Schadensersatzklage auf den Hals kommen. Also
1582 das habe ich erst – da bin ich also im Zugzwang zu beweisen, dass ich das nicht
1583 gemacht habe. Und dann meinte er, also ich möchte mich da bitte nicht so weit
1584 rauslehnen, auch im besten Interesse. Denn es ist schwer zu beweisen, dass das
1585 bestes Interesse war.
1586 Ja und da – um einfach dann auch Enttäuschungen bei mir / dann nachher
1587 abzubiegen. Er sagt also auch so – also gerade auch / ich habe einen sehr großen
1588 Bekanntenkreis, wo auch sehr viele Jugendliche mit dazu gehören, teilweise auch
1589 Klassenkameraden von ihm und so oder seine erste Freundin. / Und wenn ich ihm
1590 dann so erzähle, was wir so für Erlebnisse zusammen hatten oder Gespräche
1591 zusammen hatten, dann setzt der mir immer Grenzen. Weil er kennt ja auch / aus
1592 seinem / Freundeskreis noch andere Sachen, die ich nicht kenne. Und da sagt er,
1593 lehne dich bitte nicht so weit raus, ja. Weil er auch / weiß, dass das nicht spurlos
1594 an mir vorbei geht, wenn dann die Enttäuschung ist, dass ich dann selber mit mir
1595 kämpfe oder selber an mir zweifle in der Hinsicht. Das sind dann solche
1596 Probleme. Na ja, das ist immer so eine Gradwanderung – wie weit gehst du oder
1597 wie weit gehst du nicht?
1598 Ja also und das ist eigentlich das, was auch das Manko ist, / bei der
1599 Sozialarbeiterausbildung, also bei meiner speziellen. Wir haben wesentlich zu
1600 wenig gesetzliche Hintergründe gehabt. Ja das sind immer Probleme, die in der
1601 täglichen Arbeit auftreten. Also es wird immer nur so angerissen, aber wenn da
1602 Fallbeispiele gekommen wären, wäre es eigentlich für uns deutlicher gewesen, ja.
1603 Und so müssen wir eigentlich immer mal nachfragen. Und deshalb – wenn ich mir
1604 unsicher bin, dann rufe ich auch bei den Sozialarbeitern der Polizei an und frage,
1605 wie ich mich zu verhalten habe, in der ganzen Sache. Und meistens kommt aber
1606 immer: ‚Das ist eine moralische Sache. Ja, also das ist eine moralische Sache,
1607 damit müssen Sie selber fertig werden‘. Also der Jugendliche hat nicht das
1608 schlechte Gefühl damit, sondern ich. Und das ist auch richtig so. Weil es
1609 entspricht nicht meiner Norm, das Verhalten. Aber deshalb kann es trotzdem die
1610 Norm des Jugendlichen sein. Und was mache ich daraus? Und das sind also so
1611 Situationen, wo ich denke, da kann ich auch noch einiges lernen. Und da könnte
1612 ich auch einiges rüberbringen, – ich sage mal – wenn ich die Gelegenheit hätte, ja.

1613 Und deshalb war es eigentlich jetzt – ich wusste das gar nicht, dass LISA so eine
1614 Weiterbildung macht, dass sind also auch Informationsverluste untereinander –
1615 und der hat mich einfach gefragt, ob ich einfach mal vor den Teilnehmern dort
1616 sprechen würde zum Projekt und so einige Probleme anreißen würde, weil die
1617 machen das ja auch so, die / Dozenten die dort sind und so was, die haben ja
1618 teilweise auch – sitzen ja auch nicht in der Praxis drin. Und das ist ja eigentlich
1619 das, wenn einer eine Weiterbildung macht, dass man ja Praxiserfahrung haben
1620 will. Ja und da ging es um eine Terminvereinbarung und da habe ich natürlich
1621 sofort angeboten, dass die das bei uns im Haus machen. Ja das lohnt sich jetzt
1622 nicht, irgendwas zu zeigen und das ist dann auch einzurichten. So und da habe ich
1623 aber gesagt, aber ich möchte das nicht, wenn die Jugendlichen da sind, weil die
1624 Jugendlichen sind so neugierig und dann haben wir auch keine Ruhe, ganz
1625 bestimmte Probleme anzusprechen. Ja und da habe ich sie alle eingeladen. Das
1626 war wirklich so, auch so ein kleines Erfolgserlebnis, dass jemand auf uns zugeht
1627 und sagt: ‚Würden Sie nicht?‘
1628 Ja und wir schreiben ja immer wunderschöne Sachberichte zum Jahresende. Und
1629 ich hoffe, dass sie nicht einfach in der Schublade verschwinden. Bei einem kam
1630 die Rückkopplung. Aber – ich sage mal – wenn wir dran denken, wie schwer sich
1631 unsere Konzeption in den Ämtern durchgesetzt hat. Die wurde also genommen,
1632 wir haben da vorgeschprochen beim ASD – es hat also ziemlich lange gedauert, bis
1633 das richtig an der richtigen Stelle war, nämlich da bei den Mitarbeitern, die
1634 eigentlich mit den Jugendlichen die Problematik besprechen müssen und in der
1635 Hinsicht bei mir Anfragen kamen. Weil das sind die Probleme auch mit den
1636 Schulen. Ja, deshalb würde ich auch gerne mal – ich habe bis jetzt noch nicht die
1637 Gelegenheit gehabt – im Schulamt vor den Dezernenten zu sprechen. Immer noch
1638 nicht. Es ergab sich noch keine Gelegenheit, obwohl wir da – oder ich speziell –
1639 das immer mal signalisiert habe. Und ich hatte auch so den Eindruck, / dass sie es
1640 nicht wollen. Weil sie – aber das ist nicht typisch für das Problem. Also Schule
1641 möchte eigentlich weiter für sich existieren in den Rahmenstrukturen. Obwohl der
1642 Minister ja schon so ein Positionspapier erarbeitet hat – wie sollte sich die
1643 Zusammenarbeit Schule und Jugendhilfe gestalten, auf welchen Ebenen? Wir
1644 wollten ja nicht der Schule reinreden. Wir wollen auch nicht den Unterricht in der
1645 Hinsicht gestalten oder so was. Aber wir wollen einfach die Probleme, die in der
1646 Schule sind, gemeinsam angreifen. Damit einfach da auch ein bisschen mehr
1647 rüberkommt. Und die Bildungsdefizite, auch bei denen, die in die Schule gehen,
1648 sind ziemlich massiv. Ja, also das wird ja auch immer wieder bei denen, die
1649 nachfolgend eine Berufsausbildung machen, immer wieder bemängelt, dass also
1650 die sehr schwach auf der Brust sind, auch wenn sie die zehnte Klasse haben. Da
1651 denke ich mal, das hängt auch viel mit dem Klima in der Schule zusammen, mit
1652 der Atmosphäre des Unterrichts, so dass wir also wirklich unsere Erfahrung
1653 reinbringen können. Und natürlich, ich sage es mal so, das Problem ist dabei,
1654 wollen es die Lehrer überhaupt hören, was wir an Erfahrung hier machen? Fühlen
1655 sie sich nicht persönlich angegriffen? Ja, können sie auch mal drüber nachdenken
1656 in der Hinsicht, dass es kein persönlicher Angriff gegen sie ist, sondern dass es
1657 einfach eine Anregung ist, mal drüber nachzudenken über die eigene Arbeit? Und
1658 ja, das sind so solche Sachen, die wir langfristig jetzt angehen.
1659 Und dass das in anderen Orten besser klappt, das wissen wir, weil die anderen
1660 sieben Modellprojekte, also unter anderem auch in Sachsen Anhalt; in [...] ((einer
1661 anderen Stadt)) ist ja auch so eins – also, aber das ist immer subjektiv. Von den
1662 Leuten, die im Amt sitzen und ihre Beratungen da haben und die fragen da nach in
1663 den Projekten. Im Gegenteil, ich hatte auch solche Erfahrungen, wo also ein

1664 Dezernent gesagt hat: ‚Na entscheiden Sie doch erst mal?. Aber ich kann nicht
1665 entscheiden, das muss er machen. Man muss ja immer höflich sein, ja man muss
1666 ja immer im Hinterfeld haben, – wenn du jetzt irgendwie zu kritisch bist / da
1667 kriegen sie noch mehr Frust und dann machen sie erst recht zu. Ja.

1668 Wenn aber – ich sage mal – über die Sozialarbeiter habe ich wirklich einen heißen
1669 Draht gefunden. Weil die kennen den Direktor oder die Direktorin gut. Die
1670 können – die wissen auch ganz genau, wann passt ’s und wann sollte man nicht
1671 hier ins Wespennest stacheln und so was. Und da schalte ich die eben immer als
1672 Zwischenstation ein, auch als Übermittler oder so was und bitte darum, dass die
1673 mich zurückrufen, damit das wirklich klappt. Das hat eigentlich auch gut
1674 funktioniert. / Wenn ich mich da beim Direktor anmelde, – ja ich sage mal – das
1675 ist immer eine Gradwanderung.

1676 Ja ja, man muss dann wirklich Wege und Mittel finden, um also wirklich sich
1677 durchzusetzen. Ja. Uns geht ’s genauso mit dem Projekt. Wir müssen das Projekt
1678 fortsetzen, dass das bleibt. Dass es da nicht so uns geht, wie im letzten
1679 Modellprojekt. Da hatten wir ja auch einen guten Ansatz hier. Die Beratungsstelle
1680 für Jugendliche, wo also auch Hausaufgabenhilfe und – kostenlos muss man dazu
1681 sagen – und dann auch so ein bisschen Erlebnispädagogik, wo man dann also auch
1682 die Wege mit denen gegangen ist und so weiter. Und als das Modellprojekt zu
1683 Ende war, dann hatte einer sich mal so wirklich herabgelassen: ‚Na das war doch
1684 Luxus für uns?. Also das ist nicht mehr nötig. Wenn Nachhilfe geleistet werden
1685 soll und da gibt es Studienkreis und das, das und das. Ja und das ist alles sehr
1686 teuer, das können sich die meisten Eltern gar nicht leisten. Ja, das ist eben dann
1687 auch wieder eine Frage des Geldes. Da waren also – 98 da kamen viele
1688 Jugendliche hierher. Das war nichts mehr. Es hätte auch gepasst, also so noch eine
1689 Beratungsstelle hier oben und dann das Projekt hier unten.

1690

1691 *Ja das ist wahrscheinlich das, was Sie vorhin gesagt haben, wenn Projekte*
1692 *vernetzt werden miteinander?*

1693

1694 Ja, da sind wir aber auch noch am Anfang – sage ich mal so. Und was natürlich
1695 ganz ideal wäre, wenn dann noch ein Jugendhilfebetrieb – da ist man ja auch in
1696 der Vorbereitung. Wenn das so richtig schön funktionieren würde, dass die also
1697 dann auch – praktisch über den Jugendhilfebetrieb Berufserfahrung kriegen. Da
1698 gibt es ja auch einige Modellprojekte. Eins habe ich in gesehen, das ist so super.
1699 In so einem Recyclinghof, wo also Jugendliche, wo die auch ein bisschen
1700 Unterricht haben und so, wo die praktisch alles, was einen Stecker hat, was also
1701 jetzt von den Leuten auf den Sperrmüll gestellt wurde, reparieren und das dann
1702 auch durchlaufen lassen, ein halbes Jahr Garantie drauf geben und das wieder
1703 verkaufen. Ja. Also das ist – das Prinzip ist also so, dass die erst mal
1704 subventioniert werden und dann von Jahr zu Jahr des Modellprojektes immer
1705 mehr erwirtschaften müssen. Und das Ding läuft gut. Ja, also – ich sage mal – ich
1706 habe es selber angeguckt. Erstens mal sehen auch die Jugendlichen, was sie
1707 machen. Bei uns machen sie ja im Prinzip Hobby, aber wenn sie das ordentlich
1708 gemacht haben und mit nach Hause nehmen, sehen sie das auch immer. Aber das
1709 ist doch was ganz anderes. Wenn sie dann älter sind und haben einen richtigen
1710 Verkaufsraum und sie wissen also, jetzt haben wir nur noch drei Waschmaschinen
1711 da, ja und es kommen aber fünf Leute und die wollen auch noch eine haben. Also
1712 da fühlen sie sich da auch wirklich angenommen. Ja und das sind also gute Ideen.
1713 Und dann gibt ’s noch [..., einen Jugendhilfebetrieb, K.P.]. Die haben sich auch
1714 auf der Messe vorgestellt. Die haben also eine Kooperation mit der Stadt. Die sind

1715 eigentlich auch ein Konkurrenzunternehmen – sage ich mal so. Die sind
1716 subventioniert und die haben jetzt von der Stadt irgendwie für eine
1717 Wohnungsgenossenschaft einen riesengroßen Auftrag über fünf Millionen
1718 gekriegt. Da also – vom Innenausbau, von der Sanierung bis zur
1719 Freiflächengestaltung und so weiter und so fort. Das die natürlich für die andern
1720 Unternehmen dann auch ein Dorn im Auge sind, also – ich denke mal – deshalb
1721 müsste das alles so Hand in Hand gehen. Aber – da denke ich mal – da haben wir
1722 noch viel zu tun.

1723

1724 *Das ist ein guter Schluss, vielen Dank.*

3.11 Frau Laub

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50

Sozialpädagogin in einem Projekt für schulverweigernde Kinder und Jugendliche, Interview im Juli 2000

Mit Frau Laub habe ich gemeinsam studiert. Über ihre Arbeit im Projekt haben wir uns vor diesem Interview schon einige Male unterhalten, so dass mir die Inhalte der Antworten auf manche Fragen schon bekannt waren.

Es ist zwar jetzt ein bisschen blöd aber es gehört halt dazu. Ich würd' ganz gern am Anfang haben, dass du mir ein bisschen was über dich erzählst, also wie du dazu gekommen bist, hier zu arbeiten. Was so vorher gelaufen ist?

Hm // Also wie bin ich hierher gekommen? Ich hab also – muss ich weiter ausholen – ich hab' mein erstes Praktikum während des Studiums auch hier in der Stadt gemacht in einer Kinder- und Jugendeinrichtung, die sich Kinder- und Jugendbüro nennt, obwohl das doch eher Freizeitarbeit war, was die da gemacht haben. Und das zweite Praktikum habe ich dann dort wieder gemacht, weil mir das gut gefallen hat, und ich das Gefühl hatte von – ich bin eine gleichberechtigte Partnerin in dem Team damals. Und dies fand ich, dies fand ich so aufbauend, einfach dies war so 'ne Selbstbestätigung, dies war schön. Und dies hat mir auch wahnsinnig Spaß gemacht. Ich hab' die Verbindung zu den Kindern gehalten, ich hab' zwischendurch noch mal vorbei geguckt und so ja. Und dann ergab es sich also irgendwann kurz vor Studienende, dass die ehemalige Chefin von mir – also während des Praktikums eröffnete, dass sie die Möglichkeit haben, ein Ferienlager zu bauen und zu gestalten. Also das Projekt war schon da. Die wollten das irgendwie führen, aber als Stadt ging das wohl nicht und da hätte wohl ein Verein gegründet werden müssen. Und das war immer mein großer Traum, ich mach' mein eigenes Ferienlager und da hab' ich einfach spitze Ohren gekriegt und mich da hier so ganz klein gemeldet: ‚Oh, was ein Ferienlager habt ihr, da wäre ich ja interessiert.‘ Da haben wir rumgesponnen und Pläne geschmiedet. Und das war jetzt ganz kurzfristig. Ich wollt' im November meine Diplomarbeit abgeben und im Oktober hab' ich die abgegeben und im November sollte ich dann irgendwie gleich was machen und – was utopisch war darüber nachzudenken – gleich mit dem Ferienlager anzufangen. Also die ganze Finanzierungsgeschichte, Konzept schreiben, das musste irgendwie ja noch vorher passieren, bevor so ein Ferienlager los geht. Und da haben die gesagt: ‚Na ja, vielleicht können wir ja was machen, wir gucken mal, ob wir eine Stelle für dich finden, wo du quasi auf Halbmast und nebenbei die Konzeption schreibst‘. Also ich mit großen Augen vom Studium und überhaupt völlig überfordert der ganzen Situation und aber och irgendwie och neugierig und gespannt. Da ja, und da haben die das tatsächlich ermöglichen können, da ist 'ne Schwangerschaftspause gewesen bei einer Kollegin und die Stelle habe ich dann gekriegt.

Da noch?

Da in diesem Kinder- und Jugendbüro. Ja das Problem war, das war keine halbe und keine viertel Stelle, das war 'ne ganze und die Leute, die dort arbeiten, sind alle nicht ausgebildete Sozialpädagogen. Die kommen alle aus unterschiedlichen Bereichen und schon als ich mein zweites Praktikum dort gemacht habe und mein Praktikumsbericht geschrieben habe, habe ich also ordentlich Kritik geübt und

51 fand, dass da also sehr große und drastische Veränderungen nötig wären, in der
52 Kinder- und Jugendarbeit von städtischer Seite und ich habe mich so in die Arbeit
53 reingesteigert. Das hat mir och wahnsinnig Spaß gemacht. Alle haben irgendwie
54 gehört oder – ja ich – die haben mich so als Fachkraft akzeptiert. Das war ein
55 bisschen niedlich, mein Chef der völlig begeistert von mir war, was dann mitunter
56 sehr schwierig war. Und die Chefin, die och dann sagte: ‚Mach jetzt hier und dann
57 gucken wir mal‘ und na ja, dann verschob sich das mit dem Ferienlager alles
58 weiter nach hinten. Und dann habe ich meinen Vater hinzugezogen, der ja
59 Bauunternehmer ist und der sollte das alles mal durchkalkulieren. Und der hat
60 dann die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen und gesagt: ‚Hm, hm, also
61 dies, dies schaffst du nie‘. Und da sind so viel Eigenmittel nötig, um – dass sich
62 jetzt erst mal ein e.V. gründet. Mit Eigenmitteln, mit Eigenbeteiligung und
63 solchen Sachen und vielleicht, um die später mal in ‚ne GmbH umzuwandeln oder
64 irgendwie. Da dieses war da noch so am spinnen, aber der hat gesagt: ‚Lass‘ die
65 Finger weg, mach‘ dich nicht unglücklich‘. Und ich in meiner Unsicherheit
66 sowieso schon irritiert, hab‘ dann gesagt: ‚Na ja gut, lieber nicht‘. Ja und ich hatte
67 da ‚ne ABM oder nee –

68

69 *Du hattest ‚ne ABM?*

70

71 War das ‚ne ABM? Dies war keine ABM, aber so ‚ne befristete Stelle auf ein
72 Jahr. Und die marschierte so langsam dem Ende entgegen und da war ich nun hin
73 und her gerissen. Bleib‘ ich jetzt in [..., der Kleinstadt, K.P.], sitz‘ ich hier fest und
74 kümmerge mich oder guck ich mich einfach um, was es sonst noch so auf der Welt
75 gibt? Weil Ferienlager war für mich dann irgendwie eingetütet, ja hatte sich
76 erledigt, war schade, war och irgendwie okay. Hm. Weil ja – na so viele
77 Komponenten, die dagegen sprachen, also die Gegend hier, das wär ‚n Objekt
78 gewesen, was also vorrangig für kleine Kinder gewesen wäre, was mir nicht so
79 lag. Also ich hätte so eher in Jugendferienlager gemacht, dadurch fiel mir das
80 nicht ganz so schwer, dann davon Abstand zu nehmen.

81 Ja und dann lief mir jemand vom [...] e.V. übern Weg, die schon vorher bei der
82 Konzepterarbeitung, der Erstkonzeption [..., Schulverweigererprojekt, K.P.]
83 mitgearbeitet hat und davon eigentlich wusste, dass da eben [..., der Verein, K.P.]
84 sich da beworben hat, bei – also zu der Ausschreibung und dass es um
85 Schulsozialarbeit geht und ob ich da nicht Lust hab‘. Und da hab‘ ich gedacht
86 Schule, ich? Nie im Leben! Also mit der Vorstellung von – ich denn irgendwo in
87 irgendeiner Schule, mutterseelenallein. Ah ja, vielleicht noch konfrontativ gegen
88 den Lehrer oder gegen Schüler, je nachdem auf welche Seite man sich da
89 parteiisch schlägt. Muss ja nu so sein – hab‘ ich gedacht. Ach nee, nie im Leben.
90 Aber dies war die einzige Möglichkeit, die sich so ergab. Und ich war also völlig
91 hin und her. Geh‘ ich nu nach [..., Großstadt, K.P.] oder bleib‘ ich hier? Oder ja
92 hm – na ja ging wieder Zeit in ‚s Land, die Zeit rückt immer näher, dass die Stelle
93 ausläuft. Dann kriegte ich so ein Grummeln im Bauch: ‚Was nun und werde ich
94 dann arbeitslos oder kann ich damit leben, wenn ich arbeitslos bin oder muss ich
95 mich jetzt um irgendwas kümmern?‘ Und dann lief Max mir über den Weg und
96 hat mir davon erzählt, worum es gehen soll, was eigentlich geplant ist. Das ist
97 nämlich ein außerschulisches, ein Projekt was aus der Schule ausgegliedert ist, an
98 einem fremden Ort und dass es um Arbeit mit Schulverweigerern ging und da
99 wurde ich hellhörig. Das fand ich ganz spannend und da war ich total neugierig
100 und hab dann gesagt: ‚Das kann ich mir schon vorstellen‘. Dann wusste ich auch,

101 dass Max Projektleiter ist. Den kannte ich vorher, also hielt ich ihn für sehr fähig
102 und hatte eine große Achtung vor ihm und: ‚Na ja klar, versuche ich einfach.‘
103 Und dann bin ich zum Vorstellungsgespräch gegangen und ja, hab’ das dann
104 irgendwie gemacht und das war ganz schrecklich und: ‚Um Gottes Willen, der
105 nimmt mich eh nie‘. Was der mich alles gefragt hat und was ich denn selber
106 mitbringen würde und so, was ich denn – welche Theorien ich so vom Studium
107 für mich annehmen könnte und da war ich völlig mit überfordert. Und das nach
108 der Stelle dort im Kinder- und Jugendbüro, wo ich eigentlich – also wo ich schon
109 die Heldin an sich war, nur das ich da war, ohne das jemand nachgefragt hätte,
110 welche fachliche Ausbildung ich gehabt habe. Und dann so, das fand ich ganz
111 schrecklich, ich hab’ gedacht: ‚Nee, nie, niemals nehmen die mich‘. Ja, und
112 irgendwann kam denn der Anruf: ‚Du bist dabei!‘ Und ich ganz überrascht und so
113 und das war schön und ja das war das total Schöne daran, dass ich hier von
114 Anfang an dabei war, also die ganze Planung mitgekriegt hab’, so als das
115 Konzept, grobes Konzept, geschrieben wurde, um sich für dieses Projekt zu
116 bewerben. Aber das musste ja dann auf uns stimmig gemacht werden. Das wurde
117 bestätigt, bewilligt, aber es musste irgendwie ja auf uns abgestimmt werden,
118 konkretisiert werden. Und das haben wir dann alle zusammen gemacht. Das war
119 schon fetzig!

120

121 *Habt ihr also die Einzelheiten alle gemeinsam bearbeitet, mit dem was ihr als*
122 *Hintergrund auch habt?*

123

124 Genau

125

126 *Und wie ist es jetzt für dich? Es ist ja jetzt doch ein starker Anteil Schule.*

127

128 Ich habe soviel gelernt und das ist so fetzig. Noch bei dem Vorstellungsgespräch
129 habe ich gesagt, dass ich selber wahnsinnig Probleme in der Schule hatte und hab’
130 mich wahrscheinlich so mental auf Schülerseite geschlagen. So jetzt aus meiner
131 Position, jetzt auf Schülerseite geschlagen, um dann gegen die schlimmen Lehrer
132 und gegen Schulstrukturen zu powern und – aber inzwischen hat es sich
133 umgekrempelt. Also das ist überhaupt nicht mehr sinnvoll, es macht keinen Sinn
134 mehr. Und das finde ich ganz spannend, dass ich selber auch durchaus gut
135 schätzen kann, was an Schule Positives da ist und dass nicht das Kind in’ Brunnen
136 gefallen ist oder wie – ich weiß nicht, wie man es schöner sagen könnte – dass
137 halt ganz viele Möglichkeiten da sind und genutzt werden können. Und dass nicht
138 alle Lehrer die Buhmänner sind oder so. Und es durchaus Leute gibt, die ganz viel
139 Ideen haben und innovativ sind und die an dem festhalten was sie, – wie sagt man
140 denn – / was sie für Ideale hatten, vielleicht bevor sie studiert haben oder so – ich
141 weiß nicht – oder während des Studiums noch.

142

143 *Das erlebst du dann so in den Weiterbildungen?*

144

145 Ja, hauptsächlich – wir haben ja auch Lehrerfortbildungen gemacht oder so oder
146 so andere Seminare, die wir nicht gemacht haben, wo wir uns dann Leute
147 eingekauft haben.

148

149 *Wie sagst du, sagst du Schulverweigerung oder sagst du anders irgendwie?*

150

151 Das hängt von den Dingen ab oder von den Leuten. Ja, ich denk' schon, ich sage
152 Schulverweigerung – Schulverweigerer.

153

154 *Von den Leuten – weil es unterschiedlich ist, bei den Leuten oder?*

155

156 Ja, weil es manchmal, also ich find', es so stigmatisierend, also weil – schon wenn
157 die hierher kommen, dann sind sie ja keine Schulverweigerer mehr und dann finde
158 ich, es widerspricht sich so. Dann weiß ich nicht, also ‚Systemaussteiger‘ keine
159 Ahnung, ich sag' schon Schulverweigerer. Manchmal auch so in offiziellen
160 Kreisen wird von Schulabstinenz gesprochen. Gut, das kann ich auch immer mal
161 mit angeben so aber so / nee, sind schon schulverweigerisch, sie verweigern
162 Schule.

163

164 *Was denkst du, was hat es für einen Sinn, dass sie nicht in die Schule gehen? Hat
165 es für sie irgendwie eine Funktion? Was verbinden die damit?*

166

167 Hm, also ich denk', es ist durchaus sinnvoll für denjenigen oder diejenige da nicht
168 hinzugehen, dass es Sinn macht und dass es sehr unterschiedliche Gründe hat,
169 unterschiedliche Ursachen hat. Für den einen mag es sinnvoll sein, wenn er dort
170 nicht mehr geprügelt wird in der Schule. Für die andere, weil es so sinnlos ist,
171 ständig dazusitzen und unterfordert zu sein.

172

173 *Habt ihr hier auch, ja ?*

174

175 Hm, ich denke stellenweise schon, ja, ja. Leute, die richtig schlau sind, die aber
176 unter einem enormen, hohen Druck stehen. Weil es eben nicht legitim ist, mal
177 eine ‚Drei‘ einzustecken z. B. und dann immer hochpowern müssen und das
178 natürlich nicht durchstehen, weil – Also ich glaub', dass man das nicht kann,
179 immer volle Leistung zu bringen und durch die – also diesen Konflikt, dann sich
180 ganz verweigern. Das haben wir hier zu mindestens erlebt: ‚Also wenn ich keine
181 ‚Eins‘ kriege, dann mache ich es eben gar nicht‘. Und ich muss es gut einschätzen
182 können oder derjenige Schüler oder Schülerin muss es gut einschätzen: ‚Kann ich
183 das jetzt, schaffe ich das jetzt und dann schreibe ich den Test oder die Arbeit mit
184 und wenn nicht, schreibe ich nicht mit. Dann kassiere ich lieber die ‚Sechs‘‘ und
185 ja, dass das in der Schule auch häufig passiert. Dass durch diese enorme
186 Verschiebung von Leistung und vielleicht Spaß oder Freude am Lernen, dass das
187 ja so 'n komisches Gewicht hat, so 'n komisches Verhältnis gibt, dass Leistung
188 ständig im Vordergrund steht, dass man immer auf Zensuren aufbaut, dass es
189 wenig andere Möglichkeiten der Bewertungsmaßstäbe gibt, außer Zensuren.

190 Ja, was ich noch als sinnvoll erachte ist, dass man so ein bisschen die Fäden in der
191 Hand hat, wenn man selber etwas tut. Also wenn ich Schule verweigere, kann ich
192 damit etwas bestimmen. Was weiß ich – das Leben zu Hause, weil Mutti und Vati
193 sich darüber Sorgen machen oder in Bewegung geraten, weil ständig Post vom
194 Schulumt oder von der Schule kommt, dass ich Beachtung finde oder wie auch
195 immer, dass mir ja – dass Aufmerksamkeit erregt wird. In Schule selbst dreht sich
196 ja auch erst was – obwohl das ja unterschiedlich ist, also ich hab' auch
197 unterschiedliche Meinungen von Schule gehört, die einmal in Richtungen gehen:
198 ‚Wir sind ganz froh, dass die weg sind‘ und da wird auch nicht hinterher gerannt,
199 das wird so unter den Tisch geschwiegen. Die verweigern eben die Schule und
200 dann sind die nicht mehr da. Und die sind ganz froh, weil die haben eh nur gestört
201 oder – weiß ich nicht. Und dann gibt es aber auch die Meinung von Schulseite,

202 dass die da wirklich hinterher flitzen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich bemühen,
203 also Hausbesuche machen, die Kinder und Jugendlichen irgendwo aufsuchen, sei
204 es in der Freizeit oder irgendwo auf der Straße oder in irgendwelchen
205 Jugendeinrichtungen – habe ich auch erlebt – oder die von zu Hause abholen,
206 damit sie früh in der Schule auftauchen und solche Sachen – und sehr
207 unterschiedlich. Aber man hat damit – man kann damit was führen. Durch meine
208 Handlung kann ich andere Handlungen provozieren.

209

210 *Du sagtest – Lehrer, die ganz froh sind und / ja dann auch nichts machen, wenn*
211 *die Schüler nicht kommen. Findest du das legitim?*

212

213 Find' ich das legitim? Nee, ich finde es nicht legitim, wenn es totgeschwiegen
214 wird, also wenn gar nichts passiert. Also ich find' es legitim zu sagen: ‚Ich bin so
215 froh, dass der weg ist‘. Das finde ich legitim, weil ich glaube, dass es durchaus
216 sehr schwierig ist, wenn man mit 25 bis 30 Leuten in der Klasse sitzt und drei
217 dabei hat, die ständig nur hochpowern, die anderen aber dagegen halten und man
218 sich auf 25 bis 30 Leute konzentrieren muss als ein Lehrer, eine Lehrerin. Dann
219 kann ich mir gut vorstellen, dass mal so eine Pause, wenn eben einer, der ständig
220 stört oder ständig laut ist oder ständig provoziert irgendwie, dass, wenn der mal
221 ein Tag Pause macht, weil er grad krank ist oder schwänzt, dass man da froh ist.
222 Das kann ich gut verstehen.

223

224 *Denkst du, es gibt noch andere Ursachen jenseits von Schule – du hast ja jetzt vor*
225 *allen Dingen Schule beschrieben, mit dem was an Problemen drin ist, warum*
226 *Jugendliche nicht mehr in die Schule gehen?*

227

228 Ja, denk' schon. Ich denk' das hängt wieder ein Stück mit Schule zusammen,
229 wenn es Sinn macht den Weg zu gehen. Also ich brauch' das irgendwie für mich,
230 dorthin zu gehen, weil ich dort Freunde hab', weil ich dort etwas lernen kann,
231 weil es für mich wichtig ist, dann mach' ich das auch. Wenn dieser Sinn nicht
232 mehr da ist, dann gehe ich da nicht mehr hin.

233 Und dann gibt es möglicherweise im häuslichen oder im Freundeskreis, / Umfeld
234 Alternativen dazu. Also entweder, weil es zu Hause keinen Wert macht, also das
235 zur Schule gehen oder lernen oder so nicht irgendwie was Wertvolles ist. Oder
236 ganz im Gegenteil, dem Ganzen so ein hoher Wert beigemessen wird, das also
237 denjenigen Schüler belastet, so sehr, dass es eben Angst macht. Oder dass es halt
238 ja für einen Verweigerer attraktiv ist, draußen zu bleiben aus dem System Schule,
239 weil es viele andere gibt, die es auch machen, – ich weiß nicht – Clique,
240 Cliquentreff oder so dann.

241

242 *Ja? Kennt ihr das von euren Jugendlichen hier, dass die das so sagen? Also*
243 *werden gemeinsam mit anderen dann eben die Vormittage verbracht, ja so eher in*
244 *Gemeinschaft?*

245

246 Ja, im ersten Schuljahr als wir – als es darum ging, wen nehmen wir denn hier auf,
247 wie kommen wir an die Leute heran – habe ich meine Kontakte zu der
248 Jugendeinrichtung genutzt, weil ich wusste, dass dort eine Clique von
249 Schulverweigerern ist. Und während ich dort war, hatte ich maßgeblich Einfluss
250 darauf, dass die auch Vormittags da sein können, weil die Leute haben. Also die
251 Sozialarbeiter haben schon so geschimpft, waren hin und her gerissen, also weil
252 häufig das Problem ist, dass Schule dann die Jugendeinrichtung quasi anklagt:

253 ‚Nur weil ihr die rein lasst, kommen die nicht mehr in die Schule!’. Also was ich
254 nicht für sinnlos halte, das stimmt einfach nicht. Und ich habe die Quasi
255 reingeholt. Also da war die Möglichkeit, mit denen zu sprechen und habe Kontakt
256 geknüpft. Ich habe geguckt, dass sie herkommen. Die waren alle in polizeilichen
257 Akten vermerkt. Also sehr viel mit Diebstahl und Raub zu tun hatten. Ja, und da
258 hatte ich die Kontakte einfach und hab’ die daher – also hab’ denen das Angebot
259 gemacht, dass wir jetzt haben und paar – drei, drei von denen – vier waren dann
260 hier.

261

262 *Also, denkst du, dass das für Jugendliche immer ein Problem ist, nicht in die*
263 *Schule zu gehen?*

264

265 Ich denke ja, dass es immer ein Problem ist, aber ich denke, dass es in sehr
266 unterschiedlichem Maß auftritt. Also, dass es für den einen was ganz Schlimmes
267 ist, dass mir das auch schwierig ist, denjenigen darauf anzusprechen, dass es
268 Angst macht, dass eine Drucksituation von zu Hause, von Schule, von sich selbst
269 aus da ist. Dass es für / andere aber nicht so, nicht so das – dass es schon auch
270 problematisch ist, weil man sich ja doch rechtfertigen muss. Man muss immer
271 irgendwelche Ausreden finden, aber dass das ist für die nicht ganz so schlimm,
272 nicht ganz so schwerwiegend ist – weiß nicht.

273

274 *Und also das ist das Problem, eher das sie sich rechtfertigen müssen? Und für sie*
275 *selber?*

276

277 Ja, das habe ich hier gelernt. Die Jugendlichen, die ich hier kennen gelernt habe,
278 haben ganz massiv Angst vor Anderssein. Und die möchten alle irgendwie
279 genauso sein, wie ihre Altersgesellen. Die wollen halt eine ganz normale Schule,
280 da soll das also ganz normal gehen, ja nicht den Eindruck machen, von: ‚Ich bin
281 doofer’. Also die haben es häufig mit unserer kleinen Schule hier verglichen: ‚Ja
282 die da draußen, die denken ja sowieso alle, wir sind alle in der Doofenschule’ und
283 das macht ganz viel Angst. Das muss das gleiche Maß sein, wie bei den anderen
284 auch, es muss vergleichbar bleiben, gar nicht rausfallen und gar nicht so
285 Aufmerksamkeit provozieren. Also über den Bereich von, von / ja es ist Bildung –
286 Ich weiß nicht, an anderen Stellen wollen sie sich dann schon unterscheiden, also
287 da wollen sie die großen Macker sein und irgendwo klauen gehen. Oder: ‚Je mehr
288 ich geklaut habe, um so größer bin ich’. Oder auch mal ein Wochenende im Knast
289 leben. Das Prestige erringen irgendwie darüber, aber ich denke das mehr die
290 Tendenz da ist zum: ‚Ich will so sein, wie alle anderen! Ich will’ – die
291 beschreiben das immer, das ist eine Schwäche und //

292

293 *Anders zu sein?*

294

295 Anders zu sein ist eine Schwäche. Ja, das nicht zu schaffen, wie es gefordert ist.
296 Und sie selbst haben so ein schlimmes Selbstbild häufig so: ‚Also bin ich ein
297 Looser, ich habe versagt’. Das ist sicher auch ein Grund von Schule und Umfeld
298 irgendwie, aber das haben die für sich so übernommen.

299

300 *Und die Jugendlichen sagen das auch hier so, also die bringen das auch hier so*
301 *zum Ausdruck?*

302

303 Hm.

304

305 *Und sehen die Jugendlichen selber die Ursachen ihrer Schulverweigerung auch*
306 *so ähnlich wie du das jetzt beschrieben hast, also in Schule, in ihren –*

307

308 Also das ist ganz schwierig, also jedes Gespräch was in diese Richtung führt, wird
309 häufig geblockt. Also ich habe den Eindruck von – ja nicht weiter darüber
310 nachdenken, das tut weh und dann kommen so platte Aussagen wie: ‚Ich hatte
311 keinen Bock‘ oder ‚Ach die waren doch eh alle bescheuert dort‘. Und bei anderen
312 vielleicht noch: ‚Ich hatte Angst, weil ich geprügelt wurde‘ oder so. Das ist aber
313 schon eher selten, also das braucht schon eine Menge Zeit und viel Vertrauen, um
314 so weit zu kommen. Aber häufig ist es eben so dieses – ich sag mal plump dazu,
315 das coole Getue, / ‚Kein Bock‘, ‚Die waren alle doof‘, ‚Was soll ich denn da, die
316 sind doch bescheuert‘ und ‚Ich habe doch sowieso nicht gelernt‘.

317

318 *Und / dass du dann trotzdem, dass ihr dann trotzdem eine Ahnung davon kriegt,*
319 *welche Ursachen da gewesen sein können, das kommt dann eher –*

320

321 Na ja, das ist – bei einer Ursache sind wir noch nicht stehen geblieben, nämlich
322 dass häufig Konflikte im Elternhaus großen Einfluss haben. Und dass also, wenn
323 ich – wir haben so statistische Erhebungen gemacht, die ja, wenn ich das so über
324 den Daumen peile, ist es nicht aussagekräftig, überhaupt nicht, aber für das, was
325 hier so stattfindet schon. Da ist es bei // – ich sag mal – bei 99% so, dass die
326 Familie schon eine tragende Rolle spielt, das also zum Beispiel mindestens ein
327 geschiedenes Elternteil – also ja, dass die Eltern geschieden sind, ein anderer
328 Lebenspartner da ist oder alleinerziehende Mütter oder Väter da sind.

329 Dass / häufig / das Phänomen der Pubertät eine große Rolle spielt, also dass dieses
330 Loslassen und / Festhalten wichtig ist. Also, dass die Muttis häufig auch Angst
331 äußern: / ‚Ich bin eine schlechte Mutter‘, also in diese Richtung. ‚Ich muss mich
332 doch kümmern und ich muss doch hier, ich hab doch die Verantwortung hier
333 völlig und ganz‘. Und den Jugendlichen wird recht wenig Verantwortung
334 zugesprochen. Und dieses, des quasi Erkämpfens durch ihre – ja da haben wir
335 wieder die Fäden. Die haben die Fäden in der Hand, indem sie sagen: ‚Nö, ich
336 verweiger‘ mich‘. Also sind sie eigenmächtig, sind sie verantwortungsbewusst an
337 der Stelle, wo es sonst nicht geht. Und also da lässt sich noch so eine Brücke
338 schlagen, also im Elternhaus ist oft // sind Ursachen einfach, die maßgeblich sind,
339 für die ganze Sache.

340

341 *Und das kriegt ihr dann durch die Elterngespräche mit oder ist es das, was die*
342 *Jugendlichen auch selber sagen?*

343

344 Das sagen die z.T. auch selbst, aber das – na doch in Elterngesprächen schon, da
345 kommen schon richtig deftige Sachen zum Vorschein, wo sie auch nicht – wo ich
346 auch nicht den Eindruck habe, vor mir wollen sie nur cool tun: ‚Meine Eltern sind
347 sowieso doof‘, sondern also da wird richtig kritisiert und überlegt. Also da
348 kommen auch so Sachen: ‚Ja, die haben ja recht und ich verstehe das ja und will
349 ja auch niemanden weh tun. Und ich weiß, dass die auch nur das Beste für mich
350 wollen‘ oder solche Sprüche, solche übernommenen, aber wo die ahnen, da ist
351 irgendwas nicht richtig oder das ist nicht gut momentan und andere die
352 Elternstrukturen übernehmen für sich, so die Überlebensstrategien, die das dann
353 mit in ihr Leben nehmen, mit in ihre Schullaufbahn, mit in ihr Umfeld und diese
354 Lebensstrategien weiterführen und dies nicht hinterfragen. Das ist sowieso ganz

355 häufig so das, was es so schwierig macht, dass wir selbst so wenig hinterfragen,
356 wir dann anfangen. Dann braucht es schon eine gewisse Umgebung, eine gewisse
357 Vertrauensbasis, um das auch tun zu dürfen gegenüber den Jugendlichen.
358

359 *Was denkst du, warum kommen die Jugendlichen hierher, wo sie doch relativ*
360 *lange nicht in die Schule gegangen sind?*

361

362 Ich habe jetzt wieder die ersten Schülergespräche gehabt, als es darum ging, wer
363 kommt nächstes Schuljahr hierher und da ist mir noch einmal aufgefallen, dass es
364 häufig so ist: ‚Oh, das ist ja cool hier. Es geht erst halb neun los und nur fünf
365 Stunden Unterricht, die gehen nur eine halbe Stunde, sind so wenig Leute‘. Dass
366 also so ein Stück Anreiz drin gesehen wird, aber dass die Angst trotzdem da ist.

367

368 *Angst vor?*

369

370 Angst vor / ‚Da werde ich genauso festgenagelt. Da geht es genauso um Leistung.
371 Da muss ich mich so festlegen und / das schaffe ich sowieso nicht. Ich bin doch
372 sowieso doof. Auch hier werde ich das nicht bringen. Ach die tun doch hier alle
373 nur so, nachher entpuppen sie sich doch als die blöden Lehrer‘, so irgendwie. Ein
374 Stück weit glaube ich, – das ist meine Erfahrung auch – das sich die Skepsis hier
375 nach und nach auflöst. Die Jugendlichen kommen am Anfang mit ganz viel
376 Skepsis hierher. Gerade wenn es darum geht, was wir als Pädagogen hier tun. Am
377 Anfang halt also relativ vorsichtig. // Wenn ich an das erste Jahr denke, da ist es
378 zum Beispiel ganz – da waren wir hypervorsichtig, da wurden wir quasi von den
379 Energien der Jugendlichen überrannt, mussten uns dann nach dem richten.
380 Inzwischen sind wir da ein bisschen – ich sag mal – abgebrühter geworden. Es hat
381 sich entwickelt und unsere Strukturen haben sich ein Stück verfestigt. Aber dass
382 diese Skepsis der Jugendlichen, die: ‚Wie spricht den der, der ist ja komisch. Ja,
383 ihr seid immer so / verständnisvoll‘ oder was hat der eine neulich gesagt: ‚Ihr mit
384 eurem Psychoscheiß‘, und dass das aber stetig ist und dass das gleichbleibend ist
385 das ganze Jahr durch und dass die Jugendlichen irgendwann merken: ‚Ach ist ja
386 komisch, ist ja immer noch so‘. Und ja, sie gewöhnen sich vielleicht dran,
387 verlieren halt irgendwann die Skepsis und / was noch ein Grund ist, – also es wird
388 ja immer getestet – was passiert, wenn ich wieder ein Tag fehle? Und dass da
389 anders reagiert wird, als die es bisher kennen, glaube ich. Also ich glaube, dass
390 wir einfach anders reagieren.

391

392 *Anders inwiefern?*

393

394 Na, es gibt keine Strafandrohungen oder so was. Das ist halt – Verantwortung
395 wird zurückgeschoben. Wir nehmen nicht die Verantwortung dafür, dass der
396 Jugendliche geschwänzt hat oder wir schieben auch nicht die Verantwortung den
397 Eltern zu, dass der Jugendliche geschwänzt hat. Sondern auch so dann, – was in
398 dem Zusammenhang ist – wenn jemand versucht zu schwänzen, ist es ja für den
399 gar nicht so leicht, weil wir ja spätestens um neun Uhr anrufen. Sollte er wirklich
400 noch im Bett sein und dort Telefon haben, kann man immer noch einmal fragen:
401 ‚Hey wie sieht es denn aus, magst du nicht doch noch vorbeikommen?‘ Dann ist
402 es häufig so ein / ‚Das ist ja komisch‘. Häufig ist es früher so gewesen, dass die
403 Eltern informiert werden und die Eltern dann handeln müssen und wir denken,
404 dass es wenig sinnvoll ist. Also, da gucken wir lieber selbst.

405 Dann ist die Möglichkeit des Abholdienstes; die Jugendlichen werden ja zur
406 Schule gefahren, wenn sie es wollen und das erleichtert schon noch einmal. Wenn
407 ich weiß, da wartet jetzt jemand fünf Minuten vor meiner Haustür entfernt mit
408 dem Bus, dann mag das vielleicht auch eine Erleichterung sein. Das haben auch
409 einige gesagt, als wir unsere Interviews gemacht haben. /

410 Und dann glaube ich, dass wir zwar andere Forderungen stellen, nämlich zum
411 Beispiel die Forderung nach – sich ständig selbst entscheiden zu müssen. Das ist
412 was, was ich von Schule nicht kenne, was also die Jugendlichen auch nicht
413 kennen, weil – das merk' ich daher, dass die das ganz neu finden und sich daran
414 auch erst gewöhnen müssen – sich selbst zu entscheiden, was ich jetzt hier tue –
415 sich selbst zu entscheiden, hierher zu gehen – sich selbst zu entscheiden, was ich
416 dann hier tue und sich selbst dafür bzw. dagegen zu entscheiden oder nach den
417 Möglichkeiten, die dazwischen liegen. / Und dass, wenn ich mich entschieden
418 habe, hierher zu gehen, ihm immer noch die Option bleibt: ‚Mach' ich jetzt
419 Unterricht oder keinen Unterricht oder bleib' ich erst einmal irgendwo in der Ecke
420 ganz still sitzen oder gucke ich erst einmal vorsichtig in den Unterricht hinein'.

421 Und dann sag' ich, hier sind zwölf Leute, zwölf Jugendliche und zum Teil sind
422 die dann zu dritt oder zu zweit im Unterricht oder ist es so ein dichtes Verhältnis,
423 so ein dichter Umgang miteinander, so ein enger Umgang, dass man jederzeit die
424 Chance hat zu gucken: ‚Verstehst du mich jetzt?' oder ‚Bist du noch dran?' oder
425 ‚Wollen wir jetzt eine Pause machen?' oder ‚Ist etwas anderes viel wichtiger? Du
426 scheinst mir grad ein bisschen abwesend. Hast du irgendetwas anderes, was wir
427 hier besprechen sollten?' usw. Und ich denke, dass das viele neue Sachen sind,
428 die den Jugendlichen begegnen.

429

430 *Kommen sie damit klar?*

431

432 Das ist sehr unterschiedlich. Das hängt auch – ich sag mal – von ihren eigenen
433 Befindlichkeiten ab. Ich erlebe auch uns Pädagogen und das ist, was den
434 Jugendlichen mitunter sehr nervt, weil da gibt es wenig Spielraum und dann – sie
435 können wenig ausbrechen. Dies ist hier alles so klein, dass sie halt ständig wieder
436 drauf angesprochen werden. Und das provoziert häufig auch Frust oder
437 Aggression. Aggression möchte ich nicht einmal sagen, aber doch Ärger. // Aber
438 das ist halt dann wieder gut, also man kann dies, Ärger aufkommen lassen. Es ist
439 auch legitim ärgerlich zu sein und man kann dies aber auch an Ort und Stelle
440 möglicherweise gleich klären, mitunter lässt es sich nicht klären, aber häufig lässt
441 es sich gleich klären. Und dann ist es, es eben wieder gut und er schleppt es nicht
442 den ganzen Tag mit sich herum.

443 Wir haben z. B. einen, der von sich behauptet, er ist morgenmufflig und der ist der
444 einzige, der von seiner Mutti jeden Tag hierher gefahren wird. Und das ist
445 schwierig für ihn. Er wohnt halt nicht in [...] ((dem Ort, in dem das Projekt
446 stattfindet)), sondern weiter weg und wird deshalb von der Mutti gefahren, weil
447 kein Bus fährt und weil dies – aber sie muss hier sowieso lang und es ging eben
448 gut. So jetzt passiert folgendes: Diejenigen, die selber entscheiden müssen hierher
449 zu gehen, stehen auf, wenn sie das möchten und gehen dann los, wenn sie das
450 möchten oder bleiben liegen oder stehen auf und gehen nicht los. Wie auch
451 immer. Der muss immer! Weil Mutti dann am Bett steht und sagt. ‚Junger Mann
452 jetzt aber los, weil ich fahre, sonst – nein ich fahre nicht ohne dich, ich bleibe jetzt
453 solange.' Das setzt erstens den unter Druck, der hat gar keine
454 Entscheidungsmöglichkeit; ich gehe jetzt – ich gehe nicht; wenn er sich dagegen
455 entscheidet, provoziert das Stress mit Mutti. Den Stress produzieren die – ich

456 weiß nicht, mindestens dreimal die Woche – weil er schwer aus dem Bett kommt
457 und weil er stinkig ist. Wenn man morgenmufflig ist, – kenn’ ich gut aus eigener
458 Erfahrung – dann kann man es am wenigsten ertragen, wenn jemand einem richtig
459 auf den Nerv geht. Und das macht Mutti aber dann, weil die ja dann los muss.
460 Und dann kommt er ja früh. Also die fahren ja dann die Strecke vielleicht zehn
461 Minuten und da ist richtig ‚Crash Boom Bang’ in dem Auto. Und er kommt
462 hierher, also bei ihm kann man es gut im Gesicht ablesen. Man kann gut sehen, in
463 welcher Verfassung er sich gerade befindet. Und wenn so ein Stress war, wenn so
464 ein Streit war, dann ist es natürlich äußerst schwierig, dann gleich mit der
465 nächsten Forderung zu kommen.

466 Und das ist aber in unserer kleinen Gruppe hier also gut zu machen. Also den
467 kann man wieder rausnehmen aus dem Ganzen. Erst mal die anderen fragen: ‚Was
468 willst du denn machen?’. Weil, wir stellen ja jeden Morgen selber einen
469 Stundenplan zusammen oder ja, der ist ja als Letzter dran oder man lässt ihn erst
470 mal in Ruhe und trinkt erst mal einen Kaffee und – Also was meine Strategie ist –
471 häufig hilft einfach ein Anfassen, also irgendwie so ’n Anfassen, Anlächeln:
472 ‚Trink erst mal ein Kaffee, also ich versteh’ das schon’, irgendwie so etwas rüber
473 zu bringen. Und dann geht das so zehn Minuten, Viertelstunde, dann hat sich das
474 meistens ein bisschen geglättet. Und dann kann man auch drüber reden. Also nicht
475 wenn andere rings rum sind, aber so allein, ist es häufig der Stress mit Mutti oder
476 da ist dann ein Stiefvater, der eine Rolle spielt. Das sind so Familiengeschichten.
477 So und dann passierte eines Tages Folgendes, dass Mutti und der Stiefvater in
478 Urlaub gefahren sind, ja und nun – selber aufstehen und selber entscheiden
479 loszugehen. Da hat eine Kollegin von uns ihn abgeholt, das war ja nu’ etwas ganz
480 anderes. Das war quasi so, wie mit dem Bus. Ich muss mich entscheiden. Und da
481 hat er das erste Mal in seinem Schulleben hier geschwänzt einen Tag. Am
482 nächsten Tag kam er wieder. Das war ihm ganz unangenehm. Aber das erste Mal
483 hat er sich wirklich dagegen entschieden. Das hätte ich am liebsten gefeiert.

484

485 *Aber eigentlich schwänzen relativ wenige hier?*

486

487 Ja, ja, im Vergleich zu vorher schon. Aber es ist – es gibt Kurven. Am
488 Schuljahresanfang schwänzen relativ wenige, relativ wenig. Also da wird wenig
489 geschwänzt. Manchmal dann Verschläferstunden, also wo sie ’ne Stunde später
490 kommen, oder so, aber eigentlich nicht tageweise, oder sehr, sehr selten. Und
491 dann gibt ’s vor den Winterferien so ’ne Tiefphase, vor Weihnachten ist dann so
492 ’n richtiges Hoch, also da legen sie alle noch ’ne Kohle nach, irgendwie. Und vor
493 den Winterferien ist dann meistens Flaute – wo uns noch nicht ganz klar ist, hängt
494 das mit Zeugnissen zusammen oder hängt das mit den erwarteten Ergebnissen und
495 Zeugnis zusammen oder ist einfach schon die Luft raus. Ja und am
496 Schuljahresende genau noch mal das Gleiche. Als so bis vor zwei Wochen vor
497 Schuljahresende gibt ’s ’ne Flaute. Dann zieht es noch mal ein bisschen an, und da
498 ist es häufig, habe ich auch den Eindruck –

499 Am Anfang erleben die Jugendlichen das hier häufig als sehr entspannt und es
500 entpuppt sich nach und nach, weil diese enge Atmosphäre ist ja mitunter gar nicht
501 entspannend, sondern eher ein guter Dampfkessel ist. Den man zwar gut steuern
502 kann irgendwie, also wo wir noch gut gucken können, gut noch ansprechen
503 können, wo zwischenmenschliche Auseinandersetzungen also guten Boden
504 finden, um ausgetragen zu werden. Ja und das merken sie nach und nach. Also das
505 ist gar nicht so entspannend ist und ja doch irgendwie nicht immer ganz seicht ist.
506 Und also genauso erleben sie das mit der Schule. Am Anfang erleben sie das als:

507 ‚Das ist ja easy.‘ ‚Ich baue hier mein Stundenplan ganz alleine und dann gucke
508 ich mal, wie das hier wird und wenn ich dann keine Lust drauf habe, mache ich
509 das nicht‘. Aber die kriegen ja letztendlich immer die Wahrheiten ins Gesicht
510 gehalten, also jedes Mal. Also die machen mit uns einen Vertrag, müssen
511 bestimmen, was sie machen wollen und pro Woche werden die Ergebnisse quasi
512 abgerechnet, ob sie an diesem Ziel noch dran sind oder nicht mehr. Und so gibt ‘s
513 immer wieder diese Reflexionen und die Wahrheiten quasi. Und am Anfang wird
514 es nicht ganz ernst genommen, habe ich so den Eindruck, weil es ist so neu, dass
515 sie damit gar nicht richtig umgehen können. Aber nach und nach wird es wirklich
516 zum Ritual und dann hat es einen ernsthafteren Charakter, wenn man es so
517 beschreiben kann. Es ist ja auch so, dass häufig dann selber von den Jugendlichen
518 die Forderungen kommen nach: ‚Wann schreiben wir denn endlich mal eine
519 Arbeit, ich denke ihr seid hier ‘ne Schule, wie issen des nu?‘ Denn die
520 Entscheidung nämlich bei ihnen liegt.

521 Dann fühlen sie sich häufig selber unterfordert, weil sie ohne den Druck, den sie
522 sich nicht selbst machen, relativ ruhig leben. Und erst als dann so langsam die
523 Ergebnisse klar werden: ‚In welche Richtung marschierst du denn jetzt mit dem,
524 was du bisher gemacht hast?‘ oder ‚Wenn du da und da eine Zensur haben willst,
525 musst ‘e aber da jetzt was machen!‘. So nach und nach nehmen die das für sich an
526 und da entsteht dann selber so ‘n Druck. Und dieser Druck ist dann wieder ein
527 vergleichbarer zu dem, den sie vorher in der Schule erlebt haben und das ist dann
528 unsere Chance mit diesem Druck zu arbeiten oder mit den Arten des Umgangs.

529

530 *Kommt es oft vor, dass sich Jugendliche dabei sehr zurückhalten und sich dabei*
531 *selber nicht so unter Druck setzen lassen? Also dass sie ihre Ziele so stecken, dass*
532 *sie damit locker klar kommen ohne das sie sich –*

533

534 Das ist ‘ne Fähigkeit, die sie haben müssen, sich Ziele zu stecken und sich selbst
535 einschätzen zu können: ‚Was kann ich jetzt wirklich real schaffen?‘. Das ist ‘ne
536 ganz hohe Anforderung, die sie von vorher nicht kennen. Und einige können dies
537 gut, die können sich gut einschätzen und können dem entsprechend auch ‘nen
538 Stück steuern: ‚Wenn ich so und soviel mache, denn werde ich – dann kann ich
539 hier gut leben‘.

540 Und das ist zum Beispiel dieses Jahr so passiert, bei einem, der das gut kann. Also
541 am Anfang hat er sich vorgenommen, alle Fächer zu belegen und hat irgendwann
542 gemerkt: ‚Nee keine Chance‘. Und hat dann gesagt: ‚O.k. Aber das und das und
543 das kann ich gut schaffen‘. Das hat er auch gemacht und hat es auch geschafft.
544 Nur zum Schluss musste er nur noch so wenig Stunden machen, dass er sich fast
545 gelangweilt hat. Ein einschneidendes Erlebnis hat er gehabt, als er bei der
546 Berufsberatung war. Da musste er nämlich sein Zeugnis dort zeigen, da standen
547 nur fünf Zensuren oder so drauf und da hat er gesagt: ‚Mit dem Zeugnis wird das
548 nischt hier‘ und da war er so entsetzt, dass er damit wieder kam: ‚Die fanden mich
549 ja richtig doof, das ist ja komisch und eigentlich habe ich mich ja eingeschätzt,
550 dass ich das gut schaffe, also ich habe hier doch richtig was gemacht‘ und er fand
551 das ganz wertvoll, was er hier gemacht hat. Hat er von außen so gesagt gekriegt:
552 ‚Also Junge, das ist hier nicht der Maßstab‘ und hatte daran ganz doll dran zu
553 kämpfen. Und kam dann an mit der Neuigkeit, also im nächsten Schuljahr mache
554 ich alle Fächer. Das wird nichts, glaube ich nicht. Der ist jemand, – also da ist es
555 so ‘n Fall, wie ich vorhin kurz angesprochen habe – der die Strukturen von zu
556 Hause für sich übernommen hat. Hm, das sieht aus von außen wie, ja wie so ‘ne
557 Schicksalsgläubigkeit: ‚Ich muss warten, was auf mich zukommt und ich kann das

558 nicht selbst, und ich kann nichts steuern. Und ich muss da eben irgendwie durch,
559 und ich muss mich da durchwinden und es gibt für alles eine Erklärung, nur hängt
560 das nie mit mir zusammen. Und es gibt da dieses Schicksal, irgend jemand ist
561 dafür verantwortlich, nur ich selbst nicht'. Und das passt bei ihm. Also er will
562 zwar diese – er hat auch diese Stunden geschafft, die er sich vorgenommen hat,
563 aber er hätte gut noch zwei Stunden mehr machen können, weil zum Schluss hat
564 er sich gelangweilt, aber es ging halt nicht mehr: ‚Ich mache doch hier nicht
565 umsonst'.

566

567 *Wie ist es, wenn Jugendliche sich nicht für die volle Fächerzahl entscheiden und*
568 *wenn sie dann hier raus gehen, haben sie Möglichkeiten in Arbeit und Beruf*
569 *einzusteigen mit solchen unvollständigen Zeugnissen?*

570

571 Hm, wir haben hier zwei Lernstufen sozusagen, das ist einmal der schulische
572 Bereich, da sind Leute, die von der Real- oder Hauptschule kommen oder von der
573 Lernbehindertenschule oder das sind die Älteren, die die Schule schon
574 abgeschlossen haben oder die, nee die haben die Schule nicht abgeschlossen,
575 sondern die sind von der Schule abgegangen. Die haben ihre Vollzeitschulpflicht
576 rum, aber sind noch nicht berufsausbildungsfähig, die müssen das BVJ machen
577 und das machen wir hier mit. Und diejenigen, die im BVJ sind, bei denen sind wir
578 schon dran, dass sie alle Fächer machen. Also wir sagen, dass es sinnvoll wäre,
579 wenn sie das machen, aber letztendlich ist das auch ein Stück weniger als mit der
580 Schule. Und das sind – ach fang ich anders an. Es gibt die Möglichkeit, zwei
581 Abschlüsse hier zu machen, den Hauptschulabschluss oder den BVJ-Abschluss.
582 Und diese Entscheidung liegt schon bei den Jugendlichen – möchten sie einen
583 Abschluss oder möchten sie keinen. Wer keinen Abschluss möchte, kriegt 'nen
584 Abgangszeugnis und kann – wer noch in der schulpflichtigen Zeit ist, muss halt
585 das BVJ noch machen. Und wer da schon 18 ist, könnte dann eine Lehre
586 anfangen. Und wer das BVJ macht und dort alle Fächer, die es dort gibt,
587 mindestens mit ‚Drei‘ belegt, kann sich zur Hauptschulprüfung anmelden. Also
588 haben die die Chance, im BVJ auch noch den Hauptschulabschluss nachzuholen.
589 So und dann gibt 's aber die, die sagen aber: ‚Nee ich will jetzt hier Hauptsache
590 durch, Hauptsache die Zeit rum und dann 'nen Beruf lernen. Weil, ich will was
591 machen, ich will arbeiten'. Und dann machen die das BVJ mit Fächern wie
592 Berufstheorie in zwei Fächern, also zwei Berufsausbildungen, Berufspraxis in
593 zwei Berufsausbildungsfächern, Deutsch, Mathe, Englisch jeweils nur eine
594 Wochenstunde und Schwerpunkt schon eher auf der praktischen Seite mit sechs
595 Stunden in dem einen und sechs Stunden in dem anderen Fach, also praktischen
596 Unterricht. Und bis jetzt hat es einer nicht geschafft. Und der hat es deswegen
597 nicht geschafft, weil er nicht da war. Die anderen schaffen es gut. Es ist gut zu
598 schaffen. Und über Praktikum und so weiter können sie viele ihrer Stunden
599 herausholen, also kriegen die von uns angerechnet, als Unterrichtszeit. Und ja wir
600 haben jetzt einen mit drei ‚Fünfen‘ oder zwei ‚Fünfen‘ im BVJ gehabt, der es
601 auch bestanden hat. Also es ist halt, wenn man die Fächer ausgleichen will. Wenn
602 man die Fächer nicht so schafft, weil man so wenig da war oder weil man lieber
603 andere Fächer belegt hat, muss man dort 'ne ‚Fünf‘ in Kauf nehmen, aber man
604 kriegt den BVJ-Abschluss trotzdem.

605

606 *Du hast jetzt im Prinzip sehr viel erzählt von der Besonderheit eurer Einrichtung*
607 *im Vergleich zur Schule. Kannst du vielleicht noch mal ein bisschen von der*
608 *Besonderheit als Sozialarbeit erzählen, die ihr hier macht?*

609

610 Was wohl am auffälligsten ist, ist der direkte Kontakt zu den Jugendlichen, also
611 der enge, langfristige Kontakt – langfristig, weil er mindestens ein Schuljahr lang
612 geht oder länger, bei einigen ja auch länger. Und dieser Kontakt, wenn sich das
613 für uns irgendwie ermöglicht (Bandende) ja, Familie, Freundeskreis und andere –
614 ich sag’ mal – auch soziale Träger, die da schon mit einen Fuß in der Familie
615 haben oder so mit betrifft. Das kleine Netzwerk, um denjenigen Jugendlichen
616 drum herum, spielt für uns eine wichtige Rolle und wir versuchen das immer mit
617 im Auge zu behalten.

618

619 *Wie macht ihr das? Ihr habt doch einen relativ langen Tag hier in der*
620 *Einrichtung, ja?*

621

622 Ja, aber die Jugendlichen hier sind ja nur bis mittags da und danach bleibt für uns
623 die Zeit für die Sozialarbeit, – sag ich mal – für das Theoretische herum, für die
624 Hypothesenbildung, wie auch immer. Also neben den Sachen der Vorbereitung
625 und an Schule usw. Aber da nehmen wir uns auch Zeit für – also es ist jetzt
626 wieder im Aufbau, manchmal geht es ein bisschen unter, müssen wir uns daran
627 zurückerinnern und in der Fallsupervision z. B. wird es ja häufig aufgegriffen.

628 So dann die regelmäßigen Elterngespräche, wo wir eigentlich schon bemüht sind,
629 den Kontakt zu halten, was oft schwierig ist, weil kein klarer Beratungsauftrag da
630 ist. Wir sind für Eltern, wie für die Schüler häufig Schule. Und wir definieren uns
631 selbst aber als mehr. Und da ist es schwer eine Brücke zu finden. Zudem sollte
632 Schule jetzt einen Beratungsauftrag von der Familie kriegen. Aber es ist ein
633 wichtiger Punkt für uns.

634

635 *Und wird es angenommen von den Eltern?*

636

637 Hm. Sehr unterschiedlich. Ich denke, dass es auch ’ne Zeit brauchte, also
638 vielleicht auch, vielleicht auch von uns, um uns – also um unser Selbstverständnis
639 noch einmal neu zu definieren. Ja, ich weiß nicht. Ja und bei den Eltern – also am
640 Anfang war es wesentlich weniger und vielleicht – ja, nee, es ist schon ein Stück
641 bei uns, weil – je mehr wir an dem Thema arbeiten, um so deutlicher wird es, dass
642 Familie eine große Rolle spielt in dem Zusammenhang. Und dass es eben also erst
643 recht nötig ist, das Beratungsangebot zu haben und Kontakt zu Eltern zu haben
644 und da zu gucken, was an Familienstrukturen da ist und in wieweit das Verhalten
645 der Jugendlichen eben sinnvoll erscheint, auch für Familie. Und was man da
646 ausprobieren könnte usw.

647

648 *Wenn du jetzt die Jugendlichen, die du hier so erlebt hast vor zwei Jahren, so*
649 *Revue passieren lässt, was denkst du, was wären mögliche Hilfen, damit sie*
650 *entweder nicht zu Schulverweigerern werden oder aber dass sie wieder*
651 *Möglichkeiten des Einstiegs finden, sei es jetzt in Schule oder in Berufslaufbahn,*
652 *da sie ja eigentlich eher normal sein wollen?*

653

654 Hm. Ich sehe eher die Möglichkeiten präventiv was zu machen. Wenn ich die
655 Schulkarrieren unserer Jugendlichen angucke, dann bin ich manchmal so
656 erschrocken, weil da sind dann Klassenwiederholungen bei fast allen in der ersten
657 und zweiten Klasse. Und ich denke, dass dies einschneidende Erlebnisse sind.
658 Wenn man in der ersten Klasse die Klasse wiederholt, macht das was. Wenn man
659 da bescheinigt kriegt – du bist noch nicht so weit, du musst hier noch ein

660 bisschen. Und das kann man ja als – ich kenn’ dies von Schulstrukturen und von
661 Schule früher – man kann da gut stigmatisieren und die sind also, wenn nicht
662 schon im Kindergarten, spätestens in der ersten Klasse als anders stigmatisiert.
663 Auf jeden Fall. Und das zieht sich durch bei unseren Jugendlichen, dass häufig in
664 der Grundschule eben in irgendeiner Weise Versagen dokumentiert wurde. Und
665 ich denk’, dass da die Ursachen liegen, also dass da schon bei der Einschulung
666 anders mit umgegangen werden muss. Ich habe jetzt in den letzten drei Jahren
667 Kinder kennen gelernt, die eingeschult wurden, die dann ein halbes Jahr in der
668 Schule waren und mir gesagt haben: ‚Ich hab keen Bock mehr auf Schule’. Und
669 das finde ich also – wo soll es sich hin entwickeln, wenn nicht schlimmer werden.
670 Ja, und da – denke ich – sollte man was machen.

671

672 *Was denkst du, was könnte sich da verändern?*

673

674 Hm. Ich denke, dass Schule weit weg ist von Lebenswirklichkeit von Kindern und
675 Jugendlichen. Und da sollte man hingucken. Dass Lernen sinnvoll scheint, dass
676 also der Begriff ‚Lernen’ noch einmal neu definiert wird. Also nicht im
677 Schulkontext, sondern eher im Lebenskontext und dass dies – dass es auch eben
678 Lernen ist, wenn man das erste Mal auf den Stuhl steigen kann oder das erste Mal
679 ein Stück Kreide in der Hand hat und ja, dass darüber andere Wertvorstellungen
680 auch definiert werden. Also dass es wertvoll ist, da überhaupt hinzugehen, jeden
681 Tag aufzustehen und dort, Manometer also Hut ab.

682 Na, ja und was noch ganz wichtig ist, dass die Bewertungsmaßstäbe überdacht
683 werden. Also ich denke nicht, dass man – gut in den Unterstufen oder in den
684 ersten Klassen gibt es noch keine Zensuren, aber dennoch wird bewertet und da
685 bin ich mir immer sehr unsicher, nach welchen Kriterien dort bewertet wird, ob
686 jemand, wie heißt es, Aufstrich vom A besonders schön malt oder – ja weiß ich
687 nicht.

688

689 *Habt ihr Kontakt mit Grundschullehrern?*

690

691 Wenig, nee. Also eher Sekundarschullehrer.

692

693 *Und erlebt ihr so in eurer Diskussion oder erlebst du, wenn ihr mit anderen, –*
694 *weiß ich – mit Verantwortlichen, die sich irgendwie mit Schule beschäftigen, mit*
695 *denen ihr euch unterhaltet, dass solche Probleme präsent sind?*

696

697 Ja, ja. Das stimmt. Wir haben auch Meldungen von Grundschulern, ja bloß da –
698 denke ich – fehlt noch einmal ein neues Konzept. Und noch mal zu der Frage
699 zurück zu kommen, ob es – was ich denke zu Reintegration von Jugendlichen – da
700 denke ich, also bei Grundschulern – ein Projekt geben müsste, was eine
701 Reintegration in der Konzeption hat, dass man da durchaus anfangen sollte, zu
702 gucken, was. Und da über die Begriffsbestimmung zu lernen und was Schule sein
703 kann. Hm, das da durchaus eine Chance besteht, die Kinder wieder an Schule zu
704 binden irgendwie. Aber bei den Jugendlichen ist es nicht sinnvoll. Die sind zum
705 Teil im achten Schulbesuchsjahr, die haben nur noch ein Jahr, wie sollte man das
706 hinkriegen? Und ich glaube nicht, dass es über eine kurze Ausstiegsphase, ich
707 weiß nicht vielleicht sechs Wochen oder so, da was bewegt werden kann, dass
708 sich da neue Ideen bilden zu Schule, glaube ich nicht. Also zumal ich jetzt immer
709 mehr davon ausgehe, dass es dieses Netzwerk ist, was diese ganze Art und Weise
710 des Verhaltens mitbestimmt eben auch die Verweigerungshaltung mitbestimmt,

711 dass es da erst recht, ich möchte nicht sagen unmöglich ist, aber dass es sehr
712 schwierig ist, dass irgendwie auszuklammern. Also es ist für mich zumindest jetzt
713 schwer vorstellbar.

714

715 *Kann man in das Netzwerk eingreifen um was zu verändern ?*

716

717 Hm. Kann man da eingreifen? // Ja, wenn – ja, aber nur dann, wenn das auch
718 gewollt wird. Also wenn irgendjemand das anmeldet, irgendjemand Bedarf
719 anmeldet für: ‚Guck doch mal! Ich kann nicht mehr, kannst du nicht?‘, irgendwie
720 so, zumindest so eine Idee von: ‚Es wäre schön, wenn wir jetzt eine Unterstützung
721 hätten‘ äußert. Und das ist häufig sehr schwierig, weil auch das wieder mit
722 Schwächen zu tun hat. Wer um Unterstützung bittet, ist schwach. Und
723 Schwachsein ist in dieser Gesellschaft nicht legitim. Und dadurch ist es häufig so
724 eine Gradwanderung. Es sind ganz wenige – ich sag mal – fast Mutige dabei, die
725 sagen: ‚Oh ja, ich würde gern, könnt ihr nicht mal‘, irgendwie so, ja, die um Hilfe
726 bitten, konkret.

727

728 *Wenn du so unter den Bedingungen überlegst – ich weiß es nicht, eure Ziele –*
729 *würde ich jetzt so, von dem, was du mir erzählt hast – vielleicht ein anderes*
730 *Lernen ermöglichen, Lernen an Erfahrung und vielleicht die Lebensumstände*
731 *auch so gestalten, dass Lernen möglich wird –*

732

733 Also ganz offen.

734

735 *Was denkst du, wie erreichbar sind diese Zielsetzungen für euch? Wie erlebst du*
736 *das hier? Lässt sich das so umsetzen?*

737

738 Ich staune immer wie das funktioniert, weil auch wenn häufig nicht nach Hilfe
739 gebeten wird, wird es doch angenommen, also wird – äußern sie
740 Veränderungswunsch, die Jugendlichen oder auch die Eltern. Weil häufig diese
741 Vorsituation, bevor sie bei uns sind, so dramatisch ist, dass sich etwas verändern
742 muss. Diesen Willen haben viele, also einen Willen nach Veränderung in
743 irgendeiner Form. Und das passiert häufig schon fast automatisch dadurch, dass
744 die Jugendlichen wieder regelmäßig irgendwo hingehen, entspannt sich häufig
745 diese Drucksituation zu Hause. Und also der Jugendliche hat ’nen schwächeren
746 Druck, die Eltern auch. Und dadurch / ja, verändert sich was. Wir sagen mal,
747 veränderte Bedingungen schaffen auch verändertes Verhalten. / Und das macht
748 sich sehr deutlich hier bemerkbar.

749

750 *Was sind die Bedingungen, die Grundbedingungen vielleicht so dafür, dass so*
751 *etwas möglich wird, die es hier gibt ?*

752

753 Hm. Ich würd’ sagen, bewusst machen. Also dieses was ich vorhin mit hartnäckig
754 beschrieben hab’, so ’n bewusst machen. Also immer wieder drauf zu gucken und
755 das auch zu vergleichen mit –

756 Also mit unserer erlebnispädagogischen Aktion zum Beispiel mal ganze andere
757 Horizonte zu eröffnen, / wo Jugendliche sich häufig anders erleben als in
758 Kontexten, in denen sie sich bisher gekannt haben, das reinzuholen, so in
759 Metaphern zu arbeiten oder so. / Dann ja immer wieder auch Ressourcen
760 orientiert arbeiten, das Hervorzuheben, was sie eben da haben. Was also kaum
761 jemand je gelobt hat, gewürdigt hat. Aber dieses wertvoll sein eben auch

762 rüberzugeben. // Ja und ich denke schon, dass sich das zumindest aus – nee wie
763 sagt man, dass es Einfluss nimmt und dass diese Ziele also für die Jugendlichen,
764 wenn die sich diese Ziele selbst setzen, attraktiv sind. Also wenn diejenigen
765 sagen: ‚Ich will dies jetzt hier durchziehen‘, dann heißt das ja irgendwas, dann
766 wollen die das für sich machen. Möglicherweise hat da auch Mutti und Vati
767 irgendeinen Einfluss. Ja dann habe ich da weniger Stress, machen sie sich keine
768 Sorgen – letztendlich kommt es von ihnen selbst. Und wenn das so ist, dann lässt
769 sich das meistens auch irgendwie drehen.

770

771 *Was denkst du, du hast ja jetzt schon viel über eure Arbeit hier erzählt, was sind*
772 *für dich die wichtigsten Methoden von denen du sagen würdest, die helfen uns*
773 *unsere Ziele zu erreichen?*

774

775 Hm. // Also die wichtigste Methode, ich würde da nicht Methode zu sagen, aber
776 der wichtigste Punkt, der für mich zu mindestens am wichtigsten ist, der mir auch
777 weiterhilft ist der, dass wir mittags, wenn die Jugendlichen weg sind, uns
778 zusammensetzen und über den Tag philosophieren. Und wir, die Pädagogen, die
779 den Tag ja alle unterschiedlich erlebt haben, zusammentragen, was so passiert ist.
780 Und manchmal machen wir das als rundum Ausschau und manchmal ganz
781 spezifisch auf ein, zwei Jugendliche, weil uns irgendetwas besonderes aufgefallen
782 ist oder wie auch immer. Und um darüber Ideen zu sammeln, also um darüber
783 Hypothesen zu bilden. Wo kommt das her? Wie kann man daran arbeiten, ein
784 Thema zu finden? Wie kann man damit umgehen? Wie können wir es jetzt
785 versuchen und Strategien erdenken? Das ist für mich so ein wichtiger Punkt. Also
786 wenn ich den nicht hätte und immer allein wär‘, dann würde dies wahrscheinlich
787 nicht so gehen. Aber dadurch, dass ich immer noch mindestens zwei Leute habe,
788 mit denen ich mich austauschen kann und andere Ideen noch einmal kriege, kann
789 ich für mich selber auch – ja gucken, was kann ich jetzt ausprobieren oder kann
790 ich das überhaupt oder würde ich das lieber abgeben. Wir können uns da gut
791 ergänzen. Und ich weiß nicht, ob das eine Methode ist, ob man das eine Methode
792 nennen kann, für mich ist es das. Um dann am nächsten Tag nämlich hinein zu
793 gehen mit dieser Idee im Kopf und die entweder bestätigt zu sehen und
794 auszuprobieren oder eben nicht und dann das wieder über den Haufen zu werfen.
795 Und da eine Kontinuität zu erreichen.

796 Und das nächste ist der direkte Umgang mit den Jugendlichen. Immer wieder zu
797 fragen: ‚Wie kommt das jetzt bei dir an? Wie bist du momentan drauf? Ist das für
798 dich jetzt wichtig? Welchen Sinn macht das, was du hier machst für dein Leben
799 momentan?‘. Und ja, dass man das ständig im Blick hat dieses – ja ist auch so ’n
800 Bewusstmachensprozess. Ich mach’ mir darüber was klar und dem Jugendlichen
801 hoffentlich manchmal auch.

802

803 *Erlebst du das manchmal als widersprüchlich – also dies: ‚Was ist momentan für*
804 *dich wichtig?‘ oder ‚Was willst du, was sind deine Ziele?‘ und ja, der Anspruch*
805 *der dahinter steht, dass sie letztendlich auch einen Schulabschluss schaffen*
806 *sollen? Oder dass es auch Schule ist, die Forderungen stellt, wo sie ja letztendlich*
807 *auch in etwas offeneren Rahmen doch einen Schulabschluss anstreben sollten?*

808

809 Hm. Nee es ist für mich – nee dieser Widerspruch ist für mich nicht da. Aber ich
810 glaube, dies liegt daran, weil es für mich eher im Hintergrund ist, dass die ’nen
811 Schulabschluss machen wollen, sollen, wie auch immer. Also der ist dann da,
812 wenn die Jugendlichen selber sagen: ‚Ich will den Hauptschulabschluss‘ und es

813 aber nach und nach immer klarer wird, dass der das niemals schaffen kann, weil er
814 entweder nicht da ist oder nicht am Unterricht dran teilnimmt oder ja – weiß ich
815 nicht. Ja, dann finde ich es schon schwierig so, also wenn ich mit vielen
816 Versuchen das irgendwie versuche hinzukriegen, dass ihm rüber zu bringen, und
817 dass er jetzt da weit von entfernt ist und derjenige Jugendliche das aber nicht
818 versteht oder mich nicht versteht, in dem Moment und trotzdem daran festhält,
819 weil andere Ziele kann er sich nicht setzen, dann immer wieder dann zu gucken,
820 welche Ziele gibt es denn dann, da dran zu bleiben und da also, dass ich selber die
821 Kraft habe und immer wieder habe, da noch mal nachzufragen. Das ist mitunter
822 schwierig, aber nicht widersprüchlich.

823

824 *Und wie ist es für dich? Also wie kannst du selber damit umgehen, wenn ein*
825 *Jugendlicher, wie du vorhin gesagt hast, vom Arbeitsamt kommt, er sich*
826 *eigentlich ein Ziel gesetzt hat, was für dich auch okay ist und ihm dann gesagt*
827 *wird, damit nicht? Also ich meine, bei dem war es so, er hätte andere*
828 *Möglichkeiten, aber es gibt ja vielleicht doch welche, deren Möglichkeiten sind an*
829 *der Stelle wirklich begrenzt. Ist das für dich ein Problem? Oder kannst Du damit*
830 *umgehen?*

831

832 Nö, ein Problem ist das für mich nicht. Ich habe jetzt gerade keine passende
833 Situation parat. Ich find 's dann problematisch, wenn jemand sagt: ‚Ich möchte
834 hier ein' Hauptschulabschluss haben', auch alle Chancen hat, zum Beispiel wenn
835 man im BVJ den Hauptschulabschluss macht, das ist nicht so sehr schwierig, das
836 kann man schaffen, hat noch keiner probiert hier, aber das würde gehen. Und wir
837 hatten zwei, drei, die das wollten, die aber dann gekniffen haben, also denen dann
838 auch die Felle davongeschwommen sind, hm, und was ich –

839 Was mich daran persönlich stört oder was so mein Konflikt ist, ich weiß, das es
840 wesentlich einfacher ist, 'ne Ausbildung zu finden über eine überbetriebliche
841 Einrichtung, wenn man nur den BVJ-Abschluss hat, als wenn man den
842 Hauptschulabschluss hat, weil man sich dann nämlich auf den freien Arbeitsmarkt
843 bewerben müsste und auf dem freien Markt haben die mit dem
844 Hauptschulabschluss – selbst der Hauptschulabschluss ist dann nicht so toll, um
845 auf dem freien Markt 'ne Ausbildungsstelle zu finden. Also müsste ich
846 theoretisch, um das irgendwie hinzubiegen, den Jugendlichen am liebsten sagen:
847 ‚Leute macht mal ganz langsam, und macht mal euern BVJ-Abschluss, dann habt
848 ihr wenigstens die Chance auf eine Ausbildungsstelle'.

849

850 *Das heißt sie kommen in überbetriebliche Ausbildung eher nur mit 'nem BVJ-*
851 *Abschluss ohne Schulabschluss?*

852

853 Genau.

854

855 *Und dann haben sie aber einen Beruf oder was?*

856

857 Ja.

858

859 *Macht ihr eine Nachbetreuung, wenn sie bei euch raus gehen?*

860

861 Nee, das haben wir nicht so konsequent gemacht. Das find' ich immer schade.
862 Zwischendurch hatten wir auch die Idee so 'ner Weiterbetreuung, weil wir
863 glauben, dass da häufig so 'n Bruch noch mal ist, wir das nicht gut vorbereitet

864 haben. Also weil wir uns da noch nicht so 'n richtiges Konzept erdacht haben, wie
865 das für jemanden ist, der ein Jahr hier war, doch eine gewisse Aufmerksamkeit
866 genossen hat oder gewisse andere Umstände erlebt hat und unsere Frage ist dann
867 immer die: ‚Haben wir den jetzt gut vorbereitet für das, was da kommt?, also das,
868 was da wieder ganz anders ist als hier und wir sind da nicht hinterher. Aber [...,
869 der Verein. K.P.] hat noch ein anderes Projekt, die hießen [..., Projekt zur
870 Unterstützung beruflicher Integration, K.P.], die sich genau an der Schnittstelle
871 wieder einmischen und dadurch waren wir dann wieder bisschen draußen und
872 okay, das können wir auch abgeben, weil das können wir personell kaum
873 schaffen.

874

875 *Und gibt es Kontakte zwischen dem anderen Projekt und euch?*

876

877 Ja, gibt es schon. Also und wir haben auch Leute vom letzten Schuljahr dorthin
878 vermittelt, zum Beispiel die, die keine Ausbildung – doch die 'ne
879 Ausbildungsstelle gekriegt haben, aber abgebrochen haben, Zwei und einer ist
880 darüber auch vermittelt worden, aber er macht es, zieht es jetzt durch.

881

882 *Du hast an paar Stellen schon mal von Strukturen hier gesprochen, also, dass ihr
883 jetzt hier für euch Strukturen gefunden habt, die machen vieles leichter. Wie
884 wichtig sind Strukturen hier für dich, für deine Arbeit? Oder welche Bedeutung
885 haben die Strukturen für deine Arbeit?*

886

887 Das ist 'ne Orientierung. Das ist ein Maß für mich. Insofern ist es schon wichtig,
888 weil wenn ich diese Orientierung nicht hätte, dann würde ich häufig das Gefühl
889 haben, neben der Bahn zu laufen. Also es ist so 'ne Orientierung, so 'ne
890 Richtlinie, so was in der Art. Und inzwischen finde ich das spannend mit
891 Strukturen zu arbeiten, sobald ich die Strukturen noch selber in der Hand habe.
892 Wenn das Reglements im Sinne von Gesetzen sind, die feststehen, könnte ich
893 damit sehr schwer umgehen – glaube ich. Aber wir haben inzwischen so
894 Erfindungen gemacht, die unsere Struktur so ein Stück kennzeichnet.

895

896 *Was für Erfindungen?*

897

898 Zum Beispiel Erfindungen, die den Schulablauf hier beeinflussen. Ich weiß nicht
899 ob du das gelesen hast in dem Sachbericht, da waren die ein bisschen beschrieben.
900 Zum Beispiel die Möglichkeit einer Jokerstunde, das hilft mir wahnsinnig weiter,
901 wir wurden – da muss ich anders anfangen. Strukturen haben sich häufig selbst
902 gebildet, also es hat so 'nen Eigenlauf gehabt. Und das hat mich häufig überrannt.
903 Plötzlich war dann das Geschrei hier groß nach Zensuren und festen
904 Unterrichtszeiten und festen Stundenplänen und Stundenabrechnung. Das war halt
905 für die Jugendlichen so wichtig, jetzt genau zu wissen: ‚Was mach' ich jetzt?‘
906 Und sie haben das eingefordert: ‚Das muss doch abgerechnet werden!’ Und
907 anfangs haben wir nicht gewusst, wie der Modus sein sollte des Abrechnens und
908 haben es so im Auge behalten, was gut war, aber das hat sich nicht bestätigt. Also
909 das hat sich nicht gut gemacht, so dass immer wieder der Ruf nach
910 Ungerechtigkeit laut wurde und einige sagten: ‚Ich mache hier jeden Tag so und
911 soviel Stunden, und der macht aber nur so und soviel weil – was ist das für eine
912 Sauerei, der kriegt nachher genau dasselbe wie ich'. Und darüber haben sich neue
913 Sachen gebildet. Zum Beispiel das Abrechnungsverfahren in so 'n
914 Kreuzchenzettel.

915 Und dann gab es immer wieder Sachen, die von uns aus dringend besprochen
916 werden müssen oder wo eine Unterrichtsstunde genutzt wird, um sauber zu
917 machen, weil es superschlimm aussah oder weil jemand beklaut wurde, musste es
918 besprochen werden oder weil wir 'ne Skifreizeit geplant haben, mussten wir Zeit
919 dafür haben, um die organisatorischen Sachen zu besprechen. Und die
920 Jugendlichen sagten: ‚Was kriegen wir da für 'ne Stunde? Fällt die jetzt aus?
921 Dann mache ich dann lieber Mathe'. So 'ne Sachen sind passiert. Ja das stimmt
922 eigentlich und wir haben überlegt, wie wir das am Besten hinkriegen. Uns fiel
923 dann ein, es ist was ganz Wertvolles, wenn wir gemeinsam irgendwo sitzen und
924 etwas besprechen, was entweder in alle Stunden passt, weil es so allumfassend ist
925 – es geht um den Schulalltag, um weiß ich nicht – oder es passt auch nur auf eine
926 Stunde, auf Sozialkunde meinetwegen, aber es ist uns so wichtig, und es ist so 'ne
927 Erfahrung für die Jugendlichen da mitbestimmen zu können, das müssen wir
928 irgendwie honorieren. Und da hat [..., der Projektleiter, K.P.] den Begriff Joker –
929 ist ihm eingefallen, das ist doch wie ein Joker, den man für alles einsetzen kann
930 und seitdem hieß es dann Jokerstunde. Das war legitim, eine Jokerstunde zu
931 machen, auch wenn zum Beispiel am Wochenanfang die letzte Woche
932 ausgewertet wird, ist das immer eine Jokerstunde. Und diese Jokerstunde kann
933 man wirklich als Joker einsetzen, wo man sie gerade braucht. Also brauche ich
934 noch 'ne Stunde in Mathe, dann schiebe ich mir den Joker dahin, brauche ich
935 lieber noch eine in Englisch, dann eben dort. Und das war legitim. Und deswegen
936 ist es jetzt auch legitim, über solche Stundenabrechnungssachen zu sprechen.
937 Früher konnte man sich eben gut drum drücken: ‚Nee ich mach lieber Mathe oder
938 Deutsch' und jetzt ist es wertvoll und wichtig zu sagen: ‚Okay ich konfrontiere
939 mich jetzt mit meinen Wahrheiten und gucke mir das an'.

940
941 *Ihr habt auch Auszeiten?*

942
943 Ja, genau, das ist auch eine nötige Erfindung, auch so 'ne Strukturgeschichte.
944 Dadurch, dass die Jugendlichen sich den Stundenplan selbst zusammenstellen,
945 können die sich nach Lust und Laune und nachdem wie ihr Plan ist, nachdem, was
946 sie gern machen wollen, zusammenstellen. Und nun passiert es aber, dass sie sich
947 in der dritten Stunde für Physik eingeschrieben haben und dann irgendwann schon
948 vorher zwei Stunden Mathe gemacht haben und Physik einfach, das geht dann
949 nicht mehr. Oder das hat tierisch gecrasht, irgendjemand hat sich gestritten, dann
950 geht diese Stunde nicht und der hat dann einfach blau gemacht sozusagen und hat
951 Musik gehört oder ist einfach woanders hingegangen oder saß unten und hat
952 geschwätzt, irgendwie. Und das war auch okay so, denn es macht wenig Sinn,
953 wenn derjenige im Physikunterricht gesessen hätte, wäre ehe für ihn der
954 Unterricht nicht gut gegangen. Und da haben wir überlegt, wie machen wir das,
955 dass das irgendwie legitim ist, das man sich bewusst für solche Pausen
956 entscheidet. Und da haben wir dann Auszeitstunden erfunden, die man verhandeln
957 muss. So muss man vertraglich vereinbaren, wie viele Auszeitstunden pro Woche
958 man sich gönnen kann, um noch seinen Plan zu schaffen, den man sich
959 vorgenommen hat. Und das war was ganz Neues und Aufregendes für die
960 Jugendlichen, weil sie dies nicht kannten: ‚Also, ich nehme mir jetzt hier eine
961 Pause, ist ja komisch, hier eine Freistunde' und das war schwer das abzuschätzen.
962 Aber die haben jetzt – im Schnitt haben sie sich bei zwei Stunden eingepegelt pro
963 Woche und die haben sie jetzt zur freien Wahl zur Verfügung. Alles was darüber
964 hinaus geht, wo sie sich so rausklinken, ist Fehlstunde.

965 Und was damit unmittelbar im Zusammenhang steht ist, wir haben einen
966 Ansprechpartner gewählt, irgendwann, weil wir gerade mit diesen Auszeitstunden
967 oder mit diesen Freistunden, die sie sich genommen haben, überfordert waren,
968 wenn wir alle gleichzeitig im Unterricht waren, wir Pädagogen. Und dann ist man
969 im Unterricht, muss aber – guckt dann auch: ‚Da drüben sitzt ja noch wer, was ist
970 denn mit dem, können wir den noch irgendwo unterbringen?‘. Ja ihn einfach
971 sitzen zu lassen ist auch doof. Da haben wir gesagt: ‚Okay, Einer von uns hat an
972 einem Tag den AP-Job, den Ansprechpartnerjob und macht in der Zeit keinen
973 Unterricht und ist nur für diejenigen zuständig, die zu spät kommen, die gar nicht
974 kommen, also anzurufen; die, die eine Auszeitstunde nehmen oder die, die einfach
975 nicht wissen wohin mit sich grad‘. Ja und da war es am Anfang so, dass wir eben
976 Leute angesprochen haben: ‚Eh, was machst denn du jetzt?‘ und ‚Gehst du nicht
977 mal, du hast dich doch für Mathe eingeschrieben, geh da auch mal hin oder
978 warum klappt das jetzt nicht? Was ist so schwierig jetzt?‘ Und durch die
979 Auszeitstunde ist es legitim. Sie können sagen: ‚Eh, Moment, lass mich in Ruhe,
980 ich habe jetzt meine Freistunde‘ und dann ist es auch okay. Das ist dann so ’ne
981 bewusst gewählte Freistunde.

982

983 *Und was ist mit Fehlstunden? Was haben Fehlstunden für Konsequenzen?*

984

985 Ja, die tauchen halt nicht in ihren Kreuzchenzetteln auf. Und je mehr Fehlstunden
986 die haben, um so weiter sind die Kreuzchenzettel hinterher. Und nur wenn man
987 die Reihe – meinetwegen in Deutsch muss man im ganzen Jahr 121
988 Deutschstunden belegen und wenn man die am Jahresende nicht geschafft hat,
989 kriegt man keine Jahresendzensur. Und je mehr Fehlstunden man hat, desto mehr
990 Löcher sind in den Stundenzetteln, da kann man keine Zensur kriegen.

991

992 *Ja, ich würd’ gern noch mal nachfragen, wie du damit zurecht gekommen bist,*
993 *hier Unterricht zu machen? Das war ja erst einmal was, was für dich ganz fremd*
994 *war, ja?*

995

996 Ja, als wir angefangen haben, sind wir eingestiegen mit der Idee von, na ja, erst
997 einmal gucken, was überhaupt möglich ist an Unterricht und haben viel über
998 Erlebnispädagogik, über gemeinsames Spiel, über Wissensquiz und New Games
999 und so Sachen Kontakt zu Jugendlichen gesucht. Es waren am Anfang drei. Die
1000 ersten, die hier waren, waren drei. Und da hatten wir dann so ’n Wörterwürfelspiel
1001 oder ja, wir haben immer Verbindung zu Unterricht gesucht, zu lernen in einer
1002 anderen Art. Zum Beispiel dieses Wörterwürfeln war Deutschunterricht, da zu
1003 gucken, welche Sprachfähigkeiten, Fertigkeiten haben sie u.s.w., aber ganz, ganz
1004 vorsichtig, mit ganz wenig Mitteln und viel mehr also mit erlebnispädagogischen
1005 Sachen. Wir sind irgendwo hingefahren, waren klettern oder so. Und so nach und
1006 nach wurde es aber wichtiger für die Jugendlichen und wir waren quasi damit
1007 überrannt, dass der Wunsch nach Unterricht, nach richtig abrechenbarem
1008 Unterricht laut wurde. Und da habe ich erst einmal ganz schön geschluckt ja. Aber
1009 dann – wir hatten Arbeitsblätter so ganz am Anfang. Ich habe so Arbeitsblätter
1010 gemalt zu Deutschsachen, da mussten sie Text lesen und irgendwas ausfüllen und
1011 das war alles ganz einfach und mit ganz viel Beziehung zu ihrem eigenen Leben
1012 mit den Sachen, die sie halt interessieren. Es ging um Fahrräder, um Mopeds und
1013 um Musik irgendwie, das war so das. Wir wurden zwar überrannt, aber es war
1014 doch nicht so schnell, dass ich mich von heute auf morgen umstellen musste. So
1015 kam ich nach und nach immer weiter rein ins Unterrichtsgeschehen.

1016

1017 *Und das war von Anfang an klar, wenn, dann macht ihr alle auch Unterricht?*
1018 *Oder war das auch mal Diskussion?*

1019

1020 Wir haben am Anfang angefangen mit einer Psychologin und [..., dem
1021 Projektleiter, K.P.] und mir als Diplompädagogen und zwei Männern, die für den
1022 Werkstattbereich waren. Und dann war klar, dass die Psychologin eher
1023 verantwortlich ist für Beratungsgespräche und Kontakt zu Eltern und so was,
1024 weniger für den Unterricht. Und [..., der Projektleiter, K.P.], der ursprünglich
1025 Lehrer ist, – war gar keine Frage – der macht Unterricht. Und ich habe gesagt:
1026 ‚Klar ich mache Unterricht‘ ohne zu wissen, was mich eigentlich erwartet. Ja so
1027 fing es an. Und die Männer für den Werkstattbereich war klar, die sind halt in der
1028 Werkstatt. Und wenn jemand irgendwas basteln will, dann gehen die da runter.
1029 Ohne dass irgendwann mal die Frage nach BVJ-Ausbildung stand oder auch
1030 Schulbezug, in dem Sinne, dass auch alle Fächer abgesichert werden müssen, dass
1031 Zensuren vergeben werden und so was. Das war am Anfang überhaupt nicht. So
1032 nach und nach wurde es aber dann daraus weil, für die Jugendlichen schien es nur
1033 dann sinnvoll, wenn es auch diesen Charakter hat: ‚Na was mache ich denn sonst
1034 hier? Ich denk‘, ich mach‘ Schule.‘ Und dadurch also bin ich da so langsam
1035 reingerutscht. Na und dann habe ich mir die Fächer gesucht, die mir halt Spaß
1036 gemacht haben, ohne also jetzt – wir haben es schon abgesprochen was eben geht.
1037 Aber: ‚Ich kann mir auch Geografie vorstellen, und Kunst und Musik‘ und dann
1038 hing ich dahin und habe mir erst mal die Rahmenrichtlinien genommen und
1039 geguckt, was man da so machen muss. Ja dann, Lehrmaterial wollte ich nicht von
1040 Schulen haben, wir hatten aber ein Konto für Bücher und Lehrmaterial,
1041 alternatives Lernmaterial, hatten auch mal den großen Anspruch, Lernmaterial für
1042 Schulen zu entwickeln. Ja ich weiß nicht. Das war dann irgendwann nicht mehr so
1043 wichtig. Also wir haben schon Sachen, die man auch übernehmen könnte, aber
1044 das ist dann weniger das Lernmaterial an sich, also kein Selbstentwickeltes. Es
1045 sind schon Sachen, auf die wir zurückgreifen, die wir von Schulverlagen haben
1046 oder von anderen Verlagen, die nicht so in der Schule präsent sind.

1047

1048 *Hast du manchmal Probleme mit deinem Rollenverständnis, beides zu sein?*

1049

1050 Ja, ja schon! Das ist schon manchmal schwierig. Aber das liegt eher wirklich an
1051 mir, weil ich mich ungern als Lehrerin sehe. Ich weiß gar nicht genau warum,
1052 weil es ist eigentlich auch okay. Es ist okay, eine Lehrerin zu sein. Ja, aber ich
1053 wüsste, wenn ich vor 25 oder 30 Schülern in der Schule stünde, dass ich das nicht
1054 könnte. Also insofern denke ich, so ‚ne Lehrerin bin ich nicht.

1055

1056 *Ja gut, aber du bist ja auch eine Lehrerin, die letztendlich bewertet?*

1057

1058 Ja, ja klar und die Jugendlichen sehen es auch natürlicherweise so, ich bin die
1059 Lehrerin. Aber es legt mich fest, und das find‘ ich schade. Also und ja, das ist
1060 auch immer schwierig, wenn die Jugendlichen sagen, dass ich Lehrerin bin. Dann
1061 würde ich das gerne immer erweitern, ergänzen oder irgendetwas noch
1062 hinzuspinnen oder – ich weiß nicht. Und dann ist es aber schwer, das mit Sozial-
1063 oder Diplompädagogin zu erweitern, weil dann können sie erst recht nichts damit
1064 anfangen. Und mit Lehrerin, da haben sie wenigsten so ein Bild dazu. Auch wenn
1065 sie zu mir [..., den Vornamen, K.P.] sagen und nicht Frau so und so. Ja und
1066 trotzdem bin ich Lehrerin. Ja das war am Anfang aber viel schlimmer. Das jetzt

1067 kann ich da gut, ich bin ja halt Lehrerin, ich sag ja immer: ‚Ich spiele Lehrerin‘.
1068 Das macht es für mich legitimer.

1069
1070 *Hast du für dich so Ideale, Werte, die du benennen könntest, die deine Arbeit*
1071 *irgendwie bestimmen ?*

1072
1073 Hm. // Unvoreingenommenheit. Das ist aber was, was ich gelernt hab’ hier. Ich
1074 hatte zum Beispiel früher Schwierigkeiten mit Menschen umzugehen, deren
1075 politische Meinung ich nicht teile, also ist ein Punkt. Mit politisch meine ich, ob
1076 sie rechtsradikale Parolen schreien oder sich mit rechtsradikalen Leuten
1077 auseinandersetzen oder irgendwie so. Hm. Da hatte ich früher ganz viel
1078 Schwierigkeiten mit. Und da habe ich immer gesagt: ‚Nö, das mache ich nicht,
1079 das kann ich nicht.‘ Ich bin dem aus dem Weg gegangen, also bin dem – hab mich
1080 nicht auf die Konfrontation eingelassen. Und das nächste wäre so der Bereich von
1081 Emanzipation, Gleichberechtigung von Mädchen- und Jungenarbeit, wo ich also
1082 so gekämpft hab’ quasi, wo ich so gepowert hab’. Die müssen doch das jetzt
1083 verstehen, dass das so nicht geht. Irgendwie, also immer dieses – ja, dass ich auch
1084 an den Jugendlichen und jungen Männern herumkritisiert habe, wenn sie
1085 Meinungen vertreten haben, die ich nicht geteilt hab’ in Bezug auf den Stand von
1086 Frauen in ihrer Umgebung oder so. Und inzwischen kann ich das so rauslassen.
1087 Inzwischen ist es für mich ein Stück Arbeit. Es ist eben Arbeit und nicht mein
1088 Leben. Und in meinem Leben kann ich gut rumkritisieren und gut rummäkeln und
1089 ja auch irgendwelchen Rechtsradikalen aus den Weg gehen und so weiter und so
1090 fort. Aber hier das ist eben Arbeit und mit den Jugendlichen, ja das ist anders. Ich
1091 weiß, dass zum Beispiel einige durchaus da rechtsradikale Kontakte haben, wo ich
1092 mir auch Sorgen mache. Aber ich kann den unvoreingenommen begegnen, den
1093 Jugendlichen. Also, sie sind dadurch für mich nicht schlechtere Menschen.

1094
1095 *Inwieweit fühlst du dich persönlich verantwortlich hier in deiner Arbeit? Also gibt*
1096 *es so Grenzen für dich?*

1097
1098 // Ja, was ist so eine Grenze? Hm. Na ja, es ist nicht so, dass ich mich nicht
1099 verantwortlich fühle, das wäre auch ein bisschen frevelhaft. Aber verantwortlich
1100 fühle ich mich zum Beispiel in der Situation, Jugendliche auf das vorzubereiten,
1101 was danach kommt. Also ich bin mir der Situation bewusst, dass es hier schon ein
1102 anderer Ort ist als in der Lehrstelle bei Betrieb X oder in dieser überbetrieblichen
1103 Schule. Aber ich versuch’ das irgendwie, das mit im Auge zu behalten und da
1104 auch das den Jugendlichen immer mal zu zeigen, dass es da auch anders ist und
1105 wie das ist. Und also diese Konfrontation, die sie selber halt auch kennen, weil sie
1106 im Praktikum halt gescheitert sind, weil der Chef dort irgendwas von ihnen
1107 verlangt hat, was sie unmöglich tun konnten und sich dann nicht anders wehren
1108 konnten, als zu gehen, also mit den Strategien, die sie halt kannten. Aber wenn
1109 das eben nicht funktioniert, dann also, ich tue meins, ja und hol’ mir schon auch
1110 Reflexionen von außen oder so und lass mir da auch ’nen Spiegel vorhalten.
1111 Denke, dass ich das gut tue, so aber wenn das nicht klappt, dann – //

1112
1113 *Du hast vorhin über eure Reflexionen gesprochen, die ihr im Anschluss, am*
1114 *Mittag macht. Fühlst du dich manchmal in dem was du planst oder überlegst für*
1115 *die Jugendlichen unsicher oder ist das eher so, durch die Besprechung, dass du*
1116 *dann schon relativ klare Vorstellung hast, in welche Richtung das gehen könnte?*
1117

1118 Es gibt schon Bereiche, in denen mich unsicher fühle. Aber häufig wird es dann –
1119 gerade dann – nicht bestätigt. Und an Stellen, wo ich mich sehr sicher fühle,
1120 werde ich überrascht von ganz anderen Sachen. So das passiert. Zum Beispiel
1121 fühle ich mich dann unsicher, wenn ich an mich alleine glaub'. Wenn ich – wenn
1122 ich glaube von der Verantwortung überrannt zu werden, von der Verantwortung
1123 für den Schulablauf hier. Zum wenn [..., der Projektleiter, K.P.] nicht da ist, den
1124 ich schon als Chef verstehe und der letztendlich – also ich kann hier machen, aber
1125 der ist immer noch da, um die Fäden in der Hand zu halten. Oder zumindest wo
1126 wir uns so reinteilen können. Und wenn der mal nicht da ist, und so 'ne schlimme
1127 Situation auftaucht, – ich weiß nicht – so 'n ganz chaotischer Tag oder zwei die
1128 sich richtig prügeln oder so, wo ich dazwischen muss. Da mach' ich das in dieser
1129 Situation schon, aber um das zu klären, dann hinterher fühle ich mich unsicher.

1130

1131 *Wie gehst du an so 'ne Konfliktsituation ran? Ist das eher so aus dem Bauch raus*
1132 *oder?*

1133

1134 Ja, das ist schon aus dem Bauch raus, häufig. Wenn ich Zeit habe, darüber
1135 nachzudenken, – also es braucht dann aber auch Zeit – wenn ich die Zeit habe,
1136 dann kann ich da auch kühlen Kopfes rangehen. Aber wenn sich hier zum Beispiel
1137 zwei prügeln und ich dazu komme, dann ist es aus dem Bauch.

1138

1139 *Gibt es dir 'ne Sicherheit, dass du weißt, du reagierst dann so wie du gerade*
1140 *empfindest? Oder ist es dann auch so, dass du dann, in solchen Situationen eher*
1141 *manchmal, so ein Gefühl hast: ‚Oh Scheiß, was mach' ich denn jetzt'?*

1142

1143 Nee! Ich hab' das einmal erlebt. Wir hatten im ersten Schuljahr hier ein Schüler,
1144 der besonders war. Und das ist mir das erste Mal passiert, dass ich mit jemanden
1145 nicht klar kam. Es war ein junger Mensch, der war 15, mit schlimmen
1146 psychischen Störungen, der auch in psychiatrischer Behandlung war, vor dem ich
1147 Angst hatte. Also vor dem hatte ich richtig körperliche Angst. Und der ist hier
1148 eines Tages ausgerastet und ich bin dazwischen gegangen, wie sonst bei anderen
1149 Situationen auch und hab' fast von dem eine mit weg gekriegt. Also der wollte
1150 mich nicht persönlich schlagen oder so, das habe ich schon nicht so verstanden.
1151 Aber der hat halt um sich geschlagen und ich stand im Weg irgendwie. Nee, ich
1152 wollt' ihn beruhigen und wollt' an ihn ran und er hat es nicht gelassen. Und da
1153 packte mich so die Angst, weil er hat dann hier so zerstört und so ganz schlimm.
1154 Da war ich völlig mit überfordert. Und da konnte ich aber auch gut sagen zu allen
1155 anderen Leuten: ‚Ich nicht, Ich krieg' es nicht gebacken' und das ist okay hier.
1156 Also der Boden ist dafür geebnet.

1157

1158 *Das war also auch so die Möglichkeit, dass das dann auch so blieb? Du konntest*
1159 *nicht mit dem und der konnte nicht mit dir und das war dann ebenso.*

1160

1161 Genau und das brauchte ich dann auch nicht. Also, das konnte ich abgeben, und
1162 da war ich dann – das war schön. Und das hat sich dann selbst erledigt, weil er
1163 dann in ein anderes Heim gekommen ist und nicht mehr hierher kam.

1164

1165 *So 'ne Grenzerfahrungen, die also vielleicht eher situativ sind und dann*
1166 *letztendlich doch wieder irgendwie ein Weiter erfordern, gibt es solche auch?*

1167

1168 So 'n Grenzbereich ist für mich auch noch Drogenkonsum. Und das ist aber
1169 deswegen für mich so – oder es ist für mich schwierig damit umzugehen und zwar
1170 deswegen, weil das für mich nicht durchschaubar ist. Ich kann hier nur mit
1171 Vermutungen umhergehen und kann schwer meine Vermutungen äußern. Also ich
1172 kann schwer dem – also ich vermute, bei den Jugendlichen, die haben
1173 irgendwelche Drogen intus und kann schwer sagen: ‚Äh sagt mal, hab ihr was
1174 geschluckt?‘ oder so, das krieg’ ich nicht hin. Und ich kann gar nicht genau sagen,
1175 warum? Vielleicht am ehesten aus der Angst, was passiert denn, wenn derjenige
1176 sagt: ‚Ja‘.

1177

1178 *Was würde denn passieren?*

1179

1180 Ja, ich müsste – nach unseren Regelungen müsste ich ihm sagen: ‚Also hier nicht
1181 und geh bitte nach Hause und kuriere dich aus‘. Aber was mach’ ich dann mit der
1182 Information? Andererseits ist es so, ich weiß, dass die Drogen nehmen, aber weil
1183 mir das niemand konkret sagt, handle ich auch nicht, nicht wirklich dagegen,
1184 dafür oder irgendwie.

1185

1186 *Also weil du nicht fragst, kannst du das sozusagen auch ja wenigstens offiziell*
1187 *ignorieren?*

1188

1189 Ja, das ist für mich auch so 'n heißes Thema. Ich kann einfach schlecht mit
1190 umgehen. Ich wüsste gar nicht was, was sollte ich demjenigen sagen: ‚Du, du, das
1191 ist nicht schön‘. Ich habe also mehrere Versuche unternommen und – zum
1192 Beispiel im letzten Jahr sind die Jugendlichen zur Love-Parade gefahren und da
1193 war ich mir unsicher, inwieweit die sich wirklich auskennen und hab’ denen ein
1194 Brief geschrieben, dass ich eben weiß, dass sie dahinfahren, dass ich allen Spaß
1195 der Welt wünsche und aber so ein paar kleine Tipps muss ich als Lehrerin eben
1196 doch noch loswerden. Und hab dann einfach diese präventiven Sachen
1197 reingeschrieben, die eben so dran sind bei Ekstasy, also dass jemand dabei sein
1198 soll, der nüchtern bleibt, dass sie was zu trinken dabei haben und dass sie
1199 unbedingt ein Arzt rufen sollen, wenn irgendwas passiert und dass der
1200 Schweigepflicht hat. Und so. Und das war eine ganz schöne Reaktion dann
1201 darauf, also, die ich gekriegt hab’. Hinterher dann kamen sie wieder: ‚Hast ja ein
1202 tollen Brief geschrieben, aber das wussten wir alles schon‘. Und das war dann
1203 schön. Aber da war ich dann auch ganz unsicher. Wie reagiere ich jetzt da richtig?
1204 Und, schon immer ein bisschen mit Angst von: ‚Nehmen die mir das jetzt übel?‘
1205 oder so. Also die Angst ist schon immer mal da. (Bandende)

3.12 Herr Max

1 **Leiter eines Schulverweigererprojektes, Interview im Juli 2000**

2

3 *Das Schulverweigererprojekt habe ich vor diesem Interview mehrere Male im*
4 *Kontext von Arbeitstagungen besucht.*

5

6 *Als erstes hätte ich ganz gern ein bisschen was zu Ihrer Person gewusst. Wie sind*
7 *Sie zu der Arbeit gekommen / was haben Sie mal gelernt oder wie lange sind Sie*
8 *in dem Beruf jetzt?*

9

10 Das ist eine ganz schön lange Geschichte, da wird das Band schon ganz voll
11 werden. Ich bin '88 mit meinem Lehrerstudium fertig geworden. Bin dann in der
12 Uni noch geblieben, habe noch promoviert / Pädagogik / pädagogische Fakultät.
13 In der Zwischenzeit kam die Wende. Ich bin ins Jugendamt gegangen noch
14 während meiner Promotionszeit und habe dort mit dem Bereich /
15 Jugendhilfeplanung – also diese Ebene der Sozialarbeit betreten, eigentlich für
16 mich das erste Mal. Das wollte ich –

17

18 *Wie kam das, vom Lehrerstudium zum Jugendamt?*

19

20 Das ist eine Sache, die ich immer schon in meinem Kopf hatte. Nicht nur Wissen
21 zu vermitteln, sondern in einem größeren Bereich mit anderen Leuten umzugehen,
22 als nur jetzt / Geschichte oder so rüberzubringen. Und damals bot sich diese
23 Chance – war eine Stellenausschreibung, habe ich mich beworben. Ja.

24 Das ist mir sehr schnell dann doch etwas vergangen, weil das war mir sehr // es
25 war mir eben ein bisschen zu steril oder ein bisschen zu – also mit Menschen hatte
26 das am Ende gar nicht so viel zu tun, wie ich dachte. Ich habe dann einen Verein
27 gegründet 1992, wo ich die Hoffnung hatte, dass ich dann soziale Arbeit machen
28 kann – hat sich auch erfüllt. Das würde ich jetzt rückblickend als meinen
29 eigentlichen Berufseinstieg sehen. Und / dort habe ich dann – haben wir
30 verschiedene soziale Bereiche gemacht, auch noch ein betreutes Wohnen und da
31 kam immer wieder dass die Problematik die Schule, Schulverweigerung eigentlich
32 immer wieder. Ja inzwischen habe ich mich beruflich ein bisschen
33 weiterentwickelt. Zusatzausbildung Erlebnispädagogik, dann habe ich mich mit
34 Gestalttherapie beschäftigt und so weiter. Und / ich habe dann also auch
35 geschäftsführend diesen Verein übernommen, war von '92 bis '97
36 Geschäftsführer, nein bzw. bis Projektbeginn – also bis Anfang '98 war ich
37 Geschäftsführer dieses Vereines mit dann 30 bis 40 Mitarbeitern. Da wurde es mir
38 dann schon wieder zu verwaltungstechnisch und dieser sozialarbeiterische Ansatz
39 ging ziemlich verloren. Ich habe mich ja nur noch um irgendwelche
40 Verwendungsnachweise gekümmert.

41 Und dann kam die Ausschreibung vom Bund für die neue Modellphase. Das hat
42 mich sofort sehr interessiert, weil ich da die Möglichkeit gesehen habe, noch mal
43 fachlich ganz – viel tiefer einzusteigen, als es bisher möglich war. Wir hatten
44 dann bei [...] e.V. die verschiedensten Projekte, denen ich mich aber nicht so
45 widmen konnte, wie ich das gern gemacht hätte und das eigentlich Fachliche, was
46 ich immer geträumt habe, war wieder zu kurz gekommen. Und deswegen war das
47 – sind meine persönlichen Motive zu sehen. Noch mal a) eine Zielgruppe zu
48 haben / von der ich glaube, dass es eine typische Zielgruppe für soziale Arbeit
49 sein kann. Es ist eine benachteiligte Zielgruppe. / Und b) für mich die

50 Möglichkeit, ohne relativ viel Verwaltungsaufwand zu machen, wirklich fachlich
51 arbeiten zu können.

52

53 *Haben Sie das Konzept damals dann selber geschrieben für das Projekt?*

54

55 Hm, ja.

56

57 *Und woraus ist das entstanden? / Aus Ihren Erfahrungen mit dem, was Sie da
58 bisher in der Praxis erlebt hatten?*

59

60 Genau.

61

62 *Und haben Sie sich das so zusammen gesucht? Es gab ja damals nicht viel –*

63

64 Es gab nicht all zu viel. Es gab damals schon Bundesländer, wo auch was vorlag.
65 Zum Beispiel Baden Württemberg und so weiter gab 's schon ein paar
66 Broschürchen, wo man sich mal einlesen konnte. Darauf habe ich mich auch
67 gestützt. Da waren auch schon mal ein paar empirische Sachen gelaufen, dass man
68 wusste, wie viel sind das so ungefähr, die sich – die als harte Schulverweigerer
69 gelten. Und so was gab es schon mal. Dann gab es verschiedene
70 Werkstattprojekte, von denen ich auch Kenntnis hatte. Dann gab es im Vorlauf
71 auf das Modellprogramm schon ein paar Zusammenkünfte mit Trägern, vom
72 DJI²¹ initiiert, wo man sich auch schon mal ausgetauscht hat; wo könnte das
73 hingehen. Aber ich glaube, das Wesentliche waren schon die Erfahrungen, die wir
74 gemacht haben im Bereich Hilfen zur Erziehung, im Bereich offene Jugendarbeit,
75 im Bereich Familienberatung, das war eigentlich das was mich in dieser
76 Konzeptphase geleitet hat.

77

78 *Was mich relativ verwundert hat, als ich mir so Ihr Konzept angeschaut habe –
79 und auch jetzt den Sachbericht und in dem Vortrag – dass Sie einen sehr starken
80 schulischen Ansatz hier haben. War das von Anfang an im Konzept so geplant
81 oder hat sich das jetzt so entwickelt im Laufe der Zeit?*

82

83 Jein. So war es nicht geplant. Wir haben äußerst vorsichtig begonnen. Wir haben
84 – in meinem Kopf war eigentlich / dass der Begriff Schule, Lernen und so weiter
85 durch das, was an Erfahrung da ist, bei den Jugendlichen viel zu besetzt ist, als da
86 jetzt wieder gleich weiter machen zu können. Also das wir sagen: ‚Jetzt machen
87 wir wieder Unterricht und jetzt lernen wir Mathe‘ und so was. Und wir haben am
88 Anfang in den ersten paar Wochen nur wenig Unterricht gemacht, wir haben sehr
89 viel Erlebnispädagogik, sehr viel Werkstattbereich gemacht, viele Räume
90 geschaffen, die möglichst offen waren, auch sicherlich durch unsere Unsicherheit,
91 die wir hatten, was uns denn nun begegnet.

92 Und es kam von den Schülern eine relativ starke Hinwendung – also die haben
93 gleich gefragt: ‚Wann machen wir denn Schule?‘ Klar es ging irgendwie um
94 Lernen. Dann war für sie klar: ‚Wir kriegen hier unsere Schulpflicht anerkannt.‘,
95 das war ja auch ein Ziel von uns. Und da kommt die Frage natürlich auf: ‚Was ist
96 denn das hier für eine Schule?‘ Und wir haben relativ schnell gemerkt, dass
97 Schule und Lernen durchaus geht und dass es auch wichtig ist, für diejenigen die

²¹ Deutsches Jugendinstitut

98 hier sind, wieder Schule zu machen, zu sagen: ‚Na klar, wir kriegen nicht bloß
99 Schulpflicht anerkannt, sondern wir machen wirklich Schule. Wir können an
100 unserer Rechtschreibung was machen, wir können an unserm Lesen was machen,
101 wir können für Mathe was lernen‘ und dass es auch kontinuierlich geht, richtig,
102 mit allen Schwierigkeiten, die es dabei gab. Und jetzt kann ich mir nicht mehr
103 vorstellen – aus der heutigen Sicht nicht mehr vorstellen – jemandem zu sagen:
104 ‚Du kriegst deine Schulpflicht anerkannt, aber wir machen ja hier gar keine
105 Schule, sondern wir widmen uns anderen Themen.‘

106 Nur was bleibt, ist natürlich die Forderung, dass das Konzept so offen sein muss,
107 dass andere Themen, die nicht primär was mit Lernen in der Schule zu tun haben
108 – mit Wissenslernen, mit kognitivem Lernen – Platz haben. Und das ist ein
109 Anspruch, – denke ich – der ganz wichtig ist, dass bei aller Struktur, bei aller
110 Wissensvermittlung Platz für solche Themen sein muss. Und dass es sich
111 vielleicht auch gar nicht widerspricht. Dass Lernen auch so was einfach mit
112 beinhaltet.

113

114 *Sie sagen Schulverweigerung zu dem Phänomen, dass Kinder nicht in die Schule*
115 *gehen?*

116

117 Schulverweigerung ist der Begriff, der einfach ständig genannt wird. Und ich –
118 wenn man einen anderen Begriff einführt, muss man ihn auch erklären und das
119 mache ich in manchen Settings und in manchen Situationen mache ich das auch.
120 Dann sage ich, dass Schulverweigerung für mich / schon ein Begriff ist, der
121 negativ besetzt ist, weil Schulverweigerung heißt, dass sich jemand verweigert. Es
122 gibt jemanden, der sich verweigert. Und der Schluss liegt nahe, dass der dann
123 auch irgendwo verantwortlich ist, dass er auch irgendwo Verantwortung trägt für
124 seine Verweigerungshaltung. Das wäre eine Sache, wo ich nicht mitgehen würde.
125 Sondern es müsste – es könnte genau so gut Schülerverweigerung heißen. Das
126 wäre aber genau so einseitig. Schulverweigerung und Schülerverweigerung sind
127 zwei einseitige Begriffe. Schulabstinenz – Nicht-mehr-zur-Schule-gehen – als so
128 ein Wortgebilde, also der Versuch neutrale Begriffe zu fassen – aber ich habe
129 gemerkt, dass es sich im Alltag nicht durchsetzt. Und dass es wichtiger ist –
130 lieber, also lieber bei dem Begriff zu bleiben, aber ihn zu erklären. / Ja, so.

131

132 *Schulverweigerung kann ja auch heißen, dass die Schule sich dem Schüler*
133 *verweigert, so in dem Sinne, wie Sie Schülerverweigerung vielleicht benannt*
134 *haben. Welche Erscheinungsformen begegnen Ihnen hier so, wie Schüler die*
135 *Schule verweigert haben oder wie sich Schule den Schülern verweigert hat?*

136

137 Na ja.

138

139 *Sie haben doch schon eine ganze Menge Jugendliche hier gehabt.*

140

141 Also die Art und Weise ist insofern bei uns von vornherein gefiltert, dass wir uns
142 bloß bestimmten Zielgruppen zuwenden. Also wir haben ja gesagt, wir arbeiten
143 nur mit Langzeitverweignern. Also da ist erst mal alles das, was so
144 Eckstundenschwänzen ist oder / ab und zu mal nicht zur Schule gehen, das sind
145 Sachen, die wir durch unsere Beratungstätigkeit kennen lernen. Wir haben ja hier
146 noch ein Beratungsangebot, das außerhalb der Schule im engeren Sinne läuft.
147 Aber unsere Schüler sind ja sozusagen alle Langzeitverweigerer, wenn man das so

148 sagen möchte. Also das heißt, sie waren mindestens ein halbes Jahr mal nicht in
149 der Schule oder vielleicht auch länger nicht. Gut / ja.

150 Können Sie die Frage vielleicht noch mal ein bisschen präzisieren; was meinen
151 Sie mit der Art und Weise; meinen Sie in Zeiträumen; meinen Sie
152 Verhaltensstrategien?

153

154 *Beides. Ich denke erstens Zeiträume, das haben Sie ja schon gesagt und zweitens*
155 *auch wie sich das äußert; wie sich das entwickelt. Langzeitverweigerung kann ja*
156 *auch heißen, dass sich Schüler über ein relativ langen Zeitraum haben*
157 *krankschreiben lassen oder dass Schüler ausgeschlossen wurden von der Schule*
158 *aufgrund bestimmter Sachen und dann nicht mehr gegangen sind.*

159

160 Es gibt meistens Mischformen. Also bevor jemand Schule lange Zeit nicht
161 besucht, passiert eine ganze Menge. Das passiert nicht von einem Tag auf den
162 anderen. Typischerweise – also fast alle unsere Schüler haben eine lange Phase
163 des Springens von einer Schule zur anderen hinter sich. Fast überall. Das sind –
164 teilweise haben die fünf Schulen besucht im Alter von 14 Jahren.

165

166 *Aus unterschiedlichen Gründen?*

167

168 Aus unterschiedlichen Gründen / tendierend aber schon. Das kann manchmal mit
169 Umzug schon beginnen oder so, aber es tendiert dann zum Ende hin dazu, dass es
170 schon vermehrt Ausschlüsse gibt aus der Schule und dass dann eine
171 Schulversetzung erfolgt, als Schulstrafe auch gedacht. Und je weniger es gelingt,
172 da wieder eine Heimat zu schaffen oder irgendwie so ein Gefühl: ‚Das ist die
173 Schule, wo ich dazugehöre, wo ich / mich in der Klasse irgendwo wohlfühle‘, –
174 weitab von irgendwelchen Leistungsgeschichten erst mal, die aber auch dazu
175 kommen – um so mehr besteht die Tendenz dort rauszugehen, ganz rauszugehen.
176 Also das praktisch noch – diese Schulversetzung noch zum Extrem – einfach nur
177 noch zu verlängern, zu sagen: ‚Ich versetzte mich jetzt auch mal nach Hause.‘ –
178 das ist dann bloß noch ein weiterer Sprung.

179 Und wichtig ist aus meiner Sicht, dass viele Sachen hinzu kommen; also viele
180 Sachen treffen zusammen. Wenn man nach Ursachen fragt, dass man immer
181 guckt, was passt zusammen, damit es so wird. Also beispielsweise gelernte
182 Verhaltensmuster, zum Beispiel in Familie gelernte Verhaltensmuster passen
183 zusammen zu dem wie sich Schule verhält. Also wenn zum Beispiel in einer
184 Familie eine bestimmte Art und Weise besteht, mit Forderungen umzugehen oder
185 nicht mit denen umzugehen und Schule hat eine bestimmte Art und Weise
186 Forderungen auszusprechen, nämlich eine sehr starre Art und Weise eine
187 Forderung auszusprechen, dann passt das wunderbar zusammen. Und man kann
188 dann hingehen und kann sagen: ‚Es liegt an Schule oder an der Familie‘, aber es
189 bringt nicht viel, es liegt genau an dem, wie es zusammenpasst. Das ist der Punkt.

190 /

191 Ja, also noch mal zurückkommend. Was / wie hat sich das vollzogen? Ich denke,
192 es gibt verschiedene Ausstiegsmechanismen, die aber langfristig angelegt sind.
193 Mit Krankschreibungen beispielsweise oder mit Entschuldigungen, dass Eltern
194 tendieren dazu zu sagen: ‚Ja ihm geht ’s ja wirklich schlecht oder so. Er kann
195 wirklich nicht zur Schule gehen‘. Oder da bekommt die Schulverweigerung – das
196 finde ich noch mal wichtig – zu Hause noch mal eine bestimmte Bedeutung. Das
197 ist – danach zu gucken, was ändert sich in der Familie dadurch, dass der nicht zu
198 Schule geht. Das ist ein ganz wichtiger Bestandteil. Ja, dann kommen

199 Leistungsgeschichten hinzu, dass man eben – es reicht nicht aus zu sagen: ‚Er hat
200 eine Lernschwäche, es bestehen viele – es gibt viele Schüler die haben
201 Lernschwächen, die gehen trotzdem zehn Jahre in die Schule. Und die Frage ist,
202 wie mit einer Lernschwäche umgegangen wird in der Schule und in der Familie
203 beispielsweise. Und da ist es eben halt so, wenn – nehmen wir mal an – eine
204 Familie, wo alles in Ordnung ist, – sage ich jetzt in Anführungsstrichen – da ist
205 alles in Ordnung und da gibt es noch zwei Geschwister und das eine Kind studiert
206 schon, das andere macht gerade eine Lehre und dann gibt es noch ein Kind, das
207 hat eine Leserechtschreibschwäche. Das ist schlichtweg ein Drama / in der
208 Familie. Damit wird dramatisch umgegangen, häufig, haben wir gemerkt, dass es
209 also: ‚Wie kann das passieren, dass ausgerechnet bei uns in der Familie, dass es da
210 so was gibt?’ und so weiter. Und: ‚Bei den anderen geht das doch auch, warum
211 geht das bei dir nicht?’ Also da wird das – also da passiert dann so eine
212 Stigmatisierung so: ‚Du bist jetzt das Problemkind und du hast die Probleme und
213 wir wollen dir ja alle helfen.’ Da kommt viel Hilfe und viel Zuwendung und viel:
214 ‚Wir wissen wie das geht für dich und wir organisieren das jetzt für dich’ und so
215 weiter. Und das Ganze bauscht das Problem auf. Das macht das schwer. Das
216 Problem wird riesig. Das gibt – am Ende gibt es nur noch diese Lernschwäche in
217 der Familie. Und das ganze Kind definiert sich bloß noch über Lernschwäche. Ja
218 und da rutscht es – ist eigentlich nahe liegend, dass es das meidet, wo das entsteht.
219 Und diese Situationen entstehen in der Schule, da passiert die Zuschreibung: ‚Du
220 hast eine schlechte Lernleistung’. Das passiert erst mal in der Schule, nicht zu
221 Hause Und da passiert auch, dass die anderen Schüler dann auch noch gucken:
222 ‚Wieso kannst du bloß so langsam lesen?’ oder sonst was. Und dann werden die
223 Situationen – wenn man keinen anderen Weg findet – mehr und mehr gemieden.
224 Und dann wird es erst mal besser.

225

226 *Meinen Sie, das ist häufig so, dass für die Jugendlichen die Verweigerung so eine*
227 *Bedeutung hat wie Negativerlebnisse vermeiden oder gibt es da auch andere*
228 *Bedeutungsmuster?*

229

230 Das war ein Beispiel. Das war ein Beispiel. Es mag sein, wenn es um
231 Lernschwächen geht oder wenn Lernschwächen eine relativ große Rolle spielen,
232 ist es ein Beispiel. / Jugendliche erleben Schulverweigerung noch ganz anders. Sie
233 erleben das sicherlich auch in einem Kontext von: ‚Ich traue mir was, ich bin
234 fähig meine eigene Entscheidung zu fällen, ich bin autonom, ich habe Macht, ich
235 kann vor allen Dingen – das finde ich immer ganz wichtig – ich kann in meinem
236 Lebenssystem was ändern’. Ein Jugendlicher kann nichts ändern, indem er
237 regelmäßig zur Schule geht und ordentliche Zensuren schreibt. Da geht alles
238 weiter, wie es bisher gewesen ist. Und wenn er das nicht möchte, muss er etwas
239 initiieren, na, wo die Leute sagen: ‚Mein Gott, so geht das doch nicht weiter’. Und
240 das gelingt ihm sehr gut durch Schulverweigerung, weil Schule einfach ganz
241 wichtig ist. Die Nachbarn gucken – geht der, steht der früh auf, geht der in die
242 Schule? Das fällt auf. Die Familie gerät eigentlich noch mal ganz anders ins
243 Zentrum. Dann kommen die Schreiben vom Ordnungsamt / wenn da
244 Schulverweigerung passiert und dann muss Bußgeld bezahlt werden. Es
245 beschäftigt sich eine Riesen-Maschinerie mit dem Vorgang – nicht mit dem
246 Schüler, das würde ich nicht sagen, mit ihm beschäftigt sich kaum jemand. Aber
247 mit dem Vorgang Schulverweigerung. Die Lehrer diskutieren und so weiter, es
248 passieren Schuldzuweisungen. Da verändert sich wirklich was. An der Stelle
249 verändert sich was, es besteht Schulpflicht bei uns und so weiter. Alle sagen: ‚Aus

250 dir kann nie was werden, / wenn du nicht zur Schule gehst. Das ist ein totaler –
251 ein wichtiger Punkt. So ähnlich wie mit Extremismus – wo man mit
252 Rechtsextremismus auch unwahrscheinlich viel Zuwendung und Aufmerksamkeit
253 bekommt einfach, wenn man das tut – so ähnlich ist das auch mit
254 Schulverweigerung manchmal. Ein Biologe hat mal gesagt, das ist so das
255 Bettnässen der etwas Älteren. Das ist vielleicht ein bisschen platt, aber ist auch
256 nicht ganz falsch.

257

258 *Denken Sie, es ist für Jugendliche immer ein Problem / damit verbunden - oder*
259 *ist das auch für Jugendliche problemlos einfach zu sagen: ‚O.k. Schule ist nicht*
260 *mehr, ist nicht mehr mein Ding?‘*

261

262 Das glaube ich nicht, habe ich noch nicht erlebt.

263

264 *Es ist immer mit einem Problem verbunden?*

265

266 Ist immer mit – ich glaube nicht, dass ein Jugendlicher einfach mal so sagt: ‚Ich
267 gehe nicht mehr in die Schule‘. Daran glaube ich überhaupt nicht. Und das habe
268 ich auch nicht ein einziges Mal gesehen. Weil / es ist ja nicht so – das geht ja gar
269 nicht. Man hat ja Bezüge, man hat Leute, die man jeden Tag gesehen hat. Das
270 passiert ja nicht aus der ersten Klasse heraus und man hat ja meistens eine Klasse
271 und man hat Erfahrungen gesammelt. Und nicht mehr zur Schule gehen heißt ja /
272 nicht einfach, was nicht mehr zu tun, sondern heißt, direkt was aufzugeben. Und
273 die Frage ist, warum soll man das aufgeben? Es muss ein Motiv bestehen, das
274 aufzugeben.

275

276 *Ja gut, aber es muss ja nicht unbedingt ein Motiv geben, das wieder anzunehmen.*
277 *Also man könnte ja auch sagen: ‚O.k. das ist jetzt was, das ist gelaufen und das*
278 *war nicht so toll und es geht auch ohne weiter‘. Also diese Arbeit, die Sie hier*
279 *machen, denke ich, die hat ja zum Kontext – Schulverweigerung ist ein Problem*
280 *und unser Anliegen ist es, Jugendliche die nicht mehr in die Schule gehen,*
281 *irgendwie zu unterstützen, wieder einen Weg zum Lernen zu finden.*

282

283 Ob Schulverweigerung ein Problem ist, weiß ich nicht, also die Frage war ja –
284 ging ja dahin: ‚Gibt es irgendein Problem, gibt ’s irgendwas, was nicht so rund
285 läuft, dass dann Schulverweigerung passiert?‘ Und da sage ich mal, schon ja. Aus
286 meiner Sicht gibt es da irgendwas, was nicht so zur Zufriedenheit abläuft.

287

288 *Und in der Perspektive – hat Schulverweigerung auch in der Lebensperspektive*
289 *von Jugendlichen eher einen problematischen Charakter? Oder ist das –*

290

291 Das würde ich nicht unbedingt sagen, dass es immer so gesehen wird. Also wir in
292 unserer Erwachsenenwelt haben da sicherlich immer eine / so : ‚Ah, mein Gott.‘
293 Aber das würde ich nicht so sagen, dass das immer und in jeder Phase bei den
294 Jugendlichen so gesehen wird. Die können da schon auch ganz gut das Ding mal
295 ausblenden, über ein halbes Jahr und können sagen: ‚Eigentlich geht ’s uns ganz
296 gut‘ und merken das – wenn es wieder Sommer wird zum Beispiel, wenn es
297 draußen wärmer wird. Das spielt einfach eine Rolle, dass es dann auch mal ganz
298 gut geht, dass man auch mal zufrieden sein kann, auch wenn man Schule
299 verweigert.

300 Ich glaube aber auch hier, das ist auch wieder so entweder oder. Entweder es ist
301 ein Problem oder nicht, das haut nicht hin. Also ich glaube auch hier, dass es
302 immer dann wieder Phasen gibt, wo das wieder auftaucht. Wo man sagt: ‚Mein
303 Gott, jetzt müsste es aber wieder mal.‘ Ja / und: ‚Irgendwie ist es blöd und die
304 anderen; wieso gehen die anderen da hin und ich nicht?‘ Das glaube ich, dass das
305 ganz bestimmt wieder auftaucht irgendwann. Das wird nie eine Phase geben, wo
306 jemand drei Jahre nicht zur Schule geht und das immer toll findet. Das kann ich
307 mir nicht vorstellen.

308

309 *Weil die sozialen Erwartungen – oder die Freunde machen es auch oder es hängt*
310 *Perspektive dran oder?*

311

312 Es gibt viele Gründe, dass einem das aufstößt. Man ist es ja auch – selbst wenn
313 man in einer Clique ist, die das auch so machen / ist auch diese Clique immer nur
314 ein relativ kleiner Raum, wieder in so ein soziales Netzwerk zu schlüpfen. Man ist
315 dann auf die Clique auch wieder angewiesen und dann gibt es in der Clique auch
316 Streit. Ja das sind alles so Mechanismen, die dann am Ende produzieren, dass die
317 dann sagen: ‚Also langsam reicht ’s mir mal‘ oder so. ‚Ich möchte doch schon
318 wieder mal was anderes gucken.‘ Und da – finde ich – ist es wichtig, an der Stelle
319 eben dann anzusetzen, zu sagen: ‚Jetzt kannst du wieder was anderes machen.‘
320 Wirklich auch eine Alternative zu haben.

321

322 *Was ist die Alternative dieses Projektes im Gegensatz zu Schule? Was ist die*
323 *Besonderheit im Gegensatz zur Schule hier?*

324

325 Na ja, sagen wir mal Schule ist – Schule geht von den verschiedenen
326 Handlungsvoraussetzungen aus oder von verschiedenen Positionen aus, die nicht
327 immer zutreffen. Also eine Position von Schule – nach meiner Auffassung – ist,
328 dass Jugendliche sich in – und Kinder sich in Lebenssituationen befinden, wo
329 Wissensvermittlung wirklich eine Bedeutung für sie hat. Und diese
330 Lebenssituation muss aber da sein. Das wird vorausgesetzt. Also denen geht es
331 wenigstens so gut – ja also beispielsweise kriegt er was regelmäßig zu essen, zu
332 trinken und so. Die Lebensgrundbedürfnisse sind so weit befriedigt, dass man
333 sagen kann, Wissensvermittlung spielt eine Rolle dann. Und wenn das nicht
334 gegeben ist, diese Lebenssituation ist nicht so, dass Wissensvermittlung eine
335 große Rolle spielt, dann gibt es kaum Räume in der Schule – Räume im
336 wörtlichen Sinne oder im übertragenen Sinne – wo irgendwas anderes eine Rolle
337 spielen kann. Weil es besetzt ist. Es gibt ein Stundenplan. Schule fängt so und so
338 an, da gibt es einen Lehrer X und einen Lehrer Y // da kann man immer was
339 ansprechen, gleich zwischendurch. Aber man kann doch nicht Schule so
340 umfunktionieren, – so wie es momentan ist – dass man sagen kann: ‚Also / wir
341 machen jetzt mal was ganz anders. Wir lassen mal komplett jetzt
342 Wissensvermittlung im klassischen Sinne weg.‘ Das geht nicht. Das ist ein
343 besetzter, weitgehend vorstrukturierter Raum.

344 Und jetzt kommen wir zu ihrer Frage noch mal zurück, die Anforderungen an ein
345 Projekt wie unseres wäre, solche Räume zu schaffen, dass das sein kann, dass
346 individuell Bedürfnisse, Situationen, Zielstellungen, Probleme, im Alltag eine
347 Rolle spielen können – nicht nur informell durch ein Pausengespräch oder ein
348 Gespräch mit der Klassenlehrerin bis zum nächsten Klingeln, sondern richtig eine
349 Rolle spielen können, auch nicht bloß im Sinne von Gesprächen, sondern auch im
350 Sinne von: ‚Ich zeige dass ich dich genau damit ernst nehme. Mit genau dem, was

351 du hier bringst, nehme ich dich ernst.'. Und das ist – glaube ich – ist uns ein
352 bisschen gelungen oder – nicht ganz komplett, aber ein bisschen ist es uns
353 gelungen.

354

355 *Das ist ja der Anspruch von vieler Sozialarbeit – also Lebenssituationen von*
356 *Jugendlichen ernst nehmen, zum Thema machen und sie auch ein Stückchen dabei*
357 *zu begleiten, neu zu lernen, neue Verhaltensmuster zu lernen. Wenn Sie sich im*
358 *Verhältnis zu anderer Jugendarbeit sehen, wo würden Sie da Ihre Besonderheiten*
359 *sehen?*

360

361 // Na // also einmal ist natürlich das – dadurch, dass wir uns als Schule auch
362 definieren, auch weiterhin // ist das natürlich eine ganz neue Situation, die ich
363 auch von meiner anderen sozialen Arbeit noch nicht so kennengelernt hatte. Also /
364 das, was ich vorhin sagte, mit den offenen Räumen, ist dann ein relativer Begriff.
365 Man könnte am ehesten noch so in Richtung themenzentrierter Interaktion oder so
366 was sehen. Also die Räume sind nicht so offen, dass wir jetzt sagen: ‚Uns ist
367 eigentlich egal, ob du hier Tischtennis spielst oder jeden Tag fünf Stunden Mathe
368 machst.‘. Ist uns gar nicht egal. Stimmt gar nicht. Unsere Räume sind auch wieder
369 / irgendwo schon vorstrukturiert. Wir könnten hier nicht mit jemand arbeiten, der
370 sagt: ‚Schule geht mich gar nichts an, ich will gar nicht lernen!‘. Mit dem könnten
371 wir hier gar nicht arbeiten, weil wir uns als Schule verstehen. Und da finde ich
372 einen ganz groben Unterschied, einen ganz bedeutenden Unterschied, dass die
373 Frage jetzt nicht ist: ‚Bist du in deiner Lebenssituation bereit zum Lernen oder
374 bist du nicht bereit?‘, sondern es gibt da kein entweder oder. Die Frage ist:
375 ‚Inwieweit kann das für dich ein Thema sein im Alltag, das Lernen? / Welches
376 Wissen brauchst du? Wie kannst du dich konzentrieren? Was sind die Themen die
377 dich bewegen, die aber auch zur Schule irgendwo dazu passen? Ja / was möchtest
378 du lernen?‘. Also es ist kein – in der offenen Jugendarbeit beispielsweise ist der
379 Rahmen noch mal viel offener. Offene Jugendarbeit – ist der Rahmen noch mal
380 ganz anders gesteckt als bei uns. Bei uns geht es immer schon um das Thema
381 Lernen und Schule. Und das finde ich auch wichtig, da dran zu bleiben. Das wäre
382 so auch ein Anspruch. Also nicht zu sagen: ‚Na ja, kommst mal hierher und dann
383 sagen wir einfach, wir tun einfach mal so – du wärst in der Schule und kriegst
384 deine Schulpflicht angerechnet, dabei machen wir ja gar keine.‘ Das wären –
385 damit könnte ich ganz schlecht leben. Das würde irgendwie nicht passen. Dann
386 kann man auch – das ist nicht echt das ist nicht – dann kann man auch in den
387 Jugendclub gehen und kann Tischtennis spielen und kann sich mit dem
388 Sozialarbeiter dort unterhalten, irgendwie so was machen. Sondern es geht schon
389 um das Thema Schule und Lernen.

390

391 *Hat in Ihrer Arbeit diese Offenheit – also diese individuellen Lernmöglichkeiten*
392 *und Lerninteressen und auf der anderen Seite auch diese Lernanforderungen, die*
393 *ja durch die Rahmenrichtlinien gegeben sind und die Sie hier im weitesten Sinne*
394 *ja doch auch zum Thema machen – gibt es Spannungen hier in der Arbeit dadurch*
395 *oder lässt sich das in der täglichen Arbeit gut miteinander kombinieren?*

396

397 Ja, da gibt es absolute Spannungen, zunehmend weniger, aber am Anfang ganz
398 große Spannungen. Der Weg ist, Strukturen zu finden. Wirklich Strukturen zu
399 finden, die beides ermöglichen. Ich versuche es mal an einem Beispiel. Also wenn
400 man sagt: ‚Einerseits sollst du deine Themen mitbringen, andererseits machen wir
401 Schule‘, dass wir dafür irgendwas finden, wo beides hinpasst. Und ein ganz

402 kleines Beispiel wäre unser Tagesplan, den wir jeden Früh schmieden hier. Dass
403 man also sagt: ‚Es findet Schule statt, das ist die eine Seite und wir bieten auch
404 Unterrichtsfächer ganz konkret an, wann was stattfindet. Und b) die Seite, die du
405 mit einbringst ist, dir zum Beispiel vorzunehmen, was du gerade belegen
406 möchtest‘. Das wäre so ein grober Rahmen. Und im Unterricht selber muss es
407 noch mal möglich sein / eine ganz bestimmte Art von Unterricht durchzuführen,
408 die also auch diesen offenen Charakter beibehält im Unterricht. Dass also auch in
409 der Mathestunde genug Raum ist, das Thema hereinzunehmen, wenn es da ist.
410 Und das geht natürlich, wenn man mit drei, vier Leuten am Tisch sitzt besser, als
411 wenn man mit zwanzig in der Klasse sitzt.

412
413 *Sie haben hier in Ihrer Konzeption Auszeiten, wo Jugendliche auch sagen können:*
414 *‚Also ich brauche jetzt mal eine Zeit für mich und will jetzt mal keinen Unterricht*
415 *haben.‘ –*

416

417 Das wäre ein weiteres Beispiel, ja.

418

419 *Wie können Sie als Pädagogen – also wie schaffen Sie das, diese Auszeiten – nein*
420 *anders herum – nutzen die Jugendlichen diese Zeit für sich selber oder werden Sie*
421 *da auch angesprochen als Partner, als Problemlöser?*

422

423 Also was nicht passiert ist: ‚Also ich nehme mal eine Auszeit und ich möchte gern
424 mit dir mal mein Problem besprechen.‘. Das ist – also das ist es nicht. Sondern es
425 ist eher anders. Wenn jemand relativ viele Auszeitstunden nimmt und Ziel ist ja
426 genau das zu reflektieren und denen das bewusst zu machen und uns auch selber
427 bewusst zu machen was abläuft und nicht einfach zu sagen: ‚Irgendwie war halt
428 nichts‘. Aber wenn der das so macht, ist es ja ein Zeichen dafür, für das, was ich
429 vorhin sagte, dass momentan andere Themen wichtiger sind, kann zumindest so
430 interpretiert werden. Und was dann passiert ist eher, / dass jemand da ist und dann
431 irgendwann angesprochen wird, also dass sich dann Situationen ergeben können,
432 nicht mit so einer Zielgerichtetheit, dass ich sagen kann: ‚Ich nutze jetzt meine
433 Auszeit um mein Familienproblem zu besprechen, sondern ich habe eine Auszeit‘
434 und in der Auszeit passiert was ganz anderes als Unterricht. Man setzt sich
435 zusammen, man sitzt irgendwo an einem Tisch oder man trinkt Kaffee oder sonst
436 was oder raucht eine Zigarette / und dann, wenn die Situation so ist, besteht die
437 Möglichkeit, dass das Thema angesprochen wird, so rum mehr. Und das
438 funktioniert auch.

439

440 *Gibt es für Sie in Ihren Arbeitsstrukturen hier die Möglichkeit über den Rahmen,*
441 *über diese Zeit, die die Jugendlichen hier sind, nachgehende Betreuung zu*
442 *machen?*

443

444 Es passiert eigentlich keine zielgerichtete Nachbetreuung durch uns. Wir haben
445 das Glück, dass es hier im Verein noch ein anderes Projekt gibt. Das ist ein
446 Projekt nach dem Jugendsofortprogramm und die beschäftigen sich mit der
447 Reintegration von Langzeitarbeitslosen oder mit dem Einstieg ins
448 Berufsleben von Leuten, die da besondere Benachteiligungen haben. Das ist
449 genau unsere Zielgruppe. Und über die läuft einiges. Also im letzten Jahr sind –
450 glaube ich – drei, sind vier raus aus dem BVJ und davon sind drei da drüben
451 gelandet. Und die kommen auch zu uns und gucken und sagen: ‚Hallo‘ und so
452 weiter und: ‚Wie geht es?‘ Aber das würde ich nicht als zielgerichtete

453 Nachbetreuung bezeichnen. Und ehrlich gesagt fehlt uns dazu auch der Mumm
454 und die Zeit, das zu leisten. Im ersten Jahr hätten wir das vielleicht noch
455 geschafft, aber jetzt / es werden ja immer mehr. Das ist nicht so nebenbei zu
456 machen – glaube ich.

457

458 *Und Umfeldarbeit mit den Jugendlichen die hier sind, gehört das mit zu Ihren*
459 *Aufgaben oder ist es eben wirklich der Tag an dem sie hier sind, die Zeit?*

460

461 Also Umfeldarbeit, da würde ich einen ganz wichtigen Bestandteil im Bereich
462 Familie sehen. Das gehört für mich mit zum ganz stark definierenden Kontext.
463 Also wenn mich einer fragen würde – nehmen wir mal an, mich würde einer mal
464 im Interview fragen – was ein wichtiges Ergebnis ist oder was in meinem Kopf
465 noch mal neu entstanden ist seit der Zeit, dann ist für mich das Thema Familie
466 noch mal in eine andere Bedeutungsebene gerutscht. Ich bin – glaube ich – eher in
467 der Anfangszeit meiner sozialen Arbeit – ja, war Familie schon wichtig und so
468 und, aber irgendwie war für mich schon noch der Glaube, man könne mehr
469 machen mit / alternativer / Beziehungsarbeit, ja also auch ohne Familie
470 Hilfestellung zu geben. Das geht auch. Ich meine, wenn es nur mit Familie geht
471 und wenn die nicht mitarbeiten, ist vollkommen sinnlos mit denen zu arbeiten, das
472 wäre schlimm. Aber wie man auch immer das mit einbezieht, in der Familie
473 passiert die Grundversorgung, nicht nur die physische auch die psychische
474 Grundversorgung. Und wenn man das nicht in seinen Arbeitsansatz mit rein
475 nehmen kann, finde ich es sehr problematisch. Und insofern wäre das das
476 Hauptfeld für Umfeldbetreuung, das Hauptthema für Umfeldbetreuung. / Und da
477 haben wir uns im Laufe der Zeit doch ganz schön gerappelt mit Familienberatung.

478

479 *Das sind so Zugänge?*

480

481 Ja auf jeden Fall.

482

483 *Über Familienberatung?*

484

485 Ja.

486

487 *Erleben Sie, dass das angenommen wird von den Familien, dass sich die Eltern*
488 *doch öffnen und anders mit dem Problem umgehen, als sie das vielleicht bis jetzt*
489 *so gemacht haben?*

490

491 Das empfinde ich sehr stark so. Wenn ich – also da haben wir auf jeden Fall
492 Möglichkeiten zu arbeiten. Es gibt auch ein Elternteil von den zwölfen, die
493 momentan bei uns sind, den wir noch nie kennengelernt haben.
494 Erstaunlicherweise ist es aber auch bei einem Jugendlichen, / wo ich jetzt auch
495 sagen würde es hat einfach super – wir hatten eine super Zeit zusammen. Und wo
496 ich vielleicht jetzt sagen würde: ‚Na gut, es ist ja auch gut so gegangen, auch ohne
497 diese Elternarbeit‘. Vielleicht ist es auch tatsächlich so, dass auch die das
498 wahrnehmen, wo auch wirklich der Bedarf ist. Nicht immer wird das so sein.

499 Aber ich denke schon – wenn eine längere Zeit der Beschulung, der Betreuung
500 durch uns gegeben ist, kommt irgendwann der Zeitpunkt, wo Eltern uns auch in
501 einer anderen Funktion noch mal sehen, nicht als Lehrer. Am Anfang ist das nicht
502 so, da ist eben halt klar, es ist eine andere Schule und das Denken der Eltern ist
503 häufig so: ‚Na ja die haben einen anderen Unterrichtsansatz und das sind weniger

504 Schüler und die betreuen dann unseren Jungen oder unsere Tochter oder unseren
505 Sohn anders, als es in der Schule passiert. Aber eigentlich sind sie eine Schule.
506 Und da vergeht manchmal // ganz schön viel Zeit, bevor das sich – die Sichtweise
507 geändert hat, dass auch klar ist: ‚Nee die machen da auch was anderes noch. Und
508 wir können da auch mal hingehen und können mal sagen, wie uns das so zu Hause
509 geht‘. Und // ja da vergeht manchmal schon ein bisschen Zeit, aber das wird
510 genutzt.

511

512 *Wenn Sie sich Arbeit mit Schulverweigerern so vorstellen in der Bandbreite der*
513 *Möglichkeiten – was denken Sie, was wären für Angebote sinnvoll, vielleicht über*
514 *dieses hinaus, was Sie hier anbieten können?*

515

516 /// Also vorhin habe ich gesagt, wir haben uns eigentlich unsere Zielgruppe
517 ausgewählt mit diesen, in Führungsstrichen, Langzeitverweigerern. Und das ist
518 schon erst mal eine erhebliche Einschränkung. Ich glaube schon, dass es günstig
519 wäre – oder ich sage mal, das ist die Idealvorstellung von so einem Projekt, wenn
520 man ganz viel Geld hätte und ganz viel Zeit hätte – wäre viel früher anzufangen.
521 Weil wir wissen ja, dass es in den zweiten, dritten Klassen bereits losgeht. Sie
522 haben vorhin nach Entwicklungsmöglichkeiten von Schulverweigerern gefragt –
523 also was machen die vorher? Krankschreibung und so weiter. Wenn wir da mal
524 hingucken, es ist ganz klar, dass es bereits im Grundschulbereich teilweise
525 massive Ausmaße hat. Wo wir, außer in begrenzten Beratungsmöglichkeiten,
526 relativ wenig machen können. Da wäre auf jeden Fall eine Kombination von
527 Reintegrationsanspruch oder meinetwegen gar nicht – oder Präventionsanspruch
528 gar noch – mit so einer Sache, wie wir es hier tun. Aus meiner Sicht wäre das
529 ideal. So also der ganz grobe Rahmen müsste ein ganz qualifiziertes
530 Beratungsangebot sein. Familie kommt. Kind kommt. Jugendliche kommt. Und es
531 gibt eine ganz qualifizierte Beratung. Und da kann man gucken. Was kann jetzt
532 das Ziel sein? Ist er schon draußen? Ist es so am Kippen? Arbeiten wir in
533 Richtung Reintegration, in Richtung Prävention oder in Richtung alternatives
534 Schulangebot? Also so ein ganz qualifiziertes Beratungsangebot mit
535 Familienberatung. Und von dort aus kann eigentlich nur entschieden werden, wie
536 es dann weiter geht, wenn man den Lebenskontext kennt.

537 Und dann geht 's weiter, eben in Richtung Familienberatung, in Richtung Projekte
538 mit Schulen machen, gezielte Projekte mit Schulen und Klassen machen, also
539 klassische Schulsozialarbeit, wie das bei uns hier in begrenztem Maße möglich
540 ist, weil wir noch zwei Projekte bei uns haben, die Schulsozialarbeit machen. //
541 Oder einfach – also manchmal scheitert es an einer einfachen Diagnostik. Auch
542 das gibt 's, dass man einfach mal guckt, kann der jetzt lesen, kann der jetzt
543 schreiben oder nicht. Das sind Sachen, die schleppen sich über vier oder fünf
544 Jahre dahin, ohne dass sich mal einer damit richtig beschäftigt. So und da ist das,
545 was wir hier machen, dieses alternative Beschulungsangebot, kann dann nur noch
546 eine Möglichkeit sein, damit umzugehen und zwar möglichst die letzte.

547

548 *Was ist mit Jugendlichen, die durch solche Angebote nicht zu erreichen sind wenn*
549 *Sie sagen: ‚Möglichst die letzte‘?*

550

551 Also die letzte meinte ich, dass alles andere vorher laufen müsste. / Was ist mit
552 denen, die nicht zu erreichen sind? Also /// Ich bin nicht der Auffassung – da habe
553 ich letztens mal einen Zeitungsartikel gelesen von einem ähnlichen Projekt, die
554 haben gesagt: ‚Wenn es uns nicht gäbe, dann würden die Jugendlichen überhaupt

555 nicht mehr klar kommen. Und die würden vollkommen alle am Boden sein.’ und
556 so weiter. Die Auffassung trage ich nicht mit. Bei den Langzeitabstinenten
557 entsteht eine ganze Menge an Lebensqualitäten an Lebensfähigkeiten und
558 Fertigkeiten, mit denen sie sich wappnen für das Leben, die auch wichtig sind.
559 Und natürlich mit teilweise bedenklichen Begleiterscheinungen. Insbesondere –
560 denke ich – Sucht und Kriminalität sind zwei wichtige Begleiterscheinungen.
561 Also Punkt eins ist trotzdem noch mal, Jugendliche lernen auch außerhalb der
562 Schule eine ganze Menge für sich und nicht nur schlechte Sachen, nicht nur
563 schlimme Dinge. Sondern sie lernen eine ganze Menge, wie man Entscheidungen
564 trifft, wie man soziale Kontakte knüpft, wie man ‚Nein‘ sagt, wenn ‚Nein‘ auch
565 richtig ist. Insofern // würde ich also nicht sagen, dass es jetzt ganz dramatisch
566 wäre.

567 Und zweitens gibt es ja auch noch andere Hilfeformen, außer alternativen
568 Schulprojekten, Streetwork und so weiter, wo ja immer – und das denke ich, ist
569 auch wichtig – wo ja immer noch mal geguckt wird, gibt es irgendeinen anderen
570 Hilfsansatz? Gibt es überhaupt momentan / eine Veränderungsabsicht in
571 irgendeinem Sinne bei dem Jugendlichen, dass er da irgendetwas möchte, dass das
572 Morgen anders ist als Heute. Und wenn das nicht ist und es kann Zeiten geben, –
573 haben wir vorhin schon gesagt – wo das mal so ist, dass es keine
574 Veränderungsabsicht gibt, gibt ’s auch keine Hilfemöglichkeit.

575

576 *Sie haben gesagt, Jugendliche entwickeln auch jenseits von Schule, lernen viel für*
577 *sich. Denken Sie, dass es vielleicht auch eine Möglichkeit wäre, das legal zu*
578 *öffnen für Jugendliche, andere Lebenswege für sich zu beschreiten? Alternativen*
579 *jenseits von Schule sind ja zur Zeit schwierig. Schulpflicht, die muss ja erfüllt*
580 *werden. Wir haben bestimmte Vorgaben, bestimmte Abschlüsse sind notwendig*
581 *für Berufe. Denken Sie, das sollte geöffnet werden, um solchen Jugendlichen eine*
582 *Chance zu geben, jenseits von Schule für sich einen Weg zu finden?*

583

584 Na mit dem Öffnen, das ist so eine Geschichte. Also das ist – // die Frage ist,
585 welche Bedeutung dahinter steckt? Wenn ich jetzt beispielsweise sage: ‚Es gibt
586 bei uns keine Schulpflicht mehr‘, dann haben wir ja das Problem nicht annähernd
587 gelöst, nicht annähernd. Es gibt dann bloß keine Schulverweigerer mehr oder
588 keine mehr, die Schulpflicht brechen zumindest, aber das Problem ist dadurch ja
589 nicht gelöst. Im Gegenteil, man könnte jetzt auch unterstellen, es liegt am
590 Desinteresse. Das ist auch noch so eine Geschichte. Welche Bedeutung wird von
591 den verschiedenen Beteiligten dann gegeben? Die Jugendlichen können auch
592 sagen: ‚Es ist ein Desinteresse da an mir. Es interessiert sich gar keiner für mich,
593 ob ich jetzt zur Schule gehe oder nicht‘. Ich denke, eine Öffnung insofern muss
594 passieren, als das, was ich vorhin mit diesen Räumen sagte, wo jeder seinen
595 individuellen Lebenskontext berücksichtigt findet. Vielleicht kann Schule eben
596 auch mal ein Jahr anders aussehen, als in die Schule X zu gehen und jeden Tag
597 von 7 bis 14 Uhr dort zu sitzen und zu lernen. Vielleicht kann Schule auch mal
598 anders aussehen. Vielleicht kann Schule auch mal ein Dauerpraktikum heißen.
599 Vielleicht kann Schule auch mal heißen / da in dem Jugendclub dort zu sein über
600 eine bestimmte Phase oder was weiß ich. Also ich stelle mir Öffnung anders vor,
601 als einfach was weg zu lassen, sondern einfach andere Räume noch zu planen,
602 außer die fast 100%ig durchstrukturierten, die es momentan gibt.

603

604 *Wie erleben Sie, dass Ihre Auffassung von der Notwendigkeit von Öffnung und*
605 *Notwendigkeit von flexiblen Angeboten von anderen geteilt wird?*

606

607 Wer ist ‚andere‘?

608

609 *Andere. Sie haben ja sehr verschiedene Anfragen, sehr verschiedene Reaktionen*

610 *auf Ihre Arbeit hier. Also vielleicht anders – von wem erleben Sie, dass Ihre*

611 *Ansichten geteilt werden und von wem erleben Sie – oder aus welchen Richtungen*

612 *erleben Sie eher, dass Kritik und Anfragen kommen?*

613

614 Geteilt wird – fällt mir jetzt so ganz spontan ein – von sehr vielen Eltern, die

615 sagen: ‚So ging es ja wirklich nicht mehr weiter. Das war irgendwie nicht mehr

616 machbar. Wir haben Druck ausgeübt auf unseren Sohn, auf unsere Tochter, aber

617 es hat nichts gebracht. Es ist / die - da fehlte irgendwas und es ist schön, dass es

618 jetzt was anderes gibt‘, beispielsweise. Da ist eine Erleichterung auch da, glaube

619 ich. Also vielleicht von – vielleicht kann man zusammenfassen, von Betroffenen.

620 Dann gibt es – weil Lehrer ja auch Betroffene sind – nämlich / gibt es Lehrer,

621 glaube ich, die sich Sorgen machen. Auch die sagen: ‚Wieso erreiche ich hier

622 meine Schüler nicht mehr, wieso kommen die nicht mehr in meinen Unterricht?‘. /

623 Gibt es da Stimmen, die sagen einem: ‚Schön dass es euch jetzt gibt mit euerm

624 Projekt!‘. Sagen vielleicht auch: ‚Es müsste noch andere geben und ihr erreicht ja

625 auch wieder nicht – erreicht auch nur einen geringen Teil.‘. Also wo auch diese

626 Öffnungsgeschichte und andere Räume gestalten auf jeden Fall da ist. Einfach zu

627 sagen: ‚Es muss noch irgendwas anderes geben.‘. Und genau dort kommen auch

628 die extremsten Gegenstimmen. Die sagen: ‚Also ihr beschäftigt euch hier mit

629 Kindern und Jugendlichen, die haben uns so weh getan, die haben uns so viel

630 kaputt gemacht, die haben so böse Sachen gemacht. Die haben sich geprügelt, die

631 haben Lehrer beschimpft, die haben zerstört, die haben kaputt gemacht und die,

632 die fördert ihr in besonderem Maße, in kleinen Gruppen, mit super Bedingungen!‘

633 Also da kommt noch mal ein ganz starkes Dagegen. Und eher so: ‚Harte Hand,

634 Bestrafung für diejenigen, die stören‘. Das ist überhaupt keine Einzelstimme.

635 (Bandende) Also dass das mehr als 50% sind, das ist Gefühlssache. Ja. Aus dem

636 Schulamt / haben wir sehr positive Erfahrungen gemacht, dass da auch das

637 Denken da ist. Die Schule, wie sie jetzt strukturiert ist, kann mit den Problemen

638 nicht ausschließlich umgehen. // Auch im Jugendamt, unter Fachleuten, gibt es

639 ganz konträre Auffassungen zu dem Thema. Teilweise auch wird – diese

640 Bedenken, dort soziale Arbeit zu machen mit solchen Leuten, werden auch unter

641 Fachleuten geäußert. / Also es zieht sich – glaube ich – eher so quer durch die

642 Gesellschaft. Ich könnte jetzt nicht sagen, die Berufsgruppe denkt so und die so.

643 Man könnte es vielleicht so sagen, diejenigen, die betroffen sind, aber auf eine Art

644 und Weise, die sie als Verletzung wahrgenommen haben oder als / Degradierung

645 ihrer beruflichen Kompetenz: ‚Ich bin zu schwach, um dem was bieten zu

646 können‘ – die sind eher so für Sanktionierung. Und die, die das eher so erfahren

647 haben, als – die das eher erfahren haben, auch als Hilflosigkeit, aber nicht als

648 Degradierung, die sagen: ‚Ja wir brauchen da was anderes. Es muss noch

649 irgendwas anderes geben.‘.

650

651 *Sie haben vorhin gesagt, super Bedingungen werden Ihnen hier im Projekt von*

652 *außen bestätigt. Was sind die Grundbedingungen – Ihrer Meinung nach – die*

653 *notwendig sind, um diese offenen Lernräume für Jugendliche zu gestalten?*

654

655 Kleingruppenarbeit, allgemeiner gefasst, bestimmte materielle Standards, viele

656 Räume. Also ich könnte mir nicht vorstellen, mit einer Klasse von – wenn wir

657 jetzt in einer Großstadt wären – mit einer Klasse von 20 Schulverweigerern zu
658 arbeiten, die alle vor mir sitzen. Kleine Räume mit relativ kleinen Gruppen, mit
659 kleinen Gruppen meine ich vielleicht, dass man Unterricht macht mit sechs bis
660 zehn Leuten im Maximalfall, aber auch mal auf noch kleinere Gruppen
661 zurückgreifen kann.

662 Und von personellen – also dass man auch die entsprechenden Lernmaterialien
663 hat, ganz klar, vom Computer angefangen über Arbeitsblätter, Literatur. Wir
664 bräuchten auch noch mehr Anschauungsmaterialien und wir bräuchten – wir
665 haben einen relativ guten Werkstattbereich, das braucht man. Also alles, was im
666 nichtkognitiven Bereich abläuft, ist auch ganz wichtig. So 'ne Geschichten. //

667 Vom Personellen her eine Doppelqualifizierung zwischen guter Didaktik, guter
668 Wissensvermittlung und sehr guter sozialarbeiterischer beraterischer Tätigkeit.
669 Egal oder nicht egal, aber jedenfalls gibt es verschiedene Möglichkeiten, sich
670 diese Doppelqualifizierung zu holen. Einmal durch verschiedene Personen oder
671 durch Personen, die auch wirklich doppelt qualifiziert sind, wobei das Letztere ja
672 schwierig ist.

673 Also das würde ich ganz wichtig betrachten, dass man nicht sagt: ‚So, na ja bei
674 euch findet ja nicht so richtig Unterricht statt, sondern nur ein bisschen‘, sondern
675 das ganz ernst nimmt mit der Wissensvermittlung. Sonst ist es für mich ein Alibi,
676 sich Schule zu nennen. Und auf der anderen Seite eben / beraterische Ausbildung,
677 dass da Erfahrungen da sind, dass man auch mit Familien wirklich arbeiten kann /
678 und klassische sozialarbeiterische Methoden da sind. // Das vom Personellen.

679 Und dann liegt es auch viel an der Einrichtung, liegt viel an dem Projekt, dass
680 klare Ziele formuliert werden, dass es nicht so in den Tag hinein – mal gucken,
681 was heute wird – kommt, sondern ich glaube / ein Ziel, zielgerichtetes Arbeiten
682 ganz wichtig ist. Das heißt für mich, dass ich nicht die Ziele für die formuliere,
683 die hierher kommen, sondern dass die Räume genutzt werden, um denen zu
684 ermöglichen, die hier sind, ihre Ziele zu finden: ‚Was wollt ihr hier machen?‘.
685 Und dann gilt es Methoden zu entwickeln und Strukturen zu entwickeln, dass das
686 möglich ist.

687

688 *Haben Sie für sich hier Formen gefunden, dass Jugendliche ihre eigenen Ziele*
689 *finden können?*

690

691 Na ja ein paar Sachen hatten wir vorhin schon, dass solche Räume einfach da
692 sind. Und // das was in den Hilfen zur Erziehung und in Hilfeplanung da ist, das
693 würde ich hier auf jeden Fall auch sagen, wobei Hilfeplanung für mich nicht das
694 entsprechende Wort ist. Sondern ruhig lieber Zielplanung sagen. Es gibt einen
695 Vertrag, der bei uns geschlossen wird und der ist veränderbar, wo man sagt: ‚Der
696 Vertrag kann konkretisiert oder verändert werden, wenn auch die Ziele sich
697 verändern, muss man einen anderen Vertrag schließen‘. Ziele – zu Zielen finden
698 gehört, dass man sich ausprobieren kann. Man kann nicht hingehen und kann
699 sagen: ‚Du sagst mir jetzt mal was Dein Ziel ist und dann machen wir das.‘.
700 Sondern / zu Zielen finden, also // ich kann – ich glaube, dass das jedem
701 Menschen so geht, dass er sein Ziel nur finden kann, wenn er verschiedene
702 Handlungsalternativen wirklich auch mal ausprobieren kann und weiß, dass er
703 sich entscheiden kann zwischen Verschiedenem. Sonst ist es keine
704 Zielformulierung, sondern ein Auftraggeben, jemandem einen Auftrag geben.
705 Und dieses Ausprobieren das muss einfach da sein. Eben auch in Form von
706 Auszeitstunden meinetwegen, oder in Form von: ‚Wie ist denn das jetzt wenn ich
707 gar keinen Unterricht mache? Werde ich da trotzdem noch ernst genommen hier

708 oder fliege ich dann gleich raus?'. Und so. Und das andere Extrem und trotzdem
709 dann auch dran bleiben und sagen: ‚Na und was hast du denn jetzt? Was hast du
710 denn jetzt rausgekriegt für dich und was willst du denn jetzt nächste Woche
711 machen, noch mal das Gleiche?'. Also da auch in dem Prozess drin bleiben und
712 nicht aufgeben. Und sagen: ‚Na gut, dann kannst du bis zum Jahresende hier bloß
713 noch dich ausprobieren?. Das ist so.

714

715 *Gibt es irgendwie so eine Regelung oder so eine Umgangsform, wie lange das*
716 *geht, dass sie keinen Unterricht nehmen?*

717

718 Das ist für mich eine theoretische Frage nur, weil die in der Praxis gar nicht
719 relevant ist. Weil wir nie gesehen haben, dass jemand ein halbes Jahr nun sich
720 ausprobieren wollte. Sondern, was haben wir bis jetzt erlebt? Wir haben erlebt,
721 dass jemand am Schuljahresbeginn gesagt hat: ‚Ich brauche in der Woche, jede
722 Woche fünf Auszeitstunden‘. Und es dann auch gemacht hat und dann gesagt hat:
723 ‚Ach nee, ich wollte ja eigentlich in Geographie eine Zensur haben, schaffe ich ja
724 jetzt gar nicht, mache ich bloß noch drei‘. Das haben wir erlebt, aber nicht, dass
725 jemand sagt: ‚Ich bin jetzt hier und nehme ständig Auszeitstunden.‘. Nee, was
726 dann passiert ist, dass er nicht mehr kommt. Dass er sagt: ‚Na gut, da brauche ich
727 gar nicht mehr zu gehen‘. Das haben wir ja erlebt. Wir haben bis jetzt einen
728 Jugendlichen – haben wir jetzt gekündigt, weil da einfach keine // das war keine
729 Zusammenarbeit mehr möglich. Aber nicht über diese Ausprobierschiene, sondern
730 indem er einfach nicht mehr gekommen ist. Wir haben es einfach nicht geschafft
731 und er hat es auch nicht geschafft. Und wir haben miteinander keinen Weg mehr
732 gefunden. Aber so – das ist nicht so, dass jemand – dass wir schon erlebt hätten,
733 dass da jemand früh kommt und nachmittags nach Hause geht, ohne Unterricht
734 gemacht zu haben und das eine Woche lang. Nicht mal das haben wir erlebt. Das
735 ist – passiert nicht.

736

737 *Woran liegt es, dass das hier nicht passiert und das in der Schule ständig passiert*
738 *ist?*

739

740 // Also der Hauptfaktor finde ich ist, / dass es passieren könnte. Der Hauptfaktor
741 ist dieses Bewusstsein, dass es passieren könnte. / Und dadurch – diese
742 Entscheidung oder dieses Bewusstsein da ist: ‚Ich gehe jetzt in den
743 Geographieunterricht, weil ich genau das jetzt so beschlossen habe‘.

744

745 *Der Hauptfaktor ist die eigene Entscheidungsmöglichkeit?*

746

747 Ja. Das ist bei diesem Spielchen – also es geht doch häufig um Ablösungsprozesse
748 mit 14 bis 16, wie unsere Jugendlichen so sind und auch noch später und auch
749 noch viel früher, geht 's um Ablösung, in verschiedensten Formen. Und es geht
750 um Autonomiegewinnung, es geht um Erwachsenwerden. So und
751 Erwachsenwerden heißt zum Beispiel, dass ich entscheiden kann, was ich tue. So
752 pauschal oder so vereinfacht wird es ja auch häufig ausgedrückt. Auch die
753 Jugendlichen drücken das so aus: ‚Ich will das machen, was ich will hier!‘. Und
754 da ist das irgendwie ist das so eine // eine ganz verrückte Geschichte. Die
755 Situation, dass – also Schule ist für mich – nehmen wir mal an, ein Jugendlicher
756 sagt: ‚Schule ist für mich wichtig, weil ich brauche das ja mal für später. Dann
757 muss ich mich ja dafür entscheiden.‘. Aber es ist schon entschieden, ja weil die
758 anderen alle auch schon sagen: ‚Du musst zur Schule gehen!‘ Also kann ich es gar

759 nicht mehr für mich entscheiden. Und wenn ich beweisen will, dass ich stark
760 genug bin für eine eigene Entscheidung, muss ich das ganze Ding über 'n Haufen
761 werfen, muss sagen: ‚Jetzt gehe ich gar nicht mehr!‘ Dann habe ich eigentlich
762 mich zwar gegen mich entschieden aber eben auch gleichzeitig gegen die anderen,
763 von denen ich Autonomie haben will. Und das ist ja bei uns nicht. Bei uns ist es ja
764 anders. Wir sagen ja: / ‚Du hast dich jetzt für deine Auszeitstunde entschieden.
765 Aha. Ja. Oder du hast dich jetzt für die dritte Stunde Sport entschieden. Aha. Na‘.
766 So dass beide Entscheidungen, wie sie auch getroffen werden, als autonom
767 bewertet werden können. Ich habe mich autonom entschieden.

768

769 *Ich habe manchmal in diesen Gesprächen gehört; ja Jugendliche wollen gern*
770 *selbst entscheiden, aber sie wissen häufig gar nicht, was sie eigentlich wollen und*
771 *dass dieses das größte Problem wäre – also dieser Anspruch, ihnen selber die*
772 *Autonomie zu ermöglichen, dass der kaum einlösbar ist, weil von ihnen selber*
773 *sehr wenig kommt. Das erleben Sie hier so nicht?*

774

775 Also das klingt so ein bisschen nach Pädagoge, nach forciertem Pädagoge, nach
776 dem Motto: ‚Da gebe ich dir nun schon alle Möglichkeiten und du nutzt sie
777 nicht!‘. Na nein, weiß ich nicht. Natürlich wenn man jetzt sagt: ‚Du wir haben
778 jetzt Kunstunterricht, was möchtest du denn gern gestalten?‘. Und der sagt dann:
779 ‚Weiß ich doch nicht!‘. Dann ist das so was. Na aber so wird ja auch keiner ran
780 gehen oder zumindest / ist das – das bringt 's nun nicht. Natürlich ist es auch /
781 teilweise nahe an einer Überforderung, das stimmt schon. Wenn ich jemandem
782 zumute; seinen eigenen Lernprozess zu planen. Da braucht er Unterstützung, da
783 muss ich ihn auch unterstützen. Also ich kann jetzt nicht sagen: ‚Jetzt machst du
784 deinen eigenen Lernplan und du sagst mir jetzt, was du in Mathe lernen willst.‘.
785 Das geht nicht. Das ist eine soziale Überforderung. Sondern ich muss schon ihm
786 auch helfen, da Bilder zu erkennen. Und ihm sagen: ‚Du kannst es‘ – oder zum
787 Beispiel Möglichkeiten ihm zu geben, muss ihm Angebote machen, muss mit ihm
788 gemeinsam was beginnen können und / warten, bis er irgendwann mit was
789 anfängt.

790 Und für mich heißt das zum Beispiel auch Forderungen stellen. Also das
791 widerspricht sich vielleicht auch mit dem, was ich vorhin gesagt habe, aber für
792 mich widerspricht es sich nicht. Wenn er dann zum Beispiel den Vertrag
793 geschlossen hat mit mir, also gesagt hat: ‚Ich will, in den fünf Fächern will ich
794 eine Zensur haben.‘, ‚Damit hast du mir den Auftrag gegeben, dass ich hier Lehrer
795 Lempel bin und auch mit dir jetzt – und dir jetzt auch sagen muss, wie das
796 funktioniert.‘. Jetzt bin ich in der Lehrerrolle drin. Das kann ich ihm durchaus
797 sagen, kann sagen: ‚Wenn du in Mathe eine Zensur haben willst dieses Jahr,
798 musst du jetzt Prozentrechnung, Bruchrechnung, Multiplizieren und Division von
799 Brüchen, Geometrie Volumenberechnung und so weiter, das musst du machen.
800 Dann kriegst du eine Zensur. Und das fordere ich jetzt von dir, dass du das jetzt
801 machst, weil wenn du aussteigst, bin ich dir deswegen nicht böse, aber dann
802 ändern wir unseren Vertrag‘. So. Und dann kommt auch nicht, dass jemand sagt:
803 ‚Ich weiß gar nicht, was ich jetzt machen soll!‘. Das sehe ich nicht so.

804

805 *Sie hatten vorhin schon mal das Wort Strukturen benutzt, das heißt, Sie geben so*
806 *was wie Rahmenstrukturen vor und in diesen Rahmenstrukturen, die relativ offen*
807 *sind und die auch immer wieder neu aushandelbar sind, können Jugendliche sich*
808 *entscheiden und dadurch haben sie dann auch – finden sie für sich dann auch die*
809 *Entscheidung?*

810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850
851
852
853
854
855
856
857
858
859
860

Da würde ich – ja, würde ich so sehen.

Und wenn das nicht funktioniert, dann ist – das ist bis jetzt einmal passiert, dass einer gegangen ist. Ansonsten – habe ich Ihrem Vortrag entnommen – kommen die Jugendlichen sehr regelmäßig?

Ich habe Ihnen ja da die Diagramme angemalt. Wir haben jetzt gerade Jahresendzeugnisse geschrieben. Ich glaube, der mit den häufigsten Fehlzeiten hatte dieses Jahr in die 30 unentschuldigte Fehltage. Das ist ja auch schon ein ganz schönes Volumen, verglichen mit dem, wie es vorher war, ist es relativ wenig. / Es ist ja so. Wir haben beispielsweise dieses Jahr in der Endphase statt mit 13 – wir hatten mit 13 Schülern begonnen, dann kam diese eine Kündigung und dann haben uns noch zwei Schüler verlassen. Da ist der eine in eine stationäre Einrichtung gegangen, also Hilfen zur Erziehung und der andere hat eine Drogenentziehung gemacht, im Februar ein paar Wochen. Das würde ich schon für mich als gutes Ende sehen, dass es so weit gekommen ist. Mit dieser Heimgeschichte bin ich nicht ganz zufrieden. Die Art und Weise wie das ablief, war ein bisschen losgekoppelt von dem was hier in der Schule war. Aber auch da sehe ich eher einen Fortschritt.

Weil es eine Perspektive gab?

Ja. Und die andere Geschichte auf jeden Fall auch. Es gibt viele Möglichkeiten auch weiter zu machen, auch ohne // einfach nur den Abbruch zu haben – denke ich. Es kann auch sein, dass sich noch mal ein Thema ergibt, was mit Schule wirklich relativ wenig zu tun hat oder bei dieser Drogengeschichte ist es – glaube ich – so, dass es gut ist, wenn man dann sieht, das ist erst mal das Wichtige und da gilt es erst mal die Kräfte zu konzentrieren.

Haben die offenen Ziele, die Sie hier intern für sich finden, oder die die Jugendlichen für sich finden, aber auch diese offenen Anschlüsse für Sie manchmal auch – sind die für Sie manchmal auch problematisch, für Ihre eigene Arbeit?

Die offenen Anschlüsse?

Die offenen Anschlüsse und auch die offenen Zielsetzungen die Sie hier –

Na gut das wären zwei Fragen. Beginnen wir mal mit den offenen Zielrichtungen. // In einem bestimmten Rahmen ist das immer problematisch. Also das geht nie reibungslos. / Nur mal ein Beispiel. Also wenn jemand sagt: ‚Ich entscheide mich jetzt dafür‘ – und da hatten wir jetzt mindestens zwei Jugendliche dieses Jahr – ‚am Ende nur wenig Zensuren zu haben‘ – also ich glaube das Wenigste sind zwei Zensuren. Einer hat nur zwei Zensuren auf dem Zeugnis. Die Tatsache an und für sich finde ich wenig problematisch, aber wenn man mal eine Kontexterweiterung vornimmt und sich mal fragt, was denn daraus wird, wie das denn weiter geht, natürlich wird das dann problematisch. Also die Frage ist ja: ‚Was kann er mit diesen zwei Zensuren später anfangen oder wie geht das jetzt weiter mit seinem Wissensstand oder wie kann er dann mal irgendwann eine Lehrstelle aufnehmen?‘. Wir leben ja nicht auf einer grünen Insel und da kommen natürlich

861 viele Probleme. Wo eben die klassische – mancher klassischer Pädagoge sagt, den
862 wir hier schon kennen gelernt haben: ‚Das geht nicht. Ihr müsst einfach sagen: Du
863 machst jetzt hier dein Zeugnis ganz normal oder du fliegst raus!’. Ja. Dann haben
864 wir das Problem nicht mehr, weil es dann immer an den Kontext angekoppelt.
865 Aber dann haben wir den Schüler vielleicht auch nicht mehr, na. Aber das
866 Problem haben wir dann auch nicht mehr. Also das ist immer ein
867 Spannungsverhältnis. // Aber das ist – das finde ich als normale – das ist eine
868 normale Geschichte, die in unserem beruflichen Alltag auftritt. Das ist unser Job,
869 mit diesem Spannungsverhältnis zu leben.

870

871 *Es ist ja aber schon die Frage nach dem Anschluss, also was wird dann? Und wie*
872 *kommen Sie damit klar?*

873

874 Gut, genau und da sind wir bei dem zweiten jetzt. Also erst mal glaube ich, dass, –
875 ja nun, das ist ja nicht mein Glaube, sondern das ist erwiesen – die klassischen
876 Lebensbiographien sich ja nun wirklich zerfasern und das, was wir noch so – was
877 ich noch so kennengelernt habe, Schule, Studium, und dann Beruf oder Lehre und
878 Beruf, wie auch immer, dass das offensichtlich nicht mehr so ist. So, also // ich
879 finde das mit dem Patchwork gar nicht so schlecht, Patchwork-Gedanken. Und da
880 könnte unsere Schule in ein oder zwei Jahren – unsere Schule ein Stückchen aus
881 dieser Patchwork-Geschichte sein. Wäre für mich ein Bild, womit ich auch leben
882 könnte.

883 Dann / ja wo rühren die Probleme her? Die Probleme rühren eigentlich aus dem
884 Denken, dass man sagt: ‚Es findet sich kein Anschluss.‘ Aber was heißt das? Das
885 heißt, dass wir in dem Bild leben: ‚[...], Schulverweigererprojekt, K.P.] ist beendet
886 im Juni oder Juli und im August oder September geht die neue Lehrstelle los.‘
887 Und wenn das unser Denken ist, dann tatsächlich, gibt es erhebliche Probleme.
888 Das haben wir auch schon erlebt, erleben wir auch. Aber wenn wir so mit dem
889 Anspruch reingehen, dann – das ist unrealistisch. Aber es werden doch // es gibt
890 doch auch – wenn das im August oder September nicht klappt, heißt das doch
891 nicht für uns, dass da nichts bleibt an Ergebnissen aus der Arbeit. sondern es gibt
892 doch noch eine ganze Menge Möglichkeiten auch wieder zu reintegrieren, selbst
893 Möglichkeiten ohne beruflichen Einstieg, das muss man auch mal sagen. Auch
894 ohne beruflichen Einstieg kann man in dieser Gesellschaft doch leben. Und
895 wahrscheinlich wird es auch durchaus zu einer legitimen Lebensform immer
896 mehr, hier im Osten zumindest oder so. Also insofern finde ich das schon wichtig,
897 das im Kopf zu haben. Und wir haben auch im letzten halben Jahr verstärkt
898 darüber nachgedacht durch zum Beispiel Praktika.

899 Aber ich finde auch nicht, dass das einen zu großen Stellenwert einnehmen darf,
900 dass wir uns nur noch danach ausrichten, ob denn durch unsere Schule nach zwei
901 Monaten eine Lehrstelle angetreten werden kann. Das würde unseren Laden
902 vollkommen umwerfen und dann könnten wir auch nicht mehr die Konstruktion
903 anbieten, könnten nicht mehr die Pädagogik machen, die wir machen wollen. Und
904 es geht – es funktioniert nicht. Ich glaube einfach, dass es nicht funktioniert, dass
905 man in einem Jahr / sagen kann: ‚Wir holen jetzt alles nach und du bist jetzt der
906 Karriere – berufliche Karrieremensch!’. Es ist einfach Blödsinn.

907

908 *Das ist ja wahrscheinlich auch häufig gar nicht in dem Kontext, in dem die*
909 *Jugendlichen leben und in ihrer eigenen Lebensgestaltung oder den Plänen, die*
910 *sie so haben, relevant?*

911

912 Klar.

913

914 *Wie entwickeln die Jugendlichen hier ihre eigenen Lebenspläne, ihre eigenen*
915 *Vorstellungen?*

916

917 Na da ist schon viel Übernommenes aus der Erwachsenenwelt – finden wir da
918 wieder. Also viele – ja ich muss dann doch den Beruf und ich muss dann noch die
919 Lehrstelle – auch in teilweise aussichtslosen Situationen kommt das. Da kommt
920 viel an Unzufriedenheit und auch an Resignation / oder an Spannungsverhältnis,
921 an Ambivalenzen – ‚Eigentlich müsste ich ja – und der hat ja auch gesagt, ich
922 müsste – aber eigentlich kann ich ja noch gar nicht. Und schaffe ich ja nie!‘. Also
923 da kommt viel. Und da ist eben ein Ziel, denke ich, bei uns, // aus diesen großen
924 Träumen und – ‚Ich will mal Automechaniker werden!‘ und so was, da noch mal
925 kleine Ziele abzuleiten, kleine Stufen zu finden. ///

926 Aber dann im – wenn wir dann den einen Lehrgang mal sehen, der jetzt schon
927 raus ist und den der jetzt rausgeht, glaube ich, dass die das packen, eben auch ein
928 halbes Jahr mal gar nichts zu machen, ohne jetzt die ganz großen kriminellen
929 Karrieren aufzubauen oder rauschgiftsüchtig zu werden oder so. Sondern die
930 können schon auch / ein halbes Jahr so ganz gut leben. / Also in der Realität
931 haben sie durchaus die Kompetenz – und das meinte ich vorhin – mitgekriegt, wie
932 man mit solchen Zeiten auch umgeht. Sind teilweise – was weiß ich – die blanken
933 Internetfetschisten oder Handyfetschisten oder so was; Musik oder was alles
934 abläuft. Aber da sehen wir schon viel an Spannungen und an Unzufriedenheit bei
935 den Jugendlichen selber – ‚Wie gehe ich jetzt damit um, wenn ich hier raus bin?‘.
936 Ist schon eine wichtige Frage.

937

938 *Ich würde zum Schluss gern noch mal auf Möglichkeiten und Grenzen von dem*
939 *kommen, wie Sie als Ihre pädagogische Verantwortung hier wahrnehmen oder*
940 *erleben. Würden Sie für sich selber, für Ihre Arbeit Normen oder Grundsätze oder*
941 *so was formulieren können, was Sie in Ihrer Arbeit leitet, was Sie vielleicht auch*
942 *mit schwierigen Situationen fertig werden lässt?*

943

944 Ja ich denke schon. // Sind aber keine, die ich selber entwickelt habe, sondern also
945 sagen wir mal – ich habe sie eigentlich eher – es ist vielleicht beides – ich habe sie
946 auch – natürlich habe ich sie auch für mich selber entwickelt, aber ich finde sie
947 auch bestätigt. Also ich bin eigentlich so ein konstruktivistischer Mensch, ja, der
948 sagt, es gibt nicht nur eine Wahrheit, sondern es gibt – gerade in unserem
949 Berufsfeld – gibt es Lebenskonstruktionen von Menschen, die sich nicht
950 widersprechen müssen. ‚Deine Konstruktion ist richtig und deine ist falsch.‘ Das
951 ist viel systemisches Denken – hat mir eigentlich geholfen, in meinem beruflichen
952 Alltag, wo ich sage, / der Mensch ist nicht instruierbar, ist zum Beispiel eine ganz
953 wichtige Grundhaltung. Der Mensch ist nicht instruierbar. Ich kann nicht
954 hingehen und kann durch einen schlaun Satz einen Menschen zum Verhalten
955 bewegen. Das ist Käse. Und das bringt lediglich pädagogische Frustration und das
956 heißt nicht, dass ich keine Verantwortung habe. Sondern ich habe gerade
957 deswegen eine ungeheure Verantwortung, nämlich auf die Konstruktion meines
958 Partners Rücksicht zu nehmen und die versuchen zu verstehen. Und mit denen
959 umzugehen. Mit seinen und nicht mit meinen. Also nicht mit meinen
960 Lebensweisheiten, sondern mit seiner Lebenssituation mich zu beschäftigen, mit
961 seinen Zielen, nicht mit meinen Zielen mich zu beschäftigen und einen Rahmen

962 zu schaffen. Dass er die entwickeln kann oder dass er die finden kann erst mal und
963 nicht meine, zu sagen, was er machen muss. Das ist für mich eine ganz wichtige –
964
965 *Wie vergewissern Sie sich, dass Sie seine verstehen?*
966
967 Na verstehen kann ich sie auch nicht, aber ich kann // – das wird, also das wird ja
968 deutlich im Alltag. Wenn er – wenn ich sehe, dass er hier und für sich was macht,
969 hat er offensichtlich einen Rahmen gefunden, der ihm Entwicklung möglich
970 macht. Ich sehe es. Ich sehe, dass er sagt: ‚Gut ich mache das, ich mache jenes,
971 heute machen wir gar nichts, morgen das und so weiter. Ich habe das und das Ziel
972 und da gehe ich hinterher‘ und so weiter. Das kann ich doch sehen. Und / das
973 wäre für mich das wichtigste Kriterium. Verstehen, rein inhaltsmäßig, rein
974 weltanschaulich, so vollkommen verstehen kann ich das nicht.
975
976 *Passt ja auch nicht zum Konstruktivismus?*
977
978 Hm, richtig.
979
980 *Fühlen Sie sich manchmal, wenn Sie die Arbeit mit den Jugendlichen planen oder*
981 *wenn Sie sich überlegen, wie könnte das jetzt weiter gehen, unsicher?*
982
983 Hm. //
984
985 *Wie gehen Sie damit um?*
986
987 Da muss ich jetzt erst mal an ein paar Situationen denken, damit ich das konkret
988 sagen kann also. //
989
990 *Vielleicht können Sie auch so ein paar Situationen beschreiben, das ist vielleicht -*
991
992 // brauche ich mal eine kurze Bedenkzeit, also /// Also, es gibt – zum Beispiel
993 habe ich vorhin über diese verschiedenen Rollen gesprochen, also Sozialpädagoge
994 oder Berater zu sein, Lehrer zu sein und bei mir gibt es manchmal vielleicht ein
995 bisschen eine Rollenkonfusion oder eine Rollenunsicherheit. / Weil ich – ich
996 glaube erst mal, dass es wichtig ist, dass es verschiedene Rollen gibt, aber dann ist
997 es manchmal schwierig, / den Rollenwechsel hinzukriegen. Ich bin zum Beispiel –
998 da gebe ich hier Mathe oder so oder Sport und // da ist es – das ist ganz schwer –
999 das erlebe ich als ganz schwierig manchmal. Also als Lehrer stehe ich absolut
1000 dazu, Forderungen zu stellen, da bin ich also ganz recht konservativ, wie auch
1001 immer, glaube ich ganz fest dran. Meinetwegen an das alte Makarenko-Ding: ‚Ich
1002 fordere dich, weil ich dich achte!‘ – wie auch immer. Ich glaube da ganz bestimmt
1003 dran, dass das wichtig ist, / ja tatsächlich, weil sich hinter so einer Forderung
1004 verbirgt: ‚Ich traue dir was zu. Du kannst das jetzt machen. Mach mal jetzt!‘.
1005 Und das ist aber eine Haltung, die ich auch wieder aufgeben muss, weil da kommt
1006 ja mein – wenn ich da dran bleibe und das immer weiter so mache, kommt es ja
1007 doch dazu, dass ich meine Ziele aufoktruriere, dass ich sage: ‚Los mach das mal,
1008 ich weiß dass das für dich gut ist!‘. Ja und es gibt einen Punkt, wo da man da auch
1009 ganz gut aussteigen kann, wo man sagen kann: ‚Gut o.k. also jetzt merke ich, das
1010 funktioniert irgendwie nicht, also lass uns noch mal gucken, woran das liegt!‘ –
1011 Metaebene und so weiter. Und da gucken wir mal – Vertrag: ‚Was hast du denn
1012 eigentlich, was wolltest du denn eigentlich?‘. Und wenn das gelingt, ist es Klasse.

1013 Aber da bin ich mir manchmal zum Beispiel unsicher; ist der Punkt jetzt oder
1014 habe ich den jetzt übersehen? Und wie finde ich den jetzt? Wie finde ich denn
1015 jetzt dahin? Habe ich das jetzt falsch gemacht? Und da kommt schon eine ganze
1016 Menge an Zweifeln im Alltag, an Unsicherheit. Bei solchen Sachen.
1017 Das war nur ein Beispiel, es gibt noch mehrere Punkte. Es gibt auch eine
1018 allgemeine Unsicherheit, was jetzt diese ganze Arbeit mit den Schulverweigerern
1019 betrifft; wie es weiter geht? So, // ob das überhaupt / ob die Ergebnisse, die wir
1020 jetzt erreichen, ob die irgendwann benutzt werden, um ein Projekt weiter zu
1021 führen und so weiter. Da gibt es auch Unsicherheit. Die Unsicherheiten sind nie
1022 so groß, dass ich irgendwie / echte Zweifel an dem Projekt hätte. Also ich finde –
1023 ich fühl' mich momentan sehr wohl und ich glaube, dass ich noch nie so
1024 pädagogisch ruhig arbeiten konnte, wie ich das jetzt hier kann. Aber trotzdem sind
1025 die Zweifel da.
1026
1027 *Was heißt ‚pädagogisch ruhig arbeiten‘? Inhaltlich oder wirklich mit den*
1028 *Jugendlichen gemeinsam so arbeiten zu können oder?*
1029
1030 Na einmal habe ich ja vorhin über meine letzten Stationen gesprochen, dass heißt
1031 einfach, dass ich jetzt hier nicht von meinen acht täglichen Arbeitsstunden oder
1032 wie viel es auch immer sind, die Hälfte an Verwaltungsarbeit machen muss,
1033 sondern ich kann mich gut in die Sache reinknien, mit vielen zeitlichen und
1034 inhaltlichen Ressourcen. Ich kann mir auch Literatur vornehmen und kann
1035 Weiterbildungen besuchen, mache eine Ausbildung jetzt noch momentan und so
1036 weiter.
1037
1038 *Was machen Sie jetzt gerade für eine Ausbildung?*
1039
1040 Supervision, systemische Supervision, passt sehr schön hier rein, finde ich. Ganz
1041 Klasse. Weil viel Beratungstechniken vermittelt werden. So, also einmal das // das
1042 ist das Persönliche.
1043 Und das Inhaltliche ist eigentlich alles das, was ich Ihnen erzählt habe, dass ich
1044 für mich einen Rahmen gefunden habe, mit dem ich jetzt arbeiten kann; wo ich
1045 sage: ‚Das sind meine Ziele, das sind nicht meine Ziele, das sind meine
1046 Grundpositionen, die ich mitnehme.‘ – das heißt für mich ruhiges Arbeiten. Ich
1047 habe für mich einen Rahmen gefunden, wo ich Erfolge abrechnen kann. Ich sehe
1048 Erfolge, weil ich die mir so definiere auch. Manchmal kommen die auch so, dass
1049 mir die jemand anders definiert, aber darauf brauche ich nicht zu warten, weil ich
1050 die mir selber definieren kann.
1051 Weil ich Mitarbeiterinnen habe – das ist noch mal ganz wichtig. Weil ich ein
1052 Team habe, in dem ich arbeite, wo zumindest ein Teil // ein Teil dieser
1053 Anschauung, wo ich die wiederfinde. Das macht das Ganze noch mal stärker. Wir
1054 können uns da gegenseitig auch helfen. Ja, also so. Ich muss nicht jeden Tag – ich
1055 habe nicht jeden Tag die Grundzweifel: ‚Machst du das eigentlich alles richtig?
1056 Und macht deine Arbeit überhaupt Sinn?‘. Habe ich auch schon Phasen gehabt in
1057 anderen Arbeitsbereichen, wo ich diese Grundzweifel hatte: ‚Mein Gott, na.
1058 Bringt das überhaupt was?‘ Das habe ich jetzt momentan nicht.
1059
1060 *Und gibt es situativ solche Grenzerfahrungen in dieser Arbeit? Also dieser*
1061 *Grundzweifel – ‚Ich weiß nicht weiter!‘ und so ‚Ich bin jetzt hier völlig in Frage*
1062 *gestellt‘?*
1063

1064 Ja, ja, das gibt es. In Bezug auf einzelne / Konstellationen und ein Beispiel: / mit
1065 dieser Kündigung zum Beispiel. Das ist natürlich – das war das erste Mal und
1066 natürlich kommt auch die Frage auf: ‚Was haben wir denn da jetzt an Sachen
1067 gemacht, die dazu beigetragen haben, dass der sagt, da gehe ich nicht mehr hin?‘.
1068 Ich glaube auch immer, dass da ein Teil Eigenverantwortung dabei ist. Und in
1069 schlechten Zeiten, die ich ja auch manchmal habe, dann wird das auch ganz groß.
1070 ‚Ach du liebe Scheiße, alles verkehrt gemacht und du hättest doch können!‘ und
1071 dann kommt noch so eine Idee. Und ich sage: ‚Mensch na klar, du hast einfach‘
1072 Punkt, Punkt, Punkt. Und wenn ich das habe, sage ich: ‚Warum hast du denn das
1073 nicht gesehen? Das ist alles verkehrt gemacht!‘ und so weiter. Das kommt schon,
1074 das ist schon da, aber es ist eine Etappe, das ist eine Phase, die wieder vergeht und
1075 wo ich dann plötzlich auch die anderen Einflussfaktoren auch mit sehen kann. Die
1076 dann auch noch mit beigetragen haben, dass es so gekommen ist.

1077

1078 *Also es ist Ihnen dann möglich, über solche Grenzsituationen hinweg zu kommen,*
1079 *indem Sie diese systemische Sicht – ein Stückchen Distanz und ein Stückchen*
1080 *Reflexion, dann –*

1081

1082 Genau. Ja.

1083

1084 *Wie gehen Sie in akuten Problemsituationen damit um? Wie entscheiden Sie in*
1085 *akuten Problemsituationen, was Sie tun? Ob es jetzt Konflikte der Jugendliche*
1086 *untereinander gibt oder wenn Sie einen Konflikt mit einem Jugendlichen haben?*
1087 *Haben Sie da für sich so Formen oder ist das eher situativ?*

1088

1089 Nee, nee, es gibt schon ein paar / ein paar Möglichkeiten, die ich so im Kopf habe.
1090 / Aber das ist schwer, das zu pauschalisieren. Aber ich versuche es trotzdem mal.
1091 Also das eine ist, was ich glaube, lange Zeit in meinen ersten beruflichen Etappen
1092 verkehrt gemacht habe, ist das, was Authentizität heißt. Ich habe lange Zeit so
1093 gedacht; für dieses pädagogische Handeln ja dieses: ‚Wie könntest du denn jetzt
1094 adäquat reagieren, dass das und das passiert?‘ Ja. / Ich muss jetzt was ganz Kluges
1095 sagen einfach, na. Einen ganz klugen Satz oder eine ganz kluge Frage stellen. Und
1096 da ist sehr stark das andere gekommen, dass ich sage: ‚Wenn ich mich jetzt
1097 ärgere, wenn ich Wut habe oder Angst habe oder was auch immer, sagen wir mal
1098 Wut / wenn ich mich ärgere, wenn ich enttäuscht bin; dass es eine Form geben
1099 muss, wo ich das auch einfach sagen kann. // Mit einer sogenannten Ich-Botschaft
1100 meinerwegen. Also ja: ‚Mir geht ’s jetzt so und nicht du bist ein altes Arschloch,
1101 aber schon / oder weil du das so blöd gemacht hast, bin ich jetzt ganz enttäuscht!‘,
1102 sondern schon: ‚Das hat mich jetzt total getroffen, was du jetzt zu mir gesagt
1103 hast!‘ oder irgendwie so was. Also das ist der eine Punkt, authentisch sein, ich
1104 darf authentisch – ich muss nicht authentisch sein, sondern ich darf authentisch
1105 sein.

1106 Und das andere ist – Metaebene, was ich ganz wichtig finde. So kann man oft in
1107 so Lehrer-Schüler-Gesprächen – Projekte auch das ist ganz spannend. Dass da
1108 keiner auf die Metaebene rausgeht, sondern dass es nicht ständig ein hin und her
1109 gibt; also der Lehrer ist am Ende – benützt die gleichen Worte wie der Schüler im
1110 Prinzip. Das kommt ganz oft vor: ‚Du bist ja auch ein blödes Arschloch!‘ und so
1111 weit geht das. Dass ich dann einfach rausgehen kann und sagen kann: ‚Sag mal,
1112 was machen wir denn hier eigentlich?‘ oder ‚Irgendwie läuft das momentan nicht
1113 so gut, lass uns mal‘ Punkt, Punkt, Punkt – da raus gehen aus der aktuellen
1114 Inhaltsebene.

1115 Das sind so zwei, die mir einfallen. Oder was mir häufig auch so geht, das ich –
1116 ich bin ein Mensch, der manchmal nicht allzu viele – oder dem hinterher viel
1117 mehr Sachen einfallen, als in einer Situation: ‚Mann, hättest du doch!‘ So und
1118 dass ich dann auch hingehen kann, am Tag später, und kann sagen: ‚Weißt du was
1119 mir noch durch den Kopf gegangen ist? Gestern? Das und das und jenes. Und das
1120 habe ich eigentlich gar nicht so gemeint, aber was mich eigentlich geärgert hat
1121 dran, das war das.‘ Dass ich einfach mal die Zeit habe, dass die Situation nicht
1122 endgültig abgeschlossen ist und sage: ‚Mann jetzt hast du hier auf zehn Jahre‘ und
1123 so weiter. So dass ich da noch mal hingehen kann und kann sagen oder rufe noch
1124 mal an, ich kann nachmittags noch mal anrufen. Jetzt haben wir alle ein Handy,
1125 Jugendliche haben fast alle Handys. Das kann ich doch nutzen, kann doch sagen:
1126 ‚Du, weißt du, was mir vorhin noch eingefallen ist?‘ // Und das hilft total.

1127

1128 *So eine zeitliche Öffnung hat ja aber auch für Sie eine Gefahr. Können Sie noch*
1129 *abschalten dann?*

1130

1131 Ach so, ja. Nein, dass ich das jetzt von zu Hause aus mache oder? Nein das ist
1132 nicht der Punkt. Das mache ich wirklich – ich glaube, das habe ich lange nicht
1133 gemacht. Von zu Hause – nein. Ich meine zum Beispiel – nehmen wir mal an, der
1134 ist – 14 Uhr ist er weg oder 13 Uhr, ja ich arbeite ja noch bis vielleicht 17 Uhr und
1135 wenn der weg ist, dann ändert sich die Situation. Solange er hier ist, ist der Ärger
1136 und so weiter. Aber wenn er weg ist, bin ich immer noch auf Arbeit und dann
1137 denke ich nach. Und das ist ja auch o.k. Oder ich unterhalte mich noch mal mit
1138 den Kolleginnen. Und die sagen: ‚Mensch hättest du doch‘ und so weiter. Oder
1139 was mir dazu einfällt und dann kann ich das doch machen. Nein von zu Hause
1140 finde ich nicht so gut. Das wäre eher nicht so der Weg.

1141

1142 *Und läuft das so untereinander / unkompliziert, dass sie miteinander über so eine*
1143 *Problemsituation so einfach auch in einen Austausch kommen und sich*
1144 *gegenseitig auch weiter helfen? Oder ist das – ja gibt es dafür so Formalien, die*
1145 *Sie hier für sich eingeführt haben oder geht das eher so zwischendrin mal? Wie*
1146 *machen Sie das?*

1147

1148 Also das mit dem gegenseitig – mit dem gegenseitig helfen / kann sehr schwierig
1149 ritualisiert werden, weil es situationsabhängig ist. Ich kann nicht bis zur nächsten
1150 Teamberatung warten, nee. Sondern wenn es mir schlecht geht oder ich weiß nicht
1151 weiter, dann ist eine Woche zuviel. Das kann man dann noch aufnehmen, aber es
1152 muss jemand da sein. Das passiert schon viel in der Nachmittagszeit, wenn man
1153 zusammen sitzt und noch mal einen Kaffee trinkt oder was anderes bespricht, dass
1154 das noch mal hoch kommt: ‚Ach Mensch, wollte ich noch sagen, mir ist heute was
1155 passiert!‘. Dann gibt es ja auch Supervision und Teamberatung noch als
1156 ritualisierte Form, so was zu machen. Aber eigentlich das nimmt vielleicht nur
1157 20% ein. 80% davon passieren eher / so spontan.

1158

1159 *Das ist ja vielleicht auch eine Besonderheit Ihrer Arbeit hier? Darüber haben wir*
1160 *vorhin gar nicht gesprochen, dass Sie ja nicht nur Ihre Zeit mit den Jugendlichen*
1161 *hier verbringen, sondern dass Sie im Grunde genommen Ihre gesamte Arbeitszeit*
1162 *hier sind.*

1163

1164 Das stimmt.

1165

1166 *Dadurch vielleicht auch so eine Form des Austausches miteinander finden, die*
1167 *Lehrer sonst häufig nicht haben?*

1168

1169 Das stimmt. Ja, das glaube ich auf jeden Fall. Das glaube ich ganz bestimmt. Und
1170 viele fachliche Themen, wo wir uns jetzt nachmittags beschäftigen, sind ja sehr
1171 eng mit dem anderen verknüpft und dadurch fällt einem auch immer wieder was
1172 ein, was am Vormittag gewesen ist. Wenn wir Schulprojekte machen
1173 beispielsweise mit Lehrern. Wir haben jetzt zwei – mit einer Gruppe und einer
1174 einzelnen Person Supervision, Lehrersupervision. Da kommen auch immer
1175 unwahrscheinlich viele Ideen rein über solche – Lehrerfortbildungen bieten wir
1176 an. Also der Themenbereich lässt uns am Nachmittag nicht los. Aber es sind eben
1177 keine Jugendlichen mehr hier und da haben wir eine ganz andere Ebene, so was
1178 zu besprechen, Spannendes eigentlich.

1179

1180 *Das wäre auch eine Chance für die Schule? (Bandende)*