



«sicher!
gesund!»



Scheitern im schulischen Handlungsfeld

Schulabsentismus

Kein Bock auf Schule!

Scheitern im schulischen Handlungsfeld

Schuldistanziertes Verhalten von Schüler(inne)n und Lehrpersonen. Eine aktuelle Herausforderung für die Schulentwicklung

Manuela Depauly

1. Scheitern im schulischen Handlungsfeld – schuldistanziertes Verhalten von Schüler(inne)n und Lehrpersonen

Die Bewältigung der schulischen Aufgabe wird in unserer sich kontinuierlich verändernden Gesellschaft für alle Beteiligten anspruchsvoller und endet immer öfter – wie das Phänomen des Schulabsentismus (schuldistanziertes Verhalten in seiner extremsten Ausprägungsform) zeigt – in einem „aus dem Felde gehen“. Dabei sind es aber nicht nur die Schüler/-innen, sondern auch die Lehrer/-innen, die sich von der Schule innerlich und/oder physisch entfernen können:

„Viele Lehrer zeigen durch ihre Abwesenheit aber auch durch symptomatische, immer wieder zu beobachtende Verhaltensphänomene innerhalb der Schule, dass sie sich von ihrer Arbeit distanzieren und sich den Anforderungen des Berufs auf unterschiedliche Art und Weise verweigern. Dies zeigt sich auf systemischer Ebene beispielsweise darin, dass in vielen Schulen eine lustlose, wenig gastfreundliche und desinteressierte Atmosphäre und Kommunikationskultur herrscht. Aus unterschiedlichen Arbeitsbezügen [...] sehen wir uns immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, dass in Kollegien einzelne Personen oder Gruppen von Lehrkräften demonstrativ oder eher verdeckt die Arbeit verweigern, sich aus Schulentwicklungsprozessen herausziehen oder lediglich den eigenen Klassenraum als Handlungsort ihres Lehrerdaseins begreifen.“ (Kastirke, N. & Jennessen, S., 2006, S.103).

Interessant ist die Koexistenz von schuldistanziertem Verhalten bei Schüler(inne)n und Lehrpersonen deswegen, weil es am gleichen Ort – nämlich ganz konkret in der Einzelschule – entsteht, dort aufeinandertrifft und sich in der Folge eventuell bei beiden Akteuren verstärkt und verfestigt. Daher ist es sinnvoll, dieses Phänomen aus den zwei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und einen möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Reaktionsweisen aufzuzeigen. Lässt sich eine Verbindung nachweisen, würde dies heissen, dass die Verminderung des Problems für den einen Akteur auch eine Erleichterung für den anderen Akteur bewirken würde und umgekehrt eine Verschlechterung der Situation für Schüler/-innen auch eine Verschlechterung für Lehrpersonen. Aus dieser Annahme ergibt sich folgende Forderung:

- Es müssen Überlegungen angestellt werden, wie schuldistanziertes Verhalten von Schüler(inne)n und Lehrpersonen vermindert bzw. behoben werden könnte.
- Im Sinne einer integrationspädagogischen Massnahme geht es um „das im Felde halten“ gefährdeter Heranwachsender in der Regelschule, nicht um den Ausbau pädagogischer Sondermassnahmen. Vorbeugen ist besser als Heilen.
- Im Sinne einer Förderung der Arbeitszufriedenheit geht es um die Stärkung, die psychische und physische Prävention bei Lehrpersonen, deren Arbeit von höchstem Wert und Nutzen für die ganze Gesellschaft ist.
- Schliesslich müssen sich das Bildungssystem im Allgemeinen und die Schule im Besonderen darum bemühen, den exklusiven Kräften, die in unserer Gesellschaft bestehen, entgegenzuwirken.

Für die Abhandlung dieses Themas ergibt sich daher folgender Aufbau: In einem ersten Schritt werden sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede, die sich im schuldistanzierten Verhalten der beiden Gruppen finden lassen, aufgezeigt. Danach wird betrachtet, wie sich die Verhaltensweisen von Lehrpersonen und Schüler(inne)n gegenseitig beeinflussen und bedingen. Als Letztes werden noch Überlegungen dazu angestellt, wie – durch eine andere Gestaltung der schulischen Arbeitsorganisation – die Spirale der gegenseitigen negativen Beeinflussung durchbrochen werden könnte.

1.1. Gemeinsamkeiten und Parallelen

Weder bei Schüler(inne)n noch bei Lehrpersonen ist schuldistanziertes Verhalten bewusst gewollt, beabsichtigt oder passiert freiwillig.

Unfreiwillige Schulabbrecher/-innen

Der Schulabbruch ist die extremste und bedrohlichste Ausprägungsform des Schulabsentismus. Dabei muss unbedingt mit Bedacht werden, dass Schüler/-innen die Schule nicht primär freiwillig verlassen, sondern dass Schulabbrüche eher als Notlösungen, die aus einer persönlichen, seelischen Krise entstanden sind, zu verstehen sind. Dies können folgende Aussagen von Forschern, die die Gruppe der Schulabbrecher näher untersucht haben, belegen: Heranwachsende, die der Schule fern bleiben, tun dies nicht aus Jux, sondern handeln meist nach plausiblen, subjektiv-sinnvollen und darüber hinaus schwerwiegenden Gründen (vgl. Oehme, 2007, S. 27). Schulabbrecher/-innen sind nicht selten sich vergessen, verloren und verraten erlebende Jugendliche, die sich innerlich eine erfolgreiche Schullaufbahn wünschen (vgl. Thimm, 2000, S.15). Sie bedauern, dass sie ihre Bildungskarrieren aufs Spiel setzen (vgl. Schreiber-Kittel/Schröpfer, 1993, S.129) und wünschen sich im Grunde genommen eigentlich einen Schulabschluss, der als Zugang zur Normalität verstanden werden muss (vgl. Warzecha, 2002, S.356). Die negativen Folgen, die ein Schulabbruch mit sich bringt, dürfen dabei nicht vergessen werden – die fehlende Qualifizierung hat für die betroffenen Jugendlichen gravierende Folgen: Ohne Schulabschluss findet man kaum eine Lehrstelle oder eine andere Beschäftigungsmöglichkeit. Durch das Fehlen von Erwerbsarbeit vermindert sich wiederum die Möglichkeit der gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Die Abkoppelung vom Bildungsprozess verringert die Aussichten für die berufliche und soziale Integration dramatisch.

Ratlose und überforderte Lehrpersonen

Auch für schuldistanziertes Verhalten bei Lehrpersonen gilt, dass dies keine bewusst gewollte Verhaltensweise ist, sondern dass dieses Rückzugsverhalten oftmals aus einer Reaktion aufgrund von Überforderung und Ratlosigkeit ist:

"Die subjektiven Theorien der Befragten [der Schulabbrecher] zeigen, dass sie oft überfordert und ratlos waren, sicherlich auch manchmal der jugendliche Trotz des „Dann-eben-Gerade“ einen Handlungsgrund bildete. Alles in allem scheint sich dies mit der Handlungsweise der Lehrer zu decken. Auch sie ist meist von Ratlosigkeit und Überforderung geprägt, wenn auch hinsichtlich anderer Aspekte. In den in der Arbeit dargestellten Fällen war es den Lehrern offenbar nicht möglich, hinter der Fassade von Ablehnung und Verweigerung einen Lernwillen und die Sehnsucht nach Normalität zu erkennen." (Oehme, 2007, S.359f).

Auslöser für Überforderung und Ratlosigkeit gibt es im Arbeitsfeld Schule, das kontinuierlich von Veränderungen getroffen und bewegt wird, genügend, wie folgende Nennungen von Lehrpersonen exemplarisch verdeutlichen sollen (vgl. Kastirke, N. & Jennessen, S., 2006, S. 108ff):

- Aufgrund steigender Lern-, Leistungs-, Verhaltens- und Motivationsprobleme der Schüler/-innen fühlen sich Lehrpersonen überfordert und ungenügend qualifiziert.
- Lehrpersonen haben das Gefühl, den unterschiedlichen Erwartungen von Erziehen und Unterricht nicht gerecht zu werden.
- Lehrpersonen erleben ihr Versagen unmittelbar und diffus. Für sie steigt die Fülle der Erwartungen ins Unermessliche und das subjektive Empfinden, diesen Erwartungen nicht entsprechen zu können, löst Versagensängste aus, die zu schuldistanziertem Verhalten führen können. Auch bei Schüler(inne)n führen Versagensängste oft zu schulmeidendem Verhalten. Der gesellschaftliche Wandel bringt eine Veränderung der Rolle als Lehrperson mit sich, was zu einer Identitätsdiffusion führen kann: Das Bild einer Lehrperson kann sich aus so unterschiedlichen Rollen wie der einer Wissensvermittlerin, Dompteurin, Sozialpädagogin, Beraterin, Helferin, Organisatorin eines Mutterersatzes, Vorbildes etc. zusammensetzen (vgl. Hagemann/Rottmann, 1999).

- Lehrpersonen fühlen sich aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die sich wiederum auf die Rahmenbedingungen der Schule auswirken, als „hilflose Opfer von Vorgängen ausserhalb ihrer Einflussosphäre“. (Ricking, 2003, S. 130).
- Lehrpersonen haben oftmals Angst vor Unterrichtsbesuchen und Bewertungen; auch dieses Phänomen teilen sie mit ihren Schüler(inne)n.

1.2 Breit gefächerte Ausprägungsformen

In beiden Fällen geht dem definitiven Scheitern (Schulabbruch bei Schüler(inne)n - Berufsausstieg bzw. Frühpensionierungen im Lehrerberuf [vgl. Lederer, 2003, S. 29]) eine lange Leidensgeschichte voraus. Weder dauerhaftes Schwänzen noch ein Burnout, das zu Arbeitsunfähigkeit führt, entstehen über Nacht, sondern diesen letzten Manifestationen gehen Vorboten voraus, die auch als Warnsignale bezeichnet werden können:

Folgende Einstellungen und Verhaltensweisen lassen sich in frühen bis mittleren Stadien der Schuldistanziertheit beobachten:

Bei Schülerinnen und Schülern (vgl. Thimm, 2000, S. 118f)	Bei Lehrpersonen (vgl. Kastirke & Jennessen, 2006, S. 106ff)
<ul style="list-style-type: none"> - Unangemessene Fehlzeiten aufgrund Bagatelkrankheiten - Häufiges Zuspätkommen - Beeinträchtigung der Schüler-Lehrer-Beziehung - Mangelnde Integration in die Klasse - etwaige Zugehörigkeit zu schuldistanzierten Cliques - Auffällige Passivität und Rückzug - Verändertes Arbeits- und Sozialverhalten - Leistungsabfall 	<ul style="list-style-type: none"> - Krankheitsbedingte häufige Fehlzeiten - Verlassen des Schulhauses unmittelbar nach Unterrichtsschluss - Häufiges in der letzten Minute oder Zuspätkommen zum Unterricht - Verspätetes Beenden Ihrer Pausen und/oder Pausen alleine in ihrer Klasse verbringen - (Nur) Unterrichtszeit wird als Arbeitszeit verstanden - Kein oder geringes Engagement für Belange, die über ihre Unterrichtstätigkeiten und originäre Klassenführungsaufgaben hinausgehen - Kein Interesse an Schulentwicklungsprojekten

Im Prozesscharakter des Sich-Abwendens von der Schule steckt in beiden Fällen die Chance, in die Entwicklung einzugreifen und zu versuchen diese aufzuhalten!

1.3 Systemische Betrachtungsweise

Die Ursachen für schuldistanziertes Verhalten sind weder bei Lehrern noch bei Schüler(inne)n auf nur einen, sondern immer auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Sie können mit den Personen selbst zusammenhängen und/oder sind auf schulische Bedingungen zurückzuführen. Erst eine Betrachtungsweise, die sowohl die individuelle als auch die institutionelle Perspektive miteinbezieht, wird dem Umstand gerecht und zeigt auf, dass die Ursache für die Störung weder allein beim Individuum noch allein bei der Schule liegen kann, sondern das Resultat der Wechselwirkung zwischen diesen beiden Systemen ist. Problematisch wird es dann, wenn sich die verschiedenen Faktoren überlagern und verstärken und die daraus resultierenden Spannungen in der Schule nicht mehr reguliert werden können, sodass die Schule zu einem Ort wird, der gemieden und bekämpft wird (vgl. Thimm, 2000, S. 99).

2. Unterschiede und Irritationen

2.1 Unterschiedliche gesellschaftliche Bewertungen

Während schulabsentes Verhalten bei Schüler(inne)n als gesellschaftlich unerwünschter Normverstoss gilt, der dementsprechend geahndet wird, wird schuldistanziertes Verhalten bei Lehrpersonen oft von der Schulführung sanktionslos ertragen oder mitgetragen. So werden schuldistanzierte Lehrpersonen häufig nicht voll in die Unterrichtsplanung und Schulentwicklungsarbeit miteinbezogen. Schulleitungen versuchen hier im stillen Einverständnis mit dem Kollegium, Wege des geringsten „Übels“ zu finden und erstellen zum Beispiel Stundenpläne so, dass mit reduziertem Engagement oder sogar einem Ausfall von gefährdeten Personen „gelebt“ werden könnte (vgl. Kastirke & Jennessen, 2006, S. 115).

2.2 Unterschiedliche Folgen

Das Phänomen trifft Schüler/-innen und Lehrpersonen in unterschiedlichen Lebensphasen und hat unterschiedlich starke Auswirkungen: Während ein Schulabbruch bei Heranwachsenden als Entwicklungsbeeinträchtigung zu bewerten ist, die lebenslange Folgen nach sich zieht und eine berufliche Karriere verhindert, steht ein schuldistanziertes Verhalten von Lehrpersonen oftmals erst am Ende einer zuvor erfolgreichen Berufskarriere (Frühpensionierung) oder ein Berufswechsel wird damit forciert. Die Folgen für Lehrpersonen erscheinen weniger gravierend bzw. einschneidend, was jedoch nicht heisst, dass auch das subjektive Belastungsgefühl für die betroffenen Personen leichter zu ertragen wäre.

2.3 Unterschiedliche Wahrnehmungen

Lehrpersonen sehen die Ursachen für die Schuldistanzierung ihrer Schüler/-innen fast ausschliesslich in ausserschulischen Bedingungsfaktoren wie Eltern, sonstigen Sozialisationsinstanzen (z.B. Vereine, Religionen...) oder in der Person des Schülers/ der Schülerin selbst begründet. Das Wirkungsgefüge der Schule als Organisation oder Einflüsse der Lehrperson auf das schuldistanzierte Verhalten ihrer Schüler/-innen werden nur selten in Betracht gezogen (vgl. Neukäter & Ricking, 1999).

Schüler/-innen hingegen sehen die Ursachen für ihr Fernbleiben von der Schule nicht nur ausserschulisch begründet, sondern meist ziehen sie zur Beantwortung dieser Frage eine dreiteilige Verursachungspalette heran, die aus der Schule, ihrer eigenen Person und aus anderen Menschen (z. B. Eltern oder auch Peers, die negativen Einfluss haben) besteht. (vgl. Oehme, 2007, S. 215ff).

3. Zusammenhänge zwischen schuldistanziertem Verhalten von Schüler(inne)n und Lehrpersonen

Auch wenn schuldistanziertes Verhalten von Schüler(inne)n und Lehrpersonen auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen ist, so besteht doch immer Gemeinsamkeiten: Dieses Verhalten entsteht und/oder manifestiert sich am selben Ort – in der Einzelschule. Dort prägt es das gemeinsame Handlungsfeld der beiden Akteure und beeinflusst daher das Gelingen (bzw. Misslingen) der Zusammenarbeit der beiden.

Im zweiten Teil dieses Exkurses geht es gezielt darum, den Fokus auf das schulische Handlungsfeld und somit auf die schulimpliziten Verursachungsfaktoren von schuldistanziertem Verhalten zu richten und zu fragen:

Wodurch entsteht in der Schule bei Schüler(inne)n und Lehrpersonen schuldistanziertes Verhalten? Lassen sich dabei Zusammenhänge und gegenseitige Beeinflussungen erkennen?

3.1 Warum bleiben Schüler/-innen der Schule fern?

Aus der Forschungsliteratur über Schulabsentismus (Stamm, M., Templer, F., Ruckdäschl, Chr. & Niederhauser, M. [2007]; Ricking, H., Kastirke, N. & Thimm, K. [2006]) sind folgende Faktoren bekannt:

Für Schüler/-innen liegen viele Gründe für ihr Fernbleiben in der Schule:

- Eine signifikante Anzahl von ihnen hat Probleme auf der Beziehungsebene – entweder mit Lehrpersonen und/oder Mitschüler(inne)n.
- „Massive“ Schwänzer/-innen beklagen sich in der SNF-Studie über generelles Unwohlsein in der Schule und über ein schlechtes Schulklima. An Schulen mit erhöhten Absentismusraten wird der Anregungsgehalt ausserunterrichtlichen Aktivitäten als äusserst gering eingestuft.
- Der Unterricht erreicht nicht alle Kinder gleichermassen: Einige sind leistungsmässig unterfordert und langweilen sich. Andere sind überfordert und versuchen, durch Schulmeidung dem Leistungsdruck zu entinnen.
- Eine andere Gruppe von Schüler(inne)n ist von ihren personalen Lebensproblemen derart besetzt, dass sie sich deswegen von der Schule abwenden.

Die Sichtung der Forschungsergebnisse zeigt daher – ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – drei Hauptbereiche, die schuldistanziertes Verhalten beeinflussen:

- Beziehungen und Schulklima
- Unterricht im Spannungsfeld zwischen Unter- und Überforderung
- Das Betroffensein einzelner Schüler/-innen, deren Lebensumstände so ungünstig sind, dass sie sich aufgrund mangelnder Bewältigungsstrategien von der Schule abwenden. Die Distanzierung geschieht vor allem auch deswegen, weil ihr Hilferuf in der Schule nicht gehört und/oder verstanden wird und weil ihm dort nicht adäquat begegnet wird. Ein interessantes Ergebnis aus der SNF-Studie dazu ist, dass diese Gruppe von Schüler(inne)n - im Gegensatz zu der Gruppe, die sich langweilt - nicht beabsichtigt, ihr Schwänzen aufzugeben.

3.2 Warum bleiben Lehrer/-innen der Schule fern?

In der Forschungsliteratur (vgl. Kastirke & Jenessen, 2006, S. 111ff) finden sich sind dazu folgende Faktoren:

- Das Schulklima hat bei Lehrpersonen für die Entstehung von Schuldistanziertheit besondere Bedeutung.
- Ein geringer kollegialer Zusammenhalt, ein Konkurrenzklima und der an einer Schule praktizierte Führungsstil sind entscheidende Variablen bei der Entstehung von schuldistanziertem Verhalten bei Lehrpersonen.
- Das Fehlen von effektiver Teamarbeit und gelungenen Beziehungsstrukturen innerhalb eines Kollegiums trägt zur Ausbildung schuldistanzierter Verhaltensweisen bei anstatt entlastend zu wirken.
- Grosse Klassen und hohe Unterrichtspflichtzeiten zusammen mit der Einschätzung einer kontinuierlich schwieriger werdenden Schülerschaft gelten als hohe Belastungsfaktoren.
- Die subjektive Wahrnehmung der Überlastung durch ein auf die reine Unterrichtszeit beschränktes Verständnis der zeitlichen Arbeitsbelastung
- Der Druck, der durch die vielen angeordneten Innovationen entsteht, die umso schwerer wiegen, wenn ihre Umsetzung nicht durch Teamarbeit abgestützt wird
- Lehrpersonen berichten, dass sie grundsätzlich Angst vor Veränderung bestehender Schulstrukturen haben.
- Lehrpersonen beklagen sich über die mangelnden Möglichkeiten der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung im Beruf.
- ...

Die Sichtung der Forschungsergebnisse zeigt, dass für die Lehrer/-innen die Ursachen für schuldistanziertes Verhalten in folgenden drei Bereichen angesiedelt sind:

- im negativen Schulklima – sowohl in der Zusammenarbeit mit den Kollegen als auch mit den Schüler(inne)n
- in immer schwieriger werdenden Lebensumständen der Schülerschaft
- im Bereich der Schulentwicklung/Veränderung der Schulstrukturen: Lehrpersonen sind von diesem Innovationsschub dauerhaft und unmittelbar betroffen, fühlen sich ihm jedoch

ohnmächtig ausgeliefert, da sie die Forderung zur Mitgestaltung als von oben delegiert und nicht als selbst gewählt empfinden, wie u.a. die Klagen über die mangelnden Möglichkeiten zur Selbstentfaltung zeigen

3.3 Schulimpliziten Verursachungsfaktoren und gegenseitige Beeinflussungen

Die gemeinsame Betrachtung der Verursachungsfaktoren zeigt, dass folgende zwei Berührungspunkte vorhanden sind: das Schulklima und die immer schwieriger werdenden Lebensumstände der Schülerschaft. Problematisch daran ist, dass die Lehrpersonen oftmals nicht über genügend personale und/oder institutionelle Bewältigungsstrategien verfügen, um den steigenden Anforderungen gerecht werden zu können.

Da diese zwei Faktoren zu gegenseitigen negativen Verstärkungen führen, lohnt es sich, sie näher zu durchleuchten.

3.3.1 Schulklima

Wenn Lehrpersonen schuldistanziertes Verhalten zeigen oder sogar „aus dem Felde“ gehen, ist dies ein Resultat niedriger Arbeitszufriedenheit, die als gewichtiger Indikator für Schulqualität gilt. Aus der Schulklimaforschung von Helmut Fend (vgl. Fend, 1998, S. 104ff) geht hervor, dass eine hohe Arbeitszufriedenheit vor allem von folgenden drei Faktoren abhängt: Den grössten Teil zur Arbeitszufriedenheit trägt der Integrationsgrad des Kollegiums bei, der besagt, wie gut die Beziehungen der Lehrpersonen untereinander sind und wie stark sie sich gegenseitig unterstützen. Am zweitwichtigsten ist, wie gut die Organisation des Schulbetriebs funktioniert. An dritter Stelle steht ein gutes Verhältnis zur Schulleitung, wobei dessen Leitungskompetenz für das Kollegium am bedeutsamsten ist.

Eine hohe Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen hat erfreulicherweise immer gleichzeitig eine positive Auswirkung auf die Arbeit mit Schüler(inne)n: Ein hoch integriertes Kollegium übernimmt gemeinschaftlich Verantwortung für das soziale Verhalten in der Schule, für gegenseitigen Respekt und Rücksichtnahme, es besteht ein besseres Vertrauensverhältnis zu den Schüler(inne)n:

„[...] je grösser die Arbeitszufriedenheit, umso ausgeprägter ist die Beobachtung einer aktiven Schülerzuwendung, einer Förderhaltung und das Fehlen von abwertenden Äusserungen von Lehrern gegenüber Schülern.“ (Fend, 1998, S. 107).

Ist die Arbeitszufriedenheit eines Kollegiums hingegen sehr niedrig, sind auch negative Auswirkungen für die Arbeit mit den Schüler(inne)n spürbar und ablehnende Haltungen der Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler(inne)n sichtbar: Fend schildert aufgrund seiner Beobachtungen eindrücklich, wie sich in Schulen mit unzufriedenen Lehrpersonen Phänomene wie Anonymität und Gleichgültigkeit breitmachen. Wenn etwas schief läuft oder Schüler/-innen sich disziplinlos verhalten, neigen Lehrpersonen, die sich keiner erzieherischen Verantwortungsgemeinschaft zugehörig fühlen, eher dazu, wegzuschauen und nicht einzugreifen. Dabei beschränken sie sich oft auf ihren Bildungsauftrag, den Teil der Wissensvermittlung, und vernachlässigen den Erziehungsauftrag.

Ein schlechtes Schulklima führt also einerseits zu einer erhöhten Absentismusrate von Schüler(inne)n (vgl. Ricking, 2003, S. 135) und andererseits zu einem erhöhten Risiko für Burnout und Depression von Lehrkräften und somit zu einer wachsenden Schuldistanzierung (vgl. Bauer, 2003, S. 11). Da es jedoch um das „im Felde halten“ von Schüler(inne)n und Lehrpersonen gehen muss, sollte im Sinne einer Schulverbesserung bzw. Schulentwicklung überlegt werden, wie befriedigendere Verhältnisse und ein besseres Schulklima geschaffen werden können:

"Es braucht eine Schule, in die alle an ihr Beteiligten – vom Hausmeister und der Sekretärin über die Schüler, Lehrer und Eltern bis zur Schulleitung – gerne gehen, sich gerne aufhalten, sich angenommen, involviert und geschätzt fühlen!" (vgl. Ricking, Kastirke & Thimm, 2006, S. 121)

3.3.2 Eine immer schwieriger werdende Schülerschaft

Auch diese Tatsache enthält Aufforderungscharakter für die Schulentwicklung: Um den gesteigerten Anforderungen, die dadurch entstehen, gerecht zu werden und auch unter diesen Umständen wertvolle pädagogische Arbeit leisten zu können, müssen Lehrpersonen dazu übergehen, ihr pädagogisches Handeln über das konkrete Unterrichten und die eigenen persönlichen Haltungen hinaus zu erweitern und einen gemeinsamen pädagogischen Handlungsraum zu entwerfen: Damit an einer Schule eine wertvolle pädagogische Arbeit geleistet werden kann, muss diese Arbeit zumindest in drei grosse Bereiche aufgeteilt werden, nämlich in

- die Arbeit „an den Schüler(inne)n“,
- die Arbeit „mit den Schüler(inne)n“, im Sinne von Partizipation und
- die Arbeit „über die Schüler/-innen“, wobei Letzteres der Arbeit an und mit den Schüler(inne)n vorgelagert und im Rahmen einer Teamarbeit des Lehrerkollegiums erfolgen muss.

Bei der Arbeit „über den Schüler/die Schülerin“ ist wiederum zu unterscheiden zwischen

1. allgemeinen pädagogischen/erzieherischen Richtlinien, die für die Gesamtheit der Schülerschaft entwickelt werden
2. spezifischen pädagogischen/erzieherischen Richtlinien, die für einzelne Schüler/-innen, die sich in sehr schwierigen Lebenssituationen befinden, entwickelt werden und helfen sollen, diese Schüler/-innen in der Schule aufzufangen. Zur Entwicklung solcher Einzelfallhilfen empfiehlt es sich, Lösungsansätze aus dem Gebiet der Sozialarbeit zu holen, die darin über eine langjährige, differenzierte und fundierte Erfahrung verfügt.

4. Literatur

Bauer, J. (2003): Persönliche und institutionelle Risikofaktoren für Depression und Burnout bei Lehrkräften. In: Bayerischer Lehrerinnen – und Lehrerverband (Hrsg.), *Arbeitsbelastung in Schulen*. (S. 9-12). München: ...

Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Hagemann, M. & Rottmann, C. (1999). *Selbst-Supervision für Lehrende*. Weinheim.

Kastirke, N. & Jennessen, S. (2006): Frau Bösen-Sell kommt bis zu den Sommerferien nicht mehr – krank, lustlos, überfordert? Schuldistanzierte Lehrkräfte, ein Phänomen in der Schulabsentismusforschung. In: Gentner, C./Mertens, M.: *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*. (S. 103-118). Münster: Waxmann Verlag.

Lederer, P. (2003): Präventionsmassnahmen für Lehrkräfte aus der Sicht des öffentlichen Gesundheitsamtes. In: Bayerischer Lehrer – und Lehrerinnenverband (Hrsg.): *Arbeitsbelastung in Schulen* (S. 28-30). München.

Neukäter, H. & Ricking, H. (1999). Sozial-kognitive Verhaltensanalyse bei Schulabsentismus. In: Schmetz, D. & Wachtel, P. (Hrsg.), *Entwicklungen – Standorte – Perspektiven*. (S. 415-423). Würzburg.

Oehme, Anja (2007). *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg.

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

Stamm, M./Templer, F./ Ruckdäschl, C./Niederhauser, M. (2007). *Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen. Eine empirische Studie zum Schuleschwänzen Jugendlicher im Schweizer Bildungssystem*. Schlussbericht zu Händen des Schweizerischen Nationalfonds.

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