

Gudrun Ehlert, Heide Funk, Gerd Stecklina (Hrsg.)

Wörterbuch
Soziale Arbeit und Geschlecht

Juventa Verlag Weinheim und München 2011

Zum Weiterlesen:

Graumann, Sigrid/Schneider, Ingrid (Hrsg.) (2003): Verkörperte Technik – Entkörperter Frau. Biopolitik und Geschlecht. Politik der Geschlechterverhältnisse. Frankfurt/M.: Campus

Kleinschmidt, Dorothee/Thorn, Petra/Wischmann, Tewes (Hrsg.) (2008): Kinderwunsch und professionelle Beratung. Das Handbuch des Beratungsnetzwerkes Kinderwunsch Deutschland (BKID). Stuttgart: Kohlhammer

Publikationen von ReProKult – Frauen Forum Fortpflanzungsmedizin (www.reprokult.de)

Schulabsentismus

Wer regelmäßig Schule schwänzt oder am Schulbesuch gehindert wird, dem Unterricht physisch oder psychisch fern bleibt und seine Bildungslaufbahn vor Erreichen des angestrebten Schulabschlusses durch aktive oder passive Verweigerungshaltungen gefährdet bzw. schließlich unfreiwillig oder freiwillig abbricht, fällt aus dem Bildungssystem heraus (Dropout) oder wird aus disziplinarischen Gründen ausgeschlossen.

Dropout-Quoten liegen deutschlandweit durchschnittlich bei etwa 12%, variieren aber innerhalb eines Bundeslandes und dort in einzelnen Schulen einer Schulform zwischen 0,8 % und 21,7 % (Bsp. Sachsen-Anhalt). Mädchen, die ihre Schullaufbahn wegen Schwangerschaft oder pflegerischer Aufgaben innerhalb der Familie vorzeitig beenden, sind in solchen Daten zumeist nicht enthalten. Hinsichtlich der Anteile von Mädchen und Jungen gehen die Einschätzungen auseinander: Während älteren Befunden aus den 1990er Jahren zufolge überwiegend Jungen den Schulbesuch verweigern (Ricking 2006; Thimm 2000) und z. B. im Schuljahr 1999/2000 Mädchen nur 35,3% derjenigen SchülerInnen ausmachten, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen (Schreiber-Kittl/Schöpfer 2002), betonen jüngere Studien entweder, dass der Anteil der schulabsenten Mädchen jenen der Jungen insgesamt übersteige (Goethe 2005; Hollaschke u. a. 2007), oder aber dass kein erkennbarer Geschlechtereffekt festzustellen sei (Wagner 2009). Konkrete Aussagen sind wegen der hohen Dunkelziffer und der vielfältigen Erscheinungsformen ohnehin kaum möglich.

Ab Klasse 5 und 6 steigen die Quoten der schulabsenten SchülerInnen schulformabhängig (Haupt- und Sonderschulen) und erreichen in den Klassenstufen 8 und 9 Höchstwerte, die eindeutig mit der Schulform und deren Zukunftsoptionen korrelieren (Ricking et al. 2009; Wagner 2009). Hier kommen in intersektionaler Verschränkung neben Genderfragen auch die Differenzlinien Race/ethnische Zugehörigkeit und Class/Schichtzugehörigkeit zum Tragen: Da Schulverweigerungen mit der Zukunftsfähigkeit von Bildungsgängen und Lebenslagen zusammenhängen, sind besonders jene Bevölkerungsgruppen überproportional betroffen, die aufgrund von sozialer Benachteiligung durch Migrationshintergrund in Verschränkung mit Armutslebenslagen ohnehin von

Marginalisierung und Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Ricking et al. (2009) zufolge belegen nationale und internationale Daten die überproportionale Dropout-Betroffenheit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in benachteiligter sozio-ökonomischer gesellschaftlicher Position.

Strukturelle Bedingungen scheinen für die Problemerkennung wesentlich relevanter als bislang angenommen. Während Schulverweigerungshaltungen lange Zeit als ein die schulische Ordnung störendes Leistungs- oder Erziehungsproblem verstanden wurden, gilt nunmehr eine hohe Anwesenheitsquote als konzeptionelles Qualitätskriterium einer Schule (Ricking et al. 2009). Stamm belegt anhand von Daten hochbegabter Schulabbrecher, dass organisatorisch bedingte Schulstrukturen, die ein wenig förderliches Lernklima mit sich bringen, für Schulverweigerungen verantwortlich sein können. Jungen nannten in dieser Studie eher interpersonelle Gründe, z. B. „schlechte Lehrer-Schülerbeziehungen“, als Ursache für den Abbruch, während für Mädchen „in erster Linie schulklimatische Faktoren“ ausschlaggebend waren (Stamm 2008, S. 315). Niedrige Dropout-Raten korrelieren dagegen mit positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, anspruchsvollem Unterricht und kontinuierlichen Partizipationsmöglichkeiten. Ebenso tragen gezielte Maßnahmen der Transitionsgestaltung am Übergang von der Schule in den Beruf zur Verbesserung der schulischen Halte- und Motivationskraft bei (Spies 2008a).

Sämtlichen Variationen des Dropouts und der Schulverweigerung ist gemeinsam, dass es sich stets um Entwicklungsprozesse handelt (Hillenbrand 2009), die zwar im Einzelfall auf Leistungsprobleme, familiäre Schwierigkeiten, Peer-Orientierungen, Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung, Schulangst oder auf strukturelle Ursachen wie schulorganisatorisch veranlasste ‚fade out‘- oder ‚push-out‘-Vorgänge (Stamm 2008, S. 304) zurückreichen können, aber in ihren prozessualen Verläufen des Herausgleitens oder Hinausdrängens immer von der Haltekraft einer Schule abhängen und die eigentliche Ursache „das Ergebnis unvollständiger und fehlerhafter Integration“ (Stamm 2007, S. 345) ist. Wenn also eine maßgebliche Ursache für ‚schulinitiierte‘ Dropout-Prozesse in organisatorisch bedingten Schulstrukturen zu suchen ist, so sind die jeweiligen Förderstrukturen und ihre Mängel (z. B. fehlende soziale Stütz- und Beratungsstrukturen) letztlich auch für Dropout-Prozesse im Leistungsbereich verantwortlich zu machen. Beispielsweise sind Klassenwiederholungen verschärfende Risikofaktoren, während sozialpädagogische Unterstützungsstrukturen (Schulsozialarbeit, Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe) deeskalierend wirken, weil sie – unabhängig von Schulform und schulischer Selektionsfunktion bzw. Leistungsorientierung – regulierend in das komplexe Ursachen- und Wirkungsgeflecht multikausaler Zusammenhänge und Bedingungen bei Absentismusentwicklungen eingreifen (Spies 2009a).

Handlungsbedarf zur Risikominimierung und Gewährleistung schulischer Haltekraft besteht vor allem hinsichtlich der Entwicklung und Etablierung schul-

struktureller Stützstrukturen, aber auch bezüglich der Gestaltung von Lernarrangements und Schulformaten. So zeigen die Befunde von Hollaschke et al. (2007) zur Entwicklung von Schulschwänzen bei Grundschulkindern, dass eine genderreflektierte Prävention bereits in den Lernarrangements der Primarstufe enthalten sein muss, die entsprechenden Maßnahmen aber auch dringend evidenzbasiert beforscht werden müssen (Hillenbrand 2009). So wie wirksame Schulprogramme verschiedene Maßnahmen der Prävention enthalten, die ein partizipatives Schulklima zur Leitlinie machen, sollten die Maßnahmen auch bezüglich der Genderspezifität in den Verweigerungshaltungen modifiziert sein: Bislang sind die Projekte für die Sekundarstufe – vor allem die von außerschulischen Trägern angebotenen Maßnahmen – zumeist an den Bedürfnissen von Jungen ausgerichtet (Reißig 2001; Schreiber 2005). Dabei werden die eher in private Rückzugsräume gerichteten, schulmeidenden Verhaltensweisen von Mädchen (Michel 2005) weitaus weniger bzw. seltener berücksichtigt als jene zum öffentlichen Raum tendierenden Haltungen von Jungen (Stamm 2006). Während gegenwärtig ganztägige Schulformate ungeprüft zum Hoffnungsträger erklärt werden, scheint vielmehr die systemisch reflektierte, pädagogisch interdisziplinär angelegte, strukturelle Gestaltung von Lern- und Bildungssettings die Lösung der Dropout-Problematik zu beinhalten (Spies 2009 a) – die ihrerseits selbstredend an Gender-Reflexion und deren Verschränkung mit weiteren intersektionalen Differenzlinien ausgerichtet sein muss.

Es ist abschbar, dass die vielen offenen Forschungsdesiderata (nicht nur) zu einer genderreflexiven Auseinandersetzung mit Schulabsentismus notwendigerweise der interdisziplinären Perspektivverschränkung bedürfen. Gleiches gilt für professionelle Hilfe- und Unterstützungsangebote und Praxiskonzepte (niederschwellige Beratungsangebote in schulischen und außerschulischen Kontexten, Schulsozialarbeit, Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit).

Anke Spies

Zum Weiterlesen

- Hollaschke, Ingo/Kickartz, Friederike/Hofmann, Christiane (2007): Jeder kann zum Schulschwänzer werden – Ergebnisse einer Untersuchung zu Schulabsentismus an vier Grundschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 58, 12, 477 f.
- Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2009): Schulabsentismus und Dropout. Paderborn: UTB
- Stamm, Margrit (2008): Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 6, 3, 301-319

Schule

Eine ‚geschlechtergerechte Schule‘ ist eine aktuelle Herausforderung. Im Zuge der Transformationen des Bildungssystems finden erhebliche Neujustierungen der pädagogischen Ausrichtung von Schule statt. Diese betreffen nicht nur die Schulstrukturen und die Einführung von Ganztagschulen – womit für Akteure der Sozialen Arbeit sich das Feld wieder oder neu öffnet –, sondern auch die Frage des Umgangs mit Geschlecht.

Geschlechtergerechtigkeit beginnt zumeist damit, dass die scheinbare Geschlechtsneutralität der Schule aufgedeckt wird: Es zeigt sich, dass Individuen, Interaktionen und die Institution Schule gegendert sind. Entsprechend wurden Fähigkeiten und Probleme von Jungen wie Mädchen nunmehr in ihrer geschlechtlichen Differenzierung wahrgenommen, z. B. in der Feststellung von ‚den lauten Jungen‘ und ‚den braven Mädchen‘.

Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Differenz führte zwangsläufig zur Dramatisierung, d. h. zur Hervorhebung von Geschlecht (vgl. Goffman 1994). Im Bereich Schule geschah dies z. B. institutionell durch geschlechtergetrennten Unterricht (→ Koeduktion), individuell dadurch, dass eine Lehrkraft bestimmte Aussagen geschlechtsgruppengebunden trifft – ‚ich möchte auch mal die Mädchen hören‘ – oder Maßnahmen so anlegt, wie das abwechselnde Aufrufen. Maßnahmen zur Jungen- oder Mädchenförderung dramatisieren, weil sie ihre Begründung aus dem Bezug auf Geschlecht beziehen. Das kann sinnvoll sein, wenn es darum geht, Einengungen gezielt anzusprechen (‚Warum traue ich mich etwas nicht, wenn Mädchen oder Jungen dabei sind?‘) oder durch handelnde Erprobungen Kompetenzerweiterungen zu erfahren (‚Ich traue mich, eine sportliche Übung zu versuchen, weil ich mich unter Gleichgeschlechtlichen sicherer fühle.‘). Unterstellt ist allerdings hierbei immer, dass Gleichgeschlechtlichkeit größere Gleichheit und damit Offenheit bedeutet: Der ‚heimliche Lehrplan‘ vermittelt zugleich die oppositionelle Bestimmung von Geschlecht: ‚Weibliches‘ kann nicht gleich ‚Männlichem‘ sein und umgekehrt. Häufig wird zudem eine Täter-Opfer-Rolle festgeschrieben, da den Jungen negative Charakterisierungen zugeschrieben werden, die sie verändern sollen (Abbau von Dominanz), während die Mädchen positiv durch Stärkung ihres Selbstbewusstseins gefördert werden sollen.

Ein neuer Weg wäre folglich, Geschlechtergerechtigkeit nicht als Maßnahmen der Mädchen- oder Jungenförderung, sondern als Gestaltungsaufgabe von Schulkultur insgesamt zu betrachten. Damit dies jedoch nicht unter der Hand zu einer Fortsetzung des ‚heimlichen Lehrplans‘ einer oppositionellen – in der Regel damit einhergehend auch hierarchischen – Geschlechtererziehung wird, muss die Frage geklärt werden, welche Bedeutung dem Geschlecht zukommt: Ist es sinnvoll, Geschlecht und Geschlechterdifferenzen in den Mittelpunkt zu stellen und zu dramatisieren?