

Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 2, 42-50

Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus

Zielsetzung

Bleiben Schüler ohne ausreichende Legitimation dem Unterricht fern, wird im wissenschaftlichen Diskurs vielfach von Schulabsentismus gesprochen, der in den vergangenen Jahren mit zunehmender Intensität Gegenstand von theoretischen und empirischen Forschungsaktivitäten wurde. So konnten die Verhaltensmuster und Bedingungsfelder beschrieben und Erklärungsansätze entwickelt werden - auch bei der Evaluation zumeist außerschulischer Interventions- und Rehabilitationsprojekte sind Fortschritte erkennbar (vgl. HERZ, PUHR & RICKING 2004; MUTZECK, POPP, FRANZKE & OEHME 2004). Obwohl allgemein als hoch relevant eingestuft, existieren hingegen im Bereich schulischer Prävention kaum nutzbare Konzepte, allenfalls Empfehlungen und Hinweise. Aus einem in Entwicklung befindlichen Präventionskonzept bietet dieser Beitrag Bausteine für den präventiven und früh-interventiven Umgang mit Schulabsentismus in Schulen. Ziel ist ein pädagogisches Gegenstandsverständnis unterrichtsmeidender Verhaltensmuster zu entwickeln, zur Prävention bedeutsame strukturelle Rahmungen zu optimieren, die Fähigkeit in Schulen zu stärken, den Schülern einen Lern- und Lebensraum zu bieten, der einladend und anregend ist, intensive Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern zulässt und auch auf Schüler, die bereits randständige Positionen einnehmen integrierend wirkt. Neben der präventiven Ausrichtung muss eine Schule in der Lage sein pädagogisch angemessen zu reagieren, wenn Schulabsentismus bei einzelnen Schülern aufgetreten ist oder ein Problem bei einem größeren Teil der Schülerschaft darstellt. Schüler sollten an den Handlungen der Lehrkräfte und Schulleitung erkennen können, dass unerlaubtes Fehlen nicht toleriert wird und es der Schule wichtig ist, dass jeder Schüler die Schule regelmäßig besucht (RICKING 2005).

Vor diesem Hintergrund sind genaue Kenntnisse über Prozesse notwendig, die zu illegitimen Versäumnissen von Unterricht führen (SCHULZE 2003; WAGNER et al. 2004; STAMM 2006).

Ein weiteres Entwicklungsziel in diesem Feld besteht darin Lehrkräfte zu motivieren sich für das Verbleiben ihrer Schüler einzusetzen und trotz der zusätzlichen Investitionen an Zeit und Energie im Falle von unrechtmäßigen Versäumnissen aktiv zu werden. Dabei ist die Absentismusintervention aus Lehrerperspektive keineswegs ein eindeutiger Sachverhalt. Während das Ordnungswidrigkeitsverfahren bei

Schulpflichtverletzungen bis in einzelne Handlungsschritte gegliedert Maßnahmen vorgibt, ist das pädagogisch-didaktische Feld weitgehend offen. Standards existieren (noch) nicht und so ziehen sich manche Lehrkräfte auf Positionen zurück, die den Eltern die Verantwortung für den Schulbesuch und den zuständigen Ämtern die Aufgabe der öffentlichen Disziplinierung zuweist. Die Feststellung jedoch, dass dieses Programm in zu vielen Fällen nicht als ausreichend eingeschätzt werden kann, wird kaum bestritten. Vielen Eltern gelingt es nicht, den Schulbesuch gegen den Widerstand der Kinder durchzusetzen. Der Option im Verwaltungsverfahren über Mahnung, Bußgeld und Zwang die Schüler zurück zu gewinnen sind enge Grenzen gesetzt. Insofern gilt: Schulen sollten ihren pädagogischen Anspruch in Bezug auf Anwesenheit und Partizipation der Schüler definieren und gegebene pädagogische Freiräume nutzen. Schule muss sich selbst als Präventivkraft gegen Absentismus entdecken, eigene Strategien entwickeln und selbst handeln, bevor der Schüler handelt und geht (vgl. RICKING 2006a).

Zentrale Entwicklungslinien

Schulabsentismus ist ein sehr komplexes Phänomen mit vielfältigen Einflussfaktoren auf sozialer, familiärer, schulischer und individueller Ebene und insofern nicht als homogenes Verhaltensmuster zu verstehen. Es bildet ein Entwicklungsergebnis ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen zwischen Schüler- und Umfeldvariablen. Die schulmeidenden Verhaltensmuster lassen sich hinsichtlich der Bedingungskonstellationen in drei Formgruppen, das Schulschwänzen, die Schulverweigerung und das Zurückhalten untergliedern, wobei Mischformen möglich sind (vgl. RICKING 2003). Dabei ist Schulabsentismus einzubetten in den komplexeren Bereich schulaversiver Verhaltensmuster, bei denen häufig als Vorform die körperliche Anwesenheit zwar noch gegeben ist, die Schüler jedoch den schulischen Prozessen und Anforderungen ablehnend gegenüber stehen und das auch auf der Verhaltensebene v. a. durch Verweigerungs- und Störverhalten zum Ausdruck bringen (SCHULZE & WITTROCK 2005). Fehlquoten steigen mit zunehmendem Alter der Schüler an und erreichen zumeist in den 8. und 9. Jahrgängen die höchsten Werte. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind kaum feststellbar, sodass von einer Gleichverteilung gesprochen werden kann. Allerdings korreliert die Schulform mit der Versäumnishäufigkeit: Es ist plausibel anzunehmen, dass sich durch die hohe Selektivität unseres Schulsystems Schüler mit hohem Schulabsentismus oder mit diesbezüglich hohem Gefährdungspotential v. a. in Haupt- und Gesamtschulen, in berufsbildenden Schulen und einigen

Förderschulformen einfinden und bei Erhebungen hier die höchsten Werte dokumentiert werden.

Obwohl alltagssprachlich eher verwaschen, wird der Begriff des Schulschwänzens für Schulversäumnisse verwandt, die auf Initiative des Schülers zurückgehen, von denen die Erziehungsberechtigten häufig keine Kenntnis haben und bei denen die Schüler während des Vormittags einer angenehmeren Aktivität im außerhäuslichen Bereich nachgehen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese häufigste Form von Schulabsentismus.

Bezüglich der bedeutsamen Einflussgrößen ist evident, dass betroffene Schüler zumeist eine prekäre Lebens- und Lerngeschichte hatten und sowohl strukturelle wie auch bindungsbezogene Risikofaktoren – nicht selten hochgradig – im familialen Zusammenhang aufweisen. Es handelt sich gehäuft um Familien in Multiproblemlagen (broken homes) mit geringer Kohäsion und hoher Konfliktintensität (vgl. SCHULZE & WITTROCK 2005). Vor dem Hintergrund mangelnder Unterstützung und fehlender sozialer Haltstrukturen vermochten die Heranwachsenden nötige soziale Fertigkeiten und konstruktive Problemlösekompetenzen nicht oder nur unzureichend entwickeln (SCHREIBER-KITTL & SCHRÖPFER 2002). Diese Entwicklungsrisiken im Primärmilieu bedingen bei den Kindern einerseits unzureichende Lern- und Verhaltensvoraussetzungen nach dem Übergang ins Schulleben und andererseits mangelnde Beaufsichtigung und Kontrolle, auch fehlende Hilfe und Unterstützung bei schulischen Aufgaben und Schwierigkeiten (s. RICKING 2006a). Es kommt zu normativen Fehlpassungen zwischen Kind, Eltern und Schule und zu ersten desintegrativen Tendenzen oft bereits in der Primarschulzeit – die Schüler driften aus dem schulischen Gravitationsfeld, ihre Einbindung lässt nach, Ablehnung und Distanz markieren die Interaktion mit Lehrkräften. Der Prozess der Entzweiung von Schüler und Schule verläuft schleichend über einen längeren Zeitraum und schließt verschiedene Warnsignale ein, die erkennbar sind. Bei vielen Schülern beginnt es damit, dass sie sich in der Schule nicht mehr wohl fühlen und Unzufriedenheit mit dem Unterricht oder Lehrern empfinden, zu denen häufig bereits eine belastete und konfliktintensive Beziehung vorliegt. Diese ungünstigen emotionalen und interaktionalen Vorzeichen vertiefen sich leicht im Kontext von Leistungsproblemen. Die meisten Schüler mit unregelmäßigem Schulbesuch waren in ihrer Schulkarriere schulischen Versagenserlebnissen ausgesetzt, die sich in schlechten Noten und Klassenwiederholungen artikulieren. Nach der Studie von WAGNER et al. (2004) ist davon auszugehen, dass das stabile Merkmal Schulversagen (und damit oft einhergehend Schulunzufriedenheit) als ein wirkungsmächtiger Risikofaktor für

Schulschwänzen eingeschätzt werden kann (vgl. RICKING 2003). Schulversagen und -abwesenheit schaukeln sich auf und verstärken sich, wenn das Problem andauert: Schulumüdigkeit, -unlust und -desinteresse, die sich infolge von Misserfolgen, Überforderungs-, Frustrations- und Angsterfahrungen eingestellt haben können, enden leicht in Verhaltensmuster der Vermeidung und damit in Schulabsentismus. In der Folge sorgt die Abwesenheit vom Unterricht für weiteren Misserfolg, denn Leistungsversagen in der Schule ist eine logische Konsequenz einer hohen Zahl von Schulversäumnissen. Es zeichnet sich also ein Teufelskreis ab, eine Abwärtsspirale, die möglichst früh unterbrochen werden sollte. Wie mit der inneren Kündigung eines Mitarbeiters im Betrieb Motivationslosigkeit und Gleichgültigkeit einhergehen (bevor ggf. die formelle Kündigung folgt), entsprechen der inneren Ablehnung der Schule oder des Unterrichts auf Seiten des Schülers Verhaltensmuster, die als Signale wahr- und ernst genommen werden müssen. Insofern ist es äußerst wichtig sich als Pädagoge der Tragweite schulmeidender Verhaltensmuster bewusst zu sein und vorbeugend das praktische Feld so zu gestalten, dass sie nicht oder nur in geringem Ausmaß auftreten und daneben möglichst früh, effektiv und gezielt zu intervenieren, wenn Schüler ohne tragfähige Entschuldigung dem Unterricht fernbleiben (vgl. MICHEL 2004).

Gelingt es nicht den Schüler zurückzuführen und wieder stärker an die Schule zu binden, droht eine Entkopplung, die mit zunehmender Dauer kaum noch rückgängig zu machen ist. Hilfen bieten dann oft nur noch alternative Beschulungsprojekte ("Verweigererprojekte"), die sich auf der Basis sozial- und sonderpädagogischer Ansätze der Unterrichtung, Betreuung und Reintegration von Schülerinnen und Schüler widmen (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004).

Aus Sicht der Schüler steht zunächst die Entlastungsfunktion beim Fernbleiben im Vordergrund. Sie betrachten die Lage vorwiegend aus der "Hier-und-Jetzt" Perspektive und erleben - das ist Schülerinterviews zu entnehmen - eine Befreiung von Druck, von Angst und Kontrolle. Es stellt sich vielfach ein positiv erlebter Freizeiteffekt ein (mitunter kommt es auch zu Langeweile und Niedergeschlagenheit), der selbstverstärkende Wirkungen freisetzt, sodass die nächste, mit negativen Erwartungen verbundene Schulsituation ebenso gemieden wird. Um solche Entwicklungen zu unterbinden oder zu mindern sollten Pädagogen dann aktiv werden, wenn der Schüler noch in der Schule und somit erreichbar ist.

Parallel zur schulaversiven Haltung gewinnen außerschulische Reize v. a. im Kontext von Gruppensituationen zunehmend an Bedeutung. Lehrkräfte sollten insofern auf die soziale Einbindung ihrer Schüler achten, z. B. auf die Mitgliedschaft in einer schulaversiven Clique. Das Schwänzen von Unterricht ist weitgehend eine soziale

Aktivität, die in der Gruppe besonders attraktiv wird. Jugendliche, die in einer Clique sind und sich regelmäßig treffen – so WAGNER et al. (2004, 482) – sind einem deutlich erhöhten Absentismusrisiko ausgesetzt. Bei der Untersuchung von Einflussfaktoren stieß die Autorenguppen auf den erstaunlichen Befund, dass die Absentismuswahrscheinlichkeit um +907 % zunimmt, "... wenn die Befragten von Kontakten zu Freunden mit entsprechend abweichendem Verhalten berichten."

Eine schulablehnend eingestellte Gruppe vermag zu Fehlzeiten animieren und den Prozess des Herausgleitens aus schulischen Zusammenhängen intensivieren. Weitere Risikoverhaltensmuster wie Delinquenz oder Drogenkonsum bilden sich vor diesem Hintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit als bei regelmäßigen Schulgängern aus (WILMERS & GREVE 2002). Die Chance über den Arbeitsmarkt nach der Schulzeit den Prozess der sozialen Integration aufzunehmen ist für viele dieser jungen Menschen mit unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen und Abschlüssen unter den gegenwärtigen Bedingungen sehr gering. Insgesamt zeigt sich die Einschätzung von Absentismus als Wegbereiter (nicht als allein bestimmender Faktor) sozialer Negativkarrieren mit kumulierenden und interagierenden Lebensproblemen, überschattet von psycho-sozialen und familiären Schwierigkeiten (RICKING 2006a).

Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention

Interventionstheoretisch sollte erst dann auf schulrechtliche oder ausgliedernde Maßnahmen zurückgegriffen werden, wenn im schulischen Rahmen alle pädagogischen Möglichkeiten ausgeschöpft sind (vgl. MUTZECK et al. 2004; WITTRICK & SCHULZE 2000; RICKING 2005). Was es bedeuten kann, wirksame pädagogische Präventionen und Interventionen prioritär zu nutzen, soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Hinter den Ausführungen steckt die Erkenntnis, dass Schüler, die in einer Schule akzeptiert und in ihre sozialen Prozesse eingebunden sind, durch ihr Handeln Bestätigung erfahren und wirksam sind, i. d. R. gerne zur Schule gehen und kaum in Muster von Meidung fliehen. Es ist ein pädagogisches Qualitätskriterium und somit Aufgabe von Schulen randständige Schüler stärker einzubinden und die Anwesenheit und inneren Teilhabe am Unterricht zu fördern. Hier findet sich der eigentliche pädagogische Ansatzpunkt, denn es geht nicht in erster Linie um körperliche Präsenz, sondern darum durch positiv erlebte Beziehungen und eine stimulierende Umgebung Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu ermöglichen. Konzepte, die lediglich auf die Erhöhung der Anwesenheitsquoten setzen und Zwangsverfahren nutzen, greifen daher zu kurz.

Unfreiwillige Anwesenheit führt selten zu lernförderlichem Verhalten und zur Lernbereitschaft im Unterricht. Rechtlich betrachtet haben Schüler nicht die Wahl zu entscheiden, ob sie zur Schule gehen wollen – sie müssen. Für gelingende Lernprozesse sind jedoch eine innere Aufgeschlossenheit, Bereitwilligkeit und Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff sowie das Wohlbefinden in der sozialen Settings Voraussetzung. Gelingt es Schüler in soziale und lernbezogene Schulaktivitäten sinntragend zu involvieren, ist der regelmäßige Besuch der Schule oft kein Problem mehr (KASTIRKE & RICKING 2004).

Die folgenden konzeptionellen Bausteine sind noch in der Entwicklung und insofern kann hier nur ein Zwischenergebnis im Sinne eines Rahmens für pädagogisches Handeln dargestellt werden. Er besteht aus 10 Bausteinen, die auf 3 Ebenen (Schule, Klasse und System) angeordnet sind und insofern multimodalen Charakter aufweist (BELL et al. 1994). Jeder Baustein repräsentiert Präventions- und Interventionsstrategien in einem definierten Handlungsbereich (und kann aus Raumgründen hier nur umrissen werden). Die unterschiedlichen Ausgangslagen und Entwicklungsstufen, in denen sich Schulen auch in Bezug auf die Förderung von Anwesenheit und Partizipation befinden, bedingen einen hohen Grad an konzeptioneller Flexibilität. Es wird insofern nicht davon ausgegangen, dass für Schulen alle Aspekte gleich bedeutsam sind, sie sollen entsprechend ihrer Situation Konzeptteile aufnehmen und implementieren können. Die Darlegungen basiert v. a. auf die Vorarbeiten von RICKING (2006a) sowie RICKING, THIMM und KASTIRKE (2004), die einen Index vorgelegt haben, der in der Forschung wie auch in Schulen Entwicklungsgrundlage für präventive und früh-interventive Maßnahmen sein kann. Es werden Standards formuliert, die aus empirischen und theoretischen Analysen stammen und das schulische Feld hinsichtlich Prävention und Intervention weitestgehend abdecken. D. h. Bezugfelder sind schulische Risikofaktoren oder – komplexe, die einerseits veränderbar sind und andererseits nachweislich Einfluss auf das Schulbesuchsverhalten haben. Der Schwerpunkt in diesem Beitrag liegt auf der Darstellung der Handlungsbausteine. Eine umfassendere und vertiefende Ausarbeitung mit adäquaten theoretischen Einfassungen ist in Vorbereitung.

A. Ebene Schule

Baustein 1: pädagogische Perspektive und offene Haltung

- Keine Tabuisierung von Schulabsentismus in Schulen
- Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung
- Kenntnisstand erhöhen, Handlungskompetenz erweitern

- Experte im Kollegium

Die grundlegende Haltung einer Schule gegenüber Schulversäumnissen spiegelt das Gegenstandsverständnis und entscheidet vielfach die Frage, ob sich Lehrkräfte angesichts von Fehlzeiten pädagogisch angesprochen fühlen und hilfreiche Aktivitäten entstehen oder ob sie sie nicht zu ihrem schulpädagogischen Aufgabenbereich zählen. Aus der rechtlichen Definition der Schulpflicht und des Schulzwangs erwächst nicht notwendigerweise ein pädagogischer Impetus. Erfreulicherweise entschließen sich Schulen zunehmend das Problem Schulabsentismus als bedeutsam einzuschätzen, nicht zu tabuisieren und in den Bereich der eigenen pädagogischen Aufgabenstellungen zu verorten. Die Gleichgültigkeit weicht einer Haltung, die als konstruktiv und lösungsorientiert bezeichnet werden kann (RICKING 2006a). Schulleitungen erkennen, dass eine hohe Schulbesuchsquote als wichtiger Indikator für Schulqualität gilt, einzelne Lehrer fühlen sich ermutigt über die rechtlichen Notwendigkeiten hinaus tätig zu werden und diese Problematik als pädagogische Herausforderung anzunehmen. Es ist vor diesem Hintergrund bedeutsam den Kenntnisstand (z.B. über Risikofaktoren in den unterschiedlichen Settings, über diagnostische Optionen und zu den Formen schulnaher Prävention und Intervention) im Kollegium sowie die praktische Handlungskompetenz zu erhöhen. Das Thema ist weitaus deutlicher als bisher in Aus- und Fortbildung zu verankern. Überdies kann es sehr vorteilhaft sein eine Person aus dem Kollegium, die sich besonders intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat und über Beratungskompetenz verfügt, als Experten zu etablieren. Mutzeck (2005, 55) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Schulmeidungsbeauftragten“.

Baustein 2: Fehlzeiten wahrnehmen und registrieren

- Dunkelziffer senken
- Häufigkeit nicht unterschätzen
- Fehlzeiten wahrnehmen, registrieren, verfolgen, analysieren und handeln – Konzept entwickeln!

Bei der Aufnahme und Interpretation von Daten zur An- und Abwesenheit handelt es sich um eine zentrale Voraussetzung für die Prävention von Schulabsentismus. Differenzierte Informationen über Versäumnisse ermöglichen zu erfahren, welches Ausmaß und welche Verteilung die Fehlzeiten in einer Schule aufweisen. Z. B. durch

Ermittlung des Prozentsatzes gefehlter Stunden (Fehlquote) eines definierten Zeitabschnitts, der Dauer einzelner Versäumnisphasen (z.B. schwerpunktmäßig stunden-, tage- oder wochenweise) und der Verteilung der Fehlzeiten auf Klassen und Jahrgänge. Daneben kann die Fehlstruktur hinsichtlich der Schulstunden, Fächer und Wochentage bestimmt werden. Die erlangten Daten sind zusammenzufassen, auszuwerten und darzustellen, so dass die Entwicklung der Anwesenheitsrate auf Schul-, Jahrgangs- und Klassenebene diskutiert und interpretiert werden kann und folgende pädagogische Schlussfolgerungen eine solide Basis aufweisen. Aus den Analysen dieser Daten lassen sich relevante Informationen über Bedingungsfelder und Entwicklungen ableiten und mit weiteren Kenntnissen verknüpfen, sodass sich Hypothesen über das Zustandekommen der Fehlzeiten bilden. Voraussetzung ist, dass auch die Schüleranwesenheit im Focus der Lehrkräfte ist, entsprechende Routinen in der Datenaufzeichnung etabliert werden und so verlässliche Einschätzungen der Lage möglich sind. Studien zeigen, dass im üblichen Modus nur ein Teil der Versäumnisse von Lehrerseite überhaupt bemerkt wird. Die Dunkelziffer ist allgemein als relativ hoch zu veranschlagen und es sollte folglich Gegenstand von Erörterungen im Kollegium sein sie zu senken (vgl. WILMERS & GREVE 2002). Die Aufnahme der Versäumnisse ist durch eine Entschuldigungsregelung mit den Erziehungsberechtigten schulweit zu vereinheitlichen, so dass diese ein erkranktes Kind noch am gleichen Morgen (z. B. bis 9.00 Uhr) telefonisch in der Schule abmelden. Treffen weder Entschuldigung noch Schüler in der Schule ein, können betroffene Lehrkräfte oder zuständiges Schulpersonal (wie Schulsozialarbeiter) aktiv werden und sehr zeitnah reagieren. Das heißt: Lehrkräfte müssen Fehlzeiten wahrnehmen, registrieren, sie verfolgen, analysieren und handeln. Dazu benötigen sie einen formell standardisierten Prozess, um effektiv und ohne unnötigen Aufwand mit der Aufzeichnung von Fehlzeiten umzugehen. Die dazu nötigen Instrumente sind ebenso für die Analyse von Einzelfällen geeignet (vgl. RICKING 2006a).

Baustein 3: Sicherheit in Klasse und Schule

- aversive Reize ausräumen bzw. beenden
- Mobbing erkennen und unterbinden
- Sicherheit Einzelner in der Klasse garantieren

Eine weitere Prämisse für gelingende Lernprozesse und eine gesunde psychosoziale Entwicklung ist das Gefühl von Sicherheit und des Angenommenseins in der

Schule. Diese sind gefährdet durch gewaltförmige Interaktionsprozesse wie sie bei Mobbing vorkommen, das zu verstehen ist als subtiles und systematisches Drangsalieren einzelner Personen über längere Zeit, um sie zu demütigen und sozial auszugrenzen. Es tritt selten offen auf, ist im Unterricht kaum zu greifen, wirkt mitunter wie belangloses Necken und ist vordringlich in den Nischen und Hinterbühnen von Schule (Schulweg, Gänge, Schulhof, ...) ohne Aufsicht zu finden. Das Opfer soll in der Hierarchie nach ganz unten gezwungen werden. Im Gegensatz zu offener Aggression wird Mobbing von Lehrkräften oft nicht wahrgenommen. Viele Lehrer meinen es gäbe kein Mobbing an ihrer Schule, doch die Dunkelziffer ist aufgrund der Spezifika besonders hoch: 10 - 16% der Schüler zwischen 10 und 19 Jahren werden Mobbingopfer, wobei alle Altersstufen in der Schule vertreten sind (ALSACKER 2003).

Die Erscheinungsformen sind vielfältig und zielen vordringlich auf die Erniedrigung des Opfers. Beispiele sind Schwächen des anderen ansprechen, hänseln, drohen, erpressen, beleidigen, beschimpfen, demütigen (z.B. Kopf in Toilettenschüssel / Mülleimer stecken, anspucken), Quälerei (z.B. Schläge, Zigarette auf Haut ausdrücken), sexuelle Belästigung, hinterhältige Anspielungen, bewusste Desinformation oder Ausschluss von Gruppenaktivitäten. Die psychischen Auswirkungen sind immens und sollten nicht als gewöhnliche Begleiterscheinungen von Schülerkonflikten im Schulalltag verharmlost werden: vielfach dokumentiert ist die Beeinträchtigung des Selbstbewusstseins, psychosomatische Reaktionen (z.B. Appetitlosigkeit, Bauchschmerzen, Schlafstörungen), schulische Leistungsprobleme, Motivationsprobleme und – hier zeigt sich der Bezug zum Schulabsentismus - Meidungsverhalten. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen haben oft wenig Rückhalt in der Klasse, fühlen sich bedroht und vermeiden die angstvollen Situationen in der Schule. Mobbing erzeugt innerhalb einer tiefen Verunsicherung negativen Stress, der v. a. zu psychosomatische Erkrankungen führen kann. Die Opfer suchen das Problem häufig zuerst bei sich selbst, wenden sich aufgrund der Bedrohung oder aus Schamgefühlen nicht an Erwachsene und verschleiern auch angstbedingte Unterrichtsversäumnisse, indem sie z. B. behaupten den Bus verpasst zu haben. Durch die Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit der Situation („wann kommt der nächste Angriff?“) werden die Gemobbten zunehmend hilflos und isoliert. Lehrer sollten diese Hintergründe kennen, sensibilisiert auf Anzeichen und Gefährdungspotenziale achten und im Kollegium so wie in der Klasse thematisieren, so dass auch Schüler ermutigt sind, Vorfälle zu berichten. Mobbing ist eine Erscheinungsform brutaler Gewalt, der unmittelbar und ohne Zeitverzug Grenzen gesetzt werden muss.

Baustein 4: soziales Lernen fördern

- Gestaltung eines sozial-integrativen Klassen- und Schulklimas
- Beratungsangebote für Schüler vorhalten
- Auf- und Ausbau von Konzepten zur Konfliktregelung (z.B. Mediation)
- Rückkehr des Schülers organisieren

Obwohl hierzu nur wenige Untersuchungen vorliegen, muss der Einfluss des sozialen Klimas auf das Wohlbefinden der Schüler und Lehrer und somit indirekt auch auf das Schulbesuchverhalten als hoch veranschlagt werden. Folgen wir MEYER (2004, 47), ist ein lernförderliches Klima durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander gekennzeichnet. In einer positiven Arbeitsatmosphäre mit respektvollem Umgang, Verlässlichkeit und Gerechtigkeit wie auch einem lernförderlichem, gewaltarmem Klima ist das Wohlbefinden aller Beteiligten wie auch die aktive Lernzeit höher (vgl. HASCHER 2004). Die Gefährdung für desintegrative Prozesse sinkt, wenn das Klima als positiv wahrgenommen wird und Lehrer wie Schüler können sich auf das Eigentliche ihres Zusammenkommens konzentrieren, auf ihre Lerninteressen, den Lernprozess und die Lernleistung. Lehrer und Schüler entwickeln und einigen sich gemeinsam auf Verhaltensstandards, die etabliert und konsequent realisiert werden. Die Qualität des Umgangs miteinander sowie der Umgang mit Konflikten sind für das Erreichen eines sozial-integrativen Schulklimas entscheidende Zielkriterien. Um sich ihnen zu nähern, wird eine programmatische Ausrichtung benötigt, die z. B. die Unterweisung möglichst vieler Schüler in mediativen Konfliktlösestrategien vorsieht (KÜHN & RICKING 2006). Dazu gehören auch Beratungsangebote sowie geeignete Formen der Gestaltung der Rückkehr eines Schülers nach einer Versäumnisphase. Schüler verlängern Versäumniszeiten, weil sie Angst vor der Rückkehrsituation haben. Diese sind häufig geprägt von ungünstigen Interaktionsformen zwischen Schüler und Lehrer, sodass es leicht zu sarkastischen Bemerkungen, zu Konflikten oder zur Nichtbeachtung des Schülers kommt. Eine günstige Alternative stellt die positive Gestaltung der Rückkehr des Schülers dar, in der die Anwesenheit des Schülers oder die hohe

Anwesenheitsquote in der Klasse positiv bemerkt wird. So wird zielannäherndes Verhalten dosiert verstärkt.

B. Ebene Klasse

Baustein 5: Beziehungsangebote für Schüler

- Grundlegende Haltung: Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Klasse und Schule eine Heimat, keiner darf verloren gehen!
- Wertschätzung und Beziehungsgestaltung trotz „Fehl“-verhaltens
- Aktive, positive Beziehungsgestaltung
- Konkrete Hilfe zur individuellen Konfliktbewältigung und Lebensgestaltung anbieten

Erfahrungen – u. a. aus den sog. Verweigererprojekten – weisen recht klar auf die hohe Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Umgang mit Schülern hin, die von schulischer Desintegration bedroht sind. Sie entgleiten der Klasse und Schule, weil sie auch in persönlicher Hinsicht dort nichts bindet. Untersetzt durch die Haltung „Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Klasse und in der Schule eine Heimat, keiner darf verloren gehen“ ist die direkte Beziehungsarbeit ausschlaggebend. Integrativ wirkende Lehrer achten auf emotionale Aufgeschlossenheit und ein freundliches, optimistisches Auftreten, um eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern zu ermöglichen. Sie geben häufig positive Rückmeldung, stellen offene Fragen, sind in Sachen Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit gute Modelle und äußern klare Erwartungen zum Verhalten (z.B. Fehlzeiten sind glaubhaft zu entschuldigen). Es herrscht ein wertschätzender und respektvoller Kommunikationsstil. Sie begründen ihre Erwartungen und bieten insbesondere Risikoschülern Lernhilfe und regelmäßig Gespräche an, die ggf. die Hintergründe der Versäumnisse aufarbeiten. In zu definierendem Umfang sind so konkrete Hilfen zur Bearbeitung von belastenden Konflikten möglich. Um Beziehungsaufbau und –gestaltung in der Schule zu ermöglichen, muss für entsprechende Rahmenbedingungen gesorgt werden – häufig bleibt in der Schulzeit zu wenig Zeit für informelle Gespräche. Die Stärkung des Klassenlehrerprinzips – die Lehrkraft und ihre Klassen arbeiten einen substanziellen Teil der Wochenstunden gemeinsam – gilt als wesentliches Fundament der Schaffung tragfähiger pädagogischer Bezüge.

Baustein 6: Lernen fördern

- Lernerfolge schaffen
- Bewertungsmodalitäten anpassen
- Selbstwirksamkeit stärken

Es ist auch alltagstheoretisch relativ gut nachvollziehbar, dass notorisch erfolglose Schüler, die oft auch familiär erheblichen Belastungen ausgesetzt sind, dazu neigen den Ort des Versagens zu meiden. Häufige Rückmeldungen des Nicht-Könnens sind für ein labiles Selbstkonzept kaum zu integrieren und werden als selbstwertschädigend zurückgewiesen. Das regelmäßige Scheitern an schulischen Anforderungen bleibt nicht ohne Folgen: es greift die Lernmotivation stark an, es untergräbt den Glauben mit den eigenen Möglichkeiten Erfolge zu erzielen, es bewirkt ein negatives Selbstkonzept, geringe Selbstwirksamkeitserwartung sowie unangemessene Attributionsmuster (vgl. FUCHS 2005). Die sich so entwickelnden psychischen Prozesse führen den Schüler auf den Rückzug vom Lernen, bedingen Passivität und Vermeidungsstrategien. Es zählt daher zu den grundlegenden pädagogischen Aufgaben der Schule Schüler unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit zu Erfolgen zu führen. Diese stützen das Selbstwertgefühl, die Lernmotivation und machen das Feld, in dem die Erfolge erreicht wurden, in positiver Weise erlebbar.

Die Benotungszwänge im deutschen Schulsystem, besonders der Modus der sozialen Bezugsnorm, setzen einer pädagogisch verträglichen Leistungsrückmeldung, die die Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Lernmotivation berücksichtigen, enge Grenzen. Und dennoch: Schüler mit schulmeidendem Verhalten oder Tendenzen benötigen schulische Erfolge und oft eine angemessene fachliche Unterstützung diese zu realisieren. Dabei ist zu denken an unterrichtliche Maßnahmen der Differenzierung, an die Änderung der Bewertungsmodalitäten (z.B. Nutzung der individuellen Bezugsnorm, kurzfristige Rückmeldung per Feedback-Bogen) oder auch an Optionen intensiver Kleingruppen- und Einzelförderung (vgl. RICKING 2006a).

Baustein 7: Kontakt herstellen und halten

- unmittelbare Reaktion zeigen, Besorgnis und Interesse zum Ausdruck bringen
- Signalwirkung des Verhaltens erkennen
- Intensives Feedback geben

Durch ihr Handeln sollten Lehrkräfte klar vermitteln, dass sie nicht bereit sind, Schulabsentismus zu dulden. Daher muss, um Lern- und Gewöhnungsprozesse zu vermeiden, einer unerlaubten Fehlzeit ohne große Verzögerung eine Reaktion der Schule folgen, die beispielsweise durch ein Telefonat mit den Erziehungsberechtigten umsetzbar ist oder dadurch, den Schüler aufzusuchen, anzusprechen und abzuholen. Das frühe Kontaktieren und das Halten der Verbindung ist eine zentrale Voraussetzung für geeignete pädagogische Maßnahmen. Der Schüler gleitet nicht aus dem Blick, bleibt im Focus und eine Begleitung des Reintegrationsprozesses ist möglich. So unterstreicht die Schule die Bedeutung der Anwesenheit jedes einzelnen Schülers und signalisiert Kenntnis und eine klare Haltung. Es sind auch die negativen Auswirkungen auf die anderen Schüler zu bedenken, wenn Fehlzeiten nicht im Zusammenhang mit angemessenen schulischen Aktivitäten wahrgenommen werden.

Die am Verhalten erkennbare Drift vom Unterricht und der Schule weg hin zu subjektiv interessanteren Situationen findet eine zeitlich vorgelagerte Entsprechung in einer inneren Abwehrhaltung gegenüber schulischem Handeln, einer schulaversiven Einstellung und einer schulbezogenen negativen Gemütsstimmung (Ablehnung und Passivität als vordringliche Merkmale). Diese Warnsignale für Schulabsentismus sind Anlässe frühzeitigen Handelns. Als Beispiele können Lernverweigerung oder Rückzug und Gleichgültigkeit gegenüber der Schule genannt werden, aber auch wiederholtes Zuspätkommen und deutliche Unterrichtsstörungen (ev. als Zeichen einer stofflichen oder sozialen Abkopplung) oder unangemessen langen Fehlzeiten aufgrund von Bagatellkrankheiten (die als Initial für angstbedingtes Meidungsverhalten mit psycho-somatischen Anteilen verstanden werden können). Diese mitunter von Abwehr schulischer Anforderungen durchdrungenen Verhaltensmuster, die Lernfortschritte maßgeblich beeinträchtigen, sollten von Lehrkräften als Warnsignale wahrgenommen werden, die für sich genommen schon schulisches Risikoverhalten darstellen, aber auch in Schulabsentismus zu eskalieren vermögen.

Baustein 8: Förderung der Selbstregulation

- Positive Verstärkung
- Token-Systeme
- Verhaltensverträge/ Kontingenzverträge
- Rückmeldesysteme

Im lerntheoretischen Sinne ist Schulabsentismus ein weitgehend gelerntes Verhalten, verändert sich durch Lernprozesse laufend und kann daher auch wieder verlernt oder umgelernt werden. Verschiedene, empirisch geprüfte Techniken und Instrumente, die dem Schüler den regelmäßigen Schulbesuch erleichtern, liegen vor. Da es den Schülern an Selbstverstärkung für den Schulbesuch mangelt, werden in Programmen der Verhaltensmodifikation vorübergehend externe Verstärker systematisch eingesetzt um Lernverhalten und Anwesenheit zu fördern. Insbesondere Schulschwänzer, so die grundlegende Annahme, benötigen mehr Kontakte, eine engere Führung und mehr Aufsicht als Schule üblicherweise bietet. So beinhalten viele Programme aus Forschungsstudien Anteile von Kontrolle und Verstärkung des Zielverhaltens im Rahmen eines Verhaltensvertrages (vgl. RICKING 2003). Aus der Fülle möglicher Techniken soll hier auf die systematische Nutzung positiver Verstärker, Token-Systeme und Verhaltensverträge/ Kontingenzverträge kurz eingegangen werden.

Die systematische Verstärkung des Schulbesuchs und der aktiven Teilhabe am Unterricht steht in direktem Zusammenhang mit den Zielen der Absentismusprävention: es geht darum wirksame Lernprozesse zu ermöglichen, zu verstetigen und so die Partizipation des Schülers am Unterricht und Schulleben zu erreichen (vgl. KASTIRKE & RICKING 2004). Ein möglicher Weg dorthin besteht in der systematischen Verstärkung angemessener und zielerreichender schulischer Aktivitäten, für die Schüler üblicherweise eher selten eine angemessene Rückmeldung bekommen. Wenn es ihnen nicht gelingt sich für positives Verhalten selbst zu verstärken, wächst unter ungünstigen Bedingungen die Gefahr von Motivationsproblemen und der Entwicklung einer schulaversiven Haltung. Der Einsatz von Verstärkern erfolgt im Rahmen von Verstärkerplänen, wobei positive Effekte dann eintreten, wenn der Verstärker dem Verhalten unmittelbar und innerhalb eines Zeitkonzepts folgt. Dabei weicht die kontinuierliche einer intermittierenden Verstärkung, entweder nach Reaktionsquoten (das Verhalten wird nach jedem 2. oder 5. Auftreten verstärkt) oder Zeitintervallen (die Bekräftigung erfolgt nach festgelegten Zeitabständen). Mittel- und langfristig ist anzustreben die Abhängigkeit der Schüler von der Setzung äußerer Reize sukzessiv aufzuheben und das Kontingenzmanagement so zu gestalten, dass die Selbstkontrolle und –steuerung gestärkt wird und sich entwickeln kann. Darin liegt das eigentliche Ziel verhaltensmodifikatorischer Techniken und Systeme (NEUKÄTER 2004).

Beim sog. Token handelt es sich um einen planvoll eingesetzten Verstärker, der vom Schüler gegen individuell attraktive Gegenstände oder Aktivitäten eingetauscht werden kann (Münzverstärkung). Token können in Form von Chips, Steinchen oder

Stempel für Schüler fassbar werden. Durch die Eintauschmöglichkeit erhält der Token, zuvor ein eher bedeutungsloser Gegenstand und neutraler Reiz seinen spezifischen Wert. Findet die Verteilung sowie der Tausch der Token nach zuvor festgelegten Regeln mit dem Ziel des Aufbaus angemessenen Verhaltens statt, werden die Begriffe Token-System oder Token-Economy genutzt. Es ist dabei vorab zu klären, für welches Zielverhalten innerhalb welcher Zeitstrukturen wie viele Token vergeben werden, welche Anzahl an Token für die in Frage kommenden Verstärker aufgebracht werden müssen und wann Tauschmöglichkeiten bestehen. Token-Systeme zeigen insbesondere bei jüngeren Schülern beachtliche Erfolge bei der Verhaltenssteuerung, sind situationsübergreifend anwendbar und durch Veränderungen bei den Tauschaktivitäten oder –gegenständen werden ungewollte Sättigungseffekte vermieden. Durch die Nutzung von Token wird die Praktikabilität systematischer Verstärkung gesteigert, die Einsetzbarkeit in der Praxis von Schule und Unterricht erhöht, sodass kaum besondere Arrangements für Zielschüler nötig sind (vgl. JOHANSSON 1995).

Pädagogische Verträge (Kontingenzverträge) haben erwiesenermaßen bei Schulabsentismus eine relativ hohe Effizienz, weil sie alle Beteiligten als gleichwertige Vertragspartner einbeziehen, der Problemkomplexität durch eine individuelle Ausformung des Vertrags Rechnung tragen, die Selbststeuerungsfähigkeit des Probanden ansprechen und von Lehrkräften ohne sonderlichen Zeitaufwand implementierbar sind (vgl. RICKING & NEUKÄTER 1998).

C. Ebene System

Baustein 9: Kooperation mit Eltern

- Positiven Elternkontakt und kooperative Strukturen aufbauen
- Regelmäßige Kontakte pflegen
- Sofortige Kontaktaufnahme im Versäumnisfall
- Bei komplexen Problemlagen stützende Systeme vermitteln

Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz hat maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten des Kindes auch hinsichtlich des Schulbesuchs und ist insofern auch eine wichtige Adresse bei der Verbesserung der schulischen Einbindung eines Schülers. Das familiäre Setting ist einzubetten in ein vielschichtiges System der Einflussfelder, die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungsfaktoren, die Dispositionen des Schülers wie auch den Einfluss der Peers berücksichtigt – eine Fixierung und

Reduktion von Schulabsentismus als Elternproblem ist unangemessen. Kooperation mit Erziehungsberechtigten im Rahmen von schulmeidendem Verhalten ist in ihren Grundlagen nicht zu unterscheiden von der Zusammenarbeit mit Eltern hinsichtlich anderer Themenfelder. Auch hier ist ein wechselseitiger, dynamischer und zielgerichteter Austauschprozess nötig, der die Handlungsweisen der Beteiligten mitbestimmt. Dieser Prozess lässt sich theoretisch untersetzen durch das sog. Kooperationsmodell, das im Gegensatz zu früheren Konzepten Pädagogen und Erziehungsberechtigte als Partner in der Kooperation definiert, die sich in ihren Kompetenzen und Kenntnissen ergänzen und in gemeinsamer Verantwortung zielorientiert arbeiten. Studien weisen darauf hin, dass gezielte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten, die sowohl eine Fehlzeit anzeigen als auch auf eine Verbesserung der Anwesenheit hinweisen kann, positive Effekte auf den Schulbesuch zeitigen (vgl. RICKING 2006b). Es bietet sich an, Rückmeldesysteme (Anrufe, Besuche, Meldungen, schriftliche Mitteilungen) zu installieren, die nach festen Regeln für einen optimalen Informationsstand auf allen Seiten sorgen. Regelmäßige Telefonate mit den Eltern gefährdeter Schüler vermögen einen positiven Kontakt zu fundieren und vermeiden die kritische Beziehungsaufnahme erst im Krisenfall. In manchen Fällen wissen die Erziehungsberechtigten nicht, dass ihr Kind schwänzt oder verfügen über kein Veränderungswissen den Schulbesuch positiv zu beeinflussen. Manche Eltern ausländischer Schüler kennen aus ihrem Heimatland keine Schulpflicht oder verstehen nicht den hohen Grad an Verbindlichkeit, den sie einschließt.

Baustein 10: Netzwerk der Hilfen

- Jugendamt / Jugendhilfe /Sozialpädagogik
- Erziehungsberatung
- Therapeutische Einrichtungen
- alternative Beschulungsprojekte
- ...

Wie bereits deutlich geworden ist können Schulen und Lehrkräfte das Schulbesuchverhalten ihrer Schüler vielfach beeinflussen, in Fällen schulferner Genese oder massiver Intensität benötigen sie jedoch die Unterstützung weiterer Einrichtungen. Diese Hilfe und Unterstützung fließt besonders schnell und effektiv, wenn der Boden bereitet ist und sowohl strukturelle als auch personale Kooperationsbezüge existieren. Es ist von zentraler Bedeutung, dass sich Schulen

vernetzen, im Sinne der Förderung der betroffenen Schüler weitere außerschulische Kompetenzen nutzen und entsprechend in ein lebendes System professioneller Hilfen eingebunden sind. Maßnahmen im Kontext von Schulabsentismus basieren häufig auf der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Schon seit geraumer Zeit bildet die Schule einen Handlungsraum für sozialpädagogische Maßnahmen, was vor allem in der institutionalisierten Schulsozialarbeit zum Ausdruck kommt. Die zentrale Funktion der Jugendhilfe, die Integration bei sozialer Benachteiligung, nimmt im Falle von Schulabsentismus durch Familien unterstützende, Freizeit strukturierende und Alltagsbewältigung fördernde Maßnahmen einen hohen Stellenwert ein (vgl. THIMM 2000).

Rahmenkonzept zur Förderung der schulischen Anwesenheit und Partizipation

C Ebene System	9 Kooperation mit Eltern		10 Netzwerk der Hilfen		Didaktisch-methodische Rahmung	Lehrerverhalten	
	B Ebene Klasse	5 L-S Beziehung	6 Lernen fördern	7 Kontakt halten			8 Selbst-regulation
	A Ebene Schule	1 pädagogische Haltung	2 Registratur	3 Sicherheit			4 Soziales Lernen

Ausblick

Schulabsentismus ist nicht nur ein schulisches Problem, doch Schulen können im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Anwesenheit und die Teilhabe von Schülern an schulischen Aktivitäten deutlich beeinflussen und angesichts der extrem negativen Folgen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ihren Beitrag dazu leisten illegitime Schulversäumnisse zu minimieren. Ob es ihr in Zukunft gelingen wird mehr Schüler als bisher an Schule zu binden und angemessen zu fördern, hängt u. a. von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft ab ihr pädagogisches Angebot auf die Bedürfnisse ihrer Schüler auszurichten, eigene präventive und früh-interventive Konzepte zu entwickeln und zu implementieren. Über den Einfluss des Lehrplans sowie auch der Methodik und Didaktik liegen noch keine ausreichend detaillierten

Forschungsergebnisse vor. Besonders im Feld der Unterrichtsgestaltung sind deutlich mehr Forschungsbemühungen angezeigt. Möglicherweise können Schulen von den alternativen Konzepten der Praxisprojekte und Schulstationen diesbezüglich lernen (vgl. DJI 2004). M. E. spricht es für die pädagogische Qualität einer Schule, wenn es ihr gelingt auch aversiv eingestellte, leistungsschwächere und schwierigere Schüler anzunehmen, einzubinden und Spaß, Erfolg und Bestätigung zu vermitteln.

Literatur

- ALSACKER, F.: Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern 2003
- BELL, A. J., ROSÉN, L. A. & DYNLACHT, D.: Truancy Intervention. *The Journal of Research and Development in Education* 27 (1994) 203-211
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit & Schulverweigerung. München 2004
- FUCHS, C.: Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Bad Heilbrunn 2005
- HASCHER, T.: Wohlbefinden in der Schule. Münster 2004
- HERZ, B., PUHR, K. & RICKING, H. (Hrsg.): Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn 2004
- JOHANSSON, J.-E.: Welche Hilfen bietet die Verhaltensmodifikation? In: H.-D. Göldner (Hrsg.). *Schwierige Schüler – was tun?*. München 1995
- KASTIRKE, N. & RICKING, H.: Involvement bei schulaversivem Verhalten. In: M. Wittrock & B. Lütgenau (Hrsg.). *Wege zur Partizipation*. Oldenburg 2004, 229-249
- KÜHN, A. & RICKING, H.: Mediative Konfliktkompetenz in der Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 7 (2006) 258-266
- MEYER, H.: Was ist guter Unterricht?. Berlin 2004
- MICHEL, A.: (Hrsg.): Den Schulausstieg verhindern. München 2005
- MUTZECK, W., POPP, K., FRANZKE, M. & OEHME, A.: Umgang mit Schulverweigerung. Weinheim 2004
- MUTZECK, W.: Umgang mit Schulvermeidung. *Schulmagazin 5 bis 10*, 9 (2005) 53-56
- NEUKÄTER, H.: Ansatz der kognitiven Verhaltensmodifikation. In: M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.). *Verhaltensgestört – Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. Paderborn 2004
- RICKING, H.: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg 2003

- RICKING, H. & NEUKÄTER, H.: Schulabsentismus im Rahmen einer ökologischen Erziehungswissenschaft - heuristisches Modell und Intervention. Die neue Sonderschule 43 (1998) 20-38
- RICKING, H., THIMM K. & KASTIRKE, N.: Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus. In: Herz, B., Puhr, K. & Ricking, H. (Hrsg.). Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn 2004, 241-253
- RICKING, H.: Prävention und frühe Intervention bei Schulabsentismus. Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (2005) 170-179
- RICKING, H.: Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn 2006a
- RICKING, H.: Absentismusprävention durch Kooperation mit Erziehungsberechtigten. In: E. Schreiber (Hrsg.). Chancen für Schulumüde. München 2006b, 186-195
- SCHREIBER-KITTL, M. & SCHRÖPFER, H.: Abgeschrieben?. München 2002
- SCHULZE, G.: Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Hamburg 2003
- SCHULZE, G. & WITTROCK, M.: Wenn Kinder nicht mehr in die Schule wollen. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.). Sonderpädagogik in der Regelschule. Stuttgart 2005, 121-138
- STAMM, M.: Schulabsentismus. Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2 (2006) 285-302
- THIMM, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Göttingen 2000
- WAGNER, M., DUNKAKE, I. & WEIß, B.: Schulverweigerung – Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3 (2004) 457-489
- WETZELS, P., MECKLENBURG, E., WILMERS, N., ENZMANN, D. & PFEIFFER, C.: Gewalterfahrung, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock. Hannover 2000
- WILMERS, N. & GREVE, W.: Schwänzen als Problem. In: Report Psychologie, 7 (2002) 404-413
- WITTROCK, M. & SCHULZE, G.: Handlungskonzepte im Umgang mit schulaversiven/schulabsenten Schülern – Konsequenzen und Anregungen für schulische und außerschulische Einrichtungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 3 (2000) 390-396

Anschrift des Verfassers:

Dr. Heinrich RICKING

C. v. O. Universität Oldenburg

F 1 – Sonderpädagogik

Uhlhornsweg

26111 Oldenburg