

**Nationales Forschungsprogramm 51 „Integration und Ausschluss“.
Projekt „Disziplinarischer Schulausschluss“**

**Disziplinarischer Schulausschluss und Time-out:
Erkenntnisse aus 16 Fallstudien**

Belinda Mettauer Szaday, Dr. phil.
07. Juli 2007

Herzlichen Dank allen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Schulleitungen und weiteren Fachpersonen für ihre Bereitschaft, mit uns über ihre Erfahrungen und Überlegungen im Zusammenhang mit Schulausschlüssen zu sprechen. Wir hoffen, dass die Ergebnisse der Fallstudien dazu beitragen, künftig möglichst „weise“ und professionell mit diesen Krisensituationen umzugehen.

Ein grosser Dank geht zudem an Andreas Hausheer, der einen Teil der Interviews geführt hat sowie an Youdon Adotzang, Linda Grossrieder, Miriam Hausheer, Christian Kämpfer, Tanja Lichtensteiger und Charlotte Wroblewski für das Transkribieren der Interviews.

Inhaltsübersicht

1 Einleitung	4
1.1 Fragestellung.....	4
1.2 Vorgehen.....	4
1.3 Eckdaten der Fallstudien.....	5
2 Ergebnisse	6
2.1 Betroffene Schülerinnen und Schüler	6
2.2 Auslöser.....	7
2.3 Verfahren	10
2.4 Ausschluss und Time-out	11
2.5 Umsetzung der Reintegration	15
2.6 Prävention	22
3 Zusammenfassung	23

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Das Projekt „Disziplinarischer Schulausschluss“ war Teil des Nationalen Forschungsprogramms 51 „Integration und Ausschluss“ und ging der Frage nach, wie betroffene Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen und weitere Fachpersonen einen disziplinarischen Schulausschluss verhindern oder überwinden können. Die Frage wurde anhand von aktuellen und historischen Daten (Fachliteratur, Medienberichten, Schulbehörde-protokollen, Gesetzestexten, Statistiken usw.) und Fallstudien von betroffenen Schülerinnen und Schülern untersucht. Die bisherigen Veröffentlichungen im Rahmen des Projekts sind zu finden unter: www.nfp51.ch/d_module.cfm?Projects.Command=details&get=10.

Angelehnt an die internationale Schulpraxis und Fachliteratur befassten wir uns im Forschungsprojekt mit einer bestimmten Form von disziplinarischem Schulausschluss, nämlich dem befristeten oder definitiven Ausschluss eines Schülers oder einer Schülerin aus seinem bzw. ihrem angestammten Schulhaus. Im Deutschschweizer Diskurs zum Thema wird der Begriff "Schulausschluss" oft erst im Zusammenhang mit einer endgültigen Entlassung aus der Schulpflicht verwendet.

Die im Rahmen unseres Forschungsprojekts verwendete Definition lautete wie folgt: Wir sprechen von einem disziplinarischen Schulausschluss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin wegen seines bzw. ihres Verhaltens teilweise oder ganz, vorübergehend oder definitiv nicht mehr am regulären Unterricht und/oder am Schulleben teilnehmen darf.

Im hier vorliegenden Projektteil der Fallstudien wurden 16 Situationen von angedrohtem, befristetem oder definitivem Schulausschluss analysiert. Sie wurden aus unterschiedlichen Perspektiven durch Interviews mit verschiedenen Beteiligten näher betrachtet (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen der Regelschulen, Bezugspersonen der Time-out Schulen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, Schulleitungen, Mitgliedern der Schulbehörde).

Folgende Fragen wurden im Rahmen der Fallstudien beleuchtet:

- 1 Wie werden die **betroffene Schülerinnen und Schüler** beschrieben?
- 2 Was wird als **Auslöser** des Schulausschlusses bezeichnet?
- 3 Wie sieht das **Verfahren** bis zu einem Schulausschluss aus?
- 4 Wie sieht der **Ausschluss** bzw. das **Time-out** konkret aus?
- 5 Wie geschieht die **Umsetzung der Reintegration**?
- 6 Welche Erfahrungen werden im Hinblick auf die **Prävention** gemacht?

1.2 Vorgehen

Es wurden insgesamt 16 Fälle von disziplinarischem Schulausschluss analysiert (in drei dieser Fälle wurde der Ausschluss nur angedroht). „Türöffner“ zu den Fällen waren für uns vor allem Time-out Schulen. Die angefragten Mitarbeitenden der Time-out Schulen waren an unserer Studie interessiert und auf ihre Anfrage hin waren die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern fast ausnahmslos zu Gesprächen mit uns bereit.

Um die Fälle zu analysieren, wählten wir die Methode des leitfadengestützten Interviews. Die Absicht war, bei jedem ausgeschlossenen oder vom Ausschluss bedrohten Fall verschiedene Wahrnehmungen zu erfassen, d.h. mehrere beteiligte Personen zu interviewen. Wir versuchten zudem, die zentral betroffenen Personen möglichst mehr als einmal zu interviewen und dabei den Verlauf zu erfassen. Alle Interviews wurden auf Tonträger aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Inhaltsanalyse erfolgte nach ausgewählten Kriterien.

Insgesamt wurden für die 16 Fallstudien 74 Interviews geführt: 30 Interviews mit Schülerinnen und Schülern, 12 mit Mitarbeitenden der Time-out Schulen, 11 mit Lehrpersonen der Regelschulen, sieben mit Eltern, sieben mit Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, vier mit Schulleitungen, zwei mit Schulbehördenmitgliedern und ein Interview mit einer Schulpsychologin. Pro Fallstudie wurden minimal zwei und maximal 11 Interviews geführt. Die Zeitspanne zwischen dem ersten und dem letzten Interview betrug maximal 16 Monate. Vereinzelt hatten wir auch Einsicht in Schülerakten. Diese Informationen sind in der Auswertung nicht systematisch berücksichtigt.

1.3 Eckdaten der Fallstudien

Bei den 16 von ihrer Schule ausgeschlossenen oder vom Ausschluss bedrohten Kindern und Jugendlichen handelt es sich um 14 Knaben und zwei Mädchen. Sie lebten in den Kantonen Bern, Luzern oder St. Gallen. Die Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt des Schulausschlusses zwischen 12 und 17 Jahre alt. Der Ausschluss bzw. die Androhung des Ausschlusses erfolgte dreimal in der 5. Klasse, einmal in der 6. Klasse, viermal in der 1. Oberstufe, einmal in der 2. Oberstufe und siebenmal in der 3. Oberstufe. Die Ausschlüsse in der Oberstufe erfolgten einmal aus einer Kleinklasse, in den übrigen Fällen aus Realklassen.

Drei Schülern wurde der Ausschluss nur angedroht, bei den anderen Schülerinnen und Schülern dauerte der Ausschluss zwischen sieben Wochen und 11 Monaten. Eine Schülerin wurde in der untersuchten Zeit zweimal ausgeschlossen. 11 der 13 ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler wurden einer Time-out Schule zugewiesen.

Von den 13 ausgeschlossenen Schülerinnen und Schülern fand bei einem Schüler keine Rückintegration statt. Sechs wurden in die gleiche Klasse, drei in eine andere Klasse rückintegriert. Bei einer Schülerin und zwei Schülern war der Ausschluss während der Untersuchung noch im Gang bzw. der weitere Verlauf offen.

2 Ergebnisse

2.1 Betroffene Schülerinnen und Schüler

Bei den meisten der 16 Schülerinnen und Schüler sprachen sowohl die beteiligten Fachpersonen als auch die Eltern und die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst in den Interviews von Schwierigkeiten im Lern- und Sozialverhalten. Bei einigen verlief die Schullaufbahn von Anfang an problematisch. Ihre Lernvoraussetzungen waren beispielsweise durch Aufmerksamkeitsstörungen, Sprachschwierigkeiten oder migrationsbedingte Schwierigkeiten beeinträchtigt.

Aussagen einer Lehrerin und eines Schulleiters über je von Schulausschluss betroffene Jugendliche:

Sie ist eine schwache Schülerin gewesen, immer eigentlich. Manchmal hatte sie ein paar Höhenflüge (...) aber sie hatte Mühe, mit Stress- und Drucksituationen umzugehen.

Er galt bereits in der Primarschule als auffällig, hyperaktiv. (...) Wir bekamen Berichte, dass er sogar schon Medikamente hatte für die Hyperaktivität. Er galt als POS.

Eine Mutter über den Beginn der Schulzeit ihres Sohnes:

Eigentlich habe ich seine Schulzeit von Anfang an als sehr mühsam erlebt. (...) Er konnte sich nicht konzentrieren, war sehr unruhig.

Eine andere Mutter über den Schulstart ihres Sohnes, der noch kein Deutsch verstand:

Er hat nichts verstanden und hatte oft Streit mit seinen Mitschülern. Ein wenig Druck und schon ist er explodiert.

Bei anderen Schülerinnen und Schülern wurde das Auftreten oder Verschwinden des problematischen Verhaltens im Zusammenhang mit einem Lehrerwechsel oder mit einer Veränderung in der Klassenzusammensetzung beschrieben. Der Schulerfolg war bei der Mehrzahl der 16 von Schulausschluss Betroffenen eher gering und die schulischen Leistungen schwankten.

Keiner der Kinder und Jugendlichen wurde von den Befragten als aggressiv beschrieben. Die Begriffe labil, unkonzentriert, aufbrausend oder stolz tauchten hingegen mehrmals auf. Wie beschrieben sich die Jugendlichen selbst? Ein Schüler, der nach dem Ausschluss erfolgreich integriert wurde, sagte von sich:

Ich bin eben ein Schlitzohr.

Ein anderer Schüler, der nicht mehr integriert werden konnte und seine Schulzeit in der Time-out Schule abschloss antwortete auf die Frage, wie er sich als Schüler beschreiben würde:

Ich bin nicht so einer, der einfach im Stuhl sitzt und seine Hausaufgaben macht und zu Hause lernt und alles. Ich schaue umher, mache manchmal einen Witz, ziehe ein komisches Gesicht und lache einfach viel.

Vor allem in der Oberstufe waren die betroffenen Schülerinnen und Schüler durch Schulmüdigkeit aufgefallen. Mehrere der Knaben wurden zudem als Klassenclowns beschrieben.

Einzelne Schülerinnen und Schüler hatten ältere Geschwister, bei denen Schulausschluss oder andere Massnahmen bereits ein Thema waren. Eine weitere erschwerende Bedingung war in

mehreren Fällen, dass ein Schüler mit einem Ultimatum bzw. einem angedrohten Schulausschluss von der Primarstufe in die Oberstufe kam.

Bei den Fachpersonen, welche die ausgeschlossenen oder vom Ausschluss bedrohten Schülerinnen und Schüler beschrieben, gab es – vor allem bei Lehrpersonen und Schulleitern – zwei Beschreibungsweisen: Bei der ersten Gruppe kam ein Misstrauen gegenüber dem Jugendlichen sowie eine eher pessimistische Perspektive zum Ausdruck. Diese Personen beschrieben die betroffenen Jugendlichen beispielsweise als unehrlich, unzuverlässig und uninteressiert. Ein Schulleiter:

Ein ungutes Gefühl habe ich einfach von Anfang an bei ihr gehabt (...). Sie ist mir einfach aufgefallen als Jugendliche, die unzuverlässig ist, die keinen Willen hat, die keinen Sinn mehr in der Schule, im Unterricht gesehen hat.

Die zweite Gruppe von Lehrpersonen und Schulleitern beschrieben zwar ebenfalls Probleme im Lern- und Sozialverhalten des Jugendlichen sowie wiederkehrende Krisen. Sie brachten aber gleichzeitig eine Überzeugung zum Ausdruck, dass der Jugendliche eine klare Linie und Unterstützung brauchte und dass es ihre Aufgabe sei, ihm diese zu geben. Ein Lehrer, der einen Schüler nach dem Schulausschluss neu in seine Klasse integrierte:

Er fällt auf, weil er nicht einer ist, der im Unterricht von Anfang an ruhig ist und aufpasst. Man muss es ihm sagen, dann geht es. Irgendwie braucht er das. (...) Beim Blödsinn machen ist er immer voll dabei. Aber das ist Blödsinn, der keinen bösen Hintergrund hat. (...) Wenn er weiss, was zu tun ist und dass er auch kontrolliert wird, dann geht es gut.

Die Integration dieses Schülers verlief auch zum Zeitpunkt des letzten Interviews 17 Monate nach der Integration positiv.

2.2 Auslöser

Frage man die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern und die beteiligten Fachpersonen nach dem Auslöser des Schulausschlusses, wurde in den meisten Fällen entweder ein spezifischer Vorfall bzw. eine Eskalation genannt oder eine allgemeine Situation von Schulmisserfolg und Schulumüdigkeit beschrieben. Vor allem bei der zweiten Gruppe wurde die Situation vor dem Ausschluss von den verschiedenen Personen oft recht unterschiedlich geschildert. Grundsätzlich waren in allen Fällen eine Reihe von Faktoren beteiligt.

In beinahe der Hälfte der sechzehn untersuchten Fälle wurde ein spezifischer Vorfall bzw. eine eskalierende Situation als Auslöser des Ausschlusses genannt (z.B. eine Schlägerei mit Mitschülerinnen oder Mitschülern, Streit mit einer Lehrperson). Oft war dabei der Vorfall allein nicht so ernsthaft, er brachte aber nach einer belasteten Vorgeschichte „das Fass zum Überlaufen“. Eine Lehrerin:

Nach dieser Schlägerei, bei der halt M. auch wieder irgendwo war, zwar im Nachhinein eher am Rande, denke ich, ist es dann soweit gewesen und wir haben sie nicht mehr behalten können.

Eine Schulsozialarbeiterin in einem anderen Fall:

Weil er dieses Ultimatum hatte, war die Toleranz viel kleiner. (...) Und dann in diesem Lager gab es eine Schlägerei. (...) die Aussagen waren danach etwas diffus, wer mehr beteiligt war. Weil R. das Ultimatum hatte, betraf es ihn einfach mehr. Es gab eine sofortige Suspension.

Bei der Wahrnehmung und Beurteilung des Verhaltens der Jugendlichen – ausserhalb der Situation des spezifischen Vorfalls – durch die Beteiligten gab es teils grosse Unterschiede: Beim oben erwähnten Schüler R. sagte sein Lehrer, der ihn in der 1. Realklasse sechs Monate vor dem Ausschluss übernommen hatte:

Wenn ich vom Ultimatum nichts gewusst hätte, wäre er wie jeder andere Schüler gewesen. (...) Die Zusammenarbeit mit R. und seinen Eltern war immer sehr gut. Und R. hat sich auch wirklich zusammen gerissen.

Der Schulleiter schilderte seine Sichtweise von R. wie folgt:

Wir haben gespürt, dass schon latent noch etwas vorhanden ist, das zur Explosion kommen könnte. (...) Er hat die Tendenz, nicht ehrlich zu sein und ich denke, mit meiner langjährigen Erfahrung spüre ich das. Dann läuten ein paar Alarmglocken.

Die Schulsozialarbeiterin wiederum äusserte folgende Wahrnehmung:

Ein ungutes Gefühl hatte ich nicht, was das Verhalten von R. betrifft, sondern dadurch, wie ich von der Schule darauf hingewiesen wurde, dass es dann von R. eine dicke Akte gebe.

Die zweite Gruppe von genannten Auslösern für einen disziplinarischen Schulausschluss war unspezifischer. Sie kann mit den Begriffen Schulmüdigkeit, Schulversagen und schwieriges Verhalten zusammen gefasst werden. Diesem Ausschluss ging meist eine längere Leidensgeschichte voraus. Die Mutter eines Primarschülers:

Das hat sich angebahnt. Er hat je länger je mehr abgegeben, er wollte auch nicht mehr gross mitmachen in der Schule. (...) Er ist dann von der Schulpsychologin abgeklärt worden. Und sie hat gesagt, es liege nicht an der Intelligenz, sondern er will einfach nicht. Er war einfach nicht mehr motiviert. Und dann hat man das mit der Time-out Schule gemacht.

Bei mehreren Schülern in ähnlichen Situationen war das schwierige Verhalten im Unterricht ein Mit-Auslöser des Ausschlusses. Die Äusserungen des Schulleiters zum oben von der Mutter beschriebenen Knaben:

Verhaltensauffällig einfach. Er ist selber sehr lebendig und gibt dann irgendwelche Geräusche von sich und das stört die anderen. Dann waren auch Plagereien, zum Teil auch Aggressivitäten gegenüber anderen Kindern. (...) Das war die Summe von allem. Es war einfach zu viel. (...) Alle Massnahmen haben wie nicht gegriffen. Es haben viele Gespräche stattgefunden, mit der Schulpsychologin, mit den Eltern, Klassenlehrer, Schulleitung, alles. Aber das hat einfach nicht gefruchtet.

Ein anderer Primarschüler antwortete auf die Frage: "Was war dann schliesslich der Grund, dass du in die Time-out Schule kamst?"

Dass ich frech war und nicht mehr gern zur Schule ging. Jeden Morgen hatte ich ein Gesicht „bis an Bode abe“.

Der Lehrer eines Mädchens in der Oberstufe beschrieb ihr Verhalten vor dem Ausschluss wie folgt:

Sie hat sich absolut passiv verhalten im Unterricht. Also wenn man nicht permanent neben ihr stand, hat sie einfach gar nichts gemacht. Also ich würde dem schon beinahe Arbeitsverweigerung sagen. Was sie gebraucht hätte, war Einzelbetreuung und das liegt in einer Volksschule gar nicht drin.

Nach dem eigentlichen Auslöser des Ausschlusses gefragt, antwortete dieser Lehrer:

Irgendein spezielles Erlebnis kommt mir nicht in den Sinn.

In einzelnen Fällen entwickelte sich eine Art von Schulmüdigkeit auch nach einem traumatischen Erlebnis. Beispielsweise „verlor“ ein Schüler am gleichen Tag seinen Vater (der auszog) und seinen Grossvater (der vor seinen Augen ertrank). Mehrere Monate danach manifestierte er in der Schule grosse Probleme und wurde später vorübergehend ausgeschlossen.

Häufig nannten Lehrpersonen und Schulleiter die familiäre Situation als eigentliche Ursache des Ausschlusses. So sagte ein Schulleiter zum Ausschluss einer Schülerin:

Ich denke, es ist nicht ein schulisches Problem gewesen, das letztendlich dazu geführt hat, dass sie in diese Time-out Lösung hinein musste, sondern ihre familiäre Situation. Wir sind vielleicht einfach noch das Pünktchen auf dem i gewesen.

Eine Frage für die Schule ist also, wie sie bei Schülerinnen und Schülern mit schwierigen familiären Situationen stützend und stabilisierend wirken kann, damit diese Kinder oder Jugendlichen trotz schwierigen persönlichen oder familiären Situationen an ihrer Schule bleiben können. Damit wäre die Schule sozusagen das Pünktchen auf dem i in die positive Richtung.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, deren Ausschluss wir näher betrachteten, wurde einer von zwei Time-out Schulen zugewiesen, die in unterschiedlichen Einzugsgebieten nach dem gleichen Rahmenkonzept arbeiteten. Im Hinblick auf die genannten Auslöser des Ausschlusses war auffallend, dass die eine Time-out Schule vor allem Jugendliche zugewiesen bekam, die nach einem bestimmten Vorfall ausgeschlossen wurden, während die Schüler der anderen Time-out Schule vorwiegend im Zusammenhang mit Schulmüdigkeit und Schulversagen zugewiesen wurden. Wir konnten nicht beurteilen, ob dies Zufall war. Bei den zuweisenden Stellen gab es aber Hinweise darauf, dass dies mit dem Profil der Time-out Schule zu tun hatte.

Ein Schulsozialarbeiter im Einzugsgebiet der Time-out Schule, der vor allem Schülerinnen und Schüler nach einem Vorfall zugewiesen wurden, sagte im Zusammenhang mit dem Hinweis auf die abschreckende Wirkung der Time-out Schule:

Ich denke auch, dass wir hier etwas aufgebaut haben und jetzt können wir schon in der ersten Klasse der Oberstufe sagen: „Hallo, so nicht!“ Also ich denke, das ist wirklich eine Chance, das ist ein guter Weg.

Der Lehrer eines in die Time-out Schule zugewiesenen Schülers:

Also für alle Lehrer war nach dieser Lagerwoche klar, dass der nie ein ganzes Jahr in der Klasse bleiben würde. Seit es die Time-out Schule gibt, ist das ja eine Möglichkeit.

2.3 Verfahren

Im Rahmen der hier durchgeführten Fallanalysen bedeuten die Verfahren vor allem Zuweisungsverfahren zu einem Time-out Angebot. Es fällt auf, dass diese Zuweisungsverfahren von den verschiedenen beteiligten Personen unterschiedlich beschrieben und erlebt wurden.

In jenem Kanton, aus dem verschiedene analysierte Fälle stammen, wurde das Zuweisungsverfahren innerhalb der ersten Jahre des Bestehens von Time-out Angeboten formalisiert. Man hatte die Gefahr erkannt, dass Schülerinnen und Schüler ohne formalisiertes Verfahren zu schnell und zu zufällig in einem Time-out Angebot landeten. Die schriftliche Stellungnahme einer zusätzlichen Fachperson (Schulsozialarbeiterin bzw. Schulsozialarbeiter) bildete nun eine zusätzlich eingebaute Hürde. Verschiedenen Aussagen zufolge blieb aber die konsequente Einhaltung ein Problem.

Eine Schulsozialarbeiterin, die verschiedene Zuweisungen zu Time-out Angeboten erlebt hatte, sagte:

Die Idee war ja, dass wir im Vorfeld Abklärungen treffen (...), dass wir aufgrund dessen eine Empfehlung abgeben können (...) und dann geht es an die Schulleitung. Oft läuft dieses Verfahren ein wenig umgekehrt. (...) Zuerst entscheidet der Schulleiter oder die Schule: „Es geht nicht mehr, er muss ins (Name des Time-out Angebots).“

Einer der oben beschriebenen Schulleiter äusserte sich wie folgt zum Verfahren:

Das Verfahren ist gut, es ist zielstrebig, wir machen das zusammen mit der Sozialfrau und da sind wir dann zu dritt. Der Klassenlehrer muss dann nicht mehr so viel machen. Er ist dann wieder gefragt, wenn es um sachliche Fragen geht wegen der Schule.

Eine Schulbehördemitglied sagte im Interview stolz:

Also das Einweisen ist sehr unkompliziert. Also für uns, denn wir kennen ja die Leute und haben das Ganze schon ein paar Mal gemacht.

Die Mutter der in dieses Time-out Angebot zugewiesenen Mädchens beschrieb das so genannt unkomplizierte Verfahren hingegen so:

Das war eine Über-Nacht-Aktion.

Fairness ist im Zusammenhang mit dem Verfahren eine zentrale Frage. Wurde das Verfahren von den Beteiligten als fair erlebt? Wie schon zum Verfahren allgemein, gingen die Wahrnehmungen zur Frage der Fairness auseinander. Nachfolgend die Palette der verschiedenen Einschätzungen im Fall einer vom Schulausschluss betroffenen Schülerin. Von der Schülerin selbst hatten wir dazu keine Aussage. Ihre Mutter sagte:

Da kann ich jetzt nicht sagen, dass es unfair gewesen ist. (...) Sie sind auch betroffen gewesen und mussten sicher auch Frau L. (Lehrperson) unterstützen, weil sie nicht mehr wollte.

Der Schulleiter sagte zum Verfahren:

Ich sehe es als sehr fair an. (...) Es ist ja wirklich eine Politik der kleinen Schritte.

Die beteiligte Schulsozialarbeiterin war vom Gegenteil überzeugt:

Es war absolut unfair und unprofessionell gegenüber der Schülerin.

Der Lehrer der Time-out Schule kritisierte das Zuweisungsverfahren in diesem Fall ebenfalls und beurteilte es als repressiv.

Beim näheren Betrachten des Entscheidungsprozesses wurde deutlich, dass der Schüler oder die Schülerin und die Eltern oft einer geeinten „Schulseite“ gegenüber stehen. In der oben zitierten Aussage der Mutter ist das angetönt. Die Lehrerin hatte klar signalisiert, dass sie die Schülerin nicht mehr wollte. Die Mutter sah die Situation so, dass die Schulbehörde und die Schulleitung die Lehrerin entsprechend unterstützen mussten.

Das Schulbehördemitglied einer anderen Schulgemeinde sagte zum Entscheidungsprozess:

Ich unterstütze das vor allem, wenn die Lehrer es finden und der Schulpsychologe das findet. (...) Wir haben untereinander ein bisschen abgemacht, was wir dann sagen. Wir waren uns einig, dass er gehen sollte. Und falls die Mutter Widerstände machen sollte, würde ich versuchen, quasi den Schulbetrieb zu garantieren. (...) Das ist halt auch wichtig für den Lehrer und für die Klasse, für die Kollegen, dass einer, der sehr viel Aufmerksamkeit braucht, wegkommt.

Der Lehrer eines Schülers, der ausgeschlossen und der Time-out Schule zugewiesen wurde, brachte diese Loyalität innerhalb der Schule ebenfalls zum Ausdruck:

Mich hat es unterstützt, dass die Schulbehörde sehr gut auf meiner Seite stand. (...) Die Schulbehörde hat blitzschnell reagiert.

Die Beobachtung von Schulausschlussprozessen zeigte also die Gefahr von heiklen Machtverhältnissen. Schwierigkeiten zeigten sich zudem im Hinblick auf die Professionalität der Verfahren (z.B. bezüglich Lösungssuche, Entscheidung, Einbezug und Information der Betroffenen). Die Lehrerin einer vom Schulausschluss betroffenen Schülerin beschrieb das Ausschlussverfahren so:

Zunächst wurde sie durch den Schulleiter für drei Wochen suspendiert, weil wir Zeit brauchten, um uns zu überlegen, wie wir genau vorgehen.

Wir hatten im Rahmen der 16 Fallstudien verschiedene Hinweise, dass Übergänge häufig nicht professionell gestaltet wurden. Eine Schulsozialarbeiterin sagte, dass sie in ihrer Arbeit immer wieder darauf hinweisen müsse, dass in den Herkunftsklassen beispielsweise „saubere Abschlüsse und würdevolle Abschiede“ gestaltet werden.

2.4 Ausschluss und Time-out

In den meisten untersuchten Fällen besuchten die Schülerinnen und Schüler während des Schulausschlusses eine Time-out Schule. Eine kleine Minderheit wurde vorübergehend suspendiert – ohne Ersatzprogramm. Bei Schülerinnen und Schülern, die ohne Ersatzprogramm zu Hause waren, wurde meist beschrieben, dass sie sich bereits nach kurzer Zeit zurückzogen, abdrifteten oder sogar „abstürzten“.

Angebote

Das Programm der besuchten Time-out Schulen bestand meist in einer Kombination von Schultagen und Praktikumstagen. Ein gemeinsames Merkmal der besuchten Time-out Schulen war die Tagesschulstruktur. Die Schülerinnen und Schüler übernahmen beim Mittagessen meist Mitverantwortung für das Einkaufen, Kochen, Abwaschen und Aufräumen. In den Gesprächen beurteilten sie dies als positiv. Es war ihnen bewusst, was sie dabei lernten.

Das schulische Lernen war in den Time-out Schulen meist auf die Hauptfächer beschränkt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten hier nach einem individuellen Programm, vorwiegend mit Tages- und/oder Wochenplänen. Im Rahmen ihres Programms hatten sie Wahlmöglichkeiten bezüglich Einteilung der Aufgaben, Reihenfolge, Tempo und Schwerpunktsetzung. Sie waren also bezüglich Selbstständigkeit gefordert, erhielten aber bei Bedarf individuelle Unterstützung. Viele der befragten Jugendlichen beschrieben diesen Unterricht positiv und erlebten ihn als freier und lockerer als den Unterricht in der Herkunftsklasse. Mehrmals berichtete ein Jugendlicher oder seine Eltern, dass er in der Time-out Schule zwar weniger Druck erlebte als in der „normalen“ Schule, aber gleichzeitig mehr lernte.

Neben dem mehrheitlich individualisierten Lernen in den schulischen Fächern gab es in den Time-out Schulen verschiedene gemeinsame Aktivitäten und Projekte. Diese waren häufig erlebnispädagogisch ausgerichtet.

Die Oberstufenschülerinnen und -schüler absolvierten meist einen oder mehrere Tage pro Woche ein Praktikum in einem Betrieb. Sie berichteten mehrheitlich positiv über diese Erfahrung. Einzelne fanden dadurch sogar eine Lehrstelle. Einige der befragten Schülerinnen und Schüler hätten es jedoch vorgezogen, weniger Praktikumstage und mehr Schultage zu haben. Es war diesen Jugendlichen wichtig, dass sie den Anschluss an das Programm ihrer Herkunftsklasse nicht verpassten.

Ein Schwerpunkt der Time-out Schulen lag in der individuellen Betreuung und Assistenz der Schülerin und des Schülers. Die Lehrpersonen der Time-out Schulen führten mit den Schülerinnen und Schülern regelmässig Einzelgespräche und arbeiteten dabei beispielsweise mit Zielvereinbarungen, Selbst- und Fremdeinschätzungsblättern sowie mit Wochenheften. In den Wochenheften führten die Bezugsperson und der Schüler einen schriftlichen Dialog. Verschiedene Schülerinnen und Schüler beschrieben diesen Prozess der individuellen Betreuung und Assistenz als unterstützend, aber auch anstrengend. Sie fühlten sich in der Time-out Schule unter strenger Kontrolle und konnten nicht ausweichen.

Die Nachbetreuung gehörte ursprünglich meist nicht zu den Aufgaben der Time-out Schulen. Nach dem Time-out konnten sich Schülerinnen und Schüler zwar bei Bedarf beim Schulsozialarbeiter ihrer Schule (oder einer anderen Fachperson der Schule) oder bei der Time-out Schule selbst melden. Erfahrungen zeigten aber, dass ein derart offenes Angebot nicht genügt. Die Nachbetreuung wurde deshalb später verbindlicher gestaltet.

Eine verbindliche und auch fallunabhängige Unterstützung und Beratung der Regelschule durch die Time-out Schule geschah selten. Die Time-out Schulen bemühten sich meist um einen guten Kontakt mit den Regelschulen und waren in den Schulen präsent. Sie wurden aber meist nur zögerlich einbezogen und um Unterstützung gebeten.

Erleben und Wirkung

Die Zeit in der Time-out Schule und ihre Wirkung wurde von den betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie von den weiteren befragten Personen fast ausnahmslos positiv und stabilisierend eingeschätzt. Positiv beschrieben alle befragten Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern, dass sich die Lehrpersonen der Time-out Schule um sie kümmerten.

Eine Schulsozialarbeiterin schilderte ihre Wahrnehmung im Hinblick auf eine Schülerin so:

Einfach an einem Ort zu sein, wo sie Zeit haben für sie. Wo sie wieder einmal landen kann, wo sie sortieren kann, wo sie Leute um sich hat, zu denen sie Vertrauen hat, die sie gerne hat.

Eine Schulpsychologin meinte:

Also ich denke, das Wichtigste ist schon, dass die Schüler wieder Wertschätzung erleben. Und sie können sich auch wieder in einer positiveren Form erleben.

Sowohl von Seiten der Regelschulen als auch von Seiten der Time-out Schulen wurde ein Ziel des Aufenthalts darin gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler Raum zum Nachdenken haben. So argumentierte beispielsweise ein Schulleiter wie folgt:

Je jünger die Kinder einmal so eine Zwischenlösung erleben können, in der sie einfach Zeit finden und die Ruhe finden und in einem anderen Umfeld sind, wo sie wieder zu sich kommen, tut ihnen das sehr gut. Und es ist nachher wieder einfacher zurück zu kommen.

Eine Mutter beschrieb den Aufenthalt ihres Sohnes in der Time-out Schule so:

Wir hatten Gespräche mit den Time-out Lehrern und dem Klassenlehrer. Und da musste man sich manchmal fragen, ob wirklich alle vom gleichen Kind sprechen. In der Time-out Schule hat er sich sehr gut integriert. Da konnte er auch arbeiten und die Lehrer waren sehr zufrieden mit ihm. Da hat man auch gesehen, was eigentlich in ihm stecken würde. Das macht einen schon etwas nachdenklich. Da fragt man sich schon, warum es in der normalen Schule nie klappen konnte.

Auf die Wirkung der Time-out Schulen angesprochen, sagte eine Schulsozialarbeiterin:

Ich denke, da gibt es verschiedene Wirkungen. Also einmal zeigt man den Jugendlichen, dass es so nicht weiter gehen kann. Man macht also einen Schnitt. Und dieser Schnitt wird auch nach aussen hin sichtbar. Das ist das Eine. Darüber hinaus müssen sie auch ihre Probleme anschauen. Sie kommen nicht darum herum, sich mit ihren Schwächen auseinander zu setzen.

Die befragten Mitarbeitenden der Time-out Schulen bestätigten in den Interviews, wie wichtig es sei, dass die Schülerinnen und Schüler die schwierigen Themen und ihre Probleme im Time-out angehen. Dabei sollten sie unter anderem lernen, sich Ziele zu setzen, ihr Verhalten auch von aussen zu betrachten, Verantwortung zu übernehmen und aus der Opferrolle heraus zu kommen. Der Lehrer einer Time-out Schule:

Wir arbeiten mit den Schülern und helfen Ihnen dabei, wirklich einmal ihren Teil anzuschauen und dann auch mit Lehrpersonen und anderen Personen zu funktionieren, die sie eigentlich nicht mögen. (...) So ist das eben auch in den Praktika. Sie haben dort wirklich eine schwache Position. Aber es funktioniert. Dort verstehen sie, dass es funktionieren muss. Wenn sie nicht arbeiten, hat der Betrieb ein Problem mit ihnen.

In einigen Fällen berichteten die befragten Klassenlehrpersonen und Eltern von Verhaltensänderungen und Persönlichkeitsentwicklungen, die im Time-out passierten. Ein Lehrer:

Er kommt mir in manchen Bereichen schon ein wenig erwachsener und gereifter vor. Sie haben in der Time-out Schule ja auch viel Selbstverantwortung übernehmen müssen.

Die Schülerinnen und Schüler berichteten ihrerseits beispielsweise, dass sie im Time-out gelernt hatten, „nicht so schnell auszurasen“, „nicht der Klassenclown“ oder „nicht der Mitläufer“ zu sein. Wir hörten aber auch mehrmals, dass die Verhaltensänderung nicht lange anhielt, nachdem die Schülerinnen und Schüler zurück an ihrer Schule waren. Diesbezüglich gilt es sorgfältig auf die fördernden und hindernden Bedingungen für eine erfolgreiche Rückintegration zu achten.

Die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler äusserten sich positiv über die Lernsituation und ihre Lernfortschritte in der Time-out Schule. Ein Schüler antwortete auf unsere Frage, wie es ihm in der Time-out Schule geht:

Mir geht es gut. Mir gefällt es hier.

Und auf die Frage, was ihm gefällt:

Die Lehrer. Hier kann ich gut lernen. Früher hatte ich immer Stress mit dem Lehrer und so. Und hier ist es einfach so normal, friedlich.

Die meisten Schülerinnen und Schüler waren der Ansicht, dass sie Lernfortschritte gemacht hatten und dass sie in der Time-out Schule konzentrierter arbeiten und gezielter lernen konnten. Was von Kindern, Jugendlichen und Eltern immer wieder positiv genannt wurde: In der Time-out Schule bin ich weniger unter Druck, da kann ich besser lernen. Die positive Einschätzung des „schulischen Teils“ ist interessant vor dem Hintergrund, dass es immer wieder Bestrebungen gibt, Time-out Programme ohne schulisches Lernen zu gestalten – mit der Absicht, die Jugendlichen zunächst weg vom Schulischen wieder auf die Schule vorzubereiten. Dabei besteht die Gefahr, dass diese Schülerinnen und Schüler den Anschluss an den Schulstoff verlieren, was ein ernsthaftes Hindernis für das Gelingen der Rückintegration darstellt.

Offene Fragen und Kritik

Für welche Schülerinnen und Schüler sind die Time-out Schulen? Wie bereits beschrieben war die Schülerschaft von Time-out Schule zu Time-out Schule recht unterschiedlich. Während eine Schule vorwiegend von Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund besucht wurde, die nach einer Eskalation zugewiesen wurden, setzte sich die andere vorwiegend aus Schweizer Kindern und Jugendlichen zusammen, die aus Gründen einer allgemeinen Schulumüdigkeit und schulischer Probleme in der Time-out Schule gelandet waren. Einigkeit bestand bei den Befragten darüber, dass Schülerinnen und Schüler nicht einer Time-out Schule zugewiesen werden sollten, wenn eigentlich ein Heimplatz gesucht wird. Die Zeit in der Time-out Schule darf keine „Warteschlange“ sein.

Kann ein Schüler oder eine Schülerin ein zweites und ein drittes Mal einer Time-out Schule zugewiesen werden? Das ist eine offene Frage. Vom Time-out Konzept her war es meist nicht vorgesehen. Wie wir im Rahmen der Fallstudien sahen, kam es aber durchaus vor.

Sollen Time-out Schulen Kinder und Jugendliche auch für Kurzaufenthalte aufnehmen – beispielsweise für eine Woche? Dieser Wunsch wurde in den Interviews geäußert.

Eine grundsätzliche Frage, die in den Gesprächen um Time-out Angebote immer wieder anklingt, ist, ob Integration durch Separation der richtige Weg sei. Der Mitarbeiter einer Time-out Schule formulierte diesen Zweifel wie folgt:

Ich habe mir in letzter Zeit öfters Gedanken darüber gemacht, ob die Separation im Hinblick auf das Zurückführen der Schülerinnen und Schüler wirklich das Richtige ist, vor allem bei jüngeren Kindern. Die haben einfach noch einen längeren Weg vor sich. Bei Schulabgängern ist es einfacher, dort können wir auf einen Neuanfang bauen.

Bevor die Frage nach der Integration und Separation beantwortet werden kann, stellt sich eine übergeordnete Frage: Ist das Zurückführen und die Integration dieser Kinder und Jugendlichen auch das Ziel der Regelschule?

2.5 Umsetzung der Reintegration

In neun der untersuchten Fälle fand eine Rückintegration des Schülers oder der Schülerin statt, in drei Fällen war die Frage der Reintegration zum Zeitpunkt der Interviews noch offen. Nachfolgend werde die fördernden und hindernden Faktoren für eine erfolgreiche Reintegration beleuchtet.

Perspektiven, Vorbereitung und Übergang

Im Gespräch mit den Jugendlichen im Time-out wurde deutlich, dass sich alle auf die Zeit zurück an der Schule freuten. Auf ihre Ziele und Wünsche angesprochen, sagten mehrere Jugendliche „wieder ein normaler Schüler sein“ und „wieder in eine normale Schule gehen.“

Die meisten Schülerinnen und Schüler waren optimistisch im Hinblick auf ihre Chancen der Rückintegration. Während sich die einen allerdings der Erwartungen an sie und der möglichen Stolpersteine bewusst waren, wirkten andere unrealistisch optimistisch. So brachten beispielsweise mehrere ihre Überzeugung zum Ausdruck, dass sie einfach bessere Noten brauchten, um die Integration zu sichern. Ein Schüler sagte kurz vor seiner Reintegration, es werde gleich weitergehen, wie vor seiner Zeit an der Time-out Schule. Darauf angesprochen, dass er vor seinem Ausschluss leistungsmässig überfordert war, meinte er überzeugt:

Das werde ich nicht mehr sein. (...) Meine Lehrerin wird auf mich schauen. Ich muss dann weniger stressen.

Sein Lehrer an der Time-out Schule schätzte die Perspektiven anders ein:

Meine Prognose für seine Wiedereingliederung ist relativ schlecht. (...) Er hat in der Struktur dieser Schule (...) keine Chance. Es hat dort keinen Schulischen Heilpädagogen und auch keine Person, die ihn stützen könnte. Das müssten die Lehrer machen. In diesem Schulhaus ist der Stil aber „friss oder stirb“. (...) Er hat geniale Seiten. Er ist beispielsweise ein entdeckender Lerner. (...) Aber er hat graphomotorisch grosse Schwierigkeiten. (...) Ich habe der Schule deshalb vorgeschlagen, dass er seine Arbeiten auf dem Computer macht. Aber das geht für sie nicht. (...) Mit diesen Rahmenbedingungen wird er scheitern.

Schülerinnen und Schüler, die von der Schule gewiesen werden, haben neben sozialen Schwierigkeiten oft auch Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich. Flexible und individualisierte Unterstützung und Förderung – in bestimmten Bereichen auch individualisierte Lernziele – sind zentral für ihre Chancen, erfolgreich rückintegriert zu werden.

In den untersuchten Fällen wurde der Schritt der Reintegration meist sorgfältig vorbereitet und begleitet. Standard war beispielsweise ein offizielles Reintegrations- und Übergabegespräch, zu dem die Time-out Schule den Schüler oder die Schülerin, die Eltern, die Klassenlehrperson und den Schulsozialarbeiter einlud. Die in unsere Untersuchung einbezogenen Time-out Schulen bauten im Verlauf der Jahre ihr Angebot der Nachbetreuung aus. Es erwies sich als wichtig, dass sie in der ersten Phase nach der Reintegration sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrpersonen bei Bedarf Unterstützung anbieten konnten. Die Time-out Lehrperson war in der Vorbereitungs- und Übergangsphase auch eine Art Coach für den Jugendlichen. Die Unterstützung geschah nach der Reintegration teilweise eher im Hintergrund bzw. indirekt und präventiv – beispielsweise indem die Lehrperson der Time-out Schule regelmässig im Schulhaus anwesend war.

Die Form und Intensität der Vorbereitung und Unterstützung der Integration oder Reintegration war unterschiedlich. Ein wichtiger Schritt schien, dass der oder die Jugendliche ein Zeichen bekam, dass er oder sie willkommen sei. Eine Schülerin berichtete kurz vor ihrer Reintegration begeistert darüber, dass sich die Klasse auf sie freue. Bei dieser Schülerin wurde eine Art „Rückkehrritual“ durchgeführt. Der Time-out Lehrer gestaltete eine Lektion mit der ganzen Klasse. Dabei liess er die Lehrperson, die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die zurückkehrende Schülerin neben der Freude auch ihre Bedenken thematisieren. Lehrperson und Schülerin erachteten diesen Austausch im Rückblick als wichtig. Die Klassenlehrerin:

So wusste jeder, welchen Weg sie genommen und welche Entwicklung sie angefangen hat. Und sie wollten das unterstützen. Ich denke, dass das für ihre Stabilität sehr wichtig war.

Verschiedene interviewte Lehrpersonen sagten, dass sie bewusst auf ein explizites Ritual der Reintegration und eine grosse Vorbereitung verzichteten. Ihre Begründung war, dass sie keine spezielle Aufmerksamkeit auf den Schüler lenken und die Integration diskret gestalten wollten. Bei den beobachteten Fällen schien dies dann zu gelingen, wenn es sich um eine sehr kompetente Lehrperson handelte, die zudem dem Schüler gegenüber offen und wohlwollend war und ihm gleichzeitig klare Leitlinien gab.

In Schulen, die eine Vorbereitung oder Begleitung des Schülers nicht als notwendig erachteten, kam teils auch die Haltung zum Ausdruck, dass der Schüler vor allem wieder „funktionieren“ müsse. Ein Schulleiter sagte dazu:

Wenn wir jemanden wieder integrieren, dann muss er einfach wieder das erfüllen, was im kalten Wasser des Klassenverbands gefordert ist. Ich möchte ihn nicht speziell salben oder betreuen müssen.

Eine klare Zielvereinbarung zwischen der Schule und dem zu integrierenden Schüler wurde von vielen Befragten als wichtige Vorbereitung auf die Reintegration betrachtet. Bezüglich Stil und Form der Vereinbarung gab es grosse Unterschiede. Die Lehrperson einer Time-out Schule formulierte dies so:

Auflage und Zielvereinbarung werden häufig verwechselt. So macht ein Schulleiter manchmal knallharte Auflagen und sagt, dass das Zielvereinbarungen seien. (...) Eine Zielvereinbarung geschieht im gemeinsamen Einverständnis, eine Auflage ist etwas Autoritäres. (...) Zum Zeitpunkt der Reintegration ist es besonders wichtig, die verschiedenen Personen einzubeziehen.

Erwartungen und Umgang mit Krisen

In den Time-out Schulen war bei den meisten Schülerinnen und Schülern eine positive Entwicklung zu beobachten. Die im Rahmen unserer Fallstudien interviewten Personen waren sich in dieser Einschätzung einig und sprachen von Bewusstseins-, Einstellungs- und/oder Verhaltensänderungen bei den Schülerinnen und Schülern. Diesen Eindruck hatten wir auch aufgrund der Interviews mit den Kindern und Jugendlichen. Die Herausforderung bestand für sie darin, diese Veränderung auch nach der Rückkehr in die Regelschule zeigen zu können. Der Lehrer einer Time-out Schule beschrieb die Situation eines Schülers wie folgt:

Das Clownspielen, seine Rolle, konnte er hier aufgeben. (...) Er hat beim Mittagessen und in der Pause zwar immer ein wenig den Clown gespielt, aber während des Unterrichts und des Arbeitens konnte er abstellen. Dieses Umstellen ist ihm gelungen. Die Rückmeldung von der Schule ist nun, dass dieses Umdenken nicht wie gewünscht passiert, sondern dass er wieder in seiner alten Rolle des Clowns und des Unterhalters gelandet ist.

Der Schüler selbst hatte den Eindruck, dass er seit seiner Rückintegration stark beobachtet werde. Ein Lehrer der betreffenden Oberstufenschule bestätigte dies:

Der hat jetzt ein Time-out gehabt, von dem erwarte ich einfach einen perfekten Schüler.

Die Gefahr ist gross, dass die Jugendlichen die hohen Erwartungen nicht erfüllen können. Erwartungen sind gerechtfertigt, müssen aber realistisch sein. Die Kontaktpersonen der Time-out Schulen können diesbezüglich eine vermittelnde und unterstützende Rolle spielen.

Ein Klassenlehrer berichtete im Interview von seiner Erfahrung, dass Einsicht und Motivation des Schülers zentrale Erfolgsfaktoren für die Reintegration sind. Umso wichtiger ist es also, dies durch Feedback, Bestätigung und Motivation zu fördern. Verschiedene Time-out Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass ein Teil der Lehrpersonen nach der Rückintegration – auch bei einem positiven Verlauf – vorwiegend defizitorientiert über den Schüler oder die Schülerin sprachen. So berichteten sie eher davon, dass ein bestimmtes negatives Verhalten nicht mehr auftrat, als dass in diesem Bereich ein positives Verhalten zu beobachten war. Für die Schülerinnen und Schüler wäre es wichtig, positives Feedback auf positives Verhalten zu erhalten.

Die untersuchten Fälle zeigten, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nach der Reintegration nicht ganz ohne Krisen und Probleme durch die verbleibende Schulzeit kamen. Schulen und Lehrpersonen schienen unterschiedlich darauf vorbereitet zu sein. Während die einen dies erwarteten, sich darauf vorbereiteten und bei Bedarf auch Unterstützung in Anspruch nahmen, schienen die anderen überrascht. Eine Lehrerin berichtete über einen Schüler, deren Rückintegration zunächst gut verlief:

Nach den Sommerferien hat er dann wieder gegen Regeln verstossen. (...) Also wir hatten da zwischen August und November einige Einträge auf der Meldekarte. (...) Eigentlich hatte ich das Gefühl, wir stehen wieder am gleichen Ort wie vor einem Jahr.

Die Lehrerin war über den Rückfall überrascht. Für sie war die Reintegration damit gescheitert und sie beantragte einen erneuten Ausschluss. Es kam zum zweiten Ausschluss. Der Schüler blieb bis zum Ende des Schuljahres, das gleichzeitig das Ende seiner Schulzeit war, in der Time-out Schule.

Bei anderen Lehrpersonen wurde deutlich, dass sie Krisen erwarteten und es als ihre Aufgabe sahen, den Schüler aufzufangen:

Jetzt geht es bei ihm aufwärts. (...) Es wird wahrscheinlich auch wieder einmal abwärts gehen. Dann geht es darum, ihn wieder aufzufangen und darauf aufmerksam zu machen.

Insgesamt wurde deutlich, dass eine flexible, persönliche und individualisierte, aber auch eine gut vernetzte Integrationsbegleitung gefordert ist.

Beziehung Lehrperson – Schülerin bzw. Schüler und Disziplin

Die befragten Time-out Lehrpersonen waren sich einig, dass es insbesondere bei einem Neustart entscheidend ist, zu welcher Lehrperson der Schüler nach einem Ausschluss kommt. Die Fallstudien machten deutlich, dass eine tragfähige und gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler zentral ist für das Gelingen der Integration.

Die Time-out Schulen berichteten von guten Start- und Rahmenbedingungen, wenn die Lehrperson sich auf den Schüler freute. So sagte der Klassenlehrer, bevor er einen Schüler

nach dem Schulausschluss neu übernahm:

Ja, ich habe Platz in meiner Klasse. Der Platz ist gerichtet.

Ein paar Wochen später beschrieb dieser Lehrer die Situation wie folgt:

Ich bin sehr zufrieden, dass vom Verhalten her nicht spezielle Massnahmen notwendig sind. Womit man sich aber beschäftigen muss, ist, dass er Leitplanken braucht. Er braucht klare Instruktionen, wie es läuft. Und wenn es nicht läuft, braucht er jemanden, der ihn in die andere Richtung führt. Alle zwei Wochen muss man ihm einen Stoss geben und sagen: „Jetzt gerätst du in die falsche Richtung.“ (...) Ich kann ihm sagen, wenn mir etwas nicht passt. Er flippt nicht gleich aus. (...) Er schaut mich an und weiss, dass ich mich bei solchen Dingen nicht auf eine Diskussion einlasse. Aber sonst im Alltag habe ich ein gutes Verhältnis mit ihm, wie mit vielen anderen Schülerinnen und Schülern. Ich habe einen guten Draht zu ihm, habe ich das Gefühl.

Die Äusserungen des Lehrers machen deutlich, dass es sowohl um die Gestaltung der Beziehung als auch um das Vermitteln und Durchsetzen von Leitplanken ging. In all jenen Fällen, in denen die Integration bis zum Zeitpunkt unserer Befragung erfolgreich verlief, wurde über diese – durch eine gute Beziehung gestützte – Strenge berichtet.

Zur Veranschaulichung nachfolgend die Aussagen eines anderen Oberstufenlehrers, der einen Schüler nach der Time-out Schule erfolgreich rückintegrierte:

Ich habe die Hoffnung, dass ich M., wenn er in Gefahr ist, sagen kann: „Stopp, pass auf.“ (...) Ich denke, dass unsere Beziehung so gut ist, dass er das annimmt. (...) Ich habe von mir aus immer gedacht, dass wir einen guten Draht zueinander haben. Nur muss ich ihn halt früh genug erwischen. (...) Ich hoffe, dass ich wachsam genug bin, und dass sich auch meine Kollegen früh genug melden. Ich glaube, wenn wir Lehrer wachsam genug sind, könne wir ihn wirklich durch diese Oberstufe bringen.

Die Schulsozialarbeiterin bestätigte die tragende Wirkung dieser Beziehung zwischen Lehrer und Schüler:

Ich finde diesen Lehrer gut, weil er mit der Beziehung arbeitet mit den Jugendlichen. (...) Das sehe ich bei vielen Lehrern: Wenn die Jugendlichen spüren, dass sie akzeptiert sind, mag es auch Sanktionen leiden.

Eine Äusserung dieses Lehrers über das Verhalten des gleichen Schülers zeigt, wie wichtig auch die Interpretation eines Verhaltens ist:

Wenn es um Spass geht und wenn es lustig ist, ist er voll dabei. Ich muss ihn oft bremsen, Manchmal merkt er nicht mehr, dass er stört. Er ist dann voll in seinem Element. Aber das ist Blödsinn, den man macht in diesem Alter, der nicht böse ist.

Eine belastete Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler stellt eine Gefährdung der Integration dar. Es ist nicht einfach, diese Belastung fair und offen anzugehen: Eine Schulsozialarbeiterin schilderte dazu folgende Erfahrungen:

Ich habe oft erlebt, dass meiner Ansicht nach ein beträchtlicher Teil der Schuld bei der Lehrperson lag. Das ist manchmal schwierig anzusprechen. Es kommt vor, dass ich denke: „Die sind in einen Teufelskreis geraten.“ Dann melde ich das der Lehrperson und dem Schulleiter zurück. Danach geht meist nichts. (...) Das hat stark mit der Lehrperson zu tun. Einige können zugeben, dass sie auch Fehler gemacht haben. Andere fühlen sich dann von mir persönlich angegriffen.

Die Jugendlichen spürten, wenn die Lehrperson sie „abgeschrieben“ hatte. Das wurde in den Interviews mit Schülerinnen, Schülern und Eltern deutlich und durch Fachpersonen bestätigt. Damit förderte die Lehrperson unbewusst und indirekt – ohne bösen Willen – Ausgrenzungsmechanismen.

Professionelle Beziehungsgestaltung ist laut Aussagen einer Schulsozialarbeiterin ein in den Schulen häufig vernachlässigtes Thema. So beobachtete sie beispielsweise, dass sich Lehrpersonen oft stark einsetzen und dann vom Jugendlichen enttäuscht sind. Im Fall einer missglückten Rückintegration beobachteten wir ein entsprechendes Beispiel. Der Lehrer schilderte:

Ich habe das Gefühl gehabt, sie legt mich rein, sie legt mich jetzt schon so lange rein. (...) Natürlich hat es mich ein wenig getroffen.

Dieser Lehrer setzte sich zunächst stark ein, wurde enttäuscht und liess die Schülerin „fallen“. Nochmals die oben zitierte Schulsozialarbeiterin:

Die Jugendlichen haben ein Recht auf professionelle Beziehungsangebote. (...) Falls ich den Jugendlichen nicht sympathisch finde, muss ich zuerst an mir arbeiten, damit ich ihm ein Beziehungsangebot machen kann. Das verstehe ich unter Professionalität.

Zum Zeitpunkt des Schulausschlusses war die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler meist so belastet, dass die Lehrperson erleichtert war, dass der Schüler oder die Schülerin weg war. Das sind erschwerende Bedingungen für eine Rückintegration. Alternativen bieten hier die Integration in eine andere Klasse und zu einem anderen Lehrer.

Neben der Lehrperson war auch die Klasse mit ihrer Kultur, Dynamik und ihren Ressourcen ein mitbestimmender Faktor für die Rückintegration. Wurde ein Schüler in eine neue Klasse integriert, galt es auch die Situation der Klasse zu berücksichtigen. So sagte ein Lehrer vor der erfolgreich verlaufenden Integration eines Schülers:

Meine Klasse ist stark und funktioniert gut.

Schulausschlüsse geschahen teils in schwierigen Klassensituationen und -konstellationen. Wurde eine Schülerin oder ein Schüler in eine solche Klasse rückintegriert, ging es auch darum, ihre bzw. seine Rolle zu verändern. So beschrieb ein Lehrer den Integrationsverlauf wie folgt:

Die ersten zwei, drei Tage waren eigentlich recht gut. Nun nimmt sein Verhalten wieder die alten Formen an und man merkt, dass sein Umfeld dieses Verhalten herausfordert.

Wir haben aus den Fallstudien nur wenig Hinweise, ob und wie die Mitschülerinnen und Mitschüler den zurückkehrenden Schüler unterstützten. Ein Schüler sagte ein paar Monate nach seiner Reintegration auf die Frage, wie er seine Schulkolleginnen und -kollegen diesbezüglich erlebte:

Eigentlich positiv. Ich hätte nie gedacht, dass sie versuchen werden, mich etwas in Schutz zu nehmen. Das hat mir eigentlich sehr gut gefallen. (...) Zwei, drei in der Klasse haben mich wieder daran erinnert, wenn ich in eine kritische Lage kam. Das hat mir geholfen.

Die wenigen Antworten der dazu befragten Fachpersonen gaben ein unterschiedliches Bild. Während beispielsweise der Lehrer des oben zitierten Schülers den Jungen davor warnte, sich auf seine Kollegen zu verlassen, bezeichnete die zuständige Schulsozialarbeiterin die gleichen Mitschülerinnen und Mitschüler als wichtiges Unterstützungspotential.

Eltern

Ein zentraler unterstützender Faktor für die Reintegration war die Unterstützung des Schülers bzw. der Schülerin durch die Eltern. Wenn man Schülerinnen und Schüler fragte, wer ihnen hilft oder geholfen hat, nannten sie immer die Eltern oder einen Elternteil. Ein Schüler beschrieb die Unterstützung durch seine Eltern wie folgt:

Indem sie mich immer wieder fragen, wie der Tag gelaufen ist. (...) Und ja, sie motivieren mich immer wieder. Wenn ich zum Beispiel einmal eine schlechte Note bekomme, sagen sie, dass es das nächste Mal wahrscheinlich besser werde.

Für die Schule und das Gelingen der Reintegration war es wichtig (wie bereits für die Verhinderung des Ausschlusses), dass sich die Eltern des betroffenen Schülers der Schule gegenüber kooperativ verhielten. Das Interesse und die Bemühungen der Eltern wurden in den Interviews von Lehrpersonen und Schulleitern immer anerkennend hervorgehoben. Einige Beispiele:

Wir haben eigentlich sehr offene Eltern angetroffen. Sie waren sehr kooperativ, aber überfordert.

Die Mutter war immer bereit zu einem Gespräch. Ohne die Unterstützung der Mutter hätte ich es nicht durchgezogen.

Es ist den Eltern sehr daran gelegen, dass es funktioniert.

Die Kooperationsbereitschaft der Eltern war für die Schulen oft eine Bedingung für Bemühungen von ihrer Seite. Überforderung wurde den Eltern eher verziehen. Wir begegneten aber auch Situationen, in denen ein Teil der Schule dem Anpassungswillen der Familie nicht traute. In einem Fall sprach die Schulleitung explizit von einer „Scheinanpasserfamilie“.

Wichtig war, dass Schule und Eltern die Situation ähnlich sahen, sich auf gemeinsame Ziele einigen konnten und die Massnahmen miteinander absprachen. In mehreren der beobachteten Fälle schafften die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter eine wichtige Brücke zwischen Schule und Elternhaus, indem sie bzw. er beispielsweise die Familie zuhause besuchte oder eine andere, positivere Wahrnehmung der Familie in die Lösungssuche einbrachte.

Im Rahmen der Fallstudien wurde deutlich, dass bei schwer belasteten Familien (z.B. bei Langzeitarbeitslosigkeit, Krankheit, Todesfall) dem Kind bzw. Jugendlichen die Unterstützung, der Familie die Ressourcen, der Regelschule die Ansprechpartner und der Time-out Schule die Partner für die Lösung fehlten. In diesen Situationen waren alle Beteiligten stark gefordert, dass es trotz erschwerten Umständen klappte. Für die Familie konnte in solchen Situationen eine Familienbegleitung eine entscheidende Unterstützung sein. Die Eltern zählten in den Interviews jeweils die Unterstützung auf, die ihnen angeboten wurde. Der Eindruck entstand, dass teils bereits das signalisierte Angebot der Unterstützung eine beruhigende und unterstützende Wirkung auf sie hatte.

Integrationsbegleitung, Integrationsunterstützung, Zusammenarbeit im Schulhaus

Wenn bei Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten im Verhalten und im sozialen Bereich im Vordergrund standen, war es wichtig, dass sie sowohl im privaten Umfeld als auch an der Schule Ansprechpersonen hatten, die sie bei der Reintegration unterstützten und die bei auftretenden Schwierigkeiten aktiv wurden. Neben ihren Eltern nannten die befragten Kinder

und Jugendlichen in diesem Zusammenhang meist die Fachpersonen für Schulsozialarbeit und die Bezugspersonen der Time-out Schule.

Eine Tagesschulstruktur konnte ebenfalls eine wichtige unterstützende Rolle spielen. Dies kam in verschiedenen Interviews zur Sprache. Ein Schulleiter:

Er ist am Mittag im Schülerclub. So geht er nicht in die Stadt, zu McDonalds oder sonst irgendwohin. Er isst also dort und macht auch seine Hausaufgaben dort.

Die interviewten Mitarbeitenden der Time-out Schulen legten Wert auf eine konstruktive und organisierte Freizeitbeschäftigung der Schülerinnen und Schüler. Verschiedene Kinder und Jugendliche hatten vor ihrem Time-out keine geregelten Freizeitaktivitäten. Also suchten die Time-out Schulen während des Aufenthalts eine entsprechende Beschäftigung. Diese Schülerinnen und Schüler erzählten in den Interviews jeweils stolz über ihre Aktivitäten und Erfolge – beispielsweise beim Tanzen, Boxen oder Fussball spielen. Sprach man nach der Rückintegration mit ihnen, hatten die meisten diese Freizeitbeschäftigung beibehalten.

Für Lehrpersonen, die den Schulausschluss eines Schülers verhindern wollten oder einen Schüler nach dem Time-out übernahmen, war eine zuverlässige und wirksame Unterstützung zentral. So beschrieb ein Junglehrer, der den Ausschluss eines gefährdeten Schülers verhindern konnte, die Unterstützung durch den Schulleiter (der zugleich sein Mentor war) wie folgt:

Es war wichtig, dass sich der Schulleiter sehr schnell darum kümmerte und sich interessierte, wie es ging. (...) Als ich es ihm erzählte, sagte er, ich müsse etwas unternehmen und wir können zusammen arbeiten. Er hat mich sehr gut unterstützt und ich glaube, ich hätte es alleine nicht geschafft. Ich wäre wütend geworden, hätte im Unterricht eine raue Sprache verwendet oder falsche Massnahmen eingesetzt. Ich hätte, glaube ich, das Professionelle verloren, wenn ich keine Unterstützung gehabt hätte. Er war immer dran. Er hat immer wieder gefragt, auch wenn es mir zwei Monate lang gut ging. (...) Wenn ich ins Lehrerzimmer kam und über die Klasse und die Schüler fluchte, hat er mich beruhigen und das Ganze sachlich irgendwie ordnen können.

Dieser Schulleiter half dem Junglehrer konkret beim Formulieren eines Vertrags mit dem gefährdeten Schüler und bei den Elterngesprächen. Zudem führte der Schulleiter wöchentlich Gespräche mit dem Schüler. In den Fallstudien wurde deutlich, dass Schulleitungen für die Lehrpersonen eine wichtige Unterstützung sein konnten, dass sie diese Aufgabe aber sehr unterschiedlich verstanden und umsetzten.

Wichtig war für Lehrpersonen, die einen Schüler aus dem Time-out übernahmen, dass sie die Gewissheit hatten, dass ihnen Unterstützung zur Verfügung stand. So sagte ein betroffener Lehrer:

Ich denke, wenn es Probleme gäbe, könnte ich den Schulsozialarbeiter ansprechen und innert kurzer Zeit könnten wir auch ein Gespräch mit den Eltern organisieren.

Ein anderer Lehrer in einer ähnlichen Situation:

Wenn irgend etwas wäre, könnte ich mit der Schulsozialarbeiterin das Ganze bereden. Oder ich könnte den Schüler nötigenfalls zu ihr schicken. Das ist für mich schon viel Wert. (...) Man kann gewisse Sachen in die richtige Bahn lenken, wenn man nicht alleine ist. Ich finde auch, wenn verschiedene Personen daran sind, mit verschiedenen Meinungen, dann hilft es schon.

Insgesamt war es im Rahmen der Fallstudien sowohl für die Rückintegration als auch die Prävention wichtig, dass die Schule ein zuverlässiges professionelles Netz der Kommunikation und der gegenseitigen Unterstützung aufbaute und dabei auch die Fragen der Verfahren und der Fallkoordination klärte. Auffallend war, dass Schulische Heilpädagoginnen und Schulische Heilpädagogen als schulinterne Ressource der Unterstützung kaum erwähnt wurden.

In den Interviews fragten wir jeweils nach, ob die Erfahrungen mit Schulausschluss und Reintegration auch im Lehrerkollegium besprochen wurden. In keiner Schule war dies der Fall.

2.6 Prävention

Wir stellten in den Interviews auch die Frage nach der Prävention von Schulausschlüssen, erhielten aber wenige Antworten dazu. Einzelne Befragte bezeichneten die Time-out Angebote als Prävention. Es wurde gewünscht, dass Time-out Schulen mehr Plätze für Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und für kurzfristige Aufenthalte (z.B. bis zu zwei Wochen) anbieten.

Bei der Frage nach dem Auslöser von Schulausschluss wurden eine Reihe von Faktoren deutlich. Das ist ein Hinweis darauf, dass es auch für die Prävention eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten gibt. Auffallend war, dass die verschiedenen in einem Fall interviewten Personen auf die Frage, womit der Ausschluss hätte verhindert werden können, meist unterschiedliche Antworten gaben.

Verschiedene Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter betonten in den Interviews die präventive Wirkung der Schulsozialarbeit. Sie waren der Ansicht, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter aufgrund ihres niederschweligen Angebots und der vielfältigen Kontakte mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern aktuelle Probleme schnell wahrnehmen und aufgreifen können. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter wünschten allerdings, dass sie allgemein früher einbezogen werden.

In einem in die Fallstudien einbezogenen Oberstufenschulhaus arbeitete die Schulsozialarbeiterin mit jeder Klasse auch thematisch (z.B. zum Thema Umgang mit Stresssituationen). Eine andere Oberstufenschule dokumentierte alle Vorfälle. Einmal pro Woche fand hier eine Besprechung der Schulleitung mit dem Schulsozialarbeiter statt, um die „heiklen Fälle“ zu diskutieren.

Neben dem Angebot der Schulsozialarbeit wurden in den Interviews verschiedentlich auch allgemeine präventive Massnahmen auf Ebene Schule erwähnt. Ein Schulleiter betonte, dass er dem Leitbild und der konsequenten Durchsetzung der Leitsätze viel Bedeutung beimesse. Betont wurden auch gemeinsame Aktivitäten und Anlässe sowie so genannte Zusatzangebote für Schülerinnen und Schüler.

3 Zusammenfassung

Die vorliegenden Fallstudien zu disziplinarischem Schulausschluss und Time-out sind Teil des Projekts „Disziplinarischer Schulausschluss“ des Nationalen Forschungsprogramms 51 „Integration und Ausschluss“. Es wurden 16 Fälle von angedrohtem, befristetem oder definitivem Schulausschluss analysiert. Dazu wurden 74 Interviews mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen der Regelschulen, Bezugspersonen der Time-out Schulen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern, Schulleitungen und Mitgliedern der Schulbehörde geführt.

Die Hauptkenntnisse aus den Fallstudien können wie folgt zusammengefasst werden:

- Die 16 untersuchten Fälle von disziplinarischem Schulausschluss waren von den Merkmalen her recht heterogen. Schülerinnen und Schüler, die von der Schule gewiesen wurden, hatten neben sozialen Schwierigkeiten oft Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich. Bei einigen verlief die Schullaufbahn von Anfang an problematisch.
- In den meisten untersuchten Fällen wurde als Auslöser des Schulausschlusses entweder ein konkreter Vorfall oder eine allgemeine Situation von Schulmisserfolg und Schulmüdigkeit genannt.
- Mit klar festgelegten Verfahren versuchte man zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler zu schnell ausgeschlossen werden und Zuweisungen zu Time-out Angeboten zu willkürlich geschehen. Die Fallstudien zeigten jedoch, dass die Verfahren in der Praxis oft nicht konsequent eingehalten wurden. Auffallend war zudem, dass die verschiedenen beteiligten Personen den Zuweisungsprozess zu einer Time-out Schule meist unterschiedlich beschrieben und erlebten.
- Während des Schulausschlusses besuchten die meisten Schülerinnen und Schüler eine Time-out Schule. Die Zeit in der Time-out Schule wurde von den Schülerinnen und Schülern sowie den weiteren befragten Personen fast ausnahmslos als positiv beschrieben.
- In den Time-out Schulen wurde bei den meisten Schülerinnen und Schülern eine positive Entwicklung beobachtet. Die im Rahmen der Fallstudien interviewten Personen sprachen von Bewusstseins-, Einstellungs- und/oder Verhaltensänderungen bei den Schülerinnen und Schülern. Die untersuchten Fälle zeigten jedoch, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nach der Reintegration nicht ohne Krisen und Probleme durch die verbleibende Schulzeit kamen. Schulen und Lehrpersonen schienen unterschiedlich darauf vorbereitet zu sein. Während die einen dies erwarteten, sich darauf vorbereiteten und bei Bedarf Unterstützung in Anspruch nahmen, waren die anderen überrascht.
- Flexible und individuelle Unterstützung war wichtig, damit die Kinder und Jugendlichen nach einem Ausschluss erfolgreich rückintegriert werden konnten. Zudem war eine gute und tragfähige Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler zentral für das Gelingen der Integration. Wichtig war für Lehrpersonen, die einen Schüler aus dem Time-out übernahmen zudem die Gewissheit, dass ihnen bei Bedarf Unterstützung zur Verfügung stand. Insgesamt war es sowohl für die Rückintegration als auch die Prävention wichtig, dass die Schule ein zuverlässiges professionelles Netz der Kommunikation und der gegenseitigen Unterstützung pflegte.
- Auf die Frage, womit der Ausschluss hätte verhindert werden können, gaben die verschiedenen in einem Fall interviewten Personen meist unterschiedliche Antworten. Auf die Frage nach der Prävention erhielten wir in den Interviews meist nur wenige Antworten.