



Maria Icking

Schulverweigerung an Grundschulen

**Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung im Auftrag
der Diakonie Düsseldorf**

Februar 2019

Wilhelmstr. 4
42781 Haan
Tel 0173-2914001
info@ispe-net.de
www.ispe-net.de

ISPE Institut für
sozialraumorientierte
Praxisforschung und
Entwicklung e. V.

1	Einleitung	3
2	Forschungsstand	3
3	Auftrag und methodisches Herangehen	5
4	Umfang, Ursachen und Frühindikatoren von Schulverweigerung an Grundschulen	6
5	Schulische Maßnahmen und Prävention	12
6	Interventionen bei Schulverweigerung	18
6.1	Interventionen der Schulsozialarbeit	18
6.2	Interventionen des Rather Modells Nord	20
7	Kooperation der Schulsozialarbeit	21
7.1	Rather Modell Nord und Fachstelle für Schulverweigerung	22
7.2	Weitere Kooperationen	24
8	Ergebnisse zur Zielsteuerung	25
9	Rahmenbedingungen aus der Befragung der Schulsozialarbeit	26
10	Fazit	27
11	Handlungsempfehlungen	28
12	Literatur	30

1 Einleitung

Das hier untersuchte Handlungsfeld umfasst zum einen die Schulsozialarbeit mit dem Tätigkeitsbereich Schulverweigerung. Hier ist die Diakonie mit 28 Schulsozialarbeiter*innen an 25 Düsseldorfer Schulen tätig. Zum anderen gehört dazu das Rather Modell Nord, das eingebunden ist in das Rather Modell mit weiteren Standorten und der Fachstelle für Schulverweigerung. Der Standort Rather Modell Nord hat den Schwerpunkt Schulverweigerung an Grundschulen. „Die Fachkräfte des Rather Modells Nord bieten den Schüler*innen und deren Eltern individuelle und bedarfsgerechte Angebote an, um ihnen schnellstmöglich einen regelmäßigen Schulbesuch und die Freude am Lernen zu ermöglichen. Die Anbindung der Kinder an den eigenen Sozialraum und die Stammschule bleiben erhalten und sollen gestärkt werden. Dies geschieht unter anderem durch

- intensive Unterstützung der Kinder und Eltern in der Schule, zu Hause, im Stadtteil oder in den Räumen des Rather Modells Nord.
- fachliche Unterstützung für die Fachkräfte vor Ort in den jeweiligen Stammschulen (Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und OGS-Mitarbeiter*innen).
- Installation von Hilfsangeboten im System Schule in Kooperation mit den dortigen Fachkräften.
- Vermittlung und Begleitung zu weiterführenden Hilfsangeboten und Spezialisten.“ (Info-Flyer der Diakonie Düsseldorf)

Seit 2017 wird dieser aufsuchende und präventive Ansatz verfolgt, der anders als in den anderen Standorten den Bezug zur Stammschule erhalten soll. Das organisatorische Geflecht des Rather Modells ist nur am Rand Gegenstand der Untersuchung. Die Untersuchung konzentriert sich auf das Handlungsfeld Schulverweigerung an Grundschulen.

Seit Beginn der Schulsozialarbeit in Düsseldorf werden zwischen Jugendamt, Träger und Schule Zielvereinbarungen abgeschlossen. 2014 wurde Schulverweigerung als eigenständiges Handlungsfeld aufgenommen. Für die vorliegende Untersuchung lagen die Zielvereinbarungen der Diakonie Düsseldorf zum Handlungsfeld Schulverweigerung für die Jahre 2017 und 2018 vor.

2 Forschungsstand

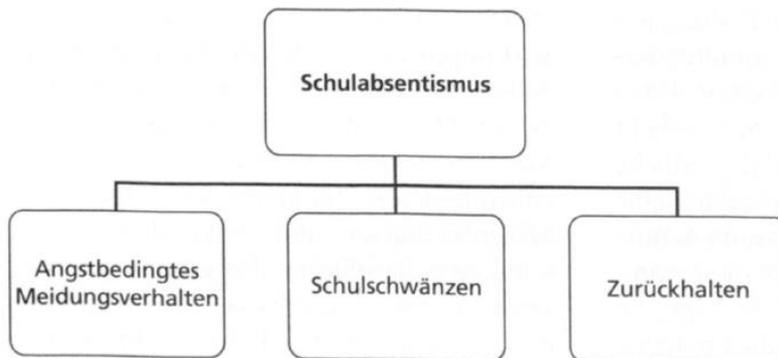
In dieser Studie wird von Schulverweigerung gesprochen, ebenso könnte auch der Begriff Schulabsentismus verwendet werden. Beide Begriffe sind in der Sozialpädagogik gebräuchlich, in anderen Zusammenhängen oder wissenschaftlichen Disziplinen sind weitere Begriffe zu finden. Die Psychologie verwendet in diesem Zusammenhang eher die Begriffe Schulangst und Schulphobie. Von Schulpflichtverletzung ist die Rede, wenn Ämter und Behörden, die vor dem Hintergrund der gesetzlichen Schulpflicht die ordnungsrechtliche Seite mit Bußgeldverfahren und zwangsweise Zuführung im Blick haben, sich auf Schulverweigerung beziehen.

Unter dem Oberbegriff Schulverweigerung und Schulabsentismus werden unterschiedliche Formengruppen differenziert. Ricking unterscheidet Bedingungsfaktoren, die Verhaltensmuster integrieren (s. Abb. 1 nach Ricking 2016a, S. 252 ff.).

Schulschwänzen als regelmäßiges Fernbleiben vom Unterricht basiert auf einer ablehnenden Einstellung zu Schule, Unterricht und/oder Lehrkräften. Schulschwänzen führt zu schulischen Misserfolgen, die wiederum die Motivation zum Schulschwänzen verstärken. Nach Ricking gibt es familiäre Risikofaktoren für das Schulschwänzen, wie Bildungsarmut der Eltern und fehlende Unterstützung durch die Eltern. Beim Zurückhalten geht das Fernbleiben nicht von dem/der Schüler*in aus, sondern von den Eltern, die dies aus unterschiedlichen Gründen befürworten oder zumindest damit einverstanden sind. Die Gründe gehen von eigener Schuldistanz über religiöse Motive bis hin zur Einsetzung der Kinder für

familiale Aufgaben. Angstbedingtes Meidungsverhalten geht entweder auf schulbedingte Ängste z. B. vor Leistungsversagen oder Mobbing in der Schule zurück oder auf Trennungsängste, d. h. Angst des Kindes durch den Schulbesuch von den Eltern getrennt zu sein.

Abb. 1: Formen des Schulabsentismus nach Ricking



Autoren, die aus der Psychologie kommen, differenzieren den Aspekt der Schulangst weiter und fügen den Begriff der Schulphobie hinzu (Hopf 2014; Stangl 2018). „Kinder mit einer Schulphobie haben Angst, die Schule zu besuchen, auch wenn kein objektiver Grund dafür zu erkennen ist“ (Hopf 2014, S. 171). Im Hintergrund stehen dennoch Bindungs- und Trennungsängste, die sich innerhalb einer problematischen familialen Interaktion herausgebildet haben und einer psychotherapeutischen Behandlung bedürfen.

Eine andere Herangehensweise ist die Differenzierung des Phänomens nach der Intensität des Fernbleibens von der Schule (Reißig 2001; Thimm 2005; Ricking 2011). Ricking beschreibt Stadien der Entkoppelung von Schule, die mit Schulunlust u. Ä. beginnt und mit dem Abbruch der Schule endet bzw. enden kann (s. Tab. 1).

Tab. 1: Stadien der Entkopplung von Schule (nach Ricking 2011)

Stadium	Merkmale
1. Schulaversion	Negative Stimmung gegenüber schulischen Anforderungen, Schulunlust, Motivationsprobleme, Lernverweigerung, Zuspätkommen, Unterrichtsstörungen, Schulversagen, Schulangst
2. Schulschwänzen	In unterschiedlicher Intensität wiederkehrende Versäumnisphasen, Schulversagen, Kontakt zu schulaversiven Peers, weiteres Risiko-Verhalten (z. B. Aggressivität, Delinquenz, Drogenkonsum)
3. Dropout	Weitgehende oder völlige Entkopplung von der Schule, Abbruch des Schulbesuchs

Eine weitere in der Literatur anzutreffende Unterscheidung ist die der Differenzierung nach aktiver und passiver Verweigerung. „Zu den passiven Schulverweigerern werden jene gezählt, die zwar im Unterricht physisch anwesend sind, sich jedoch geistig den schulischen Anforderungen entziehen“ (Reißig 2001, S. 8). Als Problem wird vor allem gesehen, dass sie zuerst eher unauffällig sind und das schulverweigernde Verhalten erst spät erkannt wird.

Wird darauf abgehoben, dass in unserem (Pflicht)Schulsystem das Fernbleiben von der Schule nur mit einer Entschuldigung (Krankheit, Beurlaubung etc.) erlaubt und legitim ist, ist das unentschuldigte Fernbleiben automatisch illegitim. Eine Grauzone unter Umständen verdeckter Schulverweigerung ist dann gegeben, wenn sich Schüler*innen wiederkehrend und aus nicht nachvollziehbaren Gründen von Ärzten, Eltern oder anderen Personen entschuldigen lassen (Reißig 2001; Ricking 2016b).

Vor allem im Hinblick auf den Umfang von Schulverweigerung fehlen aktuelle empirische Studien. Die von Drabinski (2009) beklagten nicht vorhandenen bundesweit repräsentativen Untersuchungen zu Schuldistanz, die einen Vergleich der Bundesländer ermöglichen, ist auch heute noch aktuell. Drabinski führt dies darauf zurück, dass es keine einheitliche Definition für Schuldistanz bzw. Schulverweigerung in den Bundesländern gibt. Die wenigen Studien zeigen einerseits ein Ansteigen der Schulverweigerung nach Alter mit Höchstwerten in den achten und neunten Jahrgangsklassen und andererseits eine ungleiche Verteilung nach Schulformen. Schüler*innen aus Hauptschulen oder Förderschule sind deutlich häufiger betroffen als Realschüler*innen oder Gymnasiast*innen (Drabinski 2009; Ricking 2016a).

Begrenzt auf Berlin liegen Daten aus einer Auswertung der Fehltage in allen allgemeinbildenden Schulen von der ersten bis zur zehnten Klasse vor, die allerdings aus dem zweiten Schulhalbjahr 2001/2002 stammen, aber auch die Grundschulen schon einbeziehen. Insgesamt wurde erhoben, dass in den 100 Schultagen des Zeitraums 3,5 % der Schüler*innen zwischen 21 und 40 Tage und 1,3 % mehr als 40 Tage gefehlt haben. Dabei wurde nicht zwischen entschuldigt und unentschuldigt unterschieden, da von einer durchschnittlichen normalen Fehlquote (z. B. wegen Krankheit) bis 10 % ausgegangen wird. Bei den Grundschüler*innen betragen die Anteile 2,6 % bzw. 0,6 % (Drabinski 2009, S. 4). Die Daten bestätigen, dass das Problem der Schulverweigerung in der Grundschule noch vergleichsweise gering ist, aber der Autorin ist zuzustimmen, dass „die Anzahl der Fehltage in der Grundschule nicht gerade unerheblich“ ist.

Für die Grundschule gilt darüber hinaus, dass die Schulverweigerung insgesamt in der wissenschaftlichen Literatur noch ein eher wenig behandeltes Thema ist. Auch in den wenigen Fachbüchern zur Schulsozialarbeit an Grundschulen kommt das Thema nicht vor (vgl. Thimm 2012; Baier 2018).

Es lässt sich aber aus den wenigen Studien festhalten: Schulangst insbesondere in der Form der Trennungsangst ist in der Grundschule bedeutsamer als in den weiterführenden Schulen. Krankschreibungen und Entschuldigungen durch die Eltern wirken oft verdeckend. Mehr noch als hohe Fehlzeiten ist das Phänomen in der Grundschule von frühen Signalen geprägt (Thimm 2005, S. 3). Der Autor nennt hier u. a. beeinträchtigte Beziehungen zwischen Lehrer*in und Schüler*in, Verspätungen, Unterrichtsstörungen, schulische Misserfolge, schulische Überforderung, schlechte Noten, verlängertes Fehlen bei Bagatellerkrankungen, häufiges Fehlen wegen unspezifischer und wenig definierter Krankheiten und soziale Isolation in der Klasse.

3 Auftrag und methodisches Herangehen

Im Frühjahr 2018 beauftragte die Diakonie Düsseldorf das Institut für sozialraumorientierte Praxisforschung und -entwicklung mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Schulverweigerung. Ziel ist die Wahrnehmung des Problems Schulverweigerung an Grundschulen, die Analyse von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsansätze der Schulsozialarbeit an Grundschulen und die Verdeutlichung der Rolle und Funktion des stadtweiten Projekts für Schulverweigerung an Grundschulen (Rather Modell Nord).

Nach einer Literaturrecherche zum Thema wurde im Juni 2018 ein Gruppeninterview mit den Fachkräften des Rather Modells Nord – Hilfen für Schulverweigerer an Grundschulen durchgeführt. Im Fokus standen drei Themenfelder:

- Umfang und Ursachen von Schulverweigerung an Grundschulen
- Prozesse und Abläufe im Rather Modell Nord
- Handlungsansätze und Interventionen.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion dienen zusammen mit den Ergebnissen der Literaturrecherche auch der Entwicklung eines Fragebogens für die Schulsozialarbeiter*innen der Diakonie an Grundschulen und an weiterführenden Schulen. Die weiterführenden Schulen wurden einbezogen, um Problematiken der Schulverweigerung aus der Grundschule in die weiterführende Schule einbeziehen zu können. Die Schulsozialarbeiter*innen sollten sich daher auf Schüler*innen der Jahrgangsstufe fünf und sechs konzentrieren. Die teilstandardisierte onlinegestützte Befragung wurde im September 2018 durchgeführt. Der Link zur Befragung wurde über die Sachgebietsleitung der Diakonie Düsseldorf an 28 Schulsozialarbeiter*innen weitergeleitet. Insgesamt konnten 19 Beantwortungen in die Auswertung einbezogen werden, was einem Rücklauf von 68 % entspricht. 13 Schulsozialarbeiter*innen arbeiten an Grundschulen. Die Themenschwerpunkte waren Umfang und Ursachen von Schulverweigerung einerseits und Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten andererseits.

Im Oktober wurden weitere qualitative leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Sie dienen der Vertiefung der Fragestellungen, aber auch der Validierung einzelner Ergebnisse aus der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen. Insgesamt wurden drei Einzelinterviews und ein Doppelinterview geführt. Einbezogen waren drei Schulsozialarbeiter*innen, eine Schulleiterin und eine Unterstufenkoordinatorin. Zusätzlich wurden die Dokumente zu den Zielvereinbarungen für das Handlungsfeld Schulverweigerung, die seitens der Diakonie Düsseldorf zur Verfügung gestellt wurden, einbezogen und ausgewertet.

Im Folgenden wird zuerst auf Umfang, Ursachen und Frühindikatoren von Schulverweigerung an Grundschulen eingegangen. In den Kapiteln 5 bis 7 folgt eine Darstellung der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Präventions- und Interventionsansätze der Schulsozialarbeit der Diakonie Düsseldorf und des Rather Modells Nord. Die Zielvereinbarungen werden im Kapitel 8 ausgewertet und anschließend wird kurz auf die Rahmenbedingungen der Befragung der Schulsozialarbeit (Schulform, Größe der Schulen, Stellenumfang) eingegangen. Die Untersuchung schließt mit einem Fazit und Handlungsempfehlungen. Im Text werden ausschließlich die Ergebnisse der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen an Grundschulen präsentiert.

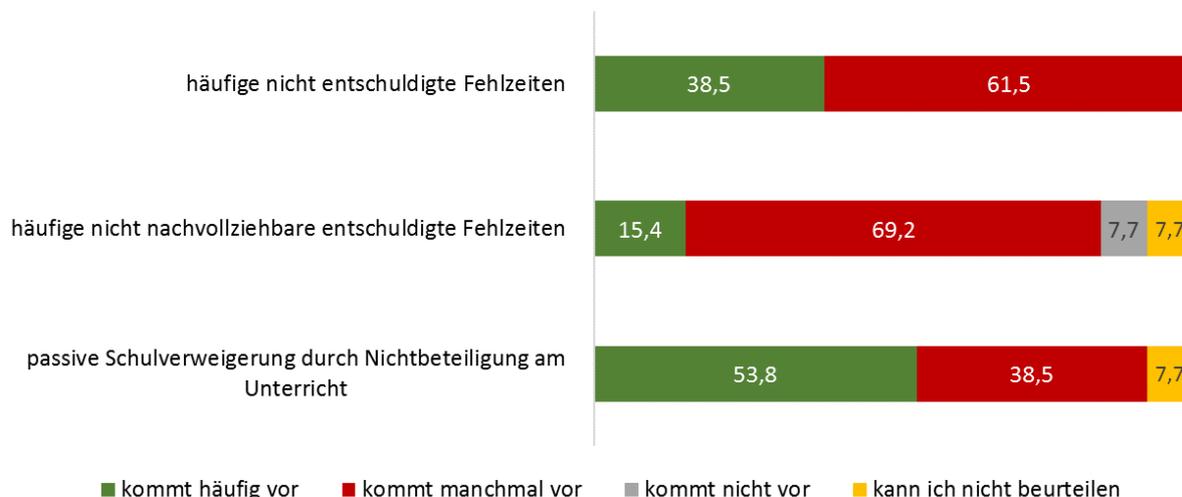
Im Text eingestreut sind Falldarstellungen von Schülern und Schülerinnen mit schulverweigerndem Verhalten, die aus den Interviews gewonnen werden konnten. Sie verdeutlichen eindrucksvoll die ganze Spannweite von Schulverweigerung an Grundschulen.

4 Umfang, Ursachen und Frühindikatoren von Schulverweigerung an Grundschulen

In der Diskussion zum Thema Schulverweigerung werden unterschiedliche Formen genannt. Dabei wird nicht nur Bezug auf die sich in hohen Fehlzeiten ausdrückende Verweigerung genommen, sondern auch auf die verdeckte Verweigerung, wo die Schüler*innen zwar anwesend sind, aber ihre Verweigerung durch Nichtbeteiligung am Unterricht ausdrücken. In der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen wird deutlich, dass nach ihrer Einschätzung diese passive Form am häufigsten vorkommt (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus drückt sich die Verweigerung in häufigen nicht entschuldigten Fehlzeiten aus. Hier geben im Bereich der Grundschulen fünf von 13 Befragten (38,5 %) an, dass dies häufig vorkommt. Weniger bedeutsam sind häufige nicht nachvollziehbare entschuldigte Fehlzeiten.

Insgesamt ist aber die Schulverweigerung an Grundschulen etwas geringer ausgeprägt. Wenn alle Schulen betrachtet werden, liegen in allen Formen die Werte hinsichtlich des häufigen Vorkommens höher.

Abb.2: Umfang nach Form der Schulverweigerung an Grundschulen, in % (n=13)



In Medien wird ab und an von einer Zunahme von Schulverweigerung insgesamt, aber auch für die Grundschulen berichtet.¹ Von den Interviewpartnerinnen des Rather Modells Nord wird dies bestätigt, ohne genaue Zahlen zu nennen. Die Ursachen sind zunehmende Probleme der Kinder in den Familien durch Überlastung der Familien. Auch die zunehmende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund wird hier als Problem gesehen, weil sie kaum Deutsch sprechen und Probleme haben, mit den Leistungsanforderungen der Schule zurechtzukommen. Eine Interviewpartnerin (IP 2) meint aber auch, dass die *Wahrnehmung* von Schulverweigerung in der Grundschule erfreulicherweise zugenommen hat und auch deswegen die Zahlen steigen. Eine Interviewpartnerin (IP 4) differenziert und stellt mit Blick auf die Unterstufe (fünftes und sechstes Schuljahr) fest, dass insbesondere die passive Schulverweigerung durch Nichtbeteiligung am Unterricht zugenommen hat. Eine weitere Befragte (IP 1) macht in dem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass viele Schüler*innen auch deswegen hohe Fehlzeiten haben, weil sie öfters eine Stunde oder mehr zu spät kommen. Zusammenfassend wird das Problem mit Blick auf die Grundschule in dem folgenden Zitat gut dargestellt:

„Also, ich denke, ... ja, ich teile das schon, ich glaube, dass es vor allem Schulen betrifft, da wo Eltern vielleicht keine oder einen geringeren Schulabschluss haben, eben aus bildungsferneren Umgebungen kommen. Da glaube ich schon, dass da vielleicht gehäuft auch die Form von Schulverweigerung stattfindet, aber ich mache die Erfahrung in Zusammenarbeit mit meinen Kolleginnen an anderen Schulen, dass durchaus das Thema auch inzwischen auch Grundschule erreicht hat. Vielleicht an unserer Schule noch nicht in dem Maße, aber die Fälle, die wir haben, die sind dann auch extrem und nehmen auch zu. Das ist schon hier auch ersichtlich“ (IP 3).

Die gleiche Interviewte stellt zudem fest, dass keine Schwerpunkte hinsichtlich der Jahrgangsstufe festzustellen sind. Schulverweigerung betrifft in der Tendenz alle Altersstufen in der Grundschule.

„Da würde ich sagen, das betrifft erste bis vierte Klasse, teilweise auch sogar durchgängig. Also, auch wirklich von erster bis vierter Klasse. Manchmal kann man das vorher vielleicht auch in den Griff bekommen, aber es zeichnet sich schon ab, dass das durch die ganzen Klassen sich zieht. Vielleicht auch in stärkerem Maße dann auch in vierten Klassen, wo ältere Kinder auch oftmals schon Verantwortung für jüngere Kinder übernehmen müssen und da zeigt sich das schon, dass die dann auch Verantwortung übernehmen müssen“ (IP 3).

Der Junge hat bereits im ersten Schuljahr den Schulbesuch stark verweigert. Ursachen waren massive Trennungsängste von der Mutter, die durch die Geburt eines Geschwisterkindes noch verstärkt wurden. Er selbst führte an,

¹ Am 14.12.2017 berichte beispielsweise die Rheinische Post, dass die Fachstelle für Schulverweigerung in Düsseldorf von mehr als 200 Beratungsanfragen für 2017 ausgeht, 2016 lag die Zahl bei 140 Anfragen. Rd. 40 Anfragen sind 2017 aus Grundschulen gekommen.

er sei in der Schule von anderen Kindern wegen seines Körpergewichts gehänselt worden. Auch mithilfe der Schulpsychologie konnte er nicht zum Schulbesuch bewegt werden.

Der Junge ist über längere Zeit durch eine Fachkraft des Rather Modells Nord intensiv begleitet und betreut worden. Zum Erfolg beigetragen hat zudem eine neue Lehrerin, zu der er zwischenzeitlich eine positive Beziehung entwickeln konnte.

Abb.3: Merkmale früher Signale an Grundschulen, die mit „häufig“ genannt werden (n=7 bis13)²



In der nur begrenzt vorhandenen Literatur zur Schulverweigerung an Grundschulen wird darauf hingewiesen, dass hier insbesondere frühe Signale von Bedeutung sind, die zu manifestem Auftreten von Schulverweigerung führen können, wenn sie nicht oder zu wenig beachtet werden. Daher wurden die Schulsozialarbeiter*innen auch dazu befragt. Sie sollten sich die Schüler*innen vor Augen führen, die sie z. B. in der Einzelfallhilfe begleiten bzw. begleitet haben und beurteilen, wie häufig die in Abbildung 3 gelisteten Merkmale vorkommen. Die Frühindikatoren gehen auf Thimm (2005) zurück.

In der Umfrage werden hinsichtlich der Frühindikatoren von Schulverweigerung besonders häufig schulische Misserfolge, Passivität im Unterricht und unzureichende Hausaufgabenenerledigung genannt. Wie Schulverweigerung sich als ein entwickelnder Prozess darstellt, wird in einem Interview gut beschrieben:

² Dass Geschwisterkinder unregelmäßig zur Schule gehen, darf nicht überbewertet werden, weil hier nur sieben Schulsozialarbeiter*innen aus Grundschulen geantwortet haben.

„Also, für unsere Schule beginnt sie damit, dass Kinder sich im Unterricht zurückziehen, wirklich nicht mehr mitarbeiten, teilweise dann verweigern, aber oft auch einfach in sich zurückziehen – solche Fälle – und es geht dann bis dahin, dass Kinder nicht mehr in der Schule erscheinen, über lange Zeit nicht in Schule erscheinen bzw. nicht in der Schule bleiben, sprich, morgens gar nicht erst reingehen wollen. Das vor allen Dingen bei Schulanfängern haben wir das immer mal wieder“ (IP 2).

Die Fachkräfte des Rather Modells Nord verweisen im Interview auf die Problematik, wenn Kinder mit dem Wechsel von der Kita in die Grundschule nicht zurechtkommen. Da ist z. B. die Angst, allein in die Schule zu gehen, weil in der Kita die Eltern die Kinder bis in den Raum begleiten können. In der Schule dominieren Leistungsanforderungen, die das freie Spiel in der Kita ersetzen müssen.

In einem Interview wird allerdings auch noch auf einen anderen Zusammenhang aufmerksam gemacht. Ein Interviewpartner drückt das so aus:

„Fehlende Hausaufgabenerledigung, Passivität im Unterricht und schulische Misserfolge können bei unseren Schülerinnen die Schulverweigerung verstärken, aber sie sind eher eine Folge der verpassten Stunden und Inhalte, als eine Überforderung im Unterricht und eines zu großen Leistungsdrucks..... Unsere Schule nimmt große Rücksicht auf die jeweiligen Leistungsstärken und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen“ (IP 1).

Das Versagen der Kinder hinsichtlich der schulischen Leistungsanforderungen wird hier nicht als Ursache, sondern als Auswirkung von hohen Fehlzeiten gesehen. Die Schüler*innen geraten durch die Fehlzeiten in einen Rückstand, der nur schwer aufzuholen ist und die Motivation wieder schwächt. Sie gelangen so in einen Teufelskreis von Versagen und Verweigerung. Auch eine Interviewpartnerin aus der Hauptschule kann darin keine frühen Signale erkennen, weil das viele ihrer Schüler*innen betreffen würde.

Das Mädchen ist zum Zeitpunkt des Interviews im vierten Schulbesuchsjahr, ist nicht versetzt worden, sondern nur ins dritte Schuljahr übergegangen. Das Kind ist von Anfang an ganz unregelmäßig zur Schule gekommen, zu den Fehlzeiten wurden zwar in der Regel Entschuldigungen geliefert, die Schule hat aber den Eindruck, dass diese eher verdeckend sind. Auch rückdatierte Atteste durch einen Arzt sind vorgekommen.

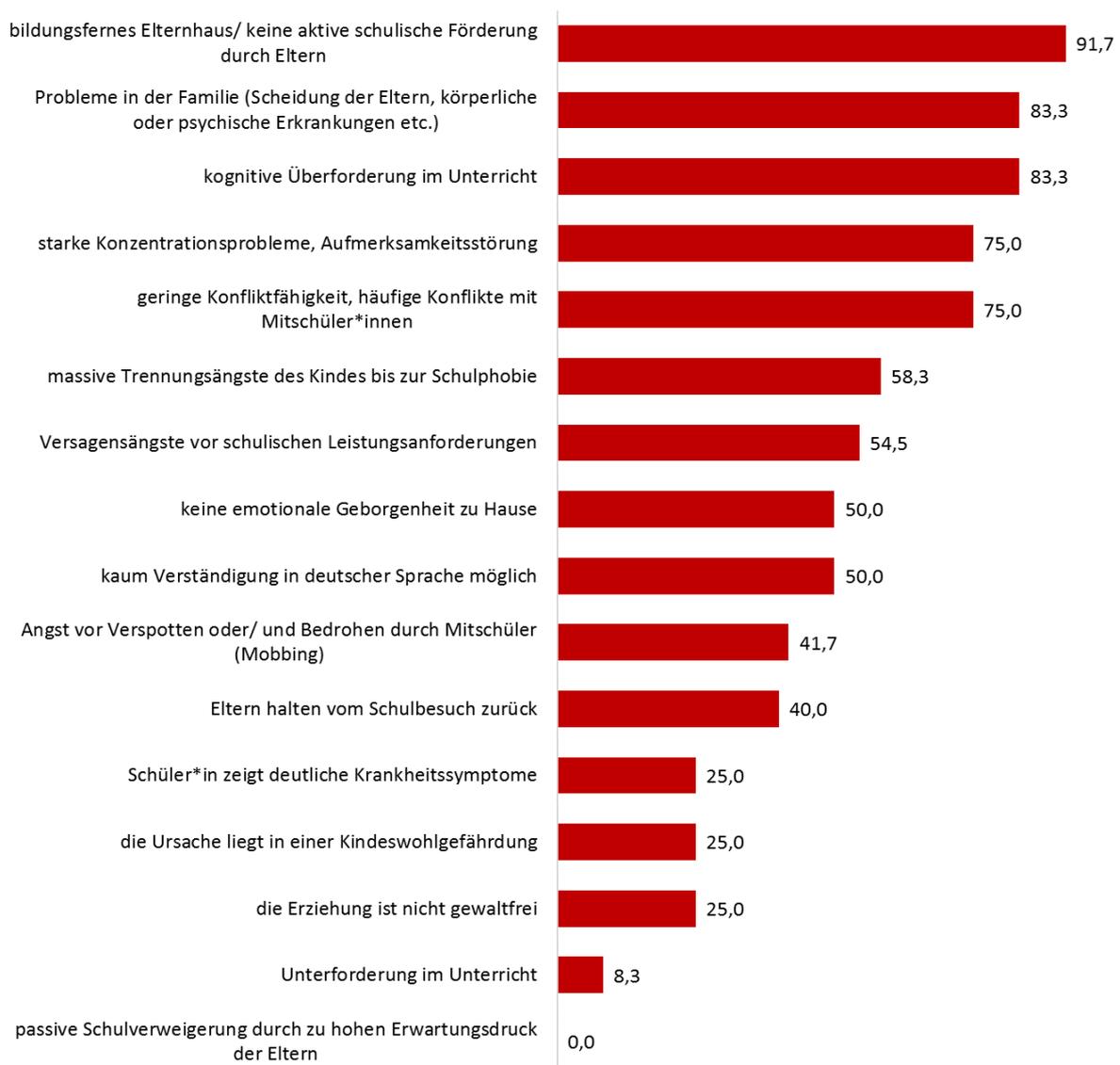
Das Rather Modell wurde einbezogen und die Fachkraft hat auch die Familie aufgesucht und Unterstützung angeboten. Die Angebote sind aber von der Familie nicht wirklich angenommen worden und die Schule sah sich nach drei Jahren letztlich gezwungen, das Ordnungsamt einzuschalten. Das Ordnungsamt ging daraufhin in die Familie und die Schule hat einen Antrag auf ein Bußgeldverfahren gestellt. Zudem ist eine Meldung an das Jugendamt im Hinblick auf Kindeswohlgefährdung eingegangen. Nach Aussage der Schule soll mit diesen Maßnahmen Druck auf die Familie ausgeübt werden, Hilfsangebote anzunehmen.

Gefragt nach den Ursachen wird deutlich, dass die Eltern wenig motiviert sind, das Kind beim Schulbesuch zu unterstützen. Dem Kind werde bei geringstem Unwohlsein nachgegeben, wobei es zudem Hinweise darauf gibt, dass die Eltern einen Lebensentwurf für ihre Tochter haben, der eine Heirat vorsieht, sobald sie in das heiratsfähige Alter kommt und dann auch nicht einer Berufstätigkeit nachgehen muss.

Regelmäßige Verspätungen scheinen in der Grundschule noch eine geringere Rolle zu spielen. Der Anteil ist deutlich höher, wenn alle Schulen betrachtet werden. Fast die Hälfte der Schulsozialarbeiter*innen geben an, dass der Elternkontakt schwierig ist.

Die Schulsozialarbeiter*innen wurden zudem nach ihren Einschätzungen zu den Ursachen für schulverweigerndes Verhalten gefragt. Dabei sollten sie sich die Schüler*innen mit einer manifesten Schulverweigerung vor Augen halten und die Bedeutung der in Abb. 4 aufgeführten Merkmale als Ursache für schulverweigerndes Verhalten bewerten.

Abb.4: Merkmale von Schulverweigerung an Grundschulen, die hohe und eher hohe Bedeutung haben (n=10 bis12)³



Sehr deutlich zeigt sich, dass die auch in der Literatur beschriebenen familiären Problemkonstellationen eine große Rolle bei den Ursachen von Schulverweigerung spielen. Dies können sowohl bildungsferne Elternhäuser sein, die das Kind nicht ausreichend unterstützen (können) wie auch Probleme in der Familie sein, die z. B. durch Scheidung oder Krankheit ausgelöst werden. Erschwerend dürfte hinzukommen, wenn dann die Eltern auch noch wenig Bereitschaft zur Kooperation zeigen und Kontakte mit der Schule abblocken. Dieses frühe Signal für Schulverweigerung kommt nach Einschätzung der Schulsozialarbeiter*innen relativ häufig vor (s. Abb. 3).

Personennahe Risikofaktoren wie kognitive Überforderung, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen, geringe Konfliktfähigkeit und Trennungsängste sind ebenfalls häufig genannte Ursachen, die allerdings auch wieder mit familiären Bedingungen im Zusammenhang stehen können. Aber insbesondere kognitive Überforderung wie auch Versagensängste vor schulischen Leistungsanforderungen als Ursachen für Schulverweigerung müssen auch im Zusammenhang mit schulischen Bedingungen

³ Die Befragten konnten auf einer 5-Skala von sehr hohe Bedeutung bis keine Bedeutung auswählen oder „kann ich nicht beurteilen“ ankreuzen

gesehen werden, die ebenfalls als Risikofaktoren für Schulverweigerung in der Literatur genannt werden. Insbesondere für diese Schüler*innen dürfte es von Bedeutung sein, ob die Lehrer*innen sensibel mit ihnen umgehen oder ob die Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrer*in beeinträchtigt ist. Immerhin ein Drittel der Schulsozialarbeiter*innen aus Grundschulen nehmen dies als frühes Signal für Schulverweigerung an ihren Schulen häufig wahr (vgl. Abb. 3).

In den Interviews wurde daher gezielt danach gefragt, ob es schulische Faktoren gibt, die zu Schulverweigerung beitragen. Die Antworten zeigen, dass Lehrer*innen durchaus durch ihr Verhalten Schulverweigerung beeinflussen können oder dass sie durch ihre Reaktionen vorhandenen Tendenzen zur Schulverweigerung verstärken können. Eine Interviewpartnerin verweist auf diesen Zusammenhang wie folgt:

„Ich glaube schon auch, dass es damit zu tun hat, wie tolerant geht auch die einzelne Lehrkraft auf Dinge zu, wie sensibel geht sie auch darauf ein, zu sehen, wenn ein Kind nicht mitarbeitet, was könnte denn da der Grund sein? Hat es soziale Probleme, hat es Misserfolgserlebnisse, hat es in der Selbstwahrnehmung dann nicht mehr die Stärke. Also, da glaube ich, ist gefragt wirklich jede einzelne Lehrkraft in ihrer Sensibilität gefragt, auch da zu gucken und zu stärken“ (IP 2).

Ähnlich drückt es eine Interviewpartner*in aus:

„Oftmals vielleicht auch die Chemie zwischen den Lehrern und Schülern kann dazu führen, dass Kinder nicht ... ja, dass sie einfach das Gefühl haben, das subjektive Gefühl vielleicht, der Lehrer mag mich nicht und sich deswegen dann auch zurückziehen. Das ist den Lehrern oftmals gar nicht so bewusst. Das ist vielleicht dann auch so meine Chance, wenn ich in Gespräche mit Kindern komme, dass ich das dann auch durchaus kommunizieren kann“ (IP 3).

In einem weiteren Interview wird deutlich, dass es auch eine Überforderung der Schule darstellen könnte, wenn die Schüler*innen, auch weil es ihnen an emotionaler Geborgenheit im Elternhaus fehlt, zu hohe Erwartungen an die Schule bzw. an Lehrer*innen stellen:

„Aufgrund ihrer ganzen Lebenssituation kommen sie nicht wirklich irgendwie in der Klasse an und fühlen sich bei irgendjemanden da heimisch. Und es muss auch gar nicht eine schlechte Beziehung zu den Lehrern sein, sondern dass von den Lehrern auch eine Überbeziehung erwartet wird, à la Mama, dass man jeden knuddelt, auf den Schoß nimmt oder sonst irgendwas gibt, was ja jetzt auch nicht die Aufgabe des Lehrers im Einzelnen ist und auch gar nicht durchführbar im Großen und Ganzen. Von einigen aber erwartet wird, weil es zu Hause zum Beispiel fehlt“ (IP4).

In den Interviews werden weitere schulische Faktoren, die Schulverweigerung begünstigen, deutlich. Zum einen werden zu große Klassen mit zu wenig Lehrpersonal und auch zu wenig Lehrerstunden genannt, zum anderen wird darauf hingewiesen, dass Erfahrung mit Mobbing Schulverweigerung verstärken können.

Das Mädchen ist zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt. Sie ist zuerst in die Regelschule eingeschult worden, wechselte dann aber in die Primarstufe einer Förderschule. Dort traten dann ab der dritten Klasse etwa immer mehr Fehlzeiten auf. Am Anfang war sie eine Zeit lang unpünktlich und dann kam sie immer weniger zur Schule. Die Schule führte mit ihr und den Eltern Gespräche, auch die Schulsozialarbeit war von Anfang an einbezogen. Die Eltern waren sehr gesprächsbereit, sehr engagiert, aber insgesamt offensichtlich überfordert. Sie suchten eine Erziehungsberatungsstelle auf, die in Abstimmung mit der Klassenlehrerin und dem Schulsozialarbeiter einen Erziehungsplan mit den Eltern vereinbarten. Eine Wirkung wurde damit aber nicht erzielt.

Da die Fehlzeiten immer mehr wurden, hat die Schule das Mahnverfahren eröffnet und das Ordnungsamt eingeschaltet. Das Ordnungsamt hat mehrmals die Schülerin in der Familie abgeholt und in die Schule zu gebracht. Auch die Schulsozialarbeiter*innen sind in die Familie gegangen und haben versucht, die Schülerin zu holen, ohne Erfolg. Dann ist das Jugendamt mit einer Meldung zur Kindeswohlgefährdung eingeschaltet worden.

Daraufhin wurde eine Erziehungshilfe installiert, auch mit dem Ziel, die Eltern zu stärken. Das Mädchen war in den Fehlzeiten zu Hause, weder Eltern noch die Fachkräfte der Erziehungshilfe konnten sie bewegen in die Schule zu gehen. Nachdem sie die Altersgrenze von 14 Jahren erreichte, sollte sie in das Rather Modell mit einer außerschulischen Betreuung wechseln. Aber auch da geht sie nur unregelmäßig hin.

Auf die Frage nach den Ursachen der Schulverweigerung werden zwei Gründe genannt. Die Eltern hatten nicht die Möglichkeit das Kind zu erziehen bzw. sich mit Erziehungsmaßnahmen durchzusetzen. Es wird aber auch vermutet, dass eine psychische Erkrankung vorliegen könnte. Allerdings war der Versuch, eine Diagnostik bei einem Kinder- und Jugendpsychotherapeuten in die Wege zu leiten, bislang auch nicht erfolgreich.

Manchmal sind die Faktoren, die Schulverweigerung an der Grundschule begünstigen, bereits im Kindergarten ein Problem gewesen, die sich in der Grundschule dann verstärken. Deshalb ist das Erkennen von Beeinträchtigungen im Kindergarten und in der Schuleingangsphase sehr wichtig für die weitere schulische Entwicklung. In den Interviews wird deutlich, dass es Ansätze gibt, den Übergang von der Kita in die Schule zu gestalten und die Schulen dabei mit den umliegenden Kindergärten kooperieren. In einem Interview wird das so dargestellt:

„Ich glaube, dass das einen großen Anteil hat, dass es sehr wichtig ist, dass am Übergang Kindergarten - Grundschule zum Beispiel, das Kind, der Kindergarten, die Eltern, die Schule eng zusammenarbeiten, dass die Kinder die Schule kennen lernen, die Eltern die Schule kennen lernen, um einfach da wirklich auch ein positives Verhältnis und eine positive Einschätzung aufbauen zu können und auch vieles zu kennen. Oftmals ist es ja auch: Unsicherheit macht Angst. In dem Punkt bzw. dann auch Dinge, die im Kindergarten schon aufgetreten sind, wenn man die weiß, kann man auch da schon in der Schule vielleicht das, was sich im Kindergarten bewährt hat, aufgreifen. Da arbeiten wir auch sehr, sehr eng eben zusammen an der Stelle“ (IP 2).

Es wird aber auch darauf verwiesen, dass die Weitergabe von einzelnen, den Einzelfall betreffenden Informationen auf datenschutzrechtliche Hindernisse trifft. In einem Interview, dass sich allerdings auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule bezieht, wird das so formuliert:

„Also, ich als Schulsozialarbeiter bekomme gar keine Informationen und wenn dann so ein Fall auftaucht, dann muss ich mir von den Eltern eine Schweigepflichtentbindung holen gegenüber der Grundschullehrerin zum Beispiel. Also, ich darf gar nicht anrufen und nachfragen und mir darf auch eigentlich niemand der alten Schule etwas sagen, ohne diese Schweigepflichtentbindung“ (IP 4).

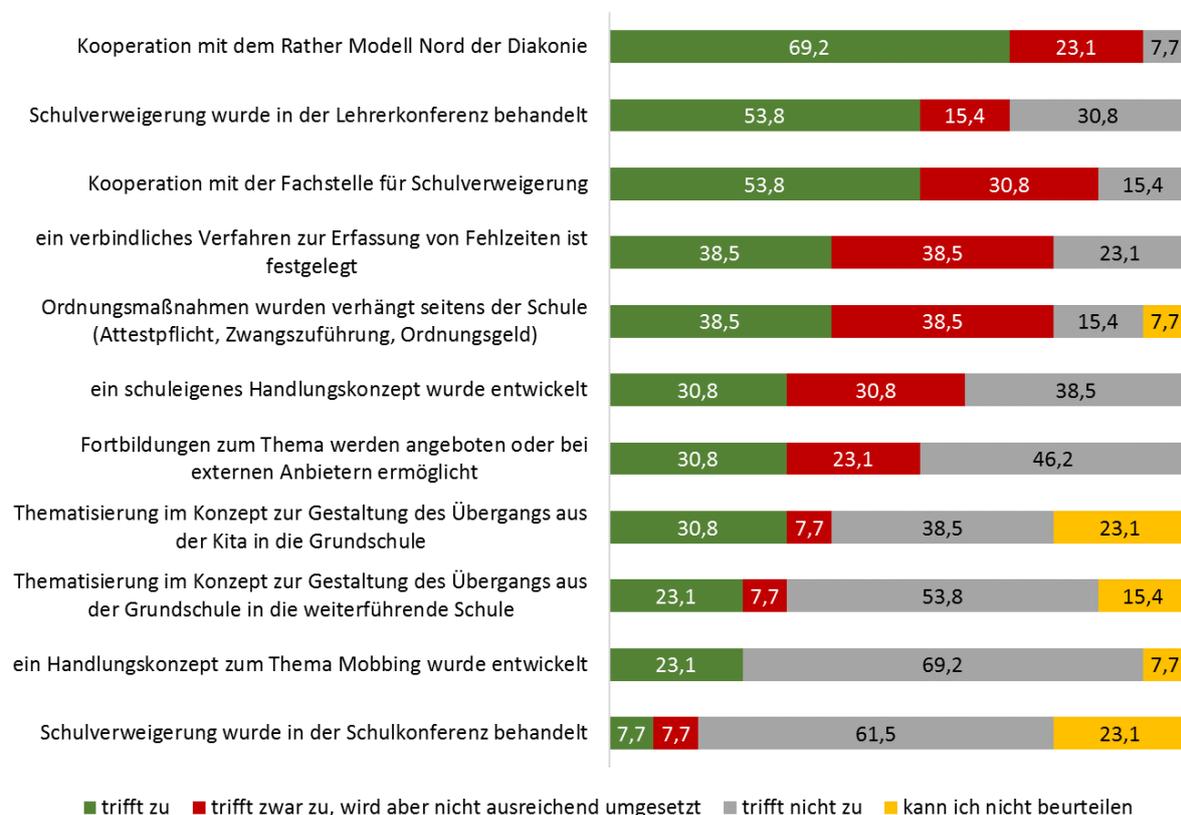
5 Schulische Maßnahmen und Prävention

Sowohl in der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen wie auch in den Interviews wird deutlich, dass sich die Schulen auch strukturell, d. h. unabhängig von pädagogischen oder sonstigen Maßnahmen bezogen auf den Einzelfall mit dem Thema Schulverweigerung beschäftigen. Diese Maßnahmen sind sehr unterschiedlicher Art. Sie beziehen sich auf Verfahren, überhaupt festzustellen, in welchem Umfang Schulverweigerung vorliegt. Dazu gehört insbesondere ein Verfahren zur Feststellung von Fehlzeiten. Weitere Maßnahmen beziehen sich darauf, das Thema „in den Köpfen“ zu verankern, etwa durch Fortbildung oder Behandlung des Themas in den Schulgremien. Schließlich kann eine Schule auch präventiv agieren und z. B. das Thema Mobbing in der Schule aufgreifen, um damit eine der Ursachen von Schulverweigerung vorbeugend zu bearbeiten. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch die Kooperation mit weiterführenden Schulen und Kitas sowie mit externen Organisationen, die die Schule bei der Bearbeitung der Schulverweigerung unterstützen können.

In der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen wurden solche Maßnahmen aufgelistet und nach deren Umsetzung gefragt. Dabei wurde auch erfragt, ob die einzelnen Maßnahmen oder Angebote zwar vorhanden sind, aber nur unzureichend umgesetzt werden (s. Abb. 5). So ist in den Grundschulen ein verbindliches Verfahren zur Erfassung von Fehlzeiten zwar überwiegend vorhanden, aber fünf von 13 Schulsozialarbeiter*innen geben an, dass es zwar festgelegt ist, aber nur unzureichend umgesetzt

wird. Aus den Interviews wird deutlich, dass die Klassenlehrer*innen für das Erfassen von Fehlstunden zuständig sind. Ein Problem scheint zu sein, dass es teilweise den Lehrer*innen überlassen ist, ob ihnen die Entschuldigung der Eltern reicht und wann ein ärztliches Attest gefordert wird. Des Weiteren scheint es Unterschiede zu geben, wie regelmäßig und zeitnah Fehlzeiten dokumentiert werden.

Abb. 5: schulische Maßnahmen im Umgang mit Schulverweigerung an Grundschulen (n=13)



Fehlzeiten führen ab einem bestimmten Umfang zu rechtlichen Schritten bzw. Meldungen an die Ordnungsbehörden. In den Interviews wird deutlich, dass die Schritte dahin in den Schulen unterschiedlich geregelt werden. So wird an einer Schule verdeutlicht, dass die Meldungen von den Klassenlehrer*innen an die Schulleitung gehen, die die entsprechenden Verfahren einleitet, während in einer anderen Schule die Klassenlehrer*in dafür zuständig ist. Im Interview (IP 4) wird das wie folgt beschrieben:

„Das ist beim Klassenlehrer. Das läuft ja alles im Klassenbuch zusammen, wann die Schüler da sind oder nicht und der Klassenlehrer wertet das dann aus und wenn zu viele Fehltag da sind, gibt es bestimmte Formulare, die er dann dafür ausfüllt und das beantragt. Das geht dann zum Ordnungsamt, meine ich. Oder ans Schulamt und das Schulamt leitet das dann weiter, was weiß ich wohin. Also, irgendwer in irgendeiner Stelle, vielleicht das Ordnungsamt im Schulamt, keine Ahnung, also irgendwie. Dann gibt es da einen Katalog, wie viel Geld was kostet, Ferien, wenn man davor oder danach fehlt, kostet so und so viel, je nachdem“.

Ein schuleigenes Handlungskonzept regelt über das Verfahren der Erfassung von Fehlzeiten hinaus auch die Interventionen der Schule wie Elterngespräche, Einbeziehung der Schulsozialarbeit, Einbeziehung des Jugendamts oder anderer Stellen. In den Interviews werden hier durchaus Unterschiede bei den Schulen deutlich. In einer Schule wurde unter Beteiligung der Fachstelle für Schulverweigerung ein Kommunikations- und Ablaufplan bei Fehlzeiten erstellt. Darüber hinaus wurde eine Fortbildung von der Schulpsychologie angeboten mit dem Schwerpunkt Prävention einschließlich Mobbing. Zur Präventionsarbeit gehört auch die enge Zusammenarbeit an den Übergängen von der Kita in die

Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule und es gibt eine strukturelle Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit an der Schule und mit dem Rather Modell. Es ist transparent geregelt, „mit wem wir wann, wie zusammenarbeiten“ (IP 2).

Für eine weitere Schule stellt der/die Schulsozialarbeiter*in fest:

„Es gibt ein Kommunikations- und Ablaufplan Es ist ganz klar geregelt, wenn ein Kind so und so lange nicht da ist, dann wird eben auch ein Schulsozialarbeiter oder eine Schulsozialarbeiterin eingeschaltet. Und dann gibt es eben vorher Gespräche mit dem Kind, mit den Eltern. Also, das ist geregelt und es gibt natürlich dieses Mahnungsverfahren, den Mahnungsablaufplan. Also, beides zusammen führt dazu, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen bezogen auf das Thema Schulverweigerung besteht“ (IP 1).

Bei den beiden anderen Schulen mit denen ein Interview geführt wurde, gibt es kein ausgearbeitetes Konzept, aber in der einen Schule hat der/die Schulsozialarbeiter*in die Initiative ergriffen und die Fachstelle für Schulverweigerung in die Lehrerkonferenz eingeladen und darüber hinaus einen Ordner für die Lehrer*innen entwickelt, wo Adressen mit Hilfsangeboten oder Hinweise, z. B. wie man Elterngespräche führen kann, abgelegt werden: „Habe schon auch den Lehrern ein bisschen Rüstzeug an die Hand gegeben“ (IP 3).

In der zweiten Schule wird dagegen der Nutzen eines solchen Konzepts bezweifelt, weil die Ressourcen für die Umsetzung nicht vorhanden seien:

„Sie haben ja den offiziellen Weg, dass wir das schriftlich anmahnen, dass so und so viel gefehlt wird, dass sie Attestpflicht verhängen und dass sie dann das Bußgeldverfahren beantragen bei den Fehlstunden. Das sind die Ordnungsmaßnahmen. Und ansonsten können sie im Prinzip nur beratend tätig werden und versuchen, externe Berater und ja schlaue Köpfe mit einzuschalten, aber sie können das Kind ja nicht zur Schule prügeln“ (IP 4).

Aus der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen ist ersichtlich, dass in den Grundschulen überwiegend ein solches Konzept vorhanden ist, aber in der Minderheit ohne Einschränkung umgesetzt wird. Ein*e Schulsozialarbeiter*in aus der schriftlichen Befragung beschreibt das Problem als Antwort auf die offene Frage, wo sie die Probleme sehen beim Umgang mit dem Problem Schulverweigerung, wie folgt:

„Am hiesigen Standort liegt das Problem am Umgang mit Schulverweigerung in der fehlenden schulischen Auseinandersetzung mit der Thematik. So wurde zwar eine ‚konzeptionelle Handlungsanweisung‘ erstellt, allerdings wird diese von einem Großteil des Kollegiums nicht beachtet. Auch die Schulleitung legt wenig Wert auf die regelmäßige Kontrolle der Durchführung. Dies geht soweit, dass Verspätungs- und Fehlzeiten oft gar nicht erst seitens einzelner Kollegen dokumentiert werden. Da somit auch die geschaffenen Kommunikationsstrukturen nicht eingehalten werden können, sind der Schulsozialarbeit wahrscheinlich nicht alle Fälle bekannt, oder erst sehr spät bekannt. Eine zeitnahe und damit auch wirksame Bearbeitung von Schulverweigerungsfällen ist nicht möglich. Schulverweigerung, in Form von Verspätungen oder Fehlzeiten, wird in den hier herrschenden schulischen Strukturen oft akzeptiert. Ein Umerziehungsprozess der Schüler- und Elternschaft ist schwer zu initiieren, soweit das Problem nicht auf schulischer Ebene konsequent bearbeitet wird.“

Bedenklich ist auch, dass fast die Hälfte der Schulen weder Fortbildungen zum Thema anbieten noch bei externen Anbietern ermöglicht haben. Möglicherweise bezieht sich die Aussage auf die Schule bzw. die Lehrer*innen und nicht auf die Schulsozialarbeiter*innen, die an anderer Stelle dokumentieren, dass sie fast alle Fortbildungen besucht haben (vgl. Abb. 7)⁴.

⁴ Nach Auskunft der Sachgebietsleitung werden grundsätzlich alle Schulsozialarbeiter*innen der Diakonie Düsseldorf zum Thema Schulverweigerung geschult.

„Wir reden in den Stufen- und Dienstbesprechungen da punktuell auch drüber. Da werden einzelnen Fälle auch teilweise besprochen oder auch bei den kollegialen Beratungen. Direkt speziell Fortbildung haben wir da nicht drüber gemacht. Nein, das nicht. Aber es ist immer wieder Thema. Nichts desto trotz könnte eine Fortbildung sicher sinnvoll sein. Wir hatten zu verschiedensten Themen immer wieder Fortbildungen, aber da war Schulverweigerung noch nicht – ich bin jetzt vier Jahre dabei – war nicht dabei. Aber das wäre durchaus ein Thema, was man noch mal ansprechen könnte. Also, grundsätzlich sind die Lehrer*innen dazu bereit, Fortbildung zu machen“ (IP 1).

Hinsichtlich der Behandlung des Themas in Schulgremien wird deutlich, dass es eher die Lehrerkonferenz als die Schulkonferenz ist, die sich damit beschäftigt. In mehr als 70 % der Schulen wurde das Thema zumindest in der Lehrerkonferenz behandelt (s. Abb. 5).

Das Mädchen ist zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr in der Grundschule. Das Kind hatte eine lange Schulverweigerungsgeschichte, die nicht an dieser Schule begonnen hat, sondern an einer anderen Schule, die von dem Kind über längere Zeit nicht besucht wurde. Dort sind bereits Ordnungsmaßnahmen ergriffen worden, die dazu geführt haben, dass „die Familie total dicht gemacht hat“. Die Eltern wollten dringend einen Wechsel an diese Schule, das Kind wurde dort dann auch aufgenommen trotz der Kenntnis über die vorbelastete Situation an der alten Schule. Aber auch an der neuen Schule hat das Kind den Schulbesuch verweigert.

Die Schule hat in Kenntnis der Wirkungslosigkeit von Ordnungsmaßnahmen an der alten Schule zuerst verstärkt auf Hilfsangebote gesetzt. In der Familie wurde eine Erziehungshilfe installiert und die Fachstelle für Schulverweigerung war ebenfalls eingebunden. Die Beraterin der Fachstelle hat den Fall selbst übernommen (und nicht an das Rather Modell Nord weitergegeben), um auch im Übergang in die weiterführende Schule weiter begleiten zu können. Hier schildert die Schule auch die Problematik der Datenweitergabe. In diesem Fall konnten die Eltern von einer Freigabe überzeugt werden, sodass Informationen über das schulverweigernde Verhalten und die Interventionen an der Grundschule an die weiterführende Schule weitergegeben werden konnten.

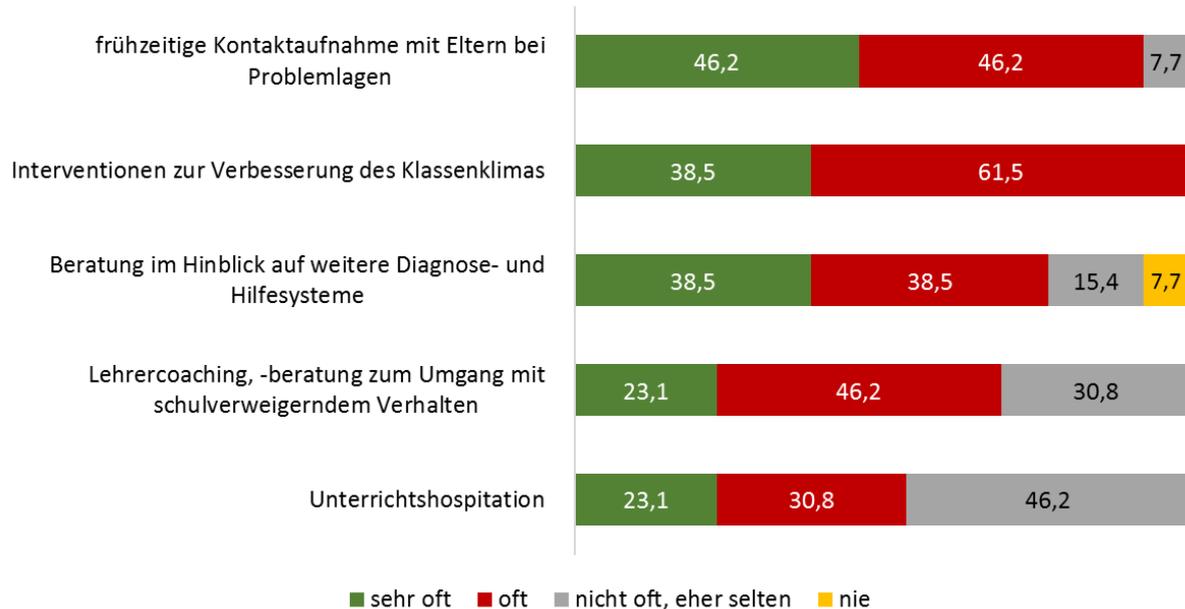
Die Interventionen waren auf die Stärkung der Eltern in der Rolle als Erziehende gerichtet und auch auf das Mädchen, dem Grenzen aufgezeigt werden mussten. Das Mädchen wird als leistungs- und willensstark beschrieben, dass „letztendlich Entscheidungshoheit in der Familie“ auch über den eigenen Schulbesuch hatte.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass es auch zur Prävention von Schulverweigerung gehört, die Kinder im Kindergarten auf die Schule vorzubereiten und später einen angemessenen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu schaffen. Gefragt, ob hier das Thema überhaupt angesprochen wird, antwortet nur eine Minderheit der Schulsozialarbeiter*innen positiv. In den Interviews wird deutlich, dass einer auf den Einzelfall bezogene Thematisierung datenschutzrechtlich Hindernisse entgegenstehen.

„Auf der anderen Seite ist es definitiv so eng nicht mehr möglich, weil es diese Diversität, die sich da ergibt, einfach noch mal viel größer ist. Was wir da wichtig finden, ist unter Einbezug der Eltern oder irgendeine datenschutzrechtlich gesicherte Möglichkeit zu finden, trotzdem Erfahrungen, die wir gemacht haben, weitergeben zu können, damit die nächste Schule sofort daran anknüpfen kann. Also, wir hatten so ein Schulverweigerungskind, wo es im vierten Schuljahr sehr, sehr massiv wurde und dann war das sehr, sehr wichtig, dass die Informationen an der nächsten Schule ankamen. Wir haben es Gott sei Dank geschafft, dass die Eltern auf dem letzten Stück noch erkannt haben, oh, ist ja vielleicht doch wichtig, dass das Kind geht und dann selber den Schritt gemacht haben, da zu informieren, bzw. uns die Freigabe gegeben haben, mit der Schule ... und das halte ich an der Stelle für ganz, ganz wichtig, dass man einfach den Prozess kontinuierlich hält“ (IP 2). Positiv hervorzuheben ist, dass in der Mehrzahl die Schulsozialarbeiter*innen bestätigen, dass ihre Schule mit der Fachstelle für Schulverweigerung und noch häufiger mit dem Rather Modell Nord der Diakonie zusammenarbeiten. Im Kapitel 7 wird darauf noch näher eingegangen.

Mehrfach wurde schon betont, wie wichtig das Thema Prävention von Schulverweigerung ist. Vor diesem Hintergrund wurden die Schulsozialarbeiter*innen gefragt, wie häufig sie die in dem Zusammenhang bestimmte Angebote/Tätigkeiten durchführen bzw. anbieten.

Abb. 6: Angebote/Tätigkeiten im Rahmen der Prävention von Schulverweigerung an Grundschulen (n=13)



Wie aus Abb. 6 ersichtlich geben die Schulsozialarbeiter*innen fast alle an, dass sie sehr oft und oft bei Problemlagen frühzeitig mit den Eltern Kontakt aufnehmen. Dafür ist allerdings erforderlich, dass sie von den Lehrer*innen zum Beispiel zeitnah über erhöhte Fehlzeiten informiert werden. In den Interviews wird deutlich, dass das in den Schulen nicht immer der Fall ist. Vor dem Hintergrund schulisch bedingter Risikofaktoren für schulverweigerndes Verhalten (s. Kapitel 4) ist nachvollziehbar, dass Interventionen zur Verbesserung des Klassenklimas präventive Wirkungen entfalten können. Entsprechend häufig wird dies auch von den Schulsozialarbeiter*inne*n genannt. Unterrichtshospitationen, um z. B. Diagnose und Unterstützungsbedarf abschätzen zu können, spielt bei den präventiven Angeboten dagegen eine geringere Rolle. Viele (77 %) geben aber an, dass sie sehr oft und oft im Hinblick auf weitere Diagnose und Hilfesysteme beraten und mehr als die Hälfte beraten sehr oft und oft Lehrer*innen zum Umgang mit schulverweigerndem Verhalten.

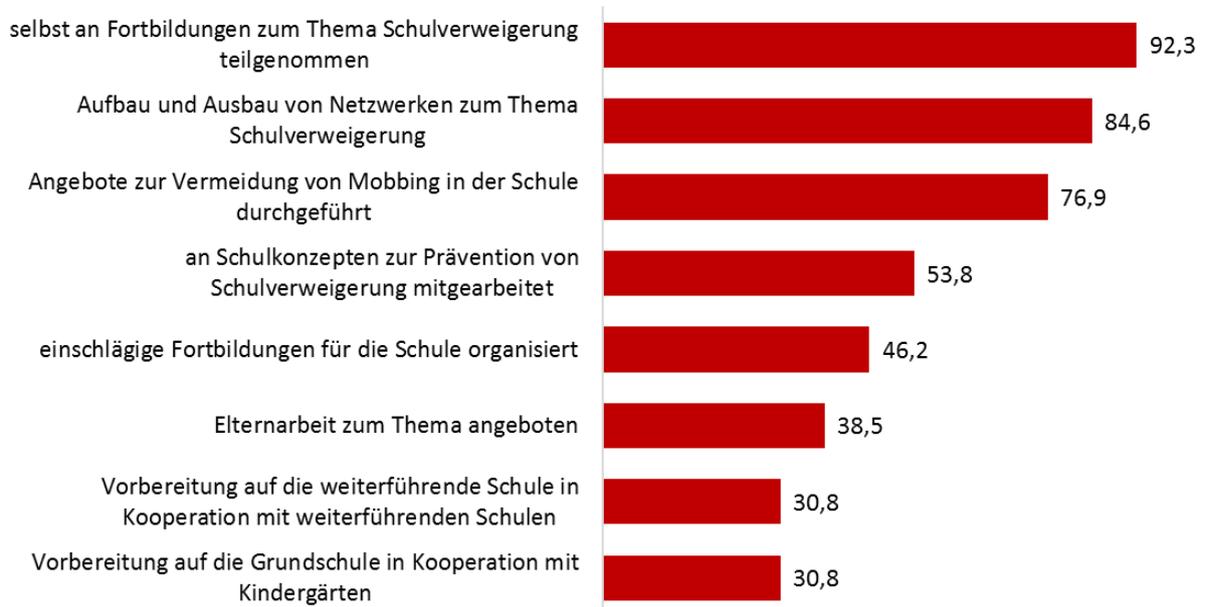
Schulsozialarbeiter*innen beteiligen sich darüber hinaus an Aktivitäten der Schule zur Prävention von Schulverweigerung. Fast alle Schulsozialarbeiter*innen haben an Fortbildungen zum Thema Schulverweigerung teilgenommen (s. Abb. 7). Vergleichsweise hoch ist auch die Bedeutung des Auf- und Ausbaus von Netzwerken zum Thema, werden doch hier Voraussetzungen geschaffen, um z. B. gut im Hinblick auf Diagnose- und Hilfesysteme beraten zu können. Eine Interviewpartnerin drückt das so aus:

„Ich glaube, gerade in dem Bereich, wenn ich Unterstützungsmöglichkeiten für ein Kind finden möchte, muss ich oftmals sehr kreativ sein, weil nicht alles, was ich anbiete, angenommen wird. Und je mehr ich weiß, wer gezielt was anbieten kann, kann ich schauen, was passiert für diese Familie vielleicht. Und dazu muss ich wissen, was gibt es im Umkreis, muss kurz mit den Beteiligten kommunizieren können, halte ich für das A und O, dass man da ein gutes Netzwerk aufgebaut hat, eben auch am Standort, an dem man ist“ (IP 2).

Von geringerer Bedeutung sind offensichtlich Aktivitäten, die sich auf die Schule beziehen, d. h. die die Mitwirkung der Lehrer*innen und der Schulleitung erfordern. Ein Beispiel ist die Fortbildung: Fast alle Schulsozialarbeiter*innen bilden sich fort, aber weniger als die Hälfte geben an, dass sie Fortbildungen

für die Schule, d. h. auch für Lehrer*innen organisiert haben. Auch die Mitarbeit an Schulkonzepten zur Prävention kann ja nur erfolgen, wenn die Schule ein solches Konzept für bedeutsam erachtet (s. dazu Abb. 5).

Abb. 7: Beteiligung an Aktivitäten der Schule zur Prävention von Schulverweigerung an Grundschulen⁵ (n=13)



Ähnliches gilt für Aktivitäten im Übergang aus der Kita in die Grundschulen bzw. von der Grundschule in weiterführenden Schulen. Obwohl gerade für beeinträchtigte, aber auch für ängstliche Kinder der Übergang in die Schule ein hohes Risiko im Hinblick auf Schulverweigerung darstellt (s. Ausführungen auf S. 12), spielen Präventionsaktivitäten im Übergang eine vergleichsweise geringe Rolle. Dabei wird in den Interviews deutlich, dass es gute Beispiele für entsprechende Präventionsaktivitäten gibt. In einem Interview wird auf einen Arbeitskreis verwiesen,

„wo wir das auch seit Jahren gestalten und versuchen, einen guten Übergang hinzubekommen, um eben Ängste abzubauen, sowohl bei den Eltern als auch bei den Schülern. Es gibt Schnupperunterricht, es gibt einen Kennenlernvormittag für die OGS, also die Kinder lernen Institution Schule kennen. Alle Vorschulkinder der umliegenden Kindergärten und dann werden noch mal gezielt alle Kinder eingeladen, die hier auch angemeldet sind und haben die Möglichkeit, in den Unterricht reinzugucken. Das heißt, haben schon mal erste Gesichter, Räumlichkeiten entdeckt. Und ich glaube schon, dass das auch dann dazu beiträgt, um erste Ängste und Unsicherheiten abzubauen“ (IP 3).

Die gleiche Schulsozialarbeiterin beschreibt auch Aktivitäten zum Übergang in die weiterführenden Schulen:

„Ich mache hier noch den Übergang weiterführende Schule und begleite ich auch noch mit so ein Projekt, mache immer so in den vierten Klassen Drei-Tages-Projekt, wo ich auch noch mal ganz gezielt die Kinder stärken für den Übergang, dass die einfach auch alle Ängste und Unsicherheiten abbauen können. Alle offenen Fragen, die sie auch teilweise nicht zu Hause stellen, dann einfach auch noch mal hier im Rahmen der Klasse stellen können, so dass die mit dem Ziel nach drei Tagen auch sich freuen. Einfach auch noch mal ein bisschen Auffrischung von dem, was haben wir in den letzten Jahren im sozialen Lernen gemacht und was brauchst du noch mal, um dich sicher und wohl zu fühlen und fit zu fühlen, um auf die neue Schule zu gehen“ (IP 3).

⁵ Hier konnte nur mit „ja“, „nein“ oder „kann ich nicht beurteilen“ geantwortet werden.

6 Interventionen bei Schulverweigerung

Die Schulsozialarbeiter*innen sind neben ihrer Beteiligung an strukturellen schulischen Maßnahmen und der Präventionsarbeit auch intervenierend tätig und begleiten und unterstützen Schüler*innen mit massivem schulverweigerndem Verhalten. Für die Fachkräfte im Rather Modell Nord steht dagegen die Intervention im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit. Im Folgenden wird zuerst auf die Schulsozialarbeit eingegangen.

6.1 Interventionen der Schulsozialarbeit

Insgesamt machten 14 Schulsozialarbeiter*innen Angaben zur Frage, ob und wenn ja welche Schüler*innen mit ausgeprägtem schulverweigerndem Verhalten nach Jahrgangsstufe sie im Schuljahr 2017/2018 begleitet haben. Von den 14 Antwortenden sind zehn an einer Grundschule tätig. Die Antworten beziehen sich auf 37 Schüler*innen aus Grundschulen (s. Tabelle 2). An der Verteilung nach Jahrgangsstufe wird deutlich, dass sich die meisten Grundschüler*innen im ersten (12) bzw. dritten Schuljahr (14) befinden. Diese Verteilung verdeutlicht die Bedeutung der Gestaltung der Übergangsphase. Die hohe Zahl bei den Erstklässlern verweist auf möglicherweise nicht gelungene Übergänge in die Schule und die schulverweigernden Viertklässler tragen ein hohes Risiko beim Übergang in die weiterführenden Schulen, wenn das Problem in der Grundschule nicht ausreichend bearbeitet wird.

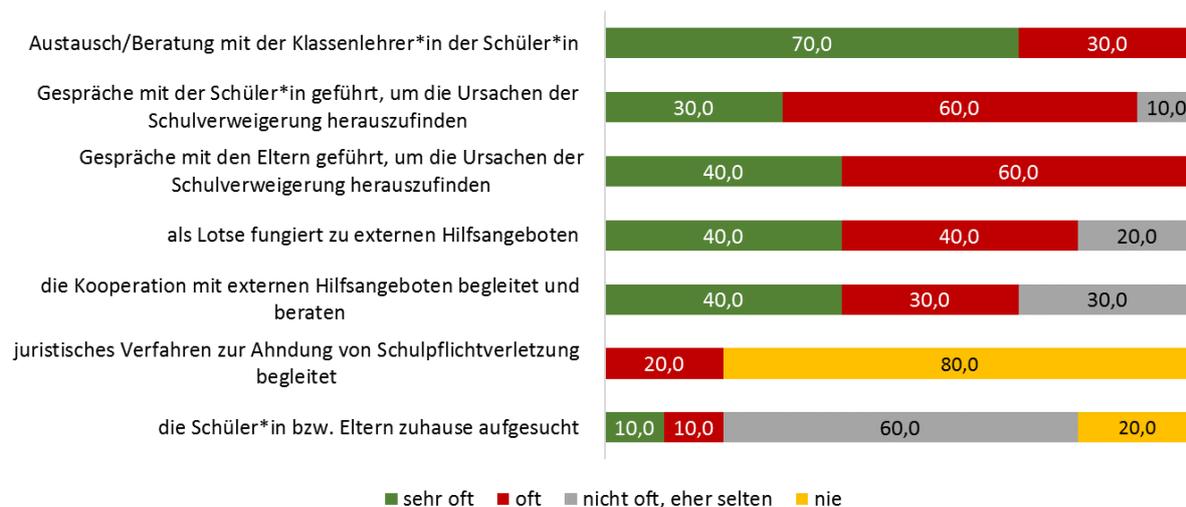
Weiter wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiter*innen sich unterscheiden im Hinblick auf die Zahl der Schüler*innen, die sie betreut haben. Vier Fachkräfte haben vier Schüler*innen begleitet und beraten. Drei haben drei Fälle, zwei haben fünf Fälle und ein Schulsozialarbeiter zwei Fälle. In den weiterführenden Schulen liegt der Schwerpunkt mit insgesamt sieben Schüler*innen im fünften Schuljahr.

Tabelle 2: Schüler*innen mit schulverweigernden Verhalten nach Jahrgangsstufe

Schulsozialarbeiter*in	1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	gesamt
1	1			2	3
2	2		2		4
3		2	2		4
4	2	1	2		5
5	2		3		5
6				2	2
7			1	3	4
8	1		2	1	4
9	2		1		3
10	2		1		3
	12	3	14	8	37

Acht von zehn Schulsozialarbeiter*innen machten Angaben zur sozialen Situation an der Schule. Gefragt wurde, ob der Anteil der Schüler*innen aus Bedarfsgemeinschaften nach SGB II eher durchschnittlich ist oder eher darüber bzw. darunter liegt. Maßstab ist der düsseldorfweite Durchschnitt von 20 %. Eine genauere Analyse der Daten unter diesem Aspekt zeigt, dass bei den Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Anteil an Schüler*innen aus SGB II-Bedarfsgemeinschaften im Durchschnitt drei Schüler*innen mit schulverweigerndem Verhalten betreut wurden, während es bei Schulen mit einem überdurchschnittlichen Anteil vier Schüler*innen waren. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sozial belastete Elternhäuser eher ein Risiko im Hinblick auf Schulverweigerung darstellen.

Abb. 7: Begleitung der Schüler*innen mit schulverweigerndem Verhalten in Grundschulen nach Art und Umfang (n=10)



Im Mittelpunkt der Begleitung von Schüler*inne*n, die sich der Schule verweigern, durch die Schulsozialarbeit stehen der Austausch und die Beratung mit dem/der Klassenlehrer*in und Gespräche mit den betroffenen Schüler*inne*n und deren Eltern (s. Abb. 7).

Eine Lotsenfunktion zu externen Hilfsangeboten und die Kooperation mit diesen wird nicht von allen Befragten ausgeübt. Hier es es durchaus möglich, dass diese Aktivitäten Teil der Aufgaben beispielsweise der Fachkräfte des Rather Modell Nord sind, wenn diese einbezogen wurden. Dies könnte auch für die Hausbesuche bei den Eltern gelten. Deutlich wird zudem, dass die juristischen Verfahren bei den sogenannten Pflichtschulverletzungen eher nicht Thema der Schulsozialarbeit sind. Hier dürften vor allem die Schulleitungen involviert sein.

6.2 Interventionen des Rather Modells Nord

Im Rather Modell Nord waren zum Zeitpunkt der Untersuchung drei Fachkräfte im Umfang von 1,3 Vollzeitstellen tätig. Im Gruppeninterview wurden sie gebeten, ihre Interventionsarbeit auch am Beispiel ihrer Fälle darzustellen. An diesen Fällen wird sowohl die Breite der Ursachen von Schulverweigerung deutlich wie auch die entsprechenden unterschiedlichen Ansätze der Arbeit der Fachkräfte.

Die Kontaktaufnahme im ersten Fall lief über die Schulsozialarbeit, die einen Erstkontakt mit der Mutter eines Kindes mit sehr hohen Fehlzeiten ermöglichte. Die Mutter war sehr kooperativ und daher konnte die Fachkraft direkt in der Familie vor Ort mit der Arbeit beginnen. Das Problem war die häusliche Alltagssituation. Durch den morgendlichen Hausbesuch mit alltagsbezogenen Hilfen wie Schultasche sortieren, Kleidung richten, Frühstück machen und das Kind zur Schule begleiten konnte die Familie erfolgreich unterstützt werden. Ergänzend arbeitete die Fachkraft mit den Eltern. Nach anfänglich intensiver Arbeit konnte die Begleitung mehr und mehr zurückgeführt werden und nach einem halben Jahr ging das Kind wieder regelmäßig zur Schule. Die Leistung der Fachkraft des Rather Modell Nord liegt hier im Wesentlichen bei der aufsuchenden Arbeit im häuslichen Rahmen. Voraussetzung ist die Bereitschaft der Familie zur Zusammenarbeit.

Ein weiterer Fall ist eine Beauftragung einer Familie, wo das Kind den Klassenraum nicht betreten wollte und über längere Zeit die ersten vier Schulstunden mit der Mutter auf dem Schulflur vor der Klasse saß. Das Problem des Kindes war eine starke Bindung an die Mutter und Trennungsängste, die anfänglich eine Bindung an die Klassenlehrerin nicht möglich machten. Die Fachkraft des Rather Modell Nord ist in die Familie gegangen, hat diese unterstützt, mit der Mutter und dem Kind Gespräche geführt und das Kind gemeinsam mit der Mutter in die Schule begleitet. Zudem wurden die Klassenlehrerin und die Schulsozialarbeit einbezogen. In der Kernphase der Begleitung war die Fachkraft täglich mit dem Kind mehrere Stunden in der Schule, hat auch vorgelesen und erste kleine Aufgaben mit dem Kind erledigt. Nach relativ kurzer Zeit hat dann das Kind den Klassenraum betreten und kommt auch fast pünktlich in die Schule, wobei daran noch weitergearbeitet wird.

Mit Bezug auf diese beiden Fälle betonen die Fachkräfte, dass eine solche Begleitung vor allem wegen der Zeitintensität von der Schulsozialarbeit nicht geleistet werden kann.

In einem dritten Fall geht es eher um eine passive Schulverweigerung; das Kind kommt regelmäßig in die Schule, aber sehr verweigernd. Die Schulsozialarbeit hatte bereits einen Kontakt zum Zentrum für Schulpsychologie vermittelt und bei dem Abschlussgespräch dort schon die Fachkraft aus dem Rather Modell Nord einbezogen. Das Ergebnis der Diagnostik beim Zentrum für Schulpsychologie ergab eine durchschnittliche Intelligenz, aber unterdurchschnittliche Werte im Bereich Konzentrationsfähigkeit. Daraufhin wurde eine intensivere Diagnostik bei einer niedergelassenen Kinder- und Jugendpsychiaterin angestoßen, die noch nicht beendet ist. Parallel hat die Klassenlehrerin eine Sonderpädagogin einbezogen und es ist geplant, einen Antrag auf Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

zu stellen, damit das Kind zieldifferent beschulen werden kann. Parallel hat die Fachkraft des Rather Modell Nord die Eltern beraten und die Klassenlehrerin hat bereits begonnen, das Kind differenziert zu fördern, damit es die Aufgaben leichter erledigen kann und schulisch wieder Erfolgserlebnisse hat. Die Fachkraft des Rather Modell Nord sieht in diesem Fall ihre Leistung vor allem darin, dass Prozesse angestoßen wurden, dass der Förderbedarf des Kindes mehr in den Blick gekommen ist und alle beteiligten Akteure mehr zusammenarbeiten.

Der Junge ist zum Interviewzeitpunkt in der ersten Klasse. Auffallend war schon, dass er nicht regulär angemeldet wurde, sondern verspätet nach Schuljahrbeginn mit der Mutter direkt in die Schule gekommen ist. Die an der Schule tätige Sozialpädagogin, die im Schwerpunkt für die Schuleingangsklassen zuständig ist, hat mit dem Jungen eine Eingangsdiagnostik gemacht, wo große Probleme aufgefallen sind und im Grunde die Schulreife nicht vorhanden war. Zudem hat sich herausgestellt, dass das Kind in den drei Jahren Kindergartenzeit nur zehn Tage anwesend war. Auch in der Schule zeigte sich vom ersten Schultag an, dass der Junge verspätet oder unentschuldigt oder entschuldigt gar nicht kam. Die Fehlzeiten wurden vom ersten Tag an dokumentiert und zeitnah wurde mit der Mutter ein erstes Gespräch geführt. Die Mutter hat stark ablehnend reagiert und wollte mit Thema Schule gar nichts zu tun haben.

Der Junge ist stark übergewichtig und wurde von den anderen Kindern gehänselt, was wieder die Ängste der Mutter mobilisiert hat, das Kind würde schlecht behandelt und die Schule sei schlecht für das Kind. Die Schule vermutet, dass die Mutter eine psychische Erkrankung hat und eigentlich die Mutter diejenige ist, die Trennungsängste hat und ihr Kind nicht loslassen kann.

Es hat inzwischen ein Gespräch gegeben mit der Schulpsychologie und dem Jugendamt. Die Überlegungen gehen dahin, wie man der Mutter entgegenkommen kann, um das Kind abzuholen, die Mutter auch zu begleiten, ihr die Ängste zu nehmen. Ihr wurde z. B. angeboten, den Jungen in den Unterricht zu begleiten. Leider sind damit keine Erfolge erzielt worden. Die Situation ist weiter eskaliert, die Mutter war immer wieder verbal sehr ausfallend und hat jetzt ein Hausverbot an der Schule. Es wird vermutet, dass das Kind nicht mehr zur Schule kommt.

Als zentrales Ziel des Projektes Rather Modell Nord beschreiben die Fachkräfte, dass das Kind wieder regelmäßiger in die Schule kommt bzw. im Fall passiver Verweigerung, dass das Kind wieder mitarbeitet. Wenn dies nicht gelingt, ist das weitere Ziel, die Problemlagen u. U. mit Hilfe von weiteren Diagnosesystemen zu identifizieren und gegebenenfalls andere Hilfesysteme einzubinden. Die Fachkräfte sprechen an dieser Stelle von ihrer Lotsenfunktion. Sie verweisen z. B. an das Zentrum für Schulpsychologie oder raten zu einer Vorstellung in einem sozialpädiatrischen Zentrum oder bei niedergelassenen Therapeuten. Zum anderen muss aber möglicherweise das Jugendamt eingeschaltet werden, wenn es um Anzeichen von Kindeswohlgefährdung geht.

In Bezug auf die Schulsozialarbeit weisen die Fachkräfte darauf hin, dass sie anders als die Schulsozialarbeit weniger mit dem System Schule verbunden sind, auch wenn die Schulsozialarbeit bei einem Wohlfahrtsverband angesiedelt ist. Das Rather Modell Nord hat dagegen den Vorteil von außen zu kommen und dadurch auch bei Familien anders wahrgenommen zu werden. So muss die Begleitung nicht in der Schule stattfinden, Eltern und Kinder können z. B. in die eigenen Räumlichkeiten des Rather Modells Nord kommen.

7 Kooperation der Schulsozialarbeit

In der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen wurden diese gebeten darzustellen, mit welchen Kooperationspartnern sie im Schuljahr 2017/2018 zum Thema Schulverweigerung zusammengearbeitet haben und wie sie diese beschreiben. Zwölf Schulsozialarbeiter*innen haben dazu Angaben gemacht, davon neun aus Grundschulen.

7.1 Rather Modell Nord und Fachstelle für Schulverweigerung

Die Befragung der Schulsozialarbeiter*innen aus Grundschulen hat ergeben, dass alle Befragten mit dem Rather Modell Nord der Diakonie zusammengearbeitet haben, wobei zwei allerdings nur unspezifisch „Kooperation“ angegeben haben. Bei denjenigen, die sich näher zur Kooperation geäußert haben, nennen zwei wiederum eher unspezifisch Beratung bzw. Beratungsanfrage. Fünf beschreiben ihre Zusammenarbeit wie folgt: Beratung im Einzelfall, Beratung Schulsozialarbeit und Eltern mit Begleitung des Kindes, gemeinsamer Hausbesuch, gemeinsame Beratungsgespräche mit Eltern und Gespräche und Einzelfallarbeit mit Schüler*in, Zusammenarbeit in Einzelfallhilfen mit Schulverweigerung und Rather Modell Nord übernimmt Fallführung in einem Fall.

Die Fachstelle für Schulverweigerung ist Partner, wenn es zu einer Kooperation mit dem Rather Modell Nord kommt. Entsprechend nennen zwei Schulsozialarbeiter*innen, dass sie über die Fachstelle Fälle für das Rather Modell Nord gemeldet haben. Die Fachstelle wird darüber hinaus für Beratung in Anspruch genommen (drei Schulsozialarbeiter*innen). Vereinbarung einer Schulung für das Kollegium geben zwei Schulsozialarbeiter*innen und in einem Fall wurde genannt, dass die Unterstützung der Fachstelle bei der Entwicklung eines Konzepts zum Umgang mit Schulverweigerung in Anspruch genommen wurde.

An den Ergebnissen der Befragung ist das organisatorische und inhaltliche Konzept der Partner im Rather Modell Nord erkennbar. Die Fachkräfte im Rather Modell Nord der Diakonie stellen dieses Konzept im Interview genauer dar. Demnach gibt es zwei Wege: Einmal melden sich die Schulen direkt beim Rather Modell Nord und tragen einen möglichen Fall heran. Anschließend folgt ein Gespräch mit der Klassenleitung und eventuell mit dem/der Schulsozialarbeiter*in, wo besprochen wird, ob der Fall vom Rather Modell Nord übernommen wird. Wenn ja, füllt die Schule einen Meldebogen aus, der an die Fachstelle für Schulverweigerung geschickt wird. Da die Eltern mit dieser Weiterleitung einverstanden sein müssen, wird evtl. noch ein Elterngespräch geführt. Die Fachstelle schickt den Bogen an das Rather Modell Nord und dann ist der Fall erfasst und das Rather Modell Nord steigt in die intensive Arbeit ein. Die andere Möglichkeit ist, dass die Schulen diesen Meldebogen an die Fachstelle schicken und die Fachstelle den Bogen an das Rather Modell Nord weiterschickt und die Fachkräfte nehmen dann erst Kontakt zur Schule auf.

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist inhaltlicher Art. Die Fachstelle ist zuständig für die Beratung der Schulen und die Präventionsarbeit dort. Das Aufgabenfeld des Rather Modell Nord ist die Interventionsarbeit und die Einzelfallarbeit. Auf die Frage, ob den Schulen diese Arbeitsteilung deutlich sei, erklärt eine Fachkraft des Rather Modell Nord:

„Also, ich würde schon sagen, dass es bei den Schulen, die uns jetzt kennen, da ist das überhaupt kein Problem mehr. Ich denke, dass es am Anfang nochmal sehr wichtig war, auch zu klären, was macht die Fachstelle Schulverweigerung, denn die hat ja nun auch ihre eigenen Aufgaben, im Präventivbereich nämlich. Das ist nämlich gar nicht unser Bereich, wir sind ja in der Interventionsarbeit drin.So Rather Modell Nord, aha, das ist nicht die Fachstelle Schulverweigerung. Ich glaube, diese Trennschärfe, die muss den Schulen irgendwo noch ein bisschen klarer werden.“

Nach Auffassung der Fachkräfte des Rather Modell Nord leistet die Fachstelle sehr gute Arbeit im Hinblick auf Aufklärungsarbeit, Beratung und Fortbildung in den Grundschulen, gerade weil in Grundschulen oft noch angenommen wird, es gäbe hier keine Probleme mit Schulverweigerung. Die Arbeitssteilung über die sogenannte „Beauftragung“ durch die Fachstelle wird dagegen etwas kritischer gesehen. Wenn in der Schule klar ist, dass das Rather Modell Nord eingeschaltet werden soll, könnte auch eine direkte Beauftragung durch die Schule ohne den Umweg über die Fachstelle erfolgen, zumal das Rather Modell Nord die Fachstelle über den Beginn der Interventionsarbeit in der Schule informiert und

anschließend auch über die Beendigung der Arbeit. Die Fachstelle hat so einen Überblick über alle gemeldeten Fälle. Gleichzeitig wird betont, dass es sich dabei nur um eine Information handelt; Rechenschaft über die inhaltliche Fallarbeit wird von der Fachstelle nicht gefordert.

Aus dem Interview mit einer Hauptschule wird deutlich, dass die Fachstelle auch für Einzelfallhilfe bei Schüler*inne*n mit Schulverweigerung zuständig ist, vor allem wenn diese noch in der Unterstufe sind und eine außerschulische Beschulung nicht angezeigt ist. Im Interview wird angegeben, dass die Schule die Eltern auf das Angebot verweist und die Kontaktdaten vermittelt. Die Eltern müssen sich dort anmelden und dann die Fachstelle aufsuchen, was durchaus als problematisch beschrieben wird, weil z. B. Eltern den Termin versäumen. Vorgeschlagen wird, dass es regelmäßige Sprechstunden an der Schule geben müsste, die einen viel niedrigschwelligeren Kontakt der Eltern mit der Fachstelle ermöglichen würde.

Darüber hinaus hat auch eine Grundschule angegeben, dass sie auf den Einzelfall bezogen mit der Fachstelle kooperiert hat. Es handelte sich aber um ein Schülerin der vierten Grundschulklasse, was mutmaßlich damit im Zusammenhang stehen dürfte, dass dieses Mädchen beim Übergang in die weiterführende Schule weiter begleitet werden soll.

In den Interviews wird deutlich, dass das Angebot des Rather Modell Nord von großer Bedeutung ist. Betont wird insbesondere, dass die Fachkräfte des Rather Modell Nord mehr Ressourcen haben, sich mit dem einzelnen Fall zu beschäftigen als der/die jeweilige Schulsozialarbeiter*in. Sie können eher auch aufsuchende Elternarbeit leisten und im Nachmittagsbereich tätig werden. In einem Interview wird daneben deutlich, dass der Einsatz des Rather Modell Nord zunächst auch eine Alternative zum Einschalten des Jugendamts sein kann:

"Das (gemeint ist das Rather Modell Nord, M.I.) ist sehr bedeutsam natürlich, weil es kann vorgeschaltet sein, ohne dass jetzt so ein großes Verfahren vom Jugendamt ausgeht. Viele Eltern wollen ja auch Hilfe haben und sind durchaus bereit, einiges zu machen. Und dann kann das durchaus sinnvoll sein, mit den Lehrer*innen, mit der Schulleitung mit dem Rather Modell zu entscheiden, da kommt jetzt noch eine, die kann jetzt noch mehr als Schulsozialarbeiter zum Beispiel, hat viel mehr Möglichkeiten, kann mit dem Kind reden, kann vielleicht auch helfen, dass eine Diagnostik stattfindet, kann so eine Art Aktivierungshilfe starten. Mit der Mutter, mit dem Kind zu den nötigen Beratungsstellen oder Diagnostikstellen oder psychotherapeutischen Stellen zu gehen. Also, das kann durchaus sehr sinnvoll sein, ja durchaus. Das kann eine wichtige Vermittlungsposition sein, die vom Rather Modell, die können ja auch in die Klassen kommen. Die können eine Verbindung zwischen Klasse, Familie und der Schülerin eben auch herstellen und der Lehrerin" (IP 1).

Die Arbeit des Rather Modells Nord kann aber auch an Grenzen stoßen. In den Interviews wird daher deutlich, dass bei nicht kooperationsbereiten Eltern z. B. die Einschaltung des Jugendamts notwendig wird. Eine Interviewpartnerin drückt das so aus:

„Wir haben immer mit Rather Modell gestartet, aber auch da war es dann manchmal das Rather Modell, die sagten, hier ist jetzt so eine Grenze. Dann habe ich diese Kindeswohlgefährdung bekommen, das hat ja dann auch den Status, dass es zumindest mal Menschen gibt, mit denen auch die Schweigepflicht nicht das höchste Thema ist, denn wenn es eine Kindeswohlgefährdung ist, sind wir in einem gewissen Rahmen auch von der Schweigepflicht dann entbunden, wenn die Eltern blocken, wenn die gar nicht möchten, dass man irgendwo noch weiter guckt, dann haben wir wenigstens schon mal einen Fall und unsere Sichtweise können wir schildern und dazu brauche ich aber dann nicht das Rather Modell, sondern dazu brauche ich ja dann den Bezirkssozialdienst“ (IP 2).

In den Interviews kam auch das Prozedere der Beauftragung des Rather Modell Nord durch die Fachstelle zur Sprache und wird durchaus kritisch gesehen.

„Ich habe das ja jetzt erst einmal so durchlaufen. Ich weiß, dass ich das am Anfang sehr kompliziert fand. Man muss ja erst bei der Fachstelle für Schulverweigerung anrufen, den Fall kurz schildern, dann gibt es ... ich weiß es nicht mehr ... ich habe mir das extra aufgeschrieben. Ich finde das schon ein bisschen kompliziert.Ich würde lieber die Frau NN (Fachkraft des Rather Modell Nord, M.I.) schneller mal anrufen und dann nicht erst hören, ich muss aber erst da denn ganzen Bogen ausfüllen und, und, und. Das erinnere ich mich, das war schon auch ein bisschen nervig“ (IP 3).

Bezogen auf die Kooperation der Schulsozialarbeit und den Fachkräften des Rather Modells Nord in der konkreten Einzelfallhilfe bleiben aber auch Unklarheiten. Insbesondere im Interview mit den Fachkräften des Rather Modells Nord wird nicht deutlich, wann die Schulsozialarbeit weiter involviert ist und mit welcher Funktion. Bahnt sie die Einzelfallarbeit nur an und zieht sich dann zurück oder arbeiten beide zusammen? Hier könnten die Schnittstellen klarer sein.⁶

7.2 Weitere Kooperationen

In der Befragung der Schulsozialarbeiter*innen wurde im Weiteren nach der Kooperation mit dem Jugendamt bzw. dem Bezirkssozialdienst gefragt. Die Kooperation mit dem Jugendamt ist zum einen bestimmt durch die Unterstützung beim Zugang zu Hilfen wie Erziehungshilfe oder Integrationshilfe. Im Fokus steht aber die Meldung bei Kindeswohlgefährdung durch die Schule und gegebenenfalls anschließend ein Austausch mit der zuständigen Fallführung in Bezug zur Schulverweigerung.

In den Interviews werden im Hinblick auf die Kooperation mit dem Jugendamt unterschiedliche Erfahrungen deutlich. Eine Schulsozialarbeiterin schildert, dass gemeldete Fälle seitens des Jugendamts mit dem Hinweis „ja, ist zwar schlimm, aber es gibt Fälle, die schlimmer sind“ (IP1) abgelehnt werden oder dass mit Hinweis auf Kapazitätsproblemen eine Fallbearbeitung abgewiesen wird. In einem weiteren Interview wird aber auch dargestellt, dass sich die Zusammenarbeit positiv entwickelt hat:

„Jugendamt hat sich entwickelt, war am Anfang nicht unbedingt so die Stärkung, dass Schulverweigerung, Kindeswohlgefährdung sein könnte, hat sich aber entwickelt. Wodurch weiß ich nicht. Aber ist inzwischen durchaus so, dass, wenn wir ... wir machen das ja auch wirklich nur in Einzelfällen. Das ist ja nicht so, dass wir jetzt zehn Meldungen pro Woche machen. Wenn aber in Einzelfällen eine Meldung gemacht wird, nehme ich durchaus wahr, wird das sehr ernst genommen, dann ist da auch Beratung und die nehmen dann Kontakt zur Familie auf. Das hat sich positiv entwickelt“ (IP 2).

Die Kooperation mit dem Zentrum für Schulpsychologie bezieht sich auf Beratung, wobei sowohl die Eltern zur Beratung dort weitergeleitet wurden als auch Beratung, die die Schulsozialarbeiter*innen dort selbst in Anspruch genommen haben. Zudem wurde in einem Fall das Fortbildungsangebot genutzt. Die Kooperation mit Erziehungs- und Familienberatungsstelle ist weniger stark ausgeprägt. Hier geht es im Wesentlichen um eine Weitervermittlung.

Niedergelassene Kinder- und Jugendpsychiater*innen werden dagegen häufiger genannt. Hier geht es zum Teil ebenfalls um Vermittlung; zwei Schulsozialarbeiter*innen nennen zusätzlich eine Diagnostik als Kooperationsgrund. Hier darf vermutet werden, dass die Ergebnisse auch zurückgespiegelt werden und in die Interventionen zur Bearbeitung der Schulverweigerung einfließen.

⁶Zum Zeitpunkt der geführten Interviews zum Projekt Rather Modell und deren Kooperationen war die neue Ausrichtung erst wenige Monate angelaufen und befand sich noch in der Anfängerphase. Seit nun mehr als einem Jahr Praxiserfahrungen haben sich viele Unsicherheiten zu Beginn in Fallführung und Kooperation klären können. Auch die Bandbreite an Ursachen und Vorgehensweisen sind vielfältiger geworden und unterliegen einer stetigen Weiterentwicklung (Quelle: Sachgebietsleitung Schule und Beruf, Rather Modell Nord).

8 Ergebnisse zur Zielsteuerung

Aus den Grundschulen lagen insgesamt 17 Zielvereinbarungen vor. Sie beinhalten für das Jahr 2017 Ziele, Maßnahmen zur Zielerreichung, Indikatoren für Zielerreichung und Informationen zur Auswertung und teilweise Verbesserungsmöglichkeiten. Für 2018 lagen Ziele, Maßnahmen zur Zielerreichung und Indikatoren für Zielerreichung vor.

Die Ziele sind teilweise sehr allgemein formuliert, wie z. B. „Verringerung der Fehlzeiten von Schüler*Innen“, teilweise aber auch konkret und eher als Maßnahme formuliert: „Die SSA informiert das Lehrerkollegium in einer Dienstbesprechung über das Thema Schulverweigerung und Schulunlust“. Unter Berücksichtigung der mit den Zielen verbundenen Maßnahmen und Indikatoren lassen sich grob drei Zielbereiche unterscheiden. Die meisten Zielvereinbarungen (acht) beziehen sich eher strukturell auf Verbesserungen der Schule einschließlich Schulsozialarbeit im Hinblick auf Prävention und Interventionsfähigkeit bei Schulverweigerung. Hier spielt die Kooperation mit der Fachstelle für Schulverweigerung und das Rather Modell Nord der Diakonie eine große Rolle. Fünf Zielvereinbarungen beziehen sich eher konkret auf die Intervention und Bearbeitung des Problems durch Einzelfallhilfe einschließlich Elternarbeit durch die Schulsozialarbeit.

Vier Zielvereinbarungen beziehen sich auf Ziele und Maßnahmen im Bereich der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule bzw. von der Grundschule in die weiterführende Schule, allerdings lässt sich nicht direkt der Bezug zum Thema Schulverweigerung erkennen. In zwei Fällen ging es um die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule, z.B. durch ein Ferienangebot für Kindergartenkinder und ihre Eltern. In einem Fall stand der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen im Fokus und eine Zielvereinbarung bezog sich allgemein auf die Begleitung der Kinder und deren Eltern der Schuleingangsklassen ab Schuleintritt.⁷

Unterhalb der formulierten Ziele wurden Maßnahmen aufgeführt, die aber zum Teil als Unterziele formuliert sind. Unabhängig davon lassen sich diese Maßnahmen oder Teilzeile inhaltsanalytisch auswerten und geben damit durchaus einen Einblick in die Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit zum Thema Schulverweigerung. Sechs Maßnahmen beziehen sich auf die Fachstelle für Schulverweigerung und das Rather Modell Nord der Diakonie. Im Fokus steht die Kontaktaufnahme, wobei in der Mehrzahl das Ziel damit verbunden ist, in der Schule eine Informationsveranstaltung oder ähnliches durchzuführen. Sechs Maßnahmen haben Information und Fortbildung der Schulsozialarbeiter*innen zum Thema zum Inhalt. Bei fünf Maßnahmen steht im Fokus, dass die Schulsozialarbeit Informationen zum Thema Schulverweigerung an das Kollegium bzw. die Schulleitung weitervermittelt. Ebenfalls fünf Maßnahmen beinhalten Einzelfallarbeit mit schulverweigernden Kindern, zum Teil in Kooperation mit Lehrer*innen. Weitere fünf Maßnahmen beziehen sich auf Kontakte und Gespräche mit Eltern. In vier Zielvereinbarungen finden sich Maßnahme oder Unterziele, die darauf zielen, dass die Schulsozialarbeiter*innen überhaupt Informationen über schulverweigernde Kinder erhalten. Im Mittelpunkt der Maßnahmen aus Zielvereinbarungen, die sich auf die Gestaltung der Übergänge beziehen, stehen Ferienangebote und Gruppenarbeit mit den Kindern.

Zur dargestellten Auswertung der Zielvereinbarungen lässt sich feststellen, dass fast durchgehend die Ziele erreicht wurden bzw. die Maßnahmen umgesetzt werden konnten. In zwei Zielvereinbarungen steht ein schulisches Handlungskonzept im Mittelpunkt. In einem Fall geht es um die einheitliche Umsetzung eines vorhandenen Konzepts und im anderen Fall um die Erstellung eines solchen. Im ersten Fall wird hinsichtlich der Wirksamkeit nur festgestellt, dass dies sehr gut gelungen ist. Im zweiten Fall

⁷ Bei diesen Zielvereinbarungen muss berücksichtigt werden, dass erst ab dem Jahr 2018 das Handlungsfeld: Übergänge seitens des Jugendamts als eigenständiges Handlungsfeld aufgenommen wurde.

wurde ein umfangreiches Handlungskonzept zum Thema Schulabsentismus an Grundschulen erstellt. Zudem wurde im Rahmen einer Lehrerkonferenz über das Konzept ausführlich informiert und diskutiert sowie eine Infoveranstaltung der Fachstelle Schulverweigerung durchgeführt. Bis auf eine Ausnahme konnten auch alle geplanten Kontakte und Angebote mit der Fachstelle für Schulverweigerung realisiert werden.

Fünf Zielvereinbarung bzw. die dazu gehörenden Maßnahmen bezogen sich auf konkrete Intervention bei schulverweigernden Schülern und Schülerinnen. In allen Schulen konnte erreicht werden, dass entweder ein vorhandener Maßnahmenkatalog bei Schulverweigerung angewendet wurde und konkrete Einzelfallhilfen sich daraus ergeben haben oder dass die Schulsozialarbeit regelmäßig über Schüler*innen mit Fehlzeiten und Verspätungen informiert wurde und daraufhin intervenierend tätig werden konnte.

In sechs Zielvereinbarungen, die sich auf das Jahr 2018 beziehen, wurden die Ziele aus dem Jahr 2017 im Wesentlichen übernommen. Kleine Änderungen erfolgten allenfalls bei den Maßnahmen, wobei die sich teilweise aus Erfahrungen mit der Umsetzung im Vorjahr ergeben haben. Vier neue Zielvereinbarungen knüpfen ebenfalls an das Vorjahr an, formulieren aber neue Ziel und Maßnahmen. Beispielsweise soll ein im Jahr 2017 entwickeltes Handlungskonzept im Folgejahr angewendet werden oder die Teilnahme an der Arbeitsgruppe zum Thema Schulverweigerung ist geplant, die im Vorjahr eingerichtet wurde. In sieben Zielvereinbarungen werden neue Ziel und Maßnahmen formuliert. In jeweils zwei Vereinbarungen steht die Fortbildung der Schulsozialarbeit bzw. Angebote für Eltern im Mittelpunkt.

Ein grundsätzliches Problem der Zielvereinbarungen, das auch die Auswertung erschwert, ist die wenig einheitliche Struktur der Vereinbarungen. Die Ziele sind unterschiedlich im Hinblick auf ihre Abstraktion. Dies gilt zum Teil auch für die Maßnahmen zur Zielerreichung. Wenig einheitlich ist ebenso das Verständnis von Indikatoren für Zielerreichung, die sich in einigen Fällen auf das formulierte Ziel beziehen, in anderen auf die Maßnahmen. Vielfach werden in den Fällen, die sich auf die Maßnahmen beziehen, die Maßnahmen inhaltlich wiederholt. Der Indikator ist hier die Feststellung, dass die Maßnahme durchgeführt wurde.

Die Vereinbarungen aus den weiterführenden Schulen lassen keinen inhaltlichen Bezug zu der Fragestellung erkennen, in welchem Umfang die Schulverweigerung aus nicht gelungenen Übergängen aus den Grundschulen resultiert oder Kooperationen zum Thema mit Grundschulen angestrebt werden. Daher wird auf eine inhaltliche Auswertung dieser Zielvereinbarungen verzichtet.

9 Rahmenbedingungen aus der Befragung der Schulsozialarbeit

In der Befragung wurden die Schulsozialarbeiter*innen gebeten, einige wenige Daten zu den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit anzugeben. 13 Schulsozialarbeiter*innen sind an Grundschulen tätig, fünf an weiterführenden Schulen und in einem Fall wurde dazu keine Angabe gemacht. Zur Frage nach dem Umfang der Stelle gaben neun an, dass sie im Rahmen einer halben Stelle tätig sind, fünf haben eine Vollzeitstellen haben und fünf machten dazu keinen Angaben. Die Schulsozialarbeiter*innen mit einer halben Stelle sind alle an einer Grundschule tätig, während von den fünf Schulsozialarbeiter*innen mit einer ganzen Stelle zwei an einer Grundschule und drei an einer weiterführenden Schule tätig sind.

Relevante Rahmenbedingungen beziehen sich weiter auf die Merkmale der Schulen. Zur Größe, sozialen Lage und zur Dauer von Schulsozialarbeit an den Schulen lagen Angaben von insgesamt 14 Schulsozialarbeiter*innen vor. Die neun Schulen, die weniger als 300 Schüler*innen haben, sind alle Grundschulen. Zwei sind größere Grundschulen mit bis zu 600 Schüler*innen. Die Schulsozialarbeiter*innen

aus den elf Grundschulen ordnen die soziale Lage ihrer Schüler*innen⁸ wie folgt zu: Drei Schulen liegen unter dem Durchschnitt, fünf über dem Durchschnitt und drei bewegen sich im durchschnittlichen Bereich. An zwei Grundschulen gibt erst seit drei Jahren Schulsozialarbeit, an vier Schulen ist dies seit sechs bis sieben Jahren der Fall und an vier weiteren Schulen sind es zehn Jahre.

Bedingt auch durch die zum Teil geringen Fallzahlen lassen sich eher selten Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen und den inhaltlichen Ergebnissen erkennen. Wo dies der Fall ist, wird dies an den entsprechenden Stellen dargestellt.

10 Fazit

Schulverweigerung ist kein Randthema in der Grundschule. Fünf von 13 Schulsozialarbeiter*innen an Grundschulen geben an, dass nicht entschuldigte Fehlzeiten an ihrer Schule häufig vorkommen. Sieben von 13 nennen passive Schulverweigerung als häufig vorkommend.

Die Ursachen für Schulverweigerung sind vielfältig. Von großer Bedeutung sind familiäre Problemkonstellationen, weil Familien aus unterschiedlichen Gründen mit der Erziehung überlastet sind oder den Schulbesuch des Kindes nicht ausreichend unterstützen. Weitere Risikofaktoren sind kognitive Überforderung, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen, geringe Konfliktfähigkeit und Trennungssängste.

Schulverweigerung ist ein sich entwickelnder Prozess, auf den frühe Signale einen Hinweis geben können. Schüler*innen, die schulisch überfordert sind und schlechte Noten haben, die im Unterricht wenig mitarbeiten und passiv sind, werden in dem Zusammenhang von den Schulsozialarbeiter*innen häufig genannt. Ein frühes Signal ist aber auch, wenn Eltern nicht zur Sprechstunde kommen, schwer erreichbar sind und Kontakte abblocken.

Die Beachtung früher Signale für schulverweigerndes Verhalten müsste zur Folge haben, dass die Schulsozialarbeiter*innen sich im Einzelfall Schüler*innen genauer ansehen, die möglicherweise Gefahr laufen, sich der Schule manifest zu verweigern. Unterrichtshospitationen, um z. B. Diagnose und Unterstützungsbedarf abschätzen zu können oder Lehrercoaching und -beratung zum Umgang mit schulverweigerndem Verhalten wären solche Ansätze der Prävention, die allerdings weniger oft durchgeführt werden als z. B. frühzeitige Kontaktaufnahme mit Eltern bei Problemlagen, die aber in der Tendenz schwieriger sind, wenn Eltern den Kontakt blockieren. Obwohl gerade für sozial beeinträchtigte, aber auch für ängstliche Kinder der Übergang in die Schule ein hohes Risiko im Hinblick auf Schulverweigerung darstellt, spielen Präventionsaktivitäten in Kooperation mit Kindergärten eine vergleichsweise geringe Rolle.

Vor allem für die schulischen Maßnahmen im Hinblick auf ein verbindliches Verfahren zur Erfassung von Fehlzeiten und ein schuleigenes Handlungskonzept, das über das Verfahren der Erfassung von Fehlzeiten hinaus auch die Interventionen der Schule wie Elterngespräche, Einbeziehung der Schulsozialarbeit, Einbeziehung des Jugendamts oder anderer Stellen regelt, trifft in der Einschätzung der Schulsozialarbeiter*innen zu, dass sie zwar teilweise vorhanden sind, aber nicht ausreichend umgesetzt werden bzw. im Schulalltag nicht genügend beachtet werden.

Knapp die Hälfte der Schulen bieten keine Fortbildung zum Thema an bzw. ermöglichen den Zugang zu externen Angeboten. Zudem fehlt vielfach die Thematisierung der Problematik Schulverweigerung in Konzepten des Übergangs von der Kita in die Grundschule bzw. von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Hier scheint die Problematik des Datenschutzes eine Rolle zu spielen, die es ohne

⁸ Gefragt wurde, ob die Zahl der Schüler*innen aus Bedarfsgemeinschaften nach SGB II eher durchschnittlich ist oder eher darüber bzw. darunter liegt. Maßstab ist der düsseldorfweite Durchschnitt von 20 %.

Zustimmung der Eltern nicht erlaubt, dass sich die Fachkräfte über einzelne Kinder austauschen können. Positiv hervorzuheben ist, dass nach Aussage der Schulsozialarbeiter*innen fast alle Schulen mit dem Rather Modell Nord kooperieren. Dies kann aber auch mit der gemeinsamen Trägerschaft der Diakonie zusammenhängen, im Rahmen dessen die Zusammenarbeit gepflegt wird und muss nicht bedeuten, dass tatsächlich die Schule schon in der Einzelfallhilfe mit dem Rather Modell kooperiert.

Die Schulsozialarbeiter*innen holen vergleichsweise oft Beratung im Hinblick auf weitere Diagnosen und Hilfesysteme (z. B. Fachstelle für Schulverweigerung) heran. Hier wird eine Schnittstelle zu den strukturellen, nicht auf den Einzelfall bezogenen Maßnahmen zum Umgang mit Schulverweigerung deutlich. Die Fachstelle für Schulverweigerung berät vor allem die Schule z. B. im Hinblick auf ein schuleigenes Handlungskonzept zum Thema.

Die Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeiter*innen sind in zweifacher Hinsicht begrenzt: Zum einen stehen ihnen für die intensive Begleitung von Schülern und Schülerinnen mit schulverweigerndem Verhalten angesichts der sonstigen Aufgaben nur geringe Ressourcen zur Verfügung. Zum anderen haben sie nur begrenzten Einfluss. Sie sind darauf angewiesen, dass die Schulverweigerung ausreichend dokumentiert wird und ihnen dann diese Informationen auch zur Verfügung stehen. In nicht allen Schulen wird darüber hinaus dem Thema ausreichende Beachtung zugemessen. Vor diesem Hintergrund sind ihre Beiträge zu strukturellen Maßnahmen notwendigerweise begrenzt.

Die Handlungsansätze der Fachkräfte des Rather Modells konzentrieren sich auf die Einzelfallhilfe im Fall von Schulverweigerung. In der Darstellung mancher Fallbearbeitungen (z. B. bei der aufsuchenden Familienarbeit) lassen sie sich mit anderen ambulanten Hilfsangeboten vergleichen. Sie sind allerdings insofern niedrigschwelliger und sicher auch weniger stigmatisierend, weil dafür keine Meldung beim Jugendamt erforderlich ist. Es gibt darüber hinaus Hinweise, dass das Jugendamt gerade im Grundschulbereich zögerlich ist, Schulverweigerung als Kinderschutzfall zu sehen.

Bezogen auf die konkrete Einzelfallhilfe wird die Kooperation der Schulsozialarbeit mit den Fachkräften des Rather Modells Nord nicht deutlich. Wann ist die Schulsozialarbeit weiter involviert und mit welcher Funktion? Bahnt sie die Einzelfallarbeit nur an und zieht sich dann zurück oder arbeiten beide zusammen? Hier könnten die Schnittstellen klarer sein.

11 Handlungsempfehlungen

Die Handlungsempfehlungen ergeben sich aus den Ergebnissen der Untersuchung. Sie konzentrieren sich allerdings auf die Handlungsmöglichkeiten des Auftraggebers und sind so formuliert, dass die Diakonie Düsseldorf diese umsetzen oder die Umsetzung anregen könnte.

Das Thema Schulverweigerung muss stärker in der Grundschule verankert werden. Dazu gehört ein verbindliches und praktikables Handlungskonzept; es enthält mindestens verbindliche Anweisungen zum Umgang mit Fehlzeiten. Darüber hinaus sollten hier Festlegungen zur Zusammenarbeit in der Schule und mit externen Partnern und Hilfsangeboten getroffen werden. Ausgehend von vorhandenen Beispielen, die im Rahmen des Projekts der Diakonie zugänglich gemacht und diskutiert werden, könnten Strategien entworfen werden, wie die Schulsozialarbeit mit Unterstützung der Fachkräfte des Rather Modells Nord einen Prozess der Entwicklung eines Handlungskonzepts in den Schulen angestoßen kann.

Die Zuständigkeiten im Rather Modell können transparenter klarer geregelt sein. Im Grundsatz ist festgelegt, dass die Fachstelle für Schulverweigerung für die Unterstützung der Schulen bei Präventionsmaßnahmen, bei der Erstellung schulischer Konzeptionen und Programme zum Thema und durch Fortbildungsangebote zuständig ist. Die intervenierende Beratung und Unterstützung im Einzelfall ist

dagegen Aufgabe der Fachkräfte im Rather Modell Nord der Diakonie, und zwar nach einer Vermittlung durch die Fachstelle. Unklar ist dennoch, wen die Schule im Einzelfall zuerst kontaktiert, um z. B. über ein Erstgespräch festzustellen, ob es sinnvoll ist, dass der Fall vom Rather Modell Nord übernommen wird. Eine klare Regelung könnte sein, dass die Schule und/oder die Schulsozialarbeit sich im Hinblick auf Beratungsbedarf zu einzelnen Schülern und Schülerinnen direkt an das Rather Modell Nord wendet. Im Fall der Übernahme der Beratung und Begleitung des Kindes bzw. der Familie durch das Rather Modell Nord wird die der Fachstelle für Schulverweigerung gemeldet.

Durch die Neugestaltung des Auftrags des Rather Modells Nord unterscheiden sich Konzept und Ansatz der Intervention grundlegend von den anderen Standorten des Rather Modells mit einem regionalen Bezug und dem Schwerpunkt auf außerschulische Begleitung der schulverweigernden Schüler*innen. Um auch darüber mehr Transparenz herzustellen, ist eine Namensänderung zu empfehlen. Der Name könnte z. B. sein: Rather Modell Grundschule.

Um niedrigschwelliger den Zugang zu den Angeboten des Rather Modells (Nord und Fachstelle für Schulverweigerung, die in weiterführenden Schulen auch direkt schulverweigernde Schüler*innen und ihre Eltern berät und unterstützt) sind Präsenztage an den Schulen sinnvoll, vergleichbar der Praxis des Zentrums für Schulpsychologie.

Der Übergang zur weiterführenden Schule ist für schulverweigernde Schüler*innen ein besonders riskanter Übergang. Zum einen wird die Weitergabe von Informationen von der Grundschule an die weiterführende Schule durch Datenschutzvorschriften und die Vielzahl von aufnehmenden Schulen erschwert. Zum anderen kann die Betreuung durch die Fachkräfte des Rather Modells Nord nicht fortgeführt werden. Hier kann es sinnvoll sein, dass die Fachkräfte der Fachstelle für Schulverweigerung bei Schülern und Schülerinnen der vierten Klasse bereits eingebunden werden, die die Schüler*innen in der weiterführenden Schule weiter begleiten können, wie dies an einer an der Untersuchung beteiligten Schule zumindest einmal praktiziert wurde.

Aus guten Gründen wird es als sinnvoll angesehen, dass die Schulen mit dem Angebot des Rather Modells Nord ein externes Angebot der Beratung und Begleitung haben, das noch ohne Einschaltung des Jugendamts auskommt und für Eltern dadurch niedrigschwelliger ist. Dennoch kann umgekehrt erwogen werden, dass das Angebot des Rather Modells Nord vom Jugendamt als ein spezifisches Angebot an Eltern empfohlen und vermittelt wird.

Die Zielvereinbarungen zwischen Schule, Träger und Jugendamt zeigen nicht nur inhaltlich eine große Bandbreite, sondern sie sind auch sehr unterschiedlich im Hinblick auf konsistente Formulierungen. In einigen Fällen könnten die schulspezifischen Handlungsziele konkreter formuliert werden und zum anderen müsste mehr darauf geachtet werden, dass die Indikatoren zur Zielerreichung sich präziser auf das Handlungsziel beziehen und weniger auf die Maßnahmen. Etwa das Handlungsziel: „Die Fachkräfte der Schule kennen die verschiedenen Gründe und Ursachen für Schulverweigerung an Grundschulen“, der entsprechende Indikator zur Zielerreichung könnte sein: „Eine Veranstaltung zu dem Thema mit der Fachstelle für Schulverweigerung wird organisiert“ oder das Handlungsziel: „Die Schulsozialarbeit wird systematisch und zeitnah über Schüler*innen mit hohen Fehlzeiten informiert“. Der Indikator könnte dann wie folgt formuliert werden: „Fehlzeiten und Verspätungen werden regelmäßig mit einem Fehlzeitendokument erfasst und an die Schulsozialarbeit weitergegeben“. In der Auswertung kann dann dokumentiert werden, ob und wann die Veranstaltung stattgefunden bzw. ob die Erfassung und Weitergabe durchgeführt wurde.

12 Literatur

Baier, F. (2018) Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen.

Drabinski, J. (2009): Schulverweigerung bzw. Schuldistanz in der Grundschule. In: Erzieherin.de. <https://www.erzieherin.de/schulverweigerung-bzw-schuldistanz-in-der-grundschule.html> (22.10.18).

Hopf, H. (2014): Schulangst und Schulphobie: Wege zum Verständnis und zur Bewältigung Hilfen für Eltern und Lehrer. Frankfurt a. M.

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

Ricking, H. (2016a): Schulabsentismus. In: Klaus Seifried, Stefan Drewes, Marcus Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch Schulpsychologie. Stuttgart, S. 251-262.

Ricking, H. (2016b): Schulabsentismus als Gegenstand der Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 4/2016, S. 146-157.

Ricking, H. (2011): Phänomene und Formen des Schulabsentismus. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/11_05_11Vortrag_Phaenomene_Formen_Schulabsentismus_Ricking.pdf (10.10.2018).

RP online vom 14.12.2017: Zahl der Schulschwänzer in Düsseldorf steigt. https://rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/duesseldorf-zahl-der-schulverweigerer-steigt_aid-20684139 (22.10.18).

Stangl, W. (2018). Schulangst – Schulverweigerung – Schulphobie. Werner Stangls Pädagogik News. <http://paedagogik-news.stangl.eu/schulangst-schulverweigerung-schulphobie/> (14.6.2018).

Thimm, K. (2005): Null Bock auf Schule - Wie entstehen Schulumüdigkeit und Schulverweigerung? – Was kann man tun? http://www.familienhandbuch.de/cmain /s_875.html (22.10.18).

Thimm, K. (2012): Werkbuch „Sozialarbeit an Grundschulen“. Berlin.