Psychologie in Bildung und Erziehung:
Vom Wissen zum Handeln

Gisela Steins · Pia Anna Weber
Verena Welling

Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung

Konzepte - Begründungen - Materialien

Springer VS

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Gisela Steins • Pia Anna Weber
Verena Welling

Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung

Konzepte – Begründungen – Materialien

Springer VS

Prof. Dr. Gisela Steins
Dr. Pia Anna Weber
Verena Welling

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Essen, Deutschland

ISBN 978-3-531-19858-3 ISBN 978-3-531-19859-0 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-531-19859-0

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Vorwort zur Schriftenreihe Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Die Schriftenreihe richtet sich an alle Personen, die ihr eigenes Handeln in Bildung und Erziehung besser verstehen und konstruktiv verändern wollen. Da die Erkenntnisse aus der Psychologie in Bildung und Erziehung vielfältig sind und eine Rolle in vielen Handlungsfeldern der Erziehung und Bildung spielen, freuen wir uns einer breiten Palette an Themen mit dieser Schriftenreihe Raum geben zu können.

Wissen im beruflichen Handeln umzusetzen ist nicht immer einfach. Mitunter handeln wir trotz besseren Wissens falsch und manchmal handeln wir falsch, weil wir es nicht besser wissen. Auch: Obwohl wir Wissen anwenden, kann Wissen falsch sein. Gesichertes Wissen gilt nur so lange als gesichert, bis wir es besser wissen.

Das Wissen der Akteure/innen im Bildungssystem wird nicht immer koordiniert, sondern Wissen und Handeln scheinen häufig nach dem Zufallsprinzip zusammen zu hängen. Praktiker/innen wenden ihr Wissen nicht immer an und Wissenschaftler/innen schaffen Erkenntnisse, deren praktische Umsetzbarkeit nicht immer erprobt ist und/oder realitätsfern zu sein scheint. Im Alltag jedenfalls wird das, was wir wissen, aus vielen Gründen oft nicht gelebt. Die eigene Erfahrung steht oft gegen sicheres Wissen, eine Skepsis gegenüber dem Wissenschaftlichen ist weit verbreitet und manchmal ist es einfach bequemer die eigenen Erfahrungen zu leben als Neues auszuprobieren.

Diese Schriftenreihe möchte Anregungen bieten, psychologisches Wissen produktiv und systematisch mit Handeln in Bildung und Erziehung zu verbinden und, auch umgekehrt, Praxis als Bereicherung für die Anwendungsmöglichkeiten von Wissensgrundlagen aufzufassen. Da weder Wissenschaft noch Praxis den Anspruch auf ewige Allgemeingültigkeit erheben können, bleibt eine kritische und selbstkritische Beobachtung von Handlungen und deren Wirkungen in beruf-

lichen Kontexten eine Metakompetenz von Personen, denen es wichtig ist, ihren Beruf gut auszuüben.

In der Schriftenreihe versuchen wir psychologisches Wissen an praktischen Beispielen zu veranschaulichen ohne Rezepte anzubieten und ohne die Garantie schneller erfolgreicher Lösungen; denn die gibt es in Bildung und Erziehung nicht und wohl auch kaum in anderen Lebensbereichen.

Zusammengefasst verfolgen wir mit dieser Schriftenreihe zwei Ziele:

1. Kombination von Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Psychologie mit praxisnahen Herausforderungen von Bildung und Erziehung.
2. Das in einem Band zu einem Thema zusammengetragene Wissen wird aus praxisorientierter Perspektive handlungsleitend reflektiert, so dass Leser/innen mit konkreten Herausforderungen in Bildung und Erziehung ihr eigenes Handeln systematisch und selbstkritisch reflektieren können.

Beide Ziele zusammengenommen regen an, die Forschungs- und Berufsfelder in Erziehung und Bildung aus neuen Perspektiven zu betrachten und mit neuen Ideen zu gestalten.

Die Ursache der Kluft zwischen Wissen und Handeln, zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Theorie und Anwendung, liegt oft in der Vorstellung begründet, dass je nach eigener Selbstdefinition als Praktiker/in oder Wissenschaftler/in, das eine besser als das andere sei. Dies wird manche/n Wissenschaftler/in davon abhalten, diese Schriftenreihe als wissenschaftlich und manche/n Praktiker/in sie als praxisnah zu bezeichnen. Dieser Schwierigkeit sind wir uns wohl bewusst und wir nehmen hiermit diese große und auch großartige Herausforderung gerne an.

Die Schriftenreihe wird in den nächsten Jahren durch eine Vielfalt von Werken gestaltet werden. Interessante Forschungsarbeiten finden hier ihren Platz, aber auch Sammelbände und wissenschaftlich fundierte Praxishandbücher zu ausgewählten Themen in Bildung und Erziehung aus psychologischer Perspektive. Einige Themen werden sich mit elterlicher und schulischer Erziehung auseinandersetzen, andere mit Förderungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Auch die Erwachsenenwelt, die Rolle der Psychologie für die Bildung erwachsener Menschen, wird Beachtung finden.

Ein schulalltagsnahes Beispiel, relevant für den hier vorliegenden ersten Band soll die Schwierigkeit der Anwendung von Wissen zeigen. Was wissen wir gegenwärtig über den Erfolg der Exklusion störender Schüler/innen aus dem Unterricht in Bezug auf deren weiteres Verhalten? Wir wissen, dass exkludierende Verfahren (Warten vor der Tür, Suspendierung vom Unterricht, Verweis von der Schule) nicht geeignet sind das erwünschte Verhalten zu etablieren. Exkludierende Maß-

nahmen gefährden eher die schulische Biographie der betreffenden Schüler/innen. Dieses Wissen wurde in einem unserer früheren Bücher beschrieben (Steins & Welling 2010); gleichzeitig konnten wir darlegen, dass dieses empirisch bislang gut abgesicherte Wissen nicht in der schulischen Praxis umgesetzt wird. Leider werden immer noch zu häufig Sanktionen in der schulischen Praxis gelebt, die nicht nur niemandem nutzen, sondern auch Schülern/innen schaden können. Dennoch wird ein/e Lehrer/in mitunter die Erfahrung gemacht haben, dass er/sie so eine/n Schüler/in „zur Raison" gebracht haben wird.

Aus wissenschaftlicher Perspektive schauen wir auf die mittel- und langfristigen Kosten dieser Maßnahmen. Der/die Lehrer/in möchte möglicherweise nur in diesem Augenblick einen ruhigen Unterricht und bei diesem Schüler hat die Maßnahme eventuell gewirkt. Schon geht wichtiges Wissen verloren, wird nicht angewendet. Gewünschte Effekte werden dennoch erzielt (der Schüler stört nicht mehr), aber aus wissenschaftlicher Perspektive mit den falschen Methoden, die mittelfristig dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule widersprechen.

Der Widerspruch zwischen Wissen über erfolgreiches Sanktionieren und der Praxis des Sanktionierens ist nur ein Beispiel unter vielen für eine tiefe Kluft zwischen Wissen und Handeln. Aber er zeigt deutlich, dass in interaktiven Berufen, also Berufen, die von einem ständigen sozialen Austausch zwischen Personen leben, komplexe Kompetenzen gefragt sind, die keinesfalls durch einfache Erkenntnisse und einfache Rezepte zu ersetzen sind.

Wir freuen uns ungemein eine Schriftenreihe gestalten zu können, in der die Erkenntnis- und Anwendungsmöglichkeiten durch psychologische Perspektiven auf sehr unterschiedliche Facetten von Bildung und Erziehung dargestellt werden können.

Herzlich danken wir, die Herausgeberin und der Wissenschaftliche Beirat, unserer Lektorin Frau Brechtel-Wahl für diese großartige Möglichkeit und ihre kreative Unterstützung.

Band I der Schriftenreihe: Schulabsentismus

Auftakt der Schriftenreihe bildet das Thema Schulabsentismus. Über Schulabsentismus sind in den letzten Jahren zahlreiche Erkenntnisse zusammengetragen worden, die in der gelebten Realität nicht immer gewinnbringend umgesetzt werden. Sei es die Schule der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sei es das Elternhaus: Ein Konzept, den Problemen der betroffenen Schüler/innen und Familien konstruktiv zu begegnen, findet man in der Fachliteratur durchaus, in der Realität selten. Wenn ein Konzept im Alltag vorhanden ist, basiert es häufig auf heuristischen Regeln, die weder rational begründet werden können, noch unbedingt hilfreich sind.

In diesem Band werden verschiedene Maßnahmen am Beispiel einer ausgewählten Stadt beschrieben, schulabsente Schüler/innen wieder zurück in die Schule zu holen. Zentral werden die Maßnahmen unseres eigenen mehrjährigen Forschungsprojekts begründet und dargestellt, die schulabsente Schüler/innen bei ihrer Reintegration von der Psychiatrie zurück in die Schule unterstützen. Diese Maßnahmen werden konkret an ausgewählten Fällen beschrieben und bewertet. Unsere entwickelten Materialien und Ideen stellen keine Garantie für eine erfolgreiche Unterstützung dar, aber aber sie zeigen den Schülern/innen Möglichkeiten auf, ihre Probleme zu bewältigen und die Schule wieder regelmäßig zu besuchen.

Wenn schulabsente Schüler/innen in ihren Schulalltag reintegriert werden, dann ist es sinnvoll, alle potenziell helfenden Subsysteme (Elternhaus, Schule, Psychiatrie und oft genug das Jugendamt) in ein Boot zu holen. Deswegen wird es bei der Darstellung der individuellen Problematiken der hier ausgewählten Schüler/innen nicht nur um Schule gehen, sondern um den jeweiligen Gesamtkontext. Dabei werden kritische Momente in der Kooperation der unterstützenden Systeme aufgedeckt.

Kritik an professionell agierenden Systemen, besonders wenn man kooperiert, ist ein sensibles Thema. Gegenseitige Kritik im professionellen Handeln kann schnell als ungerechtfertigter Angriff interpretiert werden und Kooperationen zwischen Systemen belasten. Bleibt jedoch der Hinweis auf kritische Momente aus, dann gibt es auch keine Möglichkeit der systematischen Verbesserung. Wir versuchen in der Darstellung der ausgewählten Reintegrationsverläufe neben allen positiv verlaufenden Aspekten auch die Prozesse aufzudecken, die kritisch sind, die eines anderen Zugriffs bedürfen, wohl wissend dass die alltägliche Arbeit aller Systeme, der Psychiatrie, der Schulen, der Klinikschulen, und auch der Familien in hohem Grade naturgemäß fehleranfällig ist. Es liegt uns fern pauschalisierend ein System oder Personen verurteilen zu wollen und wir hoffen, dass die kritischen Punkte, die während der Darstellung der Reintegrationsverläufe sichtbar werden, als Anregung zu möglichen Veränderungen und nicht als destruktive Kritik verstanden werden.

Dieser Band richtet sich in erster Linie an alle Personen und Gruppen, die die Möglichkeit haben, schulabsente Schüler/innen dabei zu unterstützen, ihren schulischen Pflichten nachzukommen. In dieser Hinsicht ist die Lektüre durchaus auch für Eltern schulabsenter Kinder und Jugendlicher sinnvoll, besonders aber für Schulen aller Formen, Jugendämter und anderen Gruppen mit unterstützender Funktion.

Es geht zentral um den Reintegrationsverlauf von fünf Schüler/innen. Ein unbeteiligter Beobachter könnte folgendes sehen:

- Ein elfjähriges Mädchen, das ohne seine Mutter nicht die Schule besuchen will.
- Eine 16jährige, die nicht 10 Minuten mit dem Bus fahren möchte und Klassenarbeiten nur mitschreiben will, wenn sie alleine in einem Raum sitzen kann, aber unbedingt studieren möchte, und nachmittags unbeschwert Sport treiben kann.
- Einen 17jährigen, dem unangenehme und soziale Angelegenheiten solche Angst machen, dass ihm dauernd schlecht ist und der deswegen lieber am Computer zu Hause spielt.
- Eine 17jährige, die morgens nicht aus dem Bett kommt und sich nicht in die Schule traut, weil sie sich dort nicht gemocht fühlt.
- Ein 12jähriger, der nicht merkt, dass er sich ab und an daneben benimmt und nicht in der Lage ist, Ungerechtigkeit auszuhalten.

Welche Problematiken hinter diesen Beobachtungen stehen, wie eine Unterstützung aussehen kann und warum sie auch oft scheitert wird nun in den folgenden Kapiteln Thema sein. Wenn es uns gelingt, die Leser/innen sensibler für die psychologischen Prozesse hinter den Beobachtungen an der Oberfläche zu ma-

chen und vor allem Eltern und Lehrern/innen die ein oder andere Idee einer möglichen Unterstützung für eine/n schulabsente/n Schüler/in anzuregen, haben wir die Ziele dieses Bandes erreicht.

Inhalt

Vorwort zur Schriftenreihe Psychologie in Bildung und Erziehung:
Vom Wissen zum Handeln 5
Band I der Schriftenreihe: Schulabsentismus 9

Teil I
Einführung in das Thema Schulabsentismus

1 Warum Schulabsentismus ein Problem ist 21
1.1 Was ist Schulabsentismus? 21
1.2 Klassifikationsversuche in der wissenschaftlichen Literatur 21
1.3 Wie oft kommt Schulabsentismus vor? 22
1.4 Gesellschaftliche Normen und Schulabsentismus 22
1.5 Wer bleibt der Schule fern? 24
1.6 Zur Relevanz des Themas 24
1.7 Schulabsentismus und Behandlungserfolg 25
1.8 Die Intention des Bandes 26
1.9 Die zur Illustration verwendeten Reintegrationsverläufe 27
1.9.1 Heike Ullrich – 11 Jahre – Schulabsentismus und Schulphobie 28
1.9.2 Simon Weller – 12 Jahre – Erzwungener Schulabsentismus aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten 29
1.9.3 Kathrin Porz – 16 Jahre – Schulabsentismus und Phobie . . . 32
1.9.4 Lena Entrup – 17 Jahre – Schulabsentismus und Depression 34
1.9.5 Markus Berger – 17 Jahre – Schulabsentismus und Angst 35

2 Ursachen von Schulabsentismus 39
2.1 Familiäre Wirkfaktoren 40
2.1.1 Die Schulbiographie der Eltern und Geschwister 40
2.1.2 Psychische Erkrankungen der Eltern 40
2.1.3 Elterliche Erziehungsstile 41
2.1.4 Eltern-Kind-Beziehung 42
2.1.5 Trennung der Eltern 42
2.2 Schulische Wirkfaktoren 43
2.2.1 Klassenklima und Zugehörigkeitsgefühl 43
2.2.2 Schulische und außerschulische soziale Wirkfaktoren 44
2.2.3 Schüler/innen-Lehrer/innen und Schüler/innen-Schüler/innen-Interaktion 44
2.2.4 Handlungsoptionen von Lehrerinnen und Lehrern 45
2.2.5 Personenzentrierte Wirkfaktoren 46

Teil II
Reintegration schulabsenter Schüler/innen

3 Das Institut apeiros Ruhr 55

4 Die Statt-Schule 57

5 Die Gesamtschule Essen-Nord 59

6 Das Essener Schulvermeider-Manual: Ein interdisziplinäres Hilfsangebot für schulabsente Kinder und Jugendliche mit einer psychischen Erkrankung *Volker Reissner, Alexander Wertgen, Johannes Helmig & Johannes Hebebrand* 61
6.1 Das Essener Manual zur Behandlung von Schulvermeidern/innen 62
6.2 Das Modell zum Manual 64
6.3 Die vier Module des Manuals 67
6.3.1 Kognitive Verhaltenstherapie 67
6.3.2 Familienberatung 68
6.3.3 Schulische Beratung 69
6.3.4 Sport-Coaching 71
6.4 Das Essener Schulvermeider-Manual in der Praxis: Ein Fallbeispiel 73

6.5 Pädagogisch-therapeutische Arbeit mit schulabsenten Schülern/innen: Pädagogische Erfahrungen und Konsequenzen 77

7 Ein universitäres Projekt – Konzepte und Begründungen 79
7.1 Erkenntnisse aus der Pilotphase 80
7.1.1 Das System Familie 81
7.1.2 Das System Kinder- und Jugendpsychiatrie 81
7.1.3 Die Systeme im gemeinsamen Gespräch 82
7.1.4 Der Reintegrationsverlauf 85
7.1.5 Was zeigt der erste Reintegrationsverlauf? 92
7.2 Die Weiterentwicklung des Projekts 95
7.3 Das Forschungsinteresse des Projektes 95
7.4 Das Reintegrationskonzept des Projektes 98
7.4.1 Strukturierung und Angebot verschiedener Gesprächsformen 100
7.4.2 Salienz von Verpflichtung 100
7.4.3 Einsatz von rational-emotiven Disputationsmethoden 101
7.4.4 Strukturierungshilfen 102
7.4.5 Kontaktaufbau und Einbezug weiterer beteiligter Systeme 102
7.5 Der Ausbildungscharakter des Projektes 102
7.5.1 Die Theorie der rational-emotiven Verhaltenstherapie 104
7.5.2 Die Dokumentation der Reintegrationsverläufe 109
7.5.3 Die praktische Anleitung der Reintegrationshelfer/innen 109
7.5.4 Die Motivation der Unterstützung 109

Teil III
Gestaltung des Reintegrationsverlaufs am Beispiel eines universitären Projekts – Begründungen und Materialien

8 Rahmenbedingungen klären 115
8.1 Die Machbarkeit der Unterstützung 115
8.2 Transparenz gegenüber der Klinik 116
8.3 Die Kontaktaufnahme zu den Eltern 117
8.4 Transparenz gegenüber den Eltern 120
8.5 Zur Diskretion der Reintegrationshelfer/innen 121

9 Vor der Unterstützung im Feld 123
9.1 Das gemeinsame Gespräch 123
9.1.1 Ein Beispiel: Heike Ullrich 124
9.1.2 Beziehungsaufbau zwischen Reintegrationshelfer/innen und Schülern/innen 125
9.1.3 Die erste Begegnung zwischen Reintegrationshelfer/innen und Schüler/innen 127
9.1.4 Formale Ermittlung von Kontaktdaten 127
9.1.5 Soziale Kontakte des/der Schülers/in 128
9.2 Exploration von Problematiken der Schüler/innen in der Schule 131
9.2.1 Instrumente zur Exploration 131
9.3 Kontaktaufnahme zu den Eltern 138
9.4 Kontaktaufnahme mit der Schule 142
9.5 Ein Beispiel für die Phase vor der Unterstützung: Simon Weller 144
9.5.1 Erster Kontakttermin: Interview zu Simons sozialen Kontakten 144
9.5.2 Zweiter Kontakttermin mit Simon Weller 145
9.5.3 Kontaktaufnahme mit Simons Mutter 148

10 Während der Unterstützung im Feld 155
10.1 Kontakthalten zum Klinikpersonal 155
10.2 Der Schulbesuch 155
10.2.1 Ein Beispiel: Lena Entrup 158
10.2.2 Ein Beispiel: Kathrin Porz 160
10.3 Kontakthalten zu den Lehrern/innen 170
10.3.1 Ein Beispiel: Kathrin Porz 170
10.3.2 Ein Beispiel: Simon Weller 170
10.3.3 Ein Beispiel: Markus Berger 181
10.3.4 Ein Beispiel: Heike Ullrich 191

11 Das Abschlussgespräch 201
11.1 Ein Beispiel: Lena Entrup 201
11.1.1 Feedback 204
11.1.2 Handlungsanweisungen für Mutter und Tochter 204
11.2 Ein Beispiel: Markus Berger 206
11.3 Ein Beispiel: Heike Ullrich 207

12 Nach der Unterstützung im Feld 209
12.1 Halten des Kontaktes 209
12.1.1 Ein Beispiel: Lena Entrup 211
12.1.2 Ein Beispiel: Kathrin Porz 215
12.1.3 Ein Beispiel: Markus Berger 216
12.1.4 Ein Beispiel: Simon Weller 218
12.1.5 Ein Beispiel: Heike Ullrich 226

Teil IV
Schlussbetrachtungen

13 Zusammenfassende Darstellung der Reintegrationsverläufe 231
13.1 Alter der Schüler/innen 234
13.2 Soziale Herkunft 236
13.3 Der Erziehungsstil der Eltern 236
13.4 Medikamenteneinnahme 238
13.5 Exklusion als kontrainduzierte Maßnahme von Schulen 238
13.6 Gerechtes Handeln bei Störungen durch Schüler/innen 240
13.7 Angst frühzeitig torpedieren 241
13.8 Psychiatrische Zuschreibungen bei Kindern und Jugendlichen 242
13.9 Schule als Ort der Frustration: Notwendige und nicht notwendige Frustrationen 245
13.10 Prävention und Intervention an Schulen 246

14 Ausblick 249

Anhang

Glossar zu den wichtigsten Begriffen rund um Schulabsentismus 253
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 261
Literatur 263
Verzeichnis der Autoren/innen 273
Danksagung 275

Teil I
Einführung in das Thema Schulabsentismus

Warum Schulabsentismus ein Problem ist 1

1.1 Was ist Schulabsentismus?

Schulabsentismus ist die von uns bevorzugte Bezeichnung für verschiedene in der Fachliteratur und Umgangssprache verwendeten Begriffe wie Schulverweigerung, Schuleschwänzen, Schulvermeidung, Schulmüdigkeit (Kearny & Silverman 1996; McCune & Hynes 2005; Wagner, Dunkake & Weiß 2004; Lauchlan 2003; Oehme & Franzke 2002; Ricking 2003; Stamm 2007). Die Bezeichnungen Schuleschwänzen und Schulverweigerung unterstellen eine aktive Absicht der Schule fern zu bleiben. Schulvermeidung und Schulmüdigkeit weisen auf psychische Schwierigkeiten hin. Die Bezeichnung Schulabsentismus enthält alle diese mit Absicht und Krankheit verbundenen Assoziationen nicht, sondern verweist, vereinfacht beschrieben, auf das Unvermögen eines Kindes oder Jugendlichen, den Schulalltag durchzustehen (Kearny & Silverman 1996). Solange also die mit Schulabsentismus tatsächlich verbundenen Ursachen unbekannt sind sprechen wir von Schulabsentismus.

1.2 Klassifikationsversuche in der wissenschaftlichen Literatur

In der wissenschaftlichen Literatur existieren viele verschiedene Begriffe zum schulabsenten Verhalten, abhängig von den angenommenen Ursachen und Motiven (siehe Glossar). In Hinblick auf mögliche Stigmatisierungsprozesse gegenüber schulabsenten Schülern/innen gibt es gute Gründe Begriffe wie Schulabwesenheit, Schulabsentismus oder die allgemeine Bezeichnung Fernbleiben von der Schule dem Ausdruck Schulverweigerung vorzuziehen. Unabhängig von der Wirkung der verwendeten Ausdrücke verstehen Döpfner und Walter (2006) die Be-

G. Steins et al., *Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulvermeidung,*
Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln,
DOI 10.1007/978-3-531-19859-0_1, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

griffe Schulmüdigkeit, Schulschwänzen und Schulverweigerung als Bezeichnungen für Abstufungen des Problems hinsichtlich seiner Intensität. Die Reihenfolge entspricht der Stärke der Störungsintensität.

Am neutralsten ist nach unserem Verständnis also die Umschreibung Schulabsentismus. Stereotypisierungen und Schuldzuweisungen können möglicherweise über eine Begriffswahl reduziert werden.

1.3 Wie oft kommt Schulabsentismus vor?

In unseren schulpraktischen Projekten führen Studierende Unterrichtsreihen zum Sozialen Lernen durch (Haep, Wilde & Steins 2012). Hierbei fällt auf, dass Klassenbücher nicht immer so geführt werden, dass deutlich ist, ob ein/e Schüler/in entschuldigt fehlt oder nicht. Auch sind fehlende Schüler/innen nicht immer eingetragen. Die Schätzungen zur Verbreitung von Schulabsentismus können also nur ungefähre Schätzungen sein, da die Daten hierzu nicht immer mit präzisen und/oder gleichen Methoden erhoben werden und sich Meldepraktiken sehr unterscheiden (Wagner, Dunkake & Weiß 2004).

Folgende Daten geben ein ungefähres Bild von der Verbreitung von Schulabsentismus: Etwa 10 % der Schüler/innen fehlen 2x pro Monat unentschuldigt (Bördlein 2011). 13 % der 15jährigen in den alten und 11 % in den neuen Bundesländern geben an, in den letzten 2 Schulwochen Stunden geschwänzt zu haben (Baumert 2002; S. 212). In Köln sind nach Untersuchungen von Wagner, Dunkake und Weiß (2004) 7,9 % aller Schüler/innen den Schulverweigerern zuzurechnen. Am häufigsten wird eine Schätzung von 5 % angegeben. Mindestens 5 % aller Schüler/innen besuchen die Schule nur unregelmäßig, das wären cirka 500 000 Schüler/innen pro Schuljahr (Jans & Warnke 2004; Walter & Döpfner 2009) mit einer weiten Spannbreite von Fehlzeiten.

Hier sind wir an einem Problem der Definition und Schätzung der Verbreitung angelangt, das mit den Maßstäben zu tun hat, die wir anlegen, um von Schulabsentismus zu reden und die im folgenden Abschnitt behandelt werden.

1.4 Gesellschaftliche Normen und Schulabsentismus

> „A few personality profiles are called illnesses simply because a majority of Americans regard the traits as violating their ethical notion of what is appropriate“ (Kagan 2012; S. 134)

Viele Verhaltensphänomene, die in unserer Gesellschaft zu beobachten sind, erscheinen uns auf den ersten Blick ungewöhnlich und rätselhaft. Extreme Verhal-

tensweisen gehören hierzu ganz besonders. Sie erregen in ihrer Extremität unsere Neugierde, aber scheinen nicht nachvollziehbar zu sein. Extremes Übergewicht, Sucht, extreme Unordnung: Menschen mit solchen Symptomen scheinen nach anderen Regeln zu funktionieren als wir selbst. Treten extrem von der Norm abweichende Phänomene auf, die nur bei heranwachsenden Menschen zu beobachten sind, dann wird schnell auf die Andersartigkeit der heranwachsenden Generation geschlossen.

Schulabsentismus kann per Definitionem nur auftreten, wenn ein Mensch Schulpflicht hat, ist also notwendigerweise ein Phänomen, das nur heranwachsende Generationen betreffen kann und zurückliegende heranwachsende Generationen betroffen hat. Wenn Absentismus allgemeiner definiert wird als die unerlaubte Abwesenheit bei einer verpflichtenden Veranstaltung, dann wird evident, dass in diesem Sinne dieses Phänomen nicht nur auf Schüler/innen beschränkt ist, sondern auf alle weiteren Menschen zutrifft, die Präsenzverpflichtungen haben.

Schulabsentismus und die Schwierigkeiten bei der Schätzung seiner Verbreitung zu verstehen ist leichter, wenn wir die gesellschaftlichen Normen in Hinblick auf Pflichterfüllung identifizieren. Diese Normen sind offiziell bekannt: Pflichten sollten erfüllt werden und eine Befreiung von den Pflichten ist nur aus Gründen möglich, die in der Regel vertraglich und/oder gesetzlich festgelegt sind. Dies gilt im Arbeitsleben wie in der Schule. Gesellschaftlicher Konsens ist immer noch, dass für einen erfolgreichen Schulabschluss ein kontinuierlicher und geordneter Schulbesuch unerlässlich ist (Knispel & Münch 1997).

Demgegenüber stehen individuelle Bestrebungen, aus sehr unterschiedlichen Motivationen heraus, sich der Pflichten manchmal bis dauerhaft zu entledigen. Es ist also davon auszugehen, dass nicht alle Entschuldigungen bzw. Krankschreibungen (in der Schule wie am Arbeitsplatz) der Wahrheit entsprechen, sondern mitunter kaschieren, dass das Fernbleiben von der Pflicht unerlaubt erfolgt. Es wird also immer eine gewisse Unklarheit über den Wahrheitsgehalt der angegebenen Ursachen bei Absentismusraten geben.

Werden uneindeutige Fehlzeiten vom Individuum nicht überstrapaziert, dann entstehen in der Regel keine Probleme. Eine bestimmte Rate von Fehlzeiten gilt als normal und wird akzeptiert, wobei es hier beträchtliche Unterschiede innerhalb der Schulen bzw. innerhalb verschiedener Arbeitskulturen geben wird. Durch diese Unterschiede ergibt sich ja auch das gegenteilige Phänomen des Präsentismus, also der Präsenz einer Person für ihre Pflichterfüllung, obwohl die betreffende Person eigentlich ins Bett gehören würde.

Mit steigenden Fehlraten eines Individuums wird die Wahrscheinlichkeit von Konflikten größer, die im Arbeitsleben bis hin zur Kündigung führen können. In der Schule führen solche Konflikte oftmals dazu, dass die Schule als Institution nun Präsenz einfordert und gegebenenfalls verlangt, dass die Ursachen der Absti-

nenz beseitigt werden. War diese unerlaubt werden die Reaktionen eindeutiger und schneller erfolgen.

So betrachtet ist die Ausprägung des Schulabsentismus entscheidend für das Entstehen von Problemen: Je häufiger ein/e Schüler/in der Schule fernbleibt, desto eher werden bestimmte Risiken wahrscheinlich, von denen manche eine Folge des Absentismus selbst sind, andere aber als Symptom eines komplexeren Problems mit dem Schulabsentismus verbunden sind. Walter und Döpfner sehen Schulabsentismus dementsprechend als ein Kontinuum an mit den Enden sehr geringe Problematik bei vielen Schülern/innen, die als Normvariante bezeichnet wird und dem anderen Ende einer intensiven Ausprägung. Eine intensive Ausprägung von Schulabsentismus ist ein Problem, denn sie kann zu erheblichen Einschränkungen und Entwicklungsgefährdungen führen (Walter & Döpfner 2009). Die Schüler/innen, die durch unser Projekt unterstützt wurden, weisen solche intensiven Ausprägungen auf.

1.5 Wer bleibt der Schule fern?

Schulabsentismus betrifft prinzipiell alle Schulformen und Schüler/innen, allerdings in verschieden ausgeprägter Häufigkeit (Dunkake & Weiß 2004): Jungen häufiger als Mädchen, ältere Schüler/innen häufiger als jüngere Schüler/innen, vor allem Haupt- und Sonderschulen. Dennoch ist dieses Thema keines, das für Gymnasien irrelevant wäre. Die Tatsache, dass Schulabsentismus an Gymnasien seltener auftritt, bedeutet nicht, dass es für den/die betroffe/n Schüler/in nicht ein erhebliches Problem darstellt, das gelöst werden muss, möchte man den/die Schüler/in in seiner/ihrer Entwicklung unterstützen.

1.6 Zur Relevanz des Themas

In unserer gegenwärtigen Gesellschaft, in der Bildungschancen gerade in den öffentlichen Medien mitunter sogar als Lebenschancen bezeichnet werden, obwohl dieser Begriff sich ursprünglich auf Lebenschancen von Menschen in Entwicklungsländern bezieht, also existenziell gemeint ist, wird Schulabsentismus mit großer Besorgnis betrachtet (Hibbet & Fogelman 1990; Wagner, Dunkake & Weiß 2004; Walter & Döpfner 2009).

Negative Folgen von Schulabsentismus betreffen den zu erwartenden Schulabschluss. Mit einer hohen Absentismushäufigkeit erreichen die Heranwachsenden mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Schulabschluss bzw. einen höheren Schulabschluss. Schulabsentismus ist ein häufiges Symptom einer großen

Gruppe von Schülern/innen, die auf dem Arbeitsmarkt vergleichsweise schlechte Prognosen haben. Allmendiger und Helbig (2008) nennen hierzu folgende Zahlen: 20 % eines Jahrgangs gelten als kompetenzarm, 22 % der Lernenden verlassen die allgemein bildenden Schulen nur mit einem Hauptschulabschluss und weitere 10 % bleiben ohne jeglichen Abschluss. Diese große Gruppe von Jugendlichen verbringt ihre Zeit oftmals in einer einjährigen Warteschleife an den Berufskollegs und weist in diesem Jahr des Wartens überdurchschnittliche hohe Fehlzeiten auf. Dies ist nur ein Symptom von vielen anderen wie Konzentrationsproblemen, Lernschwierigkeiten, Schulmüdigkeit und Orientierungslosigkeit (El-Mafaalani, 2010). Ein ausgeprägter Schulabsentismus erhöht die Wahrscheinlichkeit einer lebenslangen sozial wie ökonomisch schwierigen Lebensgestaltung (Wagner, Dunkake & Weiß 2004) oder geht zumindest damit einher.

Schulschwänzen gilt ebenfalls als Risikofaktor für gegenwärtige oder zukünftige Delinquenz (Hibbet & Fogelman 1990) und verschlechtert das Klassen- und Schulklima. Auch ist die Entwicklung von weiteren psychischen Störungen wahrscheinlicher (Walter & Döpfner 2009), nicht zuletzt wegen zunehmender sozialer Desintegration der betroffenen Schüler/innen.

Diese Risikofaktoren sind nicht immer unbedingt Folgen von Schulabsentismus. Schulabsentismus ist häufig ein Ausdruck einer starken psychischen Belastung oder Erkrankung und kann auch das Signal dafür sein, dass strukturelle Probleme in der Schule und/oder schwierige Verhältnisse in der Familie vorliegen. Diese Problematiken können also in Verbindung mit schulabsentem Verhalten auf ein komplexes Problem eines/r Schülers/in hindeuten. Auch kann Schulabsentismus das Endprodukt einer oftmals langen Entwicklung subjektiver Einstellungen sein, die ein mögliches Initialsymptom in Form von Schulunlust sein kann (Kirsch & Hansen 2002).

Schulabsentismus kann also mit einem ganzen Bündel von Problematiken verknüpft sein, von denen manche eine Folge, andere aber ein Teil des ursprünglichen Problems sind. Zu der Zeit, in der die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine psychiatrische Diagnose erhalten und psychotherapeutisch behandelt werden, liegt bereits ein komplexes Bündel von Ursachen und Wirkungen vor, dessen Aufarbeitung schwierig ist.

1.7 Schulabsentismus und Behandlungserfolg

Da bei sehr großen Ausprägungen von Schulabsentismus ein komplexes Problem wahrscheinlich ist, gibt es nicht eine einzige passende Lösung für dieses Problem. Schulabsentismus teilt das Schicksal anderer psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters, dass mit verschiedenen Methoden und individuell zugeschnit-

tenen Behandlungskonzepten die Probleme des/der Heranwachsenden zu lösen versucht werden. Hierbei ist es besonders schwierig den Transfer der in einer Therapie erlernten und erworbenen Einsichten und Fertigkeiten nachher in der Realität umzusetzen (Walter & Döpfner 2009).

In einem unserer früheren Forschungsprojekte, in dem wir die Erfahrungen von Schülern/innen einer Krankenschule nach ihrer Entlassung untersuchten (Steins 2008), stießen wir immer wieder auf Eltern, die berichteten, dass nach der Entlassung aus der Psychiatrie und Krankenschule alles wieder wie vorher wäre. Der Transfer von Wissen in Handeln hatte nicht funktioniert.

An dieser Stelle setzte unsere Idee an, ein Reintegrationskonzept zu entwickeln, das diesen Transfer unterstützt und zwar so lange und so realitätsnah, bis eine Reintegration gesichert ist. Wir finden, dass Kinder und Jugendliche mit Begleitung wahrscheinlicher nach der Entlassung aus der Psychiatrie die Schule regelmäßig besuchen als ohne Begleitung; allerdings schwindet diese Wirkung häufig, wenn die Begleitung aufgehört hat (Weber & Steins 2012; Weber, Welling & Steins 2012). Begleitende Unterstützung ist also wichtig, aber ihre Effekte sind nicht unbedingt von Dauer.

Die Evaluation des Programms ist allerdings nicht das Thema des Buches. Die bisherige Evidenz zeigt, dass Unterstützung notwendig ist und mit einer gewissen Sicherheit können wir behaupten, dass die von uns geschaffene Unterstützung hilfreich, wenn auch keine Garantie für einen vollständig gelingenden Reintegrationsverlauf ist. Das zentrale Thema dieses Bandes ist die Anregung der Entwicklung eigener Unterstützungskonzepte und die exemplarische Darstellung dessen wie Unterstützung aussehen kann. Auch wollen wir auf eine zentrale Erkenntnis hinweisen: Alleine die Tatsache, dass es überhaupt eine alltagsnahe Unterstützung gibt, die nach der Entlassung aus der Psychiatrie weiterwirkt, führte häufig zu einer deutlichen Entlastung der betroffenen Familien. Unterstützungskonzepte anbieten zu können, die sich alltagsnah mit den schulabsenten Schülern/innen beschäftigen erscheint uns eine sehr gute Investition in die Zukunft.

1.8 Die Intention des Bandes

Konzepte wie unser universitär eingebettetes Unterstützungskonzept verfolgen neben der Absicht Schüler/innen bei ihrer Reintegration von der Psychiatrie zurück in den Schulalltag zu unterstützen auch noch andere Ziele. So ist es uns ein wichtiges Anliegen Studierende frühzeitig in ihrem Studienverlauf mit praktischen Herausforderungen ihres Berufes zu konfrontieren. Dafür war es erforderlich, ein Ausbildungskonzept zu entwickeln. Da dieses Ausbildungskonzept eine wichtige Rolle bei der Unterstützung selber spielt, wird es in diesem Band aus-

führlich beschrieben. Die Personen, die unterstützen, benötigen realitätsorientierte Vorstellungen von Schule, Familie und Erziehung, um wirkungsvoll unterstützen zu können.

Ein weiteres Ziel des Projektes ist das Verfolgen von verschiedenen Forschungsfragen. Diese forschungsorientierten Fragestellungen sind jedoch nicht das Thema des Buches. Die bisherigen Erkenntnisse können nachgelesen werden in den hierzu erschienenen Publikationen (Weber, Welling & Steins 2010; Weber, Welling & Steins 2012; Welling, Weber & Steins 2011).

Zentrale Absicht des Bandes ist es, das Material eingebettet in unsere Unterstützungslogik zur Verfügung zu stellen, in der Hoffnung, dass es benutzt wird, um Schüler/innen fördernd zu begleiten und/oder dass es weiterentwickelt wird, damit es bundesweit mehr Unterstützungsangebote für betroffene Schüler/innen gibt. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass unser Angebot sehr gerne von den Eltern angenommen wird.

1.9 Die zur Illustration verwendeten Reintegrationsverläufe

Wir haben fünf Reintegrationsverläufe für diesen Band herausgesucht, die sehr gut die Summe der Herausforderungen an eine Reintegration von der Psychiatrie zurück zur Schule abbilden und verschiedene Ursachen von Schulabsentismus beleuchten. Die Beschreibungen der Problematiken beruhen auf den Dokumentationen der studentischen Reintegrationshelfer/innen Schlensok und Yildiz (Reintegrationsverlauf Lena Entrup), Gorny und Hohmann (Reintegrationsverlauf Markus Berger), Pribbernow und Kirchhof (Reintegrationsverlauf Simon Weller), Dehnert und Peretzki (Reintegrationsverlauf Kathrin Porz) und Morgun, Glienke und Kreutzer (Reintegrationsverlauf Heike Ullrich). Zur Einführung werden vorab diese fünf Fallbeispiele kurz dargestellt. Im Verlauf der Beschreibung unseres Vorgehens werden die Reintegrationsverläufe dann immer wieder aufgegriffen.

Hierzu ein sprachlicher Hinweis: Die Bezeichnung von Schüler/innenschicksalen als Fälle kann kritisch bewertet werden, denn einen Menschen als Fall zu bezeichnen kann als entpersonalisierend wahrgenommen werden. Fachdisziplinen, praktische Bereiche und theoretische Schulen gehen mit sehr divergierenden Assoziationen an diesen Begriff heran. Deswegen bemühen wir uns im Folgenden möglichst nicht von Fällen zu reden. Sollte dies jedoch trotzdem mitunter vorkommen, ist uns bewusst, dass mit dem Begriff immer ein konkreter Mensch mit unverwechselbaren Aspekten gemeint ist.

Nur einer der ausgewählten Reintegrationsversuche verläuft positiv. Diese Quote ist nicht repräsentativ für unsere Ergebnisse. Absichtlich haben wir jedoch

zur Darstellung solche Reintegrationsverläufe ausgewählt, aus denen ein besonders hoher Erkenntnisgewinn für die Barrieren bei einem Reintegrationsversuch gezogen werden kann.

1.9.1 Heike Ullrich – 11 Jahre – Schulabsentismus und Schulphobie

Mit der Darstellung der Probleme von Heike Ullrich möchten wir zeigen wie Schulabsentismus durch eine Schulphobie entstehen kann. Liegt eine Schulphobie vor, weigern sich betroffene Kinder und Jugendliche aufgrund massiver Trennungsängste ihr Elternhaus zu verlassen. Das trennungsängstliche Kind erlebt eine starke Angst, seiner Mutter könnte in seiner Abwesenheit etwas Schlimmes zustoßen. Der vorliegende Fall verdeutlicht, wie diese Trennungsängste generalisieren und die Alltagsstrukturen der Betroffenen und Angehörigen beeinflussen können.

Entwicklung und Manifestation der Symptomatik

Heikes Ängste entwickelten sich bereits in der Grundschule. Mit 10 Jahren konnte Heike während der gesamten Grundschulzeit nie an Klassenfahrten teilnehmen, da eine Übernachtung außerhalb des Hauses für sie unmöglich war. Heike verweigerte in den letzten Schulwochen vor dem Wechsel in eine weiterführende Schule den Schulbesuch, da sie aus Angst, ihrer Mutter könnte in ihrer Abwesenheit etwas Schlimmes zustoßen, das häusliche Umfeld nicht mehr verlassen konnte. Unmittelbar vor dem morgendlichen Schulbesuch traten bei Heike körperliche Symptome auf: Bauch- und Kopfschmerzen, Übelkeit bis hin zu Erbrechen. Auf Aufforderung der Mutter, die Schule zu besuchen, weinte, schrie und klammerte sich Heike an ihre Mutter.

Auch der Wechsel in die weiterführende Schule verlief problematisch. Die ersten beiden Wochen in der weiterführenden Schule besuchte Heike zwar den Unterricht, aber auch nur, wenn ihre Mutter über mehrere Stunden vor der Unterrichtstür verweilte. Nach etwa zwei Wochen wollte die Schule diesen Zustand nicht mehr hinnehmen. Heikes Lehrer/innen empfahlen Frau Ullrich Kontakt zu einer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin aufzunehmen. Kurz nach Kontaktaufnahme begann eine ambulante Psychotherapie mit wöchentlichen Therapieangeboten. Nachdem nach dreimonatiger ambulanter Psychotherapie keine Reduzierung von Heikes Ängsten erreicht werden konnte, stellte Frau Ullrich Heike zu einer Weiterbehandlung in einer Tagesklinik vor. Auch dort gestaltete sich in den ersten drei Behandlungswochen die morgendliche Trennung

von der Mutter problematisch. Fast täglich übergab Heike sich in der ersten Behandlungswoche.

Am wohlsten fühlte sich Heike, wenn die gesamte Familie zu Hause war. Jedoch musste sie auch dann engmaschig kontrollieren, ob ihre Mutter vielleicht nicht unbemerkt das Haus verlassen hatte.

Zur familiären Situation

Heike wohnt zusammen mit ihrem 15jährigen Bruder, ihrer 47jährigen Mutter und ihrem 44jährigen Vater in einem gemeinsamen Haushalt. Als belastende Erlebnisse werden der Schlaganfall der Großmutter und der Tod eines Vaters aus dem Bekanntenkreis der Eltern genannt. Während Heike es vorzieht ihre freie Zeit gemeinsam mit ihrer Mutter zu verbringen, lehnt sie dies, aus uns nicht näher bekannten Gründen, mit ihrem Vater ab.

Zur schulischen Situation

Schulaufgaben bearbeitet Heike, seit Einschulungsbeginn, ausdauernd, gewissenhaft und ordentlich. Heikes Grundschullehrerin hob Heikes große Leistungsbereitschaft, ihren Fleiß und ihr Kooperationsverhalten Mitschülern/innen gegenüber hervor. Sorgen bereiteten der Grundschullehrerin, dass Heike Klassenfahrten mit Übernachtungen nicht möglich waren. Außerdem sorgte sich die Lehrerin um Heikes übermäßig ausgeprägten Leistungsanspruch gegenüber sich selbst.

Zum Freizeit- und Sozialverhalten

Parallel zur schulischen Situation gestaltete sich auch der Freizeitbereich problematisch. Heikes Ängste und somatische Beschwerden erschwerten es ihr Freunde/innen aufzusuchen. Heike hatte nur dann Kontakte zu Gleichaltrigen, wenn diese Heike zu Hause besuchten. Ihre Trennungsangst führte dazu, dass Heike es aktiv vermied, bei Freunden/innen oder Verwandten zu übernachten.

1.9.2 Simon Weller – 12 Jahre – Erzwungener Schulabsentismus aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten

Simon Weller steht stellvertretend für Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Diesen Fall haben wir bewusst ausgesucht, da er zeigt, wie eine Schule Schulabsentismus initiieren und verstärken kann. Im Fall Simon Wellers hat sich die Schule geweigert ihn zu unterrichten. Anhand des Fallbeispieles wird ersichtlich, wie schwierig es für Kinder mit auffälligem Verhalten sein kann, den schulischen Anforderungen nachzukommen sowie soziale Kontakte in der Schule zu gestalten.

Entwicklung und Manifestation der Symptomatik

Die bisherigen Hilfemaßnahmen beginnen etwa zwei Jahre vor Klinikaufnahme in einem Sozialpädiatrischen Zentrum, in dem Simon Weller aufgrund aggressiven Verhaltens erscheint. Diagnostische Untersuchungen ergaben ein „grenzwertiges ADHS". Allerdings waren nicht alle Kriterien einer ADHS-Diagnose erfüllt. Nach der diagnostischen Abklärung besuchte Simon ein Jahr lang ein Mal pro Woche eine Tagesgruppe. Der Abbruch nach einem Jahr wurde der Mutter, Frau Weller, damit begründet, dass im Rahmen des Tagesgruppenangebotes für Simon nichts weiter getan werden könnte. Frau Weller wurde empfohlen, Simon in einer Förderschule mit dem Schwerpunkt für soziale und emotionale Entwicklung anzumelden. Ein Kontakt zum Jugendamt besteht seit Jahren, konkrete Jugendhilfemaßnahmen bestehen zum Zeitpunkt der Klinikaufnahme jedoch nicht.

Die aktuelle Problematik zum Zeitpunkt der Aufnahme in die Tagesklinik besteht darin, dass Simon in der Schule permanent Ärger hat. Er wird von den Lehrern/innen häufig in den so genannten Klärungsraum geschickt, wenn er im Unterricht gestört hat. Häufig suspendiert die Schule Simon vom Unterricht. Aktuell ist dies wieder der Fall. Grund der aktuellen Suspendierung ist, dass Simon mit einem Fußball auf ein Auto geschossen hat. Bei einer anderen Gelegenheit ist er im Unterricht aufgestanden und hat sich, auch nach mehrmaligen Aufforderungen seitens des Lehrers, geweigert sich hinzusetzen. Mittlerweile hat Simon nicht nur Konflikte mit anderen Schülern/innen, sondern zeigt sich nach Berichten der Mutter auch Lehrpersonen gegenüber körperlich aggressiv.

Darüber hinaus gibt Frau Weller bei der Klinikaufnahme an, dass ihr Sohn generell Schwierigkeiten mit der Einhaltung von Regeln und Grenzen hat. Simon fühlt sich oft ungerecht behandelt und sieht den Fehler ausschließlich bei anderen. Frau Weller sagt, dass die Schule mittlerweile hilflos sei. Simons Mutter vermutet, dass die Schule möglicherweise aus dieser Haltung heraus einen Aufenthalt in einer Tagesklinik für Simon empfohlen habe.

Zur familiären Situation

Simons Familie besteht aus dem elfjährigen Simon, drei Geschwistern, davon ein Halbgeschwister, der 33jährigen Mutter und deren 24jährigen Lebensgefährten. Alle leben in einer gemeinsamen Wohnung. Der Lebensgefährte der Mutter hat zusätzlich noch eine eigene Wohnung. Beide sind seit zweieinhalb Jahren ein Paar. Kurz nach Simons Geburt trennte sich die Mutter vom Vater der drei Kinder. Zwischen Vater und den drei Kindern besteht kein Kontakt. Die Beziehungen zwischen Simon und seinem jüngsten Bruder (7 Monate) beschreibt die Mutter als sehr gut, zur 13jährigen Schwester als gut und zum 15jährigen Bruder als sehr problematisch und konfliktgeladen. Simons Beziehung zu seinem Stiefvater ist ebenfalls problematisch. Der Stiefvater verhält sich Simon gegenüber abweisend.