

CSI

Centrum für soziale
Investitionen & Innovationen

Centre for Social Investment



CSI BERATUNG | ABSCHLUSSBERICHT

Schulverweigerung - Arbeit und Wirkung von apeiros

Ein Überblick über das Wirkungsmodell und die Wirkung von apeiros

Dieser Bericht wurde erarbeitet von:
Dr. Volker Then, Dr. Konstantin Kehl, Aljoscha Jacobi (M. Sc.)

Inhalt

1 Executive Summary

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Wie arbeitet apeiros? | 4 |
| 2. Wie wirkt apeiros | 5 |

2 Inhaltliche und formale Rahmenbedingungen

- | | |
|--|----|
| 2.1 Was ist Schulverweigerung? | 7 |
| 2.2 Rechtlicher Rahmen von Schulverweigerung | 8 |
| 2.3 Wie bearbeitet apeiros das Problem? | 10 |
| 2.3.1 Ansatz des Projektes | 10 |
| 2.3.2 Beschreibung der Software | 12 |
| 2.3.3 Vergleichsdatenbank | 12 |
| 2.3.4 Umsetzung des Projekts | 12 |

3 Wirkungsmessung

- | | |
|--|----|
| 3.1 Hypothesenbildung | 14 |
| 3.2 Daten und Methoden | 19 |
| 3.2.1 Fehlzeitendaten | 19 |
| 3.2.2 Befragungsdaten | 20 |
| 3.3 Messung und Hypothesenprüfung - Individuelle Wirkungen bei SuS | 20 |
| 3.4 Messung und Hypothesenprüfung - Systemische Wirkungen | 26 |
| 3.4.1 Wandel bei Jugendämtern und Bußgeldstellen | 26 |
| 3.4.2 Schulleitungen, Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen | 26 |
| 3.4.3 Schülerinnen und Schüler | 28 |
| 3.4.4 Verbesserung der Beziehung zwischen Schule und Eltern | 29 |
| 3.4.5 Zusammenfassung des systemischen Wandels | 29 |
| 3.5 Absolute langfristige Abnahme der Schulverweigerung | 30 |
| 3.5.1 Hauptschulen | 30 |
| 3.5.2 Förderschulen | 31 |
| 3.5.3 Realsschulen | 32 |
| 3.5.4 Gesamtschulen | 32 |
| 3.6 Zusammenfassung und allgemeine Bewertung | 33 |
| 3.7 Abschließende Bewertung der Hypothesen | 36 |

Anhang

1. Verhalten bei Schulverweigerung	38
2. Geblockte SuS	38
3. Bußgeldanschriften im Detail	39
4. Detaillierte Ergebnisse Vorher/Nachher-Vergleich (Hypothese 3)	39
5. Besonderheiten und Einzelaspekte	40
6. Programmiercode Datenauswertung	41

Literatur

Die Autoren

1 Executive Summary

1.1 Wie arbeitet apeiros?

Das Sozialunternehmen apeiros e.V. hat sich zum Ziel gesetzt, Bildungschancen von gefährdeten Schülerinnen und Schülern¹ zu verbessern, ausgehend von Erfahrungen, die zunächst in Nordrhein-Westfalen gesammelt wurden. Langanhaltende Schulverweigerung wurde als eine der Hauptursachen für unzureichende Schulbildung ausgemacht und die Arbeit mit dem Schulbesuch verweigernden Schülerinnen und Schülern wird in den Vordergrund gestellt. Schulverweigernde Schülerinnen und Schüler stellen Schulen und Ämter vor eine bis heute kaum gelöste Herausforderung. Diese offenkundige Lücke im pädagogischen System versucht apeiros durch innovative Methoden zu schließen.

Zur Verbesserung der Bildungschancen von absenten Schülerinnen und Schülern hat apeiros einen systematischen Ansatz entwickelt, der die Rückkehr an die Schule oder in eine andere pädagogische Einrichtung zum Ziel hat. Im Kern dient dieser Ansatz dem Ziel, den gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Umgang mit Schulverweigerung zur Durchsetzung und den Schülern und Eltern ggf. zur Nutzung der ihnen zustehenden Unterstützungsleistungen zu verhelfen. apeiros arbeitet dabei mehrstufig:

apeiros unterstützt Schulen in einem ersten grundlegenden Schritt darin, Fehlzeiten systematisch auf Tagesbasis zu erfassen und damit eine Datengrundlage für geeignete Maßnahmen der Diagnostik und Reaktion bzw. Sanktion zu schaffen.

apeiros arbeitet mit einer verfeinerten Diagnostik. Diese ermöglicht insbesondere bei schwer-

wiegendem Fehlverhalten abhängig vom Typ des Schulverweigerers differenzierte, aber jeweils standardisierte Vorgehensweisen. Mit dieser diagnostischen Kompetenz spricht apeiros die Schülerinnen und Schüler und ggf. die Eltern passgenau an und berät Schulen und weitere Verantwortliche beim Umgang mit Schulverweigerung.

apeiros systematisiert den administrativen Umgang mit Schulverweigerung und erleichtert so zugleich den zuständigen Institutionen die Arbeit.

apeiros bietet vor allem in Fällen schwerwiegenden Fehlverhaltens persönliche Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, geeignete therapeutische Begleitung sowie im Extremfall eine eigene tagesstationäre Betreuung zur Heranführung an den Schulbesuch oder zum Erreichen eines externen Schulabschlusses an.

Der Grundgedanke des Vorgehens kann in einer Kette von Prioritätensetzungen ausgedrückt werden: Prävention vor Intervention, Information vor Reaktion, Systematisierung vor Zufallsreaktion, niedrigschwellige frühe Reaktion vor schwerwiegender späterer Problemzuspitzung. Daraus ergibt sich ein mehrstufiges Wirkungsmodell, das schrittweise durch wissenschaftliche Wirkungsanalyse überprüft wurde. Die Arbeit von apeiros wurde dazu durch das Centrum für soziale Investitionen und Innovationen der Universität Heidelberg (CSI) wissenschaftlich begleitet.

¹ In diesem Bericht wird in der Regel die gegenderte Formulierung „Schülerinnen und Schüler“ verwendet, bei häufiger Nennung auch in der abgekürzten Form „SuS“.

1.2 Wie wirkt apeiros?

Die Auswertung qualitativer und quantitativer Daten kommt zu dem Ergebnis, dass apeiros die Betreuung von den Schulbesuch verweigernden Schülerinnen und Schülern deutlich verbessert. Durch schnellere Reaktionszeiten und die Früherkennung von Verweigerungsperioden wird eine Verstetigung der Schulverweigerung verhindert. Die Reduktion der Fehlzeiten von Extremfällen wird durch die Betreuung von apeiros im Schnitt klar beschleunigt. Außerdem gelingt es, externe Ressourcen zu mobilisieren und zu vernetzen. Die Einzelinterventionen von apeiros zeigen eine deutliche Wirkung und die beteiligten Schulen bewerten die Arbeit von apeiros positiv. Stellenweise gibt es trotz sichtbarer Erfolge noch Reibungen und Verbesserungsbedarf im täglichen Ablauf, insbesondere zwischen den einzelnen verantwortlichen Institutionen. Insgesamt verbessert apeiros in allen Schulformen die Betreuung der den Schulbesuch verweigernden Schülerinnen und Schüler und erreicht vielerorts langfristige Reduktionen der Verweigerungsquoten.

Für die Wirkungsmessung wurden Hypothesen gebildet, die mit der zur Verfügung stehenden bzw. eigens erhobenen Datenlage systematisch überprüft wurden. Die Ergebnisse in Einzelschritten:

1. Systematische Erfassung und Kontrolle der Fehlzeitendaten führt per se schon zu einer Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler zum Positiven.
2. Systematische Sanktionen erhöhen die Anwesenheit. Sie führen zu einer schnelleren Rückkehr, geringeren Rückfallgefahr und besseren Gesamtentwicklung der Schüler.
3. Die Reaktion auf Schulverweigerung wird von individuellen Reaktionsmustern der Lehrkräfte und Schulen, Zufälligkeiten im Zeitablauf von Personalwechseln, und Abhängigkeiten von verfügbaren Ressourcen auf eine systematische und berechenbare Reaktion umgestellt.
4. apeiros trägt dazu bei, dass auch die Reaktionen von Ämtern außerhalb der Schule systematischer stattfinden und schneller sowie zuverlässiger eintreten. Dieses Reaktionsmuster

wird allerdings teilweise durch Ressourcenengpässe (Personalmangel) angesichts einer bisher nicht transparenten Problemsituation (siehe 1) geschwächt.

5. Die Arbeit von apeiros verbessert über längere Zeiträume vor allem die Situation der Schülerinnen und Schüler, bei denen die Fehlzeiten besonders hoch sind.

6. Erhöhte Anwesenheit führt zu verbesserten schulischen Leistungen und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit eines erreichten Schulabschlusses.

Diese Erfolge in der Reduzierung der Fehlzeiten und in der Lösung des Problems Schulverweigerung treten aufgrund der spezifischen Vorgehensweise von apeiros ein:

In der Gesamtbetrachtung erweist sich apeiros als eine Organisation, die zunächst das Problembewusstsein für Schulverweigerung über eine konsequente und effizient gestaltete Fehlzeiterfassung (Datenbank) schärft. Das Arbeitsmodell beruht also zunächst auf der Herstellung von Transparenz und Information zum adressierten Problem.

Darauf aufbauend gelingt eine nach Case-Management-Logik sowohl pädagogisch differenzierte als auch standardisierte Ansprache und Sanktionierung des Verhaltens einzelner schulverweigernder Schülerinnen und Schüler.

Dabei erweist sich apeiros als „Broker“ einer verbesserten systemischen, also in Abstimmung aller relevanten Akteure erfolgenden Reaktion auf die Schulverweigerung. Dazu gehört vor allem, dass die Reaktion auf Schulverweigerung nicht mehr von den individuellen Befindlichkeiten einzelner Lehrkräfte abhängt (Belastungssituationen in der Klasse, Wechsel von Lehrer/innen, Kapazitätsengpässe im Kollegium), sondern überindividuell verlässlich erfolgt.

Der Erfolg von apeiros beruht auf mehreren Ebenen auf der Eigenschaft, als externer Akteur hergebrachte Systemstrukturen aufzubrechen. Insofern wirkt apeiros als ein sozialunternehmerischer „Organisationsentwickler“, der im System Schule mit seinen behördlichen Kooperationspart-

nern Prozessabläufe verbessert und durch effiziente Vorgehensweisen entlastend für die Lehrkräfte wirkt.

Die Effekte von apeiros – vor allem gemessen an der Reduktion des Anteils schulverweigernder Schüler/innen – variieren nach Schulart und damit nach vorhandenen Möglichkeiten, auf Problemschüler/innen einzugehen und hängen von der Organisationsform bzw. dem Personal der Schule ab. Nachhaltige systemische Verbesserungen bei der Schulverweigerung erzielt apeiros vor allem in Förderschulen und (in geringerem Umfang) an Hauptschulen – also einerseits dort, wo schon ein vergleichsweise ausgeprägtes Problembewusstsein besteht und unmittelbar mit der Umsetzung des Ansatzes begonnen werden kann, und andererseits (mit längerer Implementationszeit) dort, wo das Schulsystem besonders schlecht in der Lage ist, der Schulverweigerung Herr zu werden.

Der zügige Erfolg der Arbeit von apeiros hängt sehr von einer hohen Akzeptanz des Vorgehens bei den Lehrer/innen ab, die herzustellen in der

Einstiegsphase an einer Schule besonders kritisch ist. Dabei muss apeiros qualitätssichernd auf eine verlässliche Koordination der Zusammenarbeit mit dem ganzen Schulteam achten. Durch das Hinzukommen von apeiros ist keine plötzliche Beendigung der Schulverweigerung zu erwarten. Der Prozess benötigt mehrere Jahre und kann lokal unterschiedliche Verlaufsformen annehmen. Gleichzeitig können aber über langfristige Kooperationen eindeutig mess- und sichtbare Erfolge in der Reduktion der Schulverweigerung erzielt werden. Ämter, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen müssen weiterhin zusammenarbeiten, und auch personell stellt das Hinzutreten von apeiros keine radikale Erhöhung des Betreuungspersonals dar. Apeiros stabilisiert diese Kooperation und erreicht damit je nach Schulform und lokalen Bedingungen deutliche Reduzierungen der Schulverweigerung, wobei der Arbeitsprozess je nach Schulform 1-4 Jahre (siehe Kapitel „Absolute langfristige Abnahme der Schulverweigerung“) zur vollen Entfaltung der Ergebnisse braucht.

2 Inhaltliche und Formale Rahmenbedingungen

2.1 Was ist Schulverweigerung?

Um Schulverweigerung zu verstehen, muss zunächst kurz betrachtet werden, welchen Ort die Schülerinnen und Schüler verweigern und warum die Integration in die Schule aus unterschiedlichen Gründen in belasteten Einzelfällen nicht funktionieren kann.

Im Gegensatz zur landläufigen Meinung ist Schule keine reine Bildungsanstalt oder ein Dienstleister in Sachen Lernen und Bildung, sondern eine Institution, die eine sozialisierende und disziplinierende Aufgabe hat, qualifizieren soll und damit die Kinder und Jugendlichen auf ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Diese Zusammenhänge werden von mehreren Autoren übereinstimmend formuliert. Hier sind es insbesondere die Arbeiten von Toulmin (1996), Parsons (1969), Dreeben (1974) und Fend(2009a)

Fend beschreibt den elementaren schulischen Dreischritt von Selektion, Qualifikation und Legitimation. Er meint damit die Funktionen der Schule, zunächst zu erkennen, welche Fähigkeiten die Kinder haben und diese dann danach in verschiedenen Bildungsgänge zu sortieren (Selektion), dann entsprechend der Fähigkeiten unterschiedlich zu qualifizieren und diese durch die Selektion unterschiedliche Qualifikation gegenüber dem Individuum zu legitimieren. Ein erfolgreiches Absolvieren der Schule führt demnach zu einer spezifischen Qualifikation und diese Qualifikation, z.B. eine handwerkliche Ausbildung, wird von dem Individuum als gerecht empfunden.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass Schule keine Bildungseinrichtung im engeren Sinne ist. Es geht nicht nur darum, die Fähigkeiten des Einzelnen herauszubilden, sondern auch, darauf zu

achten, ob diese Fähigkeiten überhaupt gebraucht werden. Ziel ist es, die Anforderungen an den sich dynamisch wandelnden Arbeitsmarkt bedienen zu können.

Dass Qualifikation nicht nur Vermitteln von Wissen und Fertigkeiten ist, sondern auch die Erziehung im Sinne emotionaler und sozialer Anforderungen umfasst, wird insbesondere von Toulmin und Dreeben beschrieben. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die strukturell verankerten Normen wertzuschätzen. Das umfasst die Normen

- der Unabhängigkeit (= die Norm, selbst zu handeln, wenn nicht Kooperation erforderlich ist),

- der Leistung (= die Norm, Aufgaben zu erfüllen),

- des Universalismus (= das Recht anderer anzuerkennen, dass sie Schüler in Kategorien einordnen, z.B. ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Religion; Gegenteil: Partikularismus. Hier: Einordnung nach Leistungsstand auf der Grundlage gleicher Aufgaben und gleichen Alters)

- und der Spezifität (= das Recht anzuerkennen, dass die Einordnung auf einigen wenigen Merkmalen beruht) (Dreeben 1979).

Dieser Prozess kann auch als Erziehung im weiteren Sinne verstanden werden. Brezinka definiert Erziehung wie folgt:

Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten (Brezinka 1990).

Der Unterschied zum Lernen ist der Prozess, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf die Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird, wobei auszuschließen ist, dass diese Änderungen durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch o.ä.) bedingt sind (Eigler 1979).

Dem Staat ist daran gelegen, diesen Prozess zu lenken, oftmals gegen die zum Teil hart verteidigten Ansprüche von Eltern. Die Schulpflicht als gesetzliche Forderung ist daher auch eine beständige Ursache für Konflikte.

Betrachtet man nun die beiden Hauptdimensionen Lernen und Erziehen, so leiten sich daraus auch die Hauptthemen des Schulabsentismus ab: Angst vor dem Versagen gegenüber kognitiven Anforderungen, Angst vor den emotionalen und sozialen Anforderungen der Schule, und die Angst vor der Integration in eine Gesellschaft, in die man nicht integriert werden möchte. Diese drei Formen bestimmen die Haupttypen der Schulverweigerung.

Die historischen Hintergründe für die Schulpflicht sind Gegenstand verschiedener Forschungslinien. Vereinfacht kann festgehalten werden, dass mit der Schulpflicht

1. eine kulturelle, gesellschaftliche und politische Anschlussfähigkeit der Kinder und Jugendlichen erreicht werden soll,
2. die Kinder und Jugendlichen sozial, kognitiv und affektiv auf den Arbeitsprozess vorbereitet werden sollen.

Schule ist daher nicht nur Bildungsanstalt, sondern auch eine sozial disziplinierende und integrierende Institution. Dieses entspricht weitestgehend den Überlegungen Fends hinsichtlich des „Rüttelsiebs“: „Aufgrund der vielfältigen, unklaren Ziele und Technologien sowie der besonderen Beziehung zwischen Organisation und Profession konfrontieren Schulen und Lehrkräfte zwangsläufig einen höheren Grad an Unsicherheit bei ihrer Aufgabenerfüllung“ (Fend 2009b). Gleichzeitig ist diese Art der Organisation aber auch eine Antwort auf die komplexen Aufgaben von Schule.

Fassen wir zusammen: Auftrag und Organisation von Schule sind Ausdruck der komplexen Sozialisationsaufgabe. Ein Hinweis auf das Panoptikum Benthams sei an dieser Stelle erlaubt. Auch die Architektur, die sich in einigen Schulen wandelt, ist Ausdruck der notwendigen Kontrolle und Steuerung dieser Prozesse. Dass diese Prozesse der Gesellschaft sehr wichtig sind, zeigen auch die rechtlichen Rahmungen und die bei Verstößen darin vorgesehenen bzw. daraus resultierenden Interventionen.

2.2 Rechtlicher Rahmen von Schulverweigerung

In Deutschland sind Kinder und Jugendliche in der Regel vom 6. bis zum 18. Lebensjahr schulpflichtig. Die einzelnen Regelungen sind in den Schulgesetzen der Länder festgelegt und umfassen jeweils eine 9-10-jährige Schulpflicht, die mögliche Übergangspflichten bis zum Erreichen des 18. (oder 21.) Lebensjahres beinhalten kann. Das Einhalten der Schulpflicht zu überwachen obliegt den Schulen und deren vorgesetzten Behörden. Basis hierfür ist das Schulgesetz der einzelnen Länder. Die Schulpflicht ist ein weit in die Grundrechte hineingreifendes Gesetz. Den Erziehungsberechtigten obliegt es demnach nicht, zu entscheiden, ob ihre Kinder in die Schule gehen oder nicht. In einigen Bundesländern wird sogar die Schulform vorgegeben. Bei Verfehlungen drohen Ordnungsbußen bis 5000 €.

Die Verantwortlichkeiten zur Einhaltung der Schulpflicht sind in den Schulgesetzen der einzelnen Länder geregelt. Für Nordrhein-Westfalen sind dies die § 55 – 75. Die Einhaltung der Schulpflicht und die Interventionen erfolgen dabei über unterschiedliche Ansatzpunkte:

1. Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst persönlich zur Einhaltung der Schulpflicht angesprochen.
2. Die Eltern werden über die Maßgaben informiert.
3. Stellt sich der Erfolg nicht ein, können zunächst Ordnungsmaßnahmen der Schule erfolgen.

4. Bleibt hier der Erfolg aus, kann ein Ordnungswidrigkeitsverfahren angedroht werden.

5. Hilft auch dies nicht, kann ein Ordnungsgeld erlassen werden.

6. Schlussendlich muss ggf. ein Gericht eingreifen.

(Das Jugendamt kann auf allen Stufen direkt eingebunden werden.)

Bei diesem rechtlich und verwaltungstechnisch vorgeschriebenen Eskalationsverfahren greifen unterschiedliche rechtliche Vorgaben und auch pädagogische Maßnahmen, die erstaunlich nah an der Realität der Dynamik der Schulverweigerung sind, zusammen. Zu Beginn wird versucht, möglichst pädagogisch einzuwirken. Hierzu gehören Gespräche mit Kind und Eltern, sowie Maßnahmen vor Ort in der Schule. Greifen die Maßnahmen nicht, können entweder Ordnungswidrigkeitsverfahren direkt gegenüber Jugendlichen ab 14 Jahren eingeleitet oder, bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, ggf. auch später gegenüber den Eltern in Gang gesetzt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Eltern an einer Lösung nicht mitwirken wollen und keine Hilfe des Jugendamtes annehmen. Greifen die Bußgelder nicht, muss davon ausgegangen werden, dass die psychosoziale Entwicklung gefährdet ist. Bei Gefährdung der psychosozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen muss nach Maßgabe des Gesetzgebers das Jugendamt helfen. Die rechtliche Basis hierfür sind der §8a, § 27 des SGB VIII sowie der §1666 des BGB:

§ 1666 Gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls

(1) Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind.

(3) Zu den gerichtlichen Maßnahmen nach Absatz 1 gehören insbesondere

1.Gebote, öffentliche Hilfen wie zum Beispiel Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und der

Gesundheitsfürsorge in Anspruch zu nehmen,

2.Gebote, für die Einhaltung der Schulpflicht zu sorgen [...].

Hier ist besonders auf den Punkt 2 zu achten, der Gebote für die Einhaltung der Schulpflicht einfordert. Sind Eltern bereit, Hilfe anzunehmen oder suchen diese aktiv auf, greift der §27ff. des SGB VIII:

§ 27 SGB VIII Hilfe zur Erziehung

(1) Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe (Hilfe zur Erziehung), wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.

(2) Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt. Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden. Die Hilfe ist in der Regel im Inland zu erbringen; sie darf nur dann im Ausland erbracht werden, wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist.

Zwar haben die Eltern ein Anrecht auf Hilfe zur Erziehung nach SGB VIII §27 und dürfen sich die Hilfe nach §5 gemäß Wunsch- und Wahlrecht aussuchen, müssen dieses allerdings nicht. Viele Eltern von Schulverweigerern sind oftmals in derart problematischen Gesamtsituationen, dass sie die Option, sich Hilfe zu holen, gar nicht in Erwägung ziehen, da die emotionalen Hürden hierfür zu hoch sind. Nach §27 würden die Eltern dann keine Hilfe erhalten. Hier greift nun der § 8a ein, der sich auf die Wächterrolle des Jugendamtes bezieht.

§ 8a SGB VIII Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

(1) Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fach-

kräfte einzuschätzen. Soweit der wirksame Schutz dieses Kindes oder dieses Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird, hat das Jugendamt die Erziehungsberechtigten sowie das Kind oder den Jugendlichen in die Gefährdungseinschätzung einzubeziehen und, sofern dies nach fachlicher Einschätzung erforderlich ist, sich dabei einen unmittelbaren Eindruck von dem Kind und von seiner persönlichen Umgebung zu verschaffen. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Erziehungsberechtigten anzubieten.

Das hier beschriebene rechtliche und verwaltungstechnische Vorgehen wird in kaum einer Kommune vollständig umgesetzt. Es sind schlicht zu viele Aspekte zu berücksichtigen, die die meist partikular involvierten Akteure nicht kennen und beachten. So fehlen dem Jugendamt oft die Kapazitäten. Auch sind die Ressourcen für die Umsetzung von Bußgeldverfahren oder pädagogischen Hilfen nicht vorhanden, was sich auch in den Ergebnissen der Befragung von Mitarbeiter/innen der Schulen niederschlägt.

Daher kann aus der Erfahrung von apeiros abgeleitet werden, dass das oben beschriebene Eskalationsverfahren nicht bzw. unvollständig umgesetzt wird. Dies ist umso trauriger, als der Gesetzgeber im Sinne der Subsidiarität die Eigenverantwortung besonders hervorhebt und durch am Anfang möglichst minimale Eingriffe unterstützen möchte. Die Realität zeigt aber, dass aufgrund mangelnder Umsetzung dieser anfänglichen Unterstützung die Intensität der Verweigerung zunimmt und später zu oft massiv invasive Maßnahmen ergriffen werden müssen.

Fazit: Schulpflicht ist nicht freiwillig. Die Umsetzung der Schulpflicht obliegt zunächst den Familien und nachrangig der Schule und deren nachfolgenden Behörden. Es gibt rechtliche und verwaltungstechnische Vorgaben, die die Umsetzung der Schulpflicht umsetzen helfen sollen. Diese Vorgaben werden nicht flächendeckend umgesetzt.

2.3 Wie bearbeitet apeiros das Problem?

2.3.1 Ansatz des Projektes

Das Projektdesign von apeiros setzt diese rechtliche Eskalationsvorgabe konsequent um. Dies wird unterstützt durch eine Software, die die einzelnen Stufen rechtssicher dokumentiert und die Interventionen abhängig von den vorangegangenen Interventionen plant.¹ Es geht darum, die Systemlogik und Konsequenz des Systems zu realisieren, damit das familiäre System durch diese „Irritation“ bewegt wird, sich Hilfe zu holen und sich nicht maligne anzupassen.

Die systematisch geplanten Interventionen folgen dabei den im Schulgesetz von NRW vorgesehen Vorschriften. Dabei wird im Rahmen der Verantwortlichkeiten zunächst der Schülerinnen und Schüler angesprochen, danach die Eltern (inkl. Hausbesuche bei Nicht-Erscheinen) und erst danach das Ordnungswidrigkeitsverfahren angesetzt. Dieses dient dazu, Eltern, die bereits ein Vermeidungsverhalten hinsichtlich des Kontaktes zu Schulen oder Hilfen von Seiten der Jugendämter entwickelt haben, anzunehmen. Wie oben ausgeführt, muss das Jugendamt erst dann tätig werden, wenn die Eltern durch das Familiengericht dazu aufgefordert werden, es sei denn, die Eltern suchen selbstständig Hilfe.

Die steigende Eskalation der Interventionen führt zu der systematischen Abfrage der Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, hinsichtlich ihres eigenen strategischen Handelns unangenehme Interventionen abzuwehren. So werden Eltern in der Regel auf Anschreiben reagieren und in die Schule kommen, oder auf Mahnungen reagieren. Jene, die dieses nicht tun, können es meist nicht² oder wollen dieses bewusst nicht.³ Die Interventionen korrelieren in ihrer Wirkung mit den

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die hier beschriebenen Interventionen keine Repression darstellen, sondern eine abgestufte Unterstützung, sich Hilfe zu holen oder anzunehmen. Der oftmals kolportierte Hinweis, dass Bußgelder nichts bringen würden, greift viel zu kurz. Unabhängig davon, dass dieses empirisch nicht zu belegen ist, ist der Einsatz von Bußgeldern als Mittel letzter Wahl zu betrachten, wird aber oftmals ohne zuvor angebotene Hilfen unsystematisch angewandt.

² Siehe die Formulierung des §1666 BGB.

³ Z.B. die Eltern, die aus subkulturellen Kontexten den Schulbesuch ihrer Kinder vermeiden (Bekannt und beispielhaft sind hier fundamentalistische Christen).

	Angstvermeidung	Regelverletzend	Kalkulierter Totalausstieg
beginnend	Elterneinladung	Elterneinladung	Elterneinladung
fortgeschritten	Jugendhilfe	Bußgelder	Bußgelder
chronifiziert	richterliche Anordnung	Jugendhilfe	Bußgelder

Tabelle 1: Verweigerungstypen und Interventionen

Es wird deutlich, dass mit schulischen Maßnahmen Angebote der Jugendhilfe vorbereitet werden können und sogar an Wirkung gewinnen können, dieses insbesondere bei richterlichen Anordnungen. Die Tabelle zeigt auch die drei großen Typen der Schulverweigerung nach Thimm (2000). Angstvermeidende SuS meiden den Ort Schule oder das Lernen, da sie die damit verbundene Angst vermei-

den wollen. Regelverletzende SuS stören Abläufe in der Schule und wehren aggressiv ihre Angst ab, während SuS, die schlicht keinen Sinn in der Schule sehen, diese aus strategischen Erwägungen ablehnen. Die Tabelle gibt einen Überblick über die Arten und deren Behandlungsmöglichkeiten bei Chronifizierung:

psychiatrische Auffälligkeit	Verweigerungstyp	Behandlungsmöglichkeit	Erfolgsaussichten
psychiatrisch auffällig	konflikthaft	begrenzt möglich	mittlerer Erfolg
	strukturschwach	nicht möglich	kein Erfolg
nicht psychiatrisch auffällig	entwicklungsbedingt	möglich	gut
	regelverletzend		
	strukturschwach	möglich	mittlerer Erfolg
	angstvermeidend	möglich	gut
	angstvermeidend	möglich	sehr gut

Tabelle 2: Verweigerungstypen und Behandlungschancen

Schulverweigerung nimmt oft einen schleichenden Verlauf bzw. es gibt im Vorfeld eindeutige Hinweise. Diese Hinweise zeigen sich im Verhalten der SuS. Die Art des Störens und Teilnehmens am Unterricht und Schulleben, sowie das Muster des

Wegbleibens, ob es entschuldigt wird oder nicht, wie Eltern auf Informationen reagieren oder auch nicht, wie die SuS die Zeit des Schwänzens verbringen, ob alleine oder in Gruppen, zu Hause oder draußen, sind Anzeichen eines spezifischen

Item	angstvermeidend	regelverletzend	kalkuliert
entschuldigt	ja	nein	nein
Verspätungen	nein	ja	ja
Randstunden	nein	ja	ja
stört	nein	ja	nein
Eltern ohne Einfluss	nein	ja	nein
Schule in Aktion	nein	ja	nein
Schule besorgt	ja	nein	nein

Tabelle 3: Items zur Typisierung und Verweigerungstypen

Fazit: Das Projekt erfasst zunächst systematisch Fehlzeiten und Verhaltensformen, analysiert diese und reagiert danach jeweils spezifisch auf die jeweiligen Verhaltensformen. Dabei werden die

Entscheidungen über einen Algorithmus, der das Resultat einer Datenbank aus mehr als 10 Jahren Erfassung von Einzelfällen ist, berechnet und somit subjektive und individuelle Ansichten relativiert.

2.3.2 Beschreibung der Software

Die Umsetzung des Präventionsprojektes funktioniert auf der Basis einer eigens dafür entwickelten Software. Wurde zu den Anfangszeiten noch mit gewöhnlichen Excel-Tabellen gearbeitet, ist apeiros im Laufe der Kooperationen mit den Schulen und weiteren kommunalen Institutionen dazu übergegangen, ein spezielles digitales System, bezogen auf die Thematik Schulabsentismus, zu programmieren. Für die konkrete Umsetzung der Ideen wurde Dr. Nikolas List, Programmierer und Geschäftsführer von metromorph softworks GmbH, hinzugezogen. Metromorph softworks begleitet seitdem apeiros e.V., bei der technischen Entwicklung der Software.

Die apeiros-Software ist eine Web-basierte Anwendung und kann an verschiedene Bedürfnisse angepasst werden. So gibt es einen einfacher gehaltenen Zugang, bei dem man sich auf das Erfassen, Analysieren und Dokumentieren der Fehlzeitendaten fokussiert, und einen weiteren Zugang mit umfangreicheren Funktionalitäten. Des Weiteren besteht eine systemische Anpassungsfähigkeit, indem die apeiros-Software auf ein Klassenlehrer- oder aber auch ein Kurssystem angepasst werden kann.

Die Nutzung der apeiros-Software ermöglicht in erster Linie das frühzeitige Erkennen sowie Analysieren von Fehlzeiten und gewährleistet die Objektivität beim Planen und Durchführen von Interventionen. Eine klassenspezifische Monatsübersicht hilft dabei, Fehlzeitenmuster und Arten der Fehlzeiten schnell zu überblicken, sowie zu erkennen, wann welche Interventionen und mit welchem Inhalt durchgeführt wurden. Interessieren aber eher die kumulierten Zahlen der Schülerinnen und Schüler, kann in einem Auswertungsinterface nach verschiedenen Kriterien sortiert und eine tabellarische Auswertung durchgeführt und angezeigt werden.

Die tabellarischen Auswertungsmöglichkeiten sind dabei nicht auf einzelne Klassen begrenzt, sondern können auf die gesamte Schülerschaft erweitert werden. Schulleitung, Schulsozialarbeit, Abteilungsleitung o.ä. haben damit die Möglichkeit, sich schnell, übersichtlich und jederzeit ein Gesamtbild zu machen oder aber auch die Schüler mit den gravierendsten Fehlzeiten in den Blick

zu bekommen. Für zahlreiche weitere Auswertungsmöglichkeiten kann über die Software eine Tabelle exportiert werden, welche sich dann mit allen gängigen Tabellenkalkulationsprogrammen bearbeiten lässt.

Des Weiteren kann von jedem/r Schüler eine Gesamtansicht angezeigt werden, welche akribisch alle dokumentierten Informationen auf einen Blick ermöglicht:

Die Software verfügt über weitere Eigenschaften, etwa eine Druckfunktion, eine Mobilversion, sowie zusätzliche Funktionen (Klassenliste, Zeugnisdruck, Chatfunktion). Ihre Wirkung steht und fällt jedoch mit der Sorgfalt der Eintragungen und der Systematik der Nutzung.

2.3.3 Vergleichsdatenbank

apeiros hat seit Anfang 2015 begonnen, eine Vergleichsdatenbank aufzubauen, in der alle Daten zu Schülerinnen und Schülern, die in der Einzelfallarbeit systematisch diagnostiziert wurden, gesammelt werden. Dadurch kam bisher eine empirische Datenlage zu den einzelnen Typen der Verweigerung von mehr als 1500 Fällen zusammen. Diese Fälle sind nach Falltypen und Testwerten sowie Beobachtungen zu vergleichen und bieten die Basis für den Vergleich mit den Erfassungsdaten der Projekt-Software.

2.3.4 Umsetzung des Projekts

Die Akteure des Projektes lassen sich am besten mit folgendem Diagramm darstellen:

- siehe Folgeseite -

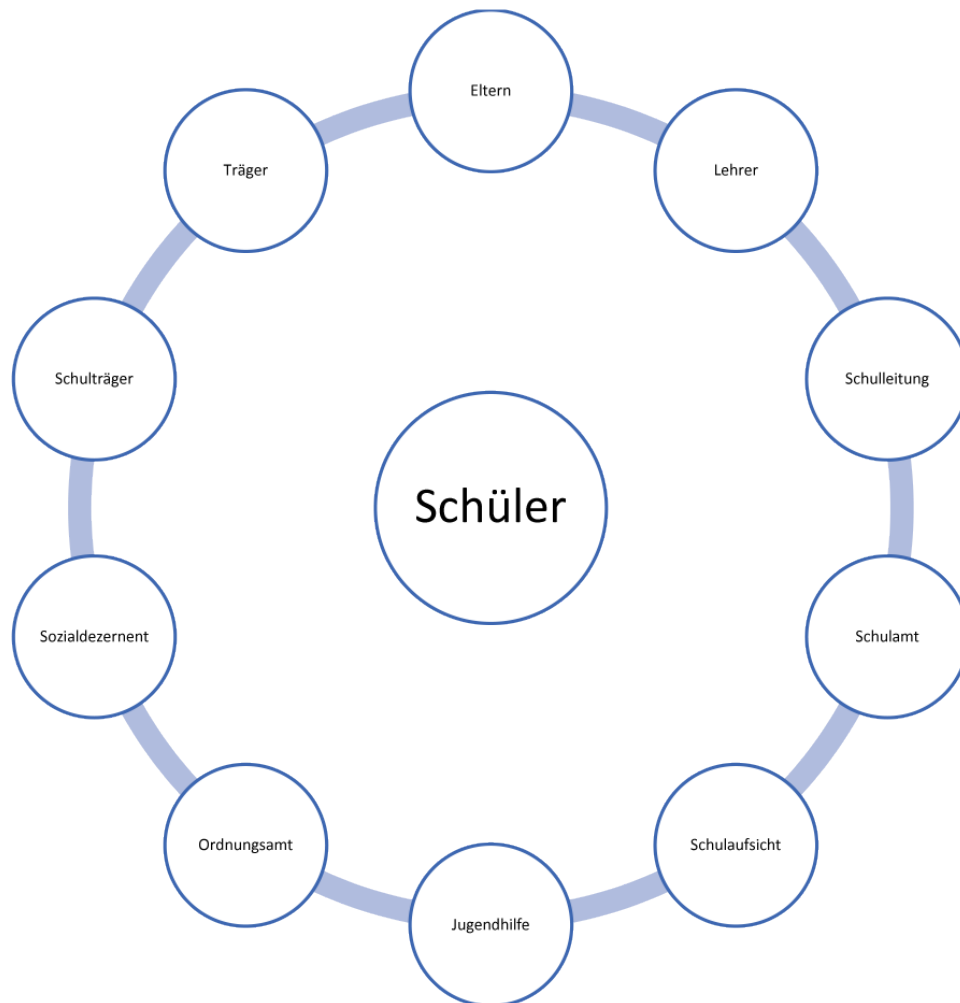


Abbildung 1: Bei Verweigerungsfällen beteiligte Akteure

3 Wirkungsmessung

Das CSI – Centrum für soziale Investitionen und Innovationen der Universität Heidelberg begleitete die Arbeit von apeiros mit einem Projekt der Wirkungsforschung. Im Mittelpunkt des Forschungsansatzes dieses Projektes stand eine detaillierte statistische Auswertung der Fehlzeitendatenbank für zwei Schuljahre und hohe Schülerzahlen, die aufgrund der Software-gestützten Erfassung der Fehlzeiten zur Verfügung stand. Diese Datenbank wurde hinsichtlich der monatlichen Fehlzeitendaten von 9.023 Schülerinnen und Schüler (SuS) im Schuljahr 2014/15 und 18.056 SuS im Schuljahr 2015/16 ausgewertet. Außerdem konnten korrespondierende Daten zu den Einzelinterventionen herangezogen werden. Diese Analyse wurde ergänzt durch eine Schüler/innenbefragung (N=948), eine Expertenbefragung von in die Kooperation mit apeiros eingebundenen Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen und Schulleitungen (N=56), sowie eine Vielzahl von Gesprächen mit Beteiligten der verschiedenen Institutionen vor Ort. Das methodische Vorgehen wird in den Abschnitten „Fehlzeitendaten“ und „Befragungsdaten“ sowie in den Anhängen näher ausgeführt.

3.1 Hypothesenbildung

Die Evaluation der Wirkung von apeiros folgt acht erkenntnisleitenden Hypothesen, die sich aus dem Konzept von apeiros herleiten. apeiros setzt bei der Bekämpfung von Schulverweigerung an, verfolgt aber das übergeordnete Ziel, die Bildungschancen der SuS zu erhöhen und möglichst vielen SuS dabei zu helfen, einen Schulabschluss zu erreichen. Implizit liegt also die Annahme zu Grunde, dass die Anwesenheit in der Schule ein wichtiger Erfolgsfaktor für das Erreichen eines Schulabschlusses ist. Diese Grundannahme der Arbeit von apeiros wird daher als erstes geprüft.

Hypothese 1:

Qualifizierte Abschlüsse korrelieren mit Anwesenheit in der Schule.

Alle weiteren Hypothesen betreffen die Wirkung von apeiros. Diese Wirkung soll einerseits direkt bei SuS erzielt werden (individuelle Wirkung) und andererseits vermittelt über systemische Veränderungen bei Eltern, Lehrer/innen und Ämtern erreicht werden (systemische Wirkung). Wir führen daher die weiteren Hypothesen hier zunächst summarisch auf und leiten sie im Folgenden näher her:

Hypothese 2:

Kontrolle der Anwesenheit erhöht die Anwesenheit.

Hypothese 3:

Systematische Sanktionen erhöhen die Anwesenheit.

- o Hypothese 3.1: SuS mit extremer Schulverweigerung, bei denen apeiros durch Gespräche und juristische Maßnahmen zielgerichtet und strukturiert interveniert, reduzieren ihre Fehlzeiten schneller als solche, bei denen apeiros nicht interveniert.

- o Hypothese 3.2: Die Rückfallgefahr ist bei durch apeiros betreuten SuS geringer als bei nicht durch apeiros betreuten SuS.

- o Hypothese 3.3: Einzelne SuS weisen, nachdem Sie von apeiros betreut werden, eine bessere Entwicklung der Fehlzeiten auf als zuvor.

Hypothese 4:

Lehrer/innen und Schulen erfassen nicht systematisch die Anwesenheit bzw. reagieren unsystematisch.

Hypothese 5:

Die anschließenden Systeme (Ordnungsamt, Schulamt, Jugendamt) führen die Interventionen nicht oder nur verspätet weiter.

Hypothese 6:

Das Projekt erhöht durch Kontrolle und systematische Sanktion sowie Schnittstellenarbeit in der Kommune (Jugendamt und Ordnungsamt) die Anwesenheit der Schüler/innen. Dies zeigt sich an einem Rückgang des Anteils der extremen Schulverweigerungsfälle.

Die durch apeiros systematisierte Erhebung der Fehlzeiten bedeutet eine grundlegende Veränderung der Verfahrensweisen an der Schule. Die Erhebung wird objektiver und systematischer. Während zuvor oft ein Überblick fehlte, können Lehrer/innen mit der apeiros-Software in Echtzeit die gesamten Fehlzeiten der SuS überblicken. Auch die Schüler/innen merken, dass durch die Erhebung der Fehlzeiten eine objektivere Erfassung ihrer Abwesenheit möglich wird. Es ist zu erwarten, dass die SuS in dem Wissen, dass das eigene Fehlverhalten objektiver erfasst wird, ihr eigenes Fehlverhalten anpassen und schon die Überwachung der Fehlzeiten alleine einen Effekt auf die Anwesenheit hat. Hieraus wird die zweite Hypothese abgeleitet:

Hypothese 2: Kontrolle der Anwesenheit erhöht die Anwesenheit.

Die pädagogische Arbeit von apeiros basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen einerseits und Praxiserfahrungen andererseits. Zentrales Merkmal ist der rationalisierte Umgang mit den SuS, der trotz einer gewissen Standardisierung des Vorgehens die Ursachen und Lebensrealitäten der Schulverweigerer als heterogene Unterscheidungsmerkmale der einzelnen SuS individuell berücksichtigt.

Die Betreuung orientiert sich an idealtypischen Fallentwicklungen, um eine Balance zwischen Systematisierung und individueller Vielfalt zu gewährleisten. Den individuellen Unterschieden der einzelnen Fälle wird durch unterschiedliche, aber standardisierte pädagogische Maßnahmen Rechnung getragen. Die bedeutendste Innovation ist die durch die Fehlzeiterfassung ermöglichte

Früherkennung und schnelle Reaktion bei sich abzeichnender Schulverweigerung. Es wird davon ausgegangen, dass somit vielen Fällen bereits durch niederschwellige Interventionen schnell geholfen werden kann und aufwändigere Interventionen nur in wenigen Fällen nötig werden.

Ohne apeiros erfahren absente SuS Sanktionen und Interventionen, die von den Lehrkräften und den Jugendämtern abhängen. Stellt sich durch die Maßnahmen kein Erfolg ein, kommt es im schlimmsten Fall zu einer Heimunterbringung. Dieser Prozess hat in der Praxis einige Schwächen.

Lehrer/innen sind zwar als Klassenlehrer/innen in der Regel für einzelne SuS verantwortlich. Dennoch fällt es in der Praxis oft schwer, Informationen über Fehlzeiten absenter SuS, die ja gerade nicht besonders auffallen, in der Schule effizient (und zeitnah im Anschluss an die verpassten Schulstunden) zu bündeln. Hauptursache hierfür ist, dass die Fehlzeiten oft erst zur Zeugnisausstellung für das vergangene Halbjahr aufsummiert werden. Zudem ist der Lehrerwechsel bei diesem Modell ein Problem für eine kontinuierliche Betreuung. Auf der amtlichen Seite des Systems zeigt sich, dass Jugend- und Ordnungsämter in der Regel nur sehr zeitverzögert auf Fälle von Schulverweigerung reagieren. Zudem ist die finale Maßnahme der Heimunterbringung teuer und grundsätzlich als letztes und zu vermeidendes Mittel konzipiert. Es gilt also, die Heimunterbringung durch alternative Maßnahmen zu verhindern. apeiros leistet dazu einen wertvollen Beitrag.

Durch apeiros wird dieser Prozess zwar nicht aus den Händen der Schule genommen, aber die Schule wird darin unterstützt, frühzeitig und systematisch auf Schulverweigerung zu reagieren. Dabei arbeitet apeiros auch selbst direkt mit den betroffenen SuS.

Zunächst kommt es zu niederschweligen Interventionen, teilweise in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Viele Fälle lassen sich bereits durch ein von apeiros geführtes oder initiiertes Gespräch mit den Eltern und/oder SuS und Lehrer/innen lösen. Sollten die SuS weiterhin nicht zur Schule kommen, geht apeiros einen von zwei Wegen: Entweder es werden direkt ambulante

Betreuungen eingerichtet oder die sozialen und finanziellen Kosten des Absentismus werden weiter durch schwerere Sanktionen – zum Beispiel Bußgelder – erhöht. Die Entscheidung, ob eher der fordernde oder fördernde Ansatz gewählt wird, basiert auf der Einschätzung des Falles. So wird bei SuS mit starker Schulangst der fördernde Weg gewählt, da sie den Schulbesuch unter anderem wegen des psychischen Drucks vermeiden (und nicht aktiv verweigern). Dies lässt sich am Beispiel einer Schülerin illustrieren, die erst mit apeiros in Kontakt kam, als sie kurz vor der Heimunterbringung stand.

Ein Mitarbeiter von apeiros beschreibt die Situation wie folgt:

„Sie war sehr verunsichert. Sie hat sich selbst nicht viel zugetraut. Und zeigte keinerlei Selbstvertrauen. Sie musste stückweise wieder ans Lernen, ans Schreiben, und auch ans Zuhören gewöhnt werden.“

Auch die betroffene Schülerin selbst nannte als Grund für ihre Absenz Angstfaktoren:

„Seitdem ich bei apeiros bin, fühle ich mich wohler, weil ich in der Schule gemobbt wurde.“

An diesem Fall zeigt sich (wie auch bei der Schülerbefragung), dass viele absente SuS eine unzureichende Selbstwahrnehmung besitzen und nicht glauben, in ihrem Leben etwas erreichen zu können. Teilweise, wie ein anderer Schüler, der sich als „komplett isoliert“ bezeichnete, sind sie sich dieser Lage durchaus bewusst. Bei angstvermeidenden SuS, die Schulangst und eine negative Selbstwahrnehmung zeigen, wählt apeiros nicht den Weg sanktionierender Maßnahmen, da diese im schlimmsten Fall die Selbstwahrnehmung weiter verschlechtern und somit die Situation verschlimmern.

Allerdings zeigt sich in anderen Fällen bei SuS, die den Schulbesuch regelverletzend oder als Totalaussteiger verweigern, dass Sanktionen ein effizienter Weg sind, den SuS die Grenzen ihres Freiraums zu verdeutlichen und sie wieder zur Schule zu bringen. In der Schülerbefragung finden sich einige Hinweise, dass die selbstbewusste (regelverletzende) Entscheidung zur Schulverweigerung keine Seltenheit ist. Hierfür spricht bei-

spielsweise, dass an die Stelle der Schule Aktivitäten außerhalb der eigenen Wohnung treten. So gaben 11% aller SuS (nicht nur der verweigernden, siehe Anhang 1) an, Zeit mit Freunden zu verbringen, wenn sie nicht zur Schule kommen, wohingegen angstvermeidende SuS in der Regel eher zu Hause bleiben. In den Fällen selbstbewusster Verweigerung kommt es darauf an, mittels sanktionierender Interventionen deutlich zu machen, dass das eigene Handeln Konsequenzen hat. Beide Wege können zur Rückkehr an die Schule führen. Ist dies nicht der Fall, so steht die Option offen, die SuS in den Lernräumen von apeiros wieder an den Schulbesuch heranzuführen. In dieser Phase wird die Anwesenheitspflicht ggf. weiterhin mit sanktionierenden Maßnahmen eingefordert. Am Ende der Aufnahme in die Lernräume von apeiros steht entweder die Rückkehr an eine Schule oder aber der Erwerb eines Schulabschlusses in einer externen Einrichtung.

Auch an Schulen, die von apeiros betreut werden, kann es vorkommen, dass SuS nicht von apeiros betreut werden. Dies geschieht dann, wenn die Lehrer/innen sich entscheiden, sich dem Fall selber anzunehmen oder wenn apeiros die nötigen personellen Ressourcen fehlen. Auch in diesem Fall jedoch werden die Lehrkräfte durch das Fehlzeiten-Monitoring früher auf Problemfälle aufmerksam als ohne apeiros. Unter Umständen wollen oder müssen die Lehrkräfte bei Extremfällen das Jugendamt einschalten. Insofern verändert apeiros nicht nur die Betreuung der SuS, zu denen es direkten Kontakt gibt, sondern hat auch eine indirekte Wirkung auf die Betreuung von SuS, die ausschließlich in den bereits an der Schule bestehenden Strukturen betreut werden.

Die pädagogischen und sanktionierenden Interventionen verlaufen in den meisten Fällen mehrstufig, d.h. zunächst wird versucht, über Gespräche den Schulbesuch wieder zu ermöglichen. Erst wenn sich herausstellt, dass Sanktionen ein sinnvoller Weg sind, werden „härtere“ Maßnahmen ergriffen. Dieser Prozess scheint bereits gut etabliert zu sein und „härtere“ Sanktionen werden nur in einer Teilmenge der Fälle nötig.

Abbildung 2 zeigt, nach wie vielen Monaten der Schulverweigerung die jeweiligen Interventionen von apeiros typischerweise durchgeführt werden. Anschreiben mit einer Gesprächseinladung wer-

den bereits in den ersten Monaten einer Verweigerungsperiode ausgestellt und die Gespräche finden im Schnitt naturgemäß etwas später statt. Als letzte Maßnahme und daher mit der größten Häufigkeit erst nach mehreren Monaten des Absentismus werden Bußgelder angedroht. Die Zahl der Anschreiben ist deutlich höher als die Zahl der Gespräche, die wiederum deutlich höher ist als die Zahl der Bußgeldbescheide. In vielen Fällen reichte also eine niedrigschwellige Intervention aus. In der Abbildung wird die Dauer der Verweigerungsperiode ab Beginn des Schuljahres gezeigt. Die bereits im ersten Monat der Schulverweigerung ausgestellten Bußgeldbescheide beziehen sich daher zum größten Teil auf SuS, die bereits im Vorjahr nicht regelmäßig zum Unterricht erschienen sind. Aus den Mustern der Lage der Interventionen im Zeitverlauf lässt sich schließen, dass apeiros bereits in hohem Maße systematisch auf Verweigerung reagiert.

Bei der Betreuung durch apeiros spielen Instabilitäten durch Lehrer/innenwechsel nur eine untergeordnete Rolle und die Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Ämtern wird koordiniert, wodurch Schwachstellen und Inkonsistenzen in der Betreuung verringert werden. Zudem fallen durch das rationalisierte Betreuungssystem weniger SuS „durch das Netz“, weshalb Schulabbrüche und weitere Maßnahmen durch das Jugendamt vermieden werden können. Und durch die Beschleunigung der Reaktion auf Schulverweigerung, die durch apeiros sichergestellt wird, verringert sich der Einfluss der Schulverweigerungsperiode auf die Schulnoten. Die Entstehung des Kreislaufs von schlechten Noten und hohen Fehlzeiten wird also frühzeitig verhindert.

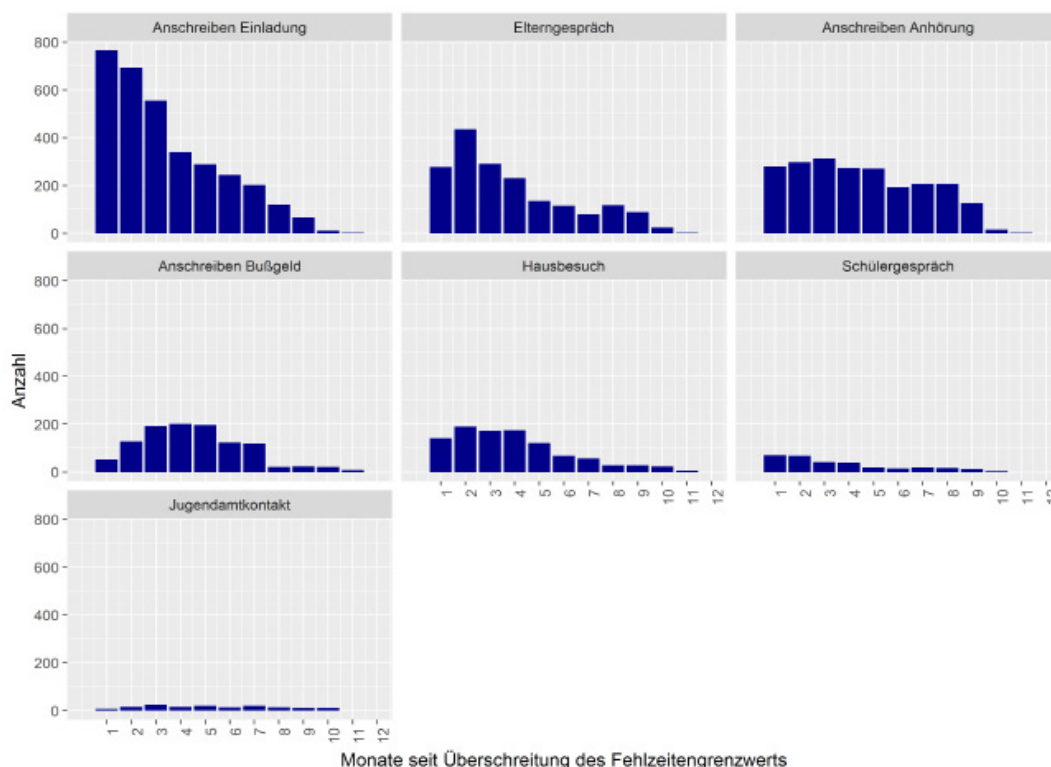


Abbildung 2: Interventionen abgetragen gegen den Zeitpunkt nach dem ersten Überschreiten eines Fehlzeitengrenzwerts. Anmerkung: „Schülersgespräch“ bezieht sich auf ein in der Schule vereinbartes Schülersgespräch. Ein Gespräch mit SuS im Rahmen eines Hausbesuches fällt unter „Hausbesuch“.

Die obige Abbildung zeigt deutlich die Eskalationsstufen der Intervention durch apeiros und vor allem, dass zu Beginn der Intervention zahlreiche Anschreiben an die Eltern versandt werden, etwas

später und in geringerer Anzahl (größte Anzahl im zweiten Monat) Elterngespräche dominieren, gefolgt von Anschreiben zur Anhörung und von Anschreiben mit Verhängung von Bußgeld. Jede

nächste Eskalationsstufe tritt schwerpunktmäßig später ein als die vorangegangene und kommt weniger häufig vor. Dies ist ein Beleg für die Richtigkeit der frühen Intervention und des abgestuften, aber konsequenten Vorgehens.

So ist zu erwarten, dass von apeiros betreute SuS schneller wieder in die Schule kommen, die Rückfallgefahr aufgrund der rationalisierten und stetigen Betreuung geringer ist und auch insgesamt die Schulverweigerung ein weniger gravierendes Problem an den Schulen wird. Diese Erwartungen lassen sich in eine Hypothese mit drei Unterthesen fassen:

Hypothese 3: systematische Sanktionen erhöhen die Anwesenheit.

Diese Hypothese wird weiter spezifiziert in drei Unterpunkte, die auf die Verbesserung der Anwesenheit von Schulverweigern in Form der Reduktion der Rückfallgefahr, der Beschleunigung der Rückkehr an die Schule und der besseren Gesamtentwicklung abzielen:

Hypothese 3.1: SuS mit extremer Schulverweigerung, bei denen apeiros durch Gespräche und juristische Maßnahmen zielgerichtet und strukturiert interveniert, reduzieren ihre Fehlzeiten schneller als solche, bei denen apeiros nicht interveniert.

Hypothese 3.2: Die Rückfallgefahr ist bei durch apeiros betreuten SuS geringer als bei nicht durch apeiros betreuten SuS.

Hypothese 3.3: Einzelne SuS weisen, nachdem Sie von apeiros betreut werden, eine bessere Entwicklung der Fehlzeiten auf als zuvor.

Da Extremfälle der Schulverweigerung in der Regel in einem Parallelsystem betreut werden, ist gleichzeitig davon auszugehen, dass an den Schulen vor der Zusammenarbeit mit apeiros kein systematischer Umgang mit dem Thema praktiziert wurde. Das Vorgehen von apeiros ist im gesamten Prozess auf das Erreichen eines Schulabschlusses ausgerichtet. Zwar haben Lehrer/innen auch dieses Ziel, allerdings bestehen die systemischen Anreize (Schulgesetz, curriculare Vorgaben) für Lehrer/innen in der Praxis prioritär darin, einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts

sowie die Erfüllung der Schulpflicht zu gewährleisten. Alles Weitere möchten Lehrer/innen zwar auch erreichen; bei knappen Zeitressourcen stehen die Ziele eines störungsfreien Unterrichts und der Erfüllung der Schulpflicht aber womöglich höher auf der Prioritätenliste als die Rückkehr einzelner Schulverweigerer an die Schule. apeiros schafft es, mit einem auf Schulverweigerer zugeschnittenen Ansatz die Betreuung auf die Sonderfälle anzupassen und diese Ziele zu integrieren. Insgesamt beschleunigt apeiros dabei auch die pädagogische Betreuung von Schulverweigerern und rationalisiert den Prozess, der so in verschiedenen Dimensionen verbessert wird. Dabei wird als Hypothese vorausgesetzt, dass die Betreuung zuvor nicht systematisch funktionierte:

Hypothese 4: Lehrer/innen und Schulen erfassen nicht systematisch die Anwesenheit bzw. reagieren unsystematisch.

Die Arbeit von apeiros erhöht also unter anderem die Aufmerksamkeit für und Erfassung von Schulverweigerung. Die anschließenden Systeme (Ordnungsamt, Schulamt, Jugendamt) sind auf diesen Anstieg der bekannten und somit zu bearbeitenden Fallzahlen nicht eingestellt. Es ist daher davon auszugehen, dass sie zumindest in den ersten Jahren der Arbeit von apeiros noch nicht in der Lage sind, Interventionen und Maßnahmen im nötigen Maß und mit der nötigen Schnelligkeit durchzuführen. Diese Annahme wird in Hypothese 5 erfasst:

Hypothese 5: Die anschließenden Systeme (Ordnungsamt, Schulamt, Jugendamt) führen die Interventionen nicht oder nur verspätet weiter.

Insgesamt erhöhen die Erfassung von Fehlzeiten, die Interventionen und die Mobilisierung von externen Ressourcen der Lehrer/innen, Eltern sowie der Kommune (Jugendamt, Ordnungsamt) alle die Anwesenheit der SuS in den Schulen. Es ist also insgesamt mit einem Rückgang der Fehlzeiten zu rechnen, der sich an einem Rückgang der Extremfallzahlen zeigt.

Hypothese 6: Das Projekt erhöht durch Kontrolle und systematische Sanktion sowie Schnittstellenarbeit in der Kommune (Jugendamt und Ordnungsamt) die Anwesenheit der

SuS. Dies zeigt sich an einem Rückgang des Anteils der extremen Schulverweigerungsfälle.

Diese Hypothesen werden zum Abschluss der Datenanalyse wieder aufgegriffen und mit den Einzelergebnissen der Datenanalyse verknüpft. Damit wird dann abschließend eine differenzierte Bewertung der Arbeit von apeiros vorgenommen.

3.2 Daten und Methoden

3.2.1 Fehlzeitendaten

Die Fehlzeitendaten sind zentraler Bestandteil des Konzepts von apeiros und werden von den Lehrer/innen mithilfe der Softwareinfrastruktur von apeiros direkt erhoben. Ziel von apeiros ist, dass alle Lehrer/innen die Fehlzeiten (und Verspätungen) getrennt nach entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten auf den Tag genau erfassen. Die Umsetzung erfolgt in der Regel nicht direkt vollumfänglich, sondern die komplette Erfassung aller Klassen wird erst nach längerer Zusammenarbeit mit apeiros erreicht. Zudem scheint es kleinere Messfehler zu geben, da die durchschnittlichen Fehlzeiten pro SuS mit dem Anteil der Klassen, für die Fehlzeiten vorliegen, korrelieren. Das Kooperationsniveau an der Schule insgesamt beeinflusst also dem Anschein nach auch die Güte der Erhebungen der Lehrer/innen, die Fehlzeiten eintragen. Aus diesem Grund wurden Schulen mit niedrigen Eintragungsquoten aus den Datenauswertungen ausgeschlossen.

Die monatlichen Fehlzeiten wurden durch die Anzahl der Schultage im jeweiligen Monat dividiert, um Tagesdurchschnitte zu errechnen, die nicht durch die unterschiedliche Anzahl von Schultagen pro Monat verzerrt werden. Eine weitere Anpassung der Daten ist die Saisonbereinigung. Vereinfacht ausgedrückt, wurde der Effekt der jeweiligen Monate auf die Fehlzeiten errechnet und von den absoluten Fehlzeiten abgezogen. Die Saisoneffekte wurden mittels linearer Regressionen errechnet, die die Effekte des Geschlechts, der Schulform und der Interventionen von apeiros von den saisonalen Schwankungen isolieren.

Die Mitarbeiter/innen tragen zudem Einzelinterventionen in die Datenbank ein. Einzelinter-

ventionen sind Anschreiben (ggf. in Zusammenhang mit Ordnungsgeldern) sowie Hausbesuche, Lehrer-, Eltern und Schüler/innengespräche. Die Daten wurden monatlich aggregiert ausgelesen, sodass für jede/n erfasste/n Schüler/in und jeden Monat die entschuldigten Fehlzeiten, die unentschuldigten Fehlzeiten, die Interventionen durch apeiros sowie das Geschlecht erfasst sind. Zusätzlich wurden Informationen über die Schule in die Daten eingefügt. So geht aus den Daten auch hervor, in welcher Schulform SuS sind, wie lange diese Schule bereits mit apeiros kooperiert und wie viele SuS insgesamt die Schule besuchen.

Die Daten werden mit drei Methoden ausgewertet. Erstens können die nach Schulform aggregierten und bereinigten Fehlzeiten mit der Dauer der Präsenz von apeiros in Zusammenhang gestellt werden. Die Fehlzeiten werden nicht einfach addiert, da marginale Fehlzeiten nicht so sehr von Interesse sind wie systematische Schulverweigerung. Stattdessen wird der Anteil der SuS mit extremen Fehlzeiten berechnet und abgebildet. Zur Darstellung des Zusammenhangs dieser „Extremfallquote“ mit der Dauer der Zusammenarbeit wird über alle Datenpunkte anstelle einer linearen Regressionslinie eine kurvenlineare Ausgleichsfunktion berechnet, um auch einen nicht-linearen Zusammenhang darzustellen.

Zweitens kann der Effekt von Einzelinterventionen auf die individuelle Fehlzeitenentwicklung berechnet werden. Für die Untersuchung des Effekts der Betreuung durch apeiros auf die Fehlzeiten der einzelnen SuS ist es hilfreich, dass sich in der Datenbank zwei Gruppen von SuS als Vergleichsgruppe eignen: Erstens werden einige SuS, insbesondere an den Gesamtschulen (siehe Anhang 2), durch ihre Lehrer/innen „geblockt“. Bei „geblockten“ SuS interveniert apeiros nicht. In diesen Fällen sind ausschließlich die Lehrer/innen für pädagogische und juristische Maßnahmen zuständig. Zweitens gibt es neben den „geblockten“ SuS einige Fälle mit extremen Fehlzeiten, bei denen apeiros nicht interveniert, vor allem aufgrund begrenzter Ressourcen. An apeiros-Schulen gibt es für SuS mit hohen Fehlzeiten demzufolge drei Szenarien: Betreuung des Falls durch den Lehrer/die Lehrerin, keine besondere Betreuung und die Betreuung durch apeiros. Die im Folgenden zu beantwortende Vergleichsfrage lautet: „Wie unterscheidet sich die Fehlzeitenent-

wicklung eines/r von apeiros betreuten Schülers/ in von den sonst vorkommenden Alternativszenarien?“.

Für die Messung des Effekts von apeiros und zur Überprüfung der Hypothesen, die sich unter dieser Leitfrage subsumieren lassen, genügt es, die erstgenannten Szenarien zusammenzufassen und sie mit dem dritten Szenario zu vergleichen. Die „geblockten“ und nicht von apeiros betreuten SuS können demnach gemeinsam betrachtet und mit den von apeiros betreuten SuS verglichen werden, um eine Aussage über die Vorteile der Arbeit von apeiros gegenüber dem bestehenden System zu treffen. Hierzu wird der Datensatz auf alle Beobachtungen von SuS ab dem Zeitpunkt, an dem sie zum ersten Mal den Fehlzeitengrenzwert überschreiten, bis zu dem Punkt, an dem sie ihn wieder unterschreiten (oder wenn dies nicht geschieht: bis zum Ende des Schuljahres), reduziert. Der direkte Effekt auf die Extremfälle wird so ermittelt.

In einem zweiten Schritt wird mittels logistischer Panelregressionen berechnet, ob die SuS nach einer Intervention eine höhere Chance haben, kein Extremfall mehr zu sein, als vor einer Intervention beziehungsweise ohne Intervention. Dabei werden eine lineare und eine quadratische „Baseline“ der Rückkehrwahrscheinlichkeit im Zeitverlauf geschätzt, so dass der Interventionseffekt als Differenz von dieser durchschnittlichen Entwicklung der Rückkehrwahrscheinlichkeit im Zeitverlauf interpretiert werden kann. Da die abhängige Variable der binärcodierte Zustand „Extremfall“ ist, werden auch die absoluten Fehlzeiten im Vormonat als Kontrollvariable aufgenommen, um auszuschließen, dass die Ergebnisse durch eine ungleiche Verteilung des Ausmaßes der Verweigerung in den beiden Gruppen entstehen. Diese Auswertung kann zudem für jede Schulform getrennt durchgeführt werden, um zu berücksichtigen, dass die Rückkehrwahrscheinlichkeiten und Vergleichsfälle ebenfalls nach Schulform variieren.

Drittens können die Daten in einigen Fällen mit Befragungsdaten verknüpft werden, um einen Zusammenhang mit den Noten darzustellen. Hier erfolgt die Auswertung graphisch.

3.2.2 Befragungsdaten

Die Befragung der SuS ermöglicht einen Vergleich von Hauptschüler/innen an Schulen, die mit apeiros zusammenarbeiten, mit solchen an Schulen, die nicht mit apeiros zusammenarbeiten. Zudem können die Fehlzeiten mit den Schulnoten in Zusammenhang gebracht werden. Die Befragung erfolgte per Fragebogen und wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. Die Fragebögen wurden in der Schule ausgefüllt. Auch werden hier Daten aus einer Online-Befragung von Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen und Schulleiter/innen verwendet. Hierfür wurden nur Mitarbeiter/innen von Schulen, die mit apeiros zusammenarbeiten, in das Sample aufgenommen. Es handelt sich also um eine professionelle Innensicht der Kooperation mit apeiros. Demnach enthielt der Fragebogen vornehmlich Fragen, die dazu einluden, die Kooperation mit apeiros subjektiv zu bewerten und den Effekt der Arbeit von apeiros einzuschätzen. So können auch nicht-quantifizierbare Effekte erfasst werden. Beide Datenquellen sowie zusätzliche qualitative Interviews fließen stellenweise als zusätzliche Datengrundlage in die Bewertung der Hypothesen ein.

3.3 Messung und Hypothesenprüfung - Individuelle Wirkungen bei SuS

Zunächst wird die Ausgangsannahme von apeiros, dass ein Zusammenhang zwischen Fehlzeiten und Schulerfolg besteht, geprüft. Zwar wird dieser Zusammenhang bereits von Wagner et al. (2004) für Kölner Schulen (ohne Gesamtschulen) gezeigt. Der Versuch der Replikation mit den hier verwendeten Daten ist aber in doppelter Hinsicht sinnvoll: einerseits liegt hier eine andere Grundgesamtheit zu Grunde und andererseits spricht die Replizierbarkeit für die Validität beider Datensätze. Hierzu werden die Angaben über die Schulnoten aus der Schülerbefragung mit den Fehlzeitendaten der apeiros-Datenbank verknüpft. Um möglichst genau die Versetzungsgefahr abzubilden, werden die Angaben der Noten über die drei Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch gemittelt. Da davon auszugehen ist, dass jede weitere Fehlstunde einen geringeren

Effekt auf die Noten hat als die Vorherige, werden die Fehlstunden logarithmiert. Es wird also

davon ausgegangen, dass 100 Fehlstunden nicht den 10-fachen Effekt von 10 Fehlstunden auf die

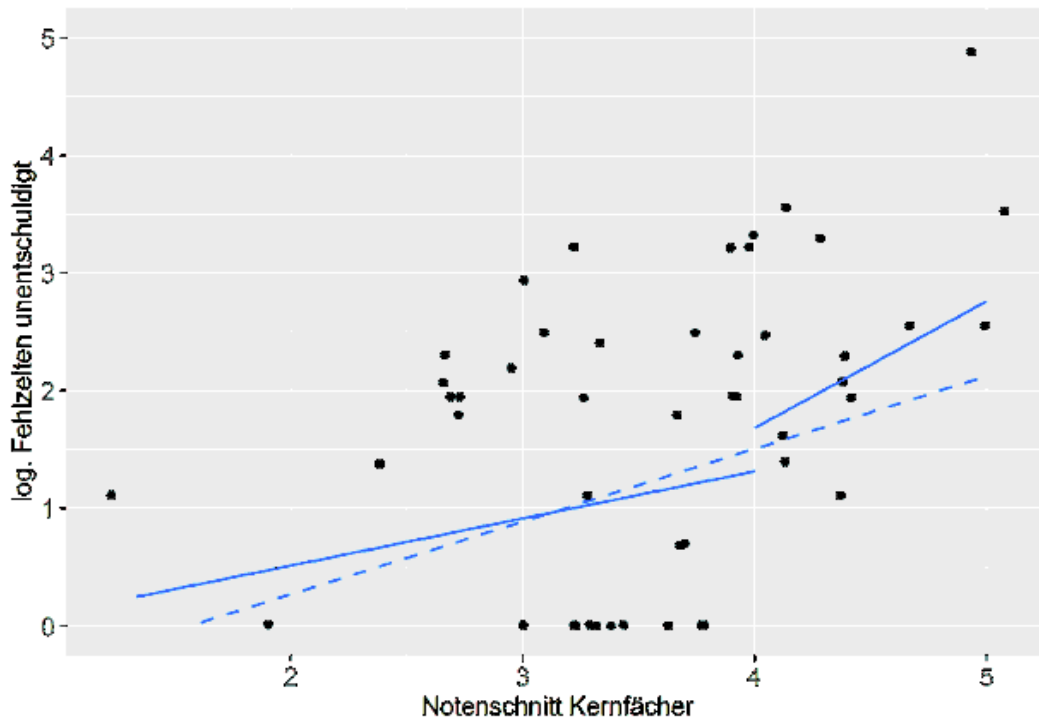


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen dem Notenschnitt in Kernfächern (Schülerangaben) und den unentschuldigten Fehlzeiten (logarithmiert, von apeiros erfasst)

Es zeigt sich zudem, dass der Zusammenhang im Bereich der Versetzungsgefährdung noch stärker ist. Es ist davon auszugehen, dass sich schlechte Noten und Schulverweigerung gegenseitig beeinflussen. Zudem wird deutlich, dass SuS mit extremen Fehlzeiten im Hinblick auf unzureichende Bildung eine besondere Risikogruppe sind.

Es ist zu erwarten, dass die von apeiros betreuten SuS schneller und nachhaltiger ihre Fehlzeiten reduzieren als die nicht von apeiros betreuten SuS. apeiros behebt offenbar nicht nur einen Ressourcenmangel seitens der Lehrer/innen, sondern führt grundsätzlich neue Formen der Betreuung ein. Lehrer/innen betreuen unregelmäßig zum Unterricht erscheinende SuS in der Regel über den Aufbau einer persönlichen Beziehung. Die Herangehensweise baut auf eine Internalisierung des erwünschten Verhaltens als schülerseitige Leistung zur Erfüllung einer persönlichen Beziehungspflicht. apeiros hingegen rationalisiert die Betreuung durch standardisierte Interventionen und leitet danach einzelfallbezogen eine inten-

sive pädagogische Betreuung ein, deren Rahmen unabhängig vom Personal stabil bleibt. Der Ansatz von apeiros ist also erstens weniger von den subjektiven Urteilen und individuellen Eigenschaften der Lehrer/innen abhängig und zweitens unabhängig von Lehrer/innen- und Schulwechseln konstant. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen ist bei den von apeiros betreuten SuS von einer schnelleren und langanhaltenderen Wirkung auszugehen. Da in der Datenbank von apeiros keine Informationen zu Lehrerwechseln und (aus naheliegenden Gründen) keine Hinweise zu möglicherweise das Ergebnis beeinflussenden Eigenschaften der Lehrer/innen vermerkt sind, können diese Annahmen nicht getrennt voneinander überprüft werden. Es ist lediglich davon auszugehen, dass nicht von apeiros betreute absente SuS im Schnitt mehr Diskontinuitäten in ihrer Betreuung erleben als dies bei apeiros der Fall wäre. Die Diskontinuitäten wiederum können zum Beginn einer neuen Verweigerungsperiode führen.

Die Fehlzeiten gehen sowohl für von apeiros betreute Verweiger/innen als auch für die nicht von apeiros betreuten SuS mit der Zeit zurück. Die Gründe sind formaler Natur (das Herausfallen aus der Schulpflicht) oder erklären sich mit einer Rückkehr in den Unterricht. Für die Einschätzung eines Effekts ist diese Vermischung kein Hindernis, da anzunehmen ist, dass sowohl die von apeiros betreuten, als auch die restlichen Fälle gleichermaßen durch dieses Datenbankdesign zum Positiven beeinflusst werden. Es ist eher noch davon auszugehen, dass durch die zusätzliche Betreuung durch

apeiros nach dem Schulwechsel oder Schulabbruch mit höherer Wahrscheinlichkeit das Erreichen eines Schulabschlusses auf einem alternativen Weg steht. Zumindest wurde dies bereits in einigen von apeiros betreuten Fällen erreicht. Dieser Effekt der Arbeit von apeiros wird hier zunächst nicht abgebildet, da nur der direkte Effekt der Interventionen auf das unentschuldigte Fehlverhalten untersucht wird und die Frage nach der Betreuung nach einem Schulabbruch zunächst ausgeklammert bleibt.

Abbildung 4 zeigt die durchschnittliche Entwicklung der Fehlzeiten von Schulverweigerern mit einer Intervention im selben Schuljahr verglichen mit solchen ohne Intervention im selben Schuljahr. Dabei gehen entsprechend einer aus den Daten abgeleiteten Definition extremer Schulverweigerung Beobachtungen von SuS ab dem Zeitpunkt in die Auswertung ein, an dem sie den Grenzwert von 0,88 Fehlstunden pro Schultag innerhalb eines Monats überschritten haben. Diese Übersicht stellt das erste zentrale Ergebnis der Evaluation dar:

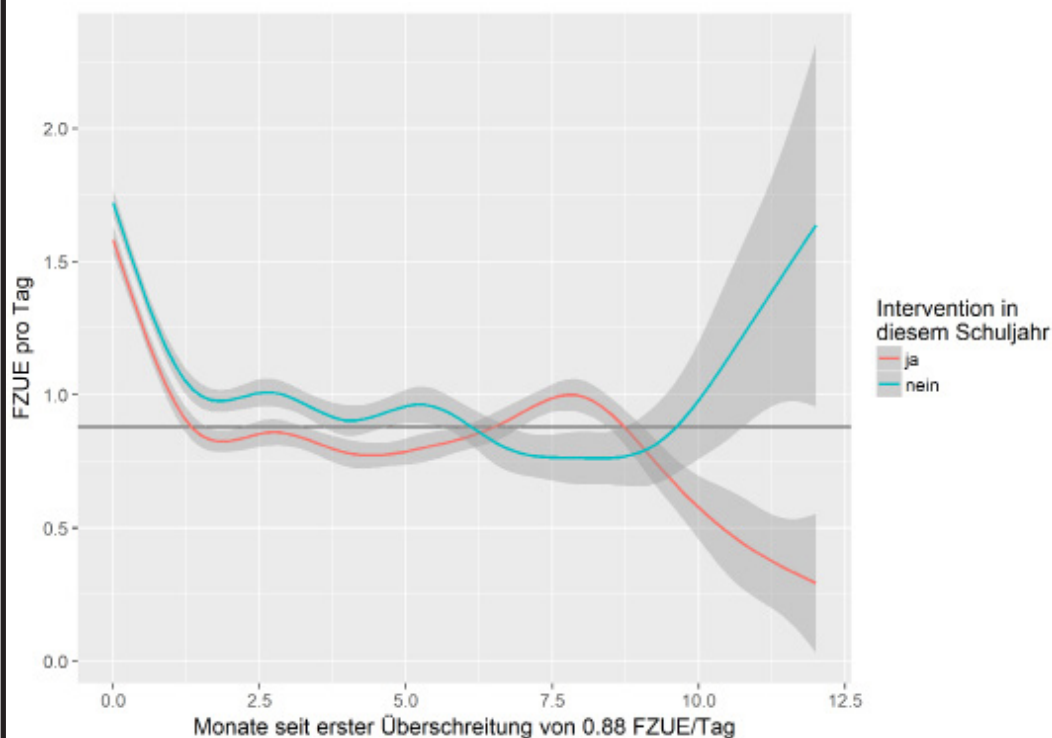


Abbildung 4: Durchschnittliche Entwicklung der unentschuldigsten Fehlzeiten (FZUE) bei Extremfällen mit und ohne Intervention. 95%-Konfidenzintervall in grau. Waagerechte Linie: Grenzwert der Extremfalldefinition

Von apeiros betreute SuS haben ab dem ersten Monat der Grenzwertüberschreitung niedrigere Fehlzeiten. Eine Erklärung ist, dass bereits zuvor oder innerhalb dieses ersten Monats eine Intervention stattgefunden haben kann. Danach kehren sie im Schnitt schneller unter den Grenzwert der Extremfalldefinition zurück und haben langfristig eine geringere Rückfallgefahr. Mit Ausnahme des Zeitraums zwischen sechs und acht Monaten nach der ersten Überschreitung des Fehlzeitengrenzwertes schneiden die SuS von apeiros durchweg besser ab als diejenigen in der üblichen Betreuung durch die Schulen.

Direkt zu Beginn der Verweigerungsperiode und in der Summe des gesamten Verlaufs entwickeln sich die Fehlzeiten der von apeiros betreuten SuS also deutlich besser. Besonders groß ist die Differenz zwischen lange von apeiros betreuten SuS und solchen, die lange ohne Betreuung durch apeiros der Schule ferngeblieben sind. Ein mögliche Erklärung für den Anstieg nach sechs bis acht Monaten ist, dass nach drei bis fünf Monaten die meisten Bußgelder angedroht werden (siehe Abbildung 2 und detailliert in Anhang 3) und diese teilweise nicht zügig umgesetzt werden, sodass bei diesem Teil der Extremfälle (mit Bußgeldwarnung und ohne Zustellung des Bußgeldbescheids) nach fünf bis acht Monaten der Eindruck entstanden ist, dass der Schulabsentismus ohne Konsequenz bleibt, da der angedrohte Bußgeldbescheid schon mehrere Monate lang nicht eingetroffen ist.

Diese Erklärung ist nicht abschließend, wird aber weiter dadurch bestärkt, dass auch bei der Befragung von Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen und Schulleitungen die Überlastung der Bußgeldstellen mehrfach beklagt wurde. Diese Analyse lässt Faktoren außer Betracht, die ihre Aussagekraft unter Umständen einschränken. So können persönlichen Eigenschaften der Lehrer/innen und andere möglicherweise relevante Merkmale nicht direkt gemessen werden. Allerdings beeinflusst

dies die Validität der Ergebnisse nur dann, wenn diese Merkmale deutlich ungleich zwischen von apeiros betreuten und nicht von apeiros betreuten SuS verteilt sein sollten. Es ist nicht sehr plausibel, dass die Analyse auf diese Weise verzerrt wird, da von jeder Schule Verweigerungsfälle mit und ohne Intervention in die Analyse eingehen. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Qualität der Betreuung nach Schulform variiert und somit auch der Effekt der Arbeit von apeiros, der als Vergleich mit der bestehenden Betreuung zu definieren ist, zwischen den Schulformen variiert. Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, wird die Analyse im Folgenden weiter differenziert.

Die Datenanalyse kann (der gleichen Vergleichslogik wie in Abbildung 4 folgend) nach Schulformen verfeinert werden, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Arbeit von apeiros auch vom Kontext abhängt, in dem sie stattfindet, und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer je nach Schulform unterschiedlich ist. Hierzu werden Regressionsmodelle berechnet, die jeweils den Effekt der Betreuung durch apeiros auf die Chance, im Folgemonat kein Extremfall mehr zu sein, schätzen und möglicherweise verzerrende Faktoren wie die Fehlzeiten im Vormonat, die Schulform, saisonale Effekte und die Eintragsquote berücksichtigen.

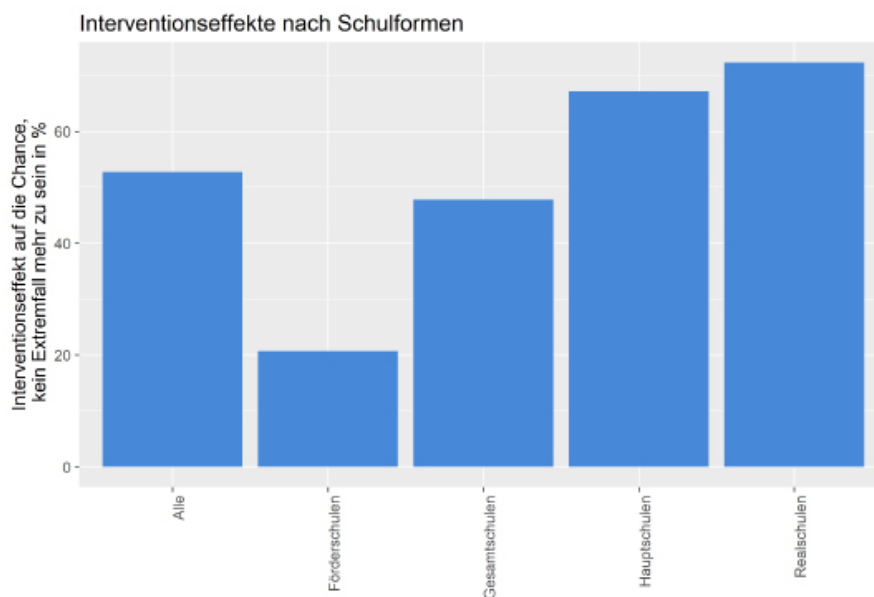


Abbildung 5: Interventionseffekte an den unterschiedlichen Schulformen. Sample: Alle SuS ab dem Monat der Schulverweigerung. Abhängige Variable: „Kein Extremfall mehr“. Kontrollvariablen: Fehlzeiten im Vormonat, saisonale Effekte, Eintragsquoteneffekte

Die differenziertere Analyse zeigt, dass die Einzelinterventionen durch apeiros die Chance, in jedem Folgemonat keine extremen Fehlzeiten mehr zu haben, im Schnitt um knapp 60% erhöhen (Abbildung 5). Dieser Effekt unterscheidet sich leicht nach Schulform. Die Schulformen unterscheiden sich vor allem im Profil der Lehrer/innen und SuS. So sind Förderschullehrer/innen meist sonderpädagogisch ausgebildet, während an Hauptschulen auch viele „Quereinsteiger/innen“ unterrichten. SuS an Förderschulen profitieren außerdem von einem deutlich besseren Betreuungsverhältnis und somit auch einem verstärktem Augenmerk auf die Schulverweigerung. So erklärt sich, warum apeiros-Interventionen an Förderschulen zwar wirksam, aber im Vergleich mit der Lehrerbetreuung (also der Situation vor der Intervention durch apeiros) nicht so wirksam wie an anderen Schulformen sind.

Einzelinterventionen sind besonders an Haupt- und Realschulen wirksam. Hier ist zu beachten, dass die Wirksamkeit der Intervention gemessen wird als der Vorteil gegenüber den Alternativszenarien der Betreuung durch Schule und Lehrer/in, die aber dennoch an einer apeiros-Schule stattfindet. Auch die Vergleichsgruppe ohne Einzelintervention von apeiros ist also von einigen schulweiten, von apeiros angestoßenen Veränderungen positiv betroffen. An Haupt- und Realschulen ist der Mehrwert einer Einzelintervention gegenüber der Betreuung durch die Lehrkräfte insofern besonders groß.

Eine schulverweigernde Hauptschülerin beispielsweise hat nach einer Intervention in jedem Folgemonat eine 75% höhere Chance, unter den Fehlzeitengrenzwert der Extremfalldefinition gefallen zu sein als ein Mitschüler ohne Intervention. Allgemein betrachtet ist die Entwicklung der Extremfälle über alle Schulformen hinweg am besten, wenn sie von apeiros betreut werden.

Auch diese Analyse kann durch unterschiedlich zwischen den Fällen mit und ohne Intervention verteilte Eigenschaften, wie zum Beispiel Eigenschaften der Familie, Fähigkeit der Lehrer/innen und ähnliches, verzerrt sein. Solche zeitkonstanten Eigenschaften können in der Analyse berücksichtigt werden, indem die durch Hypothese 3 implizierte Vergleichslogik angewendet wird, bei der die Vergleichsgruppe nicht die SuS

ohne Betreuung von apeiros sind, sondern die Entwicklung eines/r einzelnen Schülers/in vor und nach dem Start der Betreuung miteinander verglichen wird. Die Schule verweigernden SuS werden also bei der Überprüfung von Hypothese 3 jeweils mit sich selbst longitudinal, d.h. im Sinne einer Vorher-Nachher-Analyse, verglichen.

In diesen Vorher-Nachher-Vergleich können nur SuS eingehen, für die die Verweigerungsperiode sowohl vor als auch nach einer Intervention durch apeiros in den Daten festgehalten wird. Ein auf diese Weise spezifiziertes Regressionsmodell muss daher zusätzlich den generellen Trend der Rückkehr zur Schule („baseline Zeiteffekt“), der in der ersten Datenanalyse grafisch dargestellt wurde (Abbildung 2), berücksichtigen. Unabhängig von diesem generellen Trend, also der mit der Verweigerungszeit steigenden Rückkehrwahrscheinlichkeit, ergibt sich im Vorher-Nachher-Vergleich eine um 94% höhere Chance, nach einer Intervention kein Extremfall mehr zu sein (detaillierte Ergebnisse in Anhang 4).

Unabhängig von der Dauer der Verweigerungsperiode und allen individuellen zeitkonstanten Eigenschaften, wie zum Beispiel dem Elternhaus, haben SuS nach einer Intervention durch apeiros eine gegenüber der Periode vor der Intervention signifikant höhere Chance, nicht mehr unter die Extremfalldefinition zu fallen.

Zusammenfassend dauert es bei der Betreuung ohne apeiros im Schnitt länger, bis die SuS wieder regelmäßig zur Schule kommen und es besteht eine höhere Rückfallgefahr. Dennoch hat auch die Betreuung ohne apeiros, also ausschließlich durch die Lehrer/innen, gute Aussichten, zumindest den meisten SuS nach einiger Zeit helfen zu können. Die langsamere Entwicklung erklärt sich mit den nicht formalisierten Reaktionen auf Schulverweigerung. Lehrer/innen, die Schulverweigerer alleine betreuen, können persönliche Beziehungen zu den SuS und Eltern nutzen, um die Situation zu normalisieren. Die Schwachstellen dieses Ansatzes sind die teilweise nur kurz andauernden Schüler-Lehrer-Beziehungen und begrenzte Zeitressourcen der Lehrer/innen. Dabei sind Lehrerwechsel nicht das einzige Problem, sondern auch die Einstellung der Betreuung in den Ferien kann in einigen Fällen problematisch sein, womit sich die geringere Rückfallgefahr der

von apeiros betreuten SuS erklären lässt. Auch die Betreuung durch apeiros hat insbesondere in der Phase der Bußgeldausstellung einige Schwachstellen. Über die gesamte typische Verweigerungsperiode hinweg betrachtet wird durch apeiros allerdings dennoch eine schnellere Reduktion der Fehlzeiten erreicht.

3.4 Messung und Hypothesenprüfung - Systemische Wirkungen

3.4.1 Wandel bei Jugendämtern und Bußgeldstellen

Jugendämter spielen in letzter Konsequenz eine wichtige Rolle bei der Betreuung von dauerhaft nicht zum Unterricht erscheinenden SuS, weil es einen gesetzlichen Anspruch auf Jugendhilfe gibt. Allerdings ist Schulverweigerung zunächst kein prioritäres Problem von Jugendämtern, die im Zweifel und bei knappen Ressourcen beispielsweise Missbrauchsfälle und junge Eltern in aller Regel mit höherer Priorität behandeln. Stattdessen sind Jugendämter darauf angewiesen, dass andere, vorgelagerte institutionelle Maßnahmen auf das Problem Schulverweigerung reagieren. Dazu zählt insbesondere nach den ersten niedrigschwelligen Interventionen die Verhängung von Bußgeldern durch die Ordnungsämter. In vielen Städten hatte apeiros daher zunächst – teilweise bis heute – Probleme, einen Teil seines Konzepts zu implementieren. Dies wurde auch in der Befragung von Schulleitungen und Lehrer/innen oft geäußert. Namentlich ergeben sich Schwierigkeiten dahingehend, dass durch apeiros mehr Bußgeldfälle anfallen und die Bußgeldstellen teilweise personell nicht darauf eingestellt sind, eine erhöhte Anzahl von Bußgeldern zu bearbeiten. Ein zentrales Anliegen von apeiros ist, dass SuS Verantwortung übernehmen, weil sie direkt, fair und transparent die Konsequenzen ihres Handelns sehen. Kommt der Bußgeldbescheid erst lange nach der Phase der Schulverweigerung, liegt es nahe, dass er seinen pädagogischen Effekt verliert und die SuS darin bestärkt werden, dass die Anwesenheitspflicht als unverbindlich zu verstehen ist. Darüber hinaus ist eine schnelle Reaktion von zentraler Bedeutung, um eine Verstetigung des Absentismus zu verhin-

dern.

Ähnlich wie gemeinnützige Organisationen in anderen Bereichen Behörden zum Einhalten von Richtlinien und Gesetzen bewegen, indem sie sich auf bestehendes Recht berufen oder die Umsetzung einfordern, weist apeiros in einigen Gemeinden auf ein gravierendes Problem hin und drängt bei den Jugend- und Ordnungsämtern auf die Umsetzung ihrer Aufgaben im Bereich der Schulverweigerung. Durch apeiros werden Ämter auf die Vielzahl an Verletzungen der Schulpflicht aufmerksam. Damit wird die Unterbesetzung der Verwaltung sichtbar gemacht und konkrete Arbeit geleistet. Stellenweise haben die Ordnungsämter bereits mehr Mitarbeiter/innen eingestellt.

Gleichzeitig werden die Jugendämter durch apeiros entlastet. Diese Entlastung wurde hier nicht genau bemessen, allerdings ist die Schulverweigerung aufgrund der eingangs beschriebenen Rechtsansprüche der Eltern im Rahmen des Jugendhilferechts auch ein Problem des Jugendamtes. Die Reduktion der Schulverweigerung, vor allem in Fällen der Extremverweigerung, durch apeiros hilft also, ein Problem des Jugendamtes zu lösen. Hinzu kommen die konkret durch apeiros übernommenen ambulanten Betreuungsaufgaben.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum stellenweise die Finanzierungsstruktur von apeiros problematisch ist. Wo apeiros auch von Kommunen und Jugendämtern finanziert wird, ist der Spielraum, Veränderungen von diesen Stellen einzufordern, eingeschränkt.

3.4.2 Schulleitungen, Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen

Ähnliche Veränderungen lassen sich bei den Schulleitungen und Lehrer/innen zeigen. An den von apeiros betreuten Schulen wird die Schulverweigerung als großes Problem interpretiert. In der Befragung der Mitarbeiter/innen der Schulen wurde die Schulverweigerung hinter „schlechten Lernergebnissen“ und vor „Gewalt an der Schule“ als zweitgrößtes von sieben typischen Problemfeldern von Schulen genannt. Zusätzlich wurde gefragt, ob sich die Wahrnehmung der Schulverweigerung seit der Zusammenarbeit mit apeiros erhöht hat.

Ein Viertel der Befragten hat angegeben, dass sie vor der Zusammenarbeit mit apeiros die Schulverweigerung für ein weniger gravierendes Problem gehalten haben. Ein Viertel der Befragten hat also vor der Zusammenarbeit das Ausmaß der Schulverweigerung unterschätzt, nur 9% haben es vorher überschätzt. Circa zwei Drittel der Befragten haben keine Veränderung der Wahrnehmung der Schulverweigerung festgestellt und unter 10% der Befragten gaben an, vor der systematischen Erfassung der Fehlzeiten das Problem überschätzt zu haben. Insgesamt hat sich also die Wahrnehmung der Schulverweigerung bei einem beträchtlichen Teil durch apeiros präzisiert. Auch wenn die meisten Lehrkräfte schon vor der Zusammenarbeit das Thema Schulverweigerung ausreichend wahrgenommen haben, kam es durch apeiros in der Summe zu einem erhöhten Problembewusstsein.

Eine zu geringe Wahrnehmung der Schulverweigerung ist insbesondere an großen Schulen ein Problem. Sind diese Schulen zudem von anderen Problemen, zum Beispiel Gewalt, besonders großen Klassen oder einem hohen Anteil von SuS, die besondere Aufmerksamkeit benötigen, belastet, fallen SuS, die nicht zur Schule kommen, oft nur zweitrangig auf. Sie stören den Schulbetrieb nicht direkt. Hier kann apeiros helfen, indem die Früherkennung und die Übersicht über nicht erscheinende SuS verbessert wird und durch Kontakt zu den Eltern und andere Maßnahmen die Lehrer/innen unterstützt werden.

Durch apeiros bekommen Schulleitungen direkt einen Überblick über bestehende und entstehende Probleme mit der Schulverweigerung und können so durch die frühe Reaktion auf Schulverweigerung auch das von ihnen langfristig verfolgte Ziel guter Lernergebnisse besser erreichen. Diese Information führt einerseits dazu, dass die Verhinderung von Schulverweigerung zu einer Zielgröße der erfolgreichen Schule werden kann, und zweitens bekommt die Schulleitung die Möglichkeit, frühzeitig zu handeln – also nicht erst einzugreifen, wenn die Quote der erfolgreichen Schulabschlüsse als Folge der Schulverweigerung abnimmt.

Ähnliches gilt für die Lehrer/innen. Durch die Einführung des systematischen Fehlzeiten-Monitorings fällt es ihnen leichter, einen Überblick über die Anwesenheit einzelner SuS zu behal-

ten. In der Befragung äußerten einzelne Lehrer/innen, dass die Fehlzeitenerfassung zu Mehrarbeit führe, aber insgesamt haben über 60% der Lehrer/innen, Schulleitungen und Sozialarbeiter die Fehlzeitenerfassung und die Einzelinterventionen als eine Entlastung bezeichnet (siehe Abbildung 6). Unterschiedliche Wahrnehmungen können entstehen, da potentielle Mehrarbeit direkt anfällt, die Entlastung durch das systematische, Datenbank-gestützte Vorgehen aber erst im Laufe der Zeit deutlich wird. Einzelne Lehrer/innen haben im Zweifelsfall nicht die Zeit und die Kapazitäten, um laufend – also nicht erst zum Halbjahresende – eine Übersicht über die Anwesenheit ihrer SuS zu haben. Hier erzielt apeiros eine Entlastung, und Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen können mithilfe der Fehlzeitendatenbank ihre pädagogische Arbeit mit einzelnen SuS besser nach der Bedarfslage ausrichten. Gleichzeitig bietet apeiros den Lehrer/innen eine psychologische Entlastung, da der Verein durch die Übernahme einzelner Fälle und Aufgabenbereiche einen Teil der Verantwortung übernimmt und den Überblick über den Prozess der Betreuung einzelner SuS behält.

apeiros schafft ein Problembewusstsein und bietet die nötigen Ressourcen, um Überforderung zu verhindern und die Schulverweigerung kontinuierlich ohne viel Aufwand im Blick zu behalten.

Letztlich hat die Schule den größeren Einfluss auf die SuS, die nicht zur Schule kommen, und solche, die anfangen, die Schule zu verweigern. Die Schule hat deutlich mehr Personal pro Schüler/in und in der Summe deutlich mehr Kontaktstunden mit den SuS als apeiros. Dieses Potential unterstützt apeiros. Hier wird also in einem langfristigen Prozess vor allem das Bewusstsein und die Bereitschaft gestärkt, die Umsetzung der Schulpflicht mit allen (auch rechtlich) zur Verfügung stehenden Mitteln zu fördern und Minderjährige zumindest bis zum Erreichen eines Abschlusses von öffentlicher Seite her intensiver und langfristig an die Hand zu nehmen.

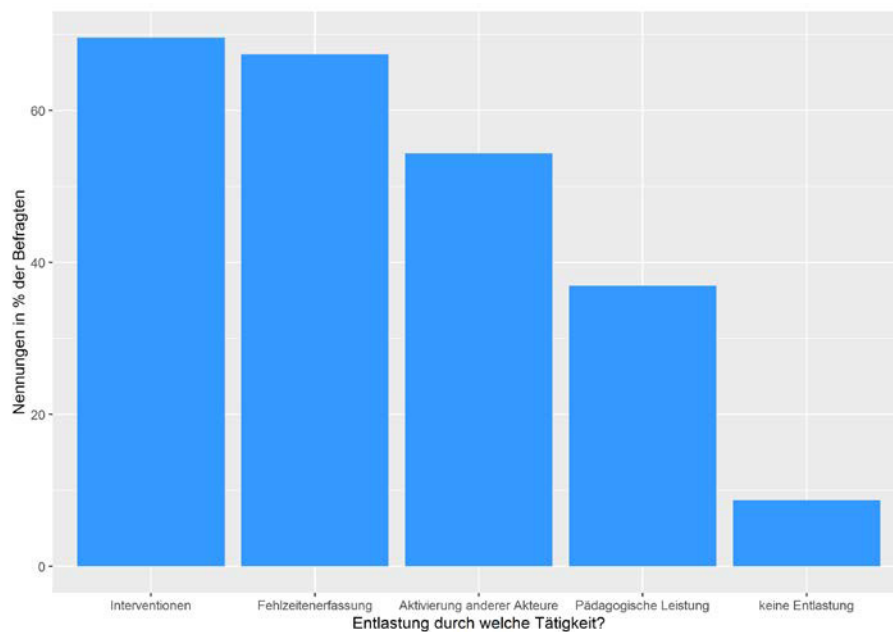


Abbildung 6: Entlastungen für Schulleitungen, Sozialarbeiter/innen und Lehrer/innen durch apeiros. Mehrfachnennung möglich.

3.4.3 Schülerinnen und Schüler

Die Betreuung einzelner SuS und die dabei erzielten Erfolge wurden in Kapitel 2 behandelt. Dabei wurden Verbesserungen bei einzelnen SuS als Zielgröße untersucht. Alle anderen SuS wurden vorerst außen vorgelassen. Doch auch sie werden durch die Arbeit von apeiros erreicht.

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen hat ergeben, dass an den apeiros-Schulen eine deutlich höhere Sensibilität für die Relevanz von Entschuldigungen bei verpasstem Unterricht herrscht. Die SuS an den apeiros-Schulen gaben signifikant seltener an, beim Fehlen keine Entschuldigung vorzulegen. Dies ist zunächst keine Aussage über tatsächlich besseres Entschuldigungsverhalten, aber es zeigt, dass es apeiros gelingt, auch die SuS für die Relevanz der Schulanwesenheit zu sensibilisieren. Die systematische Erfassung der Fehlzeiten zeigt so auch bei den SuS, die nicht direkt mit apeiros in Kontakt kommen, eine Wirkung. Anders als ohne die systematische Erfassung „fliegen“ unregelmäßig fehlende SuS

nicht weiter „unter dem Radar“ und sind sich selbst offensichtlich darüber im Klaren, dass Absenz nicht unbemerkt bleibt. So ergibt sich eine weitere Hemmschwelle, unentschuldigt zu fehlen, schon bevor Lehrer/innen oder apeiros einschreiten müssen. Im qualitativen Teil der Lehrer/innenbefragung haben einige Befragte unterstrichen, dass sie wahrnehmen, wie SuS das Thema Schulverweigerung mittlerweile ernster nehmen würden. All dies spricht für eine spürbare Sensibilisierung für das Thema Schulverweigerung bei den SuS.

Gleichzeitig ist von starken „Ansteckungseffekten“ auszugehen. Eine anhand der vorliegenden Daten nicht zu prüfende Hypothese lautet, dass ein Schüler, der an eine Schule mit hoher Schulverweigerungsquote kommt, mit größerer Wahrscheinlichkeit selbst phasenweise den Schulbesuch verweigern wird, als wenn derselbe Schüler an eine Schule mit geringer Schulverweigerungsquote gekommen wäre – und dass dieser Kausalzusammenhang durch einzelfallabhängige Mechanismen in Gang gesetzt wird. Diese Mechanismen, die an Schulen mit hoher Schulverweigerung häufiger auftreten, sind zum Beispiel die Nachahmung des

Verhaltens anderer SuS oder die einfache Beobachtung, dass Mitschüler/innen für ihr unentschuldigtes Fehlen keine Nachteile erfahren. Trifft diese Hypothese zu, kommt es durch die Reduktion von Schulverweigerung auch zur Verhinderung zukünftiger Schulverweigerung bei anderen Schülerinnen und Schülern.

3.4.4 Verbesserung der Beziehung zwischen Schule und Eltern

Die von apeiros betreuten Schulen haben wenig institutionalisierten Kontakt mit den Eltern ihrer SuS. Die Lehrerinnen und Lehrer selbst haben oft wenig Kontakt mit den Eltern. Hier ist in den letzten Jahren verstärkt die Schulsozialarbeit aktiv geworden. Dennoch zeigte die Befragung der Schulleitungen, dass diese apeiros schätzen, weil ein Anruf von apeiros als zunächst unbekannte und indifferente außenstehende Institution von Eltern sehr ernst genommen würde. Der Schulleiter einer Realschule betonte zudem, dass „die Eltern sensibler für dieses Thema geworden“ seien. Und auch die Schulleitungen anderer Schulen heben diesen Aspekt besonders hervor:

„Eine Intervention von einer Stelle außerhalb von Schule ist deutlich erfolgreicher. Eltern und Schüler reagieren hier anders.“
(Schulleiter einer Hauptschule)

Die positive Veränderung in der Beziehung der Schule mit den Eltern wird dabei von den Schulleiter/innen meist auf die regelhafte, also objektiv, systematisch und konsequent auf Absentismus folgende Intervention durch apeiros zurückgeführt.

3.4.5 Zusammenfassung: Wirkungspfade des systemischen Wandels

Die direkte Ansprache der Eltern durch einen externen Akteur wie apeiros findet in einigen Fällen eher Gehör.

Die Wirkungspfade der Veränderung bei Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern sowie Mitschülerinnen und Mitschülern der von apeiros betreuten SuS lassen sich nur stellenweise empirisch überprüfen. Zusammengefügt weisen sie aber auf einen systemischen Wandel im Umgang mit Schulverweigerung hin.

Die systemischen Veränderungen, auf die apeiros hinarbeitet, bestehen zusammengefasst aus den folgenden Aspekten:

Schnellere Reaktionszeiten und Früherkennung;

Differenzierte, auf spezifische SuS angepasste Maßnahmen;

Rückgriff auf einen größeren Erfahrungshintergrund im Umgang mit Schulverweigerung, als ein/e einzelne/r Lehrer/in ihn üblicherweise sammeln kann;

Vernetzung und Mobilisierung externer Ressourcen, zum Beispiel des Jugendamtes;

Relativ stabile Betreuung unabhängig von Lehrer- und Schulwechseln;

apeiros bietet Maßnahmen zwischen der Betreuung durch Lehrkräfte und dem Jugendamt an; zusätzlich vermittelt es „sanftere“ Alternativen zur Heimunterbringung

Diese Veränderungen sollen langfristig zu einer generellen Abnahme des Absentismus führen, die sich am Absinken der Extremfälle ablesen lässt und über die oben dargestellte Wirkung der Einzelinterventionen hinausgeht. Sekundäre Verhaltensänderungen können schon allein durch die Erfassung der Fehlzeiten erzielt werden. Unter diesen Begriff fällt auch, dass die Anwesenheit von apeiros das unentschuldigte Fehlen stärker in den Fokus aller an der Schule beteiligten Personen und Ämter rückt, und auf diese Weise langfristige Effekte erzielt. Neben der Aktivierung anderer Akteure wird der Umgang mit Schulverweigerung systematisch rationalisiert. So bleibt Schulverweigerung seltener unbemerkt und auch den Schülerinnen und Schülern wird bewusst, dass Ihre Abwesenheit nicht ohne Konsequenz bleibt.

3.5 Absolute langfristige Abnahme der Schulverweigerung

Der Anteil der Schulverweigerer/innen wird gemessen als der Anteil der SuS, die innerhalb eines Monats den Grenzwert von 0,88 unentschuldigsten Fehlstunden pro Schultag überschritten haben. Diese Kennzahl kann für die einzelnen Schulen und/oder Schulformen über die Zeit der Zusammenarbeit mit apeiros hinweg verfolgt werden.

Da sich die Problemlagen und Entwicklungen nach Schulform unterscheiden, aber innerhalb einer Schulform recht ähnlich verlaufen, werden die Ergebnisse hier nach Schulformen gruppiert zusammengefasst. Dies hat den weiteren Vorteil, dass innerhalb einer Schulform ein normaler Schultag ungefähr gleich lang ist und auch die Verteilung auf die Klassenstufen zeitstabil bleibt. So kommt es zu keinen Verzerrungen der Ergebnisse im Zeitverlauf durch sich verändernde Längen der Schultage oder Verschiebungen in der Altersstruktur. Außerdem lassen sich in den Daten auch Altersgruppen und Klassenstufen ausmachen, die besonders häufig den Schulbesuch verweigern. Hierin liegt ein Grund, warum die Schulformen, deren Schülerschaften unterschiedliche Altersstrukturen haben und bei denen auch die Geschlechterverteilung unterschiedlich ist (an Hauptschulen beispielsweise ist der Jungenanteil höher), getrennt betrachtet werden sollten, wenn der Anteil der SuS mit hohen Fehlzeiten angegeben wird.

Hier ist nicht mehr – wie zuvor – die Veränderung bei einzelnen SuS von Interesse, sondern die aggregierte Lage innerhalb der verschiedenen Schulformen wird über die Zeit der Zusammenarbeit mit apeiros verfolgt. Was nun interessiert, ist die Frage, ob apeiros es schafft, Schulabsentismus und Schulverweigerung an Schulen insgesamt zu verringern, nicht nur bei den direkt betreuten SuS.

Zu diesem Zweck wird jeweils der Anteil der Extremfälle gegen die Dauer der Intervention grafisch dargestellt. Es wird dadurch zum Beispiel deutlich, welchen Anteil an Extremfällen es an Hauptschulen mit dreimonatiger Zusammenar-

beit mit apeiros gab. Diese Zahl kann mit dem entsprechenden Anteil nach vier- oder fünfmonatiger Zusammenarbeit usw. verglichen werden.

Im Ergebnis ergibt sich eine typische Entwicklung je nach Schulform. Zur Erleichterung der Interpretation ist anstelle der einzelnen Datenpunkte eine lokal gewichtete Ausgleichslinie (berechnet nach einer lokal gewichteten Ausgleichsfunktion) eingetragen. Hinter diesen Ausgleichslinien stehen die einzelnen Trends der über 70 betreuten Schulen. Sie ist also eine Aggregation der Trends an den Schulen, die einer Schulform angehören. Schulen mit vielen SuS gehen dabei mit höherem Gewicht in die grafische Auswertung ein.

3.5.1 Hauptschulen

Der durchschnittliche Anteil der Schulverweigerer¹ liegt an den Hauptschulen zu Beginn der Kooperation mit apeiros im gewichteten Mittel bei circa 11%. In dieser Statistik sind Schulen mit geringer Eintragungsdisziplin ausgenommen, da es insbesondere bei den Hauptschulen einige Datenteile gibt, bei denen die Eintragsquote auf eine Verzerrung der Zahlen nach unten hinweist.

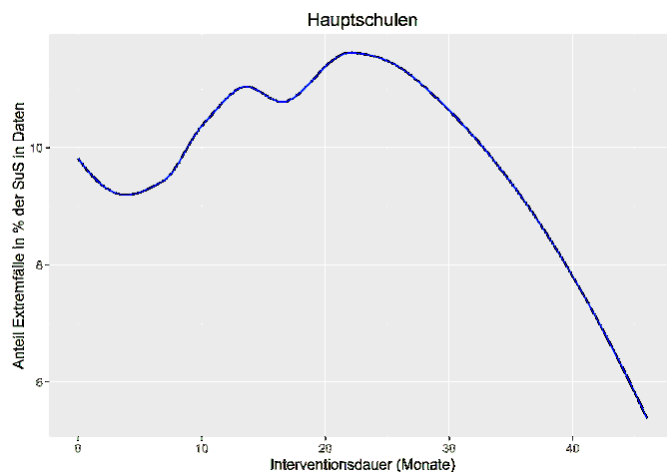


Abbildung 7: Durchschnittlicher Anteil an Extremfällen vs. Dauer der Zusammenarbeit mit apeiros. Ohne Daten von Beobachtungen mit geringer Eintragsquote aufgrund starker Verzerrungen.

¹ Diese Zahl sollte nicht als Populationswert aller SuS gelesen werden. Eine Schätzung des Populationswerts ist mittels Quantifizierung des Messfehlers möglich, diese Quantifizierung setzt im Idealfall aber Anwesenheitsdaten und nicht (wie hier) Fehlzeitendaten voraus. Kernproblem ist, dass ein genauer Blick auf die Daten einen positiven Zusammenhang von Eintragsquoten und Fehlzeiten aufweist. Je mehr eingetragen wird, desto eher werden Extremfälle erfasst. Daher wurden nur Fälle mit hohen Eintragsquoten berücksichtigt. Relevant ist hier, dass dieser Wert zu jedem Zeitpunkt konsistent einen ähnlichen Messfehler enthält, also die Entwicklung aussagekräftig ist.

Der Anteil der Extremfälle steigt über den Zeitraum von zwei Jahren zunächst etwas. Es liegt nahe und deckt sich mit den Ergebnissen der qualitativen Befragung, dass es zu Beginn der Kooperation zunächst noch Fortschritte bei der Genauigkeit der Fehlzeitenerfassung gibt. An den großen und unübersichtlichen Hauptschulen ist es selbst bei guter Eintragungsdisciplin möglich, dass zu Beginn einige Schulverweigerer „unter dem Radar“ bleiben. Natürlich sind auch andere Gründe für diesen anfänglichen Anstieg denkbar, allerdings ist ein negativer Effekt der Arbeit von apeiros wenig plausibel, denn für eine Art „Protestverweigerung“ in diesem Ausmaß gibt es qualitativ keine Hinweise. Nach zwei Jahren kommt es durchweg zu erheblichen Verbesserungen. Nach vierjähriger Intervention liegt der Anteil der Extremfälle im gewichteten Mittel nur noch bei etwas über 5%.

Nach zweijähriger Arbeit von apeiros treten erhebliche Verbesserungen ein, nach vierjähriger Zusammenarbeit mit apeiros konnte das Problem der Verweigerung an den Hauptschulen im Durchschnitt halbiert werden.

3.5.2 Förderschulen

Etwas unterschiedlich verläuft die Entwicklung an den Förderschulen (Abbildung 8). Die von apeiros betreuten Förderschulen verfügen über besonders viele den Schulbesuch verweigernde SuS. Darüber hinaus sind die Förderschulen deutlich kleiner als die betreuten Hauptschulen. Mit Ausnahme einer Förderschule mit über 300 SuS haben alle zehn betrachteten Förderschulen unter 200 SuS. Die 31 von apeiros betreuten Hauptschulen hingegen unterrichten – mit zwei Ausnahmen – zwischen 300 und 500 SuS. Im Durchschnitt sind die betreuten Hauptschulen gar mehr als doppelt so groß wie die Förderschulen.

Das hohe Aufkommen an Fehlzeiten und die Überschaubarkeit der Förderschulen – zusammen mit den in der Regel pädagogisch intensiver geschulten Lehrkräften – erklären, warum es an den Förderschulen zu Beginn der Kooperation nicht zu einem Anstieg der registrierten Extremfälle kommt. Die Annahme lautet, dass den Lehrer/innen der Förderschulen die Umsetzung des Ansatzes von apeiros leichter fällt, da sie es mit deutlich geringeren Klassengrößen zu tun haben

und innerhalb des in der Regel kleineren Kollegiums ein neues Verfahren schneller umgesetzt werden kann. Gleichzeitig ist die Schulverweigerungsquote an Förderschulen deutlich höher, wodurch eine externe Unterstützung zur Betreuung dieser SuS auch seitens des Lehrpersonals eher angenommen wird. An den größeren Haupt- und Realschulen, an denen die Schulverweigerung zwar mitunter ein relevantes, aber kleineres Problem als an den Förderschulen ist, kann analog dazu davon ausgegangen werden, dass es länger dauert, bis das Konzept von apeiros vollständig umgesetzt ist.

In Kooperation mit diesen besonders betroffenen Schulen kann apeiros rasch deutliche Ergebnisse erzielen. Während an den Förderschulen zu Interventionsbeginn im Schnitt nahezu ein Fünftel der SuS unter die hier genannte Extremfalldefinition fällt, kann dieser Anteil bereits nach einem knappen Schuljahr in den Bereich zwischen 6% und 7% gebracht werden.

In Zusammenarbeit mit apeiros gelingt es an Förderschulen sehr schnell, die Situation auf ein deutlich besseres Niveau zu bringen. Allerdings bleiben die Extremfallzahlen in den hier erfassten ersten zwei Jahren der Kooperation auf einem Niveau, das denen der Hauptschulen ähnelt. Angesichts der besonderen Problemlage an Förderschulen ist dies jedoch ein beachtlicher Erfolg.

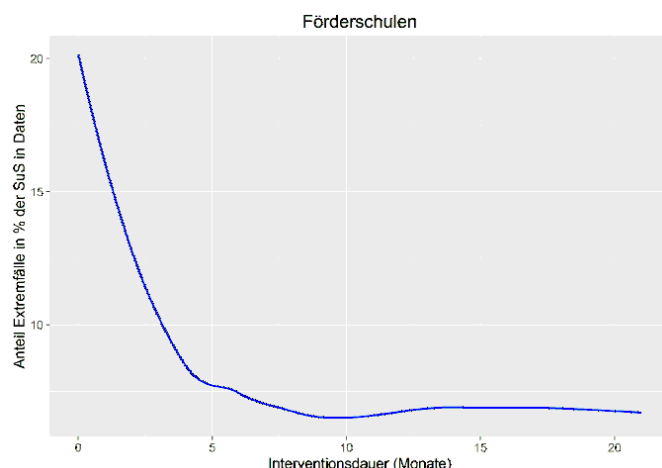


Abbildung 8: Durchschnittlicher Anteil an Extremfällen vs. Dauer der Zusammenarbeit mit apeiros an Förderschulen.

Wie oben gezeigt wurde, sind die Einzelinterventionen an den Förderschulen weniger effizient als an den Hauptschulen, allerdings scheint apeiros hier

eine schnelle, ordnende Wirkung zu haben, die die vorhandenen lokalen Ressourcen aktiviert. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die anfänglichen Reduktionen der Extremfallzahlen weniger auf Einzelinterventionen und vielmehr auf die gelingende Kooperation mit der Schule, den Lehrer/innen, Jugendämtern und auf die systematische Fehlzeitenerfassung zurückzuführen ist.

3.5.3 Realschulen

Realschulen unterscheiden sich von Förderschulen und Hauptschulen durch den niedrigen Anteil an extremer Schulverweigerung, der sich sicherlich zu großen Teilen auch durch die Möglichkeit der Abstufung der verweigernden SuS an die Haupt- und Realschulen erklären lässt. Sie starten in der Regel auf niedrigem Niveau und über die Dauer der Arbeit mit apeiros kommt es zu leichten Verbesserungen (Abbildung 9). Realschulen sind wiederum deutlich größer als Hauptschulen und haben im Schnitt 668 SuS (gegenüber 349 an den Hauptschulen). Daher ist auch wenig verwunderlich, dass es zu Beginn der Zusammenarbeit eine Phase des Anstiegs der Extremfallzahlen gibt, der erneut gut durch die kompliziertere und langwierigere Implementation der Fehlzeitenerfassung zu erklären ist. Erst danach reduziert sich die gemessene Anzahl an Extremfällen (während die tatsächliche Zahl möglicherweise schon etwas früher zu sinken beginnt). Insgesamt ist der maximal erfasste Anteil der Extremfälle aber deutlich niedriger als

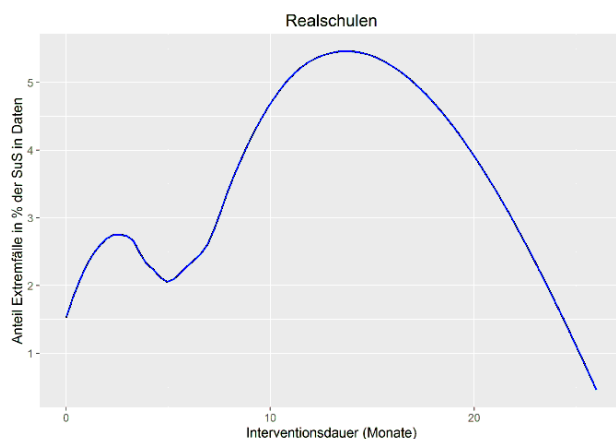


Abbildung 9: Durchschnittlicher Anteil an Extremfällen vs. Dauer der Zusammenarbeit mit apeiros an Realschulen

Nach zweijähriger Zusammenarbeit mit apeiros liegt der Anteil der Extremfälle der Schulverweigerer an Realschulen nur noch bei etwa 1 Prozent.

an Haupt- und Förderschulen. An den Schulen, die schon lange mit apeiros zusammenarbeiten, gibt es durchweg äußerst wenige (unter 1%) extreme Schulverweigerer.

3.5.4 Gesamtschulen

Bei den Gesamtschulen (nicht eigens abgebildet) ist kein eindeutiger Trend zu erkennen. Während sie auf eher niedrigem Niveau starten, kommt es im Verlauf der Kooperation zu leichten Erhöhungen, die sich wiederum durch längere Implementationszeiten der Fehlzeitenerfassung erklären lassen. Eine Gesamtschullehrerin bestätigt diese Vermutung:

„Auch, wenn vorher schon intensiv auf Schulverweigerer geachtet wurde und das Instrument der Bußgelder eingesetzt wurde, hat sich die Zahl der ‚Fälle‘ durch mehr Aufmerksamkeit und die Automatisierung der Abläufe erhöht.“
(Gesamtschullehrerin)

Zu Beginn der Kooperation mit apeiros haben die meisten Gesamtschulen einen geringen Anteil an Extremfällen, allerdings gibt es einige extreme Ausreißer nach oben, die nach längerer Kooperation mit apeiros nicht mehr zu finden sind. An Gesamtschulen ist der Spielraum für messbare systemische Verbesserungen schlicht nicht sehr groß. Dennoch lassen die Ergebnisse aus Abschnitt 1 vermuten, dass die Abnahme der extremen Ausreißer im Zusammenhang mit der messbaren Effizienz der Einzelinterventionen an Gesamtschulen steht. Grundschulen und Gymnasien sind nicht in die Auswertungen mit eingegangen, da hier die Fallzahlen keine Aussage zuließen.

Insgesamt ergibt die Entwicklung an Haupt-, Real-, Gesamt- und Förderschulen ein Bild, das sich auf eine einfache Formel bringen lässt:

Nachhaltige systemische Verbesserungen bei der Schulverweigerung, gemessen am deutlich zurückgehenden Anteil der Extremverweigerer unter der Schülerschaft, erzielt apeiros vor allem an Förder- und Hauptschulen – also einerseits dort, wo schon ein vergleichsweise ausgeprägtes Problembewusstsein besteht und unmittelbar mit der Umsetzung des Ansatzes begonnen werden kann, und andererseits (mit längerer Implementationszeit) dort, wo das Schulsystem ohne Unterstützung besonders schlecht in der Lage ist, der Schulverweigerung Herr zu werden. Auch an Realschulen werden systemische Erfolge erzielt, die denen an Hauptschulen ähneln. Dies ist der zweite deutliche Ausdruck des Erfolgs von apeiros.

Es gelingt also, besonders schwierige Schulsituationen rasch zu normalisieren und Ausreißer nach oben zu verhindern. Besonders schnell gelingt dies dort, wo aufgrund der Schulgröße und der Schulsituation von einer hohen Akzeptanz seitens des Kollegiums ausgegangen werden kann.

3.6 Zusammenfassung und allgemeine Bewertung

Die individuellen und systemischen Effekte der Arbeit lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

Schnellere Reaktionszeiten und Früherkennung, die eine Verstetigung des Problems bei einzelnen SuS verhindern.

Die Reduktion der Fehlzeiten von Extremfällen wird durch die Betreuung von apeiros im Schnitt beschleunigt.

Vernetzung und Mobilisierung externer Ressourcen und systemischer Wandel: Alle beteiligten Akteure werden durch apeiros vernetzt, aktiviert und unterstützt. Dies führt zusammen mit der direkt von apeiros mit den SuS geleisteten Arbeit zu einer Abnahme der Schulverweigerung auf Schulebene.

Dieses positive Fazit wird von Schulleitungen, Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen geteilt. Diese Gruppe hat grundsätzlich ein positives Bild der Kompetenz von apeiros und bewertet die Qualität der Zusammenarbeit ebenfalls positiv. Von 48 Befragten haben alle bis auf zwei der Kooperation mit apeiros eine mittlere oder bessere Bewertung gegeben. Über 80% der Bewertungen sind „gut“ oder „sehr gut“ (Abbildung 11). Dabei gibt es nur geringe (statistisch nicht signifikante) Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen und Elementen der Skala. Die Kompetenz wird im Schnitt etwas weniger gut bewertet als die prozeduralen Elemente Offenheit und Erreichbarkeit. Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter bewerten apeiros leicht schlechter als Schulleitungen, aber auch dieser Unterschied ist nicht statistisch signifikant.

Insgesamt wurde der Prozess der Zusammenarbeit mit apeiros durch die Befragten gelobt. Die Kommunikation mit der Geschäftsführung von apeiros wird als (sehr) positiv wahrgenommen. Einige Befragten wünschten sich aber auch eine höhere „Betreuungsquote“, also mehr Mitarbeiter von apeiros pro Schule bzw. häufigere Anwesenheiten von apeiros-Personal zur Verstärkung der Kommunikation. Auf Leitungsebene scheint die Kommunikation schon sehr gut zu funktionieren, während auf der operativen Ebene stellenweise noch nachgebessert werden kann.

Fast 70% der Befragten bewerteten darüber hinaus die systemische Wirkung von apeiros als positiv (mittlere bis sehr große Wirkung). Die Wirkung der Einzelinterventionen wird allerdings noch besser bewertet (fast 90% mittlere bis sehr große Wirkung). Nur drei Befragte schätzen die systemische Wirkung besser ein als die der Einzelintervention. Das deckt sich mit der aus den Fehlzeitendaten gewonnenen Einschätzung, dass Einzelinterventionen sehr eindeutig schnell zu Erfolgen führen, während eine langfristige systemische Veränderung sich erst in Ansätzen abzeichnet (und es noch zu früh ist, um diese über alle, teilweise erst wenige Monate oder wenige Jahre betreuten Schulen zu erkennen). Zudem fällt es bei Veränderungen, die über mehrere Jahre geschehen, schwer, diese einem spezifischen Akteur oder einer Ursache zuzuordnen.

Schulformspezifisch ist in den Daten auch zu erkennen, dass zumindest die Fehlzeitenerfassung mit der Schulgröße negativ korrelierend langsamer umgesetzt wurde. Dieser Faktor ist eine weitere wahrscheinliche Ursache dafür, dass größere Veränderungen mitunter nicht in kurzen Zeiträumen realisiert werden können. Die Schulgröße ist hier aber nicht der einzige Faktor. Hinzu könnte kommen, dass Gesamtschulen in der Regel kooperativer geführt werden, die Schulleitungen also weniger schnell Innovationen umsetzen, da diese zunächst im Kollegium verhandelt werden müssen. Dieses langsamere Tempo muss für das Endergebnis kein Nachteil sein, erklärt aber, warum die Eintragungsquoten an den Gesamtschulen teilweise langsam steigen. Zudem ist es durchaus nachvollziehbar, dass sich Gesamtschullehrer/innen, die nur selten Probleme mit Schulverweigerung haben, weniger für die Arbeit von apeiros interessieren und weniger kooperativ sind als Förderschullehrer/innen, deren SuS regelmäßig unentschuldig fehlen.

Bei der qualitativen Befragung stellte sich heraus, dass die Wirkung der Einzelinterventionen vor allem bei erstmalig auffälligen SuS als hoch eingeschätzt wird, bei den hartnäckigen Fällen aber weniger Wirkung zeige. Dies erklärt auch, warum eine systemische Wirkung an den Schulen erst nach mehreren Jahren spürbar wird: eine Auswirkung in der Breite ergibt sich durch apeiros vor allem durch die Prävention, also das Verhindern einer verstetigten Absenz durch die frühe Intervention, wohingegen bei den bestehenden Härtefällen nur punktuell geholfen werden kann und dies oft nicht an der Schule, sondern durch externe Beschulung passiert. Dies wird von den Schulen darauf zurückgeführt, dass die ersten Interventionen vor allem deswegen erfolgreich sind, weil die Eltern ihr Verhalten ändern und somit gemeinsam das Kind wieder in die Schule gebracht werden kann. Insgesamt wird die Arbeit von apeiros positiv gesehen, besonders von den Schulleitungen. Die allermeisten Lehrkräfte

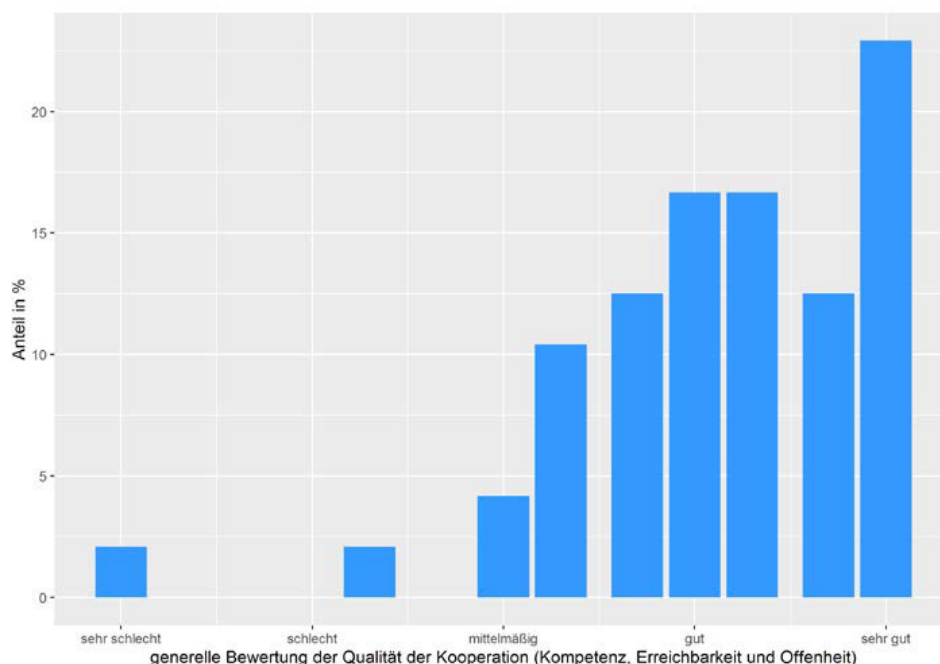


Abbildung 11: Generelle Bewertung der Arbeit von apeiros durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen

Bei der Bewertung der Wirksamkeit zeigen die Fehlzeitendaten, dass die Einzelinterventionen eine sehr gute Wirkung haben. Diese Einschätzung teilen und differenzieren die befragten Schulen, die eine Wirkung wahrnehmen, diese aber vor allem in der frühzeitigen Intervention sehen. Diese Erkenntnis hat sich allerdings im Konzept von apeiros bereits niedergeschlagen, das

für besonders hartnäckige Fälle, die nach frühen Einzelinterventionen nicht reagieren, eine externe Beschulung vorsieht. Dieser Teil der Wirkung von apeiros wird an den Schulen weniger wahrgenommen und kommt daher auch in der Befragung der Mitarbeiter/innen der Schulen weniger zur Geltung.

Insgesamt verbessert apeiros in allen Schulformen die Betreuung der den Schulbesuch verweigernden SuS. Vielerorts sind auch langfristige Verbesserungen der Verweigerungsquoten zu beobachten. Dabei sollte aber allen Beteiligten klar sein, dass sich durch das Hinzukommen von apeiros keine plötzliche Beendigung der Schulverweigerung einstellen wird, sondern zunächst Erfolge in Einzelfällen sichtbar sein werden. Ämter, Eltern, Lehrer/innen und Schulleitungen werden weiterhin die Hauptarbeit leisten müssen, und auch personell stellt das Hinzukommen von apeiros keine radikale Erhöhung des Betreuungspersonals dar. Hier sollten realistische Erwartungen bezüglich dessen, was durch die Vernetzung der Akteure vor Ort und die zusätzlich durch apeiros geleistete Arbeit erreicht werden kann, kommuniziert werden.

Die Wirkung von apeiros besteht langfristig nicht zuletzt auch darin, andere Akteure bei der Betreuung von Schulverweigerern zu vernetzen. Insbesondere bei der Aktivierung der Eltern von Schulverweigerern gelingt dies schnell und sehr gut.

Auch ein nicht zu verachtender Anteil der Lehrer/innen kann durch die systematische Fehlzeitenerfassung verstärkt auf Schulverweigerung achten. Dazu müssen Lehrkräfte zwar Mehrarbeit leisten, werden aber auch bei der Betreuung von Extremfällen durch die Arbeitsstunden der Mitarbeiter/innen von apeiros entlastet.

apeiros kooperiert mit Ämtern und insbesondere mit Bußgeldstellen, wobei es teilweise in der Zusammenarbeit zwischen Schulen, apeiros und den Bußgeldstellen noch zu Schwierigkeiten und Zeitverlusten kommt. Diese Sichtweise wird auch an den Schulen geteilt, wo apeiros im Vergleich mit anderen Akteuren als sehr kompetent im Umgang mit Schulverweigerung eingeschätzt wird.

Die niedrigere, aber auf der Skala von +1 bis -1 immer noch positive Bewertung des Jugendamts und der Bußgeldstellen durch die Befragten an den Schulen lässt sich womöglich vor allem auf die Tatsache zurückführen, dass das Thema Schulverweigerung nicht der einzige Fokus dieser Behörden ist. Es wurde auch nach einer separaten Bewertung

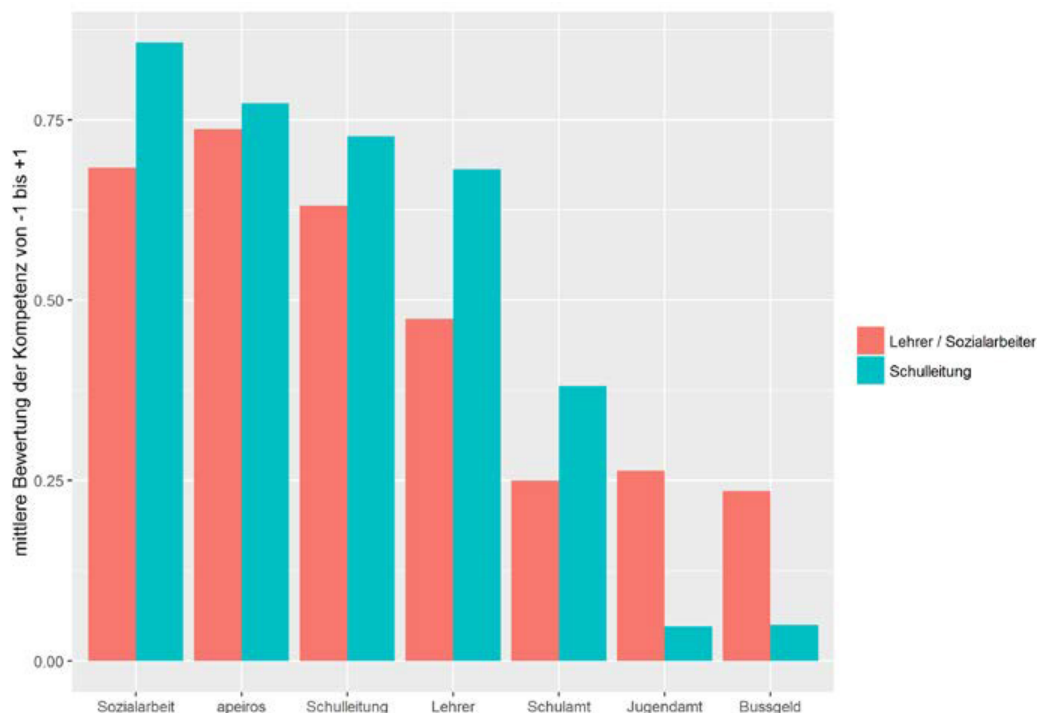


Abbildung 12: Bewertung relevanter Akteure bei der Betreuung von Schulverweigerern durch die Schulen

der Aktivität der Akteure gefragt. Fast alle Akteure haben ähnliche Bewertungen bei Aktivität und Kompetenz, lediglich die Ämter und Bußgeldstellen fallen durch negative Bewertungen bei der Aktivität auf, die positiven bis neutralen Bewertungen bei der Kompetenz gegenüberstehen.

Die verhältnismäßig schlechtere Bewertung des Jugendamts korrespondiert mit den Daten aus dem qualitativen Teil der Befragung. Viele Schulleitungen, Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen haben das Gefühl, dass das Jugendamt entweder die Schulverweigerung nicht hoch genug auf die eigene Agenda setzt und/oder die Mitarbeiter/innen von Jugendamt und Bußgeldstelle überlastet sind. Angesichts der „Flaschenhalsfunktion“ der Behörden für die Arbeit mit den besonders hartnäckigen Fällen ergeben sich hieraus mitunter Probleme für die Arbeit mit den Schulverweigerer/innen.

Wenn diese Einschränkungen und Hürden kooperativ bearbeitet werden – die gute Bewertung der Zusammenarbeit mit apeiros weist in diese Richtung – und keine zu hohen Erwartungen an rasche Erfolge gestellt werden, sprechen die für diese Studie erhobenen empirischen Daten dafür, dass deutliche langfristige und nachhaltige Verbesserungen durch die Zusammenarbeit aller Akteure mit apeiros erreicht werden können.

3.7 Abschließende Bewertung der Hypothesen

Hypothese 1: Qualifizierte Abschlüsse korrelieren mit Anwesenheit in der Schule

Zwar wurden Schulabschlüsse nicht direkt erhoben, aber die Anwesenheit in der Schule korreliert eindeutig mit den Schulnoten und diese Korrelation ist bei Versetzungsgefährdeten besonders stark (vgl. Wagner 2004). Da der Zusammenhang zwischen dem Erreichen mindestens der Note „befriedigend“ und dem Erreichen des Schulabschlusses unmittelbar in Regeln des Schulsystems festgelegt ist, ist davon auszugehen, dass ein Zusammenhang auch zwischen dem Erreichen eines Abschlusses und der Anwesenheit besteht.

Hypothese 2: Kontrolle der Anwesenheit erhöht die Anwesenheit

Effekte der Kontrolle der Anwesenheit konnten nicht isoliert von Sanktionen betrachtet werden. Daher ist eine quantitative Messung dieser Hypothese nicht möglich. Allerdings berichten Lehrer/innen und Schulleiter/innen, dass bei Schülerinnen und Schülern durch apeiros die Kontrolle ihrer Fehlzeiten stärker ins Bewusstsein rückt. Auch die Beobachtung, dass SuS an apeiros-Schulen weniger oft angeben, nicht unentschuldig zu fehlen, spricht für einen solchen Bewusstseinswandel durch die systematische Fehlzeitenerfassung. Es ist also sehr plausibel, dass ein großer Teil der SuS nicht mit unmittelbaren Konsequenzen der Schulverweigerung zu rechnen hatte und durch die Kontrolle der Fehlzeiten Verhaltensänderungen induziert werden. Insgesamt gehen die Extremfallquoten an den apeiros-Schulen mit hohen Fehlquoten über die Zeit zurück, was ein weiteres Indiz für die Bestätigung dieser Hypothese ist.

Hypothese 3: Systematische Sanktionen erhöhen die Anwesenheit

Die Datenauswertung zeigt, dass systematische Sanktionen die Anwesenheit von Schulverweigerern steigern. Dies trifft auf alle drei Teilbereiche zu: die schnellere Rückkehr (Hypothese 3.1), die geringere Rückfallgefahr (Hypothese 3.2) sowie, mit Ausnahme eines kurzen Zeitraums, die bessere Gesamtentwicklung (Hypothese 3.3). Diese Hypothesen können also insgesamt bestätigt werden.

Hypothese 4: Lehrer/Schulen erfassen nicht systematisch die Anwesenheit bzw. reagieren unsystematisch

Aus der Fehlzeitendatenbank lässt sich ableiten, dass zu Beginn der Kooperation und an Schulen mit geringer Kooperationsbereitschaft selbst die Eintragungen in der apeiros-Datenbank noch nicht alle Fehlzeiten erfassen (dieser Schluss folgt aus der beobachteten Korrelation zwischen Eintragsquote und durchschnittlichen Fehlzeiten). Hinzu kommen die Angaben von Schulmitarbeiter/innen, die die Fehlzeitenerfassung als eine Entlastung sehen und teilweise von einer Änderung der eigenen Wahrnehmung der Schulverweigerung durch apeiros berichten. Die Reaktionen auf Schulverweigerung durch Lehrer/innen sind oft schon

allein durch deren Wahrnehmungen der Schulverweigerung, die stark auf individuellen Herangehensweisen beruhen, sowie die Klassenwechsel der Lehrer/innen zum Schuljahresende bedingt. In beiden Bereichen werden durch apeiros also Verbesserungen erreicht. Ohne die Zusammenarbeit mit apeiros folgt aus dieser Situation der unsystematischen persönlichen Wahrnehmung, dass auch die Reaktionen auf Schulverweigerung nicht systematisch und stringent erfolgen können.

Hypothese 5: Die anschließenden Systeme (Ordnungsamt, Schulamt, Jugendamt) führen die Interventionen nicht oder nur verspätet weiter

Die Bewertung der Aktivität der Ämter durch die Mitarbeiter/innen der Schulen ist zwar nicht negativ, aber dennoch deutlich weniger positiv als die Bewertung von apeiros. Lokal kommt es zu Verzögerungen bei der Bearbeitung von Fällen durch die Ämter, was sich auch in der Entwicklung der Schüler/innen niederschlägt, da die Wirkungskette von apeiros in den Fällen unterbrochen wird und ein erhöhtes Rückfallrisiko in der Phase der Abmahnungen zu beobachten ist.

Dies ist mit großer Wahrscheinlichkeit ein Übergangsproblem: die mit apeiros kooperierenden Kommunen stellen sich bereits durch Personalaufstockungen auf höhere Fallzahlen ein.

Hypothese 6: Das Projekt erhöht durch Kontrolle und systematische Sanktionen sowie Schnittstellenarbeit in der Kommune (Jugendamt und Ordnungsamt) die Anwesenheit der Schüler

Insgesamt wird die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler über längere Zeiträume der Zusammenarbeit mit apeiros verbessert. Dies geschieht in deutlicherem Ausmaß naturgemäß dort, wo die Fehlzeiten zu Beginn der Zusammenarbeit besonders groß sind.

Zusammengenommen führen diese sechs größtenteils zu bestätigenden Hypothesen zu der Annahme, dass die erhöhte Anwesenheit zu mehr erreichten Abschlüssen führt.

Anhang

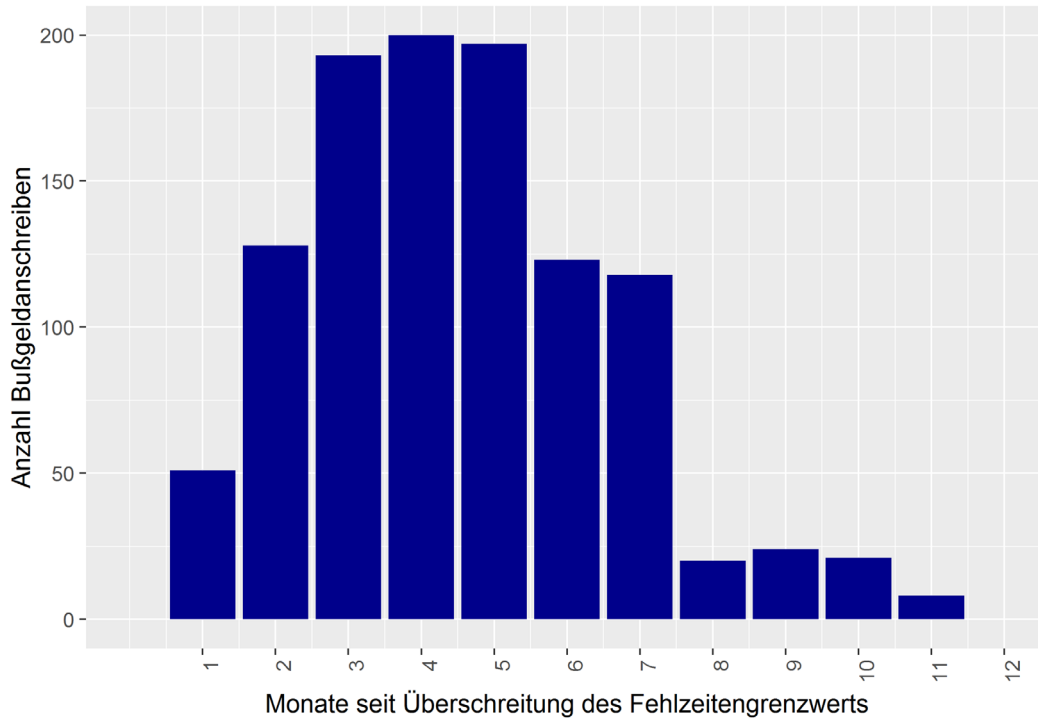
1. Verhalten bei Schulverweigerung

Wenn du mal nicht zur Schule kommst, bist du dann alleine oder mit anderen zusammen?	Anzahl
Ich bin alleine oder mit meinen Eltern zuhause.	809 (85%)
Ich bin alleine unterwegs.	40 (4%)
Ich bin bei Freunden / mit Freunden unterwegs.	109 (11%)
Datengrundlage (Mehrfachnennung möglich, daher abweichend von Summe der Angaben)	948 SuS

2. Geblockte SuS

Schulform	Schülermonate	davon geblockt	Anteil %
Gesamtschule	128610	34996	27,21
Förderschule	11751	2297	19,55
Hauptschule	93349	18052	19,34
Realschule	37355	5097	13,64

3. Bußgeldanschreiben im Detail



4. Detaillierte Ergebnisse Vorher/Nachher-Vergleich (Hypothese 3)

	Koeffizient	p-Wert	Konfidenzintervall (95%)	
Nach Intervention	1,94	0	1,65	2,26
Fehlzeiten Vormonat	0,99	0,655	0,96	1,03
Dauer	1,02	0	1,02	1,02
Verweigerungsperiode				
Dauer, quadriert	0,99	0	1,00	1,00
Saisonbereinigt		JA		

Die Koeffizienten sind „Odds Ratios“. Eine „Odds Ratio“ von 1,94 entspricht einer Erhöhung der Chance, kein Extremfall mehr zu sein um $1,94 - 1 = 94\%$.

5. Besonderheiten und Einzelaspekte

Sonderfall Duisburg

Die Schulverweigerung ist an Duisburger Schulen deutlich höher als in anderen Kommunen, die mit apeiros zusammenarbeiten. Ein sinnvoller Vergleich ist allerdings aufgrund der Zusammensetzung der Schulformen, mit denen apeiros in den jeweiligen Kommunen zusammenarbeitet, nur zwischen Duisburg und Köln-Mühlheim möglich. Auf den ersten Blick zeigen sich insbesondere bei den Duisburger Hauptschulen deutlich höhere Fehlzeiten pro Schüler/in.

Schulform	Duisburg	Mülheim	Prozentdifferenz Duisburg vs. Mülheim
	Ø Stunden / Monat		
Grundschulen	3,53	2,87	23%
Hauptschulen	9,75	4,35	124%
Realschulen	2,16	2,66	-19%

Berücksichtigt man andere Faktoren, wie die Eintragungsquote und die Dauer der Zusammenarbeit mit apeiros, so ergeben sich im Schnitt ca. 53% höhere unentschuldigte Fehlzeiten für eine/n Schüler/in in Duisburg gegenüber einem/r Mülheimer Schüler/in an einer Schule der gleichen Schulform mit der gleichen Eintragungsquote. Abbildung 14 zeigt, dass dieser Effekt vor allem von den Hauptschulen getrieben wird, während die Realschulen in Duisburg etwas besser abschneiden. Hier können viele Faktoren eine Rolle spielen. Insbesondere zeichnet sich Duisburg durch eine besonders prekäre sozioökonomische Ausgangslage und die Existenz von „Problembezirken“ aus, was zur Bildung von stigmatisierten Schulen geführt hat, die wiederum besonders negativ selektierte SuS haben und sich so die Problemlage über die Jahre verstetigt hat. Zu dieser unvorteilhaften Situation kommt hinzu, dass sich in Duisburg viele (Haupt-) Schulen in Auflösung befinden und SuS dadurch viele Schulwechsel durchmachen müssen. Gerade für SuS, die ohnehin schon Probleme haben, fallen diese Wechsel schwer und können die Hemmschwelle zum Schulbesuch weiter erhöhen.

	Koeffizient	Signifikanz
(Konstante)	-1.66	***
Hauptschule (Ref.: GrS)	0.96	***
Realschule (Ref.: GrS)	0.03	
Mülheim vs Duisburg	-0.43	***
Eintragungsquote	0.10	.

Ergebnisse der loglinearen Regression mit den unentschuldigten Fehlzeiten als unabhängige Variable. N = 83917 Schülermonate

Eintragungsquote

In allen Regressionen wurde, wenn nötig, auf die Eintragungsquote kontrolliert. In den graphischen Auswertungen wurden Beobachtungen mit niedriger Quote teilweise ausgeschlossen. Die Eintragungsquote ist der Anteil der SuS an der Schule, von denen Daten vorliegen. Die Berücksichtigung der Eintragungsquote ist teilweise notwendig, da sie positiv mit den erfassten Fehlzeiten pro Schüler/in korreliert. Das heißt, je besser das Fehlzeiten-Monitoring von apeiros implementiert ist, desto eher tragen die Lehrer/innen auch von SuS, die viel fehlen, die Fehlzeiten ein. Die Eintragungsquote hat einen unterschiedlichen Effekt auf die Eintragungen von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten, was eine saubere Einschätzung der Entwicklung dieses Verhältnisses verkompliziert.

6. Programmiercode Datenauswertung

Im Folgenden wird der R-Code für die zentralen statistischen Auswertungen dokumentiert.

Anteil der Extremfälle

```
library(ggplot2)

library(dplyr)

setwd(„Working Directory“)

theme_set(

  theme_gray(base_size=15)

)

#### Quote anhand SuS im Datensatz

t <- readRDS(„fz_mit.rds“) %>%

  group_by(schule, rDate) %>%

  summarise(SuS.in.Daten = n()) %>%

  ungroup()

t <- left_join(readRDS(„fz_mit.rds“), t) %>%

  mutate(extremfall = ifelse(fzue_norm>0.88, 1,0)) %>%

  filter(extremfall == 1, listquote>0.75 ) %>%

  #filter(monat != „monat06“, monat !=“monat08“) %>%

  group_by(schule, rDate, dauer, SuS.in.Daten, Schulform, Bezirk, monat) %>%

  summarise(n.extrem = n()) %>%

  arrange(schule, rDate) %>%

  distinct(schule, rDate) %>%

  mutate(n.extrem.quote = n.extrem/SuS.in.Daten) %>%

  ungroup()

levels(t$Schulform)

levels(t$Schulform) <- c(„Förderschulen“, „Gemeinschaftsschulen“, „ghs“,
```

```

      „Grundschulen“, „Gesamtschulen“,
      „Hauptschulen“, „Realschulen“, „sek“)
t$Schulform[t$Schulform=="ghs"] <- „Hauptschulen“
relevant <- c(„Förderschulen“, „Hauptschulen“, „Realschulen“, „Gesamtschulen“)
ggplot(filter(t, Schulform %in% relevant ),
  aes(round(dauer/30), n.extrem.quote*100)) +
  geom_point() +
  #geom_smooth(method="lm", se = F, aes(group=schule)) +
  geom_smooth(se = F, color = „blue“) +
  xlab(„Interventionsdauer (Monate)“) +
  scale_y_continuous(name="Anteil Extremfälle in % der SuS in Daten") +
  facet_wrap(~Schulform, ncol = 2, nrow = 2)
plots <- function (x) {
  ggplot(filter(t, Schulform == x),
    aes(round(dauer/30), n.extrem.quote*100)) +
    #geom_point() +
    #geom_smooth(method="lm", se = F, aes(group=schule)) +
    geom_smooth(se = F, color = „blue“) +
    ggtitle(x) +
    xlab(„Interventionsdauer (Monate)“) +
    scale_y_continuous(name="Anteil Extremfälle in % der SuS in Daten")
  ggsave(paste(„graphs/“,x,„ohnelistquoteunter80.png“))
}
l <- lapply(relevant, plots)
l

```

Saisonale Effekte

```
## Saisonale Effekte berechnen

## 1. Poisson estimators

setwd(„Working Directory“)

fz_mit <- readRDS(„fz_mit.rds“)

library(pglm)

fzp <- pdata.frame(fz_mit, index=c(„id“,„rDate“))

fzp$monat <- relevel(fzp$monat, ref=8)

pglm.1 <- pglm(fzue_norm ~ Intervention + lag_inter + lag_inter2 + monat,
              data = fzp,
              effect = „individual“,
              model = „within“,
              family = „poisson“)

pglm.2 <- pglm(fzue_norm ~ Intervention + lag_inter + lag_inter2 + monat + listquote,
              data = fzp,
              effect = „individual“,
              model = „within“,
              family = „poisson“)
```

Interventionseffekte

```
library(dplyr)

library(broom)

library(ggplot2)

setwd(„Working Directory“)

fz_mit <- readRDS(„fz_mit.rds“) %>% filter(ext_abGW1==1)

fz_mit$Schulform[fz_mit$Schulform==„gems“] <- „gs“

fz_mit$Schulform[fz_mit$Schulform==„ghs“] <- „hs“

by_Schulform <- group_by(fz_mit, Schulform)
```

```
# binär

logit <- glm(kein.ext.mehr ~ inter.und.postinter + Schulform + lag_fzuenorm + time + I(time^2) ,
            data=fz_mit,
            family="binomial")

logit.lim <- glm(kein.ext.mehr ~ inter.und.postinter + Schulform + lag_fzuenorm + time + I(time^2) ,
               data=filter(fz_mit,info.blocked!=T),
               family="binomial")

logit.models <- by_Schulform %>%
  do(SchulformFit=glm(kein.ext.mehr ~ inter.und.postinter + lag_fzuenorm + time + I(time^2) ,
                    data=.,
                    family="binomial"))

log.tidy <- tidy(logit.models, SchulformFit)

logit.models.lim <- by_Schulform %>%
  filter(info.blocked!=T) %>%
  do(SchulformFitLim=glm(kein.ext.mehr ~ inter.und.postinter + lag_fzuenorm + time + I(time^2) ,
                       data=.,
                       family="binomial"))

log.lim.tidy <- tidy(logit.models.lim, SchulformFitLim)

rm(logit.models, logit.models.lim)

logit <- data.frame(summary(logit)$coefficients) %>%
  mutate(term=row.names())

logit.lim <- data.frame(summary(logit.lim)$coefficients) %>%
  mutate(term=row.names())

names(logit) <- c("estimate", "std.error", "z.value", "p.value", "term")
names(logit.lim) <- names(logit)

listnames <- c("log.lim.tidy", "log.tidy", "logit", "logit.lim")
```

```
modelist <- list(log.lim.tidy, log.tidy, logit, logit.lim)
```

```
names(modelist) <- listnames
```

```
logmodels <- bind_rows(modelist, .id="model")
```

7. Schulverweigerung in Zahlen

Da es kaum verlässliche repräsentative und auf das gesamte Schulsystem bezogene Zahlen gibt, können hier nur Schätzungen angegeben werden. Ca. 3% der Schüler/innen als Vollverweigerer und mehr als 10% der Schülerinnen und Schüler insgesamt fehlen in einem Ausmaß, das eine sinnvolle Beschulung unwahrscheinlich werden lässt. In Zahlen ausgedrückt: Über 300.000 Schüler in Deutschland gelten als Vollverweigerer, Tendenz steigend. Daneben gibt es die große Anzahl an Schülern, die nur noch ‚äußerlich‘ anwesend sind. Die offiziellen Zahlen der Bundesregierung sprechen von 8% der Schüler/innen eines Jahrganges, die keinen Abschluss erhalten. Dies ist zum aktuellen Zeitpunkt eine sehr große Zahl, da die Landesregierungen massiv die hohen Hürden für einen Abschluss gesenkt haben und ein Schulabschluss somit sehr viel leichter zu erreichen ist, als noch vor zehn Jahren.

Laut einer Studie von Wagner et al. (2004) zeigen sich allerdings neben der reinen Zahl von Schulverweigerern strukturelle Besonderheiten (siehe folgende Tabelle), die für die präventive Bearbeitung von besonderer Bedeutung sind. Es besteht ein deskriptiver positiver Zusammenhang mit dem Alter und der Klassenstufe. Dieser ist allerdings zu großen Teilen durch den Anstieg anderer struktureller Erklärungsfaktoren mit dem Alter kein direkter Alterseffekt.

Diese Erklärungsfaktoren finden sich in allen drei relevanten Sozialisierungsbereichen: Familie, Peers und Schule. Bei der Familie zeigen Wagner et al. (2004), dass häufiger Streit mit den Eltern der wichtigste Risikofaktor für die Schulverweigerung ist. Ebenso zeigen sie einen negativen Zusammenhang zwischen einer guten persönlichen Beziehung zu den Lehrer/innen und der Schulverweigerung. Das sonstige Umfeld wirkt sich dann steigernd auf die Schulverweigerung aus, wenn Freunde ebenfalls die Schule verweigern oder die Schüler/innen in einer städtischen Subkultur leben (hoher Desorganisationsgrad des Stadtviertels). Zudem variiert die Schulverweigerung stark nach Schulform: insbesondere Hauptschulen sind betroffen, während Sonderschulen und Realschulen etwas weniger Schulverweigerung aufweisen und die Schulverweigerung am Gymnasium am wenigsten verbreitet ist.

Wagner et al. zeigen, dass Schulverweigerung multikausal ist und dementsprechend differenziert betrachtet werden muss. Aus ihren Auswertungen leiten sie konkrete Handlungsempfehlungen ab, die sich

Tabelle 3: Typen des Schulschwänzens nach Schulform und Klassenstufe

Schulform	Klasse	Jemals geschwänzt		Im letzten Jahr geschwänzt		Schulverweigerung	
		%	N ^a	%	N	%	N
Sonderschule	8	23,7	33	7,7	26	7,7	26
	9	43,9	41	32,4	37	10,8	37
	10	32,4	34	23,3	30	6,7	30
	Gesamt	38,7	124	27,5	109	12,8	109
Hauptschule	8	36,5	126	32,8	122	13,1	122
	9	46,2	210	39,8	206	13,6	206
	10	58,3	115	46,5	114	17,5	114
	Gesamt	46,6	451	39,6	442	14,5	442
Realschule	8	28,8	137	22,4	134	5,2	134
	9	31,3	99	24,7	97	6,2	97
	10	36,2	138	29,8	131	6,9	131
	Gesamt	32,1	347	25,7	362	6,1	362
Gymnasium	8	24,5	367	20,3	364	3,8	364
	9	30,3	251	25,5	243	4,1	243
	10	38,5	252	31,7	243	6,6	243
	Gesamt	30,2	870	25,1	850	4,7	850
Gesamt		35,2	1819	29,0	1763	7,9	1763

^a Gesamtfällzahl aller Jugendlichen in der jeweiligen Klassenstufe und Schulform.

zunächst an den Schulkontext richten:

„Zunächst ist es wichtig, dass die Schulen sehr genau die Anwesenheit der Schüler kontrollieren. Schüler sollten wissen, dass selbst stundenweises Schwänzen registriert wird. Eltern sollten über das unerlaubte Fernbleiben ihrer Kinder vom Unterricht rasch informiert werden. Sie sollten mehr am schulischen Leben teilnehmen können, gerade ‚bildungsferneren‘ Elternhäusern sollten hierfür attraktive Gelegenheiten geboten werden. Die Lehrer sollten mit Schulschwänzern sprechen, ohne diese zu stigmatisieren. Im Unterricht sind die sozialen Kompetenzen der Schüler zu stärken und es sollte weiter darüber nachgedacht werden, ob das Unterrichtsangebot insbesondere der Hauptschulen so erweitert werden kann,

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Bindungsvariablen und Schulverweigerung nach Schulform

	Sonderschule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamt	
	ρ	N	ρ	N	ρ	N	ρ	N	ρ	N
<i>Attachment</i>										
Verhältnis zum Vater in Schulnoten	0,08	98	0,08	424	0,20***	352	0,16***	834	0,13***	1708
Verhältnis zur Mutter in Schulnoten	0,16	102	0,22***	434	0,03	359	0,14***	844	0,14***	1739
Beziehung zu Lehrern	-0,16	108	-0,11*	435	-0,14*	358	-0,17***	840	-0,10***	1741
<i>Discipline</i>										
Häufig elterliche Kritik	0,15	104	-0,01	431	0,08	360	0,14***	843	0,07**	1738
Häufig Streit mit Eltern	0,26**	104	0,23***	431	0,14**	360	0,12**	850	0,16***	1733
Häufig Schläge vom Vater	0,08	102	0,03	431	0,15**	359	0,12***	844	0,10***	1736
Häufig Schläge von Mutter	0,10	104	0,05	435	0,08	360	0,06	847	0,08**	1746
<i>Supervision</i>										
Elterliche Beaufsichtigung	-0,07	104	-0,27***	437	-0,10	360	-0,24***	847	-0,22***	1748
<i>Commitment</i>										
Schulische Investitionen	-0,18	109	-0,22***	435	-0,05	359	-0,12**	842	-0,13***	1745
<i>Involvement</i>										
Vereinsmitgliedschaften	-0,09	108	-0,02	438	0,07	362	-0,05	846	-0,05*	1754
<i>Belief</i>										
Gesetzeskonformes Verhalten	0,03	102	-0,22***	431	-0,24***	356	-0,19***	844	-0,18***	1733

Rangkorrelation r nach Spearman; *: p < 0,05; **: p < 0,01; ***: p < 0,001.

Schulverweigerung

dass es auch Schülern gerecht wird, die in herkömmlichen Fächern nur schwache Leistungen zeigen.“

Wagner et al (2004, S. 485)

Darüber hinaus empfehlen Wagner et al. (2004, S. 485) Unterstützung beim Aufbau von sozialen Beziehungen außerhalb von schulverweigernden Cliquen und sie warnen vor der Verstärkung der Verweigerung, die am offensichtlichsten über den negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen und deren Einfluss auf die Schulverweigerung zu Stande kommt. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass eine frühzeitige Intervention den negativen Kreislauf von mangelhaften Schulleistungen und Schulverweige-

rung verhindern kann.

Die Daten zeigen, dass Schulabsentismus hoch differenziert betrachtet werden muss. Gerade die Effekte von Interventionen müssen spezifisch gesehen werden. Die Daten von Wagner et al. (2004) lassen den Schluss zu, dass die Zunahme von Absentismus mit dem Alter der Schüler/innen auch als Ausdruck der Widerstandsfähigkeit der Schüler/innen gegenüber Erwachsenen zu deuten ist. Demnach kommt den strukturellen Überprüfungsmöglichkeiten der Schulen eine hohe Bedeutung zu. Aber auch die möglichst frühzeitige Intervention ist entscheidend, da davon auszugehen ist, dass die Anzahl der Schulverweigerer im Alter auch deshalb steigt, weil sich in den vorangegangenen Jahren bereits eine schleichende Chronifizierung eingeschlichen hat.

Fazit:

Die Daten legen den Schluss nahe, dass eine frühzeitige Intervention und die möglichst frühzeitige Unterstützung sowohl der Schüler/innen und Eltern als auch des Systems Schule erfolgversprechend sind. Bei den Interventionen muss zudem besonders darauf geachtet werden, um welche Form der Schulverweigerung es sich handelt.

Literatur

Baldrige, J. V./Curtis, D. V./Ecker, G. P./Riley, Gray L. (1977): *Alternative Models of Governance in Higher Education*. In: G. Riley and J. V. Baldrige (Hrsg.), *Governing Academic Organizations*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing

Baumert et al. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich

Bentele, G./ Nothhaft, H. (2008): *Das Management der Widersprüche. Paradoxien im Verhältnis von Journalismus und PR.* In: Pörksen, Bernhard / Armin Scholl / Wiebke Loosen (2008): *Paradoxien des Journalismus. Theorie – Empirie – Praxis*. Wiesbaden: VS.

Brezinka, W. (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.

Dreeben, R. (1979): *Was wir in der Schule lernen*

Dunkake, I. (2007b). *Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle?* In M. Wagner (Hrsg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (105-138). Weinheim, München: Juventa.

Ehmann, Chr. & Rademacker, H. (2003). *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*. Bielefeld: Bertelsmann

Eigler, G. u.a. (1979): *Grundkurs Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (2009a): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden), 2. Auflage.

Fend, H. (2009b): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden)

Gottmann, C. (2009): *Das Schulnetzwerk „Reformzeit - Schulentwicklung in Partnerschaft“*. In: Berkemeyer, N.; Kuper, H. Manitiyus, V.; Müthing, K. (Hg.): *Schulische Vernetzung*,

Münster, S. 31–48

Herz, B., Puhr, K. & Ricking, H. (Hrsg.) (2004). *Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008). *Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates*. *The Journal of Educational Research*, 102, 1, S. 3-14

Hughes, E.C. (1971): *The sociological eye: Selected Papers on Institutions, Race, Work and the Study of Society*, S. 1-278

Jones, C., Hesterly, W. S., Borgatti, S. P. (1997): *A General Theory of Network Governance. Exchange Conditions and Social Mechanisms*. In: *Academy of Management Review* 22(1997)4, S. 911-945

Kearney, C. A. (2001). *School Refusal Behavior in Youth*. Washington: APA

Kehl, Konstantin & Then, Volker (2015): *Können die vermuteten Wirkungen belegt werden? Analyse in quantitativer Hinsicht*; in: Schober, Christian & Then, Volker (Hrsg.): *Praxishandbuch Social Return on Investment: Wirkung sozialer Investitionen messen*; Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Knyphausen, Dodo zu: *[Paradoxien] und Visionen. Visionen einer paradoxen Theorie der Entstehung des Neuen*, in: Rusch, Gebhard/ Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung*, Frankfurt a.M., 1992, S. 140-159

Kühl, S. (1998): *Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchie*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.

Kuper, H. (2004): *Netzwerke als Form pädagogischer Institutionen – Schilderungen am Beispiel eines Projektes in der Jugendberufshilfe*. In: Böttcher, W.; Terhart, T. (Hg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden, S. 237–252

Lee, J. C. & Staff, J. (2007). *When Work Matters: The Varying Impact of Work Intensity on High School Dropout*. *Sociology of Education*, 80, S.

158-178

Michel, A. (2011): Projektbeschreibung "Koo-
peration von Jugendhilfe und Schule". Down-
load unter: [http://213.133.108.158/cgi-in/db/
dbrecout.php?db=10&dbsuche=10&tabelle=db_
stamm&rowid=2922&reiter=2](http://213.133.108.158/cgi-in/db/dbrecout.php?db=10&dbsuche=10&tabelle=db_stamm&rowid=2922&reiter=2), 27.2.2011

Mintzberg, H. (1979): The Professional Bure-
aucracy. In: Mintzberg, Henry (Hrsg.): The
Structuring of Organizations – A Synthesis of the
Research, Prentice-Hall, Inc.

Montmarquette, C., Viennot-Briot, N. & Dagen-
ais, M. (2007). Dropout, School Performance, and
working while in school. The Review of Econo-
mics and Statistics, 89, 4, S. 752-760

Mutzeck, W., Popp, K., Franzke, M. & Oehme,
A. (2004). Umgang mit Schulverweigerung. Wein-
heim: Beltz

Mutzeck, W.; Popp, K.; Franzke, M. & Oehme,
A. (Hrsg.) (2004): Umgang mit Schulverweige-
rung. Weinheim und Basel: Beltz.

Neuberger, Oswald: Führen und geführt wer-
den, 5. Aufl., Stuttgart 1995

Oehme, A. (2007). Schulverweigerung: Sub-
jektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedin-
gungen ihres Schulabsentismus. Hamburg: Kovac

Parsons, T. (1964): A Sociologist Looks at the
Legal Profession, in: Ders.: Essays in Sociological
Theory, New York, S. 370-385

Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-
Holstein (2007). Konzept gegen Schulabsentis-
mus. Kiel

Ricking, H. (2006). Wenn Schüler dem Unter-
richt fernbleiben. Schulabsentismus als pädago-
gische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klink-
hardt

Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen
Prävention und frühen Intervention bei Schul-
absentismus. In: K. Popp & B. Seebach (Hrsg.).
„Null Bock auf Schule“ – Was ist zu tun bei Schul-
verweigerung?. Würzburg: vds, S. 87-98

Ricking, H. (2009). Förderung der Schüleran-
wesenheit und -partizipation. Jugendhilfe, 47, 5,
285-295

Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2009).
Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines
Forschungsfeldes. In: Ricking, H., Schulze, G.,
Wittrock, M. (Hrsg.). Schulabsentismus und
Dropout. Paderborn: Schöningh, 13-48

Rürup, M./Röbken, H. (2010): Netzwerke im
Bildungswesen, Studienbrief für die Universität
Kassel

Schober, C. & Then, V., Hrsg. (2015): Praxis-
handbuch Social Return on Investment, Wirk-
kungen sozialer Investitionen messen, Stuttgart:
Schäffer-Poeschel Verlag.

Schulze, G. & Wittrock, M. (2005). Wenn Kin-
der nicht mehr in die Schule wollen. In: S. Ellin-
ger & M. Wittrock (Hrsg.). Sonderpädagogik in
der Regelschule. Stuttgart, 121-138

Schütze, F./ Bräu, K./ Liermann, H./ Prokopp,
K./ Speth, M./ Wiesemann, J. (1996): Überle-
gungen zu Paradoxien des professionellen Leh-
rerhandelns in den Dimensionen der Schulorga-
nisation. In: Helsper, W./ Krüger, H.-H./ Wenzel,
H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch.
Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsfors-
chung, Bd. 1: Theoretische und internationale
Perspektiven. Deutscher Studienverlag: Wein-
heim, S. 333-377.

Simon, Titus & Uhlig, Steffen (Hrsg.): Schul-
verweigerung. Muster- Hypothesen- Handlungs-
felder. Opladen: Leske + Budrich, S. 89-107.

Then, Volker & Kehl, Konstantin (2015): Wie
können Wirkungsdimensionen operationalisiert
werden?; in: Schober, Christian & Then, Volker
(Hrsg.): Praxishandbuch Social Return on Invest-
ment: Wirkung sozialer Investitionen messen;
Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Thimm, (2000): Schulverweigerung. Zur
Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozi-
alpädagogik und Schule, Münster.

Stephen Toulmin (1996): Der Gebrauch von
Argumenten. Weinheim, Beltz Athenäum.

Wagner, M. (2007) (Hrsg.). Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim: Juventa

Wagner, Michael; Imke Dukake und Bernd Weiß (2004): „Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 56, Heft 3, 2004, S. 457–489.

Weick, K. E. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, March, S. 1-19

Wittrock, M. & Schulze, G. (2004). Unterrichtsabsentismus - Ein pädagogisches Thema im Schnittfeld von Pädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In: VHN, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73. Jg., S. 282-290.

Die Autoren

Dr. Volker Then

ist seit 2006 Gründungsdirektor und Geschäftsführender Direktor des Centrums für Soziale Investitionen und Innovationen der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg. Von 1994 bis 2006 war er Mitarbeiter der Bertelsmann Stiftung, zuletzt als Leiter des Bereiches Stiftungswesen. Seit 2014 arbeitet er am Nationalen Beirat der G8-Social Impact Investment Task Force und seiner Nachfolgeinstitution „Bundesinitiative Impact Investing“ mit. Er gehört daneben zahlreichen Gremien des Stiftungssektors und der Zivilgesellschaft an. Er arbeitet vor allem zu Non-profit- Organisationen, sozialen Investitionen, sozialer Innovation und der Wirkungsmessung sozialer Investitionen. Er hat Geschichte, Volkswirtschaftslehre und Soziologie in Tübingen, Bielefeld und Oxford (St. Antony's College) studiert und wurde an der Freien Universität Berlin promoviert.

Dr. Konstantin Kehl

ist Dozent am Institut für Sozialmanagement, Fachbereich Soziale Arbeit, an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Zuvor war er von 2007 bis 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter und 2015 bis 2016 Leiter Transfer und Beratung und Leiter des Berliner Büros des Centrums für soziale Investitionen und Innovationen (CSI) der Universität Heidelberg. Er wurde mit einer Arbeit zur sozialinvestiven Pflegepolitik bei Prof Manfred G. Schmidt in Politikwissenschaft an der Universität Heidelberg promoviert (Dr. rer. pol.). Seine Forschung gilt vor allem der Sozialpolitik, den Non-profit Organisationen und der sozialen Wirkungsmessung.

Aljoscha Jacobi

hat Politikwissenschaften, VWL und Soziologie an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, der Sciences Po Paris und der London School of Economics studiert. Jetzt promoviert er finanziert durch ein Stipendium des Instituts für die Geschichte und Zukunft der Arbeit an der Humboldt-Universität zu Berlin zu lebenslaufbezogener Sozialpolitik.

Copyright

© CSI - Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2018

Bergheimer Str. 58
69115 Heidelberg
Deutschland

E-Mail: csi@csi.uni-heidelberg.de
Web: <https://www.csi.uni-heidelberg.de>

