

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Departement 1
Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik

Wenn Kinder die Lust am Lernen verlieren

Schulmüdigkeit auf der Primarstufe: Ursachen und Präventionsmöglichkeiten

Eingereicht von: Michel Kolb
Begleitung: Dr. phil. Marianne Wagner
Abgabedatum: 18.6.2018

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Thematik schulvermeidender Verhaltensweisen auf der Primarstufe. Aufbauend auf eine Analyse der aktuellen Fachliteratur werden sowohl mögliche Ursachen des Phänomens als auch pädagogisch sinnvolle Reaktionen darauf aufgezeigt. Im Fokus der Arbeit steht die Schule und ihr Anteile an schulvermeidenden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen - wobei sowohl hemmende wie auch fördernde Faktoren thematisiert werden. Drei Experteninterviews mit Fachpersonen aus dem schulnahen Umfeld vertiefen die Erkenntnisse und erweitern die Arbeit um einen praktischen Zugang.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
1. Einleitung	5
1.1 Begründung der Themenwahl und persönlicher Bezug	5
1.2 Eingrenzung	7
1.3 Problemstellung und Zielsetzung.....	8
1.4 Hypothesen und Fragestellungen	9
1.5 Aufbau der Arbeit.....	10
1.6 Methodisches Vorgehen	10
1.6.1 Theoretischer Teil	10
1.6.2 Empirischer Teil	11
1.6.3 Interview mit Experten und Expertinnen.....	12
1.6.4 Transkription	13
1.6.5 Datenauswertung.....	14
1.6.6 Triangulation	14
2. Begriffsdefinitionen	15
2.1 Schulabsentismus.....	15
2.2 Schulverweigerung - ein problematischer Begriff	16
2.3 Schulverweigerung oder Schulvermeidung	16
2.4 Aktive und passive Formen der Vermeidung	17
2.5 Schulumüdigkeit	18
3. Theorie	19
3.1 Bedingungsfaktoren für schulmeidendes Verhalten	20
3.2 Das Teilsystem Schule	21
3.2.1 Regelmässige Kontrolle der Absenzen	22
3.2.2 Situation im Kanton Zürich	22
3.2.3 Die Erfassung von Fehlzeiten als Ausdruck von Wertschätzung.....	23
3.2.4 Die Unterschiede in Oberstufe und Primarstufe.....	23
3.3 Beobachtungsbogen Schulvermeidung	24
3.4 Die Lehrperson	26
3.5 Classroom Management	26
3.6 Haltekraft der Schule	27
3.7 Risikofaktoren auf der familiären Ebene	27
3.8 Risikofaktoren auf der persönlichen Ebene	30

3.9 Einflüsse der Peers	30
4. Zwischenfazit	31
5. Empirie	33
5.1 Konstruktion des Interview-Leitfadens	34
5.1.1 Erläuterungen zu den einzelnen Fragen	35
5.2 Bildung der Kategorien	39
5.3 Gegenüberstellung der Interview-Aussagen.....	40
6. Evaluation	55
6.1 Diskussion der Fragestellungen	55
6.2 Fazit und Methodenkritik	56
6.3 Weiterführende Arbeit	58
6.3 Persönliches Schlusswort.....	58
Literaturverzeichnis	60
Abbildungen und Tabellen	63
Anhang 1	64
Zentrale Themen und Fragen des Interviews.....	64
Anhang 2	66
Provisorischer Interview-Leitfaden (Anwendung als Testlauf).....	66
Anhang 3	68
Interview-Leitfaden	68
Anhang 4	70
Transkript Fachperson 1	70
Anhang 5	78
Transkript Fachperson 2	78
Anhang 6	87
Transkript Fachperson 3	87
Anhang 7	96
Schülerdokumente.....	96

1. Einleitung

Das nachfolgende Kapitel leitet ein in die Thematik und bringt die persönliche Motivation des Verfassers zum Ausdruck. Des Weiteren werden der Forschungsgegenstand eingegrenzt und die zentralen Hypothesen sowie die grundlegenden Fragestellungen vorgestellt. Die Beschreibung des methodischen Aufbaus der Arbeit bildet den Abschluss des Kapitels.

1.1 Begründung der Themenwahl und persönlicher Bezug

„Was fast in der Trennung seiner Eltern endete, begann bei Lukas mit Bauchschmerzen.“ Der Satz stammt aus einem Artikel der deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“ aus dem Jahr 2014 (5) und beschreibt den Leidensweg des achtjährigen Lukas und seiner Eltern. Offensichtlich wurde die Not des Jungen aufgrund seiner Weigerung, weiterhin die Schule zu besuchen.

Obschon sich das Gros der aktuellen Forschung auf die oberen Jahrgangsstufen konzentriert, ist die Schulverweigerung, wie das einleitende Beispiel aufzeigt, auch bei Kindern der Primarstufe zu beobachten. Zum Beispiel in meinem Berufsfeld als Heilpädagoge an einer Sonderschule. Ich habe täglich mit Kindern und Jugendlichen der Mittelstufe zu tun, die ein mehr oder weniger ausgeprägt schulvermeidendes Verhalten zeigen.

Die Schüler, ausschliesslich Knaben, sind zwischen 9 und 13 Jahren alt und bei vielen von ihnen war eine Vermeidung schulischen Arbeitens, zum Teil gepaart mit einer gravierenden Störung des Unterrichts, einer der Gründe, wenn nicht gar der Hauptgrund, für die Zuweisung an die Sonderschule. An der kleinen Sonderschuleinheit erlebe ich oft, dass eine schulische Aufgabenstellung vehemente Reaktionen hervorruft und scheinbar bereits erlernte Muster der Verweigerung oder der Vermeidung auslöst (Anm. d. Verfassers: Auf den Unterschied beziehungsweise die variierenden Begriffsdefinitionen geht ein nachfolgendes Kapitel ausgiebig ein).

Für die Schüler der altersdurchmischten Klasse macht ein massives Störverhalten in manchen Situationen scheinbar Sinn, zumindest mehr als die Konfrontation mit einem unangenehmen Lerngegenstand. Die Interpretation des Verhaltens ist indes oft schwierig und soll hier nicht vorschnell vorgenommen werden. Beobachtbar sind aber verschiedene Verhaltensweisen, die auf einen erheblichen Leidensdruck oder gar eine ausgeprägte Not der Knaben schliessen lassen; sie kommen beispielsweise zu spät zum Unterricht, klagen oft über Bauch- oder Kopfschmerzen (genau wie Lukas), ziehen sich zurück, legen sich auf den Boden oder suchen Streit mit anderen Kindern und den Lehrpersonen. Während sich die einen Kinder verbal klein machen, externalisieren andere stark und sehen das Übel ausserhalb. Gemein ist ihnen im Allgemeinen jedoch der geringe Selbstwert, den sie sich beimessen.

Die Ursachen für das Verhalten, wie es Lukas im obigen Zeitungsartikel oder die Kinder in der Sonderschule zeigen, können vielfältig sein. Nur in manchen Fällen mag der Grund in einer Angst vor dem Scheitern begründet liegen - beispielsweise bei einer mathematischen Divisionsaufgabe - oder aber in einer starken Unlust dem schulischen Arbeiten gegenüber. Oftmals aber sind es andere, tieferlegende Gründe, beispielsweise innerfamiliäre Konflikte, auf die ein Kind durch sein Fehlen oder Stören in der mächtigen Institution Schule bewusst oder unbewusst aufmerksam macht (vgl. Nitzschmann, 2000, S. 87). Auch intrapersonale Faktoren oder ein schwieriges Verhältnis zu Peers und Lehrpersonen können Auslöser einer Schulverweigerung sein. Die Kombination aus obigen Faktoren ist selbstredend auch möglich und sogar häufig anzutreffen, die Literatur spricht in diesem Fall von sogenannten Multiproblemlagen. Oder wie Ricking (2016) schreibt: „Es ist davon auszugehen, dass bei Individuen in belastenden Lebenssituationen regelhaft mehrere Risikofaktoren wirken (Multikausalität), die leicht kumulieren und interagierende Belastungskomplexe bilden. D.h. eine multiple Risikobelastung ist eher die Regel als die Ausnahme (S. 22)“.

Eine Fragestellung, die das Verständnis für die geschilderten Verhaltensweisen erhöht und die darüber hinaus die professionellen Handlungsoptionen erweitert, hat den obigen Schilderungen entsprechend einen unmittelbaren Nutzen für meine tägliche Arbeit mit schulvermeidenden Kindern und Jugendlichen. Zwar habe ich auch in meiner Zeit als Klassenlehrperson und danach als IF-Lehrer an der Regelschule mit Schülerinnen und Schülern zu tun gehabt, die den Schulbesuch insgesamt als wenig freudvoll empfanden und denen der soziale Vergleichsdruck oder die Leistungserwartungen eine erhebliche Last waren - das Mass an Verdruss und Leidensdruck wie ich es an der Sonderschule angetroffen habe, ist damit aber in keiner Weise vergleichbar. Die letzten drei Jahre in diesem Praxisfeld haben mich für die Thematik sensibilisiert und sind ein wesentlicher Treiber für das Erkenntnisinteresse auf diesem Feld. Weil selbst die pädagogischen Fachpersonen der Regelschule, geschweige denn andere interessierte Leserinnen und Leser, oftmals kaum einen Einblick in sonderpädagogische Arbeit nehmen können und es daher schwerfallen mag, das Schul-Empfinden von Kindern mit massiver Schuldistanz nachzuvollziehen, habe ich einige Schülerdokumente angehängt (Anhang 7), die einen Eindruck vermitteln können. Die sogenannten „Lernberichte“ und „Wochen-Rückblicke“ sind im Rahmen unserer Arbeit mit den Kindern entstanden. Die Kinder reflektieren darin schriftlich über ihr Lernen und Empfinden in der vergangenen Woche. Wir leiten sie dazu an, geben ihnen verschiedene Hilfestellungen in Form von unterstützender Begleitung oder Strukturhilfen, lassen die Inhalte aber unverändert stehen - entsprechend nutzen die Kinder den Schreib Anlass auch oft als Ventil für ihren Frust oder ihre Not. Die Dokumente, welche wir auch orthographisch nur punktuell korrigieren, da dies ohnehin schon vorhandene Schreibblockaden nach unserer Erfahrung schnell verstärken kann, sprechen meiner Ansicht nach für sich selbst. Sie zeigen auf, mit welchen Herausforderungen ich in meiner Arbeit konfrontiert bin und woraus ich meine Motivation für diese Arbeit geschöpft habe.

Aus den genannten Gründen ist es mir ein starkes Anliegen, mein Wissen im Umgang mit schulvermeidendem Verhalten zu erhöhen und die von Heilpädagogen und Heilpädago-

ginnen eingeforderte Beratungsfunktion in diesen für das betroffene Kind und für alle weiteren Beteiligten sehr belastenden Situationen zu erfüllen. Auch dazu leistet diese Arbeit indirekt ihren Beitrag.

1.2 Eingrenzung

Unabhängig der jeweiligen Ursachen für ein schuldistanziertes Verhalten, sind die sich daraus ergebenden Konsequenzen erheblich. Zumindest dann, wenn sich die Formen verfestigen und das Kind zusammen mit den beteiligten Systemen nicht spätestens als Jugendlicher¹ aus der Verweigerung herausfindet. Kommt es schlimmstenfalls zu einem endgültigen Bruch mit der Schule oder zu keiner anschliessenden Ausbildungslösung, in der Fachliteratur wird zunehmend der Begriff „Drop-Out“ verwendet, ist nicht nur der Einstieg ins Berufsleben aus naheliegenden Gründen massiv erschwert, auch der Bezug von staatlichen Transferleistungen sowie mangelnde Kompetenzen für ein autonomes Leben sind wahrscheinliche Folgen (vgl. Smink & Zorn, 2005, S. 21).

Dieses Worst-Case Szenario ist laut einer Nationalfonds-Studie aus dem Jahr 2009 (vgl. Stamm, 2012, S. 25) für immerhin 4% der Schweizer Schülerinnen und Schüler eine Realität. Dies ist eine Ziffer, die für unsere Gesellschaft aus volkswirtschaftlichen Gründen relevant ist, hinter der sich aber ebenso eine Vielzahl an Einzelschicksalen verbirgt. Für die Jugendlichen, welche aus der Schule ausgeschlossen werden oder diese aus freien Stücken nicht weiter besuchen, ist die Tragweite ihres Entscheides oft nicht abzuschätzen. Bedeutsam für ihr Tun ist die offenbar unbefriedigende Gegenwart (vgl. John, 2014).

Diese Arbeit beschäftigt sich indes nur peripher mit dem besser dokumentierten und breiter erforschten Schulabsentismus der Sekundarstufe I, vielmehr sind der eigentliche Gegenstand Schülerinnen und Schüler der Primarschule, die wie der eingangs erwähnte Lukas bereits manifeste Muster einer Schulverweigerung zeigen oder - für die wirkungsvolle Bearbeitung der Probleme mit Schule günstiger - lediglich erste Anzeichen von Schulmüdigkeit aufweisen. Die Konzentration auf diese Altersgruppe erscheint neben den bereits erwähnten persönlichen Gründen, auch aus einer wissenschaftlichen Perspektive gewinnbringend. So begründet Michel (2006) die Sinnhaftigkeit einer Hinwendung des Forschungsinteresses hin zu jüngeren Kindern damit, dass „einer Verfestigung schulmeiden-der Verhaltensformen zu diesem Zeitpunkt (noch) vorgebeugt werden kann“ (S. 80). Auch Ricking und Hagen (2016) sehen in der Grundschule ein relevantes Präventionsfeld, da sich „aversive Schemata“ bereits in dieser Stufe aufbauen können (S. 11).

Bei allem Bemühen um eine Eingrenzung auf die unteren und mittleren Jahrgänge, sollte das Phänomen jedoch alleine schon deshalb nicht gänzlich isoliert auf der Primarstufe be-

¹ Zur Wahrung der Geschlechterneutralität wird in dieser Arbeit zumeist von „Schülerinnen und Schülern“ bzw. „Jugendlichen“ oder „Kindern“ gesprochen. Wo diese Termini nicht möglich oder ästhetisch unschön wären, sind mit den an diesen Stellen verwendeten „Schülern“, „Lehrern“ etc., stets auch die weiblichen Kolleginnen gemeint.

trachtet werden, weil das Interesse der Politik und der Gesellschaft an der Thematik wesentlich mit den Jugendlichen der Sekundarstufe I zusammenhängt, welche die Schule ohne Abschluss verlassen. Zudem kann, wie bereits erwähnt, angenommen werden, dass zumindest bei einem signifikanten Teil der Jugendlichen ohne Schulabschluss bereits weit früher Tendenzen der Abwendung von der Schule sichtbar gewesen sind. Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum stützen diese Annahme zusätzlich. So schreibt Rumberger (2001) dazu: „Student engagement has also been shown to predict dropping out. Absenteeism, the most common indicator of overall student engagement, and student discipline problems are both associated with dropping out“ (Zitiert nach Sälzer, 2009, S. 10). Auch im deutschsprachigen Raum ist die Erkenntnis angekommen, dass Schulabsentismus oder gar ein Schulabbruch Phänomene sind, die schon früher hätten erkannt werden können, ja hätten erkannt werden müssen. „Schulabbruch ist in den seltensten Fällen ein plötzlich auftretendes Ereignis. In 80% der Fälle beginnen die Probleme bereits im Kindergarten oder in der Primarschule“, schreibt Stamm (2013, S. 10).

Frühe Störungen im Verhältnis zur Schule verstärken sich also mit einiger Wahrscheinlichkeit, je älter das Kind wird. Dass dies keinesfalls einen unabänderlichen Automatismus darstellt und es durchaus Wege gibt, einer sich vergrößernden Schuldistanz etwas entgegen zu setzen, wird in dieser Arbeit ebenso aufgezeigt wie unterschiedliche Ansätze der Prävention. Im Fokus der Überlegungen stehen dabei stets die unteren Klassenstufen.

1.3 Problemstellung und Zielsetzung

Angeleitet durch das Bestreben, schulvermeidende Kinder und Jugendliche besser zu verstehen, bietet es sich zunächst an, nach den Gründen für ihr Handeln zu fragen. Diesem Vorgehen zugrunde steht die simple und in der Praxis sich täglich bestätigende Erkenntnis, dass ein Problemverständnis die Erfolgchancen einer Intervention drastisch erhöht. Die Ursachen für eine Schulumüdigkeit können zwar durchaus zu einem Teil in der Schule selbst begründet sein, so gut wie immer sind aber noch andere Teilsysteme in die Problematik involviert. Dies ergibt für die Arbeit und ihre Zielsetzung selbstredend einige Herausforderungen. Zum einen ist der Forschungsgegenstand nicht auf das schulische Feld beschränkt und nimmt Bereiche in den Blick, die eher eine sozialpädagogische Domäne darstellen. Dies ist im Verständnis einer modernen und interdisziplinären Forschung allerdings wenig problematisch. Viel eher kann es diffizil sein, wenn Thesen und Überlegungen die primär nicht schulisch beeinflussbaren Bereiche wie die Familie oder das soziale Umfeld anbelangen und auch dahin adressiert werden. Da die Arbeit einen praktischen Anspruch hat und ihre Resultate im Berufsfeld anwendbar sein sollen, ist eine Bewusstheit für das Risiko einer als Grenz- oder Kompetenzüberschreitung empfundenen Intervention unabdingbar. Thimm weist auf die Problematik der gegenseitigen Schuldzuweisung hin, indem er schreibt:

Nachgewiesen in der der Zurechnung von Schulproblemen ist in der
Tendenz: Lehrkräfte sprechen Eltern und Schüler verantwortlich, Eltern

die Schule und/ oder das Kind, junge Menschen die Schule und gleichaltrige Verführer (Thimm, 2017, S. 4).

Der Autor distanziert sich entsprechend von monokausalen Erklärungsansätzen. Eine komplexe Problemstellung wird durch die Zuweisung von Schuld höchstens verstärkt, jedoch keinesfalls aufgelöst. Hinzu kommt, dass das Schwarz-Peter-Spiel zwischen Schule, Behörden und Eltern letztlich immer zulasten des Kindes oder des Jugendlichen geht - daher wird in dieser Arbeit stets das System als Ganzes betrachtet und werden im Sinne des lösungsorientierten Ansatzes die agierenden Parteien als Partner gesehen.

Dem vorrangigen Ziel, einerseits die Motive der Schulvermeidung besser zu verstehen und andererseits geeignete Reaktionsmuster professionellen Handelns kennen zu lernen, dient zunächst eine Auseinandersetzung mit der Theorie. Die Ergebnisse und Befunde aus dem theoretischen Teil werden anschliessend dem Erfahrungs- und Expertenwissen verschiedener Fachpersonen ausgesetzt und damit kontrastiert. Genauer und ausführlicher beschrieben ist das forschungsmethodische Vorgehen ab dem Unterkapitel 1.6.

1.4 Hypothesen und Fragestellungen

Aus den bisher aufgeführten Überlegungen heraus ergeben sich die folgenden Hypothesen und Fragestellungen.

- Hypothese 1: *Eine vermeidende Haltung ist das sichtbare Symptom eines inneren Konflikts des Schülers.*
- Hypothese 2: *Ein gefestigtes vermeidendes Verhalten erfordert den Dialog mit dem jungen Menschen selbst sowie den Erziehungsberechtigten und den beteiligten Fachpersonen.*

Daraus resultiert eine erste Fragestellung, mit dem Ziel, die Ursachen und die Sinnhaftigkeit (aus Schülersicht) des Vermeidens besser zu verstehen.

- Grundlegende Fragestellung 1: *Weshalb vermeiden Kinder und Jugendliche das schulische Lernen?*
- Unterfrage: *Worin besteht die Sinnhaftigkeit des Vermeidens für die Schülerinnen und Schüler?*

Aus dieser Fragestellung ergeben sich im Hinblick auf das zweite Ziel, professionelle Handlungsoptionen im Umgang mit schulmeidendem Verhalten aufzuzeigen, folgende weiteren Fragestellungen.

- Grundlegende Fragestellung 2: *Welche Interventionen (der Schule) sind dazu geeignet, einer sich manifestierenden Schulumüdigkeit und einem schulvermeidenden Verhalten wirksam zu begegnen?*

Da die Arbeit, vor allen anderen beteiligten Systemen, das Teilsystem Schule im Blick hat, zielt folgende Unterfrage - gerade im Hinblick auf die Aussensicht der Expertinnen und Experten - auf die Risikofaktoren im schulischen Umfeld.

- Unterfrage: *Welche Charakteristika einer Schuleinheit begünstigen ein schulmeidendes Verhalten?*

1.5 Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel hat der Einleitung in die Thematik sowie einer Eingrenzung des Forschungsgebiets gedient. Einer ersten Erörterung relevanter pädagogischer und gesellschaftlicher Aspekte ist die Vorstellung der zentralen Hypothesen und Fragestellungen gefolgt. Den Abschluss des ersten Kapitels bildet im Anschluss die ausführliche Darlegung des methodischen Vorgehens, in welcher auf die einzelnen Teile eingegangen und die Methodenwahl begründet wird. Im zweiten Kapitel wird das Thema präziser erfasst und die relevanten Begriffe definiert. Das dritte Kapitel widmet sich den Risiko- und Gelingensfaktoren der verschiedenen Teilsysteme in Bezug auf schulmeidendes Verhalten. Wobei das System Schule den bedeutendsten Teil der Ausführungen einnimmt, da dieses aus der Sicht eines Pädagogen sowohl am vertrautesten ist, als auch am meisten Potential zur Modifikation bietet. Dennoch sind auch Aspekte des Umfelds und der Peers nicht vom Thema zu trennen, weshalb auch sie beleuchtet werden. Anschliessend folgt eine erste Diskussion der theoretischen Ergebnisse. Diese sind nicht zuletzt im Hinblick auf die Vorüberlegungen für den zweiten Teil der Arbeit relevant, in welchem Experten und Expertinnen aus verschiedenen Arbeitsbereichen befragt werden, die mit dem Themenfeld assoziiert sind. Die Auswertung der Leitfragen-Interviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse mündet schliesslich in eine erneute Diskussion, mit einer nun abschliessenden Bewertung der Erkenntnisse.

1.6 Methodisches Vorgehen

Dieser Abschnitt widmet sich der Prozessplanung und dem forschungsmethodischen Vorgehen. Die nachfolgenden Unterpunkte geben einen Überblick über die jeweilige Methodenwahl und das Forschungsdesign der Arbeit.

1.6.1 Theoretischer Teil

Die Arbeit verfolgt zunächst einen theoretischen Ansatz; mittels ausgewählter Fachliteratur wird das Thema erschlossen und der Stand der Forschung aufgearbeitet. In der Recherche hat sich der Zeitrahmen der letzten 20 Jahre als sinnvoll erwiesen. Der Zeitraum ist

eher grosszügig gewählt, da spezifische (deutschsprachige) Literatur selten ist. Hinzu kommt, dass die Ursachen sowie Interventionsmöglichkeiten der Schulvermeidung - insbesondere auf der Primarstufe - erstaunlich wenig erforscht sind. Suchbegriffe für die Recherche waren in erster Linie *Schulverweigerung* und *Schulvermeidung*, ergänzt durch teilweise synonym verwendete Begriffe wie *Schulabsentismus* und *Schulmüdigkeit*.

Da im wissenschaftlichen Diskurs rund um die Thematik eine beträchtliche Fülle an Begriffen kursieren, kommt dem nachfolgenden Kapitel der Begriffsdefinitionen eine zentrale Bedeutung zu. Zum einen wird aufgezeigt, in welchen Bedeutungszusammenhängen die Autoren und Autorinnen auf bestimmte Fachausdrücke zurückgreifen. Darüber hinaus scheint es mir Sinne der Nachvollziehbarkeit aller weiteren Überlegungen angebracht, meine eigene Position in Bezug auf die bestehende Terminologie darzulegen.

Es folgt das dritte Kapitel, in welchem die Risikofaktoren erörtert werden, die ein schulvermeidendes Verhalten begünstigen. Dies auf der Ebene des Kindes sowie des Umfelds, aber auch explizit auf der Ebene der Schule. Denn wie die neuere Forschung zeigt, haben nicht nur der familiäre Hintergrund und die Peers einen starken Einfluss auf eine Vermeidungshaltung, sondern auch schulinterne Faktoren wie die Schüler-Lehrer Beziehung oder das Classroom-Management. In Anlehnung an die Fragestellung werden für das Teilsystem Schule Handlungsempfehlungen aufgezeigt mit denen den jeweiligen Problemen begegnet werden kann.

Das vierte Kapitel ist ein Zusammenzug bisheriger Ergebnisse und eine Reflexion darüber. In einer den Theorieteil abschliessenden Diskussion gilt es, das gewonnene Wissen im Hinblick auf die Forschungsfrage zu interpretieren und auszuwerten. Die Quintessenzen dieser Erörterung sind massgeblich für eine möglichst gewinnbringende Konstruktion des Interview-Leitfadens, mittels dessen das (Praxis-)Wissen der Expertinnen und Experten theoriegestützt eingeholt werden kann.

1.6.2 Empirischer Teil

Der im vorherigen Abschnitt beschriebene theoretische Unterbau der Arbeit, welcher sich bereits an der grundlegenden Fragestellung orientiert hat, bildet die Grundlage für das weitere Vorgehen. Auf die Theorie und die daraus gewonnenen Erkenntnisse gestützt, wird anhand von drei teilstandardisierten Leitfaden-Interviews das Praxiswissen von verschiedenen Experten und Expertinnen erhoben. In diesem empirischen zweiten Teil der Arbeit, wird das so gewonnene Textmaterial durch eine qualitative orientierte Inhaltsanalyse für die Beantwortung der Fragestellungen nutzbar gemacht.

Der Aufbau der Arbeit entspricht grundsätzlich den von Roos und Leutwyler (2011, S. 17 f.) definierten fünf Phasen der Prozessplanung (Abbildung 1) einer wissenschaftlichen Arbeit, mit dem Unterschied, dass er eine Synthese aus Literatur- und empirischer Arbeit darstellt.



Abbildung 1: Phasen der Prozessplanung nach Roos & Leutwyler (2011)

Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens wird dadurch realisiert, dass das aus der Untersuchungsfragen und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Themen und Fragen des Interview-Leitfadens übersetzt wird. Darauf geht der nächste Abschnitt spezifisch ein.

1.6.3 Interview mit Experten und Expertinnen

Mit dem Einbezug einer Erhebungsmethode aus der Sozialforschung verfolge ich das Ziel, sowohl eine bessere Verwendbarkeit der Erkenntnisse in der Praxis zu erreichen als auch eine breitere Abstützung der Aussagen zu gewährleisten, als es das ‚blosse‘ Literaturstudium ermöglicht hätte. Es geht mir zunächst also darum, „Menschen, die an den uns interessierenden Prozessen beteiligt sind, zu befragen“, wie Gläser und Laudel (2010) schreiben (S. 39). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Sozialwissenschaften hierbei gegenüber den Naturwissenschaften im Vorteil sind, da die Untersuchungsobjekte Auskunft geben können. Allerdings betonen sie, dass diese Befragungen zahlreiche Fallstricke bergen: „Schliesslich müssen die Befragten unsere Fragen verstehen, ihre Ansicht über den Inhalt der Frage muss mit unserer übereinstimmen, und wir müssen ihre Antworten verstehen. (ebd.)“

Die Interviews wurden mit zwei Frauen und einem Mann geführt, die in ihren Praxisfeldern in stetem Kontakt sind mit den pädagogischen Institutionen und intensiv mit diesen zusammenarbeiten. Als Fachpersonen ausserhalb des Schulsystems haben sie aber eine

andere Perspektive auf das Phänomen des schulischen Vermeidens wie ich als in den Unterricht involvierter Heilpädagoge. Um diese „Zweitmeinungen“ geht es mir: „Das Experteninterview [...] ist auf die Teilhabe an exklusivem Expertenwissen orientiert. Im Vordergrund steht das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“ (Bogner et al., 2009, S. 64)

Die drei Personen werden anonymisiert als Fachperson 1 bis 3 (F1 - F3) aufgeführt:

- F1, Praktizierende Schulpsychologin mit Berufserfahrung in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen. Parallel dazu in Ausbildung zur systemischen Psychotherapie.
- F2, Fachfrau für die Rückschulung von in der Kinder- und Jugendpsychiatrie teilstationär beschulten Schülerinnen und Schülern.
- F3, Praktizierender Psychotherapeut, Fachpsychologe für Kinder-/ Jugendpsychologie FSP.

Auf die konkrete Ausgestaltung der Interviews sowie die theoretischen Vorüberlegungen, wird im fünften Kapitel eingegangen.

1.6.4 Transkription

Die drei Interviews werden grundsätzlich vollständig transkribiert. Ich halte mich hierbei an das von Gläser und Laudel (2010) postulierte Vorgehen (S. 193).

Das aufgezeichnete Interview sollte möglichst vollständig transkribiert werden. Die Alternative bestände darin, dass der Interviewer die Aufzeichnung abhört und dabei die wesentlichen Aussagen zusammenfasst. Diese Alternative ist [...] abzulehnen: Das Abhören und Zusammenfassen ist eine methodisch nicht kontrollierbare Reduktion der Informationen.

Es gab Momente in den Interviews, in denen sich offensichtliche Missverständnisse ergeben haben. Wenn also die Expertinnen und Experten auf etwas geantwortet haben, dass ich nicht gefragt habe oder zumindest nicht im eigentlichen Sinne erfragen wollte. Ich habe in diesen Fällen die Transkription unterlassen. Dies ist aber insgesamt selten und die Auslassungen beschränken sich auf wenige Minuten Interviewzeit. Ausserdem, habe ich im Sinne der obigen ‚Regel‘ darauf geachtet, dass keine Reduktionen am Material vorgenommen werden. Alle Aussagen, die eine Verwendung finden, sind vollständig transkribiert und entsprechend nachvollziehbar sollte der Interpretationsprozess sein.

Das Transkribieren gilt als zeitaufwändig; in der Fachliteratur finden sich Angaben zum Verhältnis von Interviewzeit zu Transkriptionszeit zwischen 1:4 und 1:6 (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 193). Nach meiner eigenen Erfahrung liegt das Verhältnis noch höher, even-

tuell aufgrund der Übersetzung der Schweizerdeutschen Aussagen ins Hochdeutsche. Die Mitschnitte aus der Tonaufnahme werden mit der Software F5 bearbeitet, welche das Transkribieren beispielsweise durch das automatische Generieren von Zeitmarken erleichtert. Die Audiodateien sind im Format m4a auf der beiliegenden CD abgespeichert, das vollständige Transkript der Interviews findet sich im Anhang.

1.6.5 Datenauswertung

Die Interviews werden nach den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, eine Methode, welche auf eine systematische Strukturierung und Bündelung von Textmaterial abzielt. Im Vordergrund steht nicht die Erfassung aller Informationen, sondern lediglich derjenigen Aussagen, welche für die Fragestellung bedeutsam sind. Mein Ziel ist es primär, das Material zu reduzieren und durch Abstraktion ein überschaubares aber prägnantes Abbild der gemachten Aussagen zu geben. Meyring (2010) bezeichnet diese Analysetechnik als die zusammenfassende Grundform (vgl. Meyring, S. 65)

Die Auswertung basiert auf Kategorien, die grösstenteils deduktiven Ursprungs sind, da von der Theorie auf die (zu erwartenden) Informationen aus den Interviews geschlossen wurde (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 278). Zwei Kategorien leiten sich aber direkt aus dem Material ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen, sie wurden induktiv gebildet (vgl. Mayring, 2010, S. 83)

Das Kategoriensystem umfasst eine Hauptkategorie, eine Codierregel und ein Ankerbeispiel. Nach einer Zuordnung einzelner Passagen in eine Kategorie wird das Material einer Paraphrasierung und einer Generalisierung unterzogen, um die Kernaussagen herauszuarbeiten. Darauf wiederum folgt eine Interpretation und Einordnung des Materials, ergänzt durch Theorie- und Erfahrungswissen.

1.6.6 Triangulation

Die verschiedenen Zugänge zur Beantwortung einer Fragestellung bilden die sogenannte Triangulation (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 306). In dieser Arbeit setzen sich diese Zugänge zusammen aus der Besprechung der Fachliteratur in der ersten Hälfte der Arbeit, dem Expertinnen- und Expertenwissen gewonnen aus der Befragung von Fachpersonen aus schulnahen Praxisfeldern und drittens meinem eigenen Erfahrungswissen im Umgang mit schulumüden Kindern. Diese drei Perspektiven werden sowohl kontrastiert als auch gegenseitig ergänzt.

2. Begriffsdefinitionen

Im folgenden zweiten Kapitel, soll das Phänomen des schulvermeidenden Verhaltens noch genauer umschrieben und die in der Fachliteratur verwendeten Begriffe voneinander abgegrenzt werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird das Phänomen einer schulischen Verweigerungshaltung mittels zum Teil synonym verwendeter Begrifflichkeiten beschrieben. Häufig verwendet und entsprechend zentral für den Themenkomplex sind die Begriffe **Schulabsentismus**, **Schulverweigerung**, **Schulvermeidung**, sowie **Schulmüdigkeit**. Im folgenden Abschnitt wird ihre Verwendung in der Fachliteratur aufgezeigt und einer kritischen Betrachtung unterzogen sowie der Bezugsrahmen und die Position des Autors erläutert, um schliesslich die Begriffe und ihren Sinnzusammenhang für den vorliegenden Text zu definieren. Das Kapitel leistet neben den Begriffsdefinitionen indes noch einen weiteren Aspekt. Es werden verschiedene Formen schulvermeidenden Verhaltens beschrieben, womit der nachfolgende Abschnitt gleichwohl eine Typologie des Phänomens darstellt.

Anmerkung: Obschon eine begründete Entscheidung gegen bestimmte Termini im Text selbst vorgenommen wurde, lässt sich ihr Vorkommen in wörtlichen Zitaten selbstredend nicht ausschliessen.

2.1 Schulabsentismus

Eine griffige Definition zum Begriff Schulabsentismus liefert Ricking (2016), der im deutschsprachigen Raum zu den wichtigsten Autoren in Bezug auf das Thema zählt: „Unter den Oberbegriff Schulabsentismus fallen Verhaltensmuster, bei denen Schulpflichtige sich während der Unterrichtszeit weder im Klassenraum noch in der Schule aufhalten [...]“. Es handelt sich um einen Klammerbegriff, der diverse Muster und Schweregrade schulbezogener Meidung zusammenfasst“ (S. 18). Dieser Definition schliesse ich mich an. In dieser Arbeit kommt der Begrifflichkeit aber keine zentrale Bedeutung zu, weil der Fokus eher auf jene aversiven Schemata gerichtet ist, die sich im Vorfeld eines schulabsenten Verhaltens ausbilden. Dem Absentismus geht in aller Regel ein Wegdriften und eine sich latent aufbauende Schuldistanz voraus, nur in seltenen Fällen tritt er plötzlich ein. Dieser Phase der Fehlpassung zwischen Schüler und Schule ist die meiste Aufmerksamkeit gewidmet, weil sie bereits in der Primarschule auftreten kann und in meiner Praxis, wie bereits geschildert, ein virulentes Thema darstellt. Das Primarschulalter bildet entsprechend ein wichtiges Präventionsfeld (vgl. Ricking, 2016, S. 11). Weil der Schulabsentismus nach obiger Definition das Fernbleiben von der Schule benennt und somit innerhalb des Themenkomplexes ein fortgeschrittenes Stadium beschreibt, ist die Begrifflichkeit auch in dieser Arbeit dennoch von gewisser Bedeutung; zum einen da die drei befragten Fachpersonen stärker noch als ich in meinem Praxisfeld mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen zu tun haben und andererseits auch deshalb, da ein Fernbleiben von der Schule naturgemäss mehr Aufmerksamkeit erhält und somit in der Literatur wesentlich mehr Niederschlag

findet, als eine vermeidende Haltung, die (noch) ausschliesslich in den Schulräumen stattfindet. Für die Recherche war der Begriff entsprechend wichtig.

2.2 Schulverweigerung - ein problematischer Begriff

Die verschiedenen Ausprägungen des oben erwähnten Phänomens bedürfen einer differenzierten und reflektierten Ausdrucksweise, das zeigt sich auch an der eingangs gewählten Formulierung der "schulischen Verweigerungshaltung", welche unter Umständen ebenfalls in die Irre führende Implikationen aufweist. So sei der qualitative Begriff der "Verweigerung" laut Rademacker (2006) mit einem emanzipatorischen Anspruch konnotiert und "vielleicht dazu geeignet, eine verbreitete sozialpädagogische Schulkritik zu stützen" (S. 20). In der Verbreitung des Begriffs der Schulverweigerung sieht er ein erhebliches Risiko, sowohl die Einschätzung der Motivation von Jugendlichen mit schulvermeidendem Verhalten betreffend, wie auch hinsichtlich der Art der Unterstützung. Rademacker zeigt sich daher erfreut, dass deskriptive Begrifflichkeiten wie Schulabsentismus und Schuldistanz zunehmend häufiger Verwendung finden (ebd.).

Auch Karlheinz Thimm (2000), welcher den deutschsprachigen Diskurs in den letzten zwanzig Jahren stark geprägt hat, distanziert sich von seiner früheren Deutung, dass jugendliche Schulverweigerer in der Mehrzahl "kreative Biographiekonstrukteure" seien, sondern meint, dass sie "nicht selten sich vergessen, verloren und verraten erlebende Jugendliche sind, welche sich innerlich eine erfolgreiche Schullaufbahn wünschten" (S. 15).

2.3 Schulverweigerung oder Schulvermeidung

Nitzschmann spricht sich ebenfalls dafür aus, grundsätzlich den Begriff Schulvermeidung zu verwenden. Der Begriff, so argumentiert sie, erfasse das unbewusste Potential des Symptoms besser, während die Verweigerung begrifflich ein bewusstes Nein zur Schule in sich trage. Dieses Nein jedoch sei auf Verletzungen in der Selbstentwicklung zurückzuführen, weshalb die Schulverweigerung eher als ein Weglaufen aus Angst und Aggression zu deuten sei. Auffallend an ihrer Begriffsdefinition ist, dass sie das Problem in einer Phase untersucht, in welcher die Jugendlichen die Schule bereits nicht mehr besuchen (vgl. Nitzschmann, 2000, S.25-26).

Vom äusseren Verhalten her gesehen, bleiben "Schulvermeider" zu Hause, "Schwänzer" [gemeint sind hier Schulverweigerer, Anm. d. Verf.] sind unterwegs, aber beide gehen nicht zur Schule (ebd.).

Es ist auch aus der Sicht des Autors eher angezeigt, von schulvermeidenden Handlungsweisen denn von Schulverweigerung zu sprechen, vor allem dann, wenn von Kindern in den unteren Jahrgangsstufen die Rede ist. Eben deshalb, weil die Weigerung etwas zu tun, zwar durchaus auftritt, ich sie aber oft von einer heftigen Not begleitet sehe. Ich gehe eher davon aus, dass die Kinder den Lerngegenstand durchaus angehen wollen, sie aber

durch Ängste und negative Prägungen daran gehindert werden. Daher vermeiden die Schülerinnen und Schüler die Konfrontation mit dem Lerngegenstand oder insgesamt mit der Schule, die sie ja oft als Quelle ihres Unwohlseins empfinden. Dass sie sich als Ausdruck dieser Ängste in diesen Situationen durchaus trotzig weigern oder eben verweigern, mag begründen, weshalb der Begriff der Schulverweigerung immer noch oft verwendet wird.

Es mag darüber hinaus zutreffen, dass eine kleine Gruppe von selbstbewussten und oft bürgerlich sozialisierten Jugendlichen, welche einen erfolgreichen und selbstbestimmten Weg abseits der Konvention einschlagen und die Schule „schwänzen“ oder sie gar abbrechen, mit der oben stehenden Definition nicht gut erfasst sind. Für sie mag der Begriff der Verweigerung stimmiger sein, ähnlich den jungen Männern, die gestützt auf einen bewusst gefällten Entscheid, den Militärdienst „verweigern“. Thimm (2000) stellt aber zu Recht klar, dass diese "Edelaussteiger nicht für die Breite der schulmüden Jungen und Mädchen stehen" (S. 323).

Den von Pädagogen zuweilen durchaus als Verweigerung empfundenen und weiter oben beschriebenen Verhaltensweisen liegen indes oftmals keine selbstbewusst gefällten Entschiede zur Rebellion zu Grunde. Sie sind vielmehr Ausdruck einer Über- oder Unterforderung, welche - oft in Kombination - im Anspruch der Schule, der Persönlichkeit des Kindes oder dem sozialen Umfeld begründet liegen.

Anmerkung: Für die Primarstufe - und auf dieser liegt wie bereits mehrfach erwähnt das eigentliche Forschungsinteresse des vorliegenden Textes - kann überlegt werden, ob es nicht noch treffender wäre, von Unterrichts- oder Leistungsvermeidung zu sprechen. Geht es doch zunächst oftmals um eine „leise“ oder „laute“ Passivität, häufig begleitet von psychosomatischen Beschwerden, in den Schulräumen selbst. Denn in der Primarschule ist es im Vergleich zur Oberstufe seltener, dass Kinder der Schule unentschuldigt fernbleiben. Durchaus ein Thema auch schon in der Primarschule hingegen sind lange Fehlzeiten, vordergründig legitimiert durch ein ärztliches Zeugnis. Die Fehlzeiten, darauf geht die weiteren Kapitel noch ein, können ein Indiz darstellen für eine sich anbahnende Schuldistanz und werden genauso wie die somatisierten Problemlagen zuweilen übersehen in der Schule. "Der innere Ausstieg", schreiben Classen und Niessen (2015), "ist trotz physischer Anwesenheit eine häufige - und leider oft unerkannte - Form der Schulverweigerung" (S. 8).

2.4 Aktive und passive Formen der Vermeidung

Aktionistisches Störverhalten aufgrund einer schuldistanzierten Haltung und unterrichtsvermeidende Strategien sind auch in der Primarstufe zu beobachten.

Der Hilfeschrei von Kindern der Klassen eins bis vier ist "laut" oder "leise" sichtbar. In der Regel befinden sich diese Schüler in einer Aussenseiterrolle.

Bei den "Lauten" äussert sich die Verweigerung in aktionistischer Weise, d.h., sie befinden sich ständig in massiven Auseinandersetzungen - sowohl in den Pausen als auch im Unterricht. Ihr Verhalten ist oftmals aggressiv. Aus Wut lassen sie Stühle oder andere Gegenstände durch die Klasse fliegen (Uchner, 2014, S. 6).

Die "leisen" Vermeidungsstrategien sind passiver Natur und insofern auch am schwierigsten zu erkennen. Sogenannt "harte" Indikatoren für eine sich anbahnende oder bereits verfestigte Schulumüdigkeit sind beispielsweise häufiges Zuspätkommen oder stetig fehlendes Schulmaterial. Thimm verortet in dieser Gruppe auch eine erhebliche Zahl "unauffällig resignierter" Kinder (vgl. Thimm, 2017, S.2).

Uchner (2014) beschreibt die passive Form folgendermassen: "Kinder nehmen nicht oder kaum am Unterrichtsgeschehen oder anderen sozialen Interaktionen der Klasse teil. Solche "leisen" Signale werden, da die Kinder nicht stören oder sonst auffällig sind, oft kaum wahrgenommen. Diese Kinder möchten gar nicht auffallen, da sie sich zumeist sehr wenig zutrauen und ein sehr negatives Selbstbild haben (S. 6).

2.5 Schulumüdigkeit

Der Begriff Schulumüdigkeit wird von vielen Autoren verwendet, um eine frühe Form einer schuldistanzierten Haltung zu umschreiben. "Schulumüde sind verschieden, sind eine farbig e Mischung von Einzelwesen, die man schwerlich unter ein Dach bekommen kann", schreibt Thimm (2017), und weiter: "Zeitweise auftretende Schulumüdigkeit ist normal" (S. 1). Je weiter und stärker sich diese Schulumüdigkeit indes verfestigt und verstärkt, desto schwerer ist sie wieder aufzuweichen.

In dieser Arbeit wird häufig auf die Formulierung Schulumüdigkeit zurückgegriffen, da der Begriff nach Ansicht des Verfassers anklingen lässt, dass das mit guter Wahrscheinlichkeit einst lustbetonte schulische Lernen in der Schieflage zu sein scheint. Die Begriff der Schulumüdigkeit kann dies leisten, ohne jedoch als Ausdruck an sich bereits eine zu starke Wertung zu enthalten. Gerade da das hauptsächliche Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf der Primarstufe liegt, ist der Rückgriff auf Begriffe von zentralem Interesse, welche eine noch wenig verfestigte Phase der Schuldistanzierung mit Chancen zur Trendumkehr treffend beschreiben. Es ist aus diesem Grund neben der schulischen Vermeidung die am meisten verwendete Begrifflichkeit.

3. Theorie

Die Bildungspolitik im deutschsprachigen Raum interessiert sich noch nicht sehr lange für Absentismusquoten und Schulversäumnisse, das Thema beschäftigte vor der Jahrtausendwende fast ausschliesslich die Sonderpädagogik. Entsprechend dürtig ist die Datenlage. Die wenigen Studien, die es gibt, belegen aber, dass es keine Zunahme an Schulversäumnissen über die letzten Jahrzehnte gegeben hat - das Interesse daran ist aber gestiegen, nicht zuletzt im Zuge der PISA-Studien ab dem Jahr 2000, die eine internationale Vergleichbarkeit auch des Schulabsentismus mit sich brachte (vgl. Bührmann 2009, vgl. Rademacker 2006). Die Studie erhebt seither repräsentativ das „Schwänzen“ von Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse im Zeitraum von zwei Wochen vor der Durchführung des Vergleichstests. Die Schweiz belegt darin jeweils einen Rang tief unter dem OECD-Durchschnitt und in der Nähe von Deutschland.

Veränderung beim Schulschwänzen zwischen 2012 und 2015

Prozentsatz der Schüler, die eigenen Angaben zufolge in den zwei Wochen vor dem PISA-Test einen Schultag geschwänzt haben

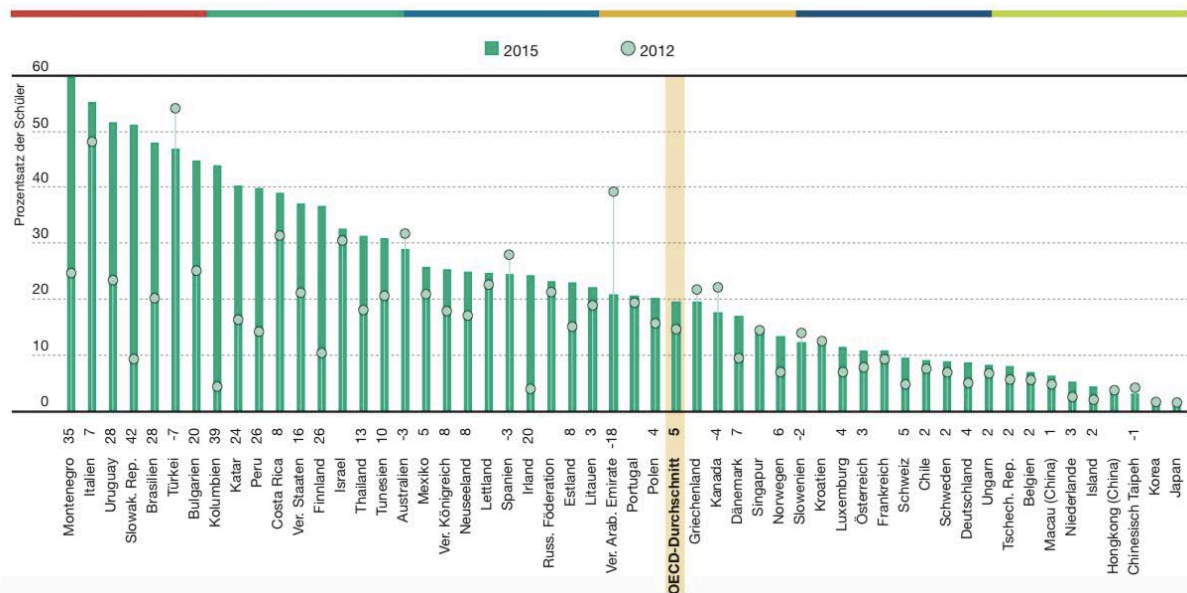


Tabelle 1: Prozentualer Anteil schulschwänzender Jugendlicher in den OECD-Ländern 2012 und 2015.

Nun sind einzelne Fehlstunden von Oberstufenschülerinnen- und Oberstufenschülern im Hinblick auf die Häufigkeit von schulmüden Tendenzen in der Primarstufe natürlich nur sehr bedingt aussagekräftig. Doch zum spezifischen Themenfeld schulvermeidender Verhaltensweisen auf der Primarstufe gibt es nach meinem Wissensstand keine quantitativen Erhebungen.

Mit einiger Gewissheit lässt sich jedoch behaupten, dass gewisse Ausprägungen der Schulmüdigkeit in fast jeder Schweizer Primarschulkasse zu beobachten sind. Denn auch das in der PISA-Studie erhobene „Schwänzen“ als Ausdruck einer Schulverdrossenheit, kommt selten plötzlich. Signale einer zunehmenden Abkoppelung sind in aller Regel schon

zuvor beobachtbar. Michel (2006) meint: „Häufig ist schon in der Grundschule zu erkennen, welche Kinder Probleme mit der Schule haben werden. Darin sind sich Experten aus der Theorie und Praxis weitgehend einig“ (S. 79).

Manchmal sind Symptome einer Schulmüdigkeit sogar bereits im Kindergarten sichtbar. Bei jüngeren Kindern spielen Ängste vor und in der Schule eine wesentliche Rolle, zudem können Arztzeugnisse verdeckend wirken.

Folgende Signale sind unter Umständen bereits in den unteren Jahrgängen beobachtbar und weisen potentiell auf ein Risiko hin (vgl. Thimm, 2017):

- Verspätungen
- Unterrichtsstörungen
- verlängertes Fehlen bei Bagatellerkrankungen
- schulische Misserfolge, schulische Überforderung und/ oder schlechte Noten
- Fehlen im Anschluss an das Wochenende
- soziale Isolation in der Klasse
- befriedigende bzw. bedeutsame Kontakte zu anderen schuldistanzierten Schüler/innen
- Passivität im Unterricht, keine Mitarbeit
- Freudlosigkeit, Niedergeschlagenheit des Kindes
- soziales und kommunikatives Ausweichverhalten
- unzureichendes Erledigen von Hausaufgaben
- Eltern kommen nicht an den Elternabend, sind schwer erreichbar, blocken Kontakt ab
- Geschwister gehen nicht regelmässig beziehungsweise erfolglos in die Schule

3.1 Bedingungsfaktoren für schulmeidendes Verhalten

Dieses Kapitel ist der Versuch, jene Rahmenbedingungen zu erfassen, die eine Schulmüdigkeit oder noch stärkere Vermeidungshaltungen eines Kindes begünstigen. Gegliedert ist das Kapitel in vier Teilsysteme, die auf ihre spezifischen Anteile im Kontext der Thematik Schulvermeidung untersucht werden. Es sind dies das System Schule, die Familie, die Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen sowie die Peers. Unmittelbar anschließend an die Untersuchung der Bedingungs- oder Risikofaktoren im Teilsystem Schule, sind Handlungsmöglichkeiten und geeignete Interventionsmassnahmen aufgeführt. Die anderen drei Teilsysteme werden kürzer und weniger eingehend behandelt. Sie finden dennoch eine Erwähnung, da sich das Problem schulmeidendes Verhaltens nicht nur aus der Schulperspektive heraus erklären und betrachten lässt. Dennoch möchte ich klar herausstreichen, dass der Fokus sowohl des Theorie- wie auch des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit auf der Schule liegt; es ist eine Arbeit aus Sicht eines Heilpädagogen und mit Blick auf das Wirkungsfeld der Schule. Dort nämlich, können die Schulleiter, Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter, welche die ersten Adressaten dieser Abhandlung sind, unmittelbar handeln und verbessern.

Da es den Schulvermeider oder die Schulvermeiderin als solche nicht gibt, haben sowohl Risikomarker als auch Handlungsempfehlungen keinesfalls den Anspruch, für alle Fälle eine Gültigkeit zu haben. Die Art und Weise des Problemverständnisses genauso wie die darauf folgenden Interventionen und Hilfestellungen sind von den beteiligten Fachpersonen immer individuell an die Schülerinnen und Schüler und deren Umfeld anzupassen. Dennoch hält die aktuelle Fachliteratur zahlreiche Empfehlungen für eine insgesamt höhere Schulqualität, für einen interaktiven Kontakt zu den Erziehungsberechtigten und eine so weit verbesserte Situation für das Kind oder den Jugendlichen bereit, dass die Schuldistanz wieder verringert werden kann. Bührmann und Hoffbauer schreiben, dass sich das Problem kaum aus einer Ursache heraus erklären oder lösen lässt und immer im Kontext verschiedener Einflussgrößen betrachtet werden muss (vgl. Bührmann, 2010, S. 1). Sie konstatieren weiter, dass „erfolgreiche Präventions- und Interventionsansätze sich dadurch auszeichnen, dass sie zeitgleich und aufeinander abgestimmt in den unterschiedlichen Teilsystemen ansetzen“ (ebd.).

3.2 Das Teilsystem Schule

Schule ist gut, wenn man in ihr lernen kann, was man wirklich braucht, und das ist das, was man *nicht* schon hat, nicht schon immer tut, nicht ohnedies weiss. (Hentig, 2001, S. 30)

Eine gute Schule allein bringt nicht alle Schülerinnen und Schüler dazu, dass sie gerne hingehen. Doch es ist vielfach diskutiert und erwiesen, dass ein positives Schulklima und eine sowohl engagierte als auch fürsorgliche Lehrer-Schüler Beziehung elementar sind für das Wohlbefinden jedes einzelnen Kindes und letztlich auch dessen Schulerfolg. Der Präsident des Schweizer Lehrerinnen und Lehrerverbandes, Beat Zemp, liess sich kürzlich in einem Interview einer Tageszeitung wie folgt zitieren:

Wir wissen aus der Hirnforschung längst, dass ein entspanntes Klassenklima die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist. Und es braucht Lehrer, die auf die einzelnen Talente, Stärken und Schwächen der Schüler eingehen. Denn Lernen ist immer auch Beziehungsarbeit (Aargauer Zeitung, 2015).

In diesem Unterkapitel geht es nicht in erster Linie um die generelle und hier zu weit führende Frage, was eine gute Schule ausmacht. Im Hinblick auf die Zielsetzung wird vielmehr danach gefragt, was die Schule und ihr Personal *tun* kann, damit sie eine grössere „Haltekraft“ (vgl. Stamm, 2013, S.28) entwickelt. Eine gute Schule in Bezug auf schulvermeidendes Verhalten muss dazu in der Lage sein, die Rückzugsprozesse von Schülerinnen und Schülern zu unterbrechen oder ihnen mindestens Beachtung schenken. Somit kann sie im Idealfall Abbrüche minimieren und schulmüde Kinder und Jugendliche darin unterstützen, sich nicht weiter zu entfernen. Es ist zwar wahr, dass selbst die besten Lehrer und Schulleiterinnen nicht alle Ausstiege verhindern können, die Schule

muss ihren Anteil an schulvermeidenden Verhaltensweisen aber anerkennen, erst dann kann sie besser darauf reagieren. Durch ein gewisses Mass an kritischer Reflexion versetzt sie sich in die Lage, einzuschätzen, welche Faktoren eine Distanzierung der Schülerinnen und Schüler provozieren, verstärken oder minimieren können (vgl. Stamm, 2013, S. 39).

3.2.1 Regelmässige Kontrolle der Absenzen

Ein wichtiges Element sowohl bei der Früherkennung von Schulumüdigkeit wie auch zur Vorbeugung schulmeidenden Verhaltens ist die Erfassung von Fehlzeiten. So naheliegender diese Massnahme auch scheinen mag, sie wird in der schulischen Praxis nicht überall strikt und mit der eigentlich notwendigen Seriosität befolgt. Ricking (2016) schreibt zur Situation in Deutschland: „Im Vergleich zu anderen Staaten ist das ‚Monitoring‘ von der An- und Abwesenheit in den Schule hierzulande deutlich unterentwickelt, effektive und verlässliche Formen sind nur in Ansätzen existent (S.116).“ Nach meiner Erfahrung lässt sich Ähnliches auch über die Situation in der Schweiz sagen. Und eine 2009 erschienene Studie, in welcher 28 repräsentativ ausgewählte Schulen in neun deutschsprachigen Kantonen unter anderem auf ihren Umgang mit Absenzen hin untersucht wurden, untermauert diese Behauptung. Stamm (2013), eine der Autorinnen, resümiert die auf der Sekundarstufe 1 erhobenen Daten folgendermassen: „Weil Absenzen nur in den seltensten Fällen systematisch und verpflichtend erhoben werden, wissen nur wenige Schulen, wie es tatsächlich um Präsenz und Absenz in ihrer Schule bestellt ist (S. 24).“

3.2.2 Situation im Kanton Zürich

Immerhin bringt der neue Berufsauftrag für das Lehrpersonal des Kantons Zürich, geändert im Jahr 2015, diesbezüglich einen Fortschritt; er schreibt das Führen der Absenzenliste² explizit vor. Darüber hinaus werden im kantonalen Zeugnis³ der Oberstufe die Absenzen eingetragen, wobei zusätzlich noch zwischen entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten unterschieden wird. Aus meiner Sicht ist dies loblich, weil es Eltern und Lehrmeistern transparent aufzeigt, wie es um die schulische Präsenz des Jugendlichen steht. Diese Offenlegung der Tatsachen wird den Jugendlichen möglicherweise dazu motivieren, der schulischen Anwesenheit eine grössere Priorität einzuräumen - denn wie bei allen Massnahmen gilt auch hierbei, dass der Einbezug möglichst vieler Systeme potenziell erfolgsversprechender ist.

² Ein Musterformular zur handschriftlichen Erfassung der Absenzen ist im Anhang abgelegt. Es ist zur Verfügung gestellt vom Zürcher Volksschulamt. Auf der Homepage des Amtes kann auch eine Version zur digitalen Erfassung heruntergeladen werden.

³ Anmerkung d. Verfassers: Das Zeugnis der Primarstufe im Kanton Zürich sieht keine Erfassung der Absenzen vor.

3.2.3 Die Erfassung von Fehlzeiten als Ausdruck von Wertschätzung

Das Erfassen von Fehlzeiten oder auch Verspätungen ist weit mehr als eine buchhalterische Pflicht. Vielmehr hat das bewusste Wahrnehmen der Anwesenheit oder deren Gegenteil eine präventive Signalwirkung und sagt viel über die Haltung einer Schule oder einer Lehrkraft aus. Insbesondere für jene Schülerinnen und Schüler, die mit Abwesenheiten oder Verspätungen eine Reaktion austesten, enthält ein starkes und aufmerksam Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Botschaft: Wir nehmen dich wahr und wir wollen, dass du bei uns bist. Classen und Niessen (2015) schreiben: „Es geht nicht um Vorwürfe oder Schuldzuweisung, sondern darum, zu zeigen, dass wir das Fehlen der Schüler wahrnehmen“ (S. 65).

In der Fachliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass den Grössen ‚Anwesenheit‘ und ‚Partizipation‘ möglichst aller Schülerinnen und Schüler im deutschsprachigen Raum noch zu wenig Beachtung geschenkt wird. Die Quote schulmeidender Schülerinnen und Schüler als Indikator für Schulqualität kommt bei uns erst nach und nach ins Bewusstsein der Verantwortlichen. In Grossbritannien und den Vereinigten Staaten hingegen wird der ‚School Attendance‘ im Sinne eines Qualitätskriteriums für Schulen seit längerem schon grosse Bedeutung beigemessen (vgl. Ricking, 2016, S. 118).

3.2.4 Die Unterschiede in Oberstufe und Primarstufe

Die Situation in der Oberstufe unterscheidet sich in zwei wesentlichen Punkten von jener in der Primarstufe. Erstens sind die Jugendlichen der siebten bis neunten Klasse entwicklungstypisch eher in einem Alter, in der sie sich der Kontrolle durch das Elternhaus und der Schule entziehen. Zumindest die unentschuldigten Fehlzeiten werden damit wahrscheinlicher. Zweitens erschwert die Vielzahl an Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der Oberstufe eine systematische Erfassung der Fehlzeiten. Die Klassenlehrpersonen der Unter- und Mittelstufe bemerken eine Absenz hingegen. Sie sind vor allem darin gefordert, Signale einer sich Bahn brechenden Vermeidung innerhalb des Unterrichts zu erkennen. Aufgrund dieser Tatsache habe ich die diesbezüglichen Erkenntnisse der Fachliteratur sowie eigene Erfahrungen in einem Beobachtungsbogen zur Erkennung von schulvermeidenden Tendenzen zusammengefasst. Weitere Erklärungen zur Nutzung sowie das Instrument selbst finden sich auf den folgenden Seiten.

3.3 Beobachtungsbogen Schulvermeidung

Lehrerinnen und Lehrer brauchen im Zusammenhang mit Schulumüdigkeit zuweilen eine Grundlage, auf der sie ihre Interventionen planen können. Es kann helfen, wenn eine Einzelperson oder das Lehrteam Beobachtungen anstellt, beziehungsweise über das potentielle Vermeidungsverhalten eines Schülers oder einer Schülerin nachdenkt - und dabei über die Erfassung von Fehlzeiten analog zu Punkt 3.1 und folgende hinausgeht oder diese ergänzt. Der folgende Fragenkatalog dient dazu, verschiedene Parameter zu erfassen, unter anderen das Vermeidungsverhalten sowie die gewählten Strategien des Kindes oder des Jugendlichen. Er verdankt sich zu einem Teil der aktuellen Literatur zum Thema, darunter den Instrumenten zur Prävention von Classen und Niessen, der Absentismusforschung von Stamm und den Werken von Bührmann und Thimm. Genauso aber flossen das Erfahrungswissen des Autors ein, welches sich über die vergangenen Jahre im Umgang mit starken Vermeidungshaltungen angesammelt hat.

Hinweise zur Nutzung:

Es ist keinesfalls die Idee, dass alle Indikatoren zutreffen müssen, um eine Schulumüdigkeit festzustellen. Genauso wenig wie ein Zutreffen einiger weniger Punkte dramatisiert werden soll. Fügt sich das Gesamtbild an Beobachtungen jedoch zu einem besorgniserregenden Ganzen zusammen, dann kann der Fragebogen als Grundlage für die weiteren Schritte der Interventionsplanung dienlich sein.

Indikatoren zur Erfassung von Schulvermeidung und Schulmüdigkeit

Name: _____	Klasse: _____	
Schülerverhalten und Sozialverhalten		
	trifft zu	trifft nicht zu
Das Kind reagiert auf Orientierungen seitens der LP vehement und uneinsichtig		
Das Kind vermeidet die Mitarbeit		
Das Kind stört den Unterricht durch Geräusche		
Das Kind gerät oft in Streit mit Mitschülern		
Das Kind enerviert sich lautstark, wenn es sanktioniert wird		
Das Kind beleidigt seine Mitschüler		
Das Kind wird von seinen Mitschülern ausgegrenzt		
Das Kind droht den Mitschülern		
Das Kind droht den Lehrpersonen		
Das Kind ist respektlos in seinem Verhalten gegenüber Lehrpersonen		
Das Kind kommt zu spät in den Unterricht, obwohl es rechtzeitig auf dem Schulgelände angekommen ist		
Das Kind äussert häufig körperliche Beschwerden wie Bauch- oder Kopfweh		
Das Kind geht häufig zur Toilette		
Das Kind hat oft sein Material nicht bei sich		
Das Kind legt oft seinen Kopf auf den Tisch		
Das Kind freut sich an Störungen von anderen		
Das Kind sucht sich Freunde, die ebenfalls schulmüde sind		
Kritische Faktoren in den Lebensumständen des Kindes		
Die Eltern befinden sich in einer Trennung		
Ein Schul- oder Klassenwechsel ist kürzlich erfolgt		
Das Kind hat auffällig häufig Termine beim Arzt		
Die Eltern haben negative Schulerfahrungen gemacht		
Das Kind hat Geschwister mit Schulproblemen		
Das Kind erlebt in der Freizeit kaum Einschränkungen		
Das Kind muss im Haushalt keine Arbeiten übernehmen		

3.4 Die Lehrperson

Dass die Beziehung der Lehrperson zu den Schülern eine immense Wichtigkeit für das Wohlbefinden in der Schule hat und entsprechend motivierend auf die Teilnahme am Unterricht einwirkt, sprich Lernerfolge fördert oder - im umgekehrten Fall - erschwert, ist spätestens seit der omnipräsenten Meta-Studie von Hattie eine pädagogische Binsenwahrheit. Auch auf die Schulumüdigkeit hat die Lehrperson einen wesentlichen Einfluss. Und zwar auf vielen Ebenen. Sie organisiert den Unterricht besser oder schlechter, kann wesentlichen Einfluss nehmen auf das Klima in der Klasse und gestaltet den Kontakt mit Eltern und Fachperson interaktiv oder lediglich informativ aus - in der positiven Variante können diese Faktoren einen Ausstieg einer Schülerin oder eines Schüler verhindern, und zwar selbst dann, wenn die Kinder und Jugendlichen familiär oder psychisch belastet sind. Und dennoch wird diese zentrale Einflussgrösse in der Fachliteratur zum Thema der Schulvermeidung weitgehend ignoriert. Zwar wird die Lehrer-Schüler-Beziehung am Rande thematisiert, doch die Ausgestaltung und Umsetzung in der Praxis ist personenabhängig und kann durch Theoriewissen und die Ausbildung nur bedingt beeinflusst werden. Wahrscheinlich deshalb wenden sich die Autorinnen und Autoren Themen zu, die eher beeinflussbar sind. Auf das Thema der Lehrperson und ihre Rolle im Umgang mit schulumüden Kindern und Jugendlichen wird in der Diskussion der Interviews nochmals vertieft eingegangen - denn alle drei Fachpersonen weisen mit ihren Aussagen in unterschiedlicher Weise auf die Wichtigkeit der Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Thematik hin.

3.5 Classroom Management

Ähnlich wie schon beim vorangehenden Unterkapitel ‚Lehrperson‘ ist auch das Thema der Klassenführung (engl. Classroom Management) im Zusammenhang mit schulvermeidenden Verhaltensweisen von einiger Relevanz. Es findet hier deshalb eine Erwähnung, obschon im Rahmen dieser Arbeit keine fundierte Abhandlung möglich ist.

Die Basis der Klassenführung bildet der qualitativ hochwertige Unterricht, er kann gewissermassen als Vorbedingung bezeichnet werden. Die Kennzeichen eines guten Unterrichts finden sich beispielsweise im Standardwerk von Meyer (2011) ‚Was ist guter Unterricht?‘. Zu nennen sind sicher die Individualisierung oder das hohe Mass an echter Lernzeit.

Von Bedeutung ist die Klassenführung insbesondere für Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Verhaltensproblemen, einer aktiven Form der Schulvermeidung. Mit klaren Strukturen und einer effizienten Führung, können Störungen eingedämmt und eine Lernumgebung realisiert werden, die Kindern und Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung Sicherheit gibt (vgl. Ricking, 2016, S. 94). Von ebensolcher Bedeutung ist die klare Kommunikation der Lehrperson,

welche Ansprüche sie in welcher Situation an die Schülerinnen und Schüler stellt, bei Hattie mit „teacher clarity“ apostrophiert und mit einer noch höheren Effektstärke als das ebenfalls hoch angesiedelte „classroom management“ versehen.

3.6 Haltekraft der Schule

Der Begriff der ‚Haltekraft‘ stammt in Zusammenhang mit Schule aus der Absentismus-Forschung. Er beschreibt die Fähigkeit einer Schuleinheit, ihrer Schülerinnen und Schüler an sich zu binden und gefährdete Kinder und Jugendliche vor dem Wegdriften oder einem Abbruch zu bewahren. Eine Schule mit starker Haltekraft zeichnet sich entsprechend durch tiefe Absentismusquoten aus und ist ein zunehmend wichtiges Qualitätskriterium zur Beurteilung pädagogischer Arbeit. Einige Faktoren, welche die Haltekraft einer Schule erhöhen, haben bereits in die vorangehenden Unterkapitel Eingang gefunden. Hier sind diese nochmals zusammengefasst:

- Die Lehrpersonen zeigen den Schülerinnen und Schülern, dass ihnen ihre Präsenz wichtig ist. Sie reagieren schnell und aufmerksam auf Schulversäumnisse.
- Die Lehrkräfte legen viel Wert auf eine gute Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern, sie nehmen diese ernst und wahr. Ihre Haltung widerspiegelt, dass sie von einem kompetenten Kind ausgehen (vgl. Gopnik 2009).
- Der Unterricht ist individualisiert und passt sich an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder an.

Guter Unterricht trägt zweifellos ebenfalls zur Haltekraft einer Schule bei. Sälzer (2009) meint, dass „guter Unterricht als notwendige Voraussetzung für die Haltekraft von Schulen betrachtet werden muss.“ (S. 67) Obschon der Unterricht für Jugendliche nicht der Hauptgrund für den Schulbesuch darstellt - wichtiger ist die Begegnung mit Freunden - kann der Unterricht, welcher Kinder und Jugendliche nicht erreicht, ganz wesentlich zu schulvermeidenden Verhaltensweisen beitragen.

Noch weiter erhöhen kann eine Schule ihre Haltekraft, wenn sie die Kommunikation mit den Eltern in einer verständnisvollen und interaktiven Form gestaltet. Stamm (2013) streicht zudem heraus, dass Lehrpersonen an einer Schule mit starker Haltekraft „hohe Erwartungen an das Lernen und Verhalten aller Schülerinnen und Schüler haben“ (S. 42).

3.7 Risikofaktoren auf der familiären Ebene

Die moderne Fachliteratur ist sich einig, dass eine schulische Vermeidungshaltung kein Phänomen ist, dass sich alleine auf sozioökonomisch benachteiligte Familien beschränkt. Bührmann (2009) schreibt: „Schulverweigerung kommt in allen sozialen Milieus und familiären Konstellationen vor“ (S. 17). Dennoch gibt es Risikofaktoren inner-

halb der Familienstrukturen, die Schulprobleme wahrscheinlicher machen. Dazu gehören (vgl. Ricking, 2016; vgl. Thimm, 2017):

- geringer sozioökonomischer Status
- hohe Mobilität der Familie
- geringes Bildungsniveau der Eltern
- hohe Geschwisteranzahl
- zerrüttete Familienverhältnisse
- Orientierungsmängel durch ungünstige Grenzsetzung
- Todesfälle oder Inhaftierung
- psychische Elternprobleme
- Rhythmusstörungen in der Tagesstrukturierung
- unangemessene Einbindung der Kinder in die häusliche Versorgung
- sexueller Missbrauch
- Opfer von häuslicher Gewalt und Sucht in der Familie

Ein weiterer sehr wesentlicher Risikomarker, diese Erfahrung mache ich in meinem Alltag oft, ist eine negative Prägung in Bezug auf die Schule in der Biographie eines oder beider Elternteile. Daraus resultieren häufig Ängste und eine erhöhte Sensibilität, welche auf die Kinder einwirken.

Soziale Probleme der Elternhäuser begünstigen Schulmüdigkeit. Es gibt allerdings auch in intakten Familien bzw. in Familien, die nicht zu den Benachteiligten zählen, schulumüde Kinder. Aber in der Mehrzahl fällt Schulmüdigkeit nicht vom heiteren Familienhimmel. Nachgewiesen hochriskant sind negative Schulerfahrungen der Eltern und daraus resultierende Zwiespältigkeit gegenüber der Schule. (Thimm, 2017, S. 5)

Stamm (2013) benennt zwei Gruppen von Eltern, die durch ihr Verhalten den Schulabsentismus ihrer Kinder befördern. Und zwar spricht sie von zwei Extremen; einerseits seien dies die Eltern, „die sich kaum in der Schule zeigen, wenig Interesse signalisieren und sich kaum um die schulischen Angelegenheiten ihres Kindes kümmern (S. 23).“ Die zweite Gruppe „mischt sich als schärfste Beobachter und Kritiker bei Problemen häufig dysfunktional in den Schulbetrieb ein und sieht die Lehrkräfte als potenzielle Karriereverhinderer ihres Nachwuchses (ebd.)“.

Ein weiterer Faktor, den ich in der Literatur als solchen nicht wiederfinden konnte, der mir und dem übrigen Schulteam in unserer Arbeit aber gehäuft auffällt bei stark schulvermeidenden Kindern, ist die Korrelation von Bildschirmzeit und Schulunlust bis hin zur kompletten Arbeitsvermeidung. Die von den Eltern kaum vorhandene Einschränkung des Spielens an Konsolen, am Mobiltelefon oder dem Computer, kann man eventuell auch unter dem Stichwort „Orientierungsmängel durch ungünstige Grenzsetzung“ sub-

sumieren. Mir scheint aber, dass dieses eher neuere Phänomen einer weiteren und zusätzlichen Untersuchung bedarf. Die Spielwelten, gerade wenn sie die Kinder durch geschickt gesetzte Anreize dazu animieren, regelmässig „zurückzukommen“, üben eine enorme Anziehungskraft aus. Dass diese Kraft umso stärker wirkt, je grösser die Probleme in der realen Welt sind, ist gut nachzuvollziehen. Insofern sind Kinder und Jugendliche, die auf persönlicher, schulischer und familiärer Ebene belastet sind, für eine „Flucht“ in eine simulierte Welt sehr wahrscheinlich eher gefährdet.

Anmerkung: Die Schule ist sicherlich in der Pflicht, die Beobachtung eines übermässigen und sich negativ auswirkenden Game-Verhaltens des Kindes an die Erziehungsberechtigten zu kommunizieren. Ich habe dies aber als delikat erlebt und ich will daher auf einige mögliche Klippen hinweisen, die sich dabei auftun können. Zunächst gilt, dass wie bei allen Stellungnahmen, die einen Bereich ausserhalb der Schule und somit die Einflussphäre der Eltern betreffen, solcherlei Äusserungen als Grenzüberschreitung wahrgenommen werden und zu einer abwehrenden Haltung führen können. Für die Suche einer Lösung und zum Wohle des Kindes wäre damit nichts gewonnen. Spezifisch in Bezug auf das „Gamen“, das dem Kind zumeist sehr wichtig ist, haben sich in meiner Praxis aber selbst bei gelungener Kommunikation eines oder mehrere weitere Problemfelder aufgetan. Zum einen kann es heikel sein, weil die Eltern das „Gamen“ nach dem Gespräch mit der Schule mit dem Verweis auf sie verbieten: „Der Lehrer hat gesagt, dass du nicht mehr so viel spielen darfst“. Es ist leicht zu verstehen, dass dies dem Verhältnis eines ohnehin schon schuldistanzierten Kindes zur Lehrperson wenig förderlich ist. Und dass das Kind, welches ungern zur Schule kommt, diesen Ort nach einer solchen Intervention umso mehr ablehnt. Auch die schon oft erlebte, plötzliche Eskalation zu Hause, die nach jahrelangem Zusehen in ein totales Verbot allen Computerkonsums mündet, ist nicht der Weg der Wahl. Ideal wäre ein elterliches Interesse an den Inhalten der Spiele und Videos und eine Auseinandersetzung darüber gemeinsam mit dem Kind. Genauso wie eine nachvollziehbar kommunizierte und altersentsprechende zeitliche Beschränkung, die man idealerweise selbst auch vorlebt. Dies kann nach meiner Erfahrung am ehesten durch externe Fachpersonen initiiert und angeleitet werden. Sowohl die Kantonspolizei Zürich wie auch der Verein zischtig.ch bieten Schulungen an, in denen gleichermassen auf Chancen und Gefahren im Umgang mit den neuen Medien hingewiesen wird. Beide haben auch Factsheets zum Download auf ihren Webseiten.

Eine besondere Form der einseitig familiär begründeten Schuldistanz ist das Zurückhalten durch die Eltern. Ob aus weltanschaulichen oder religiösen Gründen, manchmal auch aus Verlust- oder Trennungsangst hindert ein Elternteil oder beide Eltern das Kind oder den Jugendlichen am Besuch der Schule. In meinem Praxisfeld ist dies mitnichten eine Seltenheit. Die Schule steht dann in der Verantwortung, die Fehlzeiten an die Behörden zu kommunizieren und das Gespräch mit den Eltern selbst, aber auch mit den

allenfalls bereits beteiligten Fachpersonen wie Beiständen oder der Familienbegleitung zu suchen (vgl. Classen & Niessen, 2015).

3.8 Risikofaktoren auf der persönlichen Ebene

Schulvermeidende Verhaltensweisen können ihre Ursache auch in einer problematischen Persönlichkeitsentwicklung oder Persönlichkeitsstörung haben. Oft wird unterschieden zwischen einer Schulangst und einer Schulphobie.

- Schulangst beschreibt das Ausweichen vor demütigenden oder belastenden Situationen in der Schule selbst, die für das Kind oder den Jugendlichen traumatisierend sein können. Bührmann (2009) schreibt, dass „insbesondere das Gefühl von Überforderung - sowohl im Leistungsbereich als auch im Sozialbereich - der charakteristische Auslöser ist“ (S. 107).
- Schulphobie beschreibt eine Störung, in der das Kind oder der Jugendliche sich stark ängstigt, beispielsweise vor dem Verlust eines Elternteils. Diese Angst resultiert mitunter in einer Verweigerungshaltung der Schule gegenüber, ist aber primär ein Problem im (neurotischen) Beziehungsgefüge (vgl. ebd.).

Diese oben beschriebenen, schwerwiegenden Störungen, treffen indes nicht auf alle schulvermeidenden Schülerinnen und Schüler zu. Weitere „personennahe“ Faktoren, die für die für die Schulumüdigkeit ein Risiko darstellen sind (vgl. Drabinski, 2017, S. 218-226; vgl. Michel, 2006, S. 79-101):

- ein negatives Selbstbild
- eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung
- eine geringe Frustrationstoleranz
- eine hohe Vulnerabilität
- eine mangelnde Selbstorganisation
- eine geringe Konfliktfähigkeit
- Misserfolgserlebnisse in den ersten Schuljahren

3.9 Einflüsse der Peers

Das wichtigste ausserfamiliäre Beziehungssystem ist bei Kindern und Jugendlichen die sogenannte Peergroup aus Gleichaltrigen (vgl. Waldheim 2014). Wobei Bührmann (2009) meiner Ansicht nach treffend schreibt, dass mit „Peers nicht nur die gleichaltrigen ‚Gefährten‘ gemeint sind, sondern auch die Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander. Somit ist nicht jeder Gleichaltrige ein Peer [...]. Als Peer wird ein als Interaktionspartner akzeptierter Gleichaltriger bezeichnet, von dem eine gewisse ‚Soziabilität‘ ausgeht (S. 77).“

Der Einfluss der Peergroup auf Kinder und Jugendliche nimmt mit fortschreitendem Alter zu und erreicht zu Beginn der Pubertät ihren Höhepunkt. In Bezug auf das schulvermeidende Verhalten hat die Peergroup insofern einen direkten Einfluss, weil sich schuldistanzierte Kinder und Jugendliche eher von „Gleichgesinnten“ angezogen fühlen. Es ist erwiesen, dass schulabsente Kinder und Jugendliche in der Regel weniger Kontakte zu schulisch erfolgreichen Schülern haben, sondern eher untereinander.

Daher stellt die Wirkung von Peers, die schuldistanziert sind, gerade für jene Schülerinnen und Schüler eine Risiko dar, die bereits einen hohen Meidungsdruck verspüren, die Schule aber noch besuchen. Auf sie wirkt diese Gruppe besonders anziehend. Ricking (2016) untermauert dies, er meint, dass „neuere Studien, die sich mit Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus befassen, die grosse Relevanz der Gleichaltrigengruppe bei der Initiierung und Stabilisierung von Schulversäumnissen belegen (S. 28)“. Auch für die Gruppe der Schulumüden, die noch nicht so sehr äusserlich, wohl aber innerlich ausgestiegen sind, dürfte dies zutreffen. Für Bührmann (2009) ist die kausale Zuschreibung indes uneindeutig; unklar sei, ob sich schulumüde Jugendliche gezielt Freunde suchen, die ebenfalls schulumüde sind, oder ob sie erst nach und nach schulumüde werden, weil sie mit dieser Gruppe in Kontakt stehen (S. 82). Sicher sei jedoch, schreibt er: „Jugendliche, welche die Schule verweigern und stattdessen unkonventionellen Freizeitaktivitäten nachgehen, erfahren in vielen Fällen eine normative Unterstützung ihrer Freunde bzw. ihrer Clique - und dies führt zu einer Verstärkung des eigenen Verhaltens (ebd.).“

4. Zwischenfazit

Dieser Abschnitt dient dazu, ein Zwischenfazit im Hinblick auf die Hypothesen zu ziehen und versucht, die Antworten des vorangehenden Theorieteils auf die forschungsleitenden Fragestellungen zusammenzufassen. Dieses Fazit ist wichtig im Hinblick auf den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit, die Befragung der Expertinnen und Experten aus den schulnahen Praxisfeldern.

Die Schülerinnen und Schüler verbringen ab dem siebten Lebensjahr und bis zu ihrem Austritt sehr viel Zeit in der Schule. Sie werden mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen eingeschult und bringen sowohl die Prägungen des Elternhauses als auch ihrer Kultur, sowie individuelle Persönlichkeitsmerkmale mit ins Klassenzimmer. Den aufmerksamen Lehrerinnen und Lehrern fallen bald diese und jene Eigenheiten auf; sie können beobachten, wie einige Kinder ängstlich und schüchtern auf die neue Umwelt reagieren und andere noch kaum gewohnt sind, nicht selbst im Mittelpunkt zu stehen. Genauso wie das Weltwissen, welches sie bereits erworben haben, tragen die Schülerinnen und Schüler auch die Konflikte und Ängste ihres Umfelds mit in die Schule. Es kommt vor, dass Schülerinnen und Schüler von Beginn weg ungern in die Schule kommen oder aber ihre eigentlich angeborene Neugier im Zuge der ersten Schuljahre verloren geht. Die anspruchsvolle

(in meinem eigenen Empfinden aber auch sehr schöne und sinnvolle) Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer besteht neben ganz vielen anderen Aspekten des Berufsauftrages auch darin, solch frühe Hinweise einer Schuldistanz zu erkennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten darauf zu reagieren. Im Hinblick auf die erste Fragestellung, die nach den Gründen und der Sinnhaftigkeit einer Schulvermeidung aus Schülerinnen- und Schülersicht gefragt hat, hat die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema bestätigt, dass die Ursachen für schulmeidendes Verhalten sehr vielfältig sein können und oft in einer Kombination auftreten. Die Vermeidung macht für die Schülerinnen und Schüler insofern Sinn, weil sie eine Abwehr des Unwohlseins mit schulischen Inhalten oder der gesamten Institution als tatsächliche oder scheinbare Quelle ihrer Probleme darstellt.

Die Schule selbst ist also nur in den seltensten Fällen die alleinige Ursache für die Schulmüdigkeit eines Kindes, noch kann sie alleine aus sich heraus für eine Lösung sorgen. Mit dem Einbezug von Partnern kann sie jedoch auf vielen Ebenen etwas unternehmen, um innerliche und äusserliche Ausstiege von Schülerinnen und Schülern zu verhindern. Dies leitet direkt zur zweiten Fragestellung über, die nach den Interventionsmöglichkeiten und Handlungsmöglichkeiten der Schule gefragt hat. Im Theorieteil wurde die Wichtigkeit der Wahrnehmung von physischer und mentaler Präsenz herausgestrichen, die Beziehung der Lehrpersonen zu ihren Kindern und die gute Organisation von Unterrichtsprozessen. Daneben wurden die anderen Teilsysteme angesprochen, die von der Schule und ihren Exponenten nicht direkt beeinflusst werden können. Sowohl Eltern wie auch Fachpersonen können jedoch mit häufiger und proaktiver Kommunikation seitens der Schule in der Mehrzahl zu einer konstruktiven Zusammenarbeit eingeladen werden.

In der Befragung der Fachpersonen soll nun die Aussensicht auf das System Schule erschlossen werden. Die Vorüberlegungen dazu, sowie die Prozesse der Fragebogenkonstruktion und der Auswertung der Interviewaussagen finden sich im folgenden Kapitel.

5. Empirie

Das nachfolgende fünfte Kapitel zeigt den Prozess auf, der an die nun abgeschlossene Formulierung der theoretischen Erkenntnisse anschliesst. Der erste Schritt darin war die Vorbereitung der Interviews mit den Expertinnen und Experten. Die untenstehende Grafik zeigt einige mögliche Themenfelder auf, die für die Befragung der Fachpersonen entsprechend der theoretischen Auseinandersetzung grundsätzlich zur Disposition standen. Auf der rechten Seite und in Grüntönen ist eine Auswahl der Aspekte dargestellt, auf welche die Schule oder die Lehrperson einen direkten Einfluss ausüben kann, daher als ‚Handlungsspielraum der Schule‘ gekennzeichnet. Diese Aspekte bilden das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit.

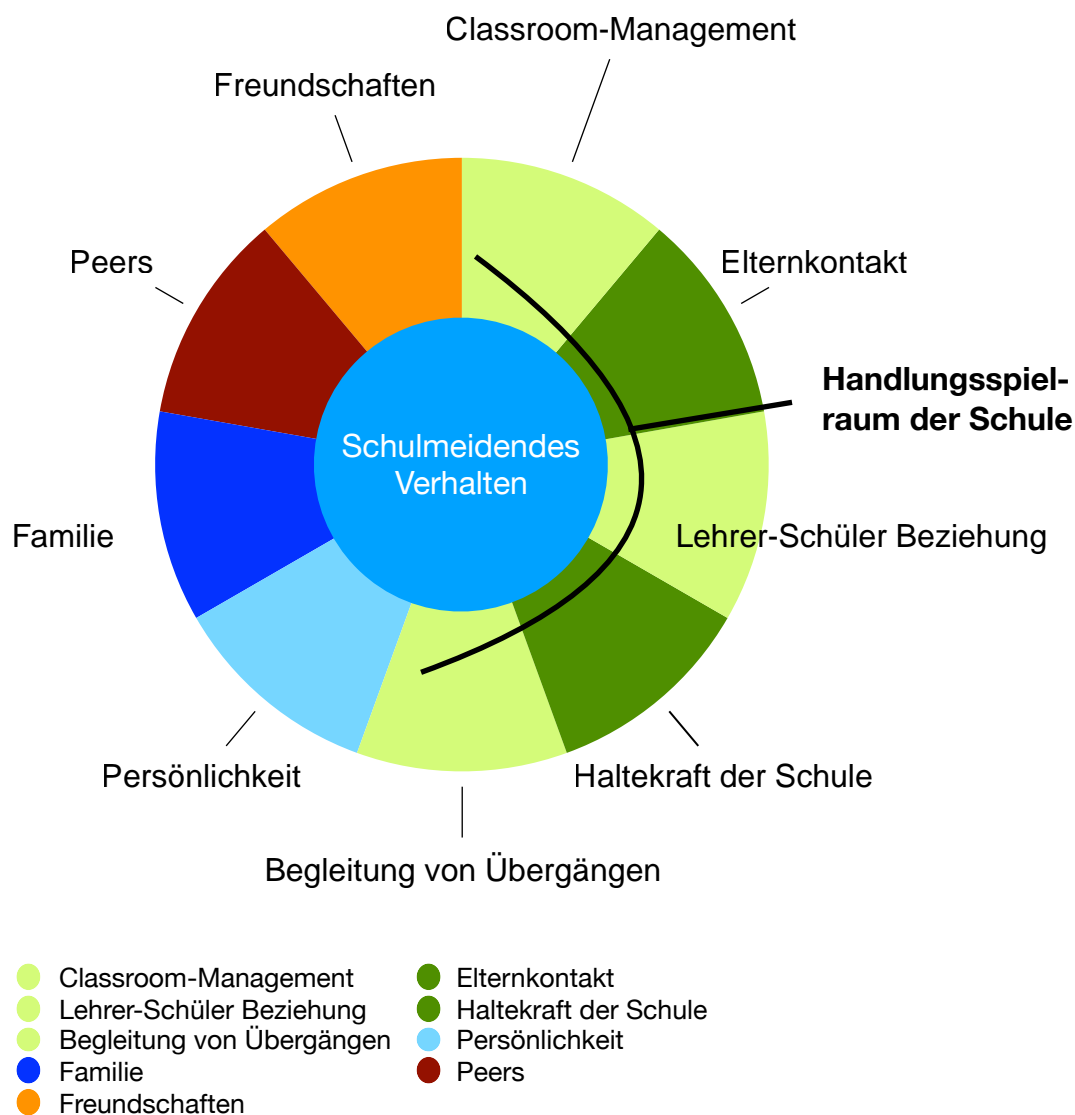


Abbildung 2: Einflussfaktoren für schulmeidendes Verhalten

5.1 Konstruktion des Interview-Leitfadens

In diesem Abschnitt schildere ich den Prozess der Konstruktion und der Evolution des Interviewleitfadens. Der Interviewleitfaden ist mit dem Ziel konstruiert worden, das durch den Theorieteil noch nicht erschöpfend gestillte Erkenntnisbedürfnis in Bezug auf die Thematik der Schulvermeidung, mit dem täglich angewandten Wissen und den bewährten Strategien zweier Praktikerinnen und eines Praktikers weiter zu befriedigen. Eine Schwierigkeit, die sich dabei stellt, ist zweifellos die Übersetzung des Erkenntnisinteresses in geeignete Fragen. Zumal diese Übersetzung, wie Gläser und Laudel (2010) schreiben, „kaum durch methodische Regeln unterstützt wird“ (S. 115). Ich versuche daher meine Überlegungen und Entscheide, die ich im Zuge der Konstruktion des Leitfadens gefällt habe, nachfolgend im Detail aufzuzeigen.

Ein wichtiger Grundsatz lautet, alle Schritte, die bei der Konstruktion eines Interviewleitfadens gegangen werden, zu dokumentieren, um die Operationalisierung zumindest nachvollziehbar zu machen (ebd.).

Ich habe eine erste Version des Leitfadens (Anhang 2) in einem Probe-Interview getestet und danach gründlich überarbeitet, wie dies beispielsweise von Altrichter und Posch (2007) empfohlen wird (S. 153). Das Hauptproblem der ersten Version war, dass sie zu stark auf die Probleme der Teilsysteme ausserhalb der Schule fokussiert hat. Diese zu erfassen, kann aber nicht das vordringliche Ziel einer Arbeit sein, die vor allem die Handlungsoptionen der Schule in Bezug auf schulvermeidende Verhaltensweisen im Fokus hat - dies wurde mir bereits während des Interviews bewusst; ich habe es mit einem befreundeten Heilpädagogen geführt, dem die Beantwortung von Fragen ausserhalb des Schul- und somit seines Kompetenzbereichs sichtlich unangenehm war. Entsprechend hat er sich in seinen Antwortversuchen in Allgemeinplätzen verloren. Als Konsequenz habe ich in der Überarbeitung alle Fragen in Bezug auf Risikofaktoren bei Familie, Peers und der Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen herausgestrichen und stattdessen stärker auf die Schule und das Handlungswissen der Experten fokussiert. Die Leitfragen dabei waren:

- Worin haben die Fachpersonen eine andere und entsprechend erhellende Perspektive auf einen Aspekt des Phänomens als ich selbst?
- Wie gelange ich an ihr Handlungs- und Erfahrungswissen, vom dem ich gerne profitieren möchte?

Zu Beginn des Interviews habe ich das ‚Prinzip der informierten Einwilligung‘ (vgl. Gläser & Laudel, 2010) befolgt und die Interviewpartner beispielsweise über das Ziel der Untersuchung und die voraussichtliche Dauer des Interviews informiert, sowie erfragt, welchen Grad der Anonymisierung sie wünschen. Bereits zuvor allerdings hatte ein Erstkontakt zwischen mir und den Interviewpartnern stattgefunden. Ich habe alle drei Befragten

per Mail über die zentralen Inhalte informiert - dieser Schritt war nötig, da sich alle Interviewpartner unsicher darüber gezeigt haben, ob sie die richtigen Ansprechpartner sind. Mit dem Versand der Email konnte ich eine gewisse Sicherheit schaffen, was den Inhalt des Interviews betrifft und bereits die anonyme Rolle innerhalb der Untersuchung herausstreichen, was allen Beteiligten wichtig war und vermutlich zu mehr Offenheit der Antworten geführt hat. Die schriftliche Kontaktaufnahme und der Beschrieb zentraler Themen wird dann empfohlen, wenn der Gesprächspartner das Interview aus inhaltlichen Gründen ablehnen könnte (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 164). Die Themenübersicht und der genaue Wortlaut des Schreiben ist im Anhang 1 abgelegt.

5.1.1 Erläuterungen zu den einzelnen Fragen

In diesem Unterkapitel greife ich einzelne Fragen meines Interviewleitfadens auf und erläutere die Überlegungen, welche zu ihrer Verwendung geführt haben. Darüber hinaus scheint es mir sinnvoll zu sein, gleich auch die Fehlüberlegungen und Konstruktionsmängel anzusprechen, welche in der Nachbetrachtung des Leitfadens augenscheinlich wurden.

Einstieg

- Bitte denken Sie ein wenig zurück und beschreiben Sie, welche Motive Sie dazu bewogen haben, ihren jetzigen Beruf auszuüben?

Die Einstiegsfrage ist wichtig, weil sie die Stimmung des nachfolgenden Interviews entscheidend prägen kann. Ich habe mich für eine sogenannte ‚Anwärmfrage‘ entschieden, die für die Untersuchung nicht weiter relevant ist. Sie sollte den Befragten das Gefühl geben, dass sie die Situation meistern werden (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 148). Die Frage hat nach meinem Empfinden ihren Zweck erfüllt.

Ursachen

- Ich bin mir sicher, dass Sie in ihrem Berufsalltag mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die ungern zur Schule gehen. Wie begründen diese jungen Menschen ihnen gegenüber ihren Schulfrust?
- Was für Hintergründe und Motive kommen aus Ihrer Sicht zu den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler hinzu?

Mit diese Frage gehe ich den Motiven nach, welche Kinder und Jugendliche für ihre Schulvermeidung (hier allgemeiner formuliert mit ‚ungern‘ und ‚Schulfrust‘, weil ich meine

Fragen möglichst in Alltagssprachlicher Form stellen wollte) angeben. Wobei zu beachten ist, dass dies indirekt erfragt wird. Die Kinder und Jugendlichen selbst sind nicht zugegen. Die zweite Frage im Themenfeld ist potentiell ergiebiger. Sie erfragt mit grosser Offenheit, woran es auch Sicht der Fachpersonen liegen kann, wenn ein Kind ungern zur Schule geht. In ihr verbergen sich auch die Risikofaktoren, die in der ersten Version des Leitfadens noch für alle Teilsysteme erfragt wurden. Tatsächlich haben die Befragten bei der Anschlussfrage die Offenheit genutzt und entsprechend ihrer Sicht der Dinge geantwortet. Die erste Frage würde ich rückblickend weglassen, da sich die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage nach dem Grund ihrer Schulverdrossenheit sehr gleichen. Ich kenne sie aus meinem Berufsalltag und die Antworten der Fachpersonen haben hier keine neuen Varianten gebracht. Dazu allerdings mehr in der Auswertung der zweiten Kategorie „Motive der Schülerinnen und Schüler für die Schulvermeidung“.

Begriffsdefinition

- Wenn Sie selbst das Phänomen ansprechen oder darüber schreiben, welche Begriffe verwenden Sie dann?

Diese Frage hat sich nach dem Testlauf ergeben. Es erschien mir sinnvoll, die Begrifflichkeiten zu klären, damit keine Missverständnisse entstehen. Es hat sich gezeigt, dass die drei Fachpersonen vornehmlich von Schulverweigerung sprechen (ich selbst aus den im 2. Kapitel genannten Gründen eher von Schulvermeidung).

Handlungswissen und Interventionen

- Was können Sie in ihrer Funktion konkret tun, um die Schule für Kinder und Jugendliche wieder attraktiver zu machen?
- In Bezug zum Teilsystem Schule: Welche Informationen wünschen Sie sich von Schule und Lehrpersonen im Hinblick auf Ihre Arbeit mit schulmüden jungen Menschen?
- Können Sie Beispiele von Interventionen beschreiben, in die Sie in irgendeiner Funktion involviert waren, die sich in Bezug auf die Schulumüdigkeit als wirksam erwiesen haben?

Die Intention dieses Themenfelds war es, das Handlungswissen der Fachpersonen zu erschliessen sowie den Beitrag der Schule abzuklären, damit sie ebendieses bestmöglich zur Anwendung bringen können. Im Hinblick auf die Auswertung habe ich diese drei Fragen allesamt wenig gewichtet. Dies liegt zum Teil auch daran, dass ich während der Interviews den Leitfaden nicht streng befolgt habe, und sich das Gespräch rasch weiter be-

weg hat oder ich die Fragen komplett weggelassen habe. Dies ist ein Charakteristikum des offenen Leitfadeninterviews, welches kein ‚Festkleben‘ an den im Vorhinein definierten Fragen bedeutet (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 144), sondern die Möglichkeit der spontanen Prioritätensetzung durch den Interviewer explizit miteinschliesst. „Die spontane Operationalisierung ist weitgehend dem Geschick des Interviewers überlassen“, schreiben Gläser und Laudel (2010, S. 115). Dass im nachfolgenden Kapitel dennoch einige Varianten und Anregungen für mögliche Handlungsoptionen bei Schulumüdigkeit aus den Interviews gewonnen werden konnten, verdankt sich den Antworten auf die nachfolgenden Fragen des Leitfadens.

Teilsystem Schule im Kontext von Schulumüdigkeit

- Welche potentiellen Bedingungsfaktoren (für Schulumüdigkeit) sehen Sie bei der Schule?
- Welche Handlungsempfehlungen geben Sie einer Schule?
- Wann innerhalb einer Schulbiographie treten Schwierigkeiten im Verhältnis zur Schule nach Ihrer Erfahrung gehäuft auf?
- Was können die schulischen Fachpersonen zur erfolgreichen Bewältigung von kritischen Übergängen beitragen?
- Oft ist die soziale Verankerung von schulumüden Kindern und Jugendlichen in ihrer Klasse unzureichend. Kann Freundschaft oder zumindest Akzeptanz pädagogisch inszeniert werden? Wenn ja, wie?

In diesem Abschnitt gebe ich mit den ersten beiden Fragen einen Teil meiner Forschungsfrage an die Expertinnen und den Experten weiter, was heikel sein kann, weil sich die Gefahr von Verständigungsproblemen einschleichen kann - und zwar ohne, dass man dies bemerkt. Denn von den Fachpersonen wird auch eine Antwort kommen, wenn sie etwas anderes unter ‚Schulumüdigkeit‘ verstehen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 113). Dieser Aspekt schien mir bei einem Interview mit Fachpersonen aus dem Schulbereich - interessanterweise aller drei auch mit pädagogischer Ausbildung - vernachlässigbar. Die beiden weiteren Fragen zielen auf die wichtige Thematik der Übergänge. Die Antworten waren ergiebig und schlugen sich in der Auswertung in zwei Teilkategorien (Kategorie 4a und 4b) nieder. Die letzte Frage im Themenfeld hat sich als eher ungeeignet erwiesen. Einerseits ist die Behauptung, der ‚schwachen sozialen Verankerung der schulumüden Kinder und Jugendlichen‘ von allen drei Fachperson ausdrücklich relativiert worden. Tatsächlich könnte ich dies nicht faktenbasiert belegen, die Formulierung ist wahrscheinlich aus einem subjektiven Empfinden heraus entstanden. Rückblickend wäre es klüger gewesen,

eine Frage zu formulieren, welche die Beziehungsqualität der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern oder allenfalls das Klassenklima zum Thema hat⁴.

Die Fachpersonen sind glücklicherweise dennoch auf diese wichtigen Themen zu sprechen gekommen, auch wenn sie in meinem Leitfaden unterrepräsentiert waren.

Erzählanregung (Simulation)

- Wenn Sie sich vorstellen, dass sie die alleinige Entscheidungsgewalt hätten im Bildungssystem der Schweiz. Welche Änderungen würden Sie dann zu Gunsten von schulumüden Kindern und Jugendlichen vornehmen?

Diese Frage war unverhofft ergiebig. Der Zeitpunkt gegen Ende ist bewusst gewählt, da laut Altrichter und Posch (2007) „für persönlich interpretierende Äusserungen erst eine Vertrauensbasis aufgebaut werden muss“ (S. 156). Die Erzählanregung, welche eine Utopie abfragt, hat einige Schwächen des Leitfadens kompensiert. Durch sie kamen Werthaltungen und Sichtweisen der Fachpersonen schön zum Ausdruck, aber ebenso ganz konkrete Überzeugungen in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Schulprobleme haben.

Abschluss

- Gibt es aus ihrer Sicht noch einen oder mehrere Aspekte zum Thema, die im Interview zu wenig berücksichtigt wurden?

„Eine in vielen Fällen geeignete Abschlussfrage ist die, ob der Interviewpartner aus seiner Sicht noch ihm wichtige Aspekte des Themas nennen möchte“, schreiben Gläser und Laudel (2010, S. 149) zur letzten Frage des Interviews. Auf diese Weise stellt man einerseits nochmals ein hohes Mass an Offenheit sicher, da die Befragten selber über den Inhalt entscheiden können, andererseits schliessen sich mitunter Informationslücken, die man in der Vorbereitung nicht beachtet hatte (vgl. Gläser & Laudel, 2010, ebd.). Die drei Befragten haben diese Frage genutzt, um ihre Sicht der Dinge nochmals herauszustreichen. Die Kategorie 1 „Ursachen der Schulvermeidung“ und die Kategorie 7 „Lehrerbildung und Schulsystem“ speisen sich mehrheitlich aus den Antworten auf die Abschlussfrage.

⁴ *Anmerkung des Verfassers:* Die Frage nach den Charakteristika einer förderlichen Lehrer-Schüler Beziehung ist in der ersten Version des Leitfadens noch enthalten. Ich kann mir im Nachhinein nicht mehr erklären, weshalb ich sie in der Überarbeitung herausgestrichen habe.

5.2 Bildung der Kategorien

Laut Mayring (2010) stellt die Definition der Kategorien „einen zentralen Schritt der Inhaltsanalyse, einen sehr sensiblen Prozess, eine Kunst dar“ (S.83).

Ich habe die Mehrzahl der Kategorien für die Auswertung des Materials im Vorhinein und aufgrund der in Abbildung 2 illustrierten theoretischen Vorüberlegungen definiert (deduktive Herangehensweise). Und zwar sind dies:

- Kategorie 1: Ursachen der Schulvermeidung
- Kategorie 2: Motive der Schülerinnen und Schüler für die Schulvermeidung
- Kategorie 3: Lehrer-Schüler Beziehung
 - Kategorie 4b: Übergänge begleiten
 - Kategorie 4a: Kritische Übergänge
- Kategorie 5: Risikofaktoren in der Schule
- Kategorie 8: Handlungsoptionen für die Schule

Zwei weitere Kategorien haben sich hingegen im Nachhinein während der Analyse des Interviewmaterials ergeben (induktive Kategoriendefinition). Diese sind:

- Kategorie 6: Bedeutsamkeit des schulischen Angebots für Kinder und Jugendliche
- Kategorie 7: Lehrerbildung und Schulsystem

5.3 Gegenüberstellung der Interview-Aussagen

Die nachfolgende Tabelle listet zentrale Aussagen auf, welche in den drei Interviews gemacht wurden. Die Aussagen werden anhand von Codierregeln einer bestimmten Kategorie zugeordnet. In den Klammern ist vermerkt, an welcher Stelle des Tondokuments die Aussage gemacht wurde (die vollständigen Transkripte sind in den Anhängen 4 - 6 abgelegt). Darauf folgt ein weiterer Verarbeitungsschritt, nämlich jener der Paraphrasierung. Direkt im Anschluss an die tabellarisch festgehaltenen Aussagen, versuche ich, die Standpunkte der drei Praktikerinnen sowohl in eine Beziehung zum vorangehenden Theorieteil zu setzen, gegebenenfalls einander gegenüber zu stellen als auch mit meinem eigenen Erfahrungswissen zu ergänzen.

Kategorie 1: Ursachen der Schulvermeidung		
Codierregel 1: Aussagen zu den Gründen und Bedingungsfaktoren, die ein schulmeidendes Verhalten fördern		
Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)	Fachperson 3 (Psychotherapeut)
<p>... es ist vielleicht einer von vielen Gründen, dass sie sich einfach mit dem Lehrer nicht verstehen. (#00:06:57-4#)</p> <p>Wenn Kinder auffälliges Verhalten zeigen, Schulverweigerung kann man da dazuzählen, dann gehen wir davon aus, dass es nicht ein Problem des Kindes ist, sondern von dem Gefüge in dem das Kind drinnen ist. Aber eben auch im Speziellen einen Veränderungsbedarf in der Familie aufzeigt (#00:46:45-5#)</p> <p>(...) meistens hat es familiäre Bedingungen, die eine Schulvermeidung fördern. (#00:47:11-4#)</p> <p>...Dass man zu Hause vielleicht nicht gelernt hat mitzuhelfen, Haushaltssachen zu machen. Oder dass man zu Hause 12 Stunden gamen darf, wenn man nicht zur Schule geht. (#00:47:33-2#)</p>	<p>... vielleicht die Beziehung zu der Lehrperson nicht so gut... (#00:04:40-4#)</p> <p>Das Klima in der Schule vielleicht nicht... (#00:04:44-4#)</p> <p>...vielleicht schulisch auch extrem überfordert sind und unter einen grossen Druck geraten (#00:04:50-5#)</p> <p>es ... können tausende Sachen hineinspielen. (#00:05:07-3#) die man oft nicht mehr an etwas allein festmachen kann, wo sicher auch das familiäre System hineinspielt. Manchmal kann auch eine Krankheit ein Auslöser gewesen sein, eine Situation, in der die Entwicklung zu einem eigenen Selbst gestört worden ist. (#00:05:28-9#)</p>	<p>Ich glaube, man findet die Ursachen nicht. Das ist endlos. (#00:50:37-9#)</p> <p>Und es ist nicht wirklich hilfreich, also, man muss das schon auch würdigen können das Problem, und es ist die Gefahr im Lösungsorientierten, dass man das zu rosarot macht und Dinge, die wirklich Leiden verursachen unter den Tisch wischt, darum find ich es auch richtig, wenn man transparent macht, was das für Folgen haben kann (...) aber es hilft nicht, um in der konkreten Situation weiter zu kommen. (#00:51:19-5#)</p>

Kategorie 1: Ursachen der Schulvermeidung

Codierregel 1: Aussagen zu den Gründen und Bedingungsfaktoren, die ein schulmeidendes Verhalten fördern

Fachperson 1
(Schulpsychologin)

Fachperson 2
(Fachfrau Rückschulung)

Fachperson 3
(Psychotherapeut)

Paraphrase

- **Familiäre Bedingungen fördern eine Schulvermeidung. (F1)**
- **Es ist nicht ein Problem des Kindes, sondern des Gefüges rundherum. (F1)**
- **Man findet die Ursachen nicht. Das ist endlos. (F3)**
- **Es können tausend Sachen hineinspielen. (F2)**

Ich finde es höchst interessant, dass die für mich ursprünglich wichtig scheinende Frage nach den Ursachen der Schulvermeidung für die drei Praktiker und Praktikerinnen nicht gleichermassen zentral ist. Während die Literatur den ‚Bedingungsfaktoren‘ grosse Aufmerksamkeit schenkt, haben die Interviewpartner, unterschiedlich stark zwar, aber tendenziell übereinstimmend, eher die Lösung als das Problem im Auge.

Die Ursachen einer schulischen Vermeidung, dass war von Anfang an klar, können so vielschichtig sein, dass man selten einen einzigen Auslöser identifizieren kann. Vor allem im dritten Interview wuchs aber auch die Einsicht, dass in der konkreten Arbeit mit dem Kind oder dem Jugendlichen eine Fixierung auf das Problem enorm hinderlich ist, da dann keine positive Dynamik entstehen kann. Der Psychotherapeut erfasst das sehr schön, indem er sagt:

Es braucht ein Gefühl von Kompetenz, von Wirksamkeit von Lebensfreude, diese Art von Kraft. #00:51:32-4# Und das ist zum Beispiel etwas, das ich mir wünschen würde in den Gesprächen, die ich dann habe, dass das Resonanz gibt auf dem, denn sonst kann ich nicht andocken mit der Schule. Wenn immer wieder kommt: Das kann er nicht, das geht nicht, dort ist er nicht gut, jetzt hab ich das probiert und es hat nicht funktioniert, wenn nur solchen Sachen kommen, dann gibt es nicht einen Austausch, den ich als hilfreich erlebe. Ich versuche auch dort immer wieder, von dem wegzukommen. Was funktioniert denn? Gibt es nicht ein kleines Beispiel, wo es funktioniert hat? Ohne ein solches, habe ich keine Hebelwirkung. #00:52:16-7#

Die Schulpsychologin, in der Tabelle als Fachperson 1 bezeichnet, betont den familiären Veränderungsbedarf, auf den eine Schulvermeidung ihrer Erfahrung nach fast immer hinweist. Sie fragt in den Gesprächen mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten immer nach, ob die Kinder im Haushalt mithelfen müssen oder nicht.

Das frage ich immer, bei jeder Anamnese: Hilft ihr Kind im Haushalt mit?
Und das schon bei den Kindergärtnern. Hat es Ämtli? Werden sie erledigt
oder nicht? Solche Sachen. Bei denen sie von klein auf lernen, dass man
bei gewissen Sachen erst profitiert, wenn man zuvor etwas dafür tut.
#00:29:44-9#

Der Schule rate ich indes, sich eher auf den eigenen Veränderungsbedarf zu konzentrieren. Wenn die Ursachen zu stark bei der Familie gesehen werden, dann kann das dies einerseits zu Abwehrreflexen bei Eltern und Erziehungsberechtigten führen und andererseits von den schulinternen Möglichkeiten zur Anpassung ablenken. Die Schulpsychologin spricht ebenfalls noch den Risikofaktor des kaum elterlich eingeschränkten „Gammens“ an. Hierbei, das erleben ich auch selbst in meinem Alltag, hat die Schule tatsächlich einen sehr schweren Stand; Bedeutsamkeit für ein Kind zu schaffen, dass in fortgeschrittenem Stadium abhängig ist von Computerspielen, stellt eine Herkulesaufgabe dar. Ich habe dazu im Kapitel 3.6 schon einige Gedanken und Handlungsoptionen niedergeschrieben.

Kategorie 2: **Motive der Schülerinnen und Schüler für die Schulvermeidung**

Codierregel 2: Aussagen zu den Motiven für schulmeidendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen

Fachperson 1
(Schulpsychologin)

Fachperson 2
(Fachfrau Rückschulung)

Paraphrase

- **Das Kind will seine Autonomie wahren. (F3)**
- **Die Jugendlichen sehen den Sinn in der Schule nicht. (F1)**
- **Viele Kinder und Jugendliche können nicht benennen, aus welchen Gründen sie vermeiden oder verweigern. (F2)**
- **Das Kind denkt in anderen Kategorien wie die Erwachsenen. Die Gegenwart ist entscheidend. (F3)**
- **Kinder drücken mit Rückzug und Verweigerung ihr Unbehagen aus. (F3)**

Die Aussagen der Fachpersonen decken sich in diesem Punkt stark mit meinen Erfahrungen in der Praxis. Wenn sich die Schüler unter dem Sofa verkriechen oder aus dem Fenster steigen, ist ihre Not offensichtlich und solch drastische Handlungen nicht selten das Mittel der Wahl, um einen Missstand zu kommunizieren, der verbal für die Kinder nicht zu benennen ist. Ihre Aussagen gleichen sich in diesen Situationen oft, sie sagen dann beispielsweise, dass sie „Stress“ hätten, dass ‚die Lehrer blöd sind‘ oder ‚überhaupt alles zum Kotzen‘ sei.

Zurecht fragt man auch junge Menschen, wie sie sich ihre Abkoppelung erklären. Kaum ein Schulumüder würde aber z.B. seine Eltern und die familiäre Situation als Verursachungsbereich nennen. Ebenso selten würde eine Lese-Rechtschreib-Schwäche als Grund von ihnen benannt werden, auch wenn diese womöglich schwer wiegt. Genannt werden oft Anlässe, weniger komplexe und vorbewusste Hintergründe. Empfundene solche Themen als „Null Bock“, Langeweile oder auch als Beziehungsproblem mit Lehrkräften. (Thimm, 2017, S. 4)

Man muss diese Aussagen ernst nehmen, auf jeden Fall, doch es ist in meinen Augen hilfreich, bei Therapeuten, Eltern oder weiteren Bezugspersonen nach dahinter liegenden Ursachen zu fragen. Schon etliche Male habe ich erlebt, wie eine sehr angespannte Situation erst durch die Erschließung der Hintergründe gelöst werden konnte. Das wütende und tobende Kind kann dann konfrontiert werden: „Nicht wahr, du bist traurig und wütend, weil dein Vater dieses Wochenende zu Hause ausgezogen ist?“ Eine so drastische Begebenheit ist für viele Kinder, die Schwierigkeiten damit haben, ihre Gefühle in Worte zu fassen, kaum zu artikulieren. Wenn wir Fachpersonen diesen Schritt für sie übernehmen können, fällt die Spannung indes von ihnen ab und sie können sich in der Folge wieder weicher zeigen.

Eine zentrale Voraussetzung allerdings, um auch in Krisensituationen mit den Beteiligten ins Gespräch zu gehen, ist ein auch in ‚guten Zeiten‘ häufiger und reger Austausch auf Augenhöhe.

Kategorie 3: Lehrer-Schüler Beziehung	
Codierregel 3: Aussagen zu Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Kindern/Jugendlichen	
Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückerschulung)
Wir reden immer von Schule, aber eigentlich geht es um die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler: und wenn man da etwas verändern kann, dann ist es gewinnbringend, wenn beide etwas mitarbeiten können. Sowohl der Lehrer wie auch der Schüler. (#00:18:26-5#)	...schlussendlich bin ich schon auch der Meinung, es ist die Beziehung, die es ausmacht. (#00:27:17-8#)
Ich glaube, dass die Kinder von heute mehr Beziehungsarbeit brauchen als die von früher. (#00:18:55-4#)	Eine Beziehung, die Sicherheit gibt. Da habe ich dann vielleicht verschiedene Werkzeuge, die zusätzlich helfen...aber wenn du in der Beziehung keine Sicherheit vermittelst, dann bringen auch diese Werkzeuge ... nicht sehr viel, oder zu wenig, sagen wir es so. (#00:27:41-7#)
Heute sind Lehrer wahrscheinlich nicht mehr so autoritär. (#00:19:20-9#)	... in der Beziehung Sicherheit vermitteln (#00:42:27-6#)
Aber es fehlt mir zum Teil recht fest die Beziehungsarbeit. Nur schon, dass man einen Schüler ernst nimmt. (#00:19:30-8#)	Ich glaube ein sehr wichtiger Aspekt ist, dass sich das Kind gesehen fühlt (#00:42:34-9#)
	Die Beziehung soll Halt geben und zwar so weit, dass sich das Kind entwickeln kann. Und auch, dass es weiss, es wird gesehen in seinen Möglichkeiten, die es hat. Es ist wie das, was jeder Mensch braucht. Einfach nochmals viel wichtiger für die Kinder, dass man dies lebt. (#00:43:40-2#)
Paraphrase	
<ul style="list-style-type: none"> - Das Kind muss sich gesehen fühlen. (F2) - Die Beziehungsarbeit fehlt oft. Nur schon, dass man einen Schüler ernst nimmt. (F1) - Eine tragfähige Beziehung vermittelt Sicherheit. (F2) - Beide - Lehrer und Schüler -müssen arbeiten an ihrer Beziehung. (F1) 	

Den Befund, dass Schulen und Klassenlehrpersonen eine unterschiedlich grosse ‚Haltekraft‘ für potentiell schulmeidende Kinder und Jugendliche entfalten, wird von beiden Fachpersonen gestützt. Die Beziehung zum Schüler und die Haltung ihm gegenüber sind durchaus ein entscheidender Faktor innerhalb der Schullaufbahn und darüber hinaus. „Die Lehrer-Schüler Beziehung“, meint Stamm (2013), „kann Schulerfolg und Schulbesuchsverhalten stark beeinflussen“ (S. 38).

Dass die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die in ihrem bisherigen Leben wenig Gelegenheit hatten, prosoziales Verhalten zu erlernen, sehr anstrengend sein kann, weiss

ich aus eigener Erfahrung. Die Zurückweisung, die familiär vorbelastete Kinder und Jugendliche auf eine wohlwollende Annäherung zeigen können, sind indes oft nur die Abwehr einer für sie (noch) wenig bekannten Form der Interaktion. Ich will damit sagen, dass man im Sinne des Schülers oder der Schülerin gut daran tut, sich davon nicht allzu sehr irritieren zu lassen und weiterhin zugeneigt bleibt. Die ohne Frage anspruchsvolle Rolle und Haltung der modernen Lehrperson erfasst Ricking (2016) in meinen Augen sehr gut.

Mit der Ausrichtung der schulischen Bedingungen auf die Lebenswelt und die Bedürfnisse heutiger Schüler ist die Verstärkung und Förderung der Anwesenheit und inneren Teilhabe am Unterricht verbunden. Hier findet sich der eigentliche pädagogische Ansatzpunkt, denn es geht nicht primär um physische Anwesenheit, sondern darum, durch positiv erlebte Beziehungen und eine stimulierende Umgebung Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu ermöglichen. (S. 90)

Im Übrigen hat die Beziehungsqualität einen kaum zu unterschätzenden Einfluss auf das Verhalten der Klasse und der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Largo (2010) bemerkt treffend: „Ob ein Kind dem Lehrer gehorcht oder nicht, hängt ganz wesentlich von der Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung ab. Wenn sie schlecht ist oder gar fehlt, nehmen die disziplinarischen Massnahmen zwangsläufig zu“ (S.44). Ich kann dies in meiner Praxis täglich beobachten, da wir stets im Teamteaching unterrichten, uns jedoch in der Lead-Funktion abwechseln. Je nachdem, wer die Tagesverantwortung hat, ist die Klasse - dieselben Kinder, die gleichen Formate - in Plenumsituationen zugetan oder unruhig.

Kategorie 4a: Kritische Übergänge	
Codierregel 4: Aussagen zu kritischen Übergängen in einer Schulbiographie	
Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)
Kindergarteneintritt. Es freuen sich nicht alle Kinder auf den Kindergarten. Es freuen sich auch nicht alle Kinder auf die erste Klasse. Diese ... macht man auch so gross. (#00:30:12-5#)	Bei uns sind ja die Schulen unterschiedlich aufgebaut, da kann es sein, dass eine Primarschule geführt arbeitet und dann gibt es Lernlandschaften auf der Oberstufe, was für gewisse Kinder extrem schwierig sein kann. (#00:22:02-2#)
Weil sie vorher die ganze Zeit mit den Eltern oder vielleicht mit den Grosseltern waren. Ich glaube da sind die Knackpunkte. (#00:30:39-4#)	Die Rückkehr nach Krankheiten ist auch (kritisch), wahrscheinlich nicht ein Auslöser, aber es kann dazu führen, dann wenn man lange nicht mehr dort war, dass man sich den Weg zurück nicht traut. (#00:22:15-3#)

Kategorie 4a: Kritische Übergänge

Codierregel 4: Aussagen zu kritischen Übergängen in einer Schulbiographie

Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)
Und dann der Übertritt in die Oberstufe. Vielleicht auch wegen dem zunehmenden Druck. Auch wegen der Erwartung, du musst jetzt langsam erwachsen werden. Die Frage ist, welches Kind ist mit 14 Jahren erwachsen? (#00:31:07-7#)	Dass man Infos weitergibt, wenn man das Gefühl hat, es könnte zu Schwierigkeiten kommen. (#00:23:33-6#) Auch wenn die neue Lehrperson sagt, sie möchte ganz neu anfangen. Es gibt einfach Sachen, die (...) Es ist manchmal auch ein bisschen ein Versäumnis, wenn man sagt, man möchte diese Infos nicht haben. (#00:23:48-6#) Es sind zum Teil sehr relevante Dinge und wenn ein Kind nochmals durch das Ganze hindurch muss bis irgendwer reagiert... das wird dann sehr schwierig. Und da denke ich, müssen die verschiedenen Stufen und vielleicht Lehrpersonen einfach anders miteinander arbeiten. (#00:24:08-8#)

Paraphrase

- Es freuen sich nicht alle Kinder auf die Schule. (F1)
- Es ist ein schweres Versäumnis, wenn Informationen von der einen Stufe zur anderen nicht weitergegeben werden. (F2)
- Die Rückkehr nach längeren Krankheiten kann kritisch sein, wenn die Situation schon zuvor schwierig war. (F2)

Kategorie 4b: Übergänge begleiten

Codierregel 4: Aussagen dazu, wie man Übergänge begleiten kann

Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)
...man müsste den Druck wegnehmen. Und man müsste gewisse Dinge in der sechsten Klasse beginnen, also beispielsweise die gleiche Lernmethode, (#00:31:33-8#) wenn es um (...) Mathe geht, dass der Schüler dann weiss, wenn ich in die Oberstufe komme, macht der Lehrer genau dasselbe. Das Problem ist manchmal, dass die Lehrer zwar eine Übergabe machen, aber sie wissen gar nicht, wie sie Schule geben. (#00:31:52-4#)	Dass man ... enger miteinander zusammen arbeitet. (#00:22:44-1#) Dass man die Kinder darauf vorbereitet, was auf sie zukommen wird. (#00:22:50-3#) Was es ja schon gibt ist, dass die Kinder beispielsweise einen halben Tag schauen gehen dürfen, so was, vielleicht wäre es auch gut, wenn die Lehrperson schauen geht vorher. (#00:23:01-9#) Dass man immer mal wieder stufenübergreifend zusammen arbeitet. Dass man sich kennt und eine Kultur pflegt. (#00:23:16-9#)

Kategorie 4b: Übergänge begleiten

Codierregel 4: Aussagen dazu, wie man Übergänge begleiten kann

Fachperson 1
(Schulpsychologin)

Fachperson 2
(Fachfrau Rückschulung)

Paraphrase

- **Alles, was Sicherheit schafft, kann die Übertritte erleichtern. (F1, F2)**

Schulische Transitionen wie z.B. der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, der Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und insbesondere die Rückschulung von einer Förderschule an eine allgemeinbildende Schule gehören zu den wirkmächtigsten Phasen im Leben eines jungen Menschen. Ein günstiger Verlauf kann die kindliche Entwicklung unterstützen und positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Leistungsbereitschaft haben. Ein ungünstiger Verlauf dagegen führt zu Anpassungsschwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich und kann sich im schlimmsten Fall in einer Schulverweigerung ausdrücken (Mays, 2014, S. 7)

Immer wieder trifft man bei Lehrpersonen auf die Aussage, sie wollten bei einem Übertritt lieber keine Informationen haben, damit das Kind oder der Jugendliche eine „echte“ neue Chance erhalte. Bei den einen mag dies einer wohlwollenden Überzeugung entspringen, bei anderen dürfte sich hinter dieser Haltung schlicht die Abwehr von Mehraufwand verbergen. Was auch immer das Motiv sein mag, den Kindern und Jugendlichen käme eine professionelle Einstellung gegenüber Informationen, die andere Fachpersonen in teils jahrelanger Arbeit angesammelt haben, sicher mehr zugute. Moderne und gute Schulen interessieren sich für die Arbeit der übergebenden Institution und geben ihrerseits bereitwillig Informationen weiter. Womit nicht gesagt ist, dass man Bewertungen der Vorgängerinnen und Vorgänger unreflektiert übernehmen sollte.

Gerade die Fachpersonen, welche ein Kind mitunter länger begleiten als eine Schule, haben die Übersicht über die Schulbiographien und sehen, dass manche Kinder und Eltern je nach Übergabe-Qualität erneut durch dieselben Schwierigkeiten hindurch gehen müssen nach einem Stufenwechsel. Diese Beobachtung und ihre Kritik daran, lese ich aus den Aussagen der Fachperson 1 und Fachperson 2 ebenfalls heraus.

Kategorie 5: Risikofaktoren in der Schule

Codierregel 5: Aussagen zu Risikofaktoren im Teilsystem Schule

Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)	Fachperson 3 (Psychotherapeut)
Leistungsorientierung. Monotone Schul- oder Unterrichtsform (#00:21:46-0#) Ich weiss nicht, ob die Lehrpersonen genug kompetent sind, um solche Sachen zu erkennen - dann wenn die Kinder in eine Schulmüdigkeit hinein schlittern. (#00:25:44-0#)	Die Schule ist verantwortlich, aber, was manchmal passiert, wenn es schon länger läuft, dann fühlt sich niemand mehr verantwortlich oder zuständig und das ist dann der Worst- Case. (#00:19:07-2#) Das Gegenteil von Idealbedingungen ist ein Nicht-Handeln der Schule. (#00:19:19-2#)	Eben, weil nicht alle am gleichen Ort stehen - und das passiert ja oft - kann das manchmal nicht passen, wenn man etwas verlangt von einer Klasse... bei den meisten geht es einigermassen ...aber es gibt ein paar, die nicht andocken können. Die Ängste haben und vermeiden und dort kann das Interesse völlig absterben. (#00:42:37-0#)
Paraphrase <ul style="list-style-type: none"> - Die Leistungsorientierung der Schulen kann ein Risiko darstellen. (F1) - Die Unterschiede in der kindlichen Entwicklung können zu Fehlpassungen führen, worauf einige Schülerinnen und Schüler mit Vermeidungshaltungen reagieren. (F2) - Die Schule steht in der Verantwortung. Wenn sie nicht handelt, ist es ein Worst-Case Szenario. (F2) - Es ist fraglich, ob Lehrpersonen genügend kompetent sind, um eine sich anbahnende Schulmüdigkeit zu erkennen. (F1) 		

„Die intrinsische Motivation ist eine sensible Pflanze“, schreibt Precht (2013) in seiner zugegebenermassen wenig wissenschaftlichen Analyse der deutschen Bildungslandschaft, „Sie stirbt, wenn man sie nicht mit Anregungen giesst, aber man kann sie auch leicht überdüngen und ertränken“ (S. 289). In den Interviews kamen alle Fachpersonen in der einen oder anderen Form auf den leider allzu oft beobachtbaren Umstand zu sprechen, dass Kinder neugierig und bereit zum Lernen in die Schule kommen, sich diese Anfangsmotivation bei einigen jedoch drastisch abschwächt oder gar komplett verwindet. Der Psychotherapeut (F3) sieht eines der grössten Risiken für die Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Er berichtet von einem Kind, das erst in der fünften Klasse lesen gelernt hat - nun aber viel und gern liest. „Das war ganz ein eigener Fahrplan des Mädchens. Aber sie ist eine Vorleserin geworden, überhaupt eine Leserin“ (#00:45:50-9#), sagt er. Allerdings habe dies in den Jahren zuvor beim Umfeld, den Lehrern und den Eltern, grossen Stress ausgelöst. Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Zürcher Longitudinalstudien von Remo Largo, welche grosse Differenzen in der Entwicklungs-Geschwindigkeit der Kinder offengelegt haben. Der Psychotherapeut wünscht sich daher eine Schule, die jedem Kind den jeweils eigenen Fahrplan zugesteht (#00:46:05-3#).

Kategorie 6: Bedeutsamkeit des schulischen Angebots für Kinder und Jugendliche

Codierregel 6: Aussagen zur Motivation der Kinder und Jugendlichen, zu Autonomie und Selbstbestimmung im Widerspruch zum Lehrplan und dem Berufsauftrag der Lehrpersonen

Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 3 (Psychotherapeut)
<p>Irgendwann in der Jugend kommt der Entwicklungsschritt von Autonomie und Selbstbestimmung, doch in die Schule zu gehen, das ist ein Zwang. (#00:41:53-4#)</p> <p>Es ist nicht autonom und selbstbestimmt. Die Frage ist, wie bringen wir diese beiden Dinge überein. (#00:42:02-8#)</p>	<p>Die Lehrpersonen müssten dann dabei bleiben können, dass es nicht von aussen zu machen ist. Es ist nämlich nicht von aussen zu machen. Es braucht das Zusammenwirken und das Mitkommen der Kinder, die müssen das am Schluss bei sich erleben können als etwas Gutes, wenn sie einsteigen auf etwas. Wenn sie Mathe lernen oder so. (#00:40:10-8#)</p>
<p>(#00:44:39-6#) Und wenn es schon vom Stoff her keinen Sinn gibt, um in die Schule zu gehen, dass man es wenigsten gut hat mit dem Lehrer, weil dieser ein lässiger ist. Oder weil man es gut hat mit den Mitschülern.</p> <p>Also, dass man eher einen sozialen Grund zum hingehen hat. (#00:44:58-5#)</p>	<p>...das Interesse ist etwas, das verhängt sein muss mit der eigenen Person, sonst geht das nicht. Diese Brücke immer wieder zu schaffen, wie kann das Interesse überhaupt entstehen oder wachsen oder bleiben, so wie es bei den kleinen Kinder ist, das ist eine grosse Kunst. (#00:41:02-5#)</p>
<p>Paraphrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auch soziale Anreize können den Schulbesuch lohnenswert machen. Bedingung dafür ist ein gutes Klassenklima. (F1) - Den Schulstoff für die Kinder bedeutsam zu machen, ist eine grosse Kunst. (F3) - Ohne intrinsische Motivation geht es nicht, es ist nicht nur von aussen zu machen. (F3) 	

„Man erwartet von den Kindern, dass sie sich von den Eltern ablösen und autonom und selbstbestimmt zu denken beginnen, aber im Alltag dürfen sie das nicht umsetzen“ (#00:42:17-5#), sagt die Schulpsychologin (F1) einerseits mit Blick auf die Schulpflicht, die einen Zwang darstellt, und andererseits auf die aus ihrer Sicht eher engen stofflichen Vorgaben des Lehrplans. Ich habe nachgefragt, wie wir diesen Gegensatz überwinden können, worauf sie antwortet, dass sie wahrscheinlich noch in der Pension darüber nachdenken werde, es sei nicht einfach. Auch der Psychotherapeut (F3) kommt darauf zu sprechen, dass die Lehrpersonen vor einer besonderen Herausforderung stehen, wenn sie einerseits auf das Individuum Rücksicht nehmen sollen, andererseits aber ihrem Berufsauftrag genügen müssen. „Als Lehrer kommt man sofort in Schwierigkeiten, wenn man etwas nicht genug schnell, oder nicht in der richtigen Zeit, oder nicht mit genügend Erfolg durchbringen kann (#00:39:34-5#), sagt er.

Kategorie 7: Lehrerbildung und Schulsystem

Codierregel 7: Aussagen zu systembedingten Problemen und der Ausbildung der Lehrpersonen

Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)	Fachperson 3 (Psychotherapeut)
(#00:43:44-7#) Ich würde an der Lehrerausbildung etwas ändern. Wirklich mehr auf die Beziehung denn auf die Leistung fokussieren. Die Lehrer mehr darin schulen, andere wahrzunehmen. Wie gestalte ich eine Beziehung mit dem Kind?	<p>Mir tut es manchmal leid, dass die Lehrpersonen sich selbst einengen. Natürlich ist das nicht von selbst, das kommt auch irgendwoher. Jedenfalls, wenn sie wieder freier werden könnten: Dass es okay ist, wenn gewisse Kinder nicht dahin kommen, wo sie hin sollten. (#00:33:12-5#)</p> <p>Ich glaube, dass die Lehrpersonen manchmal in einem Strudel drinnen sind und dann klammert man sich an Vorgaben. (#00:33:43-7#)</p> <p>Und man muss ja auch nach Lehrplan arbeiten und das ist auch wichtig. Aber manchmal sind andere Sachen gerade wichtiger. (#00:33:48-2#)</p>	<p>An der Lehrerausbildung müsste sich viel verändern. (#00:44:05-9#).</p> <p>...wenn man mehr Zeit und Ressourcen hätte und die Kinder nicht auf eine Norm, wenn man sich nicht auf den Durchschnitt ausrichten muss, sondern auf das Spektrum der Kinder. (#00:44:30-3#)</p> <p>Wenn man nicht zu einer gewissen Zeit etwas parat haben muss, sondern möglichst individuell einen Fahrplan fahren kann pro Kind, eigentlich. (#00:44:41-8#)</p> <p>In der Idee und der Hoffnung, oder vielleicht hat man dann auch das Know-how, ich weiss nicht, was das für eine Ausbildung dann sein müsste, dass das dann schon kommt #00:44:53-4#</p>
	<p>...wir reden immer schön von der Ressourcenorientierung, die wird zelebriert in der Ausbildung. (#00:34:06-3#)</p> <p>Ich denke, da könnte man noch mehr drauf geben. (#00:34:17-8#)</p>	
Paraphrase <ul style="list-style-type: none"> - Wünschenswert wäre, dass alle Kinder ihren eigenen Fahrplan haben dürfen. (F3, F2) - Es sollte in der Lehrerbildung mehr darum gehen, wie man Beziehungen gestaltet, wie man andere Menschen wahrnimmt. (F1) - Die Ressourcenorientierung hat in der Ausbildung ein gewisses Gewicht, im Schulalltag aber noch zu wenig. (F2) - Es wäre schön, wenn man sich in der Schule nicht an der Norm orientieren, sondern sich auf das ganze Spektrum der Kinder ausrichten würde. (F3) 		

„Wir sehen wohl ein, dass Kinder unter dem immensen Druck leiden und in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Aber festgefahrene Vorstellungen und Eigeninteressen, falsche Erwartungen und viele Ängste hindern uns noch daran, uns auf die Bedürfnisse

der Kinder einzustellen“, schreibt Remo Largo (2010, S. 123) mit Blick auf die Schule von heute. Die drei Fachpersonen scheinen die gegenwärtige Situation, dies wird an ihren Aussagen sichtbar, weitgehend ähnlich einzuschätzen. Man muss sehen, dass die Expertinnen und der Experte in ihrer Praxis so gut wie ausschliesslich konfrontiert sind mit schwierigen Schulbiographien und belasteten Systemen. Das bringen ihre Berufe mit sich - in Minne verlaufende Schülerleben kreuzen nun mal kaum den Weg von Schulpsychologinnen und Psychotherapeuten. Auch ich selbst habe nach drei Jahren Tätigkeit in der Sonderschule gewiss einen eingengten Blick auf das Schulsystem, sehe vor allem jene Kinder, die überfordert und verhaltensauffällig sind. Ich erinnere mich aber gern daran, dass in den vielen Schulhäusern, in denen ich in den Jahren zuvor als Stellvertreter oder IF-Lehrer angestellt war, auch viele offensichtlich fröhliche Kinder zugegen waren, die gern zur Schule gingen. Und, das ist unbedingt auch zu erwähnen, in denen viele Lehrerinnen und Lehrer ihr bestes gaben, einen kindgerechten Unterricht zu erteilen. Das soll aber den Blick auf die Probleme dennoch nicht verstellen. Auch ich halte die Kritik an der Lehrerbildung sowie an der sich wacker haltenden sozialen Bezugsnorm - anstatt einer individuellen Bezugsnorm wie von den interviewten Fachpersonen gefordert - bei der Leistungsbeurteilung für gerechtfertigt. Mit Systemkritik alleine ist es meiner Ansicht nach aber nicht getan, es stellt sich auch die Frage nach dem Menschen an sich: Wer entscheidet sich aus welchen Gründen für den Lehrberuf? Ein vergleichsweise einfaches Studium und ein eher hoher Einstiegslohn sind unzweifelhaft Anreize, ich bezweifle aber, dass es die richtigen sind. Von meinem Jahrgang an der pädagogischen Maturitätsschule sind die klügsten Köpfe kaum Lehrerinnen und Lehrer geworden, geschweige denn bis heute geblieben. Nun, vielleicht müssen es auch gar nicht die klügsten Köpfe sein, sondern jene, welche sozial sehr kompetent sind, mir geht es eher um die Feststellung, dass der Lehrer oder die Lehrerin sehr wohl entscheidend ist für das Weiterkommen und Wohlbefinden eines Kindes. „Auf den Lehrer kommt es an! Während gute Lehrer auch aus vermeintlich schlechten Schülern das Beste heraussholen, so verbauen schlechte Lehrer vielen Kindern die Zukunft oder vermiesen jemandem zumindest auf ewig das Interesse an bestimmten Wissensgebieten“, schreibt Precht (2013, S. 139) gewohnt polemisch. Vorsichtiger und differenzierter zwar, doch letztlich in eine ähnliche Richtung, äusserten sich auch die interviewten Fachpersonen.

Kategorie 8: Handlungsoptionen für die Schule

Codierregel 8: Aussagen zu möglichen Auswegen, Veränderungen und Lösungen einer schuldistanzierten Situation

Fachperson 1 (Schulpsychologin)	Fachperson 2 (Fachfrau Rückschulung)
<p>Ich denke es ist manchmal wichtig - aber das ist jetzt vielleicht auch Werbung für unsere Berufsgattung - dass man einen Blick von aussen hat. Dass man jemanden dazu holt, der das ganze System überblicken kann, indem die Kinder drin sind. (#00:25:13-6#)</p> <p>Also Eltern, Schule, Peers, das Kind selbst. Und, dass man dadurch wie ein besseres Gefüge schaffen kann, indem das Kind lieber zur Schule geht. (#00:25:26-8#)</p> <p>(#00:26:22-0#) Einfach, dass man sich mehr austauscht.</p>	<p>... das Kind muss die Konsequenzen (seines Verhaltens) und die Handlungsoptionen der Erwachsenen kennen. (#00:12:52-9#) Und zwar sehr schnell und sehr transparent. Das hat schon oft geholfen.</p> <p>...es gibt auch diese Fälle, in denen es nicht hilft, aber dann merken wir dafür auch, okay, da ist jetzt nicht irgendeine Hierarchie-Umkehr oder irgend eine Verweigerung (...) und dann braucht es auch wirklich mehr Unterstützung im Ganzen drin. (#00:13:22-5#)</p> <p>Gewisse Schulen haben inzwischen einen schulischen Sozialarbeiter. Es gibt Formen der Schulberatung (...) aber ich weiss manchmal nicht, ob die Angebote zu wenig offensichtlich sind (...) ob man schon einen guten Weg gefunden hat, damit die Lehrpersonen das auch wirklich hineinnehmen können. (#00:31:12-9#)</p>
Fachperson 3 (Psychotherapeut)	
<p>Es braucht Rundtisch-Gespräche, in denen alle wesentlichen Personen dabei sind. Die Eltern natürlich, die Leute von der Schule, die anderen Systeme. So was. Auch das muss wieder konstruktiv sein, wie soll ich sagen, alle müssen den Sinn von dem sehen, es müssen alle sehen, dass es für etwas geht und nicht gegen etwas. Das ist ... eine gute Variante und das braucht es immer wieder. Präsenz von allen Leuten. Alle müssen wissen voneinander: wir sind da für das Kind. (#00:33:16-2#)</p> <p>...wenn nun einer kommt mit seinem „Trotti“ und wenn er sich mit diesem Teil beschäftigt, fühlt er sich sicher, dann kann man sich dem zuwenden. Und dann merkt man, dass er konzentriert ist dabei. Dann kann man genau das auch sagen: „Ich merke, dass du konzentriert bist dabei.“ Und dann kann man das austauschen mit der Schule. Und dann kommen Beispiele aus der Schule, wo er auch konzentriert war. Und dann kann man das wieder rückkoppeln mit dem Kind und dann ist man sofort bei den Sachen, die er gut macht. Das ist etwas Konkretes. Und da gibt es tausend Varianten (Lachen). (#00:35:18-2#)</p> <p>...es braucht, Geduld und Gelassenheit, sowie auch das Wissen: das kommt dann schon. Auf die eigene, individuelle Art. Ja, das Vertrauen in das Kind. Und das merkt das Kind dann auch...Und dann gibt es eine Eigendynamik daraus, ein eigene Kraft, die da mithilft. Das ist dann nicht der Lehrer alleine, der das machen muss, es ist dann auch das Kind. (#00:47:02-1#)</p> <p>Es muss etwas intrinsisches sein. Es ist nicht von aussen zu machen, wirklich nicht. Natürlich kann man von aussen helfen, oder erleichtern, oder Inputs geben im richtigen Moment, individuell angepasst, das braucht es unbedingt. (#00:47:50-6#)</p> <p>Es braucht ein Gegenüber, das wohlwollend ist, unterstützend, gelassen, Vertrauen hat. Dann kann man sich entwickeln, so etwas würde ich mir wünschen. (#00:48:05-4#)</p>	

Ich würde einer Schule die Suche nach Ausnahmen empfehlen, in der diese Müdigkeit nicht so da ist. (#00:13:38-6#)

Paraphrase

- **Es ist wichtig, dass alle Beteiligten mit am Tisch sind. (F1, F2, F3)**
- **Es braucht die Präsenz der Erwachsenen; diese müssen voneinander wissen, wir sind da für das Kind. (F3)**
- **Die Schule kann jemanden hinzuziehen, der den Überblick über das ganze System hat, wie beispielsweise die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. (F1)**
- **Ich würde der Schule empfehlen, dass sie nach Ausnahmen sucht, in denen es besser läuft und dort ansetzt (Lösungsorientierung). (F3)**
- **Es braucht ein wohlwollendes Gegenüber, das unterstützend ist. (F3)**
- **Es braucht Geduld und Gelassenheit und ein Vertrauen in das Kind. (F3)**
- **Kinder und Jugendliche müssen transparent und rasch informiert werden, was die Handlungsoptionen der Erwachsenen in Krisensituation sind. Das alleine hilft oft schon. (F2)**
- **Es gibt Angebote zur Unterstützung der Lehrperson, sie werden aber noch zu wenig genutzt. (F2)**

Die drei Fachpersonen bestätigten den auch schon im Theorieteil aufgegriffenen Befund, dass Intervention bei Krisen die grösste Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie breit abgestützt sind. Die Eltern, die Lehrerinnen und Lehrer sowie die anderen beteiligten Personen müssen in schwierigen Situationen zusammenarbeiten und Kindern und Jugendlichen auch dann beistehen, wenn es Rückschläge und Misserfolge gibt. Je mehr Verletzungen und negative Prägungen in Bezug auf die Schule vorhanden sind, desto weiter ist der Weg zurück in ein annehmbares Schülerleben. Deshalb müssen die Professionellen gemeinsam mit den Eltern umso beharrlicher und ausdauernder auftreten, wenn die schulvermeidenden Verhaltensweisen bereits gefestigt sind.

Bedauerlicherweise ist die Gefahr in Krisensituation gross, dass die Parteien sich gegenseitig verantwortlich machen und sich selbst damit scheinbar aus der Verantwortung nehmen, was aus Kindersicht verheerend ist und ebenfalls bereits im Theorieteil aufgegriffen wurde. Schulddelegationen bringen auf lange Sicht niemanden weiter - vielleicht auch deshalb empfiehlt der Psychotherapeut den Schulen, den Blick vermehrt auf die positiven Ausnahmen zu richten, um von der Problemorientierung weg und hin zur Lösungsorientierung zu gelangen.

Die Fachfrau für die Rückschulung von Kindern und Jugendlichen spricht einen delikaten Punkt an, wenn sie feststellt, dass die Handlungsoptionen in Krisen, auch den Kindern und Jugendlichen transparent gemacht werden müssen. Delikat deshalb, weil das Kommunizieren weiterer Schritte als Drohung aufgenommen werden kann - was es ja in gewisser Weise auch ist. ‚Wenn du damit nicht sofort aufhörst, dann wirst du hier nicht mehr lange zur Schule gehen‘. So oder ähnlich, dürfte es in den Ohren der meisten Kinder und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten geklungen haben, bevor sie an eine Sonderschule verwiesen wurden. Ich selbst kam auch schon in die Situation, dass ich nicht mehr weiter wusste und das Wissen um die potenziellen nächsten Schritte in

einem hilflosen Wenn-Dann-Satz an die Jugendlichen weitergegeben habe. Die Fachperson 2 hatte bei ihrem Hinweis sicher eine weniger emotionale Gesprächssituation im Kopf, in denen die Schülerinnen und Schüler und gegebenenfalls auch die Eltern ruhig und sachlich darüber aufgeklärt werden, was die nächsten Schritte bei anhaltender Vermeidung oder Verweigerung sind. Tatsächlich ist aber auch dies die Kommunikation einer potenziellen Überforderung, die indes völlig legitim sein kann; nicht alle Fallkonstellationen können und müssen in der Verantwortung der Regelschule bleiben.

Die Fachperson 2 erzählt im Interview von einem konkreten Fall, in dem das Aufzeigen und Erklären der Schritte - in ihrem Beispiel wäre das der Wechsel an eine teilstationäre oder stationäre Institution gewesen, dabei mitgeholfen hat, eine Verbesserung herbeizuführen (vgl. Tondokument Fachperson 2 ab #00:11:13-3#). Das Aufzeigen von Konsequenzen durch die Institutionen, mag besonders in jenen Fällen hilfreich sein, in denen Kinder und Jugendliche zu Hause sehr viel Macht inne haben - und die Eltern selbst wenig konsequent und konsistent sind in ihrem Erziehungsstil. In jenen Fällen in denen Kinder und Jugendliche noch tiefer in der Krise sind und ihr Verhalten weniger eine bewusst gewählte Strategie als mehr ein Ausdruck ebendieser Not ist, braucht es mehr Unterstützung, was die Fachperson 2 auch unmittelbar an das obige Beispiel anfügt. Wie man Konsequenzen aufzeigt, ohne zu drohen, frage ich im dritten Interview. Die Fachperson 3, der Psychotherapeut, antwortet, dass er versucht „möglichst nahe und konsequent bei den konstruktiven Momenten zu bleiben. Da, wo sich das Interesse zeigt oder erahnen lässt. Oder dort, wo Freude entsteht“ (#00:23:49-4#). „Das heisst, dass Sie nicht unbedingt die Szenarien skizzieren, die eintreten werden, wenn die Verweigerung anhalten wird?“, frage ich weiter. Worauf er wiederum antwortet: „Also man ist dann, wie soll ich sagen, nicht mehr auf der Lösungsseite. Es ist eher ein Zeichen davon, dass man selber auch nicht mehr weiter weiss. (...) Das passiert mir selber natürlich auch, das ich in das hinein rutsche. Oder auch tatsächlich nicht mehr weiter weiss. Sicher sag ich sowas auch, aber ich empfinde es nicht als hilfreich dann. Weil es nicht eine Perspektive ist, die aufgeht, sondern eine Verengung, die ich umschreibe“ (#00:25:09-3#).

6. Evaluation

In diesem letzten Kapitel sollen die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf die Thematik verdichtet aufgezeigt und das methodische Vorgehen einer kritischen Reflexion unterzogen werden.

6.1 Diskussion der Fragestellungen

Ich führe hier nochmals die Hypothesen an, die ich zu Beginn der Arbeitsphase im letzten Sommer aufgestellt hatte.

- Hypothese 1: *Eine vermeidende Haltung ist das sichtbare Symptom eines inneren Konflikts des Schülers.*
- Hypothese 2: *Ein gefestigtes vermeidendes Verhalten erfordert den Dialog mit dem jungen Menschen selbst sowie den Erziehungsberechtigten und den beteiligten Fachpersonen.*

Aus diesen beiden Hypothesen leitete sich eine bewusst offen und vielleicht gar etwas naiv formulierte Fragestellung sowie die ebenfalls aufgeführte Unterfrage ab.

- Fragestellung 1: *Weshalb vermeiden Kinder und Jugendliche das schulische Lernen?*
- Unterfrage: *Worin besteht die Sinnhaftigkeit des Vermeidens für die Schülerinnen und Schüler?*

Im Grunde formulieren die Hypothesen und die erste Fragestellung die persönliche Motivation für die Beschäftigung mit dem Thema, die sich nicht zuletzt aus der Tätigkeit an der Sonderschule ableitet. Im Laufe der Arbeit hat sich indes eine Konzentration auf die zweite Forschungsfrage ergeben, die folgendermassen lautet:

Fragestellung 2: *Welche Interventionen (der Schule) sind dazu geeignet, einer sich manifestierenden Schulmüdigkeit und einem schulvermeidenden Verhalten wirksam zu begegnen?*

Eine Konzentration auf diese zweite Frage ergab sich deshalb, da einerseits die Ursachen für schulmeidendes Verhalten sehr variabel sind und andererseits die Betroffenen in der Literatur kaum zu Wort kommen. Man hätte sie, die Kinder und Jugendlichen nämlich, direkt fragen müssen und das Forschungsdesign der Arbeit ändern, um die *Sinnhaftigkeit* des Vermeidens für die Schülerinnen und Schüler zu erforschen, und letztlich beantworten zu können. Ich war aber mehr an den Handlungsoptionen interessiert, die sich der Schule

bieten, um auf die Multiproblemlagen der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Oder anders formuliert, mehr an der handlungsorientierten Frage, was eine Schule tun kann, um ihre „Haltekraft“ zu erhöhen.

Bereits also in der Formulierung der Hypothesen und zumindest der erste Forschungsfrage klingt an, wie fest ich auf die Ursachen der Schulvermeidung konzentriert war. Der theoretische Teil, der explizit auch die hemmenden Faktoren in den Teilsystemen untersucht, sowie auch der direkt daraus abgeleitete Interviewleitfaden, sind davon geprägt. Darin drückt sich die anfängliche Überzeugung aus, dass ein Verständnis der Ursachen die Arbeit an der Lösung vereinfacht. Dies ist auch aus heutiger Sicht nicht falsch, es kann durchaus helfen, wenn man um die Gründe für ein vermeidendes Verhalten weiss. Doch einerseits sind die Ursachen so vielfältig, dass sich kaum allgemeingültige Lösungen formulieren lassen und andererseits können Kinder und Jugendliche oft nicht genau sagen, weshalb sie diese Verhaltensmuster zeigen. Man widmet sich daher besser den gelingenden Momenten. Aus heutiger Perspektive würde ich den Ursachen und Bedingungsfaktoren weit weniger Aufmerksamkeit schenken, dies auch aufgrund der Interviews mit den Expertinnen und Experten, die ebenfalls eher lösungsorientiert arbeiten. Anschaulich machen kann ich den Paradigmenwechsel anhand der Unterfrage zur zweiten Fragestellung:

- Unterfrage: *Welche Charakteristika einer Schuleinheit begünstigen ein schulmeidendes Verhalten?*

Mit dem heutigen Kenntnisstand würde ich positiv formuliert fragen: Welche Charakteristika einer Schuleinheit erhöhen die Haltekraft einer Schule?

Einen Schlüsselmoment ergab sich diesbezüglich innerhalb des dritten Interviews, als ich den Psychotherapeuten (F3) ganz konkret gefragt habe: „Ursachen sind also gar nicht so wichtig?“ Er hat darauf geantwortet: „Ich glaube, man findet sie nicht. Das ist endlos (#00:50:37-9#)“. Zwar schränkt er danach ein, dass eine Konzentration auf die Lösungsorientierung auch die Gefahr berge, dass man Dinge, die Leid verursachen, übersieht. Doch die Kraft der Veränderung komme aus einem Gefühl der Kompetenz, von Wirksamkeit und Lebensfreude. Es ist also die Suche nach Momenten, in den etwas gelingt und Freude macht. Darauf kann man auch in der Schule besser aufbauen.

6.2 Fazit und Methodenkritik

Im Zuge der Arbeit am Thema hat mir dessen Umfang und Vielschichtigkeit einiges Kopfzerbrechen bereitet. Da derart viele Faktoren eine schulische Vermeidung minimieren oder begünstigen, lässt sich das Thema kaum isoliert betrachten. Nur schon im Teilsystem Schule sind grosse Forschungsfelder wie die Unterrichts- oder die Beziehungsqualität

derart zentral für die Thematik, dass sie nicht unerwähnt bleiben können. Hätte ich mich beispielsweise ausschliesslich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung fokussiert, wäre der bis zuletzt sinnstiftenden Anfangsmotivation, besser auf meine schulmüden Jungs reagieren zu können, nur teilweise Rechnung getragen worden. Ich wollte das Phänomen in seiner Gesamtheit besser verstehen, auch wenn dies die Gefahr eine Verzettlung in sich trug. Dennoch wäre eine weitergehende Eingrenzung, beispielsweise eine noch dezidiere Aussparung ausserschulischer Komponenten, der Tiefe der Arbeit ohne Frage zugute gekommen. Zumal das Forschungsdesign, das zwei verschiedene Methoden der Erschließung beinhaltet, ebenfalls einen anfangs von mir unterschätzten Mehraufwand mit sich gebracht hat. Die Einarbeitung in die Interviewtechniken oder in die qualitative Inhaltsanalyse kostete Zeit, welche, wenn man so will, ebenfalls der eigentlichen Beschäftigung mit Thema abging. Dennoch möchte ich rückblickend weder die Beschäftigung mit der Theorie, noch die Interviews mit den Fachpersonen missen. Diese Herangehensweise war nicht nur abwechslungsreich, sondern brachte durch die Hinzunahme von weiteren Perspektiven aus der Praxis auch breiter abgestützte Erkenntnisse.

Aus der Rückschau auf die Interviews und deren Inhaltsanalyse ziehe ich folgende Lerneffekte. Zunächst zur Interviewtechnik; eine Erkenntnis, die sich unabhängig von einzelnen Fragen eingestellt hat, betrifft die Geduld als Interviewer. Mehrmals habe ich mich beim anschliessenden Abhören der Tonaufnahme daran gestört, dass ich den Interviewpartner vorschnell unterbrochen hatte. Wohl aus Angst, dass die Frage nicht klar genug war. Alt-richter und Posch (2007) meinen: „Gedankengänge werden nicht unterbrochen und Pausen werden als natürliche Phasen des Nachdenkens akzeptiert“ (S. 155). Genau darauf hätte ich mich noch mehr achten müssen.

Ich habe bereits unter Kapitel 5.1, in welchem ich die Konstruktion des Interviewleitfadens erläutere und dessen Nützlichkeit analysiere, anklingen lassen, dass ich im Nachhinein nicht mit allen Fragen glücklich geworden bin. Diese Planungsfehler liessen sich zum Teil aber spontan korrigieren. Als störender empfinde ich indes den Verlust an Breite, der sich durch die Definition der Kategorien und das Paraphrasieren in der Inhaltsanalyse ergeben hat. Es ist mir klar, dass jede Extraktion gleichbedeutend ist mit einem Verzicht und dieser zugunsten einer Verdichtung geschieht. Dennoch empfinde ich es bedauerlich, wenn ich bedenke, dass in den Transkriptionen der Interviews noch so viel mehr interessante Aussagen stecken, welche die finale Arbeit lediglich unzureichend oder gar nicht abbildet. Mir wäre eine journalistische Verarbeitung der Interviews, bei welcher die Aussagen ohne dazugehörige Interpretation und Reduktion abgedruckt werden, insofern näher und lieber gewesen, doch stand dies in einer wissenschaftlichen Arbeit selbstredend nicht zur Diskussion.

6.3 Weiterführende Arbeit

Zu Beginn der Arbeit hatte ich die Idee, das angesammelte Fach- und Praxiswissen im Umgang mit Schulmüdigkeit und Schulvermeidung in ein Produkt einfließen zu lassen. Die Erkenntnisse also grafisch aufzubereiten und den interessierten Fachpersonen in Form eines Leitfadens, Handbuches oder einer Broschüre zugänglich zu machen. Rasch wurde jedoch klar, dass dieser Zusatzaufwand den zeitlichen Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde. Die Idee bleibt aber bestehen, handelt es sich bei der Schulvermeidung doch um ein erstaunlich wenig bearbeitetes Forschungsfeld - gerade was die Primarstufe und somit jenes Alter anbelangt, in welchem der Trend einer sich vergrößernden Schuldistanz noch leichter umgedreht werden kann. Ich denke, dass viele Lehrerinnen und Lehrer, genauso wie die Schulsozialarbeiter- und Arbeiterinnen, von einem handlungsorientierten und praxisnahen Leitfaden profitieren würden, der im Umgang mit schulmüden Jungen und Mädchen rasch Orientierung und Hilfestellung gibt. Denkbar wäre natürlich auch die Ausarbeitung von Weiterbildungen oder Informationsanlässen mit derselben Thematik.

6.3 Persönliches Schlusswort

Ich bin sehr froh, dass ich mit der Schulmüdigkeit und den schulvermeidenden Verhaltensweisen ein Thema gewählt habe, dass mir in einer langen Beschäftigung nie langweilig, nie überdrüssig wurde. Das ist keine leere Phrase, es berührt mich tief, wenn Kinder und Jugendliche keine Freude am Lernen mehr entwickeln können und ich war von Anfang an uns bis zum Schluss intrinsisch motiviert für die Auseinandersetzung genau damit. Mein ‚Glück‘ war auch, dass mir in meiner Tätigkeit als Sonderpädagoge die Sinnhaftigkeit der Arbeit täglich vor Augen geführt wurde; unterrichtete ich doch knapp zwanzig Buben, die allesamt leichte oder sehr ausgeprägte Vermeidungshaltungen der Schule gegenüber zeigen. Natürlich sind es auch diese Kinder, die bei jedem engagierten Pädagogen ein Nachdenken über die bestmögliche Umsetzung des Berufsauftrages bei gleichzeitiger Bedürfnisorientierung auslösen. Manche brauchen klare Strukturen und Leitlinien den ganzen Tag hindurch, andere müssen gestärkt werden in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung und beim Abbau von Ängsten. Bei den meisten stehen soziale und erzieherische Themen im Vordergrund. Dennoch braucht es gleichwohl Inhalte und gute Angebote, die ein Interesse wecken können. Vielfach finden wir diese in gestalterischen und im weiteren Sinne taktilen Tätigkeiten, mit dem Einbezug von sportlichen Aktivitäten und der Hineinnahme von Interessengebieten der Kinder und Jugendlichen. Manchmal ist das von aussen dann nicht mehr ohne weiteres als Schule im hergebrachten Sinn zu erkennen - unsere Kinder können Pingpong spielen, wenn sie es nicht mehr aushalten im Klassenzimmer - doch das und weit mehr ist legitim mit schulmüden Kindern oder sollte es zumindest sein. Sie wollen alle lernen, nur können sie das manchmal nicht, und deshalb ist es wichtig, unkonventionelle Wege mit ihnen zu gehen.

Mein herzlicher Dank gilt

- Meiner Betreuerin Dr. phil. Marianne Wagner für die wohlwollenden und präzisen Rückmeldungen und ihre stete Bereitschaft zur Unterstützung.
- Meiner Freundin Anna Berger für die formale Überarbeitung und ihren klugen Rat.
- Den drei Fachpersonen, die sich rasch zum Interview bereit erklärt haben und mit ihrer Expertise viel zum Gelingen der Arbeit beitrugen.
- Philipp Labhart, der sich zum Probeinterview zur Verfügung gestellt hat und mit dem ich mich oft über den Fortgang der Arbeit unterhalten habe.
- Den Freunden Lucas Federer und Jonas Bischof, die durch ihren Scharfsinn mitgeholfen haben, die Essenzen des Themas herauszuarbeiten.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht . Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (4. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bogner, A., Littig B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews : Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. grundlegend überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bührmann, T. (2009). *Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis*. Paderborn: In-Via-Verlag.

Bührmann, T. & Hoffbauer, C. (2010) *Schulverweigerung hat viele Ursachen*. Zugriff am 06.09.217 unter <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2010/artikel/schulverweigerung-hat-viele-ursachen>

Classen, A. & Niessen, K. (2015). *Was tun bei Schulverweigerung? Motive erkennen - Schüler erreichen und zurückholen*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Drabinski, J. (2017). *Schulverweigerung in der Grundschule*. In Weckel, E. & Grams, M. (Hrsg.). *Schulverweigerung. Bindung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*. (S. 218 - 226). Weinheim: Beltz Juventa.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag.

Gopnik, A. (2009). *Kleine Philosophen: was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können*. Berlin: Ullstein.

Hentig, H. v. (2001). *Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort an Tobias in Briefen*. Wien: Hanser.

John, J. (2014). *Meistens hatte ich etwas Besseres zu tun*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich.

Largo, R. (2010). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. Hamburg. Edition Körber-Stiftung.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mays, D. (2014). *In Steps! - wirksame Faktoren schulischer Transition : Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Michel, A. (2006). Keine Lust auf Schule? Präventive Arbeit mit schulmüden Kindern und Jugendlichen in der Schule. in Gentner, C.& Mertens, M. (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 19-36). Münster: Waxmann.

Precht, R. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.

Rademacker, H. (2006). Verweigerung oder Ausgrenzung? Schulversäumnisse, öffentliche Schule und das Recht auf Bildung für alle. In Gentner, C.& Mertens, M. (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 19-36). Münster: Waxmann.

Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen - Diagnostik - Prävention*. Stuttgart: Kohlhammer.

Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Huber.

Sälzer, C. (2009). *Schule und Absentismus. Zur Bedeutung schulischer Kontextfaktoren für die Erklärung und Vorhersage von Schulabsentismus*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Freiburg (Schweiz), Freiburg.

Smink, J. & Zorn, J. (2005). *Legal and Economic Implications of Truancy*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zugriff am 12.2.2018 unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491290.pdf>

Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stamm, M. (2013). *Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen aus und von der Schule*. Briefing Paper. Zugriff am 24.2.2018 unter <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/227-dossier-zu-cool-fuer-die-schule-2013/file.html>

Thimm, K. (2017). Null Bock auf Schule - Wie entstehen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung? - Was kann man tun? Zugriff am 06.09.2017 unter <http://www.familienhandbuch.de/kita/schule/probleme/NullBockaufSchule.php>

Thimm, K. (2000). *Schulverweigerung: zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster: Votum.

Uchner, H. W. (2014). Wie alles begann? In Linnenbank, H. & Ait Ichou, Y. & Uchner, H.W., *Hilfeschrei im Klassenzimmer. Frühe Formen von Schulverweigerung im Grundschulalter und die Frage nach Interventionsmöglichkeiten* (S. 5-17). Berlin: Lit Verlag.

Waldheim, N. (2014). *Freundschaft und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Hamburg: Diplomica.

Internetquellen

Aargauer Zeitung, Weber, V. (2015). „Die Finnen sind schlecht motiviert, viele Schüler haben Alkoholprobleme“. Zugriff am 12.3.2015 unter <https://www.aargauerzeitung.ch/schweiz/die-finnen-sind-schlecht-motiviert-viele-schueler-haben-alkoholprobleme-129327451>

Die Zeit, Jäggi S. (2014) *Am Rand des Wahnsinns. Was tun, wenn das eigene Kind nicht mehr zur Schule gehen will?* Zugriff am 11.11.2017 unter http://www.zeit.de/2014/05/schweiz-schulverweigerer-erziehung-mobbing?wt_zmc=sm.ext.zonaudev.mail.-ref.zeitde.share.link.x (5/2014)

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Phasen der Prozessplanung. Roos & Leutwyler (2011).

Abbildung 2: Einflussfaktoren für schulmeidendes Verhalten (eigene Grafik).

Tabelle 1: Prozentualer Anteil schulschwänzender Jugendlicher in den OECD-Ländern 2012 und 2015. Zugriff am 11.2.2018 unter [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-67-\(ger\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-67-(ger).pdf)

Anhang 1

Zentrale Themen und Fragen des Interviews

Das nachfolgende Dokument wurde den Experten und Expertinnen im Vorfeld des tatsächlichen Interviews zugesandt. Es sollte einen Einblick geben auf die zu erwartenden Themenfelder. Die definitive Fassung des Interview-Leitfadens hat sich allerdings wesentlich von diesen hier skizzierten Fragen unterschieden. Der Evolutionsprozess ist in den Anhängen 2 und 3 ersichtlich.

Inhalt der Email an die Befragten:

Hinweis: Das Interview wird bewusst offen geführt. Abweichungen vom Interviewleitfaden in Form einer spontanen Nachfrage sind daher immer möglich. Hier als Vorabinformation die zentralen Themen und meine Fragen dazu.

Ursachen

- Ich bin mir sicher, dass Sie in ihrem Berufsalltag mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die ungern zur Schule gehen. Wie begründen diese jungen Menschen ihnen gegenüber ihren Schulfrust?
- Was für Hintergründe und Motive kommen aus Ihrer Sicht zu den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler hinzu?

Teilsystem Familie

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei der Familie?

Teilsystem Persönlichkeit

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei der Persönlichkeit des jungen Menschen?

Teilsystem Peers

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei den Peers?
- Oft ist die soziale Verankerung von schulmüden Kindern und Jugendlichen in ihrer Klasse unzureichend. Kann Freundschaft oder zumindest Akzeptanz pädagogisch inszeniert werden?
- Wenn ja, wie?

Teilsystem Schule

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei der Schule selbst?
- Wann innerhalb einer Schulbiographie treten Schwierigkeiten im Verhältnis zur Schule nach Ihrer Erfahrung gehäuft auf?
- (Wie können kritische Übergänge sorgsam begleitet werden?)
- Wodurch stellt eine Schule ihre „Haltekraft“ unter Beweis (Ihre Kompetenz im Unterbrechen von Rückzugsprozessen und Verhaltensauffälligkeiten)?
- Welche Charakteristika der Lehrer-Schüler Beziehung verringern ein schuldistanziertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen?
- Welche Charakteristika der Lehrer-Schüler Beziehung verstärken ein schuldistanziertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen?

Interventionen

- Welche Interventionen, in die Sie in irgendeiner Funktion involviert waren, haben sich in Bezug auf eine Verringerung der Schuldistanz als wirksam erwiesen?

Anhang 2

Provisorischer Interview-Leitfaden (Anwendung als Testlauf)

Begrüssung und Informationen

- Ziel der Untersuchung
- Rolle des Interviews innerhalb der Arbeit
- Datenschutz
- Tonaufnahme
- Voraussichtliche Dauer

Einstieg

Bitte denken sie ein wenig zurück und beschreiben Sie, was Sie dazu bewogen hat, ihren jetzigen Beruf auszuüben?

Ursachen

- Ich bin mir sicher, dass Sie in ihrem Berufsalltag mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die ungern zur Schule gehen. Wie begründen diese jungen Menschen ihnen gegenüber ihren Schulfrust?
- Was für Hintergründe und Motive kommen aus Ihrer Sicht zu den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler hinzu?

Teilsystem Familie

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei der Familie?

Teilsystem Persönlichkeit

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei der Persönlichkeit des jungen Menschen?

Teilsystem Peers

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei den Peers?
- Oft ist die soziale Verankerung von schulmüden Kindern und Jugendlichen in ihrer Klasse unzureichend. Kann Freundschaft oder zumindest Akzeptanz pädagogisch inszeniert werden?
- Wenn ja, wie?

Teilsystem Schule

- Welche Risikofaktoren für ein schuldistanziertes Verhalten sehen Sie bei der Schule selbst?
- Wann innerhalb einer Schulbiographie treten Schwierigkeiten im Verhältnis zur Schule nach Ihrer Erfahrung gehäuft auf?
- (Wie können kritische Übergänge sorgsam begleitet werden?)
- Wodurch stellt eine Schule ihre „Haltekraft“ unter Beweis (Ihre Kompetenz im Unterbrechen von Rückzugsprozessen und Verhaltensauffälligkeiten)?
- Welche Charakteristika der Lehrer-Schüler Beziehung verringern ein schuldistanziertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen?
- Welche Charakteristika der Lehrer-Schüler Beziehung verstärken ein schuldistanziertes Verhalten der Kinder und Jugendlichen?

Interventionen

- Welche Interventionen, in die Sie in irgendeiner Funktion involviert waren, haben sich in Bezug auf eine Verringerung der Schuldistanz als wirksam erwiesen?

Erzählanregung (Simulation)

- Wenn Sie sich vorstellen, dass sie die alleinige Entscheidungsgewalt hätten im Bildungssystem der Schweiz. Welche Änderungen würden Sie dann vornehmen?

Abschluss

- Gibt es aus ihrer Sicht noch einen oder mehrere Aspekte zum Thema, die im Interview zu wenig berücksichtigt wurden?

Anhang 3

Interview-Leitfaden

Begrüßung und Informationen

- Ziel der Untersuchung
- Rolle des Interviews innerhalb der Arbeit
- Datenschutz
- Tonaufnahme
- Voraussichtliche Dauer

Einstieg

- Bitte denken Sie ein wenig zurück und beschreiben Sie, welche Motive Sie dazu bewogen haben, ihren jetzigen Beruf auszuüben?

Ursachen

- Ich bin mir sicher, dass Sie in ihrem Berufsalltag mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die ungern zur Schule gehen. Wie begründen diese jungen Menschen ihnen gegenüber ihren Schulfrust?
- Was für Hintergründe und Motive kommen aus Ihrer Sicht zu den Selbstauskünften der Schülerinnen und Schüler hinzu?

Begriffsdefinition

- Wenn Sie selbst das Phänomen ansprechen oder darüber schreiben, welche Begriffe verwenden Sie dann?

Handlungswissen und Interventionen

- Was können Sie in ihrer Funktion konkret tun, um die Schule für Kinder und Jugendliche wieder attraktiver zu machen?
- In Bezug zum Teilsystem Schule: Welche Informationen wünschen Sie sich von Schule und Lehrpersonen im Hinblick auf Ihre Arbeit mit schulmüden jungen Menschen?
- Können Sie Beispiele von Interventionen beschreiben, in die Sie in irgendeiner Funktion involviert waren, die sich in Bezug auf die Schulumüdigkeit als wirksam erwiesen haben?

Teilsystem Schule im Kontext von Schulmüdigkeit

- Welche potentiellen Bedingungsfaktoren (für Schulmüdigkeit) sehen Sie bei der Schule?
- Welche Handlungsempfehlungen geben Sie einer Schule?
- Wann innerhalb einer Schulbiographie treten Schwierigkeiten im Verhältnis zur Schule nach Ihrer Erfahrung gehäuft auf?
- Was können die schulischen Fachpersonen zur erfolgreichen Bewältigung von kritischen Übergängen beitragen?
- Oft ist die soziale Verankerung von schulmüden Kindern und Jugendlichen in ihrer Klasse unzureichend. Kann Freundschaft oder zumindest Akzeptanz pädagogisch inszeniert werden? Wenn ja, wie?

Erzählanregung (Simulation)

- Wenn Sie sich vorstellen, dass sie die alleinige Entscheidungsgewalt hätten im Bildungssystem der Schweiz. Welche Änderungen würden Sie dann zu Gunsten von schulmüden Kindern und Jugendlichen vornehmen?

Abschluss

- Gibt es aus ihrer Sicht noch einen oder mehrere Aspekte zum Thema, die im Interview zu wenig berücksichtigt wurden?

Anhang 4

Transkript Fachperson 1

Interviewer: Was hat dich dazu bewogen, deinen Beruf auszuüben? #00:01:49-5#

Fachperson 1: Ich war ja wie du auch am Lehrerseminar. Ich hab dort aber nicht fertig gemacht. Sondern nur bis zur Matura, weil mich vor allem Einzelfälle interessiert haben. Also die einzelnen Kinder, die mit den Problemen, oder jene die besonders stark sind, oder (...) und ich konnte mir nicht gut vorstellen, in einer Schulklasse von 20 Kindern Referat zu führen. Ich hab meistens lieber die Zweierarbeit gemacht. #00:02:50-4#

Interviewer: Und dann hast du Psychologie studiert? #00:02:50-4#

Fachperson 1: Ja, nein, dann hab ich ein paar Umwege gemacht. Kunsthochschule (...) und dann hab ich dann irgendwann Psychologie studiert. Und dann wollte ich doktorieren. Und das war dann schwierig, weil das Thema sich nicht ergeben hat. Respektive es fand sich niemand, der die Diss betreuen wollte. Und dann habe ich per Zufall eine Stelle bekommen als Schulpsychologin in B. Und hab dort ein halbes Jahr eine Stellvertretung gemacht. Und direkt anschliessend war meine jetzige Stelle ausgeschrieben. Die hab ich auch bekommen und deshalb mache ich das nun (...) also es ist eigentlich nicht mein erklärtes Ziel gewesen, unbedingt diesen Job zu machen. Ich habe eher gemerkt, dass es zu meinen Neigungen und Talenten passt. #00:03:42-8#

Interviewer: Ich gehe davon aus, dass du mit Kindern zu tun hast, die ungern zur Schule gehen. Wie begründen diese Kinder dir gegenüber ihre Unlust? #00:03:55-9#

Fachperson 1: Vielfach können sie es gar nicht so richtig begründen. #00:04:08-5#

Interviewer: Was sagen sie? #00:04:08-5#

Fachperson 1: Ja eben, sie sagen eher einfach so, dass sie keine Lust hätten. Und dann bei genauerem Nachfragen findet man dann vielleicht eher einen Grund, weshalb sie nicht gerne hingehen. Aber selbst begründen, woher diese Unlust kommt, können sie in vielen Fällen nicht. Vor allem die Kleineren nicht. Bei den Jugendlichen wird es eher differenzierter, die können eher sagen, an welchen Faktoren es liegen könnte - warum sie nicht gerne in die Schule gehen. #00:04:52-4#

Interviewer: Und gibt es auch solche, die garnicht zur Schule gehen? #00:04:52-4#

Fachperson 1: Ja. #00:04:52-4#

Interviewer: Und was sagen die dann? #00:04:52-4#

Fachperson 1: Auf Primarschüler bezogen? #00:05:10-8#

Interviewer: Egal. #00:05:13-7#

Fachperson 1: Vielfach somatisieren sie (..) Sie sagen ich hab Bauchweh, ich hab Kopfschmerzen, ich kann jetzt nicht in die Schule. Und dann aber häufig hintereinander.

#00:05:19-7# Ein Kind der Primarschule hat dann häufig Kopfweh oder Bauchweh, oder es ist ihnen übel, und dann haben sie das über Wochen. Und die Eltern schicken sie nicht in die Schule. Bei den Jugendlichen ist es dann vielleicht eher: Ich mag nicht aufstehen. Ich sehe den Sinn nicht. #00:05:46-4#

Interviewer: #00:05:50-5# Mir kommt in den Sinn, es ist glaube Thimm, eine der Koryphäen in Bezug auf Schulverweigerung, vor allem aus der Sozialpädagogik, er spricht von häufigen Schulddelegationen zwischen Schule, Eltern und Kind. Davon höre ich bei dir nichts? #00:06:24-3#

Fachperson 1: #00:06:24-3# Für die Schulverweigerung?

Interviewer: Ja, die Kinder führen andere Gründe ins Feld, sagen nicht, der Lehrer sei ein Idiot? #00:06:40-5#

Fachperson 1: Ja, doch, es ist einfach so die Sinnfrage. Interessiert mich doch nicht, wie-so muss ich das machen? #00:06:47-4#

#00:06:47-4# gibts hin und wieder auch. Aber es ist vielleicht einer von vielen Gründen, dass sie sich einfach mit dem Lehrer nicht verstehen. #00:06:57-4#

Was sind Motive und Hintergründe aus deiner Sicht? #00:07:15-4#

Fachperson 1: #00:07:46-0# Ja, ich gehe grundsätzlich davon aus, dass Schulumüdigkeit oder alle Arten von speziellem Verhalten der Kinder eigentlich nicht nur dem Kind selbst zuzuschreiben sind. #00:07:52-3# Eben weil das Kind eine schwierige Persönlichkeit hat, oder eine Störung, oder einen bestimmten Charakter, sondern es ist sehr abhängig von den Eltern, die es hat. Und auch den Lehrern. #00:08:08-0# Und vor allem von den Beziehungen. Also was das Kind für eine Beziehung zu den Eltern hat. Zu den Lehrern und vielleicht auch zu den Peers. Ich glaube, dass ist einer der Hauptgründe (...) das würd ich eigentlich bei allen zusammenfassen. #00:08:38-1# Schulverweigerung kann auch daraus entstehen, dies nur als Beispiel, dass ein gut entwickeltes Mädchen nach dem Sport nicht mit den anderen duschen möchte. Auch das kann zu einer Verweigerung führen. #00:09:43-3#

Interviewer: Mir ist etwas in den Sinn gekommen, dass ich gerne nachfragen möchte: #00:09:43-3# Wie benennst du selbst die verschiedenen Phänomene? Also sprichst du selbst auch von Schulverweigerung oder sprichst du von Schulvermeidung? Und wenn ja, für welche Ausprägungen? #00:09:58-9#

Fachperson 1: Ja, ich rede eher von Schulverweigerung. #00:10:03-9# Für mich ist Vermeidung vor der Verweigerung. Man vermeidet beispielsweise ein unangenehmes Gefühl. Und deshalb geht man nicht in die Schule. Und das führt dann zur Verweigerung.

Interviewer: Wenn du mit den Kindern zu tun hast, die in einen Schulfrust haben, was hast du für Erfahrungen gemacht, was kann Schule für diese wieder attraktiver machen? #00:11:58-0#

Fachperson 1: Ich arbeite ja eigentlich mit den Kindern selbst. #00:13:41-2# Ich sehe es nicht als meinen Auftrag, das Kind so zu verändern, dass es wieder gerne in die Schule geht. Sondern das Kind selbst muss das erkennen. #00:13:52-9#

Interviewer: Und wie hilfst du den Kindern dabei? #00:13:55-3#

Fachperson 1: Wir können aufarbeiten, wie es soweit gekommen ist. Zum Beispiel mit Fragen: Wann bist du das letzte Mal gerne zur Schule gegangen? #00:14:03-0# Was ist da passiert? Was war damals anders als jetzt? Was brauchst du, damit du wieder gern gehst? Und das heisst dann nicht, dass es das geben wird. Aber man kann dadurch (...) ein positives Antizipieren fördern. #00:14:34-3# Das ist etwas anderes als (...) (kurze Pause). Ein verweigerndes Kind ist in erster Linie für die Schule schlimm. Und für die Lehrer und für die Eltern. Die haben die grösseren Probleme als das Kind selber. #00:14:54-4# Weil das Kind will uns etwas sagen. Hey, macht nicht immer so einen Radau, ich möchte nämlich gar nicht kommen. Und wenn ihr noch mehr drum herum bastelt, dann komme ich erst recht nicht. #00:16:01-8#

Interviewer: Und die Ursachen könnten auch bei der Schule liegen? #00:16:01-8#

Fachperson 1: Es ist ja nicht so, dass ich nur mit den Kindern arbeite. Sondern auch mit den Eltern zusammen. Manchmal haben die Eltern Vorstellungen davon, was ihr Kind tun soll, die überhaupt nicht kompatibel sind mit den Neigungen des Kindes. #00:16:13-7# Und dann versuchen wir in einem gemeinsamen Gespräch einen neuen Weg zu finden.

Interviewer: Ist jemand von der Schule bei diesen Gesprächen dabei? #00:16:25-1#

Fachperson 1: Wenn es um solche Fragestellungen geht, dann sind bei den Gespräche eher die Schule und die Eltern beteiligt, sobald die Kinder grösser werden auch sie selbst. #00:16:40-4# Je nachdem, wie viel Auskunft sie geben können. (...) Es gibt nämlich schon im Kindergarten Verweigerung. Und dort ist es schwierig die Kinder selbst zu fragen. #00:17:45-2#

Interviewer: Muss man manchmal die Schule „kindfähig“ machen, anstatt das Kind „schulfähig“? Kannst du da etwas bewegen? Willst du das überhaupt? #00:17:11-1#

Fachperson 1: Ich würde nicht sakrosankt sagen, dass man am Kind selbst nichts verändern sollte. Wenn es merkt, was für Mechanismen hinter der Verweigerung stecken, weshalb gehe ich nicht gern in die Schule, dann kann dadurch alleine schon eine Veränderung stattfinden. #00:17:57-8# Aber es ist nicht so, dass man dies dem Kind schmackhaft macht. Und auch bei der Schule, wir reden immer von Schule, aber eigentlich geht es um die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler: und wenn man da etwas verändern kann, dann ist es gewinnbringend wenn beide etwas mitarbeiten können. Sowohl der Lehrer wie auch der Schüler. #00:18:26-5#

Interviewer: Ich höre heraus, die Lehrer-Schüler Beziehung ist in diesem Themenkomplex absolut zentral? #00:18:38-0#

Fachperson 1: Ja, find ich schon. Wobei, nicht nur bei diesem Themenkomplex. Ich finde dies allgemein etwas extrem wichtiges. Und ich glaube sogar, dass die Kinder von heute mehr Beziehungsarbeit brauchen als die von früher. #00:18:55-4#

Interviewer: Wieso? #00:18:59-4#

Fachperson 1: #00:19:11-6# Ich kann es nicht genau sagen. Noch vor zwanzig Jahren war der Lehrer eine autoritäre Person. Und heute sind die Lehrer wahrscheinlich nicht mehr so autoritär. #00:19:20-9# Aber es fehlt mir zum Teil recht fest die Beziehungsar-

beit. Nur schon, dass man einen Schüler ernst nimmt. Auch wenn er erzählt, dass die Welt keine Kugel sei sondern eine Scheibe. #00:19:37-7# Das kann man mit ihm ja mal diskutieren. Das nenne ich Beziehungsarbeit. Dass man die Kinder ernst nimmt. #00:21:46-0#

Achtung! Frage im Anschluss nochmals gestellt, da an diesem Punkt ein Missverständnis aufgetreten war. Die Zeitangaben in in der folgenden Frage und Antwort beziehen sich auf das Tondokument mit dem Titel „Fachperson 1_Nachtrag“ Interviewer: Welche Infos wünschst du dir von Schule und Lehrpersonen? #00:00:08-3#

Fachperson 1: Noten interessieren mich nicht. Eigentlich interessiert mich, was bis jetzt gelaufen ist. Was hat es für Therapien gehabt. Was hat es für ein familiäres Verhältnis aus Sicht der Schule. Wie geht es mit den Peers. Wie geht es mit den Lehrpersonen. Tritt das (..) in Folge von was (..) auf. Also eben in Folge von somatischen Beschwerden #00:00:45-8# oder einfach so und man weiss nichts. Wie ist der Kontakt zwischen Lehrer und Eltern. Also es sind wirklich so diese Vernetzungsfragen, die ich dann stelle.

Interviewer: Was siehst du bei der Schule für Bedingungsfaktoren für eine Schulumüdigkeit #00:21:46-0# ?

Fachperson 1: Leistungsorientierung. Monotone Schul- oder Unterrichtsform. (Lange Pause). Für mich ist es eigentlich erneut die Frage, was müsste die Schule verändern, dass es klappen könnte #00:22:41-6#

Interviewer: Ja! #00:22:41-6#

Fachperson 1: mhm (bejahend) Aber aus meiner Perspektive kann man das nicht (...) nur weil die Schule etwas ändert, wird es nicht unbedingt besser. #00:22:52-0# Man muss immer schauen, was für Kinder hat man, damit man die Schule irgendwie verändern kann. Ach, es ist sehr schwer zu sagen. #00:23:03-2#

Interviewer: Und hast du Handlungsempfehlungen für eine Schule oder für einen Lehrer? #00:24:33-9#

Fachperson 1: Ich denke es ist manchmal wichtig - aber das ist jetzt vielleicht auch Werbung für unsere Berufsgattung - dass man einen Blick von aussen hat. Dass man jemanden dazu holt, der das ganze System überblicken kann, indem die Kinder drin sind #00:25:13-6#. Also Eltern, Schule, Peers, das Kind selbst. Und dass man dadurch wie ein besseres Gefüge schaffen kann, indem das Kind lieber zur Schule geht. #00:25:26-8# Ich weiss nicht, ob die Lehrpersonen genug kompetent sind, um solche Sachen zu erkennen - dann wenn die Kinder in eine Schulumüdigkeit hinein schlittern. #00:25:44-0# Weil sie sind dort und haben vielleicht zwanzig Kinder, also in einer Regelklasse, und dann bei jedem schauen, kommt es gerne oder nicht, hat es Bauchschmerzen oder nicht. Da ist die Verantwortung wahnsinnig gross und vielleicht hat man manchmal auch einen blinden Fleck, wo das dann gar nicht gesehen wird. Aber für das hat es ja dann Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen oder den Schulleiter - dass man den mal anfragt, ob er einen Schulbesuch machen kann. #00:26:22-0# Einfach, dass man sich mehr austauscht.

Interviewer: Siehst du aufgrund deines Erfahrungswissen Punkte in einer Biographie, in denen Schwierigkeiten im Verhältnis zur Schule gehäuft auftreten? #00:26:53-1#

Fachperson 1: Ich glaube, dass hat sehr viel mit dem Erziehungsstil der Eltern zu tun. #00:27:02-2# Ich glaube, der Erziehungsstil der Eltern ist einer der wichtigsten Faktoren dafür, ob ein Kind in die Schule gehen möchte oder nicht. #00:27:19-3# Und auch das, was die Eltern selbst erlebt haben. Ob sie selbst schon etwas gehabt haben mit Schulverweigerung. Oder ob sie immer hingegangen sind. Und mit dem Erziehungsstil mein ich auch: Verlangt man etwas von den Kindern zu Hause, im Haushalt. Das frage ich immer, bei jeder Anamnese: Hilft ihr Kind im Haushalt mit? #00:27:48-0# Und das schon bei den Kindergärtnern. Hat es Ämtli? Werden sie erledigt oder nicht? Solche Sachen. Bei denen sie von klein auf lernen, oder man profitiert, man muss aber dafür etwas tun. #00:29:44-9#

Interviewer: Was sind kritische Punkte in einer Schulbiographie?

Fachperson 1: Kindergarteneintritt. Es freuen sich nicht alle Kinder auf den Kindergarten. Es freuen sich auch nicht alle Kinder auf die erste Klasse. Diese (..) macht man auch so gross. #00:30:12-5# Huch, du gehst jetzt in den Kindergarten. Huch, jetzt gehst du in die Schule. Jetzt gehen wir einen Schulthek kaufen und und und. Und das Kind weiss, nachher hab ich dann auch etwas zu leisten. Und beim Kindergarten ist es eher die Mühe, von zu Hause weg zu gehen. Weil sie vorher die ganze Zeit mit den Eltern oder vielleicht mit den Grosseltern waren. Ich glaube da sind die Knackpunkte. #00:30:39-4# Und dann der Übertritt in die Oberstufe. Vielleicht auch wegen dem zunehmenden Druck. Auch wegen der Erwartung, du musst jetzt langsam erwachsen werden. Die Frage ist, welches Kind ist mit 14 Jahren erwachsen? #00:31:07-7#

Interviewer: Hast du Ideen, wie wir Fachpersonen #00:31:04-3# diese Übergänge besser begleiten könnten. Speziell jenen von der Mittelstufe in die Oberstufe?

Fachperson 1: Ja, ich denke, man müsste den Druck wegnehmen. Und man müsste gewisse Dinge in der sechsten Klasse beginnen, also beispielsweise eine immer gleiche Lernmethode, #00:31:33-8# wenn es um (...) Mathe geht, dass der Schüler dann weiss, wenn ich in die Oberstufe komme, macht der Lehrer genau dasselbe. Das Problem ist manchmal, dass die Lehrer zwar eine Übergabe machen, aber sie wissen gar nicht, wie sie Schule geben. #00:31:52-4#

Und wenn ein Kind dann in ein völlig anderes Umfeld kommt, dann wird er vielleicht grad auch noch gleichzeitig jugendlich, dann ist ein Orientierungslosigkeit da. #00:32:04-8# Das ist für die Kinder ein grosser Druck, wenn sie sich an nichts mehr festhalten können. Meistens müssen sie ja auch noch das Schulhaus wechseln. Und dann sind sie wieder die Kleinsten, vorher waren sie die Grössten. Es kommen an diesem Punkt viele Sachen zusammen.

Interviewer: Du würdest also institutionalisieren, dass gewissen Dinge im Unterricht gleich sind sowohl in der Primarstufe wie auch dann auf der Oberstufe? #00:32:42-9# #00:35:59-9#

Fachperson 1: Die könnten von der ersten Klasse an gleich sein. Das heisst nicht, dass es dann stur werden müsste. #00:32:52-0#

Interviewer: Können wir soziale Akzeptanz pädagogisch inszenieren?

Fachperson 1: Es geht wieder um Beziehungen. #00:34:04-2# Du sagst soziale Akzeptanz. Wie geht man mit Mitmenschen um. Wir haben ein integratives System und wir soll-

ten sagen, alle sind akzeptiert. Wir haben körperlich und geistig behinderte Kinder und alle sind integriert. Ein Schulverweigerer ist nicht etwas sehr auffälliges. #00:34:38-8#

Interviewer: Je nachdem. Das kann durch massives Störverhalten begleitet werden...oder nur passives aus-dem-Fenster schauen sein #00:34:38-8#

Fachperson 1: #00:34:52-0# Was ich bei vielen diesen Fragen wichtig finde, wenn Auffälligkeiten da sind, dass die Schule ein normales Umfeld bieten sollte. #00:35:10-1# Also wenn beispielsweise irgend ein Todesfall in der Familie war, dann sage ich meistens, dass das Kind wieder in die Schule gehen soll. Denn das ist Normalität des Umfelds. Und denn meisten Kindern tut es auch tatsächlich gut. Und da kann die Schule vielleicht schauen: Dass es nicht heisst, du bist der, der die ganze Zeit fehlt. Dass man den Verhaltenskodex hat #00:35:44-2#, dass man normalisiert. Dass heisst nicht, dass man es gut findet. Aber einfach, dass derjenige Schüler wieder in die Schule gehen kann. Ich glaube, dies fördert am Meisten die soziale Akzeptanz.

Interviewer: Und Freundschaft? Was können wir machen, wenn ein Kind keine Freunde hat in der Klasse?

Fachperson 1: (überlegt lange) Ich hab letztthin mal eine Intervention gemacht bei Mädchen. Da war auch ein Mädchen, das keine Freunde hatte. Ich habe Einzelgespräche geführt mit ihr und etwa 6 Klassenkameradinnen, dann alle zusammen. #00:36:43-6# Und wir haben dann zusammengefasst, was an jedem speziell ist und was jeden einzigartig macht. Und was alle gemeinsam haben. Und das hat recht gut geholfen. (...) Jeder ist auf seine Art speziell und jeder kann irgend etwas besonders gut. Für Kinder ist das jeweils wichtig, wenn sie sagen können, dass sie etwas besonders gut können. Wenn man in der Schule nicht so leistungsstark ist, dann darf man auch etwas von der Freizeit nehmen, oder? Ich glaube das ist das. Dass man nicht sagt, alle müssen dasselbe gut können. Diese Art von Interventionen sind nicht so einfach. Die Lehrer könnten sie gut selber machen (...) aber es fehlt vielfach die Zeit. Ich hatte einen ganzen Morgen dafür #00:38:14-7#

Interviewer: Du wurdest dazu geholt dafür?

Fachperson 1: Ja. Wir sind dafür da.

Interviewer: Kannst du noch andere Interventionen abrufen, bei denen du beteiligt warst, welche zu einer Verbesserung geführt haben?

Fachperson 1: Ja, also etwas war sehr paradox. Wenn es um Prüfungsangst geht fehlen auch viele. Vor allem in der Oberstufe. Konkret ging es um eine Begleitung von einem Kind. Ich habe vorgeschlagen, dass das Kind fehlen darf, wen zu viel Angst da ist. Quasi erlaubtes Schwänzen. #00:39:39-4# Das ging dann etwa einen Monat so und dann war das vorbei. Weil sie mehr Autonomie erfahren hat und selber entscheiden durfte, ob sie hinget oder nicht, wurde das besser. Sie war noch immer ängstlich aber sie musste nicht mehr fehlen wegen der Angst. Und so haben wir eigentlich das Fehlen weggebracht, dadurch, dass wir das Fehlen erlaubt hatten. #00:40:37-0# Das Fernbleiben war also kein Fehler mehr. Sondern: Nimm du dir die Autonomie und entscheide du selber, ob es möglich ist oder nicht. Die Frage war dann natürlich, ist das erlaubt oder nicht. Ich hab das dann aber mit Niemandem abgesprochen. Es hat gut funktioniert. Aber ist heikel, denn man sagt immer: Fehlen ist schlecht. #00:41:09-4# Aber in diesem Fall war das ‚erlaubte Fehlen‘ genau ausschlaggebend für die Verbesserung.

Interviewer: Noch ein anderes Beispiel? #00:41:32-3#

Fachperson 1: Es ist vielleicht etwas, das mit obigem Beispiel verbunden ist. Irgendwann in der Jugend kommt der Entwicklungsschritt von Autonomie und Selbstbestimmung, doch in die Schule zu gehen ist eigentlich ist das ein Zwang. #00:41:53-4# Es ist nicht autonom und selbstbestimmt. Die Frage ist, wie bringen wir dieses beiden Dinge überein. #00:42:02-8# Man erwartet von den Kindern, dass sie sich von den Eltern ablösen und autonom und selbstbestimmt zu denken beginnen, aber im Alltag dürfen sie das nicht umsetzen. #00:42:17-5#

Interviewer: Und wir bringen wir (diesen Gegensatz) überein? #00:42:28-9#

Fachperson 1: (Lachen) Weiss nicht, wahrscheinlich denke ich in der Pension noch darüber nach. Es ist nicht einfach.

Interviewer: Gut, wir sind fast durch. Nun noch eine utopische Frage. Wenn du könntest, was würdest du am System ändern? Du kannst in alle Richtungen denken. #00:43:42-3#

Fachperson 1: Darf ich auch alles sagen? #00:43:44-7# Ich würde an der Lehrerbildung etwas ändern. Wirklich mehr auf die Beziehung denn auf die Leistung fokussieren. Die Lehrer mehr darin schulen, andere wahrzunehmen. Wie gestalte ich eine Beziehung mit dem Kind. Das erlebe ich in meiner Arbeit als sehr hilfreich, ich habe auch sehr viel Zeit dafür. #00:44:18-6# Ich kann einfach eine Stunde lang einem Kind zuhören, wie es mir die Welt erklärt. Und ich habe aber auch das Interesse dafür. Und ich glaube, das ist das, wovon ich das Gefühl habe, das fehlt am Meisten. Und ich denke, das wäre hilfreich für verschiedene Problematiken. Auch für die Schulverweigerung. #00:44:39-6# Und wenn es schon vom Stoff her keinen Sinn gibt, um in die Schule zu gehen, dass man es wenigsten gut hat mit dem Lehrer, weil dieser ein lässiger ist. Oder weil man es gut hat mit den Mitschülern. #00:44:58-5# Also dann mehr einen sozialen Grund zum hingehen. Weil der Stoff ist halt manchmal trocken. Und ich denke man kann nicht allzu viel am Stoff ändern. Man kann ändern, wie er dargeboten wird, aber ich glaube am effektiven wäre es, wenn die Kinder aus sozialem Grund gerne hingehen.

Interviewer: Also muss es atmosphärisch stimmen? #00:45:33-7#

Fachperson 1: Ja, und ein lässiger Lehrer. #00:45:35-6# Der einem ernst nimmt und der interessiert ist an einem.

Interviewer: Aus deiner Sicht, hab ich da etwas vergessen, kam ein Aspekt nicht vor, an den du im Kontext des Themas gedacht hast? #00:46:00-9#

Fachperson 1: Ja, was ich jetzt das Gefühl gehabt habe, dass es wenig vorkam war der Aspekt der Familie. #00:46:14-5# Der Einfluss der Familie auf die Schulverweigerung. Wir gehen grundsätzlich davon aus: Wenn Kinder auffälliges Verhalten zeigen, Schulverweigerung kann man da dazuzählen, dann gehen wir davon aus, dass es nicht ein Problem des Kindes ist, sondern von dem Gefüge in dem das Kind drinnen ist. Aber eben auch im Speziellen uns einen Veränderungsbedarf in der Familie aufzeigt. #00:46:45-5# Es ist also der Hinweis (...) also wir sagen nicht, dass in jeder Familie dann ein Problem sein muss, aber meistens hat es familiäre Bedingungen, die eine solche Schulvermeidung fördern. #00:47:11-4# Und die können verschiedenartig sein. Dass man zu Hause vielleicht nicht

gelernt hat mitzuhelfen, Haushaltssachen zu machen. Oder dass man zu Hause 12 Stunden gamen darf, wenn man nicht zur Schule geht. #00:47:33-2#
Dass es dort einen positiven Anreiz gibt. Es kann ganz verschiedene Gründe geben.

Interviewer: Manchmal kommt es zu einer bewussten oder unbewussten Komplizenschaft zwischen Eltern und Kind, wenn dieses nicht zur Schule gehen will...

Fachperson 1: Ja, aber die somatischen Beschwerden sind real. Es ist dann nur die Frage, ob sie psychischer oder physischer Natur sind. Das macht auch Bauchweh. Magenbeschwerden gibt es oft, Kopfschmerzen.

Anhang 5

Transkript Fachperson 2

Interviewer: Was waren die Motive für deine Berufswahl? #00:00:38-1#

Fachperson 2: (überlegt lange) Also ich glaube es gibt ähnliche Berufe, die es auch hätten werden können. Die Ausgangslage war, ich habe das Lehrerseminar gemacht und es hat mich etwas in das Lehrerinnendasein hineingetrieben, nicht wahr? Weil dies die Grundausbildung war. Wir hatten alle das Gefühl, das eröffne uns noch ganz viele weitere Perspektiven. Und darauf habe ich immer wieder zurückgegriffen und dieser Job ist es nun, weil extreme Kreativität möglich ist. Sehr interdisziplinär gearbeitet wird. Und weil ohnehin schon vieles nicht funktioniert hat, ist man komplett frei im Denken. #00:01:43-6# Wie es vielleicht auch anders gehen könnte.

Interviewer: Mit „nicht funktioniert“ meinst du nicht etwas in deiner persönlichen Biographie sondern es bezieht sich auf die Biographie der Schülerinnen und Schüler, mit denen du zu tun hast? #00:02:01-3#

Fachperson 2: Ja, genau. Dass bei ihnen gewisse Dinge derart nicht funktioniert haben oder nicht gestimmt haben oder wie auch immer (...) jedenfalls hat der Regelweg nicht funktioniert und es gibt einem gewisse Freiheiten, nochmals kreativ an die Sache heran zu gehen. #00:02:19-7#

Interviewer: Ich gehe davon aus, dass du mit Kindern zu tun hast, die ungern in die Schule gehen. Wie begründen diese Kinder dir gegenüber ihren Schulfrust? #00:02:51-6#

Fachperson 2: Also, wir haben immer wieder, ich habe immer wieder mit Kinder zu tun, die Mühe haben in die Schule zu gehen. #00:02:56-0# Es gibt aber auch ganz viele andere. Und es ist extrem unterschiedlich, was sie dazu sagen können oder nicht. Viele können gar nicht mehr benennen, was los ist. Oder auch einen Grund angeben. Ja, das ist wirklich ganz häufig ein Phänomen. Dann gibt es natürlich auch andere, die sich bei uns sehr entspannen, die es geniessen, aus dem ganzen Stress und den Anforderungen, aus irgendwelchen Teufelskreisen auszubrechen, die sie erlebt haben, gewissermassen draussen zu sein. #00:03:38-0#

Interviewer: Und hast du „Müsterchen“, was sie zum Beispiel sagen? #00:03:42-6#

Fachperson 2: Nein, es gibt wirklich keine Muster, die sich gleichen. Es tönt bei jedem anders. #00:03:56-9#

Interviewer: Und bei denen, sagen wir als Oberbegriff, die sehr schuldistanziert sind, was für Hintergründe und Motive siehst du dann jeweils bei ihnen, zusätzlich zu ihren Selbstaussagen? #00:04:26-4#

Fachperson 2: Es gibt ja ganz viele verschiedene Ausprägungen; ob ich nicht so gerne zur Schule gehe, sei das, wo ich dann denke, da sei vielleicht die Beziehung zu der Lehrperson nicht so gut #00:04:40-4# Das Klima in der Schule vielleicht nicht so das #00:04:44-4# die vielleicht schulisch auch extrem überfordert sind und unter einen grossen Druck geraten #00:04:50-5# die, welche nicht gut damit umgehen können, wenn es

zu strikt ist (...) das ist so das eine, und dann gibt es natürlich, kann es natürlich auch noch viel weiter gehen und dort können tausende Sachen hineinspielen. #00:05:07-3# die man oft nicht mehr an etwas allein festmachen, wo sicher auch das familiäre System hineinspielt, manchmal kann auch eine Krankheit ein Auslöser gewesen sein, eine Situation, in der die Entwicklung zu einem eigenen Selbst gestört worden ist. #00:05:28-9#

Interviewer: Welche Begrifflichkeiten, wenn ihr im Team über das „Phänomen“ - ich benenne es nun bewusst nicht, spricht oder schreibt, verwendet ihr? #00:05:53-9#

Fachperson 2: Es ist sehr schwierig. Wir haben uns auch noch nicht gefunden in den Begrifflichkeiten. Von dem her (...), schulmüde benutzen wir in dem Sinne nicht, weil mit den Kindern, mit denen wir zu tun haben, das ist dann nicht nur ich bin müde. #00:06:13-5# Das ist nochmals eins mehr. Schulabsentismus ist ein gängiges Wort, in das auch tausend verschiedene Facetten hineinfallen können, manchmal sprechen wir auch von einer Schulverweigerung #00:06:28-8# wenn es ganz viel mit gefühlter Macht auch zu tun hat oder der einzige Weg ist, sich wenigsten in etwas noch behaupten zu können. #00:06:39-2# Ich selbst rede oft von Schulabsentismus. Weil man muss ohnehin überall genau hinschauen und das ist weit gefasst und man kann dann nochmal spezifischer darauf eingehen. #00:06:51-8# Womit wir nicht zu tun haben, das ist „Schwänzen“ oder so.

Interviewer: Wie grenzt du das ab? #00:07:09-0#

Fachperson 2: Schwänzen? Das ist ganz persönlich: Keine Lust haben, sich mit Kollegen treffen, trotzdem gut eingebunden zu sein in alles und einfach „der Schule fern bleiben.“ #00:07:25-6#

Interviewer: Eine Rebellion? #00:07:28-8#

Fachperson 2: Zum Teil vielleicht, aber vielleicht auch einfach gerade andere Interessen. #00:07:36-2#

Interviewer: Und Absentismus auf der anderen Seite? #00:07:38-5#

Fachperson 2: Benutze ich mehr, oder wir, wenn wir davon ausgehen, dass (...) also meistens sind die Kinder nicht mehr in irgend einem sozialen Gefüge noch drin. Es gibt wenige, die (...) natürlich gibt es die, die nicht in die Schule gehen und vielleicht es noch in einen Sportverein schaffen und ab und an vielleicht noch chatten mit jemanden aber oft sind keine Kontakte mehr vorhanden. #00:08:10-5#

Interviewer: Und das betrifft auch schon Primarschüler? #00:08:24-3#

Fachperson 2: Ja. Auf der Oberstufe begegnet es einem häufiger, hat man das Gefühl, wahrscheinlich ist es auch wirklich so, aber wir haben auch Primarschüler. #00:08:41-6#

Interviewer: Und das ist dann im Wissen der Eltern? #00:08:52-2#

Fachperson 2: Das ist im Wissen der Eltern. Auch bei den Jugendlichen, die wir haben, ist es im Wissen der Eltern. #00:08:56-0# Die sind nicht irgendwo auf dem Weg zur Schule verloren gegangen. Die stehen nicht auf oder wollen nicht aus dem Haus. #00:09:06-7#

Interviewer: Okay, nun zu deinem Handlungswissen (...) in so einer Situation, wie du sie nun beschrieben hast, was kannst du dann tun? #00:09:33-8#

Fachperson 2: Ich alleine gar nichts. Es braucht alle verschiedenen Stellen. Also, je nachdem wie verfahren die Situation dann ist. Es gibt Kinder, die sind seit drei Monaten zu Hause und es ist weiter nicht viel passiert. Und dann kann ich nicht, ich habe auch kein Case-Management in diesem Sinne, ich hab keine Befugnis irgendwas in die Wege zu leiten, ich kann probieren so schnell wie möglich alle wichtigen Personen an einen Tisch zu bekommen #00:10:09-3#

Interviewer: Und das hast du ja nun auch schon oft gemacht. Wenn alle wichtigen Personen an einem Tisch waren - welche Strategien haben sich als erfolgreich erwiesen? Wie das man einen Schulbesuch wieder einleiten kann?

Fachperson 2: Ich kann dir nichts allgemein-gültiges sagen, aber ich kann mehrere verschiedene Fälle beschreiben. Was wir auch schon gemacht haben: ein Kind geht nicht zur Schule, die Eltern reagieren und suchen sich Hilfe, wir haben dann an einem runden Tisch, die Schule konnte nicht teilnehmen, war aber informiert, versucht aufzuzeigen, was die nächsten Schritte sein werden. #00:11:13-3# Und da haben wir extrem früh reagieren können und ein grosses Aufgebot gemacht. #00:11:19-5# Und wir haben einen Plan aufgestellt: Du kannst ab morgen wieder in die Schule, und wenn nicht, dann geht es dir anscheinend so schlecht, dass du zu uns kommen musst. Wenn du das auch nicht schaffst, dann gehts dir noch viel schlechter und dann musst du stationär sein. #00:11:38-6#

Interviewer: Was wäre es bei euch? #00:11:41-0#

Fachperson 2: Teilstationär. Man geht am Abend nach Hause und kommt tagsüber. #00:11:48-4# Und das hat Wirkung gezeigt. #00:11:51-9# Es braucht viel, für die Eltern war es schwierig, oder vor allem für einen Elternteil, die Konsequenz zu haben und zu sagen, hör zu, wenn du die Schule nicht besuchst, dann leiten wir diese Schritte wirklich ein. #00:12:08-7#

Interviewer: Die Kinder und Jugendlichen haben Mühe, sich die konkrete Alternative zum Schulbesuch vorzustellen - wie auch, sie kennen die Optionen der Fachpersonen gar nicht? #00:12:51-4#

Fachperson 2: Nein, aber das Kind muss sie kennen. #00:12:52-9# Und zwar sehr schnell und sehr transparent.

Interviewer: Das heisst, ihr zeigt dem Kind auf, was sonst kommt? #00:12:58-9#

Fachperson 2: Ja. Was die weiteren Schritte sein werden. #00:13:01-2#

Interviewer: Und das hilft hin und wieder? #00:13:03-2#

Fachperson 2: Genau. Es hat schon geholfen. Und es gibt auch diese Fälle, in denen es nicht hilft, aber dann merken wir dafür auch, okay, da ist jetzt nicht irgendeine Hierarchie-Umkehr oder irgend eine Verweigerung (...) und dann braucht es auch wirklich mehr Unterstützung im Ganzen drin. Ich muss dazu sagen, dass ich meistens nur dann zum Zug komme, wenn irgend eine Form von therapeutischer Begleitung da ist. #00:13:35-6#

Interviewer: Wer hat das Case-Management? #00:15:05-8#

Fachperson 2: Eigentlich die Schule. Die Schule muss die Verantwortung haben.
#00:15:28-8# Weil dorthin muss es ja gehen, in die Schule. Wir versuchen immer die Klassenlehrperson und den Schulleiter miteinzubeziehen, beide sind wichtig, zum Teil auch schulische Heilpädagogen und auch die Schulpsychologen. Die sind für uns auch sehr wichtig. Weil auch Schulumteilungen in Frage kommen. Das haben wir auch schon erlebt: Ein Kind wollte nicht zur Schule, konnte nicht benennen wieso, längerer Aufenthalt bei uns, zurück in die Schule, dann Schulumteilung und ab da war es kein Problem mehr. Und die Schulpsychologen sind jene, die eine Sonderschulzuteilung aussprechen können
#00:16:35-7#

Interviewer: Was wünschst du dir in solch schwierigen Situationen von der Schule her?
#00:17:05-1#

Fachperson 2: Im Idealfall suchen sie das Gespräch mit der Familie, versuchen herauszufinden, was los ist und bieten Unterstützung um das Kind wieder in die Schule zu holen. Wenn das nicht wirksam ist, sollen sie die Schulpsychologen informieren. #00:17:29-3# Dann die Schulaufsicht und vielleicht auch den Eltern nahelegen, sich weitere Hilfe zu holen. Und wenn alles nichts hilft und die Kinder längere Zeit nicht in der Schule sind, wobei was heisst eine längere Zeit, dann müssen die Schulen eine Gefährdungsmeldung machen. Das dann auch weitere Schritte passieren können. #00:18:01-4#

Interviewer: Erlebst du die Absenzenkontrolle an den Schulen als zuverlässig? #00:18:21-2#

Fachperson 2: Das sagt man ja so, dass die Schule das gut führen sollen und dem nachgehen sollen, wenn ein Kind nicht erscheint. Ich denke, es ist extrem unterschiedlich. Auf der Primarstufe wird es eher gelebt, dass man nach Hause telefoniert (...) ich denke auch auf der Oberstufe. Es ist wirklich extrem unterschiedlich, einzelne Schule unterscheiden sich da sehr. Was manchmal passiert, wenn es schon länger läuft, dann fühlt sich niemand mehr verantwortlich oder zuständig und das ist dann der Worst-Case.
#00:19:07-2#

Interviewer: Das wäre das Gegenteil der Idealbedingungen, die du vorhin beschrieben hast, wenn man nicht hinschaut? #00:19:12-4#

Fachperson 2: Ja, und ein Nicht-Handeln. Und was natürlich nicht günstig ist oder es sehr schwer macht für die Schulen, sind Arztzeugnisse, welche die Kinder krank schreiben. Auf das keine eine Schule dann nicht reagieren. Was wir oft erleben und ein auch tatsächlich ein schmaler Grat ist: Wenn Eltern sich kooperativ zeigen in den Gesprächen, es das Kind aber trotzdem nicht in die Schule schafft. Dann ist der Schritt zu einer Gefährdungsmeldung extrem schwer für eine Schule. Verständlicherweise. #00:19:56-2# Der Punkt ist nur, das Kind geht nicht in die Schule (...) #00:20:03-8#

Interviewer: Du hast vorhin angesprochen, dass es relativ sei, „eine längere Zeit zu Hause“ zu bleiben. Dennoch, ab wann muss man spätestens reagieren? #00:20:21-8#

Fachperson 2: Es kann ja mal sein, dass man eine Grippe hat, die eine Woche dauert. Oder gar 10 Tage. Das kann es geben. Und dann gibt es jene Kinder, die sehr häufig fehlen. Immer wieder krank sind und vielleicht auch Muster zeigen #00:20:45-0# in dem. Und da denke ich: je schneller, je besser.

Interviewer: An welchen Punkten in einer Schulbiographie treten gehäuft Schwierigkeiten auf? #00:21:13-1#

Fachperson 2: Also Übertritte sind immer ein Thema. Wechsel. Sei das ein Wechsel der Lehrperson, oder ein Klassenwechsel. Ein Wechsel in die Oberstufe, manchmal die Konfrontation mit einem neuen Schulsystem #00:21:44-3# Bei uns sind ja die Schule unterschiedlich aufgebaut, da kann es sein, dass eine Primarschule geführt arbeitet und dann gibt es Lernlandschaften auf der Oberstufe, was für gewisse Kinder extrem schwierig sein kann. #00:22:02-2# Die Rückkehr nach Krankheiten ist auch, wahrscheinlich nicht ein Auslöser, kann dazu führen, dann wenn man lange nicht mehr dort war, dass man sich den Weg zurück nicht traut. #00:22:15-3#

Interviewer: Wie können wir Fachpersonen diese kritischen Übergänge besser begleiten? #00:22:31-5#

Fachperson 2: Dass man vielleicht enger miteinander zusammen arbeitet. #00:22:44-1# Dass man die Kinder darauf vorbereitet, was auf sie zukommen wird. #00:22:50-3# Was es ja schon gibt ist, dass die Kinder beispielsweise einen halben Tag schauen gehen dürfen, so was, vielleicht wäre es auch gut, wenn die Lehrperson schauen geht vorher. #00:23:01-9# wie die Kinder in der Klasse vorher waren. Dass man immer mal wieder stufenübergreifend zusammen arbeitet. Dass man sich kennt und eine Kultur pflegt #00:23:16-9# und dass man Infos weitergibt, wenn man das Gefühl hat, es könnte zu Schwierigkeiten kommen. #00:23:33-6#

Auch wenn die neue Lehrperson sagt, sie möchte ganz neu anfangen. Es gibt einfach Sachen, die (...) Es ist manchmal auch ein Bisschen ein Versäumnis, wenn man sagt, man möchte diese Infos nicht haben. #00:23:48-6# Es ist zum Teil sehr relevanteste Dinge und wenn ein Kind nochmals durch das Ganze hindurch muss bis irgendwer reagiert... das wird dann sehr schwierig. Und da denke ich, müssen die verschiedenen Stufen und vielleicht Lehrpersonen einfach anders miteinander arbeiten. #00:24:08-8#

Interviewer: Da kommt mir in den Sinn: Die Schulpsychologin, welche ich bereits interviewt hatte diesbezüglich einen Vorschlag gemacht. Das nämlich gewisse Sachen und Formen sich von der ersten Klasse bis zur Oberstufe durchziehen würden, unabhängig vom Stil der jeweiligen Lehrperson. Mit dem Ziel, dass das Kind mehr Sicherheit hat. Kannst du dir das vorstellen? #00:24:45-6#

Fachperson 2: Ich glaube, manchmal ist es ja sogar ein Glück für die Kinder, wenn es einen Wechsel gibt. Und dann gibt es sicher Dinge, die man durchziehen könnte. Vor allem wenn sie sich bewährt haben. Formen von Plänen und Strukturvorgaben oder so. Dass jeder wieder einen persönlichen Stil hat, das ist schön. (überlegt lange) #00:25:18-9#

Interviewer: Mir hat es enorm eingeleuchtet, wenn man den Übertritt von der Primarstufe in die Oberstufe anschaut. Aber von der ersten Klasse zur Oberstufe finde ich es schwer vorstellbar, dass man Formen findet, die sowohl mit kleinen Kindern wie auch mit Teenagern tauglich sind. Aber vielleicht gibt es das schon und ich denke lediglich in die falsche Richtung. #00:25:58-1#

Fachperson 2: Also das eine ist, glaube ich, dass man wirklich schauen geht, wie die vorherige Lehrperson gearbeitet hat. Dass man hinein geht und schaut, wo stehen die. Damit

man einen schönen Übergang machen kann. Und das andere, denke ich, hängt auch davon ab, wie die Schule aufgestellt sind, sind die nah beinander oder weit auseinander, also räumlich mein ich, denn sonst hat man viele Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung. Also dass man Projekte macht, Kleine und Grosse, wo die Kleinen auch schon früh hinein sehen, wie sieht das aus bei den Grossen, wie arbeiten diese. #00:26:50-9# Ich glaube manchmal nur (...) also Strukturen helfen, das gibt Sicherheit und alles was Sicherheit gibt ist gut. Aber schlussendlich bin ich schon auch der Meinung, es ist die Beziehung, die es ausmacht. #00:27:17-8#

Eine Beziehung, die Sicherheit gibt. Da habe ich dann vielleicht verschiedene Werkzeuge, die zusätzlich helfen, die es optimieren, aber wenn du in der Beziehung keine Sicherheit vermittelst dann bringen auch diese Werkzeuge diesen Kindern nicht sehr viel, oder zu wenig, sagen wir es so. #00:27:41-7#

Interviewer: Ich gehe zurück auf die Ebene des Kindes, das schulmüde ist. Ich erlebe es oft, nicht immer zwar, aber oft, dass die soziale Verankerung in der Klasse nicht gut ist. Siehst du da Möglichkeiten, dass die Schule diese verbessern kann? #00:28:15-1#

Fachperson 2: Also, ich muss dazu sagen, dass ich oder wir, das nicht immer so erleben. Es gibt Kinder, die in der Klasse gute Kontakte haben und es tritt trotzdem auf. Und dennoch ist es bei einigen Kindern ein sehr wichtiger Aspekt. #00:28:39-8# Daran arbeiten (...)

Interviewer: Was heisst das? #00:28:44-0#

Fachperson 2: Was das heisst? Eine Kultur (...) also zum einen das Vorleben. Eine gewisse Akzeptanz und Toleranz vorleben, daran auch immer wieder arbeiten. Ich meine, es gibt ja immer Konflikte mit den Kindern, immer. Und das ist auch okay. Es hat immer Kinder die stärker sind, solche die schwächer sind. Aber wie gehe ich damit als Lehrperson um. Wie gehen wir als Team damit um. Und was vermitteln wir nach aussen, was ist okay und wie gehen wir damit um, wenn gewisse Vorfälle da sind. Wie reagieren wir als Schule, wenn wir davon hören, wie miteinander umgegangen wird. Lassen wir es laufen oder gehen wir es an. #00:29:36-5# Das kann man ja auf viele verschiedene Varianten tun.

Interviewer: Wenn ein Kind keine Freunde hat? Können wir pädagogische Fachpersonen Freundschaften einleiten? #00:30:02-7#

Fachperson 2: Man kann vielleicht ein Klima schaffen, wo das einen Boden finden kann. Manchmal ist ja auch die Frage, hat es in der Klasse keine Freunde, hat es gar keine Freunde. Wie steht das Kind diesem Thema gegenüber? Ist es ein Wunsch? Hat es Schwierigkeiten, müsste man mit diesem Kind nochmals einzeln arbeiten? Was müsste dieses Kind geben? Und genauso kann man auch mit der Klasse daran arbeiten. #00:30:24-3#

Interviewer: Das geht wahrscheinlich nicht nur an die Lehrer oder an die Lehrerin. Wen kann man beiziehen? #00:30:30-6#

Fachperson 2: Gewisse Schulen haben inzwischen einen schulischen Sozialarbeiter. Es gibt Formen der Schulberatung. Ich denke, das ist auch noch ein Punkt bei der Schule, es wird ja immer mehr, dass man nicht mehr als Einzelperson arbeitet (...) aber ich weiss manchmal nicht, ob die Angebote zu wenig offensichtlich sind, ob sie richtig (...) ob man schon einen guten Weg gefunden hat, damit die Lehrpersonen das auch wirklich gut hineinnehmen können. #00:31:12-9#

Interviewer: Ich habe noch eine utopische Frage an dich. Wenn du sehr viel Entscheidungsgewalt hättest im Bildungssystem, welche Änderungen würdest du zu Gunsten von schulmüden und schulverweigernden Kindern vornehmen? #00:32:07-7#

Fachperson 2: Ich glaube, dass es manchmal auch Kinder gibt, die nicht in die Schule gehen und da können die Lehrpersonen machen, was sie wollen, die wirklich andere (...) wo es nichts mit der Schule zu tun hat. #00:32:36-0# Die gibt es wirklich auch. Dann muss an andere Stellen gehen. Und sonst, ich könnte gar nicht so ein Konzept vorschlagen. Mir tut es manchmal leid, dass die Lehrpersonen sich selbst einengen. Natürlich ist das nicht von selbst, das kommt auch irgendwoher. Jedenfalls, wenn sie wieder freier werden könnten: Dass es okay ist, wenn gewisse Kinder nicht dahin kommen, wo sie hin sollten. #00:33:12-5# Und es manchmal etwas anderes braucht. Wenn man mehr in das Miteinander im Schulzimmer investieren würde. Und sie auch da abholt, wo sie stehen. Und das ist natürlich nicht einfach.

Interviewer: Woher kommt das, dass die Lehrpersonen das nicht können, deiner Meinung nach? #00:33:33-9#

Fachperson 2: Ich glaube, dass man manchmal in einem Strudel drinnen ist und dann klammert man sich an Vorgaben. #00:33:43-7# Und man muss ja auch nach Lehrplan arbeiten und das ist auch wichtig. Aber manchmal sind andere Sachen gerade wichtiger. #00:33:48-2#

Nun kommt der Begriff der Leistungsgesellschaft, oder was auch immer, aber es ist schon so, wir sind nicht (...) wir reden immer schön von der Ressourcenorientierung, die wird zelebriert in der Ausbildung #00:34:06-3# ,ähm, wenn man das ganz konkret leben würde, für die Schüler dann auch, was würde das bedeuten? Ich weiss es nicht. Ich denke aber, da könnte man noch mehr drauf geben. #00:34:17-8#

Ich denke einfach, Kinder sind so wissbegierig und haben Spass und ich frage mich manchmal schon, wieso dass es so drehen kann. Und - natürlich braucht es auch Reibung mit einer Lehrperson - gehört alles dazu (...) ja, ich würd mir einfach wünschen, dass die Kinder lieber in die Schule gehen, genauso wie manche Lehrer auch. #00:34:50-2#

Interviewer: Ich mir auch und das war eigentlich auch die Grundfrage dieser Arbeit. Wieso vermeiden wissbegierige Kinder überhaupt in der Schule. Was sagst du? #00:35:02-1#

Fachperson 2: Es ist nie nur ein Faktor. Das gibt es nicht. Und das ist auch unsere Haltung, warum wir mit allen zusammenarbeiten. Oft können wir auch gar nicht aufschlüsseln, wo ist was. #00:35:35-5#

Interviewer: Aber die Ursachen, sind die wichtig? #00:35:38-1#

Fachperson 2: Manchmal findet man keine Ursachen. #00:35:42-5# Man würde sich ja wünschen, dass man sagen könnte, es ist dies und das, und dann könnte man auch eine Lösung hinzaubern. #00:35:49-0#

Interviewer: Aber manchmal müsst ihr auch einfach ausprobieren. #00:35:51-6#

Fachperson 2: Es geht immer nur über das Probieren. Und zusammen ausprobieren, wer kann was anbieten in diesem Probieren drin. Und oft (...) also es sind ja irgendwelche Ängste dahinter. Es geht immer in irgendeiner Form um irgendwelche Ängste, welche das

dies nun sind, oder was ein Kind dazu treibt, in eine solche Verweigerung oder dann zum Teil ja auch eine solche Machtausübung - denn es ist ja eine Machtausübung indem ich mich nicht mehr aus dem Haus bewege - aber da sind auch Ängste da, diverse.
#00:36:21-9#

Interviewer: Bei wem? #00:36:26-6#

Fachperson 2: Beim Kind selbst und natürlich auch im familiären System, wenn da noch schlechte Schulerfahrungen hineinspielen oder, es ist glaube ich, auch bereits genug besprochen, ja, was es schwierig macht für gewisse Eltern dies dann auch umzusetzen.
#00:36:47-7#

Interviewer: Es ist schon oft besprochen worden, aber ich würde trotzdem gern von dir hören, was du diesbezüglich schon erlebt hast #00:36:55-2# Vorerfahrungen hast du gesagt, Ängste bei den Kindern...
#00:37:09-5#

Fachperson 2: Vorerfahrungen und vielleicht auch ein isoliertes Gesamtsystem, nicht gleich gut eingebettet, auch Vermeidungstendenzen bei den Eltern, die auch ihres nicht mehr einfordern können. Auch schon erlebt habe ich, dass sie zu fest mitschwingen mit dem Kind, dass die Ängste des Kindes diese Vorerfahrungen aktivieren und diese sich dann so paaren. Und wo man die einzige Person ist, die das Kind noch versteht, und die andern fordern etwas ein, oder? #00:37:35-0# Gibt es auch. Ich hatte aber wirklich auch schon Kinder, bei denen ich es mir nicht erklären konnte. Da lag es dann vielleicht einfach in der Persönlichkeitsstruktur des Kindes (...)

Interviewer: Gibt auch bei den Lehrerinnen und Lehrern Ängste, wenn ein Kind vermeidet?
#00:37:56-7#

Fachperson 2: Natürlich. Es kommt ja dann auch die Schuldfrage. Vor allem wenn das dann über längere Zeit ist und niemand findet etwas, es sind Therapeuten involviert (...) es kommt immer die Schuldfrage, die blöde Schuldfrage. #00:38:14-3#

Interviewer: Hat es etwas mit mir zu tun? #00:38:16-7#

Fachperson 2: Hat es etwas mit mir zu tun? Hab ich etwas falsch gemacht? Habe ich zu spät reagiert? Warum hab ich noch nicht reagiert? Hab ich zu früh reagiert? Was habe ich ausgelöst? #00:38:23-5#

Interviewer: Die Schulpsychologin sagte, dass vermeidende oder verweigernde Kinder im Grunde genommen das kleinere Problem als die Eltern und die Lehrer mit diesem Handeln, denn sie wollen damit etwas zeigen und die anderen kommen dabei ins Straucheln. Das erlebst du auch so? #00:38:51-5#

Fachperson 2: Also es löst eine extreme Ohnmacht aus, wenn ein Kind sich so verweigert #00:38:59-3# Ja, es kann sehr ohnmächtig auf das System wirken. Ich sehe aber auch zum Teil, dass man eben aufzeigen kann, was das für Konsequenzen hat. Dass man sagen kann: irgendwann bekommen deine Eltern Probleme, sie können dann irgendwann nicht mehr entscheiden, was für dich gut ist oder wie es mit dir weitergehen soll. Und zum Teil haben wir es auch schon so erlebt, dass die Kinder froh sind, wenn endlich etwas passiert #00:39:39-6# Also, das ist ein Elend für diese Kinder in dieser Situation drinnen zu sein. Es ist nicht nur, etwas zeigen zu wollen oder die Hierarchieumkehr oder das

Macht ausüben, vielleicht geht das schon über längere Zeit, muss aber nicht unbedingt sein. Und diese Kinder in der Strukturlosigkeit belassen (...) ich habe es auch schon erlebt, dass die Kinder sich am Abend noch vornehmen, morgen gehe ich in die Schule und dann das Versagen am Morgen. Ich kann mich nicht bewegen ich komme nicht raus. #00:40:19-3# Das bringt sie in einen schlechten Zustand. Deshalb eben besser schnell reagieren.

Interviewer: Gibt es aus deiner Sicht einen Aspekt des Themas, der im Interview zu wenig vorgekommen ist? #00:40:48-6#

Fachperson 2: Das Wichtigste haben wir, glaub ich, angesprochen. Wir haben auch eine Fokusgruppe zu diesem Thema. Wir nennen es intern Schulabsentismus. Klar, du fokussiert die Schule. Und da, wie kann man die Schule dafür sensibilisieren, wie kann sie wieder in ein Handeln kommen und aus dieser Ohnmacht herausfinden, in der auch die Eltern stecken. Bei uns auch ein Thema sind die Hausärzte mit den Krankschreibungen, die damit den Prozess verlangsamen, bis etwas in Gang kommt. #00:42:09-1#

Ich habe vorhin ein paarmal von Kultur oder Klima gesprochen und weiss nicht, ob du das noch genauer haben musst. Also dazu noch spezifischer: Ich habe gesagt, in der Beziehung Sicherheit vermitteln #00:42:27-6# ich glaube ein sehr wichtiger Aspekt ist, dass sich das Kind gesehen fühlt #00:42:34-9#

Interviewer: Du sagst das Klima, du meinst damit die Atmosphäre, das Schulklima, nehme ich an. Was ist an der Beziehung so wichtig oder wie sollte sie sein? #00:43:05-5#

Fachperson 2: Sie soll Halt geben und zwar so weit dass sich das Kind entwickeln kann. Und auch dass es weiss, es wird gesehen in seinen Möglichkeiten, die es hat. Es ist wie das, was jeder Mensch braucht. Einfach nochmals viel wichtiger für die Kinder, dass man dies lebt. #00:43:40-2#

Anhang 6

Transkript Fachperson 3

Interviewer: Wenn Sie zurück denken, was war ihre Motivation für die Berufswahl?
#00:00:30-0#

Fachperson 3: Ja, schon die Schule. Also, die eigenen Erfahrungen in der Schule, glaube ich. Also, die leidvolle Erfahrungen in der Schule. Das war die Motivation für den Beruf. Es ist natürlich eine lange Geschichte. Nach der Schule, nach dem Gymi, hab ich lange nicht gewusst, was ich überhaupt will. Aber das wahrscheinlich auch damit zu tun. Ich habe vier Jahre gebraucht, bis das dann entschieden war für mich. Zuerst habe ich mit Pädagogik begonnen und danach Psychologie. #00:01:11-5# Also eigentlich genau das Thema (...) weil, ich habe, das tönt jetzt ein wenig dramatisch, aber ich habe ziemlich jegliches Interesse verloren während der Schulzeit, vor allem während der Gymi-Zeit an den Inhalten. Und danach stand ich am Berg; was soll ich mit dem? Die Sinnfrage war dann für vier Jahre mein Thema. Und ich habe gedacht, dass ich das in der Psychologie umsetzen kann. Am Anfang war das so, dass man gedacht hat, man könne mit solch einer Erfahrung anderen helfen. #00:02:01-2# Das war es eigentlich. Über die eigene Erfahrung (...) Das ist ja oft so bei diesen Therapeuten (Lachen)

Interviewer: Ich mache mir eine Vorstellung von ihrem Berufsalltag und gehe davon aus, dass Sie mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die ungern zur Schule gehen...
#00:02:35-3#

Fachperson 3: Auch ja, es ist nicht immer nur das ungern zur Schule gehen, aber das auch, ja. #00:02:38-0#

Interviewer: Hm, wenn wir auf diese fokussieren, wie begründen die Ihnen gegenüber ihren Schulfrust? #00:02:47-1#

Fachperson 3: (...) also die reden nicht, also begründen (...) es kommt meist so pauschal: „es ist langweilig“. „oder es ist blöd“. „oder ist“, manchmal auch, „zu schwer.“ „oder ich verstehe es nicht“ das sagen sie zwar nicht so, aber das merkt man dann: es berührt sie nicht oder es kommt oft unter dieser Langeweile (...) „es bringt es nicht, was soll denn das?“ #00:03:25-9#

Interviewer: Woran denken sie dann jeweils, was fügen Sie für sich diesen Selbstauskünften für mögliche Gründe hinzu? #00:03:52-3#

Fachperson 3: Also ich denke, dass die wirklich nicht andocken können. Die bringen das nicht zusammen mit sich selber. Oder, sie haben keine Erfolgserlebnisse oder zu wenige (...) es ist so, als hätte das, was sie tun, kein Echo. Im Sinne eines positiven Echos, sondern nur noch, das ist nicht gut oder ist falsch oder mach es normaler oder mach es besser. Sie erleben sich dann als nicht kompetent. #00:04:42-9#

Interviewer: Welche Begrifflichkeiten verwenden Sie im Zusammenhang mit Kindern, die ungern zur Schule gehen? #00:05:04-1#

Fachperson 3: Also, man sagt ja dann, die seien schulmüde oder die haben Frust oder keine Affinität zu den Sachen, denen ist die Neugier oder das Interesse abhanden gekommen #00:05:32-3#

Interviewer: Und machen Sie eine Unterscheidung zwischen Schulvermeidung oder Schulverweigerung? Sind diese Begrifflichkeiten auch bei ihnen in Gebrauch? #00:05:42-7#

Fachperson 3: Das sind so Fachbegriffe. (überlegt lange) Also ich versuche wie einen anderen Zugang zu finden. Ich versuche herauszufinden die das zeigen, die keine Beziehung zu diesen Sachen haben, wo kann ich andocken mit ihnen. Wo finde ich einen Zugang (...) ich versuche oft, oder eigentlich immer so damit umzugehen. Aber Sie fragen jetzt nach Begrifflichkeiten... #00:06:29-3#

Interviewer: Ja, aber ich kann mir vorstellen, dass das für Sie gar nicht so darauf ankommt #00:06:32-8# es kommt gar nicht so auf die Begriffe darauf an.

Fachperson 3: Nein.

Interviewer: Ich frage eigentlich nur, um ein Verständnis zu klären... #00:06:53-5#

Fachperson 3: Ja, ich versuche eigentlich einfach sofort vom Problem- in den den Lösungsbereich zu kommen. Möglichst schon in der ersten Stunde. #00:06:58-2# Also herauszufinden, wo gibt es Bereiche, in denen es sich etwas anders verhält. Wo sie sich als lebendig empfinden, in denen sie das Gefühl haben, das sie das gerne tun, oder in denen sie Erfolg haben oder die Ausnahmen sind. Auch in punkto Schule, wo es dann mal gelungen ist #00:07:15-8# Weil sofort wenn das gelingt, kippt die Stimmung in der Therapie. Und auf das bin ich angewiesen, denn sonst versauert man hier (Lachen) #00:07:29-2#

Interviewer: Und können Sie noch etwas konkreter beschreiben, was sie tun, um die Schule wieder positiver zu besetzten in ihrer Arbeit. Oder ist das ohnehin die falsche Frage, geht es allenfalls gar nicht um das? #00:08:10-9#

Fachperson 3: Nein, es geht schon um das. Also, ich mache das meistens so, wenn ich die zum ersten Mal hier habe, dass ich, ich mich hinsetze, im Stehen, so wie in den Möglichkeiten, die dieser Raum bietet, frage, was sie denn überhaupt gern machen. Was ihre Hobbys sind, worin sie gut sind, wobei sie stark fühlen. Und dann beginnen sie zu erzählen bevor man überhaupt da sitzt und Gelegenheit hat um auf das Problem zu kommen. Was sie können und wo sie begeistert sind. Ich versuche, diese Stimmung, bevor man überhaupt anfängt, schon da zu haben eigentlich. #00:08:53-9# Und das geht meistens bei den Kindern, die haben irgendwas, das sie gern machen. Mit den Kollegen oder wie auch immer, was dann kommt. Sport oder (...) und das ist dann etwas, dass ich ‚mit dabei‘ habe. Dass sie nicht nur wegen einem Problem hier sind, sondern sie sind als Mensch da, als Kind da, das auch Sachen kann oder gern macht. Das ist ganz wichtig. #00:09:23-4#

Interviewer: Ich weiche nun ein wenig ab von meinem Skript. Mir kommt das bekommt vor, dass man bei einer gemeinsamen gestalterischen Aktivität mit den Kindern im guten Gespräch ist. Die Schwierigkeit ist in der Schule aber, wenn man dann überleiten sollte zur einer schulischen Aufgabe, die man mit den Kindern bearbeiten will. Das müssen sie zwar nicht, aber wie gelingt Ihnen der Transfer zum Gespräch am Tisch? #00:10:22-8#

Fachperson 3: Stimmt, wie Sie sagen, da ist ein Unterschied in der Situation, die ich hier habe und die Sie in der Schule haben. Ich habe keinen Lehrplan im Hintergrund und bin darum etwas freier, aber, ich frage natürlich dann auch, nachdem man etwas auseinandergenommen hat, was sie können und gern machen, was denn passieren muss oder weshalb sie überhaupt kommen und was hier passieren muss, damit sie sagen können, es sei hilfreich, das hat sich gelohnt zum Kommen. Und dann kommen sie schon auf das Problem, weshalb sie da sind. Aber immer mit der Frage, was passieren muss, damit ihnen das hier etwas nützt. Dass sie weiter kommen. (...) Ich weiss nicht, ob das in der Nähe des Übergangs ist, den sie nun meinen #00:11:30-3#

Interviewer: Doch schon, es ist der Übergang dazu, das Thema anzuvisieren, das im Raum steht, dass man das angeht. #00:11:49-7#

Fachperson 3: Und ich versuche es dann möglichst auf einer konkreten Ebene zu kommen, wenn die sagen: die Schule scheisst mich an, oder: ich habe keine Lust auf Schule oder irgendwie sowas, das Schulvermeidende oder das keinen Sinn in dem sehen, dann kann man ja wie fragen: Hat es einmal einen Moment gegeben, wo das anders gewesen ist, wie die Ausnahme erfragen und dann kommt meistens etwas. #00:12:29-6# Also, sie sagen dann: Der Ausflug in den Wald, oder, als wir werken konnten oder im Turnen. So versuche ich den Übergang zu machen.

Interviewer: Und welche Handlungsempfehlungen würden sie einer Schule geben im Umgang mit schulumüden Kindern? #00:13:09-9#

Fachperson 3: Also, eben, eine Suche nach Ausnahmen, in der diese Müdigkeit nicht so da ist. Oder in denen sie eigenaktiv oder selbstwirksamer sich im Bereich der Schule bewegen können. #00:13:38-6#

Interviewer: Heisst das auch, offen seine für unorthodoxe Formen? #00:13:44-4#

Fachperson 3: Ja. Was auch immer. Also, das ist dann vielleicht utopisch, aber es gibt ja verschiedene Schulen - und es gibt solche, die das ganz konventionell auslegen und andere, die von der Art her schon anders sind. Oder eben auch von der Art her, wie sie das interpretieren. Also (...) einfach möglichst nahe da, wo man merkt, dass ein Kind wieder einhängen kann. Und das kann unorthodox sein, ja. #00:14:28-1#

Interviewer: Ich glaube, dass es in der Schule oft einen Haltungskonflikt gibt. Es gibt Stimmen, die von einer Ressourcenorientierung und von den Bedürfnis des Kindes ausgehen, andere richten sich eher nach dem Lehrplan. Ist es aus Ihrer Sicht überhaupt legitim, bedürfnisorientiert vorzugehen? #00:15:14-9#

Fachperson 3: Ich finde schon. #00:15:21-2#

Interviewer: Es wird manchmal argumentiert, dass im Leben selbst nicht alles lust- oder bedürfnisorientiert ist und die Schule die Kinder auf die Härte des Lebens vorbereiten muss... #00:15:58-7#

Fachperson 3: (...) Das ist immer harte Arbeit, natürlich. Also, wenn sie das Autoritäre meinen. Aber ich glaube nicht, dass das in einem konventionellen Sinn gehen muss. Sobald sich ein Kind einlässt auf irgend ein Projekt, wobei es eine Wahl oder Interesse dazu hatte, ist auch da wieder sehr viel Ausdauer verlangt. Oder sehr viel Dranbleiben. Und das

sage ich den Kindern dann jeweils auch: Das ist harte Arbeit, was wir da machen. Das ist nicht einfach nur Lust. Und meistens wenn sie dann beteiligt sind an irgend einem Projekt, da sie hier wählen, dann kann man auch darauf bestehen; das ist jetzt harte Arbeit, das geht nicht schnell oder wir werden nicht fertig in dieser Stunde und auch nicht in der nächsten. Man muss dranbleiben und vielleicht muss man es nochmals probieren, bis es geht. Und dann erklären sie sich bereit dafür #00:17:03-2#

Interviewer: Sie sind dann beharrlich, dass es auch tatsächlich fertig wird? #00:17:09-2#

Fachperson 3: Also ich bin dann beharrlich in jenem Projekt, das sie für sich haben. Beharrlich im Sinne von (...) eben (...) also es braucht wirklich ein Dabei-bleiben und auch meine Präsenz natürlich, dass das geht. Es ist dann aber einfacher, weil es ist nicht so, dass ich das gewählt habe oder auferlegt, sondern es ist das Kind, das dies will. Und das ist vielleicht auch ein Unterschied. Es ist schwieriger, glaub ich, in der Schule. Weil da gibt es immer die Vorgaben (Unterbrechung durch Interviewer) (...) also eigentlich, wollen diese Kinder ja eigentlich vieles. Wenn man kleine Kinder sieht, wie die offen sind für alles und meistens neugierig und begierig weiter zu kommen und zu lernen, also das ist schon gegeben. Nur sind nicht alle immer gleich weit. #00:18:31-1# Auch nicht vom Alter her oder von der Klasse her und da gibt es riesige Unterschiede. Und nur schon vom dem her, glaube ich, muss man ganz ganz individuell reagieren können auf die Orte, an denen sie stehen oder auf die Bedürfnisse, die sie haben. #00:18:50-9# Oder die Fähigkeiten, die sie schon beieinander haben, es geht gar nicht anders.

Interviewer: Welche Sorgen spüren Sie beim Umfeld, Lehrer, Schulleiter, Eltern rund um das Thema, wenn sie ein schulumüdes Kind haben? #00:19:59-4#

Fachperson 3: Also, es ist ja sofort eine Sorge da, wenn ein Kind nicht mehr in der Norm ist. #00:20:06-5# Wenn es irgendwie rauskippt, sei es, weil es ganz schnell begreift oder weil es langsam begreift, und dann ist - so wir darauf schauen, also auch die Eltern und die Lehrer, stelle ich mir vor - schon da, was machen wir mit denen? #00:20:28-4# Wo führt das hin, wenn die ausserhalb sind und wie bringt man sie wieder hinein? Und da ist ein grosser Anpassungsdruck überall. Den ich auch gut verstehen. Weil, man ist sofort alleine, wenn man am Rand dieses Spektrums, dieser Glockenkurve ist (...) und das ist ungemütlich, oder? #00:20:53-3#

Interviewer: Erleben sie es auch so, dass zumindest in manchen Fällen, der Druck auf Eltern und Lehrer grösser ist, als auf das verweigernde Kind, dass mit seinem Handeln ja gerade etwas zeigen möchte? #00:21:30-1#

Fachperson 3: Also, das Kind hat natürlich nicht diese Übersicht. #00:21:36-1# Was heisst das, wenn ich hier nicht gut bin? Oder, was heisst das für die Zukunft oder den Beruf? Das ist dem Kind fremd, so zu denken. #00:21:50-2# Und die Eltern möchten Erfolg haben, auch als Erzieher, sie wollen gute Eltern sein, sie möchten vorbereiten, dass das alles gut läuft (...) ja das ist viel die grössere Angst auf der Ebene der Erwachsenen. #00:22:08-7# Beim Kind ist es eher so ein dumpfes Gefühl des nicht - genügens. So stelle ich es mir vor. Nicht ankommen, keine Wertschätzung erhalten und das ist meistens eine Negativspirale dann, die noch zu mehr Rückzug oder noch mehr Verweigerung führt. Das ist die Art, wie die Kinder ihr Unbehagen ausdrücken #00:22:41-6#

Interviewer: Als Fachperson hat man, wie Sie sagen, die grössere Übersicht. Wie kommuniziert man in solchen Situation transparent, wie kann man aufzeigen, was passieren wird, ohne zu drohen? #00:23:17-0#

Fachperson 3: Ich weiss nicht, ob ich das immer mache. Und ob das dann wieder ein Unterschied ist, Schule-Therapie, ich versuch dann einfach möglichst nahe und konsequent bei den konstruktiven Momenten zu bleiben. Da, wo sich das Interesse zeigt oder erahnen lässt. Oder dort, wo Freude entsteht. #00:23:49-4# Oder dort, wo Motivation ist. Ich versuche einfach da dran zu bleiben.

Interviewer: Das heisst, sie skizzieren nicht unbedingt die Szenarien, die eintreten werden, wenn die Verweigerung anhalten wird? #00:24:05-1#

Fachperson 3: Also, es ist ja wie (...) schnell gesagt (Lachen). #00:24:23-8# Also man ist dann, wie soll ich sagen, nicht mehr auf der Lösungsseite. #00:24:33-8# Es ist eher ein Zeichen davon, dass man selber auch nicht mehr weiter weiss. (...) Das passiert mir selber natürlich auch, das ich in das hinein rutsche. Oder auch tatsächlich nicht mehr weiter weiss. Sicher sag ich sowas auch, aber ich empfinde es nicht als hilfreich dann. Weil es nicht eine Perspektive ist, die aufgeht, sondern eine Verengung, die ich umschreibe. #00:25:09-3#

Interviewer: Ich komme vielleicht noch mehr von daher, dass das Kind ja oft überhaupt nicht weiss (...) Es kennt die Systeme und Mechanismen nicht, und die anderen Befragten haben rausgestrichen, dass es wichtig sei, diese transparent zu machen. Also mögliche Konsequenzen wie teilstationäre oder stationäre Krisenintervention aufzuzeigen #00:25:43-1#

Fachperson 3: Das ist ja unumgänglich. Das ist klar. Also, dass sind ja jetzt die ganz hap-pigen Geschichten. Bei denen man schnell und immer wieder in diesem Gefühl von Ratlosigkeit ist. Was macht man da? Was ist der nächste Schritt? Ein Kind oder ein Jugendlicher hat das dann sicher auch schon ein paarmal gehört. Also, und ich denke schon auch, man kann es nicht Schönreden. #00:26:28-8# Das sind wirklich ganz ernsthafte Situationen in denen man nicht mehr viel Wahl hat.

Interviewer: Kann man die soziale Verankerung fördern in der Schule? #00:27:10-0#

Fachperson 3: Also auch dort. Vielleicht gibt es Ausnahmesituationen, die man sehen kann. Also, es braucht natürlich alles Mögliche, um die wieder zu integrieren. Wenn die am Rand sind oder sozial nicht drinnen sind, macht es das alles noch viel schwieriger. Und es geht gar nicht anders, als auch auf das zu fokussieren. #00:27:45-8#

Interviewer: Und wie kann man das machen? #00:27:50-3#

Fachperson 3: Man müsste im Praktischen sein um zu sehen, was läuft noch gut. Wo gibt es Möglichkeiten zum Andocken, was sind die Stärken des Kindes und dann auf das bezogen etwas tun. Man muss sehr kreativ sein #00:28:08-4# in so einer Situation. Weil eben, das Kind ist dann nicht mehr so beweglich und die anderen auch nicht so (...) also man muss probieren, schauen, ich kann es nicht konkret sagen (Lachen). Aber dort ist wahrscheinlich dann die Lehrperson auch sehr gefordert und herausgefordert, ja.

Interviewer: Deckt sich die Beobachtung, dass es oft auch mit den Peers schwierig ist, in der Tendenz? #00:28:55-9#

Fachperson 3: Es gibt verschiedene Varianten. Wenn es sie nicht so interessiert, was da läuft, finden sie Freunde, die sich dieser Idee anschliessen (Lachen) Und das kann, wie

soll ich sagen, eine recht komplexe Dynamik annehmen. Also es gibt solche, die darin dann sehr kompetent sind um das zu Nutzen und sich eine Stellung zu verschaffen. Das ist dann aber auch eine Gabe, dann ist dann schon wieder etwas Konstruktives. Es gibt auch solche, die vereinsamen und depressiv werden, das ist dann ein Anzeichen von höchster Not dann auch. #00:29:53-8#

Interviewer: Wenn Sie nun ganz konkret an Kinder und Jugendliche denken, bei denen Interventionen der beteiligten Systeme erfolgreich waren - was waren da die Faktoren, die zu einem Gelingen beigetragen haben? #00:30:25-7#

Fachperson 3: Es ist ein Zusammenschliessen der verschiedenen Teilsysteme gewesen. #00:30:34-4# Dass man wie eine Art Helferverbindung eingehen konnte, in denen man sehr unkonventionell miteinander (...) also wie eine Unterstützer-Team quasi. #00:30:59-5#

Interviewer: Und wie lief das ab, vielleicht auch ganz konkret bei einem Fall, was sind da für Schritte aus der Not heraus passiert? #00:31:19-6#

Fachperson 3: Es braucht Kontakt, es braucht Austausch, es braucht Informationen, die hin und her gehen. Sachen, die relevant sind für das Kind. Also es ist immer die Erfahrung, dass es einfacher ist, bei Sachen die bereits funktionieren zusammen zu koppeln. Und dort den Fokus darauf zu haben. Dort passiert die Entwicklung. Nicht dort, wo etwas ganz schwierig ist. Denn das ist extrem schwer zu verändern. Es ist wie eine Umgehungsstrategie - eben diese Ausnahmen, die Lösungsmöglichkeiten, die ausbauen #00:32:15-8#

Interviewer: Und welche Informationen müssen fließen, welches ist die ideale Kommunikationssituation in so einem Fall? #00:32:23-1#

Fachperson 3: Also es braucht Rundtisch-Gespräche, in denen alle wesentlichen Personen dabei sind. Die Eltern natürlich, die Leute von der Schule, die anderen Systeme. So was. Auch das muss wieder Konstruktiv sein, wie soll ich sagen, alle müssen den Sinn von dem sehen, es müssen alle sehen, dass es für etwas geht und nicht gegen etwas. Das ist mal eine gute Variante und das braucht es immer wieder. Präsenz von allen Leuten. Alle müssen wissen voneinander, wir sind da für das Kind. #00:33:16-2# Oder dann auch Kontakte über Telefon oder Mail.

Interviewer: Können Sie einen Fall noch konkreter ausführen, es muss nicht allgemeingültig sein? #00:34:11-3#

Fachperson 3: Es sind kleine Sachen. Ich bin dann jeweils nicht sicher, was dazu führt, dass es besser wird. Aber, wenn nun einer kommt mit seinem „Trotti“ und wenn er sich mit diesem Teil beschäftigt, fühlt er sich sicher, dann kann man sich dem zuwenden. Und dann merkt man, dass er konzentriert ist dabei. Dann kann man genau das auch sagen. Ich merke, dass du konzentriert bist dabei. Und dann kann man das austauschen mit der Schule. Und dann kommen Beispiele aus der Schule, wo er auch konzentriert war. Und dann kann man das wieder rückkoppeln mit dem Kind und dann ist man sofort bei den Sachen, die er gut macht. Das ist etwas konkretes. Und da gibt es tausend Varianten (Lachen) #00:35:18-2#

Befragter: Wenn ein Kind ständig Streit hat mit anderen Kindern, muss es erst mal merken, dass es für ihn, diesen Jungen als Beispiel, dass es für ihn Sinn macht, diese Kraft

zu bestimmen und nicht von der Kraft bestimmt zu werden. #00:37:32-5# Und das muss man zuerst dahin führen. Dass er sagen kann: Doch, ich will das können und ich will das üben. #00:37:43-7#

Interviewer: Damit es eine Bedeutsamkeit für das Kind hat? #00:37:43-7#

Fachperson 3: Ja genau, und das ist dann wirklich die harte Arbeit. Immer wieder darauf zurück kommen und es dann so im Leben zu verankern, dass es das weiterverfolgt und zu seinen Gunsten anwendet. Es braucht dann wirklich ein Commitment vom Kind auch und das geht nur dann, wenn sich das Kind als gute, also wertgeschätzte Person erlebt. #00:38:14-9# Wenn es merkt, dass man Kräfte sieht und nicht nur das Negative. Weil das ist dann eine grosse Veränderungsarbeit. #00:38:29-4#

Interviewer: Wenn ich zusammenfasse, höre ich heraus - das gilt für ihre Arbeit aber auch für das schulische Umfeld, dass man sehr ressourcenorientiert arbeitet. Dass man auf die Sachen geht, bei denen sich das Kind positiv spürt, wo es sich als selbstwirksam erlebt. Ich nehme an, dass man daraus ableiten kann, was man im schulischen Kontext nicht machen soll: eine Defizitorientierung (...) gibt es noch andere Risikofaktoren im schulischen Handeln, welche der Sache nicht zuträglich sind? #00:39:10-1#

Fachperson 3: Also ich glaube schon, das haben Sie bereits vorher erwähnt, die Schule hat Anforderungen, die sie umsetzen muss. Als Lehrer kommt man sofort in Schwierigkeiten, wenn man das nicht genug schnell, oder nicht in der richtigen Zeit, oder nicht mit genügend Erfolg durchbringen kann #00:39:34-5# das ist eine sehr schwierige Herausforderung und Anforderung an die Lehrpersonen. Die müssten dann dabei bleiben können, dass es nicht von aussen zu machen ist. Es ist nicht von aussen zu machen. Es braucht das Zusammenwirken und das Mitkommen der Kinder, die müssen das am Schluss bei sich erleben können als etwas Gutes, wenn sie einsteigen auf etwas. Wenn sie Mathe lernen oder so. #00:40:10-8#

Interviewer: Das ist ein sehr schöner Satz. Und auch ein entscheidender. Sie haben gesagt: Es sei nicht von aussen zu machen... #00:40:13-3# Es muss im Kind drinnen (...)

Fachperson 3: Also, das glaube ich, ja. #00:40:21-3# Und das ist wieder der Anfang des Gesprächs. Wenn ich an meine Erfahrungen zurück denke (...) Es musste für mich einen Sinn machen, sonst habe ich nichts gemacht.

Interviewer: Also ist die Bedeutsamkeit ein ganz wichtiges Wort? #00:40:38-0#

Fachperson 3: Ja, das Interesse ist etwas, das verhängt sein muss mit der eigenen Person, sonst geht das nicht. Diese Brücke immer wieder zu schaffen, wie kann das Interesse entstehen überhaupt oder wachsen oder bleiben, so wie es bei den kleinen Kinder ist, das ist eine grosse Kunst, das zu machen #00:41:02-5# Und vielleicht einfacher hier als in der Schule mit einer Gruppe. Gut, da hat man Gruppen, das gibt wieder andere Kräfte (...) sie müssen eingebunden sein (...) Der Mensch ist ein soziales Wesen, es geht nicht alleine.

Interviewer: Was drängt die Wissbegierigkeit und die Neugierde zurück, welche kleinere Kinder meisten auf den Schulstart hin mitbringen? #00:41:57-5#

Fachperson 3: Eben, weil nicht alle am gleichen Ort stehen - und das passiert ja oft - kann das manchmal nicht passen, wenn man etwas verlangt von einer Klasse. Die meis-

ten tun das und bei den meisten geht es einigermaßen und es gibt ein paar, die nicht andocken können. Die Ängste haben und vermeiden #00:42:32-1# und dort kann das Interesse völlig absterben. #00:42:37-0#

Interviewer: Also sind es Leistungserwartungen? #00:42:42-3#

Fachperson 3: Zum Beispiel, ja. Anders gesagt, es muss passen auf die Individualität des Kindes. Das Kind hat auch ein gewisses Besterben, seine Autonomie zu wahren und wenn es das Gefühl hat, das bin nicht mehr ich, dann weigert es sich und macht zu. #00:43:24-0#

Interviewer: Gut, noch zwei Fragen zum Schluss. Zunächst eine Simulationsfrage, sehr utopisch. Wenn Sie sehr viel Entscheidungsgewalt hätten im Bildungssystem, an welchen Hebeln würden sie ziehen zu Gunsten von schulmüden Kindern? #00:43:55-8#

Fachperson 3: (überlegt lange) da müsste sich viel verändern #00:44:05-9#, aber wenn man mehr Zeit und Ressourcen hätte und die Kinder nicht auf eine Norm, wenn man sich nicht auf den Durchschnitt ausrichten muss, sondern auf das Spektrum der Kinder #00:44:30-3# Wenn man nicht zu einer gewissen Zeit etwa parat haben muss, sondern möglichst individuell einen Fahrplan fahren kann pro Kind, eigentlich. #00:44:41-8# In der Idee und der Hoffnung, oder vielleicht hat man dann auch das Know-how, ich weiss nicht, was das für eine Ausbildung dann sein müsste, dass das dann schon kommt #00:44:53-4# Also, dass die schon (...) ich hatte Kinder, die konnten nicht lesen, in der vierten Klasse, fünften Klasse und ich hab dann gestaunt, wenn ein Kind dann plötzlich ein Interesse für das Lesen entwickelt hat, ich kann mich an ein Mädchen erinnern, das hat mit dann vorgelesen, ich weiss nicht mehr genau weshalb es sich darauf einliess, jedenfalls hat man dann gemerkt, dass es überhaupt nicht verstanden hat, was es da vorliest am Anfang. Es war sehr radebrechen, mit der Zeit hat es einen Fluss gegeben, aber bis es begriffen hat was es liest, ging es nochmals weit und hat wahnsinnig Zeit gebraucht. Das war ganz ein eigener Fahrplan des Mädchens. Aber nachher ist es eine Vorleserin geworden (Lachen) Sie hat mit Lust und wunderbar vorgelesen, also, überhaupt Bücher gelesen. #00:45:50-9# Aber es ist ein eigener Fahrplan gewesen und lief nicht mehr in der Norm. Und dass man das eigentlich mit jedem Kind machen könnte, das wäre schon eine wunderbare Vorstellung. #00:46:05-3#

Interviewer: Wenn ich versuche, dies zusammenzufassen, dann ist es Geduld und Gelassenheit (...) zu haben als begleitende Person, würden Sie das auch so sagen? #00:46:29-2#

Fachperson 3: Das braucht es, Geduld und Gelassenheit, sowie auch das Wissen: das kommt dann schon. Auf die eigene, individuelle Art. Ja, das Vertrauen in das Kind. Und das merkt das Kind dann auch, könnte es merken. Und dann gibt es eine Eigendynamik daraus, eine eigene Kraft, die da mithilft. Das ist dann nicht der Lehrer alleine, der das machen muss, es ist dann auch das Kind. #00:47:02-1#

Interviewer: Ich weiss nicht, ob ich unbewusst darauf hinleite, aber das haben alle drei Interviewpartner in ähnlichen Worten so gesagt.. #00:47:11-4#

Fachperson 3: Ich glaube, es ist auch so. Wenn ich wieder meine eigene Geschichte anschau, es muss genug nahe bei einem selbst sein, sonst funktioniert es nicht. Es muss etwas intrinsisches sein. Es ist nicht von aussen zu machen, wirklich nicht. Natürlich kann

man von aussen helfen, oder erleichtern, oder Inputs geben im richtigen Moment, individuell angepasst, das braucht es unbedingt #00:47:50-6#. Es braucht ein Gegenüber, das wohlwollend ist, unterstützend, gelassen, Vertrauen hat. Dann kann man sich entwickeln, so etwas würde ich mir wünschen. #00:48:05-4# Und es wäre wahrscheinlich dann schon eine etwas andere Ausbildung für die Lehrer.

Interviewer: Gibt es etwas, worüber wir noch sprechen sollten im Zusammenhang mit der Schulvermeidung? #00:48:39-3#

Fachperson 3: Was schon ist, wahrscheinlich auch durch die Literatur, die sie nun gelesen haben, und es dann auch schwierig macht für mich, es ist in der Regel vom Problem her gedacht. #00:48:58-3# Und nicht von der Lösung her und diese beide Welten kommen nicht gut zusammen. Es ist wie eine Entscheidung dann, auf welchem Ufer man ist. #00:49:13-4#

Interviewer: Könnte das dran liegen, dass ich oder auch die Literatur davon ausgehen, dass man die Ursache verstehen muss, um die richtigen Lösungen parat zu haben? #00:50:15-9#

Fachperson 3: Und wenn man genug auf der Lösungsseite ist, dann ist es nicht mehr wirklich nötig, die Gründe zu suchen, warum ist es denn? #00:50:29-9#

Interviewer: Spannend. Ursachen sind also gar nicht so wichtig? #00:50:32-2#

Fachperson 3: Ich glaube, man findet sie nicht. Das ist endlos. #00:50:37-9# Und es ist nicht wirklich hilfreich, also muss das schon auch würdigen können das Problem, und es ist die Gefahr im Lösungsorientierten, dass man das zu rosarot macht und Dinge, die wirklich Leiden verursachen unter den Tisch wischt, darum find ich es auch richtig, wenn man transparent macht, was das für Folgen haben kann (...) aber es hilft nicht, um in der konkreten Situation weiter zu kommen #00:51:19-5# Weil eben, es braucht ein Gefühl von Kompetenz, von Wirksamkeit von Lebensfreude, diese Art von Kraft. #00:51:32-4# Und das ist zum Beispiel etwas, das ich mir wünschen würde in den Gesprächen, die ich dann habe, dass das Resonanz gibt auf dem, denn sonst kann ich nicht andocken mit der Schule. Wenn immer wieder kommt: Das kann er nicht, das geht nicht, dort ist er nicht gut, jetzt hab ich das probiert und es hat nicht funktioniert, wenn nur solchen Sachen kommen, dann gibt es nicht einen Austausch, den ich als hilfreich erlebe. Ich versuche auch dort immer wieder, von dem weg zu kommen. Was funktioniert denn? Gibt es nicht ein kleines Beispiel, wo es funktioniert hat? Ohne ein solches, habe ich keine Hebelwirkung. #00:52:16-7#

Interviewer: Ich kann das nachvollziehen. Auch von meiner eigenen Haltung her. Die Dinge sind, wie sie sind und man muss eine Lösung suchen #00:52:58-1# sehr verkürzt gesagt (...)

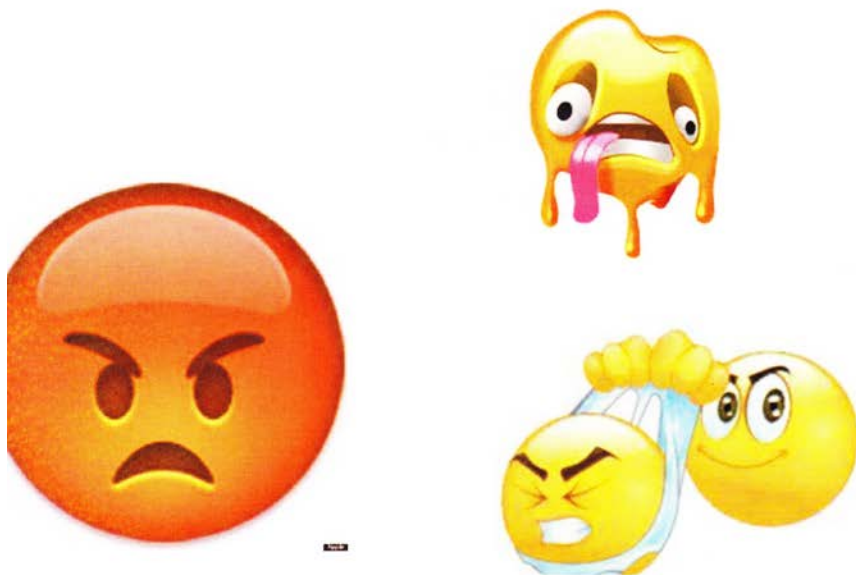
Fachperson 3: Und für das ist natürlich, gerade wenn man jetzt von der Schulverweigerung spricht, das ist wirklich ein sehr schwieriges Thema. Weil dann alle Bemühungen bisher gescheitert sind, es geht nicht mehr, das ist ganz ein schwieriges Thema. Also wenn es derart heftig ist, dann muss man sowieso andere Wege finden.

Anhang 7

Schülerdokumente

lerbericht 12

in diser Woche habe ich ser fiel nrfen gehab und ich fange immer mer die se schul mer zu hssen und die Kinder sind ser nerfieg es strebt mich und das essen war ser dof und die lerer isn die dofseten un file abenserfiel streit gehabt ud ich habe ser fiel stres im turnen und wie er haben ein schnuppre kind gehab es war [REDACTED]



Rückblick

[REDACTED] 2.11.16

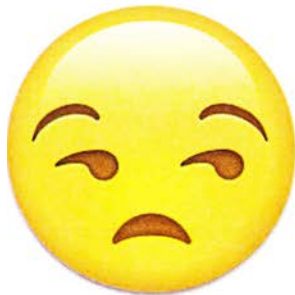
Ich hase diese schule.

Ich hase die kinden in dieser sch
ule,

Ich hase den lernstoff und die lehrer.

Leibgericht

In dieser Woche habe ich fast nichts gelernt und es war langweilig und nervend die Kinder kreischen herum und mann feindet nie die ruhe es gab schlegli die Kinder haben Streit und das sollte eigentlich nicht sein ich weis nich das [REDACTED] und [REDACTED] streit hatten und [REDACTED] hatte einen box in Karies fresse und wieder ein mal haben die Lehrer nichts gemacht erst wo der [REDACTED] etwas gesagt hat sonst nichts und die Kinder sind mir zu unruhig und darum konnte ich fast nichts Lernen.



Diese Woche war Sche*sse.
Fast alle hatten ein Timeout.
Es war sehr laut.
Ich hab mich immer zurückgezogen.
In NMG bin ich fertig.
Diese Woche war es nervig.
Die Lehrer haben sich zurückgezogen.
Herr [REDACTED] hatte ein Unfall.
am Wochenende war Frenci bei mir.
Am Montag hatte mein Bruder
Geburtstag.



LERNBERICHT 17.1.18

Ich habe gestern nicht's gearbeitet.
Mir ist es langweilig.
Ich bin müde.
Ich möchte nach hause.
Heute möchte ich Traktor fahren.



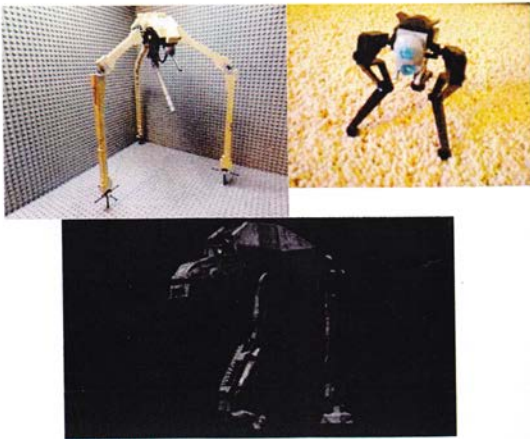
Lernbericht

Es war so ein wenig schwierig in der Schule.
Jetzt haben wir einen ruhigen Raum und es ist für
mich einen bequemen Ort.

Diese Woche war speziell für mich.

Ich werde mich freuen an Ostern weil wir 5 tagen
frei haben und ich werde gehen ins Östereich bei
Cousan und Tante und sie wollten uns einladen in
einen Kirche für etwas spezielles für mich ist es so
nicht Interessant. Die werden nur Quatsches
reden.

Herr Meier ist gekommen uns zu besuchen.



Lernbericht

Ich war krank.

Ich bin müde.

Mir ist schlecht.

Ich spiele viel Fortnite.

Ich mag

Ping

Pong.



In dieser Woche war es sehr laut und ich habe ein neues Team, ein ähnliches durchrechnen und es war zu erst schwierig aber dann konnte ich es besser und gestern war englisch und Französisch Und es hat Spaß gemacht. Gestern am es Tisch hat [Name] lustige Grimassen gemacht und [Name] musste erbrechen und [Name] hat nichts gemerkt Und [Name] musste in den Rückzugs Raum.

