



Spannungsfeld Time-out-Klassen

Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Ausschluss

Susanne Brüggem

Christoph Maeder

Carmen Kosorok Labhart



Impressum

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Unterer Schulweg 3

8280 Kreuzlingen 2

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch

Verantwortlich

Susanne Brügglen

Christoph Maeder

Carmen Kosorok Labhart

Diese Arbeit ist im Rahmen des Forschungsprojekts

«Inklusion durch vorübergehenden Ausschluss?

Eine qualitative Untersuchung von Time-out-Klassen»

entstanden und wurde vom Schweizerischen Nationalfond

zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im

Rahmen der Initiative DORE gefördert.

DORE Projekt Nr. 13DPD3-120211/1

Umschlagfoto

© Claudia Knupfer

Forschungsbericht 09 / Oktober 2010

Spannungsfeld Time-out-Klassen

Eine qualitative Untersuchung zu Integration
durch vorübergehenden Ausschluss

Wichtigste Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt
DORE Projekt Nr. 13DPD3-120211/1

Susanne Brügger
Christoph Maeder
Carmen Kosorok Labhart



Dank

Diese Untersuchung wurde im Rahmen der Initiative DORE des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) durchgeführt. Finanzielle Unterstützung als Praxispartner haben das Amt für Volksschulen des Kantons Thurgau und zwei Schulgemeinden geleistet. Letzere haben dem Forschungsteam ausserdem den Zugang zu den untersuchten Time-out-Schulen und weiteren Ansprechpersonen ermöglicht. Für diese Unterstützung, ohne die das Projekt nicht hätte durchgeführt werden können, bedankt sich das Forschungsteam an dieser Stelle bestens bei allen Beteiligten.

Inhalt

1	Allgemeines zum Forschungsprojekt	4
2	Befunde der bisherigen Forschung	5
	Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen in der Schweiz	5
	Wirksamkeit von sonderpädagogischen Massnahmen	7
3	Zur Methode	9
4	Untersuchungsergebnisse	11
	Ergebnisse in Zahlen	11
	Erstes Fazit	15
	Drei Fallbeschreibungen	16
	A: Samir	16
	B: Mario	17
	C: Selim	18
	Zweites Fazit	19
	Spannungsfelder	20
	1. Spannungsfeld: Entlastung der Schule – individuelle Unterstützung des Schülers, der Schülerin	20
	2. Spannungsfeld: Förderung – Strafe	21
	3. Spannungsfeld: Separation – Integration	22
	4. Spannungsfeld: Flexibilität – Struktur	23
	5. Spannungsfeld: Zuständigkeiten – Rollendefinition	24
	6. Spannungsfeld: Geschlechter	25
	7. Spannungsfeld: Kooperation – Koordination	25
	Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse	26
5	Empfehlungen	29
6	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	30
7	Literatur	30
	Vorträge und Interviews zum Forschungsprojekt	32

1 Allgemeines zum Forschungsprojekt

Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde aus dem Forschungsprojekt «Inklusion¹ durch vorübergehenden Ausschluss. Eine ethnographische Untersuchung von Time-out-Klassen» präsentiert. Der Bericht wendet sich in erster Linie an die Beteiligten aus dem schulischen Umfeld, d. h. Lehrpersonen, Schulleitungen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Mitglieder der Schulbehörden.²

Bei Time-out-Klassen handelt es sich um Sonderklassen, die der vorübergehenden Beschulung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler dienen (DEK 2006: 1).

Time-out-Klassen zielen in der Regel auf Jugendliche der Sekundarstufe I ab. Inzwischen gibt es in vielen schweizerischen Kantonen sogenannte Time-out-Klassen, deren Einführung im Wesentlichen auf den grossen Druck von Seiten der Lehrerschaft zurückzuführen ist. Bildungspolitisch sind diese Klassen jedoch umstritten: Vor dem Hintergrund verstärkter Bemühungen um integrative Schulungsformen stellen diese gleichsam eine Neuauflage separativer Beschulungsformen dar und es stellt sich die Frage, was und wem diese Time-out-Klassen nützen. In einigen Kantonen wird bereits über eine Ausdehnung der Time-out-Klassen auf die Primarstufe diskutiert.

Ziel des Forschungsprojekts war, zu untersuchen, inwiefern Time-out-Klassen zur schulischen Integration der betroffenen Jugendlichen beitragen.

Untersucht wurden:

- > die *Karrieren*, d. h. Zuweisung, Aufenthalt und Rückführung, von 21 Jugendlichen, die während der Untersuchung in eine Time-out-Klasse verwiesen wurden;
- > die *Perspektiven* der unterschiedlichen Beteiligten an solchen Massnahmen (Klassenlehrpersonen, Time-out-Lehrpersonen, Jugendliche, Sozialarbeiter, Schulleitungen, therapeutische Fachkräfte u. a.);
- > die alltäglichen *Umgangsweisen* und *Handlungsstrategien* in zwei von unterschiedlichen Schulgemeinden betriebenen Time-out-Klassen.

Projektteam: Susanne Brüggen, Christoph Maeder und Carmen Kosorok Labhart.

Laufzeit des Projekts: November 2008 bis Oktober 2010

Förderung: Unterstützt wurde das Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen von DoRe, dem Förderprogramm für praxisorientierte Forschung (DORE Nr. 13 DPD3-120211/1). Als Praxispartner leisteten zwei Schulgemeinden aus dem Kanton Thurgau und das Amt für Volksschule ebenfalls finanzielle Unterstützung.

¹ Aus soziologischer und pädagogischer Sichtweise (Hinz 2002) wird der Begriff unterschiedlich verwendet.

² Aus diesem Grunde handelt es sich hier nicht um eine strikt wissenschaftliche ethnographische Textform.

2 Befunde der bisherigen Forschung

Aus der bisherigen Forschung zu sonderpädagogischen Fördermassnahmen, zu denen auch die Time-out-Klasse im weitesten Sinn gehört, gehen vor allem zwei kritische Bereiche hervor: zum einen die Problematik der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen zu sonderpädagogischen Massnahmen bzw. in Sonderklassen und -schulen; zum anderen der Aspekt der unklaren Wirkungen sonderpädagogischer Fördermassnahmen.

Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen in der Schweiz

Forschung zu Zuweisungen in Time-out-Klassen ist in der Schweiz noch ein junges Phänomen (vgl. Szaday 2006, Mettauer Szaday 2007; Hascher 2004), weil sich in diesem Bereich die Massnahmen meist noch in Entwicklung befinden. Aus diesem Grund müssen wir uns auf Arbeiten zur Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen allgemein stützen. Hier lässt sich zunächst über den Zeitraum der letzten 20 Jahre ein kontinuierlicher Anstieg der Einweisungsquote verzeichnen (*siehe Abbildung 1*). Als eine Erklärung dafür wird ein allgemeiner Anstieg des Leistungsdrucks in Schulen allgemein angeführt (Meijer 2005: 8), der die Tragfähigkeit der Normalklassen im Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten reduziert und so zur Vermehrung von Sonderklässlern und Sonderklässlerinnen sowie Sonderschulen führen soll.

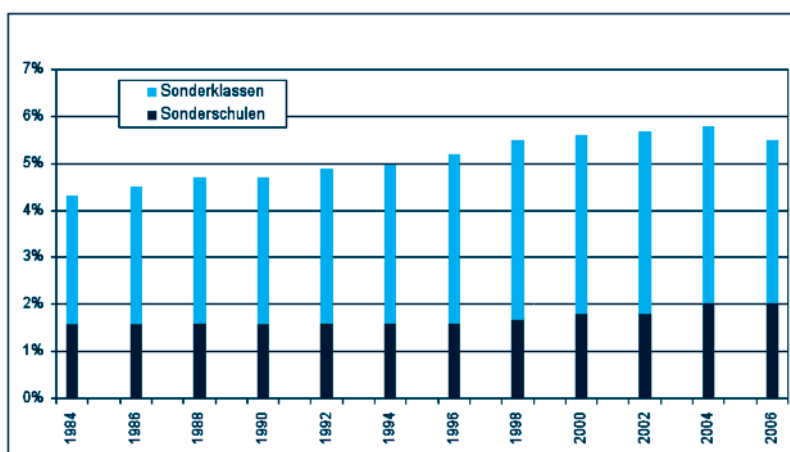


Abbildung 1: Lernende in Sonderschulen und -klassen in der Schweiz (Bundesamt für Statistik 2008)

Die Einweisungsquote unterscheidet sich dabei je nach Kanton und Gemeinde erheblich. Insbesondere sind die Schwankungen bei den Zuweisungen zu Sonderklassen und weniger bei den IV-finanzierten Sonderschuleinweisungen auffallend. Dies lässt auf uneinheitliche Regelungen und Zuweisungsverfahren schliessen (vgl. Bless/Kronig/Eckhardt 2009).

Eine mögliche Erklärung für den Anstieg der Zuweisungsquote und für Schwankungen bei der Zuweisung könnte die jeweilige kulturelle Heterogenität der Schülerschaft sein (vgl. Eckhart, 2005). Auf die leistungsmässige Heterogenität in den Klassen und die damit zusammenhängenden Anforderungen an individualisiertes Lernen haben die grossen Leistungsstudien wie TIMSS und PISA hingewiesen. Die veränderten gesellschaftlichen Begebenheiten stellen die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen und verlangen nach einer Erweiterung ihres Rollenspektrums (vgl. Reusser 1994). Interessant ist jedoch, dass die Zuweisungsquote keineswegs z. B. mit der Quote ausländischer Schülerinnen und Schüler als einem Heterogenitätsmerkmal zusammenhängt. Im Gegenteil lässt sich feststellen, dass in Kantonen mit einem durchschnittlichen Ausländeranteil (z. B. Basel-Land) eine hohe Zuweisungsquote zu finden ist, während andere Kantone mit einem hohem Anteil eine geringe Selektionsquote aufweisen. Eher schon lässt sich vermuten, dass dort, wo das Angebot an Fördermassnahmen und Sonderklassen gut ausgebaut ist, auch die Zuweisung entsprechend hoch ist. Das Angebot bestimmt somit die Nachfrage mit, wie z. B. Lanfranchi (2007) vermutet. Ausserdem hängt in der Schweiz die schulische Integration eines Kindes mit besonderem Förderbedarf sehr stark von der Bereitschaft, dem Engagement und der Mitarbeit der beteiligten Lehrpersonen ab. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die kantonalen Behörden es den Schulen überlassen, wie integrativ ihre Praxis sein soll (vgl. Mettauer Szaday 2004: 163). Was die Zusammensetzung der Sonderklassen betrifft, sind Knaben und Jugendliche ausländischer Herkunft eindeutig übervertreten (SKBF 2007: 85; Mettauer Szaday 2004: 160). Das Risiko als Jugendlicher mit ausländischer Herkunft in eine Sonderklasse eingewiesen zu werden, ist beinahe doppelt so gross wie bei einem Jugendlichen mit schweizerischen Wurzeln.

Diese beiden Befunde (Angebot erzeugt Nachfrage/Herkunftsargument) legen den Schluss nahe, dass bei der Zuweisung situative und subjektiv-willkürliche Aspekte eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Lanfranchi & Jenny 2005; Lanfranchi 2007) und es an robusten und zuverlässigen Diagnostiken mangelt. Häufig sind in den Verfahren stereotype Zuschreibungen nachweisbar, die das Argument der Willkür und der Zufälligkeit bei Zuweisungen noch verstärken. Eine Umfrage in sechs Kantonen zur Zuweisungspraxis in Sonderklassen und -schulen bestätigt diese Befunde. Kinder aus der Unterschicht sowie Migrationskinder werden bei identischer Problemlage häufiger separiert. Lanfranchi (2005) empfiehlt deshalb, solche Entscheidungen von Schulpsychologischen Diensten treffen zu lassen. Ergänzend dazu sei eine zweite Beurteilung durch eine Fachinstanz auf Gemeinde- oder Kantonebene nötig. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 51 «Integration und Ausschluss» zeigte sich ausserdem, dass die teilweise klar festgelegten Zuweisungsverfahren in der Praxis oft nicht konsequent eingehalten wurden (vgl. Mettauer Szaday 2007: 23).

Auch bei der EDK-Plenarversammlung ist man sich dieser Problematik der diffusen Zuweisungspraxis bewusst und verabschiedete im Juni 2010 im Rahmen des Sonderpädagogik-Konkordats zu Handen kantonaler abklärender Fachstellen ein «Standardisiertes Abklärungsverfahren für die Ermittlung des individuellen Bedarfs» (SAV) für sonderpädagogische Massnahmen.³ Von aussen seien die beschlossenen Massnahmen oft nicht nachvollziehbar.

Schlussfolgerung 1: Angesichts der starken Schwankungen in den Zuweisungsquoten und der überproportionalen Zuweisung ausländischer Jugendlicher sind einheitliche und transparente Zuweisungsdiagnosen und -verfahren wünschenswert. Die Bemühungen der EDK in diese Richtung sind aus unserer Sicht wichtig und könnten auch bei Zuweisungen in Time-out-Klassen Klarheit schaffen.

Wirksamkeit von sonderpädagogischen Massnahmen

Sonderpädagogische Massnahmen – und dazu zählt auch die Beschulung in Sonderklassen – gelten als Fördermassnahmen, die Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen geeignete Angebote zur Verfügung stellen sollen. Diese Bedürfnisse können in Leseschwächen, anderen Lernschwierigkeiten oder auch Verhaltensschwierigkeiten begründet sein. Wirkungen von sonderpädagogischen Massnahmen separativer Art werden mehrheitlich kritisch beurteilt (vgl. Bless/Kronig/Eckhardt 2009).

In den letzten Jahren hat sich der Trend verstärkt, der in Richtung «Integrative Schule» eine gemeinsame Beschulung für alle Kinder und Jugendliche, auch die mit besonderen Bedürfnissen, fordert (vgl. Salamanca-Erklärung 1994). Verschiedene Schweizer Studien haben sich mit der Wirksamkeit separativer im Vergleich zu integrativen Schulformen beschäftigt. Es wird argumentiert, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen im Rahmen integrativer Schulungsformen bessere Chancen für ihre Leistungsentwicklung und ihre soziale Integration haben. Hinsichtlich der Integration von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern sind die Forschungsergebnisse nicht eindeutig (vgl. SKBF 2007: 87; Haeblerlin u. a. 2003). Auch Immigrantenkinder machen hinsichtlich der Unterrichtssprache in Regelklassen grössere Fortschritte als in spezifischen Fremdsprachenklassen (Kronig u. a. 2000). Für den längerfristigen Bildungserfolg liessen sich für diese Kinder ebenfalls Vorteile nachweisen (vgl. SKBF 2007: 87). Hier wird insbesondere auf das Problem der Bildungsarmut, d. h. das Risiko schlechterer Schulleistungen und/oder fehlende Schulabschlüsse (Abgottspon u. a. 2004; Powell 2006), verwiesen.

³ Informationen zum Abklärungsverfahren: <http://sav-pes.ch>

Laut der Studie zu Time-out-Schulen von Mettaufer Szaday (2007) ist zwar bei den meisten Schülerinnen und Schülern nach einer Reintegration kurzfristig eine positive Entwicklung zu erkennen, die längerfristige Wirksamkeit von Time-out-Schulen wird jedoch wieder relativiert.

Es wird denn auch vermutet, dass die eigentliche Leistung der Time-out-Klassen weniger in der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler als vielmehr darin besteht, die Schulen vor dem Hintergrund wachsenden Leistungsdrucks zu entlasten (vgl. Bless 2004; Greminger u. a. 2005).

Schlussfolgerung 2: Im Bereich der sonderpädagogischen Massnahmen sind aus unserer Sicht folgende drei Punkte bemerkenswert: a) offensichtlich unklare Diagnostik- und Zuweisungspraktiken, b) ein Trend zu vermehrter Zuweisung trotz integrativer Schule und c) fragliche Auswirkungen separativer Massnahmen auf den langfristigen Bildungserfolg.

3 Zur Methode

Im Mittelpunkt des mit qualitativen Methoden durchgeführten Forschungsprojekts stehen zwei Time-out-Klassen. Jede Time-out-Klasse wurde vom Forschungsteam sechs Monate lang begleitet. Im Verlauf dieser Zeit wurden Daten unterschiedlicher Art erhoben, um die Beschreibung und Analyse des untersuchten Feldes möglichst dicht und genau vornehmen zu können. Die eingesetzten Verfahren zur Datenproduktion waren:

1. Teilnehmende Beobachtungen

Die Beobachtungen fanden statt in Time-out-Klassen und dem dazugehörigen Umfeld, d. h. in Schulbehördensitzungen, Therapiesitzungen, Besprechungen sowie vereinzelt in Regelklassen. Insgesamt waren die Forschenden während 29 Tagen im Feld und es liegen über 200 Seiten an Beobachtungsprotokollen vor. Die Verfahren der teilnehmenden Beobachtung erlauben es in erster Linie, das alltägliche Handeln zu erfassen und zu verstehen.

2. Leitfadengestützte Interviews

Die Interviews wurden mit Jugendlichen, Lehrpersonen, Schulleitungen, Sozialarbeitern, therapeutischen Fachkräften, Behördenmitgliedern u. a. geführt und auf Audio-Dateien gespeichert. Insgesamt 85 Interviews wurden verschriftet und in den Datenkorpus des Projekts eingefügt. Interviews erlauben es, Sicht- und Erklärungsweisen im Hinblick auf die besprochenen Vorgänge zu erfassen, sie zielen auf die Wahrnehmungsformen und Deutungsmuster der Befragten.

3. Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse besteht aus einer Untersuchung schriftlicher Daten wie Schülerdossiers, Behördenentscheide, Briefe an die Eltern, E-Mails, Schultagebücher von Schülerinnen und Schülern, Stunden- und Wochenpläne, Flyer, Websites u. a. m. Diese Dokumente zeigen die Verwaltungs- und Organisationslogik der Massnahme Time-out. Eine Dokumentenanalyse erlaubt es, Befunde aus Beobachtungen und Interviews zu bestätigen und zu ergänzen. Dabei werden auch rechtliche Regulierungen und organisatorische Vorgaben erkennbar, die in unmittelbaren Handlungszusammenhängen oft nur implizit ersichtlich sind.

Aus den drei Datentypen (Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte, Felddokumente) wurden Fallanalysen zu den einzelnen Jugendlichen und ihrem Kontext im Time-out sowie zu den Lebensverhältnissen ausserhalb der Schule angefertigt (vgl. Hascher u. a. 2004). Die Befunde aus den einzelnen Datensorten wurden so miteinander zu einer Fallgeschichte pro Schüler/Schülerin verbunden. Jeder der 21 erfassten Fälle konnte dadurch im Längs-

schnitt – von seiner Zuweisung in die Time-out-Klasse über den Aufenthalt bis hin zur Rückführung – ausführlich und aus unterschiedlichen Perspektiven rekonstruiert und dargestellt werden. Die Auswertung erfolgte nach den Prinzipien der begründeten Theoriebildung (Grounded Theory) in Anlehnung an Glaser/Strauss (1967), indem der Verlauf, die zentralen Anliegen der Beteiligten und die institutionellen Rahmenbedingungen herausgearbeitet wurden.

Tabelle 1: Anzahl Fälle und Überblick zur Datenerhebung

	Schulgemeinde A	Schulgemeinde B
Anzahl Fälle	9	12
Teilnehmende Beobachtung	16 Tage	13 Tage
Anzahl Interviews	45	40
Dokumentenanalyse (E-Mails, Schülerdossiers, Protokolle, Tagebücher, Entscheide usw.)		

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Anzahl der Fälle (Schülerinnen und Schüler in der Time-out-Klasse) und die je nach Verfahren erhobenen Daten. In Schulgemeinde A wurden neun Jugendliche untersucht. Die Zeit, die wir für teilnehmende Beobachtungen im Feld verbrachten, beträgt etwa 16 Tage. Insgesamt wurden 45 Personen interviewt. In Schulgemeinde B wurden 40 Interviews geführt und zwölf Jugendliche untersucht. Die Zeit, die wir im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung im Feld verbrachten, beläuft sich auf etwa 13 Tage.

Tabelle 2: Anzahl Interviews pro Funktionengruppe

	Anzahl Interviews
Time-out-Schüler/innen	21
Klassenlehrpersonen	20
Time-out-Lehrpersonen	19
Schulleitungspersonen	12
Schulsozialarbeiter/innen	5
Therapeuten	3
Schulpräsidenten	2
Behördenmitglieder	2
Schulaufsicht	1

Tabelle 2 gibt einen Überblick zur Verteilung der Interviews auf die unterschiedlichen an einer Time-out-Massnahme beteiligten Funktionengruppen. Dies ermöglicht es, die verschiedenen Sichtweisen angemessen zu berücksichtigen. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil viele verschiedene Personen und ihre Funktionen in einer Time-out-Massnahme zusammentreffen.

4 Untersuchungsergebnisse

In einem ersten Teil werden die beiden Time-out-Klassen anhand allgemeiner Merkmale (Schülerpopulation, Aufenthaltsdauer, Anschlusslösung) vorgestellt. Darauf folgen die inhaltlichen Auswertungen. Drei Fallbeschreibungen ermöglichen einen Einblick in typische Probleme und Verläufe von Jugendlichen in Time-out-Klassen. Den Abschluss bilden Beschreibungen von Spannungsfeldern, in deren Kontext Time-out-Klassen stehen.

Ergebnisse in Zahlen

Wie eingangs bereits festgehalten, wurde jede Time-out-Klasse sechs Monate lang untersucht. In Schulgemeinde A wurden während der Untersuchungsdauer neun Jugendliche begleitet, wovon sieben Jugendliche männlich und zwei weiblich waren. Ein ähnliches Geschlechterverhältnis war auch in Schulgemeinde B zu verzeichnen. Dort haben wir zwölf Jugendliche begleitet, wovon zehn männlich und zwei weiblich waren. Die Übervertretung von männlichen Jugendlichen in den beiden Time-out-Klassen entspricht den zuvor dargelegten Forschungsbefunden zu Sonderklassenzuweisungen. In Schulgemeinde A haben fünf von neun Jugendlichen die Schweizer Staatsbürgerschaft, während diese in Schulgemeinde B zehn von zwölf Jugendlichen haben (vgl. Abb. 2).⁴

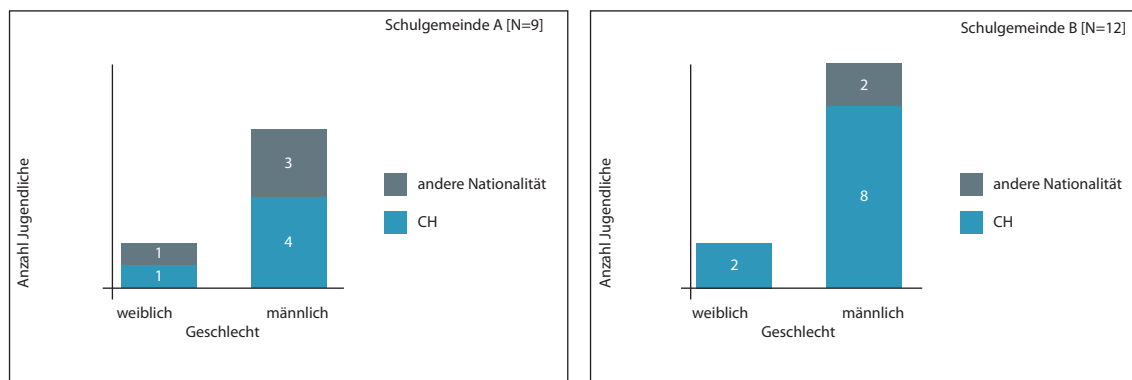


Abbildung 2: Verteilung von Geschlecht und Nationalität in den beiden Schulgemeinden

Woher die Jugendlichen kamen und welche Anschlusslösung jeweils gefunden worden ist, war ebenfalls Gegenstand der Untersuchung. Die Mehrheit der Time-out-Jugendlichen stammt aus der Schulgemeinde, in der sich die Time-out-Klasse befindet. Beide Schulgemeinden haben je drei zuweisende Oberstufenzentren. Sowohl in Schulgemeinde A als auch in Schulgemeinde B weist je ein Oberstufenzentrum vergleichs-

⁴ Dabei ist darauf hinzuweisen, dass trotz schweizerischer Staatsbürgerschaft ein Migrationshindergrund vorliegen kann. Dies ist bei den von uns begleiteten Jugendlichen mehrheitlich der Fall.

weise häufiger Jugendliche ins Time-out einweist (A: 4; B: 6). Am wenigsten Zuweisungen sind in beiden Gemeinden aus dem bezüglich der Schülerzahl kleinsten Zentrum zu verzeichnen (A: 1; B: 0). Darüber hinaus gibt es auch Zuweisungen von anderen Gemeinden. In Schulgemeinde A betrifft das zwei Jugendliche, in Schulgemeinde B stammten vier Jugendliche aus einer Aussengemeinde. Aus einer 6. Klasse kam es in Schulgemeinde A zu einer Zuweisung.

In den Time-out-Konzepten ist in der Regel eine Aufenthaltsdauer von drei Monaten vorgesehen. In triftigen Fällen kann eine Verlängerung beantragt werden.⁵ Bei knapp der Hälfte der Jugendlichen wird die offiziell vorgesehene Aufenthaltsdauer unter- oder überschritten. In Schulgemeinde A liegen folglich vier von neun Jugendlichen im Zielbereich, in Schulgemeinde B sind dies sieben von insgesamt zwölf Jugendlichen (vgl. Abb. 3).

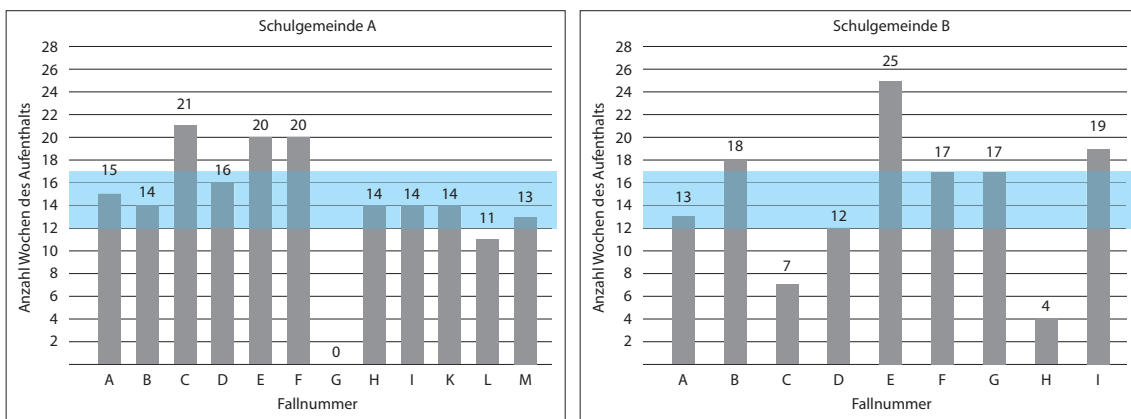


Abbildung 3: Time-out-Aufenthaltsdauer in Wochen (1 Jugendlicher/Säule) für den Untersuchungszeitraum von 6 Monaten⁶

Die grosse Varianz bezüglich der Länge des Aufenthalts zeigt sich in der folgenden Darstellung noch deutlicher. Beide Graphiken stellen alle Time-out-Fälle seit dem Start des Angebots und bis zum Ende unserer Untersuchung in der jeweiligen Gemeinde dar. Für Schulgemeinde A sind dies 51 Jugendliche, die bis zum Ende dieser Untersuchung im Time-out waren und für Schulgemeinde B sind es 47 Jugendliche. Während in Schulgemeinde B eine Tendenz der Aufenthaltsdauer im Zielbereich festzustellen ist, lässt Schulgemeinde A grosse Unterschiede auch über mehrere Jahre erkennen (vgl. Abb. 4). Der blaue Balken zeigt wiederum den Zielhorizont an. In Schulgemeinde A liegen rund 80 Prozent der Fälle nicht im vorgesehenen Zielbereich und in Schulgemeinde B sind es knapp 40 Prozent.

⁵ Sowohl in Schulgemeinde A als auch in Schulgemeinde B kann der Aufenthalt höchstens um zwei Monate verlängert werden.

⁶ Der blaue Balken kennzeichnet die Bandbreite der offiziell vorgesehenen Aufenthaltsdauer, je nachdem, ob die Ferienwochen mit einberechnet werden, beträgt diese 12 bzw. 17 Wochen.

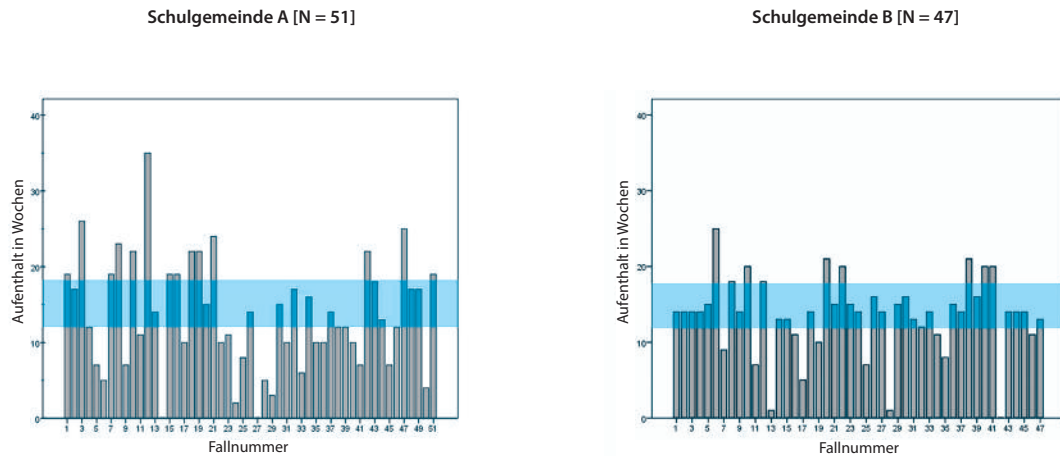


Abbildung 4: Time-out-Aufenthaltsdauer in Wochen (1 Jugendlicher/Säule) seit Eröffnung der Time-out-Klasse⁷

Abbildung 5 (unten) stellt die Aufenthaltsdauer der einzelnen Jugendlichen im Verlauf eines Schuljahres in Schulgemeinde A dar. Die Darstellung lässt erkennen, wie hoch die Auslastung des Programms im Verlauf eines Schuljahres ausfällt bzw. wie viele Jugendliche sich parallel im Programm aufhalten. Dabei können sowohl sogenannte «Spitzenzeiten» (bis zu fünf Jugendliche) als auch Zeiten mit einer Kleinstbesetzung (ein Jugendlicher) festgestellt werden. Diese schwankenden Schülerzahlen können nicht nur das Lehrpersonal, sondern auch die Jugendlichen vor grosse Herausforderungen stellen. Beide müssen mit ständigem Kommen und Gehen und den dazugehörigen Veränderungen zurechtkommen. Für manchen Jugendlichen kann es auch bedeuten, dass er sich vorübergehend allein unter der Obhut von zwei Lehrpersonen befindet. Kurz vor Schuljahresschluss ergibt sich eine Häufung von Jugendlichen.

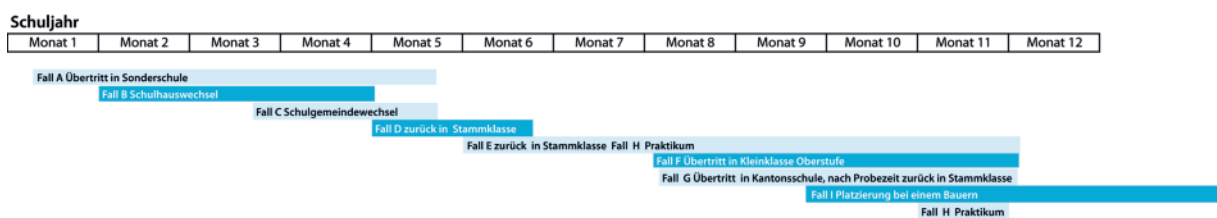


Abbildung 5: Aufenthaltsdauer der einzelnen Jugendlichen im Verlauf eines Schuljahres in Schulgemeinde A

Betrachtet man die Besetzung in Schulgemeinde B, zeigt sich, dass die Schülerzahl während des untersuchten Schuljahres nie unter zwei Jugendliche fiel (vgl. Abb. 6). Wie bereits in Schulgemeinde A ist auch in dieser Schulgemeinde eine Massierung von Fällen am Ende des Schuljahres zu verzeichnen.

⁷ Der blaue Balken kennzeichnet die Bandbreite der offiziell vorgesehenen Aufenthaltsdauer, je nachdem ob die Ferienwochen mit einberechnet werden. Es ist zu beachten, dass das Time-out-Angebot in Schulgemeinde A seit 2004 und in Schulgemeinde B seit 2007 besteht.

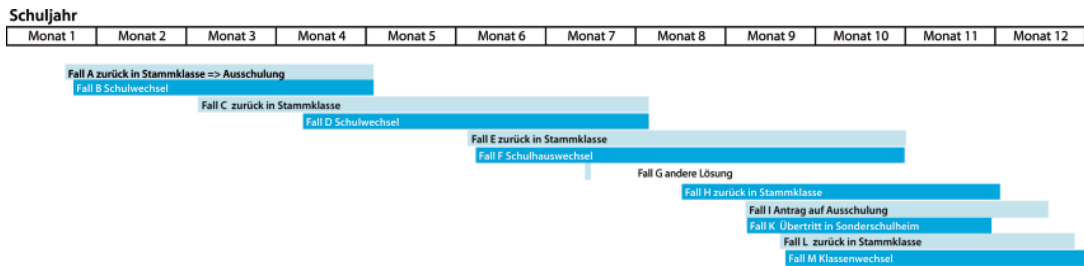


Abbildung 6: Aufenthaltsdauer der einzelnen Jugendlichen im Verlauf eines Schuljahres in Schulgemeinde B

Die Anschlusslösungen kann man grob den folgenden drei Kategorien zuordnen:

- > Kein Wechsel: Der/die Jugendliche geht nach dem Time-out-Aufenthalt in die Stammklasse zurück. Dies führt jedoch nicht in allen Fällen zum erwünschten Ziel: dem Verbleib bis zum Abschluss der 9. Klasse.
- > Schulhauswechsel: Der/die Jugendliche wechselt nach dem Time-out-Aufenthalt in ein anderes Schulhaus bzw. in eine andere Klasse.
- > Andere Lösung: Der/die Jugendliche wird einer der folgenden Anschlussmöglichkeiten zugewiesen:
 - Sonderschule (Schulgemeinde A: 1; Schulgemeinde B: 2)
 - Praktikum (Schulgemeinde A: 1; Schulgemeinde B: 1)
 - Soziale Betreuung auf einem Bauernhof (Schulgemeinde A: 1)

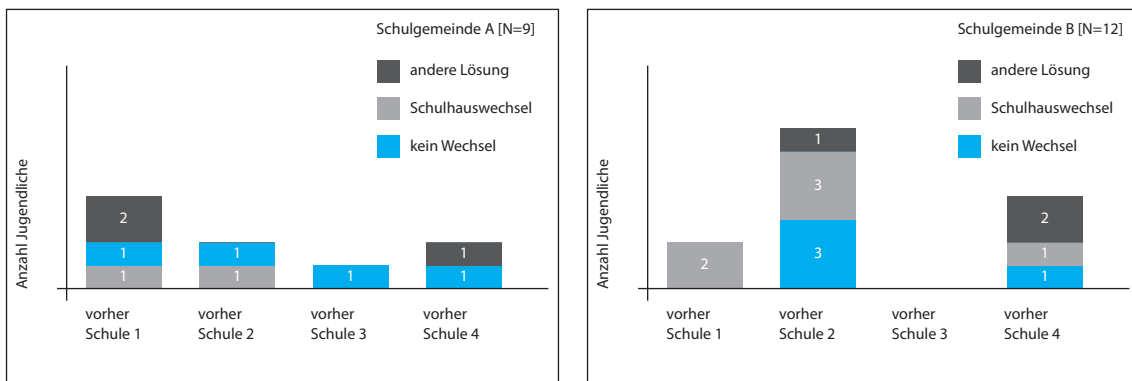


Abbildung 7: Anzahl Jugendliche pro Stammschule und ihre Anschlusslösungen

Grundsätzlich kann jeweils knapp ein Drittel der untersuchten Jugendlichen einer der folgenden drei Kategorien zugeordnet werden.

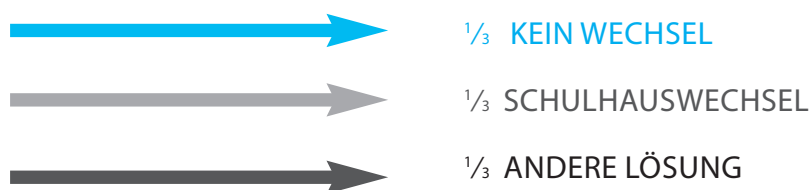


Abbildung 8: Drei Kategorien an Anschlusslösungen nach dem Time-out-Aufenthalt

Erstes Fazit

Der wichtigste Befund ist die grosse Varianz der Aufenthaltsdauer der Jugendlichen im Time-out. Die Aufenthaltsdauer entspricht in nicht einmal der Hälfte der Fälle der offiziell vorgesehenen Frist von drei Monaten. Die in den Programmrichtlinien der Time-out-Klasse vorgesehene Aufenthaltsdauer wird in den wenigsten Fällen eingehalten. Unsere Analysen der Interviews belegen zudem, dass die Verfahren zur Festsetzung der Aufenthaltsdauer teilweise intransparent und wenig koordiniert ablaufen. Zusätzlich geht daraus hervor, dass die Festsetzung der Länge des Aufenthalts als strafmildernde bzw. -verschärfende Massnahme eingesetzt und wahrgenommen wird. Dies steht jedoch im Widerspruch zum Gedanken der Förderung, wie er im Time-out-Konzept verankert ist. Transparente, nachvollziehbare und klar strukturierte Verfahren sowie institutionalisierte Planungsgespräche geben einerseits den Lehrpersonen unterstützende Strukturen und Leitlinien und andererseits den Jugendlichen und ihren Eltern etwas mehr Sicherheit und Gewissheit, dass faire Entscheide getroffen werden.

Auffallend ist die uneinheitliche Beanspruchung der Time-out-Klasse, sowohl was die zuweisenden Schulen betrifft, als auch im Hinblick auf die Auslastung im Schuljahresverlauf. Die Vermutung liegt nahe, dass bei der Zuweisung wenig systematische sowie zufällige und situationsbedingte Aspekte mitbestimmend sind. Diese Aussage wird durch die Bemühungen der EDK zur Vereinheitlichung der Abklärungsverfahren (*s. oben Anmerkung 3*) gestützt. Die wechselnde Auslastung stellt sowohl die Jugendlichen als auch die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen. Das Verhältnis von Nähe und Distanz bzw. schulischen und weiteren gemeinschaftlichen Aktivitäten muss jeweils neu ausgehandelt werden.

Fazit ist: Nur etwa ein Drittel der Jugendlichen kehren nach dem Time-out in ihre Stammklasse zurück, obwohl gerade dies mit der Time-out-Massnahme angestrebt wird. Es ist deshalb fraglich, ob ein Festhalten an diesem Hauptziel sinnvoll ist und ob deshalb nicht von Beginn an eine Reintegration in eine andere Regelklasse als Ziel im Vordergrund stehen sollte.

Drei Fallbeschreibungen

Die vorliegende Untersuchung wurde hauptsächlich mit qualitativen Methoden durchgeführt. Aus den drei Datentypen (Beobachtungsprotokolle, Interview-Transkripte und Felddokumente) wurden Fallanalysen zu den einzelnen Jugendlichen angefertigt (vgl. Kapitel zur Methode). Sie zeigen den jeweiligen Verlauf einer Time-out-Karriere, d. h. die Hintergründe, die dazu geführt haben, dass ein Jugendlicher ins Time-out eingewiesen wird, die Bedingungen des Aufenthalts in der Time-out-Klasse sowie den weiteren Verbleib des Jugendlichen nach seinem Verlassen der Time-out-Klasse. Die Fallbeschreibungen sind weitgehend anonymisiert, sodass eine Zurechnung auf Schulgemeinde und Schulhaus nicht möglich ist. Die Fälle geben einen exemplarischen Einblick in Problemlagen und Bewältigungsmöglichkeiten.

Ausserdem konnte die Untersuchung der beiden Time-out-Klassen eine Reihe von übergreifenden Spannungsfeldern aufdecken, welche im Anschluss der drei Fallbeschreibungen dargestellt werden.

A: Samir

Samir besucht die 9. Klasse eines Oberstufenzentrums, als er in die Time-out-Klasse eingewiesen wird. Obwohl als «harmlos»⁸ und «untypischer» Time-out-Fall bezeichnet, fiel er durch «Lügen» und «Unzuverlässigkeit» sowie «ständiges Schwätzen» auf. Die Einweisung sollte, so die Time-out-Lehrperson, «eher so ein Schuss vor den Bug, auch für die Eltern» sein. Auffallend ist hier die Situation in der Klasse bzw. im Unterricht: Samir stammt aus einer reinen Jungenklasse, aus der bereits zwei Jungen ausgeschult wurden. Die Klasse wird von einer Lehrerin unterrichtet, die sich in ihrem ersten Jahr befindet und die sich selbst als «unerfahren» bezeichnet. Einen eigentlichen Klassenverband gebe es, aufgrund der hohen Fluktuation, nicht mehr. Obwohl Samir «schon länger auf der Kippe stand» und ein «Grenzfall» sei, erfolgt die Zuweisung – aus seiner, wie auch aus Sicht der Time-out-Lehrperson – plötzlich. Ein Elterngespräch fand – entgegen der offiziellen Regelung – nicht statt. Dieses Vorgehen wird mit Blick auf den Hintergrund der Schulorganisation verständlicher. Die Lehrerin spricht wörtlich von einem «Kuhhandel»: Sie erklärt sich bereit, einen neuen Schüler aufzunehmen. Im Gegenzug kann sie Samir (im «Tausch») vorübergehend in die Time-out-Klasse schicken.

Samir erlebt die Zeit im Time-out als «langweilig». Immerhin kocht er regelmässig und kümmert sich intensiv um die Lehrstellensuche. Dabei profitiert er von der Unterstützung der Leitung der Time-out-Klasse, die sich persönlich dafür einsetzt, dass er eine Lehrstelle bekommt. Er darf bereits vor Ablauf der drei Monate wieder zurück in seine Stamm-

8 Begriffe und Satzteile in Anführungszeichen sind direkte Zitate aus dem Datenmaterial.

klasse. Ein Zeugniseintrag erfolgt nicht, weil ihm laut Time-out-Lehrperson «keine Steine in den Weg» gelegt werden sollten. Ein Rückführungsgespräch findet nicht statt. Samir empfindet seinen Aufenthalt rückblickend als bereichernd. Vor allem ist er dankbar für die Vermittlung der Lehrstelle, für die er inzwischen eine feste Zusage hat. Von der Klassenlehrerin fühlt er sich nach seiner Rückkehr abgestempelt. Die Klassenlehrerin sagt im Interview, dass Samir durchaus positive Veränderungen zeige, z. B. mehr Einsicht und Respekt im Umgang mit Lehrpersonen. Gegen Ende des Schuljahrs zeigten sich jedoch wieder die alten Probleme: Der Schüler schwätze und provoziere durch sein Verhalten. Wie bereits vor der Einweisung muss der Jugendliche regelmässig zum Sozialarbeiter. Bis heute haben sich die Klassenlehrerin und die Eltern des Jugendlichen nicht persönlich kennen gelernt. Der Schüler schliesst die Schule ordnungsgemäss zum Ende des Schuljahrs ab.

B: Mario

Mario besucht die 8. Klasse, G-Niveau, als er in der zweiten Hälfte des Schuljahrs in die Time-out-Klasse kommt. Die Schwierigkeiten beginnen bereits in der 7. Klasse, doch bis zur Einweisung in die Time-out-Klasse vergehen etwa eineinhalb Jahre. Der Jugendliche habe häufig keine Hausaufgaben gemacht, nicht das nötige Material parat gehabt und sei dem Unterricht ferngeblieben. Gemeinsam mit einer Gruppe anderer Jugendlicher aus der Klasse kam es immer wieder zu Störungen, sodass er bereits nicht mit ins Lager fahren durfte. Die Klassenlehrerin betont, der Jugendliche habe selbst in die Time-out-Klasse gewollt, nachdem er bereits vergeblich auf einen Klassenwechsel hingewirkt hatte. Sie selbst hätte den Jugendlichen lieber zum Arbeiten geschickt.

Der familiäre Hintergrund wird als prekär beschrieben: Der Junge wächst mit seinen beiden Geschwistern bei der Mutter auf. Die Familie bezieht seit längerem Sozialhilfe und gilt als verwaist. Die Vormundschaftsbehörde ist involviert, ebenso die Familienberatung. Im Frühjahr des 8. Schuljahrs kommt es zu einem Gespräch, bei dem sich der Vertreter der Vormundschaftsbehörde, die Familientherapeutin, der Schulleiter und die Klassenlehrerin auf die Einweisung einigen.

Mario erlebt die Zeit im Time-out als sehr positiv und kann auf einige Erfolgserlebnisse verweisen. Er absolviert zwei Schnupperlehren und verfasst zahlreiche Bewerbungen für die Lehrstellensuche. Hierbei wird er intensiv durch die Time-out-Lehrpersonen unterstützt. Daneben beteiligt er sich an den künstlerischen Projekten und bekommt insgesamt positive Rückmeldungen. Auch das soziale Klima erlebt er als sehr bereichernd. Aufgrund des Personalwechsels in der Time-out-Klasse wird Marios Aufenthalt nochmals verlängert: In dieser Zeit soll seine Rückführung vorbereitet werden.

Die Rückführung in seine alte Klasse wird sorgfältig vorbereitet: Mehrfach nimmt die Klassenlehrerin an Besprechungen in der Time-out-Klasse teil. Zudem wird die Rückführung

vom Sozialarbeiter begleitet. Die Reintegration gelingt, auch nach einem halben Jahr bezeichnet die Klassenlehrerin Mario als gut integriert. Er störe nie und würde sich auch nicht mehr anstecken lassen von anderen Unruheherden in der Klasse. Er verbessert seine schulischen Leistungen, was sich auch in einem besseren Zeugnis niederschlägt. Auserschulisch bestehen weiterhin gewisse Defizite wie Mängel im Hygieneverhalten, die nur teilweise in der Begleitung durch den Sozialarbeiter aufgefangen werden können. Das grösste Problem bleibt jedoch die Lehrstellensuche. Nach wie vor hat der Junge keine Zusage bekommen, sodass ein Besuch des 10. Schuljahrs sehr wahrscheinlich sei. Der Jugendliche wird von der Lehrperson aus der Time-out-Klasse zudem privat unterstützt. Daneben kümmert sich ein Mentor um die berufliche Unterstützung.

C: Selim

Selim besucht die 8. Klasse, als er Anfang des Jahres, gleich nach Weihnachten, in die Time-out-Klasse eingewiesen wird. Zuvor erhält Selim viele Einträge mehrheitlich für nicht erledigte Hausaufgaben. Aus Sicht des Sozialarbeiters sind weniger schulische als vielmehr auserschulische Probleme ausschlaggebend für die Einweisung. Der Jugendliche hatte wegen kleinerer Delikte bereits Kontakt mit der Polizei. Gemäss Klassenlehrer ist jedoch die mangelnde Erziehung der Eltern ein weiteres Problem. Dadurch fehle der Respekt gegenüber Fachlehrerinnen. Der Klassenlehrer führt das auf den kulturellen Hintergrund zurück, da die Familie vom Balkan stamme. Der Klassenlehrer selbst wird von verschiedenen Seiten als besonders autoritäre Lehrperson beschrieben, der seine Kompetenzen bisweilen überschreite. Dies zeigt sich auch daran, dass er eigenständig, d. h. ohne Beizug des Schulsozialarbeiters, einen Verhaltensvertrag mit dem Schüler abschliesst und sich wiederholt massiv ins Freizeit- und Erziehungsverhalten der Familie einmischt. Dies führt zum Konflikt zwischen den Eltern und dem Klassenlehrer. Auch das Verhältnis zwischen Schüler und Klassenlehrer wird als festgefahren beschrieben, es sei der «point of no return» erreicht. Kurz vor der Einweisung wird Selim erneut eines kriminellen Delikts überführt. Eine Reintegration in die Stammklasse nach seinem Time-out-Aufenthalt wird deshalb zunächst ausgeschlossen.

Selim verbringt sechs Monate im Time-out. Die Jugendanwaltschaft und der KJPD sind involviert und begleiten den Fall. In der Time-out-Klasse kommt es während des Aufenthalts jedoch erneut zu Störungen und Vorfällen. Selim wird von den Lehrpersonen als «Unruheherd» in der Gruppe bezeichnet, was zu weiteren Strafen und Isolation führt. Bei Selim stellt sich Frustration ein und ein gewisser Rückzug und Resignation sind festzustellen. Die Absenzen aus Krankheitsgründen häufen sich. Gegen den Willen der Eltern drängt der Klassenlehrer auf eine Rückkehr in die alte Klasse und kann sich damit bei den verantwortlichen Beteiligten schliesslich durchsetzen.

Nach den Sommerferien kehrt Selim mit einem sehr restriktiven Verhaltensvertrag zu-

rück in seine Stammklasse. Die Einschätzungen von den Lehrpersonen zu Selims Veränderungen sind denn auch sehr widersprüchlich. Als bemüht und ernsthaft schildern ihn die einen, während andere bereits nach kurzem nicht eingehaltene Abmachungen, fehlende Hausaufgaben und weitere Versäumnisse beklagen. Es kommt zu Einträgen und Elterngesprächen. Es wird jedoch deutlich, dass die beklagten Defizite nicht zuletzt auf überzogene Ansprüche des Klassenlehrers zurückgeführt werden können. Kurz vor Schuljahresende spitzt sich die Situation wieder zu, sodass Selim für die letzten vier Wochen von der Schule suspendiert wird. Währenddessen absolviert er ein Praktikum in einem Betrieb. Nach den Sommerferien wird Selim eine Anlehr-Stelle antreten können, die ihm der Klassenlehrer vermittelt hat. Der Time-out-Aufenthalt wird im Zeugnis vermerkt.

Zweites Fazit

Aus den drei Fallgeschichten lässt sich folgendes Fazit ziehen: Für die Schwierigkeiten eines Jugendlichen ist nicht allein die individuelle Befindlichkeit und/oder das eigene Verhalten verantwortlich (s. Abb. 9). Verhaltensauffälligkeiten werden vielmehr in sozialen Interaktionsprozessen konstruiert (vgl. Becker 1963). Hinter den Schwierigkeiten stecken problematische Beziehungen mit entsprechenden Rollenkonstellationen und Erwartungsmustern. Auffällig ist – zumindest nach unseren Befunden – nicht allein der Jugendliche bzw. sein Verhalten. Insbesondere schwierige Lebenslagen in Familien, wie sie durch Scheidungen, Drogen, häusliche Gewalt u. a. m. verursacht werden können, haben gemäss unserer Untersuchung einen nachhaltigen Einfluss auf das Entstehen von Problemen auch in der Schule. Schülerinnen und Schüler, denen elementarste Ressourcen (saubere Kleidung, gesunde Ernährung, elterliche Aufsicht) fehlen, haben ein hohes Risiko, auffällig zu werden. Oftmals übersetzen sich familiäre Schwierigkeiten in Schulprobleme. Ebenso können schwierige Lehrpersonen-SchülerInnen-Beziehungen zu Konflikten und Fehlverhalten auf beiden Seiten führen. Und schliesslich finden wir auch auf der Ebene der Jugendlichen Hinweise auf problematisches Handeln (z. B. Mobbing, Peer-Konflikte). Die konkreten Bedingungen in Schule, Klasse und Unterricht (u. a. Lehrpersonen, Peers) spielen bei einer Einweisung eine erhebliche Rolle.

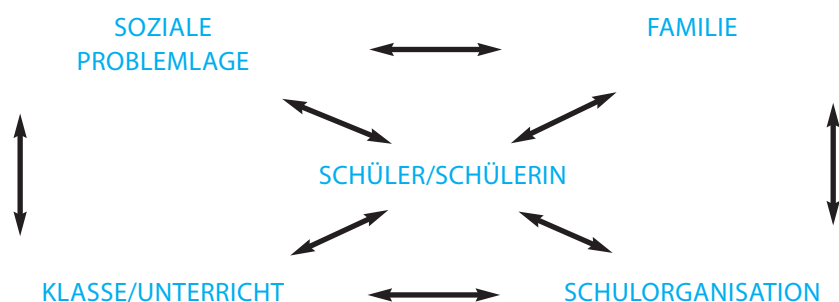


Abbildung 9: Wechselwirkungen zwischen Schüler/Schülerin und schulischem sowie ausserschulischem Umfeld

Diese komplexen Konstellationen gilt es frühzeitig zu erkennen und hinsichtlich der Rückführung ins Schulsystem zu beachten. Sofern nicht allein der Jugendliche, sondern die gesamte Beziehung zwischen Jugendlichen, Elternhaus und Schule als gestört betrachtet werden muss, ist es sinnvoll, eine Umplatzierung einzuleiten. Vor diesem Hintergrund ist auch der Strafcharakter des Programms kritisch zu überdenken. Es besteht die Gefahr der Stigmatisierung und Verschärfung der Situation.

Spannungsfelder

Die Untersuchung der beiden Time-out-Klassen hat ergeben, dass in der Praxis ein grosses Potential für Spannungen und Konflikte besteht. Diese Spannungen und Konflikte lassen sich in einer übergreifenden Analyse zu *sieben Spannungsfeldern* verdichten.

Der Begriff Spannungsfeld bezeichnet widersprüchliche Erwartungen und Normen, die bei der Zuweisung eines Jugendlichen in die Time-out-Klasse, während seines Aufenthalts oder bei seiner Rückführung ins Schulsystem zum Tragen kommen. Die Folge eines solchen Spannungsfeldes sind Verunsicherungen und Rollenkonflikte, die das Handeln, die Kommunikation und Interaktion der Beteiligten erheblich erschweren können. Beispiel: Einige Lehrpersonen benützen die Einweisung eines Jugendlichen als Denkzettel, um einen Jugendlichen zu strafen, obwohl die Time-out-Lehrpersonen dies explizit ablehnen.

Wir wollen mit diesen Spannungsfeldern die mehr oder weniger sichtbaren Widersprüche und Ambivalenzen aufzeigen. Dies erleichtert einen bewussten Umgang damit und eine entsprechende Positionierung der Akteure. Am Schluss jedes Spannungsfeldes werden Empfehlungen aus der Sicht der Untersuchung abgegeben. Nicht alle Spannungsfelder treten überall bzw. gleichzeitig auf, was heisst, dass die Spannungsfelder in den beiden Time-out-Programmen unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

1. Spannungsfeld: Entlastung der Schule – individuelle Unterstützung des Schülers, der Schülerin

Den Hauptgrund für die Zuweisung von Jugendlichen in ein Time-out bilden disziplinarische Probleme in der Schule. Die Zuweisung entlastet Lehrpersonen und Schulklassen in schwierigen Situationen. In dieser Hinsicht bietet das Time-out den Schulen eine taugliche Lösung an. Die grosse Akzeptanz des Programms lässt sich z. T. durch diese Funktion erklären.

In manchen Fällen sind aber nicht in erster Linie das Verhalten des Jugendlichen und dessen bestmögliche Unterstützung Grund für eine Einweisung, sondern die Situation in der Klasse bzw. Schule. Hierbei kommt der Klassenlehrperson eine Schlüsselrolle zu. Immer wieder gibt es Hinweise auf Überforderungen bei den Lehrpersonen, z. B. wenn es sich um Junglehrpersonen oder Vertretungskräfte handelt. Aber auch schwierige Klas-

sen sind ein wesentlicher Grund für eine Einweisung, vor allem dann, wenn die Zusammensetzung der Klasse als problematisch beschrieben wird (z. B. nur Jungen, hohe Fluktuation, kein Klassenverband). Mit der Schulorganisation wird bisweilen auch die Auswahl eines bestimmten Jugendlichen begründet, etwa wenn andere – ähnlich schwierige – Jugendliche aufgrund der Unterrichtsformen nicht «abkömmlich» sind (z. B. wenn durch die Zuweisung dieses Jugendlichen die kritische Gruppengrösse in einer bestimmten Niveaugruppe unterschritten wird). Dabei besteht die Gefahr, dass zugunsten des Ganzen die individuelle Förderung des Jugendlichen aus dem Blick gerät und dieser gleichsam zum «Opfer der Verhältnisse» wird. Die Einweisung in eine Time-out-Klasse ist gerade vor dem Hintergrund der kritischen Befunde zu separativen Beschulungsformen besonders sorgfältig zu begleiten.

> *Es gilt zwischen dem Gewinn der Entlastung der Schule und der potentiellen Benachteiligung des Schülers bzw. der Schülerin durch die Massnahme abzuwägen. Die Bedingungen für eine bestmögliche Förderung und Unterstützung des Jugendlichen sollten dabei unseres Erachtens möglichst leitend sein.*

2. Spannungsfeld: Förderung – Strafe

Im kantonalen Time-out-Konzept wird explizit darauf hingewiesen, dass die Einweisung in die Time-out-Klasse keine «diziplinarische» Massnahme darstellt, d. h. der Aufenthalt wird nicht als Strafe, sondern als Unterstützung betrachtet. In der Praxis jedoch gilt eine Einweisung ins Time-out häufig als Bestrafung bzw. wird als drohende Sanktion im Schulalltag von Lehrpersonen wie auch von Sozialarbeitern eingesetzt. Diese einseitige Ausrichtung von Time-out-Programmen auf Bestrafung statt auf Förderung wird in der Literatur als *Punisierung* bezeichnet (Amos 2007). Entsprechend ist zumeist auch die Wahrnehmung bei den betroffenen Jugendlichen. Obwohl dies nicht überall in den offiziellen Dokumenten so formuliert ist, wird eine Einweisung in die Time-out-Klasse als «letzte Chance» angesehen. Der dadurch erzeugte Druck auf die Jugendlichen und ihre Familien wird sogar von Vertretern der Schule als hilfreich empfunden. Steht jedoch der strafende Charakter einer Einweisung im Vordergrund, kann dies in Widerspruch geraten mit dem Anspruch, die Jugendlichen zu unterstützen, damit diese ihre Schulkarriere anschliessend fortsetzen können.

Der strafende Charakter lässt sich auch an einigen restriktiven Aspekten der Organisation der Time-out-Klasse zeigen. An erster Stelle ist hier das «Schulhausverbot» zu nennen. So ist es den Jugendlichen während ihres Time-out-Aufenthalts verboten, das Gelände ihrer Stammschule – der sie formal jedoch noch angehören – zu betreten. Häufig verlieren die Jugendlichen damit wichtige Sozialkontakte, die gerade auch im Hinblick auf die angestrebte Reintegration von erheblicher Bedeutung sind. Der Verlust sol-

cher Kontakte kann zu Desorientierung und Identitätskrisen führen. Des Weiteren finden sich im Alltag der Time-out-Klasse bisweilen Massnahmen, die einen strafenden Charakter haben. Monotone, anstrengende oder frustrierende Tätigkeiten, im Sinne von «den grauen Alltag durchstehen» oder der Entzug von Privilegien (z. B. Pausen, Rückzugsmöglichkeiten) sind Beispiele dafür. Auch die Länge des Aufenthalts folgt gelegentlich dem Prinzip von Belohnung und Bestrafung. Hierbei besteht die Gefahr, dass bei Jugendlichen bzw. deren Familien Widerstand oder Frustration hervorgerufen wird, was zu einem Abbruch der Kooperation führen könnte.

Dies kann in Widerspruch geraten mit dem Anspruch, die Jugendlichen optimal zu fördern, etwa indem sie schulisch voran kommen, ihnen Erfolgserlebnisse vermittelt werden oder sie anderweitig gestärkt werden. Der Fokus der Massnahmen innerhalb des Time-outs sollte deshalb auf der Erzeugung von Kooperationsmöglichkeiten und -angeboten für die Schüler und Schülerinnen liegen. Wo das Time-out als Förderung betrachtet wird, wird auch systematisch an schulischen, erzieherischen und lebenspraktischen Defiziten gearbeitet. In diesem Programm herrscht ein anregender und lebhafter Betrieb.

> Empowerment⁹ im Time-out ist der Punisierung vorzuziehen: Es besteht sonst die Gefahr der Stigmatisierung des Jugendlichen und einer weiteren Verschärfung der Problematik. Die Verstärkung der Handlungsautonomie und Vermittlung von Erfolgserlebnissen hilft den Jugendlichen mehr im Hinblick auf einen erfolgreichen Schulabschluss, als dies strafende und möglicherweise willkürliche Massnahmen tun.

3. Spannungsfeld: Separation – Integration

Die Idee des Time-outs, eine «Auszeit» anzubieten, birgt neben Chancen auch einige Risiken. Die Chancen liegen darin, dass der Jugendliche in der Time-out-Klasse positive Erfahrungen machen, sich in einer neuen Rolle erleben, beim Schulstoff voran kommen und seine Lehrstellensuche vorantreiben kann.

Die Separation kann jedoch auch unerwünschte Folgen haben. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das Setting in der Time-out-Klasse zu stark vom gewohnten Schulalltag abweicht (z. B. Studentafel, kaum Schulstoff, Rundumbetreuung). Dann besteht die Gefahr, dass sich die Jugendlichen an eine völlig andere Struktur gewöhnen und nach ihrer Rückkehr keine Gelegenheit haben, das Gelernte zu übertragen, bzw. zurückfallen in die alten Verhaltensmuster.

Eine weitere Gefahr besteht darin, dass die Jugendlichen während ihres Time-out-Aufenthalts wichtige Bezugspersonen, d. h. Gleichaltrige ebenso wie Lehrpersonen, ver-

9. Unter Empowerment verstehen wir die Ausrichtung des Programms auf Förderung. Im Englischen bedeutet *to empower*, eine Person zu berechtigen, zu ermächtigen oder zu befähigen, etwas zu tun oder zu erreichen.

lieren. Für die Jugendlichen und ihre Identität sind die sozialen Ressourcen rund um die Schule von grosser Bedeutung. Dieses Potential sollte gerade im Hinblick auf die Reintegration ins Schulsystem genutzt werden.

Abgesehen davon kann die Entfernung auch von Seiten der Regelschullehrpersonen als «Aus den Augen, aus dem Sinn»-Lösung missverstanden werden. Stattdessen erscheint eine starke Anbindung und gezielte Kooperation mit den Lehrpersonen der Regelschule unverzichtbar. Dies ermöglicht es, dem Schulstoff zu folgen und eine sinnvolle Anschlusslösung zu finden. Gerade wenn das Ziel eine Reintegration in die Stammklasse ist, sollte auch das alte Umfeld (z. B. Klasse) miteinbezogen werden. Denn eine neue Identität kann sich nur durchsetzen, wenn das Umfeld dies auch zulässt.

Verpasster Schulstoff kann dazu führen, dass die «Auszeit» unerwünschte Folgewirkungen hat und den späteren Lebenslauf, z. B. die Chancen eines Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt, erheblich beeinträchtigt. Dem sollte durch gezielte Förderung in den Schulfächern entgegengewirkt werden. Das gilt auch für die Abnahme von Noten und Prüfungen. Eine Anpassung oder Reduzierung der Leistungsziele ist vor dem Hintergrund der kritischen Befunde zu Langzeitwirkungen der Beschulung in Sonderklassen sehr sorgfältig zu bedenken. In Fällen, wo schulische Leistungsförderung nicht mehr möglich oder sinnvoll ist, soll das Schwergewicht der Bemühungen auf der Suche von Lehrstellen, geeigneten Sonderschulen usw. liegen.

> Schulstoff ist wichtig. Es gilt, die unbeabsichtigten Langzeitwirkungen des Time-out-Aufenthalts so gering wie möglich zu halten. Deshalb sollen Stofflücken, Leistungseinbusen, verpasste Prüfungen vermieden werden. Eine enge Kooperation mit der Regelschule ist deshalb für eine erfolgreiche Reintegration bedeutsam. Die Idee der Time-out-Klasse als Sammelbecken für alle Probleme der Regelklasse ist eine wenig sinnvolle Lösung.

4. Spannungsfeld Flexibilität – Struktur

Eine flexible, unbürokratische Handhabung der Fälle mag Vorteile haben: Man kann jeden Fall als Einzelfall, d. h. individuell, behandeln und schnell entscheiden. Das kann jedoch schnell zu Willkür, Beliebigkeit und Missbrauch («Hütendienst») führen. Es ist keineswegs klar, für welche Schwierigkeiten das Time-out eine geeignete Lösung darstellt. Hier gibt es unterschiedliche Auffassungen zwischen Lehrpersonen, Schulleitungen, Sozialarbeitern sowie den Lehrpersonen im Time-out. Ein Time-out soll keine «Abfallkübellösung» für diffuse Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern in der Regelschule oder für Schulorganisationsprobleme sein. Auch die Zuständigkeiten bei einer Einweisung oder einer Rückführung sind keineswegs überall eindeutig geregelt. Wer darf entscheiden? Wer soll an einem Eintritts-, Standorts- oder Austrittsgespräch teilnehmen? Wer ist für den Kontakt zur Stammschule zuständig? Aufgrund fehlender und nicht eingehaltener

Regelungen kam es immer wieder zu Unregelmässigkeiten, z. B. verpassten Terminen, vergessenen Elterngesprächen und fehlenden Benachrichtigungen.

In diesem Sinn sind Klarheit, Verbindlichkeit und Transparenz unverzichtbar für Zuweisung, Aufenthalt und Rückführung der Jugendlichen.

Es empfehlen sich, eine definierte Liste von Zuweisungsgründen, ein eindeutiger und kontrollierter Aufnahmeprozess, eine nachvollziehbare und überprüfbare Tagesstruktur sowie definierte und überprüfbare Leistungsziele. Auch muss geklärt werden, ob und wie der Aufenthalt im Time-out im Zeugnis des Jugendlichen vermerkt wird. Dies wurde zum Zeitpunkt unserer Untersuchung uneinheitlich gehandhabt. Angesichts einer zusätzlichen Stigmatisierung des Jugendlichen durch einen Zeugniseintrag ist aus unserer Sicht davon eher abzuraten. Zumindest muss man abwägen, was Vorteile oder Nachteile eines Eintrags sind. Im Hinblick auf zukünftige Chancen soll durch den Eintrag die Diskriminierung möglichst gering gehalten werden. Nicht zuletzt ist es wichtig, dass diese Praxis bei allen Lehrpersonen einheitlich gestaltet sein muss. Insbesondere die Frage der Aufenthaltsdauer muss geklärt werden und darf nicht selber als eine zusätzliche Strafverschärfung oder ein Machtmittel eingesetzt werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Zuständigkeiten keineswegs klar sind. Das gilt für die Zuweisung ebenso wie für Aufenthalt und Rückführung eines Jugendlichen. Obwohl im Konzept bereits ein Case Management vorgesehen ist, wird dieses in der Praxis häufig noch nicht umgesetzt. Ein Time-out bedarf eines klaren Case Managements für die «Schülerfälle» mit definierten Zuständigkeiten und Zielen. Idealerweise liegt dieses Case Management nicht beim Personal des Time-out, sondern ausserhalb. Einerseits ist diese Aufgabe sehr zeitaufwändig und andererseits stellt dies auch eine Art Kontrolle über das Programm sicher und wirkt qualitätssichernd. Die zuständige Person sollte zudem auch die Fallführung der Jugendlichen aus Aussengemeinden übernehmen und zwar nicht nur während des Time-out-Aufenthalts, sondern auch während der Nachbetreuungsphase.

> Die Abläufe und Zuständigkeiten sind zwischen Regelklassen und Time-out-Schule eindeutig und verbindlich zu regeln. Ein Case Management, d. h. eine einheitliche schriftlich dokumentierte Fallführung von der Zuweisung über den Aufenthalt bis nach dem Verlassen der Time-out-Klasse, bildet die Grundlage für eine faire und nachvollziehbare Fallführung.

5. Spannungsfeld: Zuständigkeiten – Rollendefinition

Die Beanspruchung der Time-out-Lehrpersonen ist in vielerlei Hinsicht gross. Konflikte sind in der Praxis nachzuweisen und können zu Burnout führen. Zudem ist eine hohe Fluktuation bei den Lehrpersonen auffallend. Eine besondere Schwierigkeit stellt die Definition der Rollen und Funktionen der Lehrpersonen dar. Die Aufgabe einer Time-out-

Lehrperson umfasst wesentlich mehr als die einer Regelschullehrperson. Aber wo genau beginnt die Zuständigkeit der Time-out-Lehrperson und wo endet sie? Dies drückt sich auch in der Selbstbeschreibung als «Heimmutter» oder «Heimvater» aus. Soll die Lehrperson einen Jugendlichen zu Hause abholen, wenn dieser nicht rechtzeitig in der Schule erscheint? Muss sie in der Freizeit erreichbar sein oder gar am Samstag in der Schule sein? Gehört das Einkaufen für den Mittagstisch zur Arbeitszeit? Die unklare Abgrenzung der Rolle erlaubt der Lehrperson im Gegenzug einen grossen Gestaltungsraum, was durchaus geschätzt wird. Das grosse Konfliktpotential und die Gefahr der Überbelastung dürfen aber nicht unterschätzt werden. Deshalb sollten die Grenzen zwischen schulischem und sozialpädagogischem Auftrag im Hinblick auf das Time-out geklärt werden.

> Der vielfältige Aufgabenkatalog und die Komplexität der Problemlagen stellt die Time-out-Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen. Eine Supervision oder anderweitige Begleitung der Time-out-Lehrpersonen ist sinnvoll. Eine Rotation zwischen Regelklassenlehrpersonen und Time-out-Lehrpersonen bei der Stellenbesetzung ist zu überlegen.¹⁰

6. Spannungsfeld: Geschlechter

Ein Time-out ohne gemischt-geschlechtliche Personalbesetzung ist nur bedingt leistungsfähig. Obwohl die Mehrzahl der Fälle Jugendliche männlichen Geschlechts sind, ist eine reine Männer- oder Frauenlösung weniger sinnvoll. Es besteht die Gefahr, dass sich sonst im Time-out eine eigene geschlechterspezifische Kultur mit eigenen Normen und Werten ausbildet, die zu stark von denen der umliegenden Gesellschaft abweicht. Lehrpersonen sind zudem Vorbilder bzw. wichtige Bezugspersonen bei der Entwicklung von Geschlechterrollen. Männliche Jugendliche mit anderen kulturellen Hintergründen können durchaus von Frauen lernen. Bei einer Besetzung beiderlei Geschlechts können weibliche Jugendliche das Programm weniger über die Sexualisierung der Situation aushebeln, z. B. kann der «Fassen Sie mich nicht an!»-Drohung dann adäquater entgegengetreten werden.

> Bei der Personalauswahl ist aus Gründen der Programmfunktionalität auf eine gemischt-geschlechtliche Besetzung zu achten.

7. Spannungsfeld: Kooperation – Koordination

Mehr als Regelschullehrpersonen haben die Time-out-Lehrpersonen mit anderen Fachstellen (Schulsozialarbeit, Vormundschaftsbehörde, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Institutionen der Familienberatung, Suchtfachstellen, Jugendanwaltschaft u. a.)

¹⁰ Denkbar hier wäre ein Rotationsprinzip, wonach Regelklassenlehrpersonen aus der jeweiligen Schulgemeinde für zwei bis vier Jahre als Time-out-Lehrpersonen arbeiten und dann wieder zurück in ihre Regelschule kehren. Dies wäre sinnvoll, um einem Ausbrennen entgegenzuwirken.

zu tun. Sie sind erheblich auf die Kooperation mit den entsprechenden Fachpersonen angewiesen. Dies stellt ein weiteres Spannungsfeld dar. Einerseits bedeutet die Arbeitsteilung eine gewisse Entlastung für die Lehrpersonen. Sie können Aufgaben an andere Fachstellen delegieren, von diesen Unterstützung erhalten sowie Synergien und Fachwissen nutzen. Andererseits erfordert diese Zusammenarbeit einen grossen Aufwand (Kommunikation, Rollenklärung und allgemeine Organisation, z. B. Terminfindung). Auch der Umgang mit heiklen Daten ist zu klären. Die Weitergabe von heiklen Daten kann bei fehlendem Einverständnis der Betroffenen zu einem Vertrauensbruch führen. Wie weit gilt die Schweigepflicht für die Beteiligten?

Auch hinsichtlich der Zuweisung von Aussengemeinden sind die Abläufe und Verantwortlichkeiten zwischen Herkunftsschule, Time-out-Klasse und weiteren Fachstellen sorgfältig abzuklären und schriftlich festzuhalten.

Schliesslich kann die Kooperation auch zu einer ungünstigen Konstellation im Sinne einer überflüssigen Machtdemonstration führen, z. B. dann, wenn bei einem Aufnahmegespräch der betroffene Jugendliche und seine Eltern mit etwa einem Dutzend Vertretern von Schule und anderen Behörden zusammentreffen.

> Aufgaben und Abläufe in der Zusammenarbeit zwischen den Time-out-Lehrpersonen und anderen Fachstellen sind zu klären und möglichst schriftlich festzuhalten. Dabei spielen der Umgang mit heiklen Daten sowie das Machtgefälle zwischen Fachstellen und Familie eine zentrale Rolle.

Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

Die wichtigsten Erkenntnisse und Überlegungen aus unserer Sicht: Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schule als Organisation durch das Angebot der Time-out-Klassen entlastet wird. Die Folgen für die Jugendlichen sind schwieriger einzuschätzen. Zum einen ergeben sich kurzfristige Folgen, die sich in den unterschiedlichen Anschlusslösungen zeigen: In einem Drittel der Fälle ist zwar eine Reintegration in die Stammklasse erfolgt, der weitere Verlauf hat aber gezeigt, dass die betreffenden Jugendlichen nach ein paar Monaten doch noch die Klasse wechseln mussten oder ausgeschult wurden. Zum anderen ist die Frage nach Langzeitfolgen an dieser Stelle noch nicht beantwortet: Wie sieht es nach einem Jahr oder nach längerer Zeit aus? Ohne Beobachtung über einen längeren Zeitraum lässt sich nur selten eindeutig feststellen, ob der Time-out-Aufenthalt zu einer Verbesserung der schulischen Situation des Jugendlichen geführt hat. Dies lenkt den Blick auf die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen den Jugendlichen und ihrem schulischen bzw. ausserschulischen Umfeld, welches für Schwierigkeiten verantwortlich sein kann. Hier vermag ein Time-out-Aufenthalt häufig nicht viel mehr zu sein als eine kurzfristige Verlagerung bzw. ein Aufschub der Problemlösung. Bisweilen sind sogar Verschärfungen der Probleme festzustellen.

Die Frage nach den Folgen eines Time-out-Aufenthaltes verweist auf ein weiteres wichtiges Thema: den separativen Charakter des Programms. Je stärker die Strukturen und die Prozesse im Time-out von denjenigen der Regelklasse abweichen, desto schwieriger gestaltet sich später die Reintegration. Das Programm muss deshalb hinsichtlich der Anschlussfähigkeit überprüft werden, damit für die Jugendlichen die Transferleistungen möglichst tief gehalten werden können.

Ein Trend zur Punisierung der Programme und zu Bestrafung und Ausschliessung in den untersuchten Schulen ist feststellbar. Auf die Gefahr der Stigmatisierung und Verfestigung negativer Karrieren wurde an verschiedenen Stellen in diesem Bericht hingewiesen. Aus diesen Gründen sind Überlegungen zu Straf- und Förderungscharakter des Programms, Schulstoff sowie Dokumentation des Time-out-Aufenthalts zentral. Letzteres verweist beispielsweise auf die immer noch uneinheitliche Praxis bezüglich des Zeugniseintrags zum Time-out-Aufenthalt.

Für die Mitarbeit der Jugendlichen und Eltern ist eine Vertrauensgrundlage erforderlich, die angesichts der oft sehr komplexen Problemlagen immer wieder ins Wanken geraten kann. Zum einen ist es für Regelklassenlehrpersonen und Time-out-Lehrpersonen sehr wichtig, mit Fachstellen und weiteren Unterstützungssystemen gut vernetzt zu sein, andererseits ist gerade in solchen Situationen grösste Sorgfalt im Umgang miteinander gefordert.

Schliesslich bestätigt sich in den Time-out-Klassen der Trend einer «Sozialpädagogisierung» der Lehrarbeit. Damit ist gemeint, dass Lehrarbeit verstärkt in ihrer Ausübung von Erziehungsaufgaben in der Schule begleitet und die Unterrichtstätigkeit deutlich eingegrenzt wird (Terhart, 1996, S. 466). In Time-out-Klassen ist diese Tendenz verschärft wahrzunehmen. Die Time-out-Lehrpersonen befinden sich in einer diffusen Rollensituation, die sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. Um der hohen Fluktuation sowie dem Verschleiss von Lehrpersonal entgegenzuwirken, müssen Aufgaben und Rollen kritisch überprüft werden und Angebote zur Supervision/Begleitung geschaffen werden.

Abschliessend versuchen wir die bisher behandelten Spannungsfelder zu visualisieren. Dabei stellen wir zwei stark unterschiedliche ausgeprägte fiktive Time-out-Programme einander gegenüber: ein *punitiv-exkludierendes Modell* und ein *strukturiert-förderndes Modell*. In der Darstellung bedeutet ein Punkt an der Peripherie eine starke Ausprägung eines Pols eines Spannungsfeldes, z. B. «Entlastung Schule» hoch, besagt, dass die Organisation Schule durch die Massnahme stark entlastet wird. Die anderen Pole

sind analog konstruiert. Diese Graphik dient der Veranschaulichung der Spannungsfelder und stellt keine sozialwissenschaftliche Messoperation dar. Sie ermöglicht es, der Leserin und dem Leser ein Programm anhand dieser Spannungspole zu verorten. Dies kann im Hinblick auf die Ausarbeitung eines Time-out-Programms hilfreich sein, weil damit die Stossrichtung des Programms erkennbar wird. Allerdings fehlen dabei die drei Dimensionen: Zuständigkeiten – Rollendefinition/Geschlechter/Kooperation – Koordination. Diese lassen sich nicht auf ein einfaches Kontinuum anordnen und abbilden.

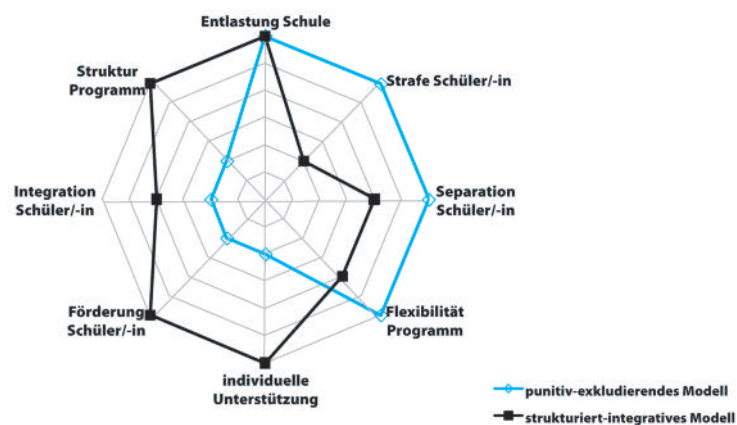


Abbildung 10: Gegenüberstellung zweier fiktiver Time-out-Modelle mit unterschiedlicher Ausrichtung

5 Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen leiten wir aus den Ergebnissen unserer Untersuchung ab, insbesondere aus den zuvor beschriebenen sieben Spannungsfeldern. Die hier verkürzte und verdichtete Form ist im Sinne eines schnellen und benutzerfreundlichen Zugriffs gewählt worden.

1. Es gilt zwischen dem Gewinn der Entlastung der Schule und der potentiellen Benachteiligung des Schülers bzw. der Schülerin durch die Massnahme abzuwägen. Die Bedingungen für eine bestmögliche Förderung und Unterstützung des Jugendlichen sollten dabei leitend sein.
2. Empowerment ist Punisierung (Bestrafung) vorzuziehen. Es besteht die Gefahr der Stigmatisierung von Jugendlichen und einer weiteren Verschärfung der unerwünschten Situation infolge des Aufenthalts in solchen Programmen.
3. Der Schulstoff bleibt wichtig. Es gilt, die unbeabsichtigten Langzeitwirkungen des Time-out-Aufenthalts so gering wie möglich zu halten (Stofflücken, Leistungseinbussen, verpasste Prüfungen).
4. Die Abläufe und Zuständigkeiten zwischen Regelklassen und Time-out-Schule sind eindeutig und verbindlich zu regeln. Ein Case Management muss Zuweisung, Aufenthalt und Rückführung begleiten.
5. Eine Supervision oder anderweitige Begleitung der Time-out-Lehrpersonen ist sinnvoll. Eine Rotation bei der Stellenbesetzung ist zu überlegen.
6. Bei der Personalauswahl ist auf eine gemischtgeschlechtliche Besetzung zu achten.
7. Aufgaben und Abläufe in der Zusammenarbeit der Time-out-Lehrpersonen mit anderen Fachstellen sind zu klären und schriftlich festzuhalten.

Für Schulverantwortliche, Schulleitungen und Lehrpersonen verweisen wir an dieser Stelle auf einen Leitfaden für schuldisziplinarische Massnahmen von Daniel Kettiger (2007), der im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 51 «Integration und Ausschluss»¹¹ verfasst wurde. Der Leitfaden dient dazu, dass Schulen in schwierigen Schulsituationen professionell und fair handeln.

¹¹ Aus urheberrechtlichen Gründen kann der Leitfaden an dieser Stelle nicht publiziert werden. Eine Kopie kann bei den Autoren dieses Berichts bezogen werden.

6 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Anzahl Fälle und Überblick zur Datenerhebung S. 10
Tabelle 2: Anzahl Interviews pro Funktionengruppe S. 10
Abbildung 1: Lernende in Sonderschulen und Klassen in der Schweiz S. 5
Abbildung 2: Verteilung von Geschlecht/Nationalität in den beiden Schulgemeinden S. 11
Abbildung 3: Time-out Aufenthaltsdauer in Wochen (1 Jugendlicher / Säule) für den Untersuchungszeitraum von 6 Monaten S. 12
Abbildung 4: Time-out Aufenthaltsdauer in Wochen (1 Jugendlicher/Säule) seit Eröffnung der Time-out-Klasse. S. 13
Abbildung 5: Aufenthaltsdauer der einzelnen Jugendlichen im Verlauf eines Schuljahres in Schulgemeinde A S. 13
Abbildung 6: Aufenthaltsdauer der einzelnen Jugendlichen im Verlauf eines Schuljahres in Schulgemeinde B S. 14
Abbildung 7: Anzahl Jugendliche pro Stammschule und ihre Anschlusslösungen S. 14
Abbildung 8: Drei Kategorien an Anschlusslösungen nach dem Time-out-Aufenthalt S. 14
Abbildung 9: Wechselwirkungen zwischen Schüler/Schülerin und schulischem sowie ausserschulischem Umfeld S. 19
Abbildung 10: Gegenüberstellung zweier fiktiver Time-out-Modelle S. 28
Tabelle 3: Vorträge und Interviews zum Forschungsprojekt S. 32

7 Literatur

- Abgottspon, D. u. a.* 2004: Rahmenkonzept zur sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Amos, S. K. & Cremer-Schäfer (Hrsg.)* 2007: Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 05. Saubere Schule. Vom Ausschluss und Ausbrechen Jugendlicher. Baden-Baden: Nomos.
- Becker, H. S.* 1973: Aussenseiter: zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bless, G.* 1995: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern: Haupt.
- Bless, G.* 2004: Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der schweizerischen Bildungssysteme. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit*. Luzern: SZH/CSPS.
- Bless, G., Kronig, W. & Eckhart, M.* 2009: Schulische Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Kursdokumentation. Universität Fribourg.
- Cloerkes, G.* 2003: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird*. Heidelberg: Winter, S. 11–25.
- Eckhart, M.* (2005). Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Bern: Haupt.
- Glaser, B., Strauss, A.* 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M.* 2005. Teilprojekt 4: Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich: Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung*. Luzern: SZH/CSPS.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R.* 2003: *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Hascher, T., Knauss, C., Herberber, K.* 2004: Retrospektive Evaluation der Massnahme «Unterrichtsausschluss gemäss Art. 28 VSG». Projektbericht Bern.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A.* 1995: Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. *Heilpädagogische Forschung* Bd. XXI, 1, 14–26.
- Hinz, A.* 2002: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354–361.

- Kettiger, D.* 2007: Leitfaden für schuldisziplinarische Massnahmen. In H.-U. Grunder & L. von Mandach (Hrsg.) Auswählen und ausgewählt werden – Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf. Zürich: Seismo.
- Kronig, W., Haebelin, U. & Eckhardt, M.* 2000: Immigrantenkinder und schulische Selektion. Zürich: Haupt.
- Lanfranchi, A. & Jenny, G.* 2005: Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A.* 2005: Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. Ein Forschungsprojekt im Rahmen von WASA «Wachstum des sonderpädagogischen Angebots». Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr.7–8.
- Lanfranchi, A.* 2007: Sonderklassenversetzung und integrative Förderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 2, 128-141.
- Meijer, Cor J. W.* 2005: Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Schlussbericht. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
- Mettauer Szaday, M.* 2004: Immer mehr Integration und immer mehr Separation: Aktuelle Qualitätsfragen im Hinblick auf die sonderpädagogischen Angebote der Regelschule. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Mettauer Szaday, M.* 2007: Disziplinarischer Schulausschluss und Time-out: Erkenntnisse aus 16 Fallstudien: Nationales Forschungsprogramm 51 «Integration und Ausschluss». Projekt «Disziplinarischer Schulausschluss». URL: <http://www.nfp51.ch/files/SchulausschlussFallstudien.pdf>
- Powell, J. W.* 2006: Special Education and the Risk of Becoming Less Educated. *European Societies* 8, 4, 577–599.
- Reusser, K.* 1994: Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken: Kognitionspädagogische Anmerkungen zur neuen Lernkultur. Beiträge zur Lehrerbildung, 1/94, 19–37.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* 2010: Neues Abklärungsverfahren Sonderpädagogik. URL: <http://sav-pes.ch> [13.07.2010].
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF* 2006: Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau.
- Szaday, C.* 2006: Der Umgang mit schwierigen Schulsituationen – Botschaften an Wissenschaft und Schulpraxis. In *Themenheft «Schulausschluss»*. NFP 51 Integration und Ausschluss. Bern, 39–40.
- Terhart, Ewald* 1996: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tillmanns, K.-J., u. a.* 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim u. a. Juventa.
- UNESCO* 1994: Salamanca Erklärung. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [13.7.2010].

Vorträge und Interviews zum Forschungsprojekt

Tabelle 3: Vorträge und Interviews zum Forschungsprojekt

Anlass	Präsentationstitel	Referent/in
Schweizerische Gesellschaft für Soziologie, Kongress «Identität und Wandel der Lebensformen». Universität Genf 7.–9. September 2009	Abweichung und Identität in der Volksschule. Die Disziplinierung verhaltensauffälliger Jugendlicher in der Time-out-Klasse.	Brüggen, S.
European Conference on Educational Research (ECER), «Theory and Evidence in European Educational Research». Universität Wien, 28.–30. September 2009	Doing time, getting help or what? An ethnographic exploration of an integration-program for deviant pupils in Switzerland.	Maeder, C., Brüggen, S., Kosorok Labhart, C.
Kongress «Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Felder, Theorien, Methodologien». Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt 26.–28. November 2009.	Verwehren, Luft verschaffen oder Lernen, den grauen Alltag durchzustehen: Eine ethnographische Untersuchung von Time-out-Klassen.	Brüggen, S., Maeder, C., Kosorok Labhart, C.
Neue Zürcher Zeitung 26. Juli 2010	NZZ 26.7.2010, Walter Hagenbüchle: Interview mit Christoph Maeder «Das Time-out ist die Kehrseite der Integrations-Regime der Volksschule» – Das Fazit eines Pädagogik-Forschers zu einer nicht nur unbequemen Massnahme http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/das_time-out_ist_die_kehrseite_der_integrations-regime_der_volksschule_1.6882339.html	Maeder, C.
European Conference on Educational Research «(ECER), Education and Cultural Change». Universität Helsinki 25.–27. August 2010	Family Reputations in Teachers' Narratives and Educational Inequality.	Maeder, C.
Horizonte, Magazin des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) September 2010	Horizonte Nr. 86, September 2010, S. 30/31 Urs Hafner: Interview mit Susanne Brüggen «Das Time-out widerspricht der Bildungspolitik»	Brüggen, S.
Younex Swiss workshop «Youth, Unemployment, Precariousness, and Exclusion in Switzerland». Universität Genf 15. Oktober 2010	Transformation social stratification into educational inequality. A micro-sociological approach by the analysis of teacher's narratives.	Maeder, C.
Referat im Rahmen eines Vertiefungsmoduls in Sozialpädagogik für Sekundarlehrpersonen. Pädagogische Hochschule Zürich, 27.10.2010	«Wem nützen Time-out-Klassen?» Eine ethnographische Untersuchung von Time-out-Klassen.	Kosorok Labhart, C.

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Unterer Schulweg 3

Postfach

8280 Kreuzlingen 2

Tel.: +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

office@phtg.ch

www.phtg.ch