

Hochschule Merseburg

FB Soziale Arbeit. Medien. Kultur.

## **Eine Untersuchung der Disziplinarmaßnahmen an weiterführenden Schulen in Bezug auf Schulverweigerung Jugendlicher**

Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit

Vorgelegt von: Regina Bott

████████████████████

████████████████

Matrikelnummer: 27725

E-Mail:

██

Erstgutachter\*in: Prof. Dr. phil. Jens Borchert

Zweitgutachter\*in: Dr. Rayla Metzner

Abgabetermin: 04.06.2024

## **Abstract**

Die Schule spielt eine zentrale Rolle im Leben junger Menschen. Ihre prägende und bildende Wirkung führt weit über das Schulleben hinaus und ermöglicht oder beschränkt Chancen. Eine erfolgreiche Schulkarriere gewährleistet die Anpassung an die gesellschaftliche Normstruktur und qualifiziert für die Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand (Bollweg 2023, S. 60). Diese Arbeit untersucht, wie effektiv Schule junge Menschen befähigt und ob die Chancen, diese Ziele zu erreichen, für alle gleich sind. Der Schwerpunkt liegt auf Disziplinarmaßnahmen bei Abweichendem Verhalten, basierend auf Michel Foucaults Konzept der Disziplin und des Panoptismus. Durch die subtile Wirkung der Disziplin werden Normabweichungen und unzureichende Leistungserbringungen als selbstverschuldet bewertet. Eine qualitative Studie mit Schulverweiger\*innen wurde unterstützend durchgeführt. Es konnten Unterschiede in der Behandlung der Schüler\*innen durch die Lehrerinnen festgestellt werden, deren Erziehungs- und Disziplinierungsmaßnahmen zu Etikettierungsprozessen führen, welche typische Schulkarrieren prägen. Diese Etikettierungen können Selbstzweifel und Versagensgefühle hervorrufen, was wiederum zu abweichendem Verhalten und Schuldistanz führen und eine problematische (Schul-)Laufbahn begünstigen kann.

School plays a central role in the lives of young people. Its formative and educational impact extends far beyond school life and enables or restricts opportunities. A successful school career ensures adaptation to the social norm structure and qualifies for participation in social prosperity (Bollweg 2023, p. 60). This paper examines how effectively school empowers young people and whether the chances of achieving these goals are the same for everyone. The focus is on disciplinary measures for deviant behaviour, building on Michel Foucault's concept of discipline and panoptism. Due to the subtle effect of discipline, deviations from the norm and inadequate performance are seen as self-inflicted. A qualitative study with truants was conducted to support this. Differences in the treatment of the pupils by the teachers were identified, whose educational and disciplinary measures lead to labelling processes that shape typical school careers. This labelling can lead to self-doubt and feelings of failure, which in turn can lead to deviant behaviour and guilt and promote a problematic (school) career.

## **Inhaltsverzeichnis**

1	Einleitung .....	4
2	Transformation der Strafe - Von Folter zu Disziplin .....	6
2.1	Von Bestrafung zur Besserung.....	7
2.2	Schulische Züchtigung .....	8
2.3	Ausrichtung auf Disziplin .....	9
3	Das Wirken der Disziplinarmacht.....	10
3.1	Der Panoptismus .....	12
3.2	Die Disziplinarstrafe.....	14
4	Transformation der Schule – Zwischen Verwertbarkeit und Selbstbestimmung ....	14
4.1	Die Funktion der Schule und ihre Auswirkungen .....	16
4.2	Schulische Erziehung und Recht auf Bildung – Ein Dilemma.....	17
4.3	Die Disziplinarmaßnahme.....	18
5	Schulverweigerung als (selbstbestimmte) Lösungsstrategie.....	21
5.1	Begriffserklärung und Forschungsstand.....	21
5.2	Abweichen und Anpassen .....	23
6	Forschungsdesign.....	26
6.1	Sampling .....	27
6.2	Auswertungsmethode .....	28
6.3	Darstellung der Ergebnisse .....	29
6.3.1	Lebenswelt.....	29
6.3.2	Schulerleben .....	30
6.3.3	Schulprobleme.....	31
6.3.4	Leistung und Bewertung.....	33
6.3.5	Veränderung.....	34
7	Fazit .....	35
	Literaturverzeichnis.....	38
	Anhangsverzeichnis .....	42

# 1 Einleitung<sup>1</sup>

Die Fachhochschule Dresden veröffentlichte im April 2023 eine Studie zum Thema Schulabsentismus. Demnach steigt die Zahl der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen kontinuierlich an (vgl. Andrä et al. 2023, S. 10). Dieses Phänomen erhält in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit und wird oft unter den Begriffen "Schulschwänzer\*innen" und "Schulverweiger\*innen" diskutiert. Häufig wird das unerlaubte Fernbleiben von der Schule als Fehlverhalten oder Abweichendes Verhalten der Jugendlichen und Kinder betrachtet, dass teilweise sogar strafrechtlich verfolgt wird<sup>2</sup>. Die Zielsetzung besteht oft darin, die Verweigernden durch verschiedene Maßnahmen zurück in die Schule zu führen und ihnen so eine Chance auf einen Schulabschluss zu ermöglichen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der weit verbreiteten Annahme, dass ein Schulabschluss eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt und somit für den gesellschaftlichen Wohlstand ist (vgl. Bollweg 2023, S. 60; Weckel/Grams 2017a, S. 17f.). Diese Annahme wird oft unhinterfragt akzeptiert, obwohl bundesweit immer mehr Schüler\*innen die Schule ohne Abschluss verlassen (vgl. Bollweg 2023, S. 60). Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage: Warum entscheiden sich Jugendliche trotz des Wissens um die möglichen negativen Konsequenzen für ihre (berufliche) Zukunft für diesen Weg? In der Literatur der letzten Jahre finden sich vermehrt Perspektiven, die nicht nur die individuellen Umstände der Schüler\*innen in den Fokus rücken, sondern auch die Strukturen der Schule als mögliche Ursachen oder Verstärker für Schulverweigerung identifizieren (vgl. Hertel 2023; Hertel 2021; Richter 2018; Rottlaender 2018).

Diese Arbeit befasst sich mit den schulischen Strukturen und Funktionen, die insbesondere durch subtile Formen der Disziplinierung Verhaltensänderungen bei den Schüler\*innen bewirken. Dabei soll untersucht werden, ob die Schule dadurch Abweichungen, wie Schulverweigerung begünstigt oder verstärkt. Um dies zu verstehen, soll Im Folgenden Foucaults Konzept des Panoptismus als theoretischer Rahmen herangezogen werden.

---

<sup>1</sup> Die kritische Auseinandersetzung mit dem Schulsystem gilt hier nur in Bezug auf Abweichendes Verhalten und problematische Schulkarrieren. Unauffällige Schullaufbahnen können aufgrund der Kürze der Arbeit nicht behandelt werden, sollten jedoch bei weiterführender Betrachtung zum Vergleich herangezogen werden.

<sup>2</sup> Es besteht bundesweit keine einheitliche Regelung zum Umgang mit Schulverweiger\*innen (vgl. Weckel 2017b, S. 55-64).

Foucault bezieht den Begriff des Panoptismus von Jeremy Benthams Panopticon, einem Entwurf für ein Gefängnis, bei dem eine einzelne Person alle Insass\*innen überwachen kann, ohne dass diese wissen, ob sie gerade beobachtet werden (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014, S. 65f.). Im Panoptismus geht es darum, Macht durch Sichtbarkeit und kontinuierliche Überwachung auszuüben. Diese Form der Kontrolle schafft ein Gefühl ständiger Beobachtung, das dazu führt, dass Individuen ihr Verhalten selbst regulieren (vgl. ebd.) und an erwartete Strukturen anpassen. Disziplinar- und Erziehungsmaßnahmen können als Instrumente des Panoptismus betrachtet werden. Sie funktionieren, indem sie Verhaltensnormen, teils subtil, durchsetzen und Abweichungen sanktionieren, wodurch Individuen dazu gebracht werden, sich an die vorherrschenden sozialen Normen anzupassen. Unterstützend werden im Folgenden Strafen, insbesondere Schulstrafen und Schulregelwerke, untersucht, um die Wirkung der Disziplinarmacht zu analysieren. Dieses Vorgehen soll verdeutlichen, wie sich die Strafmaßnahmen von physischen zu psychischen Formen verlagert haben und dadurch die Wirkung der Disziplinarmacht verstärken. Zusätzlich wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt, die den theoretischen Teil praktisch ergänzt.

## 2 Transformation der Strafe - Von Folter zu Disziplin

Der Begriff Strafe lässt sich in der Literatur nicht eindeutig abgrenzen. Zu viele Auslegungen kommen ihm zu. Bei ihrer Recherche zum Thema pädagogische Strafen stößt Sophia Richter (2018) auf unterschiedliche Interpretationen:

„[...] eine logische Konsequenz einer Regelüberschreitung, eine Methode der Verhaltenskontrolle, ein Instrument zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Autorität, ein Instrument, um zur Vergeltung der Sühne zu gelangen, ein Instrument zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit, eine Körperverletzung oder Bloßstellung, ein Ausdruck der schwarzen Pädagogik, ein Mittel der Erziehung, ein Korrektur- und Druckmittel, ein Raueheakt usw.“ (Richter 2018, S. 15)

Strafe hat meist eine negative Konnotation und deutet auf ein vorausgegangenes Fehlverhalten hin, das sanktioniert werden muss, um die Ordnung wiederherzustellen. Michel Foucault (2013) beschreibt die Transformation der Strafe vom Mittelalter bis in die Neuzeit und schärft dadurch den Blick auf heute noch gültige Strafpraktiken und Disziplinarmaßnahmen, die das Fundament dieser Arbeit bilden. In seinem Werk *Überwachen und Strafen* (vgl. Foucault 2013) untersucht er, wie sich das Gefängnis als vorherrschende Strafform im Verlauf der Geschichte entwickeln konnte (vgl. Gräber 2023, S. 44). Entscheidend bei seiner Betrachtung ist der Blick auf die Transformation der Strafe, die das Gefängnis als führendes Strafsystem hervorgebracht und etabliert hat. Foucault sieht das Gefängnis als „gesellschafts-umspannendes Phänomen“ (ebd.) welches sich daher auch für eine Betrachtung der pädagogischen Institution Schule eignet. Allein durch die Schulpflicht<sup>3</sup>, die in Deutschland flächendeckend gilt, lässt sich Schule – wie das Gefängnis – als Institution betrachten, in der eine vom Subjekt, in diesem Fall das Schulkind, geforderte Zeit “abgesessen“ werden muss. Die Veränderung der Strafe und ihre Effekte, lassen sich im System Schule ebenfalls nachzeichnen. Auch wenn Schule keine geschlossene Institution ist, ist sie dennoch eine Pflichtinstanz, die von jedem durchlaufen werden muss und eine zeitliche und mobile Einschränkung der Individuen einfordert.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Z.B. §26 SächsSchulG.

<sup>4</sup> Durch die Vollzeitschulpflicht verbringen junge Menschen neun Jahre im Schulsystem. Die Schulzeit fällt in die wichtige Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen. Diese prägende Lebensphase steht stark unter dem Einfluss der Schule. Es ist nicht außer Acht zu lassen, dass alternative Schulformen andere Strukturen und somit Bedingungen für junge Menschen bereitstellen. Hier wird der Fokus gezielt auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft gelegt.

Vom späten Mittelalter bis in die Neuzeit beschreibt Foucault genealogisch<sup>5</sup> die Wandlung der Strafe im Verlauf der Geschichte. Das Verstehen der Entwicklung der Strafe erweist sich als ein wichtiger Aspekt, um die Wirkung der Disziplinarmacht zu verdeutlichen, die in heutigen Disziplinarmaßnahmen immer noch ihre Spuren hinterlässt und heutige Schulstrukturen prägt. Der Schulstrafe wird dabei besondere Achtung geschenkt. Sie besitzt ihre eigene Genealogie, doch lässt sich diese ebenfalls mit Foucaults Strafransformation nachzeichnen.

## 2.1 Von Bestrafung zur Besserung

Im Mittelalter war Strafe von körperlich sichtbaren Foltermethoden bis hin zum Tode gekennzeichnet. Im Zentrum stand die Wiederherstellung der Souveränitätsmacht, die einzig die herrschende Person innehatte. Die sogenannte Marter, die „peinliche Strafe“ (Foucault 2013, S. 14), diente der Abschreckung und sollte als Warnung das gesamte Volk erreichen. Durch die Folter manifestierte sich die repressive Macht des Souveräns/der Souveränin. Der gezeichnete und gequälte Körper der Verbrecher\*innen war das Instrument, durch welches er seine Macht erstrahlen ließ (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014, S. 65). Auch in Familien und Schulen herrschten Formen repressiver Macht. Gewalt zählte zur bewährten Methode, die vorgegebene Ordnung wieder herzustellen (vgl. Grüner 2019, S. 33-39). Diese Praxis der Zuschaustellung der Hinrichtung vermeintlich Schuldiger wurde zu Beginn des 18. Jahrhunderts durch Protest und Einwand aus der Bevölkerung zunehmend in Frage gestellt und verurteilt (vgl. Foucault 2013, S. 94). Konnten die Gründe der Straftat wie Hunger und Armut nachvollzogen werden, stieg die Solidarität mit den Verurteilten und die Abkehr vom Souverän/ von der Souveränin nahm zu<sup>6</sup> (ebd.). An die Stelle schmerzhafter Züchtigung trat eine neue „Ökonomie der suspendierten Rechte“ (Foucault 2013, S. 19), wodurch sich die souveräne Justiz veränderte und von

---

<sup>5</sup> Foucault (2013) verwendet den Begriff „Genealogie“ in Abgrenzung zu traditionellen historischen Ansätzen, die oft nach Ursprüngen und linearen Fortschritten suchen. Stattdessen betont er die Untersuchung von Machtbeziehungen und Wissensordnungen, indem er ihre Entstehung, Entwicklung und Verflechtung im Laufe der Zeit betrachtet (vgl. Gräber 2023, S. 44).

<sup>6</sup> Hier wird der Machtbegriff, so wie Foucault ihn verwendet, deutlich. Macht vollzieht sich nach Foucault als Handlung, die auf andere Handlungen einwirkt, aus denen wiederum zukünftiges Handeln hervorgeht. Dieses Einwirken entfaltet sich in zwei Richtungen. Es kann neue Handlungsoptionen anstoßen, oder aber Handlungsmöglichkeiten beschränken. Beide Effekte treten nicht als Entweder-Oder auf, vielmehr werden neue Handlungsfelder eröffnet, die zugleich andere Handlungsmöglichkeiten begrenzen. Somit hat Macht einen repressiven wie auch produktiven Charakter, der sich in Handlungsmöglichkeiten zwischen Subjekten entfaltet (vgl. Möller 2008, S. 2770).

Rache zu einem verhältnismäßigen Bestrafen überging (vgl. Foucault 2013, S. 94). Strafe sollte demnach nicht aus einem Vergeltungswunsch ergehen, sondern einen Nutzen erweisen. Nun liegt „das Wesentliche der Strafe, [...] nicht in der Bestrafung, sondern in dem Versuch zu bessern, zu erziehen, zu 'heilen'“ (Foucault 2013, S. 17).

## 2.2 Schulische Züchtigung

Die Transformation von Strafe an Schulen zu einer humanitären Form, entwickelte sich dagegen zäh. Zwar hat sich die gesellschaftliche Abwendung der körperlichen Züchtigung und Abschreckung im späten 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchgesetzt, doch wurde in schulischen Institutionen weiterhin an die Rute und körperliche Züchtigung als wirkungsvolle und unabdingbare Erziehungsmaßnahme geglaubt (vgl. Grüner 2019, S. 38ff.). Ein wesentliches Strafprinzip in gewaltförmigen Erziehungskulturen, die noch bis in die 1970er Jahre andauerten, war die „systematische Abrichtung des Menschen auf die Forderungen des bürgerlichen Tugendkatalogs, auf die Gebote von Ordnung und Reinheit, Dankbarkeit, Ehrlichkeit, Gehorsam, Fleiß, Bescheidenheit und Keuschheit“ (Heuer 2021, S. 87). Durch Erziehung soll auf den Menschen eingewirkt werden, um ihn zum Besseren zu lenken. Fend und Berger (2019) definieren Erziehung als ein

„auf Heranwachsende ausgerichtetes, soziales Handeln, das darauf zielt, wünschenswerte Handlungsfähigkeiten und Handlungsbereitschaften aufzubauen, und unerwünschte zu vermeiden oder zu reduzieren. Sie ist in dieser Begriffsbestimmung durch eine asymmetrische Beziehung zwischen Erziehen und zu Erziehenden gekennzeichnet.“ (Fend und Berger 2019, S. 30, Hervorheb. i. O.)

Diese Annahme verdeutlicht Erziehung als Einwirkung auf Individuen und lässt auch eine hierarchische Ordnung erkennen, die vorausgesetzt zu sein scheint, um Erziehung möglich zu machen. Durch Ansammlung von Wissen soll ein fundiertes Verständnis der Lebenswelt von Individuen gesammelt werden, um Einflussnahme erst zu ermöglichen.

Das 19. Jahrhundert war durchzogen von Gefechten zwischen Befürworter\*innen und Gegner\*innen der „Prügelstrafe“ (Grüner 2019, S. 40). Reformpädagogen stellten das Kind als mündiges Wesen in den Mittelpunkt und prangerten den negativen Effekt solcher Strafen auf die kindliche Entwicklung an (vgl. ebd., S. 41). Es wurde jedoch keineswegs über ein Verbot körperlicher Strafen debattiert, sondern ihr maßvoller Einsatz



proklamiert. Dass Erziehung nicht ohne Strafe auskommt, galt weiterhin als unumstritten (vgl. ebd. S.48).

### 2.3 Ausrichtung auf Disziplin

Eine weitere Form der Bestrafung, die für die Betrachtung der Institution Schule von Bedeutung ist, skizziert Foucault in seiner Studie, die in einem Pariser Gefängnis in der Mitte des 19. Jahrhunderts stattfand (vgl. Foucault 2013, S. 12). Ein Regelwerk sollte auf minutiöse Weise den Aufenthalt von Delinquenten planen und kontrollieren. Der Tagesablauf wurde bis ins kleinste Detail durchgetaktet und festgeschrieben. Die Arbeits-, Lehr- und Erholungszeit wurde streng geregelt und durch Trommelwirbel angekündigt (vgl. Foucault 2013, S. 12ff.). Auch die Zeiten des Waschens, Sprechens, Anziehens wurden exakt vorgegeben (ebd.). Es scheint, dass das „Haus der jungen Gefangenen [...]“ (ebd.) seine Insass\*innen keine Sekunde sich selbst überließ. Diese Strafmaßnahme unterscheidet sich gänzlich von der der Marter und zielt auf eine andere Form und Wirkung ab. Durch akribische Kontrolle und Überwachung sollen die Straffälligen gebessert und ökonomisch verwertbar gemacht werden (vgl. Richter 2018, S. 23). Jeglicher Müßiggang wird unterbunden, da dieser zu Ungehorsam und Unzucht führt (vgl. Rottlaender 2018, S. 62). Die Strafe, die sich nach dem Auslauf der Marter durchsetzt, zeigt sich vermeintlich milder und menschlicher. Sie will nicht mehr den Körper zerstören, vielmehr will sie das „Individuum einer Freiheit berauben, die sowohl als ein Recht wie als ein Besitz betrachtet wird“ (Foucault 2013, S. 18). Diese Form der Strafe soll die Körper verschonen, jedoch die Seele<sup>7</sup> ins Visier nehmen. „Der Sühne, die dem Körper rasende Schmerzen zufügt, muss eine Strafe folgen, die in der Tiefe auf das Herz, das Denken, den Willen die Anlagen wirkt“ (ebd., S. 25f.).

Durch die verstärkte Kontrolle hat sich die Strafe zu einem bürokratischen Akt entwickelt. Für die Bewertung der Straffälligen wurden nun Ärzt\*innen, Psycholog\*innen, Erzieher\*innen etc. zu Rate gezogen, die ihrerseits Einschätzungen und Urteile über die

---

<sup>7</sup> Der Begriff der Seele als Adressatin für disziplinarische Straf-, Kontroll-, und Überwachungspraktiken steht für Foucault im Zentrum seiner Betrachtungen. „Man sage nicht, die Seele sei eine Illusion oder ein ideologischer Begriff. Sie existiert, sie hat eine Wirklichkeit, sie wird ständig produziert - um den Körper, am Körper, im Körper - durch Machtausübung an jenen, die man überwacht, dressiert und korrigiert, an den Wahnsinnigen, den Kindern, den Schülern, den Kolonisierten, an denen, die man an einen Produktionsapparat bindet und ein Leben lang kontrolliert (Foucault 2013, 41).

Gefangenen abgaben (vgl. Richter 2018, S. 23), mit dem Ziel, den delinquenten, den abweichenden Menschen, umzuformen und sich Wissen über ihn anzueignen. Die Souveränitätsmacht wurde durch die Macht der Disziplin abgelöst, die sich subtiler, fast unmerklicher Formen der Strafe bediente. Diese Entwicklung sollte keineswegs etwa als eine logische Folge einer wachsenden Humanität betrachtet werden. Vielmehr lässt sich dadurch die Raffinesse dieser Machtform erkennen, die so früh wie möglich auf Individuen einwirkt, um diese zu disziplinieren (vgl. Foucault 2013, S. 99). Bereits im Kindergartenalter werden Verhaltensauffälligkeiten beobachtet und dokumentiert, um mögliche Abweichungen frühzeitig zu korrigieren (vgl. Amos 2016, S. 203f.). In heutigen gesellschaftlichen Zusammenkünften, wie Schulen und Arbeitsstätten etc., wird der Strafbegriff weitestgehend tabuisiert (vgl. Heuer 2021, S. 99). Anstelle von Strafen werden Disziplinierungsmethoden verwendet (vgl. ebd.). Um schulische Ziele durchzusetzen, ist „Disziplinierung, [...] nicht nur Erfordernis pädagogischer Praxis, sondern ein Kerngeschäft der Schule“ (Hertel 2021, S. 13).

### **3 Das Wirken der Disziplinarmacht**

Das Besondere der Disziplinarmacht ist ihre Wirkung jenseits von Strafen. Es muss keine vorangegangenen Delikte, keine Abweichungen von Normen geben. Die Macht der Disziplin setzt ihre Wirkung weit vorher an. Sie entfaltet sich in geordneten Systemen und zielt auf Gehorsam, Anpassung und Norm ab. Klöster und Festungen sollen als Vorbilder gelten, die durch ihre geschlossene Struktur und die zeitliche Regelung der Abläufe und Tätigkeiten, den Tagesablauf ordnen (vgl. Foucault 2013, S. 182). In dieser abgetrennten, räumlichen Ordnung zirkuliert die Macht der Disziplin (vgl. ebd., S. 175). Im Raum entfaltet sie sich zu ihrer Größe. Als typische Orte für die Disziplinen gelten für Foucault neben Kasernen und Kliniken auch die Schulen (vgl. Ruoff 2009, S. 41). Sie verfügen als Räume über diese Form der Macht, indem sie Schüler\*innen von Familien trennen, um sie in vorgegebene Raum- und Zeitstrukturen zu “bearbeiten“ und zu brauchbaren, verwertbaren Subjekten zu überführen (vgl. Hertel 2021, S. 75). Die Macht entfaltet sich durch Trennung der äußeren Lebenswelt von institutioneller Bildung (Rottlaender 2018, S. 76). Die Macht der Disziplin ist eine dezentrale Macht. Sie wird nicht mehr von einer zentralen Autorität ausgeübt, „sondern lässt sich in vielen Verhaltensweisen, Gesten und Blicken finden, die in (sozialen) Interaktionen ausgetauscht werden“ (Holme 2023, S.

173f.). Die Disziplin zeigt sich als detaillierte, kleinteilige Bearbeitung und Einwirkung auf den Körper. Permanent und gezielt wird dieser durch „fein abgestimmten Zwang“ (Foucault 2013, S. 175) unterworfen. Der Körper wird bis ins kleinste Detail überwacht, sichtbar gemacht und kontrolliert. Die Disziplin steigert die Leistung und erhöht die Nützlichkeit, in dem sie ihn zum besseren lenkt, gleichzeitig unterwirft sie ihn, damit er nicht frei handeln kann. So werden Verhaltensweisen, Regeln etc. bis ins kleinste Detail vorgegeben, geordnet und kontrolliert, die wiederum keinen Raum lassen, andere, nicht erwünschte Verhaltensweisen auszubilden (vgl. Foucault 2013, S. 176f.). Anhäufung von Wissen über den Körper und seine Kontrolle dienen dem Zweck der Unterwerfung „Gelehrig ist ein Körper, der unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommnet werden kann“ (ebd., S. 175). Gelehrigkeit meint dabei die Verknüpfung zwischen dem Nutzbarmachen des Körpers durch Leistungssteigerung und ihn gleichzeitig zugänglich machen. Ziel ist, dass Individuum zu bestrafen und ihm gleichzeitig zu einem „besseren“ Menschen zu verhelfen, der sich einer Norm anpassen und dafür neue Verhaltensweisen und Gepflogenheiten ausbilden muss, die von ihm verlangt werden (vgl. Ruoff 2009, S. 41). „Die Disziplin belohnt durch Beförderungen, durch die Verleihung von Rängen und Plätzen; sie bestraft durch Zurücksetzungen“ (Foucault 2013, S. 234). Das unabdingbare Zusammenspiel zwischen Bestrafen und Belohnen wird dabei deutlich. Durch Übung als „wirklich bedeutsame Zeremonie“ (ebd., S. 175) soll auf die Körper eingewirkt werden, um sie gefügig zu machen. Die Macht der Disziplin erhöht die Leistungsfähigkeit von Individuen, die Freiheit suggerieren soll und begrenzt gleichzeitig die Art und Weise, wie Individuen diese erreichen. Es wird vor allem das gelernt, was von Institutionen, Organisationen und der Politik als wichtig erachtet wird. „Die Disziplinarmacht schreibt sich in ihre Zeit- und Raumstrukturen, die Ordnungs- und Dokumentationssysteme, die Lernarrangements, Straflogiken und Disziplinierungspraktiken des schulischen Dispositivs<sup>8</sup> gleichermaßen ein“ (Hertel 2021, S. 74). Im Disziplinarraum kann sich die Macht der Disziplin entfalten. Dieser Raum dient dem Sortieren der ihm zugeordneten Körper, wie z. B. Schüler\*innen im Klassenraum und weist diesen einen bestimmten Platz zu. Charakteristisch für den Disziplinarraum ist, dass er „häufig einer architektonischen Gestaltung [unterliegt, d. Verf.], die das Ziel der Minimierung von

---

8 „der Dispositivbegriff ermöglicht es, netzartige Strukturen gesellschaftlicher Machtformationen analytisch zu greifen und in ihrer Ausdehnung in und über heterogene soziale Felder hinweg als Zusammenhang zu denken“ (Hertel 2021, S. 25).

Unordnung der eingeschlossenen Körper verfolgt“ (Ruoff 2009, S. 105f.). Es soll somit durch Permanente Überwachung und Kontrolle auf Unordnung, willkürliche Verbindungen und Unvorhersehbares, eingewirkt werden (vgl. Foucault 2013, S. 184f.). Im Panopticon findet Foucault die Systematik der Überwachung und Kontrolle, ihre Wirkung im Raum und die Auswirkungen auf die Individuen.

### **3.1 Der Panoptismus**

Durch die Veränderung der Strafe und die Wirkmächtigkeit der Überwachung und Kontrolle konnte sich die Disziplinarmacht zu ihrer Größe entfalten. Als Fundament für diese Entwicklung gilt der Raum. Foucault sieht den Raum als „ein Geflecht von Dingen und Menschen, die aufeinander einwirken“ (Grabau/Rieger-Ladich 2014, S. 64) und unterstreicht seine Notwendigkeit für die Entfaltung der Disziplinarmacht. Er betrachtet den Raum als Ort, an dem Machtverhältnisse zirkulieren und dadurch Individuen und Subjekte hervorgebracht werden (vgl. ebd.). Die Identität formt sich laut Foucault durch Wirkprozesse der Macht. Individuen sind demnach durch Machtverhältnisse im Raum hervorgebracht und werden so auch ihrem Platz zugewiesen, ihrer Rolle zugeordnet (vgl. ebd.). Das Panopticon, ein von dem englischen Philosophen und Sozialtheoretiker Jeremy Bentham entworfenes Konzept zum Bau eines Gefängnisses, verkörpert die Macht der Disziplin und vereint alle Elemente, die der Wirkung der Disziplinarmacht dienlich sind. Das Prinzip scheint simpel: Das ringförmig konstruierte Gebäude ist in einzelne Zellen aufgeteilt, die jeweils mit einem Fenster nach innen und außen ausgestattet sind. In seiner Mitte befindet sich ein Turm, der von allen Inhaftierten durch das Innenfenster gesehen werden kann (vgl. Foucault 2013, S. 256f.). Der Blick auf die anderen Insass\*innen ist jedoch verborgen. Der Turm hat als einzige Verbindung nach außen Fensterschlitze ringsherum, aus denen die Aufsichtsperson alle Zellen, alle Insass\*innen und Geschehnisse überblicken, jedoch selbst nicht gesehen werden kann (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014, S. 65). „Jeder Käfig ist ein kleines Theater, in dem jeder Akteur allein ist, vollkommen individualisiert und ständig sichtbar“ (Foucault 2013, S. 257). Allein das Wissen der Insass\*innen darüber, dass sie jederzeit beobachtet werden könnten, veranlasst sie zur Verhaltensänderung. Was früher im Verborgenen, im Dunkel des Kerkers vegetieren musste, wird nun ins Gegenteil verkehrt (vgl. ebd.). Eine permanente Sichtbarkeit der Delinquenten, die die Erfassung des Verhaltens, des Agierens bis ins kleinste Detail ermöglicht. In

dieser architektonischen Schöpfung scheint die Macht sich zu verselbstständigen. „Derjenige, welcher der Sichtbarkeit unterworfen ist und dies weiß, übernimmt die Zwangsmittel der Macht und spielt sie gegen sich selber aus“ (ebd. S. 260). Durch das permanente Beobachtetwerden-können wirkt die Disziplin im Körper der Insass\*innen (vgl. ebd., S. 258). Man ist zugleich Richter und Henker. Das Panopticon schafft „das automatische Funktionieren der Macht“ (Foucault 2013, S. 258). In diesem Apparat wird Macht „automatisiert“ (vgl. ebd., S. 259) und keiner Person zugeschrieben. Um das erwünschte Verhalten der Inspizierten zu erhalten, bedarf es keiner Gewalt. Die Anordnung im Raum und der zugewiesene Platz reichen bereits aus, um „den Verurteilten zum guten Verhalten, den Wahnsinnigen zur Ruhe, den Arbeiter zur Arbeit, den Schüler zum Eifer [...] zu zwingen“ (ebd.). Laut Foucault (2013) kann das „panoptische Schema“ (ebd., S. 265) immer dann zum Einsatz kommen, wenn mehrere Individuen aufeinandertreffen und sich einem gemeinsamen Zweck, welcher ein bestimmtes Verhalten voraussetzt, unterwerfen und dabei beaufsichtigt werden müssen (vgl. ebd., S. 264). Dieses Prinzip bezeichnet Foucault als Panoptismus. Entscheidend ist zu erwähnen, dass die Konformität (Homogenität) und Klassifizierung der Insass\*innen, Schüler\*innen, Arbeiter\*innen eine bedeutende Rolle spielen und eine Voraussetzung für die Wirkung der Disziplinarmacht darstellen. Eine konkrete Idee für das erwünschte Bestreben ist dabei Voraussetzung. Durch „normierende Sanktionen“ (Richter 2018, S. 24) können geringfügige Abweichungen wieder in eine gewünschte Ordnung gelenkt werden. Ist die Erwartung an das erwünschte Verhalten verinnerlicht wird die kontrollierende Instanz überflüssig.

„Wenn es am Ende so ist, dass sich die Machtbeziehung und ihre Effekte in den Körper der Individuen eingeschrieben haben und dadurch zu einem Teil ihrer Selbst geworden sind, dann existieren diese Machtbeziehungen im Individuum weiter, indem es sich auch ohne die Anwesenheit des Psychiaters oder Aufsehers an die auferlegten Regeln hält. Das ist der Sinn und Zweck, wofür ein disziplinarisches System errichtet wird –, dass es sich selbst überflüssig macht und in den Individuen selbst weiter existiert, weil es ein Teil von ihnen geworden ist.“ (Rottlaender 2018, 110)

Der Panoptismus bringt Individuen dazu, sich „weicher, flexibler Kontrollformen“ (Pongratz 2010a, S. 65) zu unterwerfen und sich damit gesellschaftlich erwarteten Normen bestmöglich anzupassen. „Normalisierung wird die universelle Vorschrift für alle“ (Rottlaender 2018, S. 110). Das Panopticon repräsentiert somit eine sanfte, fast unmerkliche Form der Disziplinierung, die darauf abzielt, „möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen“ (Pongratz 2010a, S. 66). „Die Disziplin organisiert einen analytischen Raum“ (Foucault 2013, S. 184), um Individuen besser zu kontrollieren, ihr Verhalten zu

studieren, sie vorhersagbar zu machen, ihre Produktivität zu steigern, sie jederzeit zu sanktionieren, aber auch loben zu können, um die Nützlichkeit stetig zu erhöhen und Leistungen zu messen (vgl. ebd., S. 181-184).

### **3.2 Die Disziplinarstrafe**

Die Disziplin hält Einzug in alle Bereiche des Individuums. Foucault spricht von einer Mikro-Justiz, die alle Regungen, Handlungen, Verhaltensweisen, sogar Körperhaltungen in den Blick nimmt (vgl. Foucault 2013, S. 230), um kleinste Abweichungen früh zu erkennen und auf diese einzuwirken. Das Spektrum der Disziplinarstrafe reicht vom Ermahnen bis hin zum Demütigen, Bloßstellen, Beschämen. „Strafbar ist alles, was nicht konform ist“ (ebd. S. 231). Disziplinarstrafen sollen Abweichungen minimieren und korrigieren (vgl. ebd., S. 232). Durch stetige Übung, Wiederholung und Prüfung verspricht die Disziplinarstrafe Besserung. „Der erwartete Besserungseffekt resultiert weniger aus Sühne und Reue als vielmehr direkt aus der Mechanik einer Dressur. Richten ist Abrichten“ (Foucault 2013, S. 232). Doch ist die Disziplinarstrafe keinesfalls bloß eine willkürlich auferlegte Strafe zur Besserung des Verhaltens in Richtung Norm/Anpassung. Frühere Strafen, die Angst erzeugten und abschreckten, haben sich nicht als dienlich erwiesen. Offensichtliches Strafen wurde als gültiges Erziehungsmittel hinterfragt und geriet mehr und mehr in Verruf, besonders die verfehlte Wirkung hinsichtlich einer Besserung (vgl. Richter 2019, S. 24). Die Belohnung erhielt Einzug in die Erziehung. Durch das Belohnen als geeignete Form, erwünschtes Verhalten zu erzeugen, steigt die Motivation von Abweichler\*innen, ebenfalls belohnt werden zu wollen, und macht eine Anpassung an Normen und Regeln erst bereitwillig möglich (vgl. ebd. S. 232f.). Unangepassten werden dagegen seitens der Devianten als Eigenverschulden gewertet. Angst und Schrecken werden somit durch Selbstzweifel und Scham abgelöst.

## **4 Transformation der Schule – Zwischen Verwertbarkeit und Selbstbestimmung**

Bei der Befassung mit der Entstehungsgeschichte der Bildung lassen sich zentrale Strömungen seit der Entstehung der Schule erkennen. Subjekte sollen durch Bildung zu brauchbaren Leistungsträger\*innen geformt werden, die sich vorherrschenden

Strukturen anpassen und dadurch einen Mehrwert für die Gesellschaft darstellen. Andererseits ermöglicht Bildung Freiheit durch Erlangen von Wissen. Sie dient der Persönlichkeitsentfaltung und Aufklärung der Subjekte (vgl. Weckel/Grams 2017a, S. 28ff.). Bildung und Erziehung gelten als Pfeiler der Schule, „in deren Instrumentarien und Organisationsformen eine Kultur ihre Wissensbestände und Weltanschauungen konserviert und an die nachwachsende Generation weitergibt“ (Rottlaender 2018, S. 47). Schule hat sich im Verlauf der Geschichte jedoch nicht etwa aus sich selbst heraus entwickelt. Vielmehr unterlag sie stets den politischen, religiösen, wirtschaftlichen und kulturellen Strömungen (vgl. ebd., S. 46f.). Schulen entstanden demnach als Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen und folgten ihnen (vgl. ebd.). Ähnlich wie Strafen lässt sich die Schulentwicklung genealogisch nachzeichnen. Schule kann im Allgemeinen als Produkt ihrer sozialen und kulturellen Umgebung betrachtet werden. So lässt sich die Alphabetisierung des gesamten Volkes als Antwort auf die Verbreitung des Christlichen Glaubens zur Zeit der Reformation verstehen (vgl. Fend 2006, S. 111-114). Ein weiterer Entwicklungsschritt in der Geschichte der Schulentwicklung bestand in der Systematisierung der Lerninhalte (vgl. ebd., S. 115f.). Die Einteilung der Klassen nach Alter, die gleichzeitige Bearbeitung der erforderlichen Lerninhalte, die Verteilung auf Klassenstufen setzte sich im Laufe ihrer Wandlung durch. Dies erleichterte die Wissensvermittlung und steigerte die Effizienz (vgl. Richter 2023a, S. 30). Die Überprüfung des Leistungsstandes und dessen Kontrolle wurden feste Bestandteile des Schulalltags. Denn nur nach erfolgreicher Prüfung ließen sich die Schulziele erreichen. Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts gewinnt Schule als Institution (vgl. Senge/Graf 2021, S. 650f.) eine vorherrschende Rolle zur Bildung junger Menschen (vgl. Herzog 2021, S. 335f.) und wird mit Einführung der Schulpflicht durch die Weimarer Verfassung für alle Kinder verbindlich (vgl. Bollweg 2020, S. 405). Die (Weiter-)Bildung des Menschen war dadurch an eine Institution gebunden und örtlich abgegrenzt (vgl. ebd.). Doch wie befähigt Schule junge Menschen dazu, einen erfolgreichen Lebensweg mit sinnvollem Nutzen zu beschreiten? Welche Funktion die Schule ausübt, um diese Aufgabe zu bewerkstelligen, wird im folgenden Kapitel beschrieben. Dafür werden Hauptfunktionen der Schule herausgefiltert. Anschließend soll die schulische Erziehung untersucht und abschließend nach Disziplinierungsmechanismen überprüft werden.

## 4.1 Die Funktion der Schule und ihre Auswirkungen

„Als Institution, die bildend und formend auf Kinder und Jugendliche einwirkt, bezieht sie sich auf wünschenswerte Entwicklungsrichtungen, die sie gegenüber der Öffentlichkeit, Eltern und Heranwachsenden vertritt und die letztlich gesellschaftlich begründet sind.“ (Equit 2014, S. 369)

In ihrer zentralen Position bedient die Schule sich unterschiedlicher Funktionen, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht zu werden. Fend (2013) spricht von drei Reproduktionsfunktionen, die die Schüler\*innen, qualifizieren, selektieren und sozialisieren bzw. integrieren sollen. Schüler\*innen sollen befähigt werden, Kompetenzen auszubilden, die ihnen die Teilhabe in einer modernen Gesellschaft sichern und ein lebenslanges, eigenständiges Lernen ermöglichen (vgl. Bohl et al. 2023, S. 47f.). Dafür sollen sie ihrer Leistung entsprechend, auf spätere Positionen verteilt und ihre Bereitschaft und Fähigkeit gestärkt werden. Die gegenwärtige Gesellschaftsordnung zu verinnerlichen, als gerecht zu empfinden und diese als eigene und der Rollenerwartung entsprechende zu erachten (vgl. Fend 2013, S. 161) kann als schulisches Ziel betrachtet werden. Die Voraussetzung für die Erreichung dieses Ziels setzt jedoch gleiche Startbedingungen für alle voraus. Doch genau dieses Prinzip bringt auch die Kehrseite der Schule hervor: Wie die Statistik der Bundeszentrale für politische Bildung beweist (vgl. Edelstein 2022), steht die Leistung zu stark im Zusammenhang mit Herkunft und begrenzt daher die Chancen derer, die aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau kommen. Trotz ihrer Wandelbarkeit basiert die Schule auf den Idealen der Aufklärung und des Industriezeitalters (vgl. Amos 2016, S. 201). Als „sehr träge Organisation“ (ebd.) ist sie auf Bildung und Schaffung homogener Gruppen und Gesellschaften ausgerichtet. Obwohl sie seit einigen Jahrzehnten versucht, Diversität zu berücksichtigen, so Amos (2016), orientiert sie sich zunehmend am Prinzip der Individualisierung (vgl. ebd. S. 201). Auch ihre Struktur scheint dem Wandel der Zeit zu trotzen. Trotz Bemühungen, den Unterricht zu reformieren und starre Strukturen aufzuweichen, gelingt es ihr nicht, sich von ihrer „Grammatik“, etwa der Einteilung in Jahrgangsklassen, örtliche Bindung, zeitliche Gliederung, thematische Strukturierung (vgl. Herzog 2021, S. 336) zu lösen. Bis heute ist ihre Ausrichtung auf schriftliches und wissenschaftliches Wissen bezogen (vgl. ebd.). Ihre vorherrschende Funktion als Wissensvermittlerin, gründet im Verlauf der Geschichte auf der „schriftliche[n] Wissensform“ (ebd. S. 335) und anderen Notationssystemen „und scheint dem lebensweltlichen Alltag oft nicht dienlich zu sein“ (ebd.). Genau diesen Zustand, nämlich die eigene Lebenswelt und die daraus resultierenden Bewältigungsstrategien, die Schüler\*innen mit in



die Schule bringen, bringt Pongratz (2010b) zum Vorschein. Er skizziert den Werdegang schlechter gestellter Schüler\*innen, die aufgrund ihrer persönlichen Lebenswelt am Schulsystem scheitern, es sogar ablehnen. Sie sehen sich mit anderen, für sie essenzielleren Problemen konfrontiert und müssen mit diesen umgehen, etwa die Versorgung und Pflege von Familienangehörigen (vgl. Pongratz 2010b, S. 47-51). Doch die integrative Funktion der Schule, die gleiche Bildungs- und Teilhabechancen für alle ermöglicht, kommt im Schulalltag oft zu kurz (vgl. Böhnisch 2017, S. 184).

#### **4.2 Schulische Erziehung und Recht auf Bildung – Ein Dilemma**

„Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage“ (§1 Abs. 2, SächsSchulG). Erziehung versteht sich als Umgang von Erwachsenen mit Kindern, die auf Schutz und Fürsorge angewiesen sind (vgl. Herzog 2021, S.333). Dieses Verhältnis gehört zu den primären, grundlegenden Verbindungen von Menschen (vgl. Pongratz 2010b, S. 23) und geht der Bildung voraus (vgl. ebd.). „Kennzeichnend für den erzieherischen Umgang ist, dass die Entwicklung und Leitung, das Behüten und Freigeben, kurz: das gesamte *erzieherische Verhältnis* darauf gerichtet ist, dem Kind oder Jugendlichen dabei zu helfen, mündig zu werden“ (Pongratz 2010b, S. 24, Hervorheb. i. O.). Blickt man ins Schulgesetz (vgl. SächsSchulG), wird deutlich, dass der schulische Erziehungsauftrag sehr hochgesteckte Ziele verfolgt und die Erziehungsfunktion zur schulischen Kernkompetenz gehört. Doch soll Schule auch systemkonforme, mündige Individuen hervorbringen, die erwartete Werte und Normen verinnerlichen und selbstständig weitertragen. Eine der herausforderndsten Aufgaben der Erziehung besteht nämlich darin, die Notwendigkeit von Regeln und Zwang mit der Förderung individueller Freiheit in Einklang zu bringen. Denn Zwang scheint unvermeidlich zu sein. Wie also kann Freiheit durch Zwang kultiviert werden (Pongratz 2010b, S. 25)? „Es ist der *Widerspruch von Bevormundung und Mündigkeit*, der das Erziehungsdenken der modernen Welt auf Schritt und Tritt begleitet“ (ebd.). Die Herausforderung der Schule besteht darin, diese beiden Aspekte – Bevormundung und Mündigkeit – in Einklang zu bringen, damit Kinder und Jugendliche sowohl Sicherheit und Anleitung als auch die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten haben. Hilfe zur Selbsthilfe scheint

unter den Leistungsanforderungen und der Ausrichtung auf Zukunftsabsicherung nur bedingt möglich. Viel zu stark hält sich das Mantra eines guten Schulabschlusses als oberstes Ziel für die erfolgreiche (Berufs-)Zukunft. Dieses lässt sich scheinbar nur durch Anpassung an die (Leistungs-)Anforderungen der Schule erreichen. Können Kinder und Jugendliche diesen Anforderungen nicht gerecht werden, müssen sie mit Langzeitfolgen rechnen. Diese wirken sich negativ auf die Lebensgestaltung aus und können weit über die Schulzeit hinaus reichen (vgl. Bollweg 2023, S. 60). Man könnte meinen, verfolge das Kind einen anderen Weg als die erfolgreiche schulische Laufbahn, muss es durch Erziehungsmaßnahmen wieder auf den richtigen zurückgeführt werden. Somit ist der *richtige Weg* in die Zukunft vordefiniert. Es entsteht der „Verdacht, daß die Kinder und Jugendlichen, die in ihre angebliche Freiheit geführt werden sollen, dort niemals ankommen“ (Pongratz 1989, S. 131). Abweichungen müssen dagegen sanktioniert, zumindest aber problematisiert werden. Verhaltensauffälligkeiten in diesem Sinne werden bereits im Kindergartenalter unter die Lupe genommen und frühestmöglich korrigiert (vgl. Amos 2016, S. 203f.). Das Dokumentieren der Entwicklungsschritte der *Zöglinge* gehört zum festen Bestandteil von Bildungseinrichtungen und kann unter anderem Etikettierungsprozesse in Gang setzen, die sich die im Laufe einer Schulkarriere nur schwer auflösen lassen. „Dies geht sogar so weit, dass er dem eigenen Erleben zuwider solchen Etikettierungen übernimmt, sie internalisiert und danach – wie von den Kontrollinstanzen zugeschrieben – lebt“ (vgl. Böhnisch 2017, S. 52). Damit werden die Möglichkeiten nach Selbstverständnis und Selbstentfaltung eingeschränkt (vgl. ebd.).

### **4.3 Die Disziplinarmaßnahme**

Begriffe wie Macht (vgl. Holme 2023, S. 173-178), Strafe (vgl. Richter 2019), Sanktionen, Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen stehen scheinbar mittel- oder unmittelbar in Bezug zu Disziplinarmaßnahmen und werden als Ausgleich für regelverletzendes Verhalten eingesetzt. Diszipliniertes Verhalten gilt als Voraussetzung für einen reibungslosen schulischen Alltag und wird seitens der Schulen auf verschiedenen Wegen eingefordert. Disziplin lässt sich verstehen als die Anpassung eines Subjekts an eine Ordnung, wo erwünschtes Verhalten gefordert, jedoch unerwünschtes im Sinne der Ordnung unterdrückt werden soll (vgl. Hertel 2021, S. 16f.). Dieses gilt im schulischen Kontext als erstrebenswert, erwartet und vorausgesetzt (vgl. ebd.).

Im juristischen Kontext werden Disziplinarmaßnahmen als Konsequenzen für Verfehlungen im Amt durch Beamte angesehen: Sie reichen von Verweisen, Verwarnungen bis hin zu Entlassungen oder Geldstrafen. Diese Maßnahmen sind genau beschrieben und in den Disziplinarverordnungen des jeweiligen Landes geregelt (vgl. Hoegg 2010, S. 56). Im schulischen Kontext werden Regelverstöße seitens der Schülerschaft durch Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen geregelt (vgl. SächsSchulG), wobei Ordnungsmaßnahmen erst dann verordnet werden, wenn durch Erziehungsmaßnahmen keine Verhaltensänderung eintritt. Disziplinarmaßnahmen finden sich dagegen nicht in Schulgesetzen und doch sind sie im schulischen Alltag anzutreffen. Diese Bedeutungskomplexität soll im Folgenden sichtbar werden. Der schulische Alltag wird durch Regeln bestimmt. Es gibt feste Zeiten für Unterricht, Pausen und Prüfungen, aber auch eine Hausordnung, die für alle gültig ist und eingehalten werden muss. Doch das Regelwerk, welches den Schulen immanent ist, lässt sich nicht immer deutlich und sichtbar ablesen und verinnerlichen. Schulische Regeln lassen sich oft erst durch tägliche „Praktiken des Ermahnens und Sanktionierens“ (vgl. Richter 2023a, S. 28) erahnen und entfalten sich in ihrer Strenge oder Milde in der jeweiligen Situation und Personengruppe (vgl. ebd., S. 29). So drücken sich Disziplinierungen seitens der Lehrerschaft durch mahnende Blicke bis hin zu Unterrichtsverweisen und Entwendung von Sachgütern aus. Die Umsetzung der Regeln kann äußerst subtil ablaufen und erfordert seitens der Schülerschaft enorme Beobachtungs- und Anpassungsleistungen inmitten des Schulalltags und mündet in der Notwendigkeit, sich den Situationen und Personengruppen dementsprechend zu fügen (vgl. ebd.). So kann ein Blick auf das Handy mit einem ermahnenen Blick *gestraft* werden, in einer anderen Situation ein *vor die Tür stellen* zur Folge haben. Sophia Richter (2023) skizziert in ihrer Studie ebenfalls den Zusammenhang zwischen Sprache und Disziplinierung (vgl. Richter 2023a, S. 135f.). Sie zeigt auf, welche Bedeutung der Gebrauch von Sprache seitens der Lehrerschaft hat, um erwünschtes Verhalten bei den Schüler\*innen durchzusetzen (vgl. ebd.) und diese zu disziplinieren oder an ihr diszipliniertes Verhalten zu appellieren. Wer die schulische Ordnung stört, muss mit Strafen rechnen. Die schulische Strafpraxis durch Züchtigung hat sich im Laufe der Geschichte zwar stark verändert und geriet seit den 1970er Jahren zunehmend unter Legitimationsdruck (vgl. Richter 2019, S. 24). Besonders ihre verfehlte Wirkung zur Erziehung wurde in Frage gestellt. Erziehung sollte sich als Instruktion verstehen, Menschen zu befähigen, ihre eigenen Fähigkeiten selbstständig auszubilden (vgl. Pongratz 2010b, S. 24). Doch lässt sich diese Art von Erziehungsideal

in der Schule, „als räumlich und zeitlich strukturierte Institution der Übung und Prüfung“ (Richter 2018, S. 28) nur bedingt umzusetzen. Zu oft ist der Alltag durch eine feste Struktur, Unterrichtsplanung, Lernzielerreichung, Prüfungsvorbereitung etc. gekennzeichnet, der nur wenig Spielraum für Entfaltung lässt. Die Schule mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag soll mündige (disziplinierte) Erwachsene produzieren, die in der Lage sind, einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten und für ihre eigene Zukunft in angemessenem Sinne zu sorgen (vgl. Richter 2018, S. 51f.). Der diszipliniert arbeitende Mensch gilt als Voraussetzung für moderne Arbeits- und Lebensbedingungen (vgl. Fend 2005, S. 330). Dabei fördert die Schule eine Haltung der disziplinierten Handlungsregulierung (vgl. ebd., S. 331). Die Schüler\*innen sollen sich an vorgegebenen Kriterien ausrichten und Lernziele und Aufgaben in angemessener, gewünschter Form erbringen. Schule fungiert als „Gewissensinstanz“, die ein diszipliniertes Verhalten voraussetzt (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2021, S. 215).

„Eine ständige Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle, ob man etwas richtig gemacht hat, wird systematisch eingeübt. In unzähligen Interaktionsschleifen von Leistungserbringung und Erfolgs-Mißerfolgs-Rückmeldung entstehen Selbst-Belohnungs- und Selbst-Bestrafungsstrategien, die das lernbezogene Handeln lenken und vorantreiben.“ (Fend 2005, S. 331)

Ziel ist es, das Individuum an den Platz zu bringen, an dem es nützlich ist. Durch Kontrolle, Klassifizierung, Kategorisierung und räumliche Anordnung der Individuen lassen sich diese formen und an erwünschte Erwartungen anpassen (vgl. Ruoff 2009, S. 102). Durch Disziplin im Foucaultschen Sinne werden Individuen „in eine disziplinäre Maschinerie“ (Grabau und Rieger-Ladich 2014, S. 66) – in dem Fall die Schule – eingespannt. Ihr Körper wird unterworfen „unter ein System von Übungen, das ihn trainiert, seine Kräfte steigert und optimiert“ (ebd.). In schulischen Sozialisationsprozessen lassen sich auch heute noch Elemente einer strengen Disziplin finden.

„[D]ie eigenen Wünsche dem Lehrerwillen und dem Klassenganzen unterzuordnen, in befremdliche Regelungen und Rituale geduldig einzuwilligen, höheren Orts beschlossene Verfahrensweisen zu akzeptieren, auch wenn ihr Sinn unklar bleibt, Entfremdung schließlich als eine Lebensregel anzunehmen.“ (Pongratz 2010, S. 42)

Disziplinarmaßnahmen sowie Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen können als Formen von Strafen bezeichnet werden, die im Schulalltag auferlegt werden. Dabei sind Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen in den Schulgesetzen der Länder geregelt und mit klar definierten Strafen versehen. Disziplinarmaßnahmen sind dagegen subtiler. Schulische

Disziplinierung kann auch als eine Form der Gewalt gegen Schüler\*innen verstanden werden (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2021, S. 216ff.). Welche Strafe für welches Verhalten verhängt wird entscheidet die Lehrkraft, in schwierigen Fällen auch die Schulleitung. Ein Vor-die-Tür-stellen bietet zunächst zwar eine schnelle Handlungspraktik zur Lösung von Konflikten, ihre nachhaltige Wirkung lässt sich jedoch nicht bestätigen. Strafe als Maßnahme (Verwarnung, Ausschluss, etc.) trägt nur zur temporären Änderung des unerwünschten Verhaltens bei (vgl. Richter 2018, S. 60). Zwar hat Bestrafung eine nach wie vor abschreckende Wirkung, doch ist durch ihre Anwendung voraussichtlich nicht mit erwünschter Verhaltensänderung seitens der Abweichler zu rechnen (vgl. ebd.). Vielmehr wird durch die Bestrafung die betreffende Person auf das Fehlverhalten aufmerksam gemacht, was zu emotionalen und motivationalen Folgen führen und dem Schulerfolg entgegengesetzt verlaufen kann (vgl. ebd.). Die erzieherische Aufgabe, nämlich ein mündiges Subjekt hervorzubringen und dieses auf einen erwünschten Weg durch Zwang und Disziplinierung zu lenken, stellt ein Spannungsverhältnis dar, welches sich in aktuellen Strukturen scheinbar nicht lösen lässt und einen neuen Umgang erfordert (vgl. Hertel 2021, S. 17).

## **5 Schulverweigerung als (selbstbestimmte) Lösungsstrategie**

### **5.1 Begriffserklärung und Forschungsstand**

Für das grundlose Fernbleiben der Schule ohne Entschuldigung gibt es diverse Synonyme. Man spricht vom Schwänzen, von Schulverweigerung und Schulmüdigkeit, um nur einige gängige Beispiele zu nennen. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Schulverweigerung primär verwendet. Dieser eignet sich zweierlei, um dieses Phänomen zu beschreiben: Schulverweigerung kann als Eigenmächtigkeit der Schüler\*innen gelesen werden, aktiv die Schule zu verweigern, um sich vor schulisch bedingten Problemen zu schützen. Gleichzeitig kann Schulverweigerung aber auch als abweichendes Verhalten der Schüler\*innen gelesen werden, sich einem Beschulungsnormativ (vgl. Ricking 2023, S. 70), nämlich der Schulpflicht zu entziehen und damit eine Ordnungswidrigkeit zu begehen. So scheint es nicht verwunderlich, dass sich die ersten empirischen Zugänge zu diesem Feld in der Befassung mit jugendlichen Kriminellen finden lassen (vgl. Weckel 2017a, S. 70f.). Verletzen Kinder und Jugendliche ihre Schulpflicht, können

Ordnungsmaßnahmen, polizeiliche Zwangszuführungen oder sogar Arreststrafen die Folge sein (vgl. Ricking/Hagen 2016, S. 17). In der Wissenschaft hat sich für das unerlaubte Fernbleiben der Schule der Begriff des Schulabsentismus durchgesetzt. Ricking und Hagen (2019) definieren Schulabsentismus als

„diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer inter-disziplinären Prävention und Intervention bedürfen.“ (ebd., S. 18)

Folgt man dieser Auffassung wird sichtbar, dass die aktive und lückenlose Teilnahme am schulischen Leben unabdingbar für den gelungenen Übergang in die Arbeitswelt und somit in die erfolgreiche Partizipation am gesellschaftlichen Leben ist. Als Voraussetzung zum Erreichen dieser Ziele gilt die Schulpflicht, die rechtlich gerahmt ist. Diese zeigt sich nicht nur durch eine Anwesenheitspflicht, sondern beinhaltet auch die rechtliche Pflicht von Schüler\*innen, am Unterricht teilzunehmen und geforderte Leistungen eigenständig zu erbringen (vgl. Richter 2018 ebd. S. 52). Permanente Teilnahme am schulischen Leben ist demnach eine Rechtspflicht und kann bei Nichteinhaltung geahndet werden. In Sachsen gilt das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht als Ordnungswidrigkeit und kann ab dem dritten Tag mit Geldbußen bis 1.250 € geahndet werden (vgl. §61, Absatz 2). Im wissenschaftlichen Diskurs besteht Einigkeit, dass Schulabsentismus ein multifaktorielles Phänomen darstellt und aus mehreren Perspektiven betrachtet werden muss (vgl. Stamm et al. 2009; Ricking/Rothenburg 2020; Weckel/Grams 2017b). Der Studie von Stamm et al. (2009) lässt sich entnehmen, dass Schulabsentismus weitgehend „eine veritable pädagogisch relevante Angelegenheit“ (Stamm et al. 2009, S. 22) ist, die von den Schulen auch als solche angesehen werden sollte. Doch liegt der Fokus im internationalen Vergleich nicht auf Prävention. Vielmehr werden Maßnahmen ergriffen, die Schulabsentismus „ordnungspolitisch-schulrechtlich und strafrechtlich“ begegnen. (ebd., S. 22). Trotz des Wissens um die Multifaktorialität schulverweigernden Verhaltens wird Schulabsentismus zumeist als abweichendes Verhalten Jugendlicher angesehen. Im Fokus der Maßnahmen gegen Schulverweigerung stehen die Schüler\*innen und ihre Familien. Aber auch eine andere Sicht auf Schulverweigerung wird zunehmend diskutiert, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist. In den letzten Jahren finden sich in der Literatur zunehmend Perspektiven, die bei Schulverweigerung die Schule als Institution in den

Fokus der Betrachtung stellen und die Ursache bzw. Ausuferung für diese Form von abweichendem Verhalten ebenfalls in den Strukturen der Schule vermuten (vgl. Hertel 2021; vgl. Hertel 2023; vgl. Richter 2018; vgl. Rottlaender 2018; Bollweg 2023). So kann das Problem Schulabsentismus ebenfalls durch die Straf-, Kontroll- und Disziplinarpraktiken an Schulen begründet sein (vgl. Ricking 2023, S. 74). Diese Betrachtung erfordert einen Blick auf schulische Strukturen und Funktionen und deren Durchsetzungsmethoden im Kontext der schulischen Ordnung. In seinem Buch *Ausgrenzungsapparat Schule* nimmt Stefan Wellgraf (2021) die Institution Schule unter die Lupe und zeigt auf, wie die Schule zu Mechanismen der Spaltung beiträgt und diese auch verursacht.

## 5.2 Abweichen und Anpassen

Abweichendes oder deviantes Verhalten bezieht sich auf Verhaltensweisen, die den allgemeingültigen Normen und Erwartungen nicht entsprechen. Diese können einen schädigenden Charakter für Betroffene oder ihre Umwelt haben und mannigfaltige, tiefgreifende Einschnitte in die Biografie der Abweichler\*innen bedeuten (vgl. Böhnisch 2017, S. 14ff.). Verweigern Schüler\*innen die Schule, verstoßen sie gegen die allgemeingültige Schulpflicht und machen sich schuldig. Sie weichen vom Bildungsnormativ Schule ab (vgl. Bollweg 2023, S. 60) und machen sich sogar strafbar.<sup>9</sup> Abweichendes Verhalten kann je nach Kontext unterschiedlich bewertet werden und reicht von milden Verstößen gegen gesellschaftliche (oder schulische) Regeln bis hin zu schwerwiegenderen Verhaltensweisen, die als kriminell oder „antisozial“ (Böhnisch 2019, S. 18) betrachtet werden. Je engmaschiger das Netz aus Normalisierungsprozessen, desto wahrscheinlicher werden Abweichler\*innen hervorgebracht (vgl. Weckel 2017a, S. 70). Die Schule als verpflichtende Institution mit klaren Verhaltensrichtlinien erzeugt Konformität (vgl. Böhnisch 2017, S. 184), der sich die Schüler\*innen in ihren Schüler\*innenrollen<sup>10</sup> fügen müssen. Doch was passiert, wenn Schüler\*innen ihrer Rolle entsagen? Die von Lothar Böhnisch eröffnete Perspektive ermöglicht den Blick auf abweichendes Verhalten als ein Verhalten, kritische Lebenskonstellationen zu bewältigen (vgl. Böhnisch 2017, S. 19-26). Die

---

<sup>9</sup> Siehe VwV Schulverweigerer vom 29. April 2002 (SächsABl. S. 642), zuletzt enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 1. Dezember 2023 (SächsABl. SDr. S. S 287).

<sup>10</sup> Der Begriff beschreibt die Schüler\*innenrolle „als Set von Verhaltenserwartungen und -zumutungen, die aus funktionalen Erfordernissen des Lehr- und Lernprogramms und der Unterrichtsorganisation resultieren“ (Böhnisch 2017, S. 185).

Entwicklung abweichenden Verhaltens bezeichnet er als „innerpsychischen Prozess“ (ebd.). „Abweichendes Verhalten ist in diesem Sinne ein *Bewältigungsverhalten*, das nach [psychosozialer, d. Verf.] Handlungsfähigkeit um ‚jeden Preis‘ – eben auch abseits der geltenden Norm – strebt“ (Böhnisch 2017, S. 19, Hervorheb. i. O.). Der Ansatz stellt das deviante Subjekt mit seinen Entwicklungsaufgaben in den Mittelpunkt und ermöglicht einen Blick, der Abweichung als Hilferuf deutet und auf „Bewältigungsversuche in [oder durch, d. Verf.] kritische[n] Lebenssituationen“ schließen lässt (vgl. Böhnisch 2017, S. 19). Das, was Kinder und Jugendliche im privaten Raum der Familie an Defiziten wie mangelnde Aufmerksamkeit und Zuwendung erfahren haben, versuchen sie durch wirkmächtiges Verhalten im Außen zu finden (vgl. Böhnisch 2019, S. 61-65). Bei dieser Betrachtung rückt die Schule ins Blickfeld, da sie einen großen Platz im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt und einen wesentlichen „Lebens- und Erfahrungsraum“ definiert (Fend 2005, S. 330ff.). „[A]ls unbedingte Zwangsnorm“ bindet sie Schulpflichtige bis zu zwölf Jahren an das Schulsystem (vgl. Ricking/Hagen 2016, S. 17). Jedoch kann abweichendes Verhalten auch „Etikettierungsprozesse“ (Böhnisch 2017, S. 16) in Gang setzen, die für die Betroffenen nicht auflösbar sind. Eine einst zugeschriebene Etikettierung im Schulsystem ist nur schwer abzustreifen und sehr stark von der Schul- und Klassengemeinschaft, aber auch vom Lehrer\*innenverhältnis abhängig. Cicourel und Kitsuse (vgl. 2013, S. 138) sprechen von „sozialen Typisierungen<sup>11</sup>“ im Umfeld Schule, die sich zu spezifischen „jugendlichen Karrieren“ entwickeln können (ebd.). *Jugendliche Karrieren* verstehen sie als eine Antwort auf das Typisieren, Klassifizieren und Behandeln der Schüler\*innen seitens des Lehrpersonals<sup>12</sup> (vgl. ebd.). „Das Schulsystem kann als eine Organisation begriffen werden, die im Verlaufe ihrer Tätigkeiten eine Vielfalt jugendlicher Karrieren hervorbringt – die des Delinquenten eingeschlossen.“ (Cicourel und Kitsuse 2013, S. 139). So können Äußerungen im Zusammenhang der Leistung der Schüler\*innen entstehen, z. B. der/die Faule; sich auf Verletzungen der allgemeinen

---

<sup>11</sup> „Soziale Typisierungen sind alltagsweltliche Konstrukte, die im täglichen Leben gebraucht werden, um jugendliches Verhalten zu interpretieren und zu klassifizieren.“ (Cicourel/Kitsuse 2013, S. 138).

<sup>12</sup> Wichtig sei zu betonen, dass die Perspektive auf jugendliche Karrieren hier nur im Kontext Schule und nur die Beziehung Schüler\*innen/ Lehrer\*innen betrachtet wird. Andere Einflussfaktoren auf jugendliche Karrieren, z. B. Familie, Peers etc. können im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden, spielen aber auch eine wichtige Rolle bei Zuschreibungen und Etikettierungen. Wichtig sei anzumerken, dass Zuschreibungsprozesse nicht starr und einmalig festgeschrieben sind. Sie können je nach Kontext, Situation, Personal etc. variieren. „Es ist folglich für den Schüler möglich, verschiedene ‚Karrieren‘ gleichzeitig oder der Reihe nach innerhalb der Schul-Organisation zu haben“ (Cicourel/Kitsuse 2013, S. 139).



Verhaltensregeln beziehen; der/die Problemschüler\*in – und auf emotionale Probleme der Schüler\*innen abzielen; der/die Schüchterne/Verpeilte. Es lassen sich unzählig viele Etiketten und Zuschreibungen finden und sicherlich neue aufstellen. Die Bezeichnung Schulverweigerer\*in stellt ebenfalls eine Etikettierung dar und kann als Zuschreibung seitens der Lehrerschaft auf den/die Schüler\*in verstanden werden und zu einer Identifikation als Schulversager\*in führen. Pongratz skizziert die Schule als „Zentrifuge“, die durch ihre Spaltungsmechanismen abweichendes Verhalten ihrer Schüler\*innen verstärkt, und sogar hervorbringt (vgl. Pongratz 2010b, S. 51f.). Er verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen Integration und Widerstand und skizziert den Einfluss der Schule auf die Schüler\*innenrolle/Schüler\*innenidentität. Überanpassung und Nonkonformität sind laut Pongratz (2010b) zwei Extreme, die das Schulsystem hervorbringt bzw. verstärkt. Beides wird durch die Unterscheidung von gut/schlecht, fleißig/faul etc. in der Schule verstärkt und gefördert (vgl. Pongratz 2010b, S. 52). Schule kann somit jugendliche Probleme schaffen oder diese zumindest verfestigen. Dieses Dilemma zeigt sich zum Beispiel in Lehrmethoden, die nicht auf die Vielfalt der Lernstile und -bedürfnisse eingehen, oder in einem Lehrplan, der bestimmte kulturelle Perspektiven bevorzugt und andere vernachlässigt. Wenn Schüler das Gefühl haben, dass die Schule ihnen keine Möglichkeit bietet, sich selbst zu entfalten oder ihre eigene Identität anzuerkennen, können sie dem Lernen und der Schulerfahrung insgesamt distanziert gegenüberstehen (vgl. Pongratz 2010b, S. 46) bzw. sogar die Schule verweigern. Betont werden muss, dass nicht nur Schüler\*innen, die durch abweichendes Verhalten auffallen, (später) Schwierigkeiten bekommen können. Auch bei besonders angepassten, „braven“ Schüler\*innen können im späteren Verlauf ihres Lebens psychosoziale Probleme aufgrund ihrer Überanpassung in der Schule auftreten (vgl. Equit 2014, S. 368). Durch die Übergabe von Dokumentationsunterlagen durch Schulen untereinander kann somit dort bereits etikettiertes Verhalten, z. B. leistungsschwach, Problemschüler\*in, etc. weitergetragen und so die typische Karriere weitergeführt oder verfestigt werden (vgl. Cicourel/Kitsuse 2013, S. 139). Ob ein Verhalten als abweichend angesehen wird, kann somit durch das Schulklima, den Etikettierungen seitens des Lehrpersonals oder der permanenten Leistungskontrolle durchaus in Frage kommen (vgl. ebd., S.143). Doch sind schulische Regeln keineswegs immer ersichtlich und festgeschrieben, sondern erschließen sich erst im Zusammenspiel aus Lehrenden und Lernenden und können daher je nach Veränderung der Situation oder der Beteiligten variiert werden (vgl. Richter 2023b, S. 28f.). Dieser Zustand erschwert die Einhaltung und

folglich Anpassung an diese Regeln. Eine gewisse Willkür für Sanktions- oder Disziplinierungsversuche lässt sich nicht ausschließen.

## 6 Forschungsdesign

Qualitative Forschung beruht auf Prinzipien der Subjektbezogenheit, Deskription und Interpretation. Die Betonung der Beschreibung und Interpretation der Forschungsteilnehmer, die Notwendigkeit, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung zu untersuchen, sowie die Auffassung, dass die Ergebnisse als Teil eines Verallgemeinerungsprozesses zu betrachten sind, sind wichtige Aspekte qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2023, S. 19). Qualitative Forschung bezieht sich somit auf den Einzelfall, hier konkret auf betroffene Schulverweigerer\*innen. Dies ermöglicht, die Komplexität des gesamten Falles und seiner Lebenswelt aufzunehmen und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die in einem quantitativen Rahmen nicht abgedeckt werden können (vgl. Mayring 2023, S. 39ff.). Schulverweigerung ist als Schul- und Gesellschaftsproblem bekannt. In der Forschung besteht Einigkeit über die Multifaktorialität von Schulabsentismus, welcher für Schüler\*innen mit Konsequenzen einhergehen kann, die ihren zukünftigen, außerschulischen Weg stark beeinträchtigen (vgl. Ricking 2023, S. 17f.). Mit dem Problemzentrierten Interview (vgl. Witzel und Reiter 2022) wurde eine explorierende Erhebungsmethode gewählt. Da bereits etliche Studien und Zugänge zu dem Thema existieren, kann dadurch gezielt nach Lücken geforscht werden. Der qualitative Zugang ermöglicht eine höhere Subjektbezogenheit (vgl. Mayring 2023, S. 19). Das Problemzentrierte Interview ist ein Ansatz, der sich auf den sprachlichen Austausch konzentriert, um die subjektiven Bedeutungen eines Individuums zu erforschen, wie es vom Subjekt selbst formuliert wird. Dabei ist es wichtig, eine Vertrauensbasis zwischen der interviewenden und der interviewten Person aufzubauen. Die Forschung, die auf diesem Ansatz basiert, nimmt konkrete gesellschaftliche Probleme in den Blick, deren objektive Aspekte vorab analysiert werden. Während die Interviewten durch den Interviewleitfaden (s. Angang 1) auf bestimmte Fragestellungen gelenkt werden, sollen sie dennoch offen und ohne Einflussnahme durch vorgegebene Antworten reagieren (vgl. Mayring 2023, S. 60ff.). Dieser Vorgang ermöglicht ein flexibles Prozedere, um im Verlauf des Interviews neue Fragen zu generieren. Für diese Form des Interviews wurde ein Leitfaden mit sechs Schwerpunktthemen im Hauptteil erstellt. Dies ermöglicht ein semistrukturiertes Vorgehen,

wobei sowohl ein offener Diskurs ermöglicht wird, aber auch Themenbereiche im Gespräch in Bezug auf die Forschungsfrage konkretisiert werden können. Das Interview wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend gemäß den Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Der Fokus des Interviews lag in der semantischen Auseinandersetzung mit dem Text und seinem Verstehen, wofür die semantisch-inhaltlichen Transkriptionsregeln (vgl. Dresing und Pehl 2018) angewandt wurden. Zur weiteren Unterstützung wurde das Programm f4transkript verwendet. Es muss jedoch angemerkt werden, dass das Durchführen eines semistrukturierten Interviews viel Erfahrung der Interviewenden voraussetzt und in diesem Rahmen der Arbeitserstellung nicht gewährleistet werden konnte. So konnte der Redefluss je nach Interviewteilnehmer\*in bei der Schwere der Thematik nicht immer aufrechterhalten werden, wodurch ein Stocken und lange Pausen verursacht wurden. Genau dieser Redefluss stellt aber die Besonderheit eines explorierenden Interviews dar und ermöglicht die Gewinnung neuer Erkenntnisse. Dennoch konnte die Verwendung der Daten zu Beantwortung der Forschungsfrage unterstützend verwendet werden.

## **6.1 Sampling**

Der Zugang zum Feld wurde durch ein Projekt für Scholverweiger\*innen realisiert, die dort alternativ beschult werden. Der Kontakt wurde per E-Mail hergestellt. Durch ein bereits absolviertes Praktikum beim Projektträger konnte der Kontakt problemlos erfolgen. Es folgte ein persönliches Gespräch mit den Jugendlichen beim täglichen gemeinsamen Frühstück in den Projekträumen. Dort konnte die Interviewanfrage gezielt gestellt werden und stieß auf eine hohe Antwortbereitschaft. Schließlich wurden zwei Schüler\*innen, die besonders große Bereitschaft zeigten, ausgewählt. Schulabsentismus gilt als multifaktorielles Problem und kann bei Jugendlichen als erhebliches Problem des Lebensalltags angesehen werden. Deshalb war es bei der Auswahl der Personen von hoher Bedeutung, die potenziellen Teilnehmenden über die Thematik gründlich aufzuklären und ein Auffangnetz bei unvorhergesehenen Schwierigkeiten (in diesem Fall durch die Projektleitung) zu spannen. Des Weiteren erforderte das Interview eine hohe Sensibilität gegenüber der Situation der Betroffenen. Da es sich um Interviews mit Minderjährigen handelte, musste eine Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden. Unter Aufklärung und Einhaltung der Datenschutzbestimmungen und der Einverständniserklärung

wurden die Interviews in den Räumen des Schulverweigerer\*innen-Projekts durchgeführt. Dabei stand der Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung im Vordergrund (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 127). Besonders die sensible Personengruppe der Schulverweigerer\*innen erfordert eine Auseinandersetzung mit Fragen der Ethik. Durch intensive Aufklärungsgespräche mit Schüler\*innen und deren Betreuer\*innen im Vorfeld wurde unter Einhaltung der ethischen Richtlinien, sowie informierte Einwilligung, Schutz vor Beeinträchtigung und Schädigung, Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 123), die Durchführung als umsetzbar eingestuft. Der „Schutz der Menschenwürde, der Menschenrechte, der Persönlichkeitsrechte sowie der Integrität der Untersuchungspersonen“ standen dabei an oberster Stelle (vgl. ebd.).

## **6.2 Auswertungsmethode**

Für die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten soll im nächsten Schritt eine Inhaltsanalyse durchgeführt werden. Es lassen sich eine Vielzahl inhaltlicher Analysen in der qualitativen Forschung finden. Hier soll die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse mit Hilfe von Kuckartz und Rädicker (vgl. 2022) angewandt werden. Anschließend wird eine zusammenfassende Analyse zur Verdichtung der Daten durchgeführt. Die Methode ermöglicht eine Strukturierung und Systematisierung des Datenmaterials und eröffnet eine deduktiv-induktive Vorgehensweise (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 129). Unterstützend wurde das Programm MAXQDA verwendet. Dieses ermöglicht eine vereinfachte Durchführung der Textarbeit und der Bildung von Kategorien (s. Anhang 3).

Im ersten Schritt fand eine hermeneutisch-interpretative Auseinandersetzung entlang der Transkripte (s. Anhan 2) statt. Diese initiierte Textarbeit diente dem besseren Verständnis und bot eine erste Übersicht (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 119-122). Dabei fand durch das Lesen der Transkripte bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial auf Basis der Forschungsfragen statt. Das ermöglichte ein besseres Gesamtverständnis (vgl. ebd.). Bereits in dieser Phase ließen sich erste Gedanken und Hypothesen festhalten. Als Explorationsformen wurden hier mit Hilfe von MAXQDA farbliche Markierungen für relevante Textabschnitte gesetzt und ggf. mit einzelnen Memos versehen. So wurde eine erste Übersicht geschaffen, die durch die Memos erste Hypothesen, Interpretationen und Deskriptionen ermöglichte. Nun folgte eine erste Fallzusammenfassung, die

weniger Interpretation und Gedanken des Datenmaterials vereint, sondern vielmehr das „Gesagte“ zusammenfasst (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 124ff.). Zentral lag dabei der Fokus auf die Forschungsfrage. Im nächsten Schritt wurden auf Grundlage des Interviewleitfadens (s. Anhang 1) Hauptkategorien erstellt. Diese deduktive Vorgehensweise ermöglichte eine Ableitung der Schwerpunktthemen in Bezug auf die Forschungsfrage bereits vor der Sichtung des Datenmaterials und half dabei, eine erste grobe Strukturierung der Textsegmente vorzunehmen. Nun wurde der erste Codierprozess angewandt. Dabei wurden relevante Textsegmente den Hauptkategorien zugeordnet, die nochmals an das Datenmaterial angepasst werden konnten. Diese Vorgehensweise ermöglichte Anpassungen vorzunehmen, um zu klareren Ergebnissen zu kommen. Hierbei war es wichtig, die Hermeneutik beizubehalten. Es wurde nur so viel von den Textsegmenten codiert, wie für das Gesamtverständnis notwendig war. Textpassagen konnten u. U. auch mehreren Kategorien angehören (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 134). Nachdem das Textmaterial in grobe Hauptkategorien codiert wurde, konnten im nächsten Schritt induktiv Subkategorien entlang dem Datenmaterial abgeleitet werden. Im zweiten Codierprozess wurden die bereits codierten Segmente aus den Hauptkategorien nochmals gesichtet und zu Subkategorien ausdifferenziert. Dieser Schritt ermöglichte eine weitere Überprüfung der zuvor gebildeten Haupt- und Subkategorien. Eine Anpassung der Kategorien wurde nochmals vorgenommen.

### **6.3 Darstellung der Ergebnisse**

Für Analyse der Forschungsarbeit wurden fünf Hauptkategorien untersucht: *Schulprobleme*, *Schulerleben*, *Lebenswelt*, *Leistung/Bewertung* und *Veränderung*. Die Hauptkategorien wurden zusätzlich in Subkategorien unterteilt und in einem Kategoriensystem (s. Anhang 3) systematisiert. Die Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 148) wurden entlang der Hauptkategorien im Hinblick auf das Forschungsinteresse im Folgenden dargestellt.

#### **6.3.1 Lebenswelt**

Die Hauptkategorie *Lebenswelt* umfasst die Subkategorien *Familie*, *Fehlende Hilfe* und *Stressfaktoren*. Im Leben eines jungen Menschen müssen viele Herausforderungen

bewältigt werden. Um die Wichtigkeit dieser Bewältigungsaufgaben zu verdeutlichen, muss beim Betrachten des Schulalltags die Lebenswelt der Betroffenen in den Blick genommen werden. Die Betroffenen nehmen die Schule als Ort jenseits der Alltagswelt wahr. Sie fühlen sich nicht gesehen und gehört.

*„Weil manchmal gibt es halt wirklich auch Kinder, die haben zu Hause sehr, sehr, sehr, sehr, sehr viel Stress. Und dann sitzen die da in der Schule und sitzen dann schon die ganze Zeit da und denken sich so jetzt zum Beispiel keine Ahnung, ‚Wenn ich jetzt nach Hause komme, ich hoffe, Mama und Papa haben nicht wieder Streit,‘ Oder ‚Ich hoffe, dass er wieder nicht Rumgeschreie.‘ Und dann muss ich noch irgendwie/ Oder es gibt Schüler, denen wird zum Beispiel, schon sehr früh sehr viel Verantwortung gegeben. Zum Beispiel, die kommen nach Hause und müssen den Haushalt schmeißen, ihr kleines Geschwisterkind abholen oder sowas. Das heißt, sie haben das nach der Schule ihre Ruhe nicht und müssen irgendwie bis keine Ahnung 20:00 Uhr irgendwie noch ackern. Darauf, auf solche Seit/ also auf solche Sachen sollte man einfach Rücksicht nehmen, meiner Meinung nach. Weil das sonst für den Betroffenen SEHR, SEHR schlimme Folgen haben kann.“ (Transkript Interview B2, Pos. 71)*

Schule, und insbesondere die weiterführende Schule, nimmt einen erheblichen Teil des Jugendlebens ein. Probleme in der Lebensbewältigung Jugendlicher scheinen im schulischen Kontext nicht lösbar zu sein und verstärken sich sogar durch negative Schulerfahrungen. Dadurch findet eine verminderte Identifikation mit Schule statt, die sogar zur Abspaltung und Verweigerung führen kann.

*„Und dann kannst du quasi nicht anders, als dich zu isolieren. Dann gehst du halt nirgendwo mehr hin. Dann gehst du nicht aus deinem Zimmer, dann gehst du nicht/ Manchmal gehst du nicht mal auf Klo, du gehst nicht zur Schule. Und das ist halt so das, was dich dann/ quasi dir das Leben verbaut.“ (Transkript Interview B2, Pos. 4)*

Dieser Kreislauf aus familiären/persönlichen Problemen und den daraus resultierenden Konzentrations- und Anpassungsschwierigkeiten führen zu passiven oder aktiven Schulversäumnissen und Lernlücken und mündet in unzureichender Leistungserbringung, die wiederum zu weiteren Problemen und Abweichungen führen kann. Schule wird demnach primär als Ort der Wissensaufnahme- und Vermittlung betrachtet und bietet wenig Raum für persönliche Hintergründe von Heranwachsenden.

### **6.3.2 Schulerleben**

Diese Kategorie umfasst das Erleben des Schullebens der Betroffenen. Die persönliche Wahrnehmung der Schule und ihrer Funktion stehen hier im Fokus. Dabei werden in den Subkategorien das *Schulpersonal*, insbesondere in Hinblick auf die *Kontrolle* und

(indirekte) *Regeln* genannt. Schüler\*innen erleben den Schulalltag als stressig und stark durchstrukturiert.

*„Also jetzt in der klassischen Schule nicht, weil du kommst ja in die Schule, hast deine Fächer festgelegt, du musst dann das machen, was der Lehrer sagt, wie so ein Roboter. Du darfst sprechen, wenn der Lehrer es sagt, Du darfst aufstehen, wenn der Lehrer das sagt etcetera pp. Du darfst einpacken, wenn der Lehrer das sagt. (...) Wirklich entscheiden darfst du da eigentlich nichts. Ich meine gut, ab der zehnten Klasse kann man dann gewisse Fächer abwählen.“* (Transkript Interview B2, Pos. 44)

Dabei wird das Schulerleben sehr stark durch das Verhalten des Schulpersonals gegenüber Schüler\*innen beeinflusst. Dieses kann sich positiv oder negativ auf die Leistung niederschlagen. Es wird auch von Gleichbehandlung im schulischen Kontext gesprochen, die als störend und unfair erlebt wird und zu Druck und Identitätsproblemen führen kann.

*„Der eine, der ist zum Beispiel super athletisch, sehr sportlich und gut, der kriegt dann immer eine Eins und dann gibt es Menschen, die halt sportlich nicht gut sind, körperlich auch zum Beispiel vielleicht fülliger sind und einfach PROBLEME haben und sich dann schämen. Und die kriegen dann vielleicht eine vier oder eine fünf und das wird dann laut vor der gesamten Klasse vorgesagt. Und Kinder sind sehr garstig und das wird dann halt der ganzen Klasse laut vor dir besprochen und sowas.“* (Transkript Interview B2, Pos. 52)

Das Schulerleben der Betroffenen wird vorrangig negativ dargestellt. Der Schulalltag ist sehr durchstrukturiert und bietet wenig Pausen zur Erholung und Entspannung. Insbesondere das Auftreten und Verhalten der Lehrer\*innen hat einen starken Einfluss, sowohl auf die Leistung als auch auf das allgemeine Schulerleben der Betroffenen. Sich *„irgendwie durch den Schultag beißen“* (Transkript Interview B2, Pos. 87) gilt als Motto und verfestigt das negative Bild der Schule.

### **6.3.3 Schulprobleme**

Diese Hauptkategorie dient der Analyse schulischer Probleme, die zu Belastungen im Schulalltag führen. Es haben sich vier Subkategorien, darunter *Stigma*, *Mobbing* und *Schulschwänzen* als besondere Einflussfaktoren auf das problematische Schulempfinden herausgeformt. Weiterhin umfasst die Subkategorie *Hilfe* die Unterstützung, die auf schulischer Seite in akuten Problemsituationen vorhanden war. Erfahrungen wie Mobbing, Ausgrenzungen und Stigmatisierungen wurden bereits in der Grundschule gesammelt und manifestierten sich im Laufe der Schulkarriere.

*„Ja, da war schon die Vorfreude. Aber nachdem ich das alles dann mitbekommen habe, wurde ich halt gedemütigt und hatt‘ dann halt auch keine Lust mehr auf Schule. [Wie schnell ging das?] Das ging halt nur bis zur zweiten Klasse. Und dann, ja, ich bin dann trotzdem weiter in die Grundschule gegangen, habe meine Grundschule fertig gemacht, war auch froh, dass ich dann draußen war. Aber das ist dann in der anderen Schule dann so weitergeht, hätte ich nicht gerechnet.“* (Transkript Interview B1, Pos. 6-8)

Auch Zuschreibungen seitens der Lehrenden wurden thematisiert und führten für die Betroffenen zu erheblichen Ausgrenzungsproblemen. *„Wenn du als Schülerin Probleme hast und es dir nicht gut geht, wirst du SEHR schnell mit diesem ‚FAUL‘ Stempel abgestempelt.“* (Transkript Interview B2, Pos. 83). Das Hilfsangebot der Schule wurde als unzureichend empfunden *„Also im Endeffekt wurde mein Schwänzen noch bestärkt und es wurde mir wieder mal gesagt ‚Du bist das Problem, du musst in Therapie, damit du wieder ins System passt.‘ Danke für die nicht vorhandene Hilfe.“* (Transkript Interview B2, Pos. 97), es beschränkte sich in akuten Problemlagen auf Gespräche. Weitere Interventionsformen wurden nicht genannt. Mobbing und Ausgrenzung durch Mitschüler\*innen und Lehrer\*innen stellen den größten Aspekt von Schulproblemen dar. Dabei galten persönliche Wesenszüge oder Äußerlichkeiten als Mobbinggrund.

*„Es kam halt alles so aus dem Nichts, weil ich der neue Schüler war. Ich war so der Außenseiter, ich war der Ruhigste und die mochten halt keine Schüler, die ruhig waren. Selbst Lehrerinnen kamen dazu, die konnte mich irgendwie auch nicht mögen, warum auch immer (...). Ich war dann, habe dann unnötig mal sechsen bekommen, obwohl ich nichts gemacht habe in Sport.“* (Transkript Interview B1, Pos. 2)

Anpassungsschwierigkeiten und Ausgrenzung durchzogen den gesamten Schullalltag bis zur Verweigerung der Schule. Der Teufelskreis aus Ausgrenzung, Mobbing, Typisierung und schließlich Schulverweigerung lässt sich deutlich in beiden Interviews erkennen. Es kann angenommen werden, dass schulische Strukturen wie Benotung, Klassenzusammenführung, Lehrer\*innen-/Schüler\*innenverhältnis einen starken Einfluss auf das Schulerleben junger Menschen haben. Die daraus entstehenden, ungelösten Schwierigkeiten können sich im Verlauf der Schulkarriere zu größeren Problemen subsumieren, die sich in der Leistungserbringung und Bewertung niederschlagen. Es können sich ein mangelndes Selbstwertgefühl und Versagensängste entwickeln, die weiter Etikettierungsprozesse in Gang setzen können.

*„Und wenn du da so ein Vorbild hast, dass Menschen unterteilt, schlecht behandelt, weil sie eine schlechte Leistung bringen, dann lernst du einfach nur, ich muss funktionieren, sonst bin ich, keine Ahnung, ein schlechter Mensch oder weniger wert oder wie auch immer.“* (Transkript Interview B2, Pos. 12)



Es wurde ein Zusammenhang zwischen fächerbezogenen Schwierigkeiten (hier Sport) und vorhergehenden Mobbing Erfahrungen festgestellt (vgl. Transkript Interview B2, Pos. 52). Je höher die Klassenstufe, desto schwieriger lässt sich das Wiedereingliedern der absenten Schüler\*innen gestalten, weshalb frühzeitige Hilfe erforderlich ist. Durchaus können vorherige Etikettierungsprozesse, wie „zu faul“ (B1), oder „zu ruhig“ (B2) Schulprobleme auslösen oder verstärken.

#### 6.3.4 Leistung und Bewertung

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, die sich direkt auf die Leistungserbringung beziehen. Diese gliedern sich in folgende Subkategorien: *Leistungsdruck, Fächer, Erfolgsversprechen*. Sowohl die Sinnhaftigkeit von Leistung als auch der Fächerunterricht werden hier thematisiert. Besonders herausragend wird der Leistungsdruck beschrieben.

*„Es ist halt wirklich, wenn du als Schüler da sitzt. Ich bin der (Typ?), wie jeden Tag Deutsch und du hast zweimal am Tag Deutsch, dann betest du quasi JEDES Mal, dass du nicht dran kommst. Weil du ganz genau weißt, ‚Ich habe nicht gelernt. Ich weiß es nicht. Wenn die mich jetzt fragt, kann ich ihr die Hälfte nicht beantworten.‘ Das ist halt so eine Sache. Wenn du es in jedem Fach hast. In jedem Fach fehlt dir irgendwas. Irgendwas fehlt immer am Müssen, weil du einfach/ Unser Gehirn ist kein Mikrochip, auf dem man alles programmieren kann. Man vergisst Sachen sehr, sehr schnell, wenn die nicht wiederholt werden. Das ist immer so in der Schule. Du kaust ein Thema durch und dann ist es zu Ende. Wenn du das Thema jetzt vergessen hast oder nicht mitgekriegt hast oder nicht viel mitbekommen hast, weil du nicht da warst, dann ist das dein Pech. Dann wird das nicht nochmal aufgeholt.“* (Transkript Interview B2, Pos. 40)

Die erwarteten schulischen Leistungen werden einerseits als unnötig und unnachvollziehbar empfunden (Transkript Interview B2, Pos. 30), aber auch unhinterfragt hingenommen. Eine Begründung für gute schulische Leistungen, auch mittels Drucks, ist das Erfolgsversprechen für eine bessere (Berufs-)Zukunft. *„Eigentlich schon sehr wichtig. Einen guten Abschluss bräuchte man ja schon, um so eine gute Arbeit schon zu finden. Und ein guter Abschluss ist ja auch dafür da, dass du auch mehr Sachen machen kannst. An Jobs.“* (Transkript Interview B1, Pos. 60). Gute schulische Leistungen gelten als erstrebenswertes Ziel und werden als „normale“ Voraussetzung erachtet und teilweise unhinterfragt akzeptiert. Es drängt sich jedoch die Vermutung auf, dass diese Ansicht nicht zwingend von Schüler\*innen geteilt wird, aber dennoch als unangefochten gilt.

*„dass ein Papier meinen Werdegang bestimmen soll, weil allein dieses Papier setzt einen ja unter Druck, weil die Zahlen darauf, also zum Beispiel Endjahreszeugnis zehnte*

*Klasse, das bestimmt ja dein ganzes Leben. Zumindest erzählen die das immer alle und das muss ja gut sein. Und guck, dass du ja einen guten Schnitt kriegst.*“ (Transkript Interview B2, Pos. 28)

Eine Abweichung von der Leistungsnorm führt somit nicht nur zu Selbstzweifeln, sondern kann als Eigenverschulden gewertet werden.

*„habe es dann irgendwie gepackt. Aber trotzdem am En/, am Ende des Tages habe ich trotzdem am Ende des Jahres auf mein Zeugnis geguckt und war nicht einfach stolz, weil ich auch gute Noten hatte, sondern war einfach nur so, hab nur die Fehler gesehen. ‚Nee, jetzt habe ich hier eine vier in Deutsch, das kann/ das muss nicht sein, das ist schlecht.‘ Das ist halt so eine Sache, wo ich mir denke, die Frau hat mir von klein auf beigebracht, dass ich nur meine Fehler sehe und das ist FALSCH. Das muss nicht sein.* (Transkript Interview B2, Pos. 22)

### **6.3.5 Veränderung**

Die Hauptkategorie Veränderung beinhaltet die Subkategorien Kritik, Projekt und Wünsche. Hier wurden im Besonderen systemkritische Aussagen in Bezug auf die Schule codiert. Es wurden Schilderung bezüglich des aktuellen Schulverweiger\*innen-Projekts gesammelt und damit einhergehende Wünsche erfasst. Das schulische Ziel, welches es zu erreichen gilt, ist der angestrebte Abschluss und wird seitens der Betroffenen unterschiedlich gewertet. Es lässt sich jedoch vermuten, dass das Vertrauen seitens der Schüler\*innen in die Schule gering ausfällt. *„Und im Endeffekt habe ich auch die Vermutung, dass es da nur um Geld geht. Halt mehr Arbeitsmaschinen sozusagen produzieren. Mehr Menschen, die halt wirklich funktionieren, funktionieren, funktionieren ohne auf ihre Bedürfnisse und so zu achten“* (Transkript Interview B2, Pos. 2). Es fehlt an persönlicher Zuwendung seitens des Schulpersonals, welches für die Alltagsbewältigung als wichtig eingestuft wird und für die Stärkung der Selbstwirksamkeit von Bedeutung ist. Die Vermittlung von „nützlichem“ Alltagswissen, wird ebenfalls als unzureichend geschildert.

*„also was ich persönlich jetzt an dem Schulschulprojekt hier finde/ so gut finde ist, wir haben KT. Das ist sozusagen Kompetenztraining und hier werden dir soziale Fähigkeiten beigebracht, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, was das bedeutet. Und da lernst du auch wirklich Sachen fürs Leben im Endeffekt, weil die halt auch zum Beispiel die Lehrerin hat, also manchmal auch spontan, wieder was eingeführt. Jetzt zum Beispiel an ihrem persönlichen Beispiel erklärt, was der Unterschied zwischen Vertrauen und Vertrautheit ist. Und das ist wirklich sehr, sehr wichtig, weil viele das nicht wissen. Und das ist wirklich ein Rat, den du dein Leben lang gebrauchen kannst. Weil der Unterschied zwischen Vertrauen und Vertrautheit ist, wenn du zum Beispiel ein Kind bist oder ein Mensch bist, der eine schlimme Kindheit hatte, der nie wirklich Liebe empfunden hat, also sage ich mal gesunde Liebe, keine toxische Liebe, der sucht nur danach. Weil das ist, sage ich mal eine Vertrautheit. Du kennst Menschen, die du/ Du kennst Menschen, die*

*dich nicht gut behandeln und sowas. Deswegen neigst du dazu, dich mehr an die zu binden, weil das andere kennst du nicht. (...) Aber das andere ist halt wirklich Vertrauen. Das sind Menschen, den du vertrauen kannst, weil der es wirklich ernst mit dir meint. Aber wenn du es nicht kennst, dann neigst du halt dazu in die andere Richtung. Genau sowas wird dir da beigebracht. Und das sind Sachen, wo ich mir denke, DAS ist wichtig, das brauchst du fürs Leben. Klar, wie gesagt, Rechnen, Schreiben, Grundsachen brauchst du auch, aber wirklich nur die Grundsachen und dieses komplette Konstrukt drumrum finde ich so unnötig. Gerade wenn das ein Thema ist, wo du wirklich Probleme mit hast, dann warum? Wieso muss ich später als Erwachsener find/ wissen, was der Satz des Pythagoras ist, wenn ich nicht in die Richtung arbeite. Selbst als Kassierer muss ich gerade so, Plus, Mal und Durchrechnen können. Solange ich das kann, ist alles gut. Deswegen verstehe ich es nicht. (Interview B2\_Transkribiert, Pos. 103)*

Es wird deutlich, dass der Sinn von Schule in Frage gestellt wird. Die Betroffenen können sich nicht mit dem Schulsystem identifizieren. Wobei sowohl das vermittelte Wissen als auch das Lehrer\*innenverhalten als unpassend empfunden werden. Veränderung an schulischen Strukturen erscheinen als unmöglich und führen zu schulischer Distanz. Diese Annahme lässt auf einen Mangel an Selbstwirksamkeit und Mündigkeit schließen.

## **7 Fazit**

Die Betrachtung der Schule unter dem panoptischen Blick, eröffnet eine Perspektive auf das Schulsystem, die die Anpassungs- und Widerstandsleistungen junger Menschen im Sozialisationsprozess Schule sichtbar macht. In dieser Arbeit wurde der panoptische Blick und seine disziplinierende Wirkung im Schulsystem untersucht. Bezugnehmend auf Schulverweigerung als abweichendes Verhalten, konnten disziplinierende Maßnahmen unter dem panoptischen Blick erforscht werden. Durch den permanent auf sie gerichteten "Blick", müssen Leistungsanforderungen von jungen Menschen bewältigt und erwartete Rollen angenommen werden. Der Fokus der Betrachtung lag dabei auf weiterführenden Schulen, insbesondere auf Ober- und Hauptschulen<sup>13</sup>. Die Schule als gesonderter Raum offenbart Mechanismen, die kategorisieren und ordnen. Schüler\*innen werden entsprechend ihrer Leitung nach Klassenstufen (Rängen) eingeteilt, bewertet und herauf- oder herabgestuft. Durch die räumliche und zeitliche "Einschließung" können Schüler\*innen beobachtet, bewertet und verglichen werden. Bewertungssysteme, Prüfungen, Anwesenheitspflichten und Lernziele, werden als Instrumente des panoptischen Blicks angesehen.

---

<sup>13</sup> Auch Berufsschulen können in die Betrachtung mit einbezogen werden. Jedoch wird auf diese nicht explizit eingegangen.

Sie zielen vor allem darauf ab einen „idealen Schüler“ (Fend 2005, S. 335) hervorzubringen,

„mit ‚idealen Bewältigungsstrategien‘ [...] der ausdauernd lernende, der sich selber Ziele setzt, diese durch Eigenplanung realisiert, sich dabei selbst beobachtet, antreibt, kontrolliert und schließlich auch selbst ‚belohnt‘. Er bedarf am Ende keiner externen Kontrolle mehr, er hat diszipliniertes und selbstbestimmtes Lernen internalisiert“ (ebd.).

Durch konkurrenzfördernde Bewertungssysteme (sowohl innerhalb von Klassen als auch von Schulen untereinander, wie Oberschule vs. Gymnasium) und durch die Struktur der Schule mit ihrem zeitlich und räumlich begrenzenden Rahmen, entsteht ein stetiger Leistungs- und Anpassungsdruck, der sich im Individuum manifestiert und zur eigenen Überzeugung wird. Dem Individuum wird in der Schule ein Platz zugewiesen, der nur durch „gute Führung“, oder Anpassung verändert werden kann. Die Vergabe von Abschlüssen und Zertifikaten beeinflusst zukünftige Lebensentscheidungen maßgeblich. Ob das Bild der Idealschüler\*innen in der Realität tatsächlich existiert und möglicherweise massiven Druck auf die Schüler\*innen ausübt, bedarf einer gesonderten Prüfung. Deutlich lässt sich jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen Devianz und Anpassung konstatieren, welches im panoptischen Raum Schule gleichermaßen durch Disziplinar- und Erziehungsmaßnahmen hervorgerufen werden kann. Ein panoptisches System, kann sowohl extreme Formen der Anpassung hervorbringen als auch normabweichendes Verhalten bei Schüler\*innen auslösen. Sie entziehen sich dem panoptischen Blick bzw. ordnen sich diesem nicht unter, um ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten. Insbesondere bei Mobbing und Etikettierungsprozessen werden Schüler\*innen wenig Handlungsräume zur Verfügung gestellt, um sich zu schützen. Unzureichende Hilfsangebote und wenig Einblicke in die Lebenswelten junger Menschen führen zu schulischem Distanzverhalten. Eine adäquate Leistungserbringung kann nicht gewährleistet werden. Die daraus entstandenen Bildungslücken, lassen sich nur schwer nachholen. Schulische Sozialisationsprozesse, deren Wirkung weit über das Schulleben Jugendlicher hinaus reicht, haben einen enormen Einfluss auf das Selbstbild der Jugendlichen. Das Wissen darum ist in den Jugendlichen tief verankert und spielt bei der Herausbildung der Identität, so wie der Wahl der Schule, eine wesentliche Rolle. Als Orte der Erziehung um Menschen zu befähigen ihre eigenen Fähigkeiten eigenständig auszubilden werden Schulen nur bedingt betrachtet. Erfahrungsräume, die nicht auf Leistungsbewertung reduziert sind, lassen sich im schulischen Alltag für die Betroffenen selten erleben.

Strafen oder Disziplinierungsversuche werden von den Schüler\*innen nicht ausdrücklich benannt. Dennoch sind verdeckte Formen der Bestrafung – wie schlechte Noten – spürbar, die oft mit Schamgefühlen behaftet sind. Im schulischen Kontext wird der Begriff "Strafe" generell vermieden. Der starke Konformitätsdruck und die Kategorisierung der Schüler\*innen können jedoch als Formen für disziplinierende Maßnahmen interpretiert werden. Die Untersuchung zeigte zudem eine Diskrepanz zwischen Lebens- und Schulwelt. Außerschulische Probleme finden im schulischen Kontext wenig Beachtung. Die angebotene Hilfe, wie Gespräche mit Schulpsycholog\*innen und Schulsozialarbeitenden, zeigte nicht den gewünschten Effekt und setzte zu spät an. Stattdessen bedarf es eines frühzeitigen Hilfesystems, welches die persönlichen Lebensumstände berücksichtigt. Auch die Wahrnehmung der Gleichbehandlung der Schüler\*innen wurde als problematisch dargestellt. Bei den Betroffenen führte dies zu Identifikationsproblemen mit der Schule und zunehmender Schuldistanz.

Ein weiterer Faktor für die schulische Distanzierung lag in der unterschiedlichen Behandlung der Schüler\*innen durch die Lehrkräfte. Die Behandlung der Schüler\*innen durch die Lehrer\*innen hatte einen erheblichen Einfluss auf das Lernverhalten. Einige Lehrerinnen zeigen eine klare Präferenz oder Abneigung gegenüber bestimmten Schüler\*innen, was sich u.a. in der Notenvergabe widerspiegelte. Die Partizipation am Unterrichtsgeschehen wurde von der Angst vor schlechter Benotung durch unzureichender Leistungserbringung begleitet. Dies führte zu einer Abwärtsspirale von Versäumnissen und ließ sich nur schwer wieder aufholen. Zudem galten bestimmte Fächer, insbesondere im Kontext von Konkurrenz und individuellen Begabungen, als Risikofaktoren für Schul- und Versagensangst.

Diese Schlussfolgerungen verdeutlichen die komplexen Herausforderungen und Mechanismen innerhalb des Schulsystems und zeigen die Notwendigkeit neuer Ansätze, die eine umfassende Unterstützung der Schüler\*innen bieten. Ebenso ist ein veränderter Umgang mit den widersprüchlichen Funktionen der Schule erforderlich. Dies kann zu mehr Heterogenität führen und neue Möglichkeiten für eine flexible und anpassungsfähige Schule eröffnen.

## Literaturverzeichnis

- Amos, Karin (2016): Schule und neue Kontroll-Kultur. In: Bernd Dollinger/Henning Schmidt-Semisch (Hg.). Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag. Wiesbaden, Springer VS, S. 195-213
- Andrä, Markus/Pittius, Katrin/Behnert, Maren/Schuster, Robert (2023): Wissenschaftliche Begleitung der Fachstelle Schulabsentismus. Abschlussbericht zur Untersuchung des Problemfeldes. Online verfügbar unter <https://www.fh-dresden.eu/de/forschung/forschungsprojekte/schulabsentismus/> (abgerufen am 13.12.2023)
- Böhnisch, Lothar (2017): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 5. Aufl. Weinheim/Basel/München, Beltz Juventa
- Böhnisch, Lothar (2019). Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Aufl. Weinheim, Beltz Juventa.
- Bollweg, Petra (2020): Schulabsentismus. In: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen et al. (Hg.). Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, Springer VS
- Bollweg, Petra (2023): Sich (Nicht-)Einlassen auf Schule. Sozial Extra 47 (2), S. 59–62. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00582-8>
- Cicourel, Aaron V./Kitsuse, I. John (2013): Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Uwe Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, Springer VS, S. 137-149
- Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.) (2016): Sicherer Alltag? Politiken und Mechanismen der Sicherheitskonstruktion im Alltag. Wiesbaden, Springer VS
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg, Springer
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 8. Aufl. Marburg
- Edelstein, Benjamin (2022): Herkunft gleich Zukunft? Verteilung 11- bis 15-Jähriger auf die Schulformen der Sekundarstufe I nach Schulabschluss ihrer Eltern (2018). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/516462/herkunft-gleich-zukunft/> (abgerufen am 20.03.2024)
- Equit, Claudia (2014): Jugendliche Identitätskonstruktionen im Spannungsfeld schulischer Normkonformität und abweichender Verhaltensweisen. In: Jörg Hagedorn (Hg.). Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion Im Kontext Schule. Wiesbaden, Springer VS, S. 367-384
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Fend, Helmut (2013): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: Uwe Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, Springer VS, S. 161-165
- Fend, Helmut/Berger, Fred (2019): Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer
- Foucault, Michel (2013): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 14. Aufl. Frankfurt am Main, Suhrkamp
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In: Jörg Hagedorn (Hg.). Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion Im Kontext Schule. Wiesbaden, Springer VS, S. 63–79
- Gräber, Sebastian (2023): Erziehen ohne Strafen. Zur Kritik der pädagogischen Strafforschung. Münster, Waxmann
- Grüner, Stefan (2019): Pädagogisch intendierte Gewalt in Familie und Schule. In: Stefan Grüner/Markus Raasch (Hg.). Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive. Berlin, Duncker & Humblot, S. 33-51
- Hertel, Thorsten (2021): Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung. Bielefeld, transcript
- Hertel, Thorsten (2023): Schule, Macht und Absentismus. Sozial Extra 47 (2), S. 74–78. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00580-w>
- Herzog, Walter (2021): Schule, Gesellschaft und Wissen. In: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge et al. (Hg.). Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2. Aufl. Weinheim, Beltz, S. 333-341
- Heuer, Sven (2021): Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt
- Hoegg, Günther (2010): SchulRecht! Aus der Praxis - für die Praxis. 4. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz
- Holme, Hannah (2023): SORGE - MACHT - SCHULE. Eine Betrachtung schulischer Machtverhältnisse im Anschluss an Michel Foucault. In: Bettina Bussmann (Hg.). Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Kontroversen und neue Aufgaben. Berlin, Heidelberg, Springer, S. 173–187
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa
- Mayring, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 7. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz
- Möller, Torga (2008): Disziplinierung und Regulierung widerständiger Körper: zum Wechselverhältnis von Disziplinarmacht und Biomacht. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.). Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der

- Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main, Campus Verlag, S. 2768 -2780
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim, Deutscher Studien Verlag
- Pongratz, Ludwig A. (2010a): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. Pädagogische Korrespondenz Frühjahr 2010 (41), S. 63-74
- Pongratz, Ludwig A. (2010b): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn, Ferdinand Schöningh.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim, Beltz
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim, Beltz
- Richter, Sophia (2023a): Unterrichtsstörungen, Regeln und Normen. Systemische Reflexionen. In: Sophia Richter (Hg.). Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto, Barbara Budrich, S. 27–39
- Richter, Sophia (Hg.) (2023b): Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto, Barbara Budrich
- Ricking, Heinrich (2023). Schulabsentismus pädagogisch verstehen. Stuttgart, Kohlhammer.
- Ricking, Heinrich/Hagen, Tobias (2016): Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen - Diagnostik - Prävention. Stuttgart, Kohlhammer
- Ricking, Heinrich/Rothenburg, Eva-Maria (2020): Schulabsentismus – Ein komplexes Phänomen aus rechtlicher und pädagogischer Perspektive. Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (1), S. 104–118.  
<https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-1>
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2021): Gewalt. In: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge et al. (Hg.). Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2. Aufl. Weinheim, Beltz, S. 211–220
- Rottlaender, Eva-Maria (2018): Überwachen und Strafen im Deutschen Schulsystem. Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät
- Ruoff, Michael (2009): Foucault-Lexikon. Entwicklung, Kernbegriffe, Zusammenhänge. 2. Aufl. Paderborn, Fink
- Senge, Constanze/Graf, Angela (2021): Institution, Organisation und implizites Wissen. Zum Verhältnis von implizitem Wissen, Organisation, Macht und soziale Ungleichheit. In: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge et al. (Hg.). Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. 2. Aufl. Weinheim, Beltz, S. 647-659



- Stamm, Margrit/Niederhauser, Michael/Ruckdäschel, Christine/Templer, Franziska (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Weckel, Erik (2017a): "Heureka!" Theorien der Schulverweigerung. In: Erik Weckel/Meike Grams (Hg.). Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim, Beltz Juventa, S. 65–73
- Weckel, Erik (2017b): "... in ein Register eintragen ..." - Empirie. In: Erik Weckel/Meike Grams (Hg.). Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim, Beltz Juventa
- Weckel, Erik/Grams, Meike (2017a): Bildung - Arbeitskraft - Eigentum. Schulverweigerung im Blick einer Sozialarbeitspolitik. In: Erik Weckel/Meike Grams (Hg.). Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim, Beltz Juventa
- Weckel, Erik/Grams, Meike (Hg.) (2017b): Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim, Beltz Juventa
- Wellgraf, Stefan (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld, transcript
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2022): Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Juventa

## **Anhangsverzeichnis**

Anhang 1: Interviewleitfaden .....	43
Anhang 2: Transkripte.....	46
Anhang 2.1: Interview B1 .....	46
Anhang 2.2: Interview B2 .....	62
Anhang 3: Kategoriensystem .....	94

## **Anhang 1: Interviewleitfaden**

1. Vorstellung (Name, Alter, Funktion)
2. Für die Teilnahme danken
3. Hinweis auf das Forschungsziel
4. Aufklärung über Anonyme Behandlung von Daten

Die Audiodaten dieses Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und aggregiert. Die Ergebnisse werden im Rahmen meiner Bachelorarbeit an der Hochschule Merseburg, aufbereitet. Von allen anderen Endgeräten werden die Aufzeichnungen nach Fertigstellung der Studie gelöscht.

### **Einleitung**

- Wie alt bist du und in welcher Pflichtjahrgangsstufe wärst du offiziell?
- In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mit dem Thema Schulverweigerung. Du bist jetzt in einem Projekt für schulverweigernde Kinder. Wie würdest Du Deinen schulischen Werdegang von der Einschulung bis hier her beschreiben?

### **Hauptteil**

#### Schuleintritt/ Erste Schulerfahrungen

Erinnerst du dich noch gut an Deine Einschulung? Wie ging es dir damit, jetzt ein Schulkind zu sein?

- Wie hast Du die Grundschulzeit erlebt? Hast du Vorfreude auf die Schule gehabt oder eher Angst?
- Wie hast Du das Lehrpersonal damals empfunden?
- Wie wichtig waren Dir Freundschaften und Verbindungen innerhalb der Klasse/ Schule? Warum?
- Die Schule gilt allgemein als sicherer Raum. Wie hast Du die Sicherheit oder das Gefühl der Sicherheit in der Schule empfunden?

#### Leistung/ Bewertung

Welche Rolle spielt das Erbringen von Leistungen für Dich? Welchen Stellenwert hat Leistung, insbesondere die Schulleistung in Bezug auf Deine Zukunft?

- Was hat sich für Dich seit Einführung der Noten verändert?
- Wie äußert sich diese Veränderung?
- Wie empfindest Du das Leistungspensum?
- Wie gehst Du mit Leistungsdruck um?

- Was brauchst Du konkret, um dich besser auf Prüfungen und Leistungsabfragen vorzubereiten zu können?
- Inwiefern kannst du Leistungsprozesse mitbestimmen?
- Wie empfindest Du die Bewertung der Lehrer\*innen?
- Inwiefern hängen gute (Schul-) Leistung und bessere Zukunftschancen zusammen?

### Familie, soziokultureller Hintergrund

Welche Beziehung hat Deine Familie in Bezug auf Schule? Wie hoch ist der Stellenwert gute schulische Leistungen zu erbringen?

- Wie schätzt Du den Stellenwert von Schule in deiner Familie, Deinem Umfeld ein?
- Welche Bedeutung haben Schulabschlüsse für Dich? Und für Deine Eltern/Erziehungsberechtigten?
- Wie ist die allgemeine Einstellung in der Familie zur Schule?
- Wie ist das Interesse an Deinem Schulalltag seitens Deiner Erziehungsberechtigten?
- Wie würdest Du Deinen Freiraum auf Selbstbestimmung beschreiben?
- Wie wichtig ist Selbstständigkeit für Dich?

### Aktuelles Schulerleben/ Lehrer\*innen Kontakt

Wie würdest Du Deine schulische Erfahrung vor der Verweigerung beschreiben? Gab es wesentliche Veränderung im Vergleich zur Grundschule? Welche?

- Inwiefern fühlst Du Dich sicher und gut aufgehoben im schulischen Rahmen?
- Wie sieht heute der Kontakt zu Deinen Mitschüler\*innen aus?
- Wie empfandest Du den Schulbesuch/ Den Unterricht/ Die Lehrkräfte?
- Wenn Du Dir Deinen Schulalltag anschaust, was fehlt Dir? Beschreibe?
- Wie sehen Deine Ziele für Die Zukunft aus?
- Welche Möglichkeiten hast Du Deine Ziele in der Schule zu erreichen?

### Schulverweigerung/ Unterrichtsstörung

Beschreibe bitte ausführlich, wie es zu dem Entschluss kam, die Schule nicht mehr zu besuchen?

- Wie waren die Reaktionen von Familie, Freunden, Schule?
- Was hast Du empfunden, als Du nicht mehr zur Schule gegangen bist?  
Wie bewusst würdest Du diesen Entschluss beschreiben?
- Was sind Deiner Meinung nach die Hauptgründe für diesen Entschluss?
- Welche Konsequenzen werden seitens der Schule bei Schulverweigerung gezogen?
- Welche Hilfsformen wurden angeboten?

- Wie würdest Du die Form der Unterstützung aus Deiner Sicht beschreiben?

### Regeln/ Verstoße

Wie würdest Du Dich als Schüler\*in beschreiben? Wie verhältst Du dich, wenn Dir etwas nicht gefällt oder Du dich nicht gehört/ gesehen fühlst?

- Wie ist der Umgang seitens der Schule mit leistungsverweigernden Schüler\*innen?
- Welche schulischen allgemeingültigen Regeln würdest Du ändern wollen?
- Empfindest Du die Schule als ein Ort der Erziehung und/ oder der Bildung?
- Kannst Du beschreiben, inwiefern es in er Klasse bestimmte Typen gab? Z.B. Klassenclown.

### **Abschluss**

Was müsste passieren, damit Du Dich entscheidest, den Schulbesuch wieder aufzunehmen?

- Wie würde eine Veränderung deiner Meinung nach aussehen?
- Welche Unterstützung hättest Du Dir für Schulverweigernde gewünscht?
- Wie sehe für Dich eine Schule aus, die Du gerne besuchen möchtest?

## Anhang 2: Transkripte

### Anhang 2.1: Interview B1

1 I: So genau. Also das Thema, womit ich mich befasse, ist eben, Schulverweigerung im Jugendalter, und mich würde interessieren, ähm so kurz, dass du mal dein Alter sagst und in welchem Pflichtschuljahr du wärst oder bist und dann einfach mal erzählst, wie du deine Schulzeit von Einschulung bis heute erlebt hast oder wie es für dich sozusagen sich ereignet hat. #00:00:30-9#

---

2 B1: Also ich bin 15 Jahre alt. Ich mache jetzt (sozusagen?) mein neuntes Schuljahr fertig und wie es dazu gekommen ist, dass ich angefangen habe Schule zu schwänzen, ist/ Als ich schon in der Grundschule war, hat es auch schon angefangen. Da wurde ich angefangen zu mobben. Durch meine Größe, durch mein Alter und durch mein Aussehen. (...) Seit ich dann meine Grundschule fertig habe, war noch relativ alles normal dann ging es ab der sechsten Klasse an, weil ich die fünfte halt übersprungen habe, kam ich halt neu in die Klasse. Niemand wollte halt mit mir reden, weil ich halt so ein neuer Schüler war. Dann hat das angefangen, dann kam halt die Parallelklasse dazu. Von der sechsten Klasse, eigentlich wurde ich dort angefangen zu hänseln. So ging es halt auch noch weiter. Die haben über mich gelästert, die haben über mich geredet, ich wurde beklaut, ich wurde geschlagen, getreten und die Lehrer waren auch nicht nett zu mir. Dann hat es halt angefangen, habe ich angefangen Schule zu schwänzen, war ich halt dann die ganze Zeit zu Hause. Kamen dann auch noch die ganzen Rechnungen dazu. Dann bin ich dann halt hierher gekommen und jetzt bis jetzt läuft gerade alles viel besser so, aber an der alten Schule würde ich jetzt nicht noch mal zurückgehen, weil das ist echt eine schlimme Zeit für mich war. Und wie das alles dazu gekommen ist, weiß ich halt selber auch nicht. Es kam halt alles so aus dem Nichts, weil ich der neue Schüler war. Ich war so der Außenseiter, ich war der Ruhigste und die mochten halt keine Schüler, die ruhig waren. Selbst Lehrerinnen kamen dazu, die konnte mich irgendwie auch nicht mögen, warum auch immer (...). Ich war dann, habe dann unnötig mal sechsen bekommen, obwohl ich nichts gemacht habe in Sport. Manchmal war Frage halt nach drangenommen, aber ich konnte die nicht wirklich beantworten, weil ich nichts davon wusste, weil ich zum Thema nicht da war. Habe ich halt

---

sechsen bekommen und dann. Ja. Habe ich dann die ganze Zeit Schule geschwänzt und bin ich dann halt hergekommen. #00:02:34#

3 I: Das heißt, du warst in der Grundschule schon deine ersten Erfahrungen damit gemacht? #00:02:40#

---

4 B1: Ja. #00:02:40#

5 I: Und wie war der Schuleintritt jetzt? Unabhängig von der Schulverweigerung. Wie war der Schuleintritt für dich? Warst du schon voller Vorfreude oder wie hat sich das für dich angefühlt, jetzt ein Schulkind zu werden? #00:02:55#

---

6 B1: Ja, da war schon die Vorfreude. Aber nachdem ich das alles dann mitbekommen habe, wurde ich halt gedemütigt und hat dann halt auch keine Lust mehr auf Schule. #00:03:05-2#

---

7 I: Wie schnell ging das? #00:03:06-5#

8 B1: Das ging halt nur bis zur zweiten Klasse. Und dann, ja, ich bin dann trotzdem weiter in die Grundschule gegangen, habe meine Grundschule fertig gemacht, war auch froh, dass ich dann draußen war. Aber das ist dann in der anderen Schule dann so weitergeht, hätte ich nicht gerechnet. #00:03:26#

9 I: Wie wurdest du denn dann von Lehrern aufgefangen? #00:03:30#

---

10 B1: Manche Lehrer mochten mich selber nicht. Keine Ahnung warum. Die fanden es halt irgendwie auch so unfair, dass ich dann nicht die fünfte Klasse machen musste. Durch mein Alter. Naja. #00:03:44#

---

11 I: Kannst du das näher beschreiben? Du musstest die fünfte Klasse nicht fertig machen? #00:03:51#

---

12 B1: Na, ich musste die fünfte Klasse nicht machen wegen meinem Alter. Ich wurde in meiner Altersklasse eingestuft und dann hab ich das halt dann noch bis zur siebten Klasse gemacht und dann habe ich aufgehört, in die Schule zu gehen. #00:04:03#

---

13 I: Okay. Und wie hast du das Lehrpersonal an sich empfunden? Also gab es jemand, an den du dich wenden konntest, in der ganzen Zeit? #00:04:17#

14 B1: Ja, den Schulpsychologen. An die kann ich mich wenigstens wenden. Das waren die Einzigen, die eigentlich normal zu mir waren. #00:04:26#

---

15 I: (...) Also da hast du dich schon aufgefangen gefühlt, sozusagen. #00:04:32#

16 B1: Ja. #00:04:33#

---

17 I: Würdest du sagen, die Schule ist ein sicherer Ort? #00:04:36#

---

18 B1: Nicht immer. Kommt drauf an, an welche Schule man geht. #00:04:40#

19 I: Okay, also hast du auch andere Beispiele von Freunden, oder? #00:04:46#

---

20 B1: Ja, von meinem Cousin. #00:04:49#

---

21 I: Okay. Wie sieht es denn mit der Leistung und der Bewertung in der Schule aus? Hast du auch da irgendwie Schwierigkeiten gehabt mit dem System der Bewertung, dass zum Beispiel du Leistung erbringen musst? #00:05:06#

---

22 B1: Eigentlich nicht. #00:05:08#

23 I: Das war für dich okay. Kannst du da ein bisschen genauer sagen, wie das sich so angefühlt hat, jetzt Leistung zu erbringen im schulischen Kontext? Hast du es/ Ging es leicht oder war es schwierig? Oder wo waren die Schwierigkeiten? #00:05:22#

---



24 B1: Es war nicht so, eigentlich ganz normal, weil das war so Standard. #00:05:28#

---

25 I: Also, du warst ein durchschnittlicher Schüler, verstehe ich das richtig?

26 B1: Ja.

---

27 I: Oder gab es Fächer, wo du herausragend oder besonders schlecht oder wie auch immer warst? #00:05:39#

28 B1: Na. Mathe war ein bisschen das Problem #00:05:41#

---

29 I: Also je nach Interesse. #00:05:41#

---

30 B1: (unv. undeutliche Aussprache) fünfte Klasse Stoff nicht hatte, dann ist es halt ein bisschen schwieriger. #00:05:50#

---

31 I: (...) Hast du gute Kontakte in der Klasse gehabt mit Mitschülern, oder? #00:05:58#

32 B1: Ja. Aus meiner Klasse. #00:05:59#

---

33 I: In deiner Klasse schon, das heißt, diese diskriminierenden Erfahrungen waren aus den Parallelklassen.

---

34 B1: Hm. #00:06:08#

---

35 I: Aber deine Klasse/ in deiner Klasse war das sozusagen hattest du nette Mitschüler? #00:06:14#

---

36 B1: Ja. Die hatten mich auch manchmal vor den Lehrern noch bisschen in Schutz genommen. Haben sie die Lehrer auch darauf gefragt, warum ich unnötig manchmal an die Tafel geschrieben werde und warum ich die unnötigen sechsen bekommen habe. #00:06:24#

---

37 I: Wie sind deine Eltern damit umgegangen, also dass du jetzt irgendwann entschlossen hast nicht mehr zur Schule zu gehen? #00:06:31#

38 B1: Ich hatte das einfach nie erzählt. #00:06:33#

---

39 I: Okay. #00:06:35#

---

40 B1: Das war so privat für mich. #00:06:36#

---

41 I: Das heißt, Sie wussten nicht davon? #00:06:42#

---

42 B1: Nein. #00:06:42#

---

43 I: Und wo bist du denn hingegangen, wenn du nicht zur Schule gegangen bist? #00:06:46#

---

44 B1: Ich war dann einfach immer draußen. #00:06:51#

---

45 I: (...) Nun ist ja die Schule ziemlich durchgetaktet mit Leistungserbringung und Pausen. Es ist ein Regelwerk sozusagen, dem man da unterliegen muss. Wie belastend empfandest du das? #00:07:10#

---

46 B1: (...) Kann ich nicht genau sagen. #00:07:14#

---

47 I: Das heißt also, für dich war die Schulstruktur an sich in Ordnung? #00:07:21#

---

48 B1: Eigentlich schon, ja. #00:07:23#

---

49 I: Was hättest du denn gebraucht, damit du sozusagen gerne hingehst? Und damit es diese Wendung nicht genommen hätte? #00:07:34#

---

- 50 B1: Ich hätte am Ende auf jeden Fall mehr Motivation gebraucht, dass ich da weiter hingehe. Aber das ging halt nicht durch den ganzen Lärm, durch den ganzen Stress in der Schule. #00:07:44#
- 
- 51 I: Wer wäre denn in der Verantwortung der Motivation? Wem würdest du jetzt die Verantwortung/ Wo würdest du die Verantwortung sehen? #00:07:53#
- 
- 52 B1: Bei den Schülern aus der Parallelklasse. Die hätten mir eher mehr Motivation wieder aufbauen müssen. Was sie nicht getan haben. Die haben stattdessen da mit der Sache weitergemacht. #00:08:09#
- 
- 53 I: Okay, das heißt, es gab irgendwann einen für dich empfunden einen grundlosen Grund sozusagen, dich zu diskriminieren? #00:08:22#
- 
- 54 B1: Ja. (...) #00:08:25#
- 
- 55 I: Das Wort Schulverweigerer. Wie empfindest du das? #00:08:33#
- 56 B1: (...) Weiß ich nicht. #00:08:37#
- 
- 57 I: Findest du, das trifft auf dich zu? Also. Oder würdest du dir eher was anderes überlegen? Für deine spezielle Situation. #00:08:46#
- 58 B1: Das trifft schon auf mich zu, aber keine Ahnung. #00:08:49#
- 
- 59 I: (...) Wie wichtig ist denn für dich ein guter Abschluss für deine Zukunft? Also hat es/ #00:08:58-2#
- 
- 60 B1: Eigentlich schon sehr wichtig. Einen guten Abschluss bräuchte man ja schon, um so eine gute Arbeit schon zu finden. Und ein guter Abschluss ist ja auch dafür da, dass du auch mehr Sachen machen kannst. An Jobs. #00:09:12#
- 
- 61 I: Also das quasi die Perspektive ist größer. Würdest du sagen, dass/ #00:09:20-8#
-

- 62 B1: Dass du mehr Auswahl hast. #00:09:21#
- 
- 63 I: (...) Das heißt zusammenhängend würdest du schon sagen, dass die, ich nenne es mal Mobbing Erfahrung? Darf ich das so sagen? #00:09:39#
- 
- 64 B1: Ja. #00:09:40#
- 
- 65 I: Dass das das Ausschlusskriterium für dich war, einfach nicht mehr in die Schule zu gehen. Es war sozusagen der Pfeiler, der gesetzt war. Wo ab da, wo du gesagt hast, ‚ich gehe da nicht mehr hin‘. #00:09:53#
- 
- 66 B1: Ja. #00:09:54#
- 
- 67 I: Und würdest du an sich sonst das Schulsystem als nützlich sozusagen für dich betrachten oder was würdest du grundsätzlich ändern? Oder würdest du sagen, es liegt wirklich nur an den Schülern oder an Lehrern? Oder was würdest du sagen/ #00:10:20#
- 
- 68 B1: Es liegt schon an den Schülern und den Lehrern. #00:10:21#
- 
- 69 I: (...) Und alle die Schulstrukturen? Wie findest du die? #00:10:30#
- 
- 70 B1: Na ja, also wie gemeint? Also wie meinen Sie jetzt? #00:10:38#
- 
- 71 I: Wie empfindest du die Schulstrukturen? Dass man zum Beispiel Fächer, Leistungsabfragen, Prüfungen, Anwesenheit, wie das alles geregelt ist. Alles, was zum Regelwerk der Schule gehört. Wie empfindest du das? Also es gibt ja viele sozusagen, die dagegen aufbegehren. Aber wie ist es in deiner persönlichen Empfindung? #00:11:03#
- 
- 72 B1: Es ist eigentlich schon wichtig, dass man das braucht. Für/ Das brauchst du halt zu deinem Leben? Ist halt so klassischer Stoff, den du zum Beispiel jetzt um dich zu verbessern brauchst. #00:11:15#
-

- 73 I: Also du meinst jetzt die Lernleistung? #00:11:19#
- 
- 74 B1: Ja. #00:11:20#
- 75 I: Und an sich die Schule, das Schulsystem. Wie würdest du dich dazu äußern?  
#00:11:25#
- 
- 76 B1: Das Schulsystem ist eigentlich schon okay, aber da könnte man eigentlich schon noch was ändern. #00:11:31#
- 
- 77 I: Was wäre das denn deiner Meinung nach? #00:11:34#
- 
- 78 B1: Also mehr Pausen. Dass man jetzt mehr Pausen hat als sonst. #00:11:39#
- 79 I: Warum? #00:11:41#
- 
- 80 B1: Weil es schon tatsächlich anstrengend wird, wenn man jetzt zum Beispiel zwei Unterrichtsstunden hintereinander machen muss. Also bei uns war es manchmal so, wir hatten einfach zwei Unterrichtsstunden einfach komplett durchgezogen, obwohl ich eigentlich/ Ich habe mal auch mal so gefragt, ob man auch mal eine Pause machen darf. Haben die einfach nein gesagt. #00:12:00#
- 
- 81 I: Okay, also das war schon sehr streng geregelt, sozusagen. #00:12:03#
- 82 B1: Ja. #00:12:04#
- 
- 83 I: Und wie hättest du dir das sonst gewünscht? Also um Lernstoff/ oder so was bräuchtest du, um Lernstoff besser aufzunehmen? #00:12:10#
- 84 B1: (...) Keine Ahnung. #00:12:15#
- 
- 85 I: Wenn du dir es wünschen dürftest. #00:12:18#
-

86 B1: (...) Habe ich gerade nichts wirklich, was ich mir wünschen würde. #00:12:25#

---

87 I: Das heißt mehr Pausen, das heißt es. Hat das auch was mit einem Leistungsdruck zu tun, der herausgenommen wird oder? #00:12:33#

---

88 B1: Ja. #00:12:33#

---

89 I: (...) Spürst du Leistungsdruck? Und wenn ja, wie fühlt sich das an? #00:12:43#

---

90 B1: Wenn man so einen Leistungsdruck hat dann fühlt sich das echt nicht gut an man/ #00:12:47-9#

---

91 I: Kennst du das? #00:12:49#

---

92 B1: Ja, Man kommt da halt nicht so wirklich gut klar. Nach einer Zeit. #00:12:52#

---

93 I: Hast du das gespürt schon? #00:12:55#

---

94 B1: Ich habe das schon öfters schon gespürt. #00:12:57#

---

95 I: Und wie hat sich das dann gezeigt? #00:13:01#

---

96 B1: Es hat sich dann erst im Nachhinein herausgestellt. Keine Ahnung mehr wie. #00:13:05#

---

97 I: Aber zum Beispiel durch schlechtere Noten oder durch Unaufmerksamkeiten oder durch Konzentrationsprobleme. Also kannst du da ein bisschen genauer sagen, was/ #00:13:17#

---

98 B1: Das war so durch die schlechteren Noten, die ich dann auf einmal bekommen hatte. #00:13:21#

---

99 I: (...) Also das heißt, es gibt schon auch so was wie Druck, den du spürst.  
#00:13:31#

100 B1: Ja. #00:13:32#

---

101 I: Für was ist dieser Druck gut? #00:13:35#

---

102 B1: (...) Dann muss ich dann halt mehr reinhängen, dass man die Noten vielleicht noch auf einen guten Weg bekommt, aber es war dann halt nicht so. #00:13:45#

---

103 I: Also würde es für dich eine andere Möglichkeit geben, wo du besser lernen könntest oder eine andere Form? #00:13:58#

---

104 B1: (verneint) #00:13:59#

---

105 I: (...) Du brauchst schon den Druck. #00:14:02#

---

106 B1: Schon so ein bisschen. Ja. #00:14:04#

---

107 I: Ja. Okay. (...) Wie empfindest du denn jetzt die Strukturen hier in dem Projekt?  
#00:14:14#

---

108 B1: Das ist eigentlich relativ gut hier, das. Also hier fühle ich mich schon wohl. Hier bin ich auf jeden Fall schon besser aufgehoben, als wäre ich jetzt in eine andere Schule gegangen. #00:14:21#

---

109 I: Und wie/ Was gefällt dir hier besonders gut? #00:14:25#

---

110 B1: Na, die Lehrer hier sind viel entspannter, sonst. Machen mehr Späße mit in den Unterricht mit rein und das find ich schon viel besser. Hat man noch mehr Spaß hier. #00:14:38#

---

111 I: Und wie ist hier die Leistungsaufnahme? Also spürst du auch ähnlichen Druck wie in der Schule? #00:14:48#

112 B1: Hm (nachdenkend). Ein bisschen. #00:14:51#

---

113 I: Kannst du das ein bisschen genauer erklären? #00:14:55#

---

114 B1: Halt, ich habe ja schon/ #00:14:57-0#

115 I: Wie die VERÄNDERUNG ist sozusagen zur Schule. #00:14:59-3#

---

116 B1: Die Veränderung von hier, von hier und aus der Schule ist auf jeden Fall/ Gibt halt schon einen großen Abstand. (...) In der Schule ist es halt so, da kannst du dich nicht so wirklich frei bewegen. Zu welcher/ Willst du was trinken, musst du fragen. Aber wenn du hier was trinken willst, musst du nicht immer fragen. Und wenn du jetzt zum Beispiel jetzt auch sozusagen eine Pause machen willst, dann darfst du es auch hier machen. In der Schule wäre es jetzt nicht so und Lehrer sind halt anders als aus der Schule und hier. #00:15:35#

---

117 I: Kannst du die Unterschiede beschreiben? #00:15:38#

---

118 B1: Na, in der Schule sind die Lehrer halt ein bisschen strenger als sonst. Die probieren zwar auch Motivation aufzubauen, aber zeigen das nicht so richtig. Aber hier sind die Lehrer viel entspannter und zeigen dir wenigstens die Motivation, die du brauchst. #00:15:56#

---

119 I: (...) Bist du jetzt, seitdem du hier bist, positiver gestimmt was dein/ #00:16:08#

120 B1: JA. (...) #00:16:09#

---

121 I: Und was passiert hiernach? #00:16:14#

---



122 B1: (...) Muss ich nachdenken. (...) Keine Ahnung. Ich weiß nicht mehr.  
#00:16:34#

123 I: (...) Musst du dann noch ins BVJ? #00:16:43#

---

124 B1: Ja. #00:16:44#

---

125 I: Und hast du da schon Schwerpunkte für dich überlegt, oder? #00:16:48#

126 B1: Mathe wird noch ein Schwerpunkt, aber ansonsten kann ich mir gut vorstellen,  
dass ich das hinbekommen werde. #00:16:58#

---

127 I: Wie ist dein Gefühl, dass du dann wieder in eine reguläre Schule gehst? Nach  
dem Projekt? #00:17:08#

---

128 B1: Ich habe das schon ein bisschen Angst vor, dass es dann wieder so enden wird.  
Aber am besten erstmal probieren als nachzudenken. #00:17:16#

---

129 I: Und vor was hast du konkret Angst? #00:17:19#

130 B1: Vor den Schülern? #00:17:21#

---

131 I: (...) Gibt es noch andere Ängste? #00:17:26#

---

132 B1: Die Lehrer. #00:17:30#

---

133 I: (...) Also ist es für dich so schon das Wichtigste, dass diese Verbindung zu Leh-  
rern und Schülern als Basis sozusagen dient, um gut in der Schule zu sein.  
#00:17:49#

134 B1: Ja. #00:17:49#

---

135 I: (...) Wenn dich jetzt ein Lernstoff extrem interessiert, inwiefern kannst du dich dann darauf fokussieren? Sozusagen. Ist es dir möglich, dann sich gehen zu lassen, also nicht gehen zu lassen. Das war falsch. Aber dich sozusagen in den Lernstoff total einarbeiten. Oder ist dir wichtig, wie ist das Umfeld, in dem du lernst ist. #00:18:18#

---

136 B1: Ich weiß nicht. #00:18:22#

137 I: (...) Ich würde ganz gern noch mal auf so auf die Schulverweigerung eingehen. Du hast ja schon gesagt, es gibt/ Es gab einen Schulpsychologen der oder Psychologin, die dir da geholfen hat. Kannst du ein bisschen näher ausführen, wie die Hilfe dann ausgesehen hat? Oder was waren die Punkte, die dir Hilfe gebracht haben? #00:18:48#

---

138 B1: Die haben auch immer so gesagt, dass wenn ich vielleicht wieder Probleme mit den Lehrern haben sollte oder mit den Schülern, soll ich einfach da hingehen. Dann klären wir das, dann reden wir ein bisschen darüber und so. #00:19:01#

---

139 I: (...) Und hat sich dann eine Veränderung gezeigt. #00:19:07#

---

140 B1: Schon ein bisschen. #00:19:09#

141 I: Also auch in der Schule komplett. Also wurde auch mit anderen Menschen gesprochen, außer mit dir. #00:19:16#

---

142 B1: (...) Ne, eigentlich wurde nur mit mir geredet, weil ich das so privat lassen wollte. #00:19:24#

---

143 I: (...) Aber du hast eine Veränderung gespürt. #00:19:30#

---

144 B1: Ja. #00:19:31#

145 I: Wie sah die denn aus? #00:19:33#

---

146 B1: Da waren dann schon ein bisschen aufmerksamer auf mich und haben halt auch nicht sofort direkt so eine Note eingetragen. Und dann hat sich das halt so ein bisschen mehr verändert, habe ich nicht direkt so die sechsen kassiert, war das halt alles ein bisschen anders. #00:19:55#

---

147 I: (...) Aber für deine Motivation würdest du sagen, hat es da gereicht oder was hättest du da noch mehr gebraucht? #00:20:08#

---

148 B1: Ich hatte da noch ein bisschen mehr Motivation gebraucht. #00:20:11#

---

149 I: (...) Wie würde dich denn/ Wie sieht denn für dich eine richtige Motivation aus? Kannst du konkret sagen, was du gebraucht hättest? #00:20:20#

---

150 B1: Dass man so mehr Spaß am Unterricht hätte und dass man auch besser aufgenommen werden würde von den Schülern. Dass man auch so mehr Freunde findet, als sonst. Noch Leute zum Reden hat. #00:20:35#

---

151 I: (...) Hast du das Gefühl gehabt, du hast irgendwie eine Wahl gehabt, Was zu/ Selbst was zu ändern? #00:20:46#

---

152 B1: Nein. #00:20:47#

---

153 I: Was hättest du denn gebraucht, um irgendwas zu ändern? Jetzt aus dir selbst heraus? #00:20:54#

---

154 B1: Keine Ahnung. #00:20:56#

---

155 I: (...) Gibt es irgendwas an Regeln in der Schule, die du ändern würdest, um deine Situation speziell zu verändern? #00:21:20#

---

156 B1: Nö, eigentlich nicht. #00:21:25#

---

157 I: (...) Würdest du sagen, dass in der Schule. (...) Es so bestimmte Typen gab, so zum Beispiel Klassenclown oder der Angeber oder was weiß ich, dass die Rollen so festgelegt waren. #00:21:45#

---

158 B1: Es gab Klassenclown. Ja. #00:21:47#

---

159 I: Den gibt es meistens noch. Aber waren die Rollen dann festgelegt oder wie würdest du das selbst beschreiben? Ob das jedes Kind sozusagen. #00:21:56#

---

160 B1: Ich hatte das Gefühl, die waren auf jeden Fall festgelegt. #00:21:59-4#

---

161 I: Wie viel Spielraum gab es da, wenn man mal eine Rolle zugeteilt bekommen hat? #00:22:04#

---

162 B1: Also es gab insgesamt drei Klassenclowns und ein Angeber. (...) Der Rest war eigentlich relativ normal. #00:22:14#

---

163 I: Und die/ Wie wurden diese Rollen festgelegt? Hast du da eine Idee? #00:22:23#

---

164 B1: Keine Ahnung. Ich hab das Gefühl, die Schüler haben sich das selbst festgelegt. Wer der Klassenclown ist, wenn er der lustigste ist, aus der Klasse ist. #00:22:30#

---

165 I: (...) Und ist es mehr so/ Wie würdest du sagen, es ist etwas, was nicht veränderbar ist? #00:22:42#

---

166 B1: (...) Also ich denke nicht, dass es änderbar ist. #00:22:47#

---

167 I: (...) Was müsste denn jetzt akut passieren, damit du sozusagen/ Also du hast ja schon gesagt, auf dieselbe Schule würdest du auf keinen Fall noch mal zurückgehen. Aber so grundsätzlich, damit du jetzt zurück zur Schule gehst, was könnte dir helfen? Oder vielleicht auch wer? Ich weiß es nicht. #00:23:19

---

168 B1: Keine Ahnung. #00:23:20# (...)

---

169 I: Hättest du dir noch eine andere Unterstützung gewünscht? Explizit für den Fall für Schulverweigerung. #00:23:36#

---

170 B1: Vertrauenslehrer hätte ich mir gewünscht, aber ist halt nichts draus geworden. #00:23:41#

---

171 I: Weil? #00:23:43#

---

172 B1: (...) Weiß ich nicht. Es (gab?) halt keinen Lehrer, dem ich wirklich mehr vertrauen konnte. #00:23:50#

---

173 I: Auf der gesamten Schule. (...) #00:23:53#

---

174 B1: Ja. #00:23:54#

---

175 I: Und. War der Wunsch nach einem Vertrauenslehrer schon sehr früh da, oder? #00:24:04#

---

176 B1: Ja. #00:24:09#

---

177 I: Ja. Dann würde ich sagen, hast du ja schon ziemlich viel mir mitgeteilt. Ich danke dir auf jeden Fall dafür und verabschiede mich jetzt von dir. Ich danke dir.

## Anhang 2.2: Interview B2

- 1 I: So. #00:00:01#
- 2 B2: Naja, ich finde es halt ganz schlimm, wenn man so, also/ ich weiß ja, dass ich nicht die Einzige bin, die quasi Probleme mit dem Schulsystem hat, sondern halt ganz viele Jugendliche auch und auch Lehrer. Das ist halt ein großes System, worunter viele leiden. Aber das Problem ist, solange wie sich quasi in der Politik nichts ändert, wird da auch nichts passieren. So. Weil der oberste, ich weiß nicht wie er heißt, und ich weiß, dass er ein Mann ist, der das quasi, der die Macht hat, das zu ändern, sagt ‚Ach, das ist doch schon seit Jahrzehnten so, habt euch doch mal nicht so, das ist doch nicht so schlimm.‘ Das ist halt so eine Sache, wo ich mir denke, du hast die Verantwortung. Tausende Jugendliche in ganz Deutschland, warum? Und im Endeffekt habe ich auch die Vermutung, dass es da nur um Geld geht. Halt mehr Arbeitsmaschinen sozusagen produzieren. Mehr Menschen, die halt wirklich funktionieren, funktionieren, funktionieren, ohne auf ihre Bedürfnisse und so zu achten. #00:00:53#
- 
- 3 I: Okay, also du bist ja jetzt in diesem Projekt hier für schulverweigernde junge Menschen. Ich finde den Begriff Schulverweigerung/ Wie ist der für dich? Wie empfindest du den? Findest du den richtig gewählt? #00:01:08#
- 
- 4 B2: Tatsächlich nicht. Nein. Weil die meisten Schüler, die hier sind, tatsächlich hier sind wegen starkem Mobbing oder weil sie mit dem Stress in der Schule nicht klarkommen. Weil sie meist selbst noch zu Hause einen Hintergrund haben. Das wird manchmal einfach zu viel. Wenn du zu Hause einen Hintergrund hast oder einen schlimmen Hintergrund, sagen wir mal, dann wirst du noch in der Schule gemobbt, dann noch dieser Leistungsstress, dann wird das irgendwann so viel, dass deine Psyche damit nicht mehr klarkommt. Und dann kannst du quasi nicht anders, als dich zu isolieren. Dann gehst du halt nirgendwo mehr hin. Dann gehst du nicht aus deinem Zimmer, dann gehst du nicht/ Manchmal gehst du nicht mal auf Klo, du gehst nicht zur Schule. Und das ist halt so das, was dich dann/ quasi dir das Leben verbaut. Und die meisten sehen es erst, wenn es zu spät ist. Weil viele Jugendliche fangen dann halt auch an, sich selbst zu verletzen und das ist halt so eine
-

Sache, wo ich mir denke, muss nicht sein. Deswegen finde ich es super, dass es das Projekt hier gibt, weil die halt, die sind sehr liebevoll und gehen so persönlich auf dich ein und nehmen sich quasi auch für jeden Schüler die Zeit, weil sie die Zeit haben. Und ich bin jetzt allein jetzt. Wenn du Lehrer bist in der Klasse von 30 Schülern, dann hast du nicht die Zeit, dich mit jedem einzeln hinzusetzen (...) Das geht nicht. Da ist halt/ da wird halt vieles übersehen. Zum Beispiel werden auch viele Stärken von Schülern übersehen. Oder Schwächen werden nicht, sag ich mal, unterstützt. Zum Beispiel gibt ganz viele Schüler, die in Mathe und Physik massive Schwierigkeiten haben. Aber statt dass da mal irgendwie Nachhilfe oder sowas/, das sich IRGENDWIE gekümmert wird, das wird einfach beiseitegeschoben. Gerade wenn das schon so ältere Lehrer sind, die quasi den Job nur machen wegen dem Geld, um einfach nur IRGENDWIE schnell durch den Tag kommen, das merkst du ja auch als Schüler, wenn die sich nicht wirklich Mühe geben. Das einmal erklären, dann sind die so ‚Ja, wenn du es nicht kapiert hast, hast du Pech gehabt.‘ Ist halt so eine Sache. Weiß ich nicht, muss nicht sein. #00:02:52#

---

5 I: Aber wie würdest du jetzt deinen persönlichen Werdegang beschreiben? Von Schuleintritt bis heute hier, wo du jetzt hier in dem Projekt bist? #00:03:01#

6 B2. Kompliziert (...) #00:03:02#

---

7 I: Von Anfang an? Oder war doch auch vielleicht so was wie eine Vorfreude da oder am Anfang auch so eine Neugier auf die Schule, oder? #00:03:14#

8 B2: Naja. Neugier schon. Weil ich es ja von meinem großen Bruder kannte. Gerade Englisch und so was fand ich schon spannend. Aber ich habe ganz schnell gemerkt SCHULE IST GAR NICHT SO WITZIG. Das ist doch ziemlicher Stress. #00:03:25#

9 I: Kannst du da sagen, wann das in etwa war? Also wann gab es da so ein// Kannst du das bewusst sagen, ob es einen Moment gab, wann du an diesem Punkt warst? #00:03:34#

---

10 B2: Na, bei mir fing das schon in der ersten Klasse an, weil ich halt auch LRS habe und ADHS, was eine böse Kombination ist. Weil Konzentrationsschwierigkeiten noch dazu, dass du quasi ständig in der Zeile verrutscht und so das ist halt gerade in der ersten Klasse zum Lesenlernen und so, ist das echt eine böse Kombination. Und die Lehrerin war da quasi maßlos mit mir überfordert. Und das ist nicht gut geendet. Ich war in der Schule nicht gut und das hat sie mich auch spüren lassen. Weil ich musste dann die erste Klasse wiederholen. Dann kam ich in der Klasse von einer Frau, die hätte keine Lehrerin sein sollen. Sagen wir es einfach so, wie es ist, weil sie hat Schüler unterteilt in ‚Du bist gut in der Schule, dich mag ich, du bist nicht gut in der Schule, dich behandle ich wie (...) Naja einfach nicht so gut.‘ Und das hat sie einen auch spüren lassen. Das ist finde ich muss allgemein bei Grundschulkindern das kannst du nicht machen oder sie haben es generell/ Keine Ahnung, wenn sie Kopfschmerzen hatte und wir hatten Pause, durften wir nicht mehr von unserem Platz aufstehen. Wir durften nicht mal, keine Ahnung, flüstern. #00:04:41#

---

11 I: Okay. Also du sagst auf jeden Fall, dass es sehr entscheidend, wie die Lehrkraft ist, speziell in der Grundschule. #00:04:49#

12 B2: Ja, vor allem in der Grundschule. Weil wir in dem Alter, also im Kindergartenalter wird man ja am meisten geprägt, aber gerade in der Grundschule, wenn du so anfängst, deinen Charakter langsam zu bilden, dann, sag ich mal, HABEN DIE SEHR VIEL EINFLUSS auf dich. Sehr, sehr viel. Vor allem wenn sie Erwachsene sind. Und Erwachsene sind ja für Kinder immer ein Vorbild. Und wenn du da so ein Vorbild hast, dass Menschen unterteilt, schlecht behandelt, weil sie eine schlechte Leistung bringen, dann lernst du einfach nur, ich muss funktionieren, sonst bin ich, keine Ahnung, ein schlechter Mensch oder weniger wert oder wie auch immer. Was nicht stimmt. #00:05:22#

---

13 I: Okay, aber hast du ein Gefühl von Sicherheit dann in der Schule empfunden oder fühlst du dich wohl, wenn du hingegangen bist? Oder war das schon in der Grundschule schon schwierig? #00:05:34#

---



- 14 B2: Das kommt immer drauf an, welches Fach Ich hatte zum Beispiel in Deutsch hatte ich immer Bauchschmerzen, weil ich wusste, gleich kommt es wieder und ich werde wieder angeschrien, weil ich irgendwas nicht hingekriegt habe oder so. In Mathe war ich immer relativ gut, also nicht in jedem Fach, aber in manchen Fächern hast du es dann schon gemerkt, dass ich mir dachte, hm. #00:05:52#
- 
- 15 I: Also quasi war das sehr stark fachabhängig und Lehrpersonal abhängig, wie deine Stimmung war sozusagen an dem Tag. #00:06:03#
- 
- 16 B2: Auf dieser Schule gab es auch sehr viele sehr gute Lehrerinnen und die auch wussten, was sie machen und so. Auch mit Kindern umgehen konnten. Die einfach ihren Job so gemacht haben, wie er gemacht werden sollte. Aber da gab es halt auch griesgrämige Lehrer, vor allem Lehrerinnen, die, wo du einfach gemerkt hast, die sind/ die machen diesen Job wirklich nur für das Geld und nicht, weil sie wirklich mit Herzblut dabei sind. #00:06:25#
- 17 I: Wie war das denn mit Mitschülern? Hast du gute Verbindungen zu Mitschülern und Mitschülerinnen gehabt? #00:06:32#
- 
- 18 B2: Nein. Aber das ist auch mehr oder weniger ihre Schuld. Weil sie von Anfang an gegen mich geschossen hat, mich ja quasi vor der ganzen Klasse bloßgestellt hat. Und zum Beispiel, meine beste Freundin wollte sich mal neben mich setzen, als wir uns umsetzen durften und da guckt sie sie an ‚möchtest du dich wirklich neben die setzen?‘ Und das im Grundschulalter. Das heißt sie hat die Kinder gegen mich aufgespielt, sag ich mal, und immer so ‚Nee, die, mit der spielen wir nicht, das machen wir nicht. Die ist komisch.‘ #00:07:00#
- 
- 19 I: Okay. Also quasi Ausgrenzungserfahrungen, die du da schon erlebt hast. Und wie würdest du die Leistung und Bewertung in der Schule bezeichnen? Also irgendwann wurden ja Noten eingeführt, ab der dritten? Weiß ich nicht. 3./4. Klasse, da bin ich mir jetzt nicht so sicher. Oder sogar ab der zweiten in Sachsen? #00:07:21#
-

- 20 B2: Bei mir war es ab der zweiten. #00:07:24#
- 
- 21 I: Ja, stimmt. In Sachsen ist es ab der zweiten Klasse. Würdest du sagen, dass es da einen Unterschied gab mit dieser, mit dieser Leistungskontrolle? #00:07:30#
- 
- 22 B2: Schon. Ich meine, am Anfang haben die immer natürlich ein Auge zuge drückt und da war es auch noch sehr einfach und ich kam auch gut mit, gerade Mathe. Aber dann, als es komplizierter wurde und ich nicht mehr so mitkam, habe ich es schon gemerkt- Weil gerade dieser Leistungsdruck, auch mit dieser Lehrerin, dann immer größer wurde und ich teilweise wirklich frühs meine Mutter angeguckt habe, und meinte ich will nicht zur Schule, weil ich hin muss. Ich habe irgendeine Deutscharbeit oder so und ich meine ich bin dann trotzdem gegangen, weil ich muss ja, ne? Und habe es dann irgendwie gepackt. Aber trotzdem am En/, am Ende des Tages habe ich trotzdem am Ende des Jahres auf mein Zeugnis geguckt und war nicht einfach stolz, weil ich auch gute Noten hatte, sondern war einfach nur so, hab nur die Fehler gesehen. ‚Nee, jetzt habe ich hier eine vier in Deutsch, das kann/ das muss nicht sein, das ist schlecht.‘ Das ist halt so eine Sache, wo ich mir denke, die Frau hat mir von klein auf beigebracht, dass ich nur meine Fehler sehe und das ist FALSCH. Das muss nicht sein. #00:08:29#
- 23 I: Okay, aber wie würdest du das Leistungspensum an sich beschreiben? In der Grundschule auch schon zu hoch sozusagen? #00:08:38#
- 
- 24 B2: Ich finde generell, man sollte das Leistungspensum einfach an die Person anpassen, weil nicht jeder hat in jedem Fach die Kapazität, quasi immer sein volles Potenzial zu geben. Das geht nicht. Nicht jeder ist in jedem Themenbereich gut. Zum Beispiel, es gibt Menschen, die können besser mit Zahlen. Dann gibt es Menschen, die können sich besser Fakten merken. Jetzt zum Beispiel, was gut wäre für, keine Ahnung, Bio, Sachkunde jetzt in der Grundschule oder sowas. Aber es gibt halt auch einfach Menschen, die da ein fucking Problem haben sich das zu merken. Also was die Zahlen angeht, die einfach überschnell durcheinanderkommen. Und das finde ich muss nicht sein, dass man einfach so zum Beispiel sagt ‚Okay, mit Zahlen kannst du nicht so gut, aber die Grundrechenarten kannst du.
-

Das ist ja schon mal gut.' Und dass man dann einfach die Person so fördert, wie sie es braucht. Weil jeder hat Stärken und Schwächen. #00:09:24#

25 I: Und findest du, dass es einen Raum gibt in der Schule dafür? #00:09:27#

---

26 B2: Nein, ich finde das sehr auf ein Kollektiv, sage ich mal, ausgelegt. Es ist halt immer so, jeder kriegt die gleichen Aufgaben. Wenn du es nicht kannst, dann hast du einfach Pech gehabt. Wenn du es nicht kannst, dann musst du lernen. Dann ist es deine Schuld, weil du dich nach der Schule nicht hinsetzt und lernst. Was dann in der weiterführenden Schule scheiße ist. Weil wenn du irgendwie sieben Stunden Schule hast und du wartest schon jede Stunde für Stunde und kämpft dich da irgendwie durch und bist/ guckst die ganze Zeit auf die Uhr ‚Ja, okay, noch eine halbe Stunde‘, und dann, wenn du FERTIG bist und das endlich HINTER dir hast, sieben Stunden lang, und dann nach Hause kannst, dann bist du erst mal erleichtert, weil du hast erstmal kurz deine Ruhe. Du hast den Schultag überstanden. Ja, aber dann musst du noch Hausaufgaben machen. Dann ist dort noch ein Vortrag und dort eine Arbeit. Kein Wunder, dass die Schüler nicht lernen, weil wenn du in jedem Fach irgendwas hast, irgendeine Arbeit, irgendwas, wo du lernen musst, es ist einfach zu viel. Du hast nach sieben Stunden Schule nicht mehr die nicht mehr die Kapazitäten dich hinzusetzen und zu lernen, weil viele können das auch nicht, weil die zu Hause nicht zur Ruhe kommen, weil es zu laut ist oder weil wie gesagt, die halt einen schlimmen Hintergrund haben die können da nicht lernen. Deswegen finde ich, sollten Schulen da irgendwas anbieten, wo man quasi, keine Ahnung. Mach deine Hausaufgaben nach dem Unterricht, da gibt es dann irgendwie Hausaufgabenstunde oder was weiß ich. Wenn die Lehrer merken, du kriegst das Thema nicht hin, nicht einfach kurz wegnehmen, das Thema noch mal mit dir durch gehen und dann quasi dich wieder zur Klasse zurücklassen, dass du quasi einzeln gefördert wirst, weil sonst wirst du irgendwann auf der Strecke bleiben. Weil das Ding ist, wenn du zum Beispiel in Mathe einmal abgehängt bist, dann bist du abgehängt. Dann kommst du nicht mehr hinterher. Das ist halt so. #00:11:10#

---

27 I: Aufholen ist sozusagen schwer, wenn man mal was Lernstoff verpasst. Und wie stehst du grundsätzlich so zu Leistung? Also findest du, dass es schon wichtig ist, Leistungen zu erbringen, um quasi bessere Zukunftschancen zu haben? Oder wie stehst du prinzipiell zu schulischen Leistungen jetzt auch? #00:11:32#

---

28 B2: Ich verstehe generell das Prinzip nicht, dass ein Papier meinen Werdegang bestimmen soll, weil allein dieses Papier setzt einen ja unter Druck, weil die Zahlen darauf, also zum Beispiel Endjahreszeugnis zehnte Klasse, Das bestimmt ja dein ganzes Leben. Zumindest erzählen die das immer alle und das muss ja gut sein. Und guck, dass du ja einen guten Schnitt kriegst. #00:11:52#

---

29 I: Ist das auch der Druckaufbau, den du spürst? #00:11:57#

---

30 B2: JA. Also ich kriege das auch bei anderen mit, dass die ordentlich unter Druck gesetzt werden von ihren Eltern. Vor allem, weil es ja auch viele Kinder gibt, die dann quasi nach der Schule hast du noch die AG und dann musst du noch dorthin und dorthin und dorthin und das ist halt, muss nicht sein. Vor allem, weil das Kind ja jetzt schon unter Leistungsdruck leidet. Warum muss es dann noch. ‚Ja, du musst jetzt noch singen gehen und dann musst du noch das Instrument lernen.‘ Warum? Das Kind hat so schon genug Druck und Stress. Generell Ich finde auch eine Menge Fächer in der Schule einfach unnötig. Da finde ich, sollten Wahlfächer sein, wo ich quasi sagen kann okay, das sind meine Stärken, die Fächer behalte ich und in dem Fach bin ich einfach sehr, sehr schlecht und komme nicht hinterher. Und das wird mir auch für mein Leben später (weitesgehend?) nichts bringen. Zum Beispiel Physik. Wenn du dafür wirklich interessiert bist und dich/ auch gut darin bist, das kannst, et cetera. pp. Kein Thema, alles gut, dann mach ruhig, aber dann zwing doch niemanden, der damit nicht klarkommt, Physik zu machen, wenn du genau weißt, ich brauche das für später, für mein Leben nicht. Klar, einfache Physik brauche ich, aber ist diese komplizierteren Dinge brauche ich nicht. Und das ist halt so eine Sache, wo ich mir denke, kann man nicht einfach die einfachsten Physikgrundlagen, sage ich mal, mit in Mathe reinstopfen und den Rest einfach als WAHLFACH anbieten. So, das verstehe ich nicht, weil generell das was am

---

meisten Druck aufbaut ist, dass du halt so viele Fächer hast und das werden ja nicht weniger, sondern immer mehr. So ab der fünften Klasse fängt es an, dass zum Beispiel Sachkunde sich aufsplittet in Bio, Geografie und dann später kommen noch Physik und Chemie dazu. Das sind halt so Sachen. Kommt noch Hauswirtschaft dazu et cetera pp. Und das ist halt unterschiedlich von Schule zu Schule. Aber trotzdem, da kommen so viele Fächer auf einmal und du hast doch meist Doppelstunden und das ist halt so. Zu viel einfach. Das muss nicht sein. #00:13:49#

---

31 I: Findest du, dass diese begrenzte Schulzeit, also im Sinne von Unterrichtsstunde, dass die auch eine Auswirkung hat auf Druck, also dass du zum Beispiel immer auf die Uhr guckst und siehst, okay, jetzt habe ich nur noch zehn Minuten übrig oder so oder ist das ein Einfluss? Diese Form des Unterrichts. #00:14:05#

---

32 B2: Definitiv. Und zwar ich hatte letztes Jahr eine Lehrerin, die hat für alles immer einen Timer gestellt. Ich bitte euch, eine Minute um den Text zu lesen. Du hattest zwei Minuten, um ihn zu bearbeiten et cetera. pp. Und das sind Sachen, wo ich mir denke, muss nicht sein. Zum Beispiel jeden Tag und wenn wir Deutsch hatten, hatten wir tägliche Übungen. Dann mussten wir ALLE einen Satz quasi nach Satzgliedern, Wortarten und sowas sortieren und das dann auf NOTE vorsagen. Ein anderer Schüler ist vorher an die Tafel, musste das anzeichnen, was du gesagt hast an dem Satz. Wir hatten so eine elektrische Tafel, wo der Satz dann quasi stand. Du hattest aber für die Bearbeitung nur 15 Minuten Zeit. Du musstest das dann AUF NOTE vor der gesamten Klasse sagen. Das ist auch so eine Sache, wo ich mir denke, es gibt Schüler, die können das einfach nicht. Die können nicht vor einer ganzen Klasse reden, die haben das Selbstbewusstsein nicht, das geht nicht. Und vor allem gibt es auch Menschen, die vor Menschen gar nicht reden können, weil die dann Panik kriegen oder Angst einfach haben davor. Und das verstehe ich nicht. Warum? Wieso? Was macht den Unterschied, ob ich jetzt vor einer Klasse rede oder vor dir? Lass mich das doch einfach hinschreiben, dir abgeben und dann kannst du das ja kontrollieren. Ich muss das auch nicht vor der ganzen Klasse reden, vor allem, weil/ Kinder sind grausam und da kommen halt manchmal auch dumme Kommentare, wenn du was falsch hast. Das ist immer direkt so, du hast

---

was falsch und dann gucken die ich schon so komisch an und dann kriegst du schon Angst und denkst dir so ‚Oh nee, nee, das habe ich safe, das habe ich safe nicht richtig.‘ Also das/ Oder zum Beispiel in der Arbeit. Du schreibst die Arbeit, der Lehrer geht rum und du siehst schon diesen kritischen Blick. Denkst du dir auch schon so, ‚Nee, das kann doch nicht richtig sein.‘ Das verunsichert einen dann so sehr, obwohl es im Endeffekt richtig war. #00:15:42#

33 I: Okay. #00:15:45#

---

34 B2: Generell finde ich es falsch, dass Lehrer sich immer so hinter den Schüler stellen und immer so über die Schulter gucken. So lasst ihn doch arbeiten, wenn er Hilfe braucht, fragt er dich schon. #00:15:53#

---

35 I: Würdest du das als übergriffig bezeichnen? Ja. #00:15:57#

---

36 B2: Wir hatten in der vierten Klasse, ich glaube fünf acht Studenten bei uns in einer Klasse und der Raum war nicht groß und die sind immer rumgelaufen und haben sich immer so um deine Schulter gebückt. Und hast du das richtig? Und ich war noch gar nicht fertig, da kam schon eine Frau auf mich zu ‚Ach, wir können mal kontrollieren.‘ Ich war noch nicht mal fertig mit der Aufgabe. Deswegen hab/ Das war einfach zu viel. Das muss nicht sein. Vor allem acht Studenten für eine Klasse (...) Das ist zu viel. Das geht nicht. #00:16:29#

---

37 I: Und wie steht deine Familie zum Beispiel zu deiner Schulbildung? Oder kriegst du auch Druck von zu Hause jetzt in deinem speziellen Fall? #00:16:39#

---

38 B2: Naja, also meine Familie ist immer so, ‚du muss da irgendwie durchkommen.‘ Und im besten Fall/ Oder, du musst deinen Realschulabschluss schaffen, wenigstens. So. Und du musst irgendeinen Schulabschluss schaffen, sonst ist es direkt so. Wirst halt mit anderen aus der Familie verglichen, die das nicht geschafft haben. So. ‚Ja, aber guck mal, die und die hat das nicht angeschaut. Guck mal, wie der ihr Leben jetzt ist. Willst du auch so enden?‘ Und das sind halt so Wörter, wo ich mir denke, das wurde mir als Kind schon gesagt. Du musst irgendwie gucken, dass du

---

in der zehnten Klasse dein Realschulabschluss schaffst, sonst wird das nichts.

#00:17:14#

- 39 I: Also das heißt, ein Abschluss hat schon einen hohen Stellenwert in der Familie. Und würdest du (...) Jetzt habe ich kurz den Faden verloren. Tut mir leid (...) Wie ist das Interesse genau deiner Familie an deinem Schulalltag? Also. Fühlst du dich zu Hause gut aufgehoben, was den Schulstoff oder auch Erlebnisse in der Schule angeht? #00:17:47#

- 
- 40 B2: Nee. Also was Noten angeht, das will meine Mutter dann schon immer wissen. Also wenn ich eine vier habe, dann ist es immer so ‚Hattest mal wieder Faulenzia, ne?‘ Drei ist in Ordnung. Also ab drei aufwärts ALLES in Ordnung? Alles gut. Bei einer eins werde ich auch gelobt, aber alles drunter ist dann immer so vier Faulenzia, fünf Faulenzia und sechs (...) Da wird meine Mutter dann manchmal auch laut, weil sie sich so denkt. ‚JA, DA HÄTTEST DOCH LERNEN KÖNNEN.‘ Entschuldigung, wenn ich irgendwie acht Fächer habe, ich in jedem Fach irgendwas auf Note machen muss in der Woche und ich JEDEN TAG IRGENDETWAS auf Note machen musst. Es ist halt wirklich, wenn du als Schüler da sitzt. Ich bin der (Typ?), wie jeden Tag Deutsch und du hast zweimal am Tag Deutsch, dann betest du quasi JEDES Mal, dass du nicht dran kommst. Weil du ganz genau weißt, ‚Ich habe nicht gelernt. Ich weiß es nicht. Wenn die mich jetzt fragt, kann ich ihr die Hälfte nicht beantworten.‘ Das ist halt so eine Sache. Wenn du es in jedem Fach hast. In jedem Fach fehlt dir irgendwas. Irgendwas fehlt immer am müssen, weil du einfach/ Unser Gehirn ist kein Mikrochip, auf dem man alles programmieren kann. Man vergisst Sachen sehr, sehr schnell, wenn die nicht wiederholt werden. Das ist immer so in der Schule. Du kaust ein Thema durch und dann ist es zu Ende. Wenn du das Thema jetzt vergessen hast oder nicht mitgekriegt hast oder nicht viel mitbekommen hast, weil du nicht da warst, dann ist das dein Pech. Dann wird das nicht nochmal aufgeholt. Das ist halt so Sachen, wo ich mir denke (...) unnötig. #00:19:17#

- 41 I: Was würdest du dir da wünschen? Stattdessen? #00:19:19#

42 B2: Weniger Themenbereiche einfach. Dass man einfach Fächer, sag ich mal, zusammenwürfelt und dann quasi nur die WICHTIGSTEN Sachen da rauszieht. Und das unnötige Fach weglässt oder halt zum Beispiel in Physik ist zum Beispiel. Ich verstehe nicht ganz, warum ich wissen muss, wie man Stärke berechnet, aber das verstehe ich schon. Das sind Grundlagen, das verstehe ich schon. Das kann man ruhig machen, das kann man ruhig machen. Das kann man dann einfach in Mathe zusammenwürfeln. Die wichtigsten Sachen, die Grundrechenarten, sowas. Das finde ich schon wichtig. Aber alles andere sollte man einfach als Wahlfach anbieten für die, deren Stärke das eben ist, weil die, deren Stärke das eben nicht ist. Für die ist es einfach nur eine Qual, sich da irgendwie durchboxen zu müssen. #00:20:02#

---

43 I: Okay. Wie wichtig ist denn für dich die Selbstständigkeit, dass du auch selbst entscheiden kannst? Oder hast du überhaupt die Chance, in gewisser Weise Dinge selbst in der Schule zu entscheiden? Und welche wären das? #00:20:21#

---

44 B2: Also jetzt in der klassischen Schule nicht, weil du kommst ja in die Schule, hast deine Fächer festgelegt, du musst dann das machen, was der Lehrer sagt, wie so ein Roboter. Du darfst sprechen, wenn der Lehrer es sagt, Du darfst aufstehen, wenn der Lehrer das sagt etcetera pp. Du darfst einpacken, wenn der Lehrer das sagt. (...) Wirklich entscheiden darfst du da eigentlich nichts. Ich meine gut, ab der zehnten Klasse kann man dann gewisse Fächer abwählen. Da wo mein Bruder hat jetzt zum Beispiel auch GEO abgewählt, obwohl meine Mutter nicht wollte, dass er Geometrie abwählt, aber mein Bruder war einfach nicht gut darin und selbst die Lehrer haben schon gesagt ‚Wähle lieber ab. Passt schon.‘ #00:20:56#

---

45 I: Aber du bist auf der Realschule gewesen, bevor du hier hergekommen bist?. #00:21:02#

---

46 B2: Genau. Ich war auf einer Realschule. Weil die Schule aber generell/ Das Schulgebäude war sehr heruntergekommen, muss man sagen. Das wird aktuell saniert. Glaube ich. Soweit ich weiß. Und die Lehrer waren einfach sehr gestresst. Gerade in Prüfungsphasen hast du das sehr gemerkt. Weil es gibt ja immer die Vorprüfung

---



und dann die richtigen Prüfungen. In den richtigen Prüfungen war es immer so, dass wir als fünfte Klasse unter den zehnten Unterricht hatten und wir durften wirklich keinen Mucks machen, weil die das oben sonst gehört hätten, weil die Wände so dünn waren. Das war echt anstrengend. Vor allem, wenn du dann quasi auch die Zehntklässler siehst, wie die so komplett fertig aus diesem Raum rauskommen. Das ist/ Muss nicht sein. Das tut mir dann auch immer leid, weil gerade die Prüfung wird/ Zu Prüfungsphasen wirst du jetzt als Zehntklässler so unter Druck gesetzt, weil diese Prüfungen bestimmen jetzt dein ganzes Leben. Also lern lieber den letzten Stoff, den du von den letzten fünf Jahren/ Die Hälfte weißt du gar nicht mehr, die andere Hälfte hast du nur, sag ich mal, löcherhaft, in Erinnerung. Hol mal den ganzen Stoff jetzt in zwei Wochen auf. Viel Spaß.(...) Wie? Wie jetzt? Von fünf Jahren. Das kannst du nicht. Das geht nicht! So. Mein Bruder ist auch gerade so durchgekommen. Zum Beispiel jetzt in Mathe. Weil Mathe liegt keinem in meiner Familie. Aber er hat es irgendwie hingekriegt, weil er es musste. Der musste die Arbeit auch/ Der hatte das Glück. Er durfte die Prüfung zweimal schreiben. Aber es hat nicht jeder. Es gibt auch Lehrer, die dann sagen, 'Ja ne, hast Du Pech gehabt!' #00:22:33#

47 I: Ist es nicht geregelt, dass es zum Beispiel immer eine zweite Chance gibt? Gibt es keine Regelung darüber. #00:22:40#

---

48 B2: Nicht immer. Also in der A-Schule zumindest nicht. Das ist sehr Lehrer abhängig. #00:22:44#

---

49 I: Okay. #00:22:45#

---

50 B2: Es hieß damals A-Schule, jetzt heißt die Schule anders. Aber da war es immer so. Es ist Lehrer abhängig. Zum Beispiel gab es einen Lehrer, es war ein Physik-lehrer, DEM WAR DAS EGAL, ob du durchgekommen bist oder nicht. Der war einfach so, 'Ja eh, ich habe s dir erklärt, ich habe meinen Job gemacht. Ich kriege jetzt mein Gehalt dafür. Was der Rest ist, dein Problem. Ist deine Zukunft. Wenn du mir nicht zugehört hast.' Teilweise war die komplette Klasse laut. Du hast

---

nichts gehört und dem war das egal. Wenn du da hinten gegessen hast, hast du Pech gehabt. #00:23:10#

51 I: (...) Und irgendwann gab es ja diesen Punkt für dich, dass du gesagt hast, ‚Da habe ich keinen Bock mehr drauf.‘ Und hast dann/ Wie hat sich das sozusagen bei dir entwickelt, dass du irgendwann keine Lust mehr hattest? #00:23:27#

---

52 B2: Dieser Leistungsdruck, weil ich in jedem Fach quasi irgendwas auf Note machen musste und das JEDE Woche und das einfach so auf meine Psyche ging, weil ich generell vorbelastet bin, sage ich mal und das wurde mir einfach zu viel. Gerade weil WENN MAN IN DIE PUBERTÄT KOMMT, dann ist es sehr kompliziert, sage ich mal mit Jungs. Und ich war halt älter als die in meiner Klasse, weil ich halt zwei Jahre wiederholen musste sozusagen. Und da hatten wir halt Sportunterricht und dann kam halt immer dumme Kommentare zu meiner Weiblichkeit, sag ich mal, und deswegen habe ich immer angefangen, teilweise bei 30 Grad mit einer Strickjacke rumzulaufen. Muss jetzt nicht sein. Und alleine Sport hat mich so unter Druck gesetzt, dass ich donnerstags meistens immer nicht da war, weil wir dort Sport hatten. Aber an dem Tag hatten wir zum Beispiel auch Physik und Mathe, was sehr wichtige Fächer sind. Also wenn du da was verpasst, dann hast du direkt/ (...) Muss nicht sein. Und das finde ich halt. Ich finde, Sport ist so ein unnötiges Fach, weil so viele sich mehr Angst davor haben, da quasi was falsch zu machen, weil dann direkt irgendwie, ja als Junge, ‚was für ein Lappen‘ oder als Frau ‚ja kannst du gar nichts? Kannst nicht mal einen Spagat?‘ Oder sowas. ‚Ja, Entschuldigung!‘ Ich verstehe, dass es Bewegung wichtig ist, aber ich finde, man sollte niemanden dazu zwingen. Vor allem, wenn die Person sich nicht wohl damit fühlt. Weil es fühlen sich SO viele Schüler nicht wohl damit und schwänzen teilweise nur, weil sie an dem Tag Sport haben. (...) Das finde ich einfach unnötig. Sport, es müsste meiner Meinung nach A, ein Wahlfach sein, B, sollte man niemanden zwingen, etwas zu tun, was er nicht möchte. Beim Sport, das brauchst du ja später, wenn du erwachsen bist, nicht. So, wie man sich bewegt, weißt du ja. Das wusstest du schon als Kleinkind. Hm. Also. Verstehe ich nicht. Generell finde ich, sollte Sport auch nicht benotet werden, weil das ist SO UNNÖTIG. Warum

---

sollte man jemanden für seine KÖRPERLICHEN LEISTUNGEN BEWERTEN? Wenn jeder unterschiedliche/ Also jeder hat ja andere Voraussetzungen. Der eine, der ist zum Beispiel super athletisch, sehr sportlich und gut, der kriegt dann immer eine Eins und dann gibt es Menschen, die halt sportlich nicht gut sind, körperlich auch zum Beispiel vielleicht fülliger sind und einfach PROBLEME haben und sich dann schämen. Und die kriegen dann vielleicht eine vier oder eine fünf und das wird dann laut vor der gesamten Klasse vorgesagt. Und Kinder sind sehr garstig und das wird dann halt der ganzen Klasse laut vor dir besprochen und sowas. Das muss nicht sein, wenn das psychisch mit dem Kind was macht. Oder muss ich noch mal betonen, das sind Kinder, das ist teilweise auch in der Grundschule so. Deswegen. Ich finde Sport sollte A, ein Wahlfach sein, B, nicht benoten. Weil das ist/ Ich sehe den Sinn dahinter einfach nicht. Was soll das bringen? Ich sehe da nur Kontras und keine, sage ich mal Dinge, die dafürsprechen, warum man das tun sollte. Das Einzige, was vielleicht dafürspricht, ist zum Beispiel jetzt, Schülern, die gut darin sind, also sehr athletischen Schülern quasi ein gutes Gefühl zu geben. Aber trotzdem es sollte freiwillig sein, weil die kriegen ihr gutes Gefühl, auch wenn sie freiwillig dort hingehen und freiwillig dort irgendwie mal mit der Schule einen Ausflug machen, wo sie gegen eine andere Schule Fußball spielen und dann gewinnen. Da haben die auch ihr, ihr Glückshormon, sage ich mal und die anderen müssen da nicht so drunter leiden. #00:26:46#

---

53 I: Das heißt, mit Sport fing das so ein bisschen an, dass du da die Größe/ den größten Widerstand gespürt hast? Und wie hat sich das dann weiter ereignet? #00:26:58#

---

54 B2: Allgemein durch meine Klasse. Weil meine Klasse ist sehr, sehr/ aus sehr garstigen Kindern so bestand die nicht wirklich viel, sag ich mal, also ja, die hatten Mitgefühl, aber nicht wirklich viel Verständnis, weil die (nun?) wirklich, waren halt kleine pubertierende Jungs größtenteils und die verstehen die meisten Dinge halt nicht oder können das nicht aus einer anderen Perspektive sehen. Das ist halt so, weiß ich nicht. Generell ich verstehe auch nicht, warum man von Jugendlichen erwartet, also als kurzer Fact. Jugendliche so die in KEINEM! KEINEM, (Start?)

---

deines Lebens, in keinem (Phase?) deines Lebens hast du so viele Hormone, die dich quasi müde machen in deinem Körper als wie in deiner Jugend. Das heißt, wir sind nicht faul von Grund auf, sondern wir sind von Grund auf und immer müde, ständig. Das ist normal, das liegt in unseren Hormonen. Woran das genau liegt, kann ich dir nicht sagen. Aber ja, und mit dieser Voraussetzung wird von uns verlangt, dass wir um keine Ahnung, 6:00 Uhr teilweise aufstehen, zur Schule gehen und dann funktionieren. DAS GEHT NICHT. Vor allem, weil für einen Jugendlichen fühlt sich 6:00 Uhr wie Mitternacht an, du kannst von zu einem Erwachsenen auch nicht sagen, ‚Steh jetzt um 3:00 Uhr morgens auf und funktioniere.‘ DAS GEHT NICHT. Für uns ist es quasi das Gleiche, wenn irgendwie von dir erwartet wird, dass du um 6:00 Uhr morgens schon Sport machst, mit voller Elan dabei bist, weil du sonst eine schlechte Note kriegst, dann/ (...) Weiß ich nicht. Was soll denn das mit einem Jugendlichen machen? Von früh, FRÜHMORGENS? Für dich fühlt sich das an wie Mitternacht, wird von dir eine Leistung erwartet und du bist da noch gar nicht in der Lage, quasi dein volles Potenzial zu zeigen. Generell, Ich finde es auch falsch, dass du quasi in Sport dein volles Potenzial zeigen MUSST. Es ist immer so, wenn du es, wenn du es machst, von dir aus okay, gerne, aber wenn du musst! Dieses Zwingen finde ich einfach/ muss nicht sein. Es sollte freiwillig sein für die Person. Im Endeffekt musst du für dich selbst entscheiden können, was gut für dich ist und was nicht. Und das tut vielen halt eben nicht gut. (...) Das verstehe ich halt nicht. #00:29:04#

55 I: (...) Und dann hast du dann beschlossen, erst mal Sport zu meiden, oder?  
#00:29:12#

---

56 B2: Ja, also ich habe halt die Sportstunden geschwänzt, was auch erstmal ging, weil die quasi die letzten beiden Stunden waren. Ich bin dann einfach nach Hause gegangen. Soll man nicht machen, ich weiß, aber ja. und dann teilweise/  
#00:29:25#

---

57 I: Ich urteile jetzt nicht über dich, Also. #00:29:26#

---

58 B2: Habe ich teilweise halt den Donnerstag immer geschwänzt und es hat sich halt in meiner Physiknote im Jahreszeugnis dann auch gespiegelt. Ich habe eine fünf auf dem Zeugnis, weil ich habe da glaube ich, zwei Arbeiten geschrieben. Das war einfach, ich glaube eine vier und eine sechs, weil ich nicht da war und ja, keine Ahnung. Da habe ich halt eine fünf auf dem Zeugnis gehabt, da hatte ich Pech gehabt sozusagen. Das finde ich, sollte einfach nicht sein. Deswegen finde ich es am besten, wenn man quasi als Schüler sagen kann, die Fächer liegen mir, also das ist wichtig sowieso. Man muss auch gucken, manche Dinge sind halt nun mal wichtig fürs Leben. Grundrechenarten, Lesen, Schreiben brauche ich ja. Auch wenn es dir nicht Spaß macht. Du musst das lernen. Das verstehe ich auch. Das es halt so ein Grundfach gibt, wo du quasi die ganzen Grundlagen beigebracht bekommt, aber den Rest solltest du dir wählen dürfen. Zum Beispiel wenn du jetzt sagst, ‚Ich bin Goldkehlchen. Ich mag Musik total gerne, aber ich kann auch gut Texte merken.‘ ‚Okay, dann lern Physik. Dann nimm Musik.‘ Und keine Ahnung. Physik, weil du gut darin bist oder sowas, dass man nicht quasi irgendwie. Keine Ahnung. Man hat Wahlfächer und darf sich dann irgendwie keine Ahnung drei Stück aussuchen oder so. Weil ich finde es viel besser und es ist auch wissenschaftlich bewiesen, dass es viel besser wäre, wenn wir Schüler A, später Unterricht hätten, weil wir dann besser funktionieren. #00:30:42#

---

59 I: Du meinst Uhrzeit mäßig? #00:30:45#

---

60 B2: Ja, Uhrzeit mäßig. Jetzt zum Beispiel nicht, keine Ahnung 6:00 Uhr früh, sondern erst um zehn oder so, weil wir da halt auch wach sind. Wir sind da halt auch da und unsere Hormone sind nicht so/ Wirklich! Das fühlt sich an, als würdest du um null Uhr aufstehen müssen und IRGENDWIE funktionieren müssen. Es geht nicht. Es geht einfach nicht. Du kannst es nicht, Du bist müde. Dein Gehirn ist noch gar nicht auffassungsfähig von dem, was da gerade erzählt wird. Und du hängst da meist noch so da und bist so ‚Okay. Gleich ist Frühstückspause. Danach habe ich Sport.‘ Direkt schlechtes Gefühl. ‚Danach habe ich Mathe. Okay, kann ich mich irgendwie durchbeißen?‘ So denkst du dann quasi und meistens ist es schon so. Oder ein Streamer hat das gut erklärt. Meist fängt das bei den meisten

---

Schülern schon an sonntagabends, wenn du denkst, ‚okay, morgen Schule‘, guckst du auf den Plan. ‚Okay, Mathe überlege ich gut, da muss ich mir noch die Hausaufgaben irgendwie morgen von irgendwem abschreiben. Oh ne, da habe ich eine Arbeit, da muss ich noch mal schnell lernen oder auch nicht.‘ Ich beiß mich da einfach so durch. So denkst du da quasi schon so dieses ‚Okay, einfach irgendwie.‘ Das ist jetzt krass ausgedrückt, aber einfach irgendwie überleben. Das sollte nicht/ Es muss nicht sein. Das sollte auch nicht durch den Kopf von, zum Beispiel einem Elfjährigen gehen, finde ich. Also in der Klasse bist du ja. Keine Ahnung. Elf. Zwölf. (...) Muss nicht sein. Dieser Druck ist für einen Elfjährigen/ Nein! Das ist viel zu viel. Vor allem, weil das ja bei den meisten, die ich zumindest kenne, mit elf zwölf, also halt in der Fünften, also Vierte, Fünfte meist so angefangen hat, wo ich mir dachte/ Wenn du das hörst, dass du zum Beispiel/ Keine Ahnung. Ich hatte eine elfjährige Freundin, bei der fing das damals schon so krass an, dass sie angefangen hat, sich selbst zu verletzen. Wo ich mir denke, sie ist elf Jahre alt. Das muss nicht sein, Das ist ein Kind, das ist viel zu viel. Und da müssen wir quasi, also was heißt wir, ich gehöre nicht wirklich dazu, ich bin ja noch klein, sage ich mal, aber ich finde, da sollte man einfach was machen. Das ist zu viel. Das ist auch eine zu harte Hausnummer für die meisten. Weil es gibt, sage ich mal mehr/ Also ich habe das Gefühl, es gibt mehr Jugendliche, die mit dem System nicht klar kommen als Jugendliche, die mit dem System klarkommen. Was dann quasi bei der Politik oder bei was weiß ich, wer das entscheidet. Immer so anstoßt wie ‚Ja, die sind halt rebellisch oder die haben halt ihre Hormone und die wollen halt einfach mal so ein bisschen, sag ich mal kurz ihre Aufmerksamkeit.‘ Oder sowas. Die schieben dann kurz ihre Fake Depris, passt schon. (...) Entschuldigung. Allein der Fakt, dass du als Kind schon Symptome von Depressionen hast. (...) Sprachlos, wenn ich teilweise irgendwie/ Es gibt ja auch Schüler, die sich teilweise wegen dem Leistungsdruck schon das Leben genommen haben oder so und das finde ich es, nein. Das geht nicht, das kann das/ Du kannst mir nicht erzählen, dass es in irgendeiner Form A, moralisch okay ist und B, dass das gut für die Schüler ist, weil das ist es nicht. Eben im Gegenteil. #00:33:49#

61 I: Wie ist es denn in der Zeit jetzt gewesen, wo es sich so langsam eingeschlichen hat? Wie waren denn deine Kontakte dann zu deinen Mitschülern? Waren die auch noch distanziert oder gab es da schon Verbindungen in der Klasse oder in der Schule? #00:34:03#

---

62 B2: In der Schule schon. Da hatte ich eine Freundin, auf die ich auch, sag ich mal, sehr angewiesen war, weil in der Pause alleine stehen war halt auch so eine Sache. Und ich bin auch sehr dankbar, dass ich sie dann hatte, weil sie mir halt auch geholfen hat, sozusagen durch den Schulalltag irgendwie durchzukommen. Und ich bin auch teilweise nur wegen ihr zum Schluss zur Schule halt, ne? Aber jetzt in der Klasse, ich war halt älter als alle anderen. Das war so mein persönlicher Handicap sozusagen. Dass ich niemanden hatte, mit dem ich quasi immer reden konnte oder so. Klar habe ich mal mit mich mit anderen unterhalten oder so, das ist klar. Aber wirklich Freundschaften hattest du oder einfach nicht. Hatte ich zumindest nicht. Ich weiß, dass es unter der Klasse natürlich Freundschaften gibt, aber ICH habe halt nie dazugehört. #00:34:54#

---

63 I: (...) Also würdest du sagen, es sind halt so verschiedene Faktoren, die im Prinzip dich mehr und mehr von der Schule weggebracht haben. Oder gibt es da so ein richtig, so ein ganz klare/, ganz klares Bild von etwas, was dich da weggebracht hat? #00:35:12#

---

64 B2: Ja, wie gesagt halt der Druck, weil ich auch von zu Hause ein sehr vorbelastetes Kind bin, sozusagen. Ich habe sehr früh sehr schlimme Dinge miterleben müssen, leider. Und das ging halt auch auf meine Psyche und da musste ich halt auch Therapie machen und so und bei mir zu Hause sieht es gerade auch nicht so rosig aus, weshalb wir auch gerade, also ich habe einen Familienhelfer und so, und da wird gerade viel geredet und auch was gemacht so, mittlerweile. Ich habe auch hier, das ist auch sehr gut an diesem Projekt. Du kannst dich hier auch an Menschen, sag ich mal, wenden. Du kannst dich an die Pädagogen hier wenden, wenn da, wenn du da irgendwie Probleme hast und die sind für dich da, die haben auch die Nummer von deiner/ Also falls du einen Familienhelfer hast, dann haben die

---

auch die Nummer von dem und dann können die den auch anrufen und dir helfen und du kriegst hier auch Hilfe. Du wirst auch gesehen. Du hast auch das Gefühl, dass du gesehen wirst. Aber zum Beispiel in der Schule, da hatten wir auch eine Schulsozialarbeiterin, die hat nichts gemacht. Ich hatte eine Schülerin in meiner Klasse, die hat sich geritzt. Sie hat nichts gemacht. Einfach weggeguckt. Die hat nicht mal die Eltern informiert. Nichts. Gar nichts! Wo ich mir denke, du hast das studiert, Du weißt, wie wichtig das ist. Du weißt, wozu so etwas führen kann. Warum machst du deinen Job nicht? #00:36:29#

---

65 I: Aber sie wusste davon? #00:36:31#

66 B2: Ja, sie wusste davon. #00:36:31#

---

67 B2: Sie war die einzige Person und ich die/ Sie hat es mir dann später erzählt. Die das wussten, hat es aber keinem erzählt. Weder den Eltern noch irgendwelchen Freunden von ihr und hat ihr auch nicht wirklich geholfen. #00:36:44#

68 I: Okay. #00:36:45#

---

69 B2: Und ich meine ja okay, in so einer Schule. Ich meine, auf der Schule waren 400, 500 Schüler. Ich verstehe, dass du da ein bisschen überfordert bist, sage ich mal. Aber trotzdem ist es dein Job, wenigstens den Eltern zu/ Bescheid zu sagen, damit die Eltern als Erziehungsberechtigter da irgendwie noch was machen können. Und es vielleicht/ Es gibt auch Schüler, die haben von zu Hause keine Eltern, die da helfen. Und es gibt halt Schüler, die einfach Eltern haben, die für sowas kein Verständnis zeigen oder so und das ist dann DEIN Job denen zu helfen und denen zu sagen, wo sie sich anders helfen (sollen?). Sage ich mal so. Hol Hilfe/ Hilfe suchen können zum Beispiel jetzt indem du Psychologen weitervermittelst oder Kollegen oder was weiß ich. Denen hilfst, um gute Freunde zu suchen. Vielleicht gibt es ja auch einen anderen Schüler in der Schule, den du kennst, mit dem die Person dann reden kann oder so? Ist doch vollkommen in Ordnung. Dann hilfst du der Person ja schon, aber in dem du wegguckst, machst du es bei/ für sie nur schlimmer und das ist, verantwortungslos. Vor allem, weil das ja dein Beruf ist.

---



Du hast das studiert und ich weiß, dass du für Sozialpädagoge studieren musst. Das verstehe ich halt nicht. Das sind Dinge, die wollen einfach nicht in meinen Kopf reingehen, weil das für mich einfach so FALSCH ist. #00:38:03#

---

70 I: Das heißt, du würdest dir schon in der Schule mehr Support, also mehr Hilfe wünschen. Dass es entweder seitens der Schulsozialarbeit oder vielleicht auch seitens der Lehrer oder eine bestimmte Form von Lehrer, Lehrerinnen gibt, die schon Probleme frühzeitig erkennen und kommunizieren. Würdest du dir das mehr wünschen? #00:38:24#

---

71 B2: Ja, ich würde mir generell wünschen, dass Schüler einfach mit Hintergrund mehr unterstützt würden. Dass dann auch vielleicht mehr Rücksicht genommen wird, wenn man sieht, okay, du bist vorbelastet, du hast Probleme und du bist manchmal im Unterricht auch einfach nicht aufnahmefähig. Und dass man das dann versteht und sagt ‚Okay, dann gebe ich dir Aufgaben, du machst es ein anderes Mal und ich bringe jetzt nur die Grundsachen bei und lass das unnötige alles weg,‘ weil das sind Dinge, die brauchst du A, in deinem Leben später nicht. Also gut, kommt drauf an, welchen Weg du einschlägst. Aber wenn du zum Beispiel nicht gut darin bist, dann glaube ich nicht, dass du den Weg einschlägst, wo du das brauchst, weil das wäre ja dann kontraproduktiv. Aber ja, keine Ahnung, dass man den Schüler dann so unterstützt, wie er es braucht. Weil manchmal gibt es halt wirklich auch Kinder, die haben zu Hause sehr, sehr, sehr, sehr, sehr viel Stress. Und dann sitzen die da in der Schule und sitzen dann schon die ganze Zeit da und denken sich so jetzt zum Beispiel keine Ahnung, ‚Wenn ich jetzt nach Hause komme, ich hoffe, Mama und Papa haben nicht wieder Streit,‘ Oder ‚Ich hoffe, dass es wieder nicht Rumgeschreie.‘ Und dann muss ich noch irgendwie/ Oder es gibt Schüler, denen wird zum Beispiel, schon sehr früh sehr viel Verantwortung gegeben. Zum Beispiel, die kommen nach Hause und müssen den Haushalt schmeißen, ihr kleines Geschwisterkind abholen oder sowas. Das heißt, sie haben das nach der Schule ihre Ruhe nicht und müssen irgendwie bis keine Ahnung 20:00 Uhr irgendwie noch ackern. Darauf, auf solche Seit/ also auf solche Sachen sollte man einfach Rücksicht nehmen, meiner Meinung nach. Weil das sonst für den

---

Betroffenen SEHR, SEHR schlimme Folgen haben kann. Also ich hab's ja selbst schon miterlebt. Also ich hatte eine Freundin, die im Endeffekt durch ihre Schule in der Psychiatrie gelandet ist. Weil sie halt, also A, wegen Selbstverletzung und B, weil sie halt Selbstmordgedanken hatte bzw selbstmordgefährdet war und das sind Sachen, wenn du das hörst, vor allen Dingen. Also ich kenne sie ja von klein auf und ich weiß, dass sie eigentlich nicht so eine Person ist und sie ist eine sehr STARKE Person, eigentlich gut in der Schule und sie ist nur nicht in die Schule gegangen, weil ihr das einfach zu viel wurde, weil sie zu Hause quasi Stress hatte und dann durch die Schule noch der Leistungsdruck und da ist sie einfach/ da ist ihre Psyche sozusagen einfach kollabiert. So, das muss nicht sein. Ich finde, gerade wenn man/ also. Ich habe mir mal/ war ein Fehler von mir, muss ich zugeben. Aber ich habe mir mal die Suizidraten angeguckt und die gehen immer höher. Allein dieses Jahr sind es schon über 7000 Jugendliche, die sich allein es/ die/ ne? Das sind Sachen, wo ich mir denke. Da kann man nicht weggucken, das geht nicht. Ich meine ja, es sind immer unterschiedliche Gründe, aber trotzdem. (...) Das sind, ne. Es macht mich auch traurig, wenn ich jetzt darüber rede, weil wenn ich daran denke, die haben ja auch Angehörige. Wenn du irgendwie als jetzt Mutter oder als Schwester/ Du KANNST JA nicht viel tun, zum Beispiel als großes Geschwisterkind, weil du ja selbst deine Probleme hast. Und wenn du dann siehst, keine Ahnung, deine kleine Schwester hat so darunter gelitten, dass sie sich das Leben genommen hat, dann ist das was, was dich dein Leben lang nicht loslässt. (...) Und deswegen finde ich es einfach nur. (...) Man kann das nur verurteilen, weil die, die es tatsächlich ändern könnten, gucken weg. Die sagen. 'Ach nö, ich krieg doch noch mein Geld. Passt.' #00:41:52#

---

72 I: Was genau verurteilst du denn dann? Also was wäre denn eine konkrete/ Was prangerst du an? An der Schule? #00:42:00#

---

73 B2: Erstens, Schüler mit Hintergrund kriegen zu wenig bis gar keine Hilfe. Da wird einfach weggeschaut. Zweitens, der Leistungsdruck. Es wird dir so viel Zeug beigebracht, was du später in deinem Leben NICHT brauchst, wenn du diesen Weg

---

NICHT eingehst. Trotzdem musst du es lernen und dich irgendwie da durchbeißen.  
Ich verstehe den Sinn dahinter einfach nicht. #00:42:20#

74 I: Also in diesen zwei Stellschrauben müsste sich was ändern. Und dann glaubst du, das ist eine positiv sich verändern kann? #00:42:28#

---

75 B2: Ja, ich denke, dass es sehr vielen helfen würde. Tatsächlich. Weil ich habe ja selbst Erfahrung damit gemacht. Und ich habe ja auch/ Ich kenne auch die Geschichten von anderen Betroffenen, sag ich mal. Und denen würde das/ den hätte das massiv geholfen. So zumindest habe ich das Gefühl, dass es denen massiv geholfen hätte. Betonung liegt auf hätte. Weil bis sich mal was am Schulsystem bzw in irgendeinem System in Deutschland ändert, dauert es echt JAHRE und ich hoffe, dass es sich irgendwann mal ändert. Weil wenn, wenn ich jetzt überlegen würde, wenn ich irgendwann mal ein Kind kriege und es ist ja jetzt schon so schlimm das Schulsystem und ich mein eigenes Kind da quasi auch durchkämpfen müsste. Wie auch immer. Dann weiß ich nicht, wie ich reagieren soll. Da kommt mir irgendwie/ Also da kommen mir nicht nur die Tränen, sondern kommt mir auch irgendwie so ein ekelhaft/ so ein Ekelgefühl. Weil was soll das? WARUM? Dieser Druck ist nicht gut. Dieser. Diesen Druck kann man minimieren. Es gibt so viele, sag ich mal, Möglichkeiten, wie man dem aus dem Weg gehen könnte. Und TROTZDEM ist das seit JAHREN da und keiner macht was. Also selbst meine Mutter hatte Probleme in der Schule früher. Und das muss nicht sein. Das geht ja über Generationen zurück, dass meine Oma, Endeffekt sogar meine Uroma. Das sind Sachen, wo ich mir denke, wir leben jetzt im Jahr 2024. Warum kann man das nicht ändern? Warum können wir nicht/ Wir haben auch die Kapazität unserer Gesellschaft, dass wir immer mehr Probleme, sag ich mal anerkennen. Warum ändern wir es dann nicht? Warum? Das ist halt auch so ein Problem. Wir als Gesellschaft können da nicht viel machen, weil das sind halt Menschen, die über uns stehen. Halt die HÖHERE Gesellschaft, sag ich mal so. Zum Beispiel Politiker oder so was, die da halt wirklich Entscheidungen treffen können. Aber die machen halt nichts, weil solange wie die ihr Geld kriegen, ist denen alles egal, auch wenn die

---

die Macht über, sag ich mal im Endeffekt, die Psyche sehr vieler Menschen haben. Aber das interessiert die ja nicht. #00:44:24#

76 I: Du hattest eingangs vorhin erwähnt, dass du auch Lehrer und Lehrerinnen siehst, die auch darunter leiden. Unter dem Druck. Würdest du dann noch was dazu sagen? Das würde mich auch sehr interessieren. #00:44:36#

---

77 B2: Na ja, also Lehrer müssen quasi, klar als erwachsene Frau/Mann, wie auch immer, hast du dein eigenes Leben, du hast eine Wohnung, die du sauber halten musst, du musst dich selbst verpflegen et cetera pp. Das ist so Grundsätze, das sind einfach Grundsätze, das kommt ja noch dazu. Und dann hast du quasi eine Klasse, wo du viele Probleme hattest. Zum Beispiel der Tag war schlecht, da hat/ die Schüler haben nicht mit zugehört, du musstest die mehrmals ermahnen. Die Schüler waren frech zu dir. Es gibt ja auch Schüler, die dann wirklich bis aufs MESSER mit einem Lehrer diskutieren oder so was. Und das sind halt Sachen, wo ich mir denke, dann musst du noch den Unterricht für die Klasse vorbereiten, die Noten, also du musst ja eine bestimmte Anzahl an Noten in einem Halbjahr schreiben, die Noten irgendwie hinbekommen. Du musst jede einzelne Unterrichtsstunde vorbereiten und da kommt noch dazu, manchmal kommst du frühs in die Schule und dann fehlen viele Lehrer, weil sie krank sind oder so und dir wird spontan gesagt, ‚Ja, du musst jetzt diese Klasse noch übernehmen und die und die und die.‘ Und dann musst du dir spontan wieder irgendwas ausdenken für die Unterrichtsstunde. Weiß ich nicht. Es gibt halt auch Lehrer, die quasi dann wirklich auch sehr belastet sind, weil natürlich, die haben auch ein privates Leben, das kommt vielleicht ja auch noch obendrauf. Die haben Freunde, denen es schlecht geht, denen, die helfen wollen, die haben vielleicht Schüler, denen es schlecht geht, wo sie helfen wollen. Also es gibt eine Menge Lehrer mit einem großen Herzen, die dann auch gerne Schülern helfen wollen, die unterstützen wollen, die es aber einfach nicht können, weil das zu viel ist. Du hast ja quasi ne/ Du kannst nicht bei 30 Schülern auf jeden einzelnen eingehen. Das geht nicht. Deswegen ist ja auch meine Idee sozusagen, wenn du quasi Wahlfächer hast, dass die Gruppierung allgemein kleiner werden,

---

weil du wirst halt durch/ die Klasse wird ja quasi gesplittet. So. Deswegen sind sie automatisch kleinere Gruppen. #00:46:25#

78 I: Aber naja, im Prinzip brauchst du ja dann auch mehr Lehrer um das System aufzufangen. Bei Wahlfächern/ #00:46:35#

---

79 B2: Ja. Man könnte das ja zum Beispiel auch so machen, dass mehrere, was heißt mehrere Stufen, aber dass halt zum Beispiel Stufe sechs und fünf irgendwie zusammen haben oder so, dass man das dann irgendwie so dass zusammenwürfelt und dass man allgemein die Stufen einfach abschafft, also was heißt Stufen abschafft, aber halt/ #00:46:51-7#

80 I: Klassenstufen meinst du abschaffen? #00:46:55#

---

81 B2: Das man nicht mehr sagt ja du bist jetzt 5B,5A, 5C und dann die und die und die Klasse. Sondern, dass man einfach sagt, ‚Ja, wir sind als Schule zusammen.‘ Das sind halt Schüler und das sind im Endeffekt Gruppen, die zusammenarbeiten, weil die sich für dasselbe interessieren. Und ich glaube auch als Schüler, wenn du dich jetzt wirklich interessierst und du hast eine Gruppenarbeit, dann macht es auch mehr Spaß, wenn du mit anderen Menschen dort sitzt, die da wirklich auch mit dabei sind. Herzblut, die dich auch verstehen. Weil wenn du zum Beispiel eine Schülerin hast, die in Physik nichts versteht und du erklärst ihr irgendwas, dann hängt die immer noch da und denkt sich so ‚Was?‘ Dann nervt dich das auch selbst, weil du kannst das ja alles schon. Du willst ihr das beibringen, aber sie versteht dich einfach nicht. (...) Ja, das ist einfach/ Ich denke schon, dass man das irgendwie machen könnte. #00:47:39#

---

82 I: (...) Es gibt noch einen spannenden Bereich, der mich auch interessieren würde, wie mit deiner Schulverweigerung oder deinem nicht Teilnehmen an der Schule, wie damit umgegangen wurde seitens der Schule oder seitens deiner Lehrer. #00:47:59#

---

83 B2: Also von der Schule kam erst mal nichts. Ich habe mich dann einfach wieder in den Unterricht gesetzt und habe halt so getan, als wäre er da/ Da war einfach nichts. So. Meine Lehrerin hat dann erstmal nach Monaten was gesagt und nach Monaten kam es dann auch mal zu einem Gespräch. Aber vorher ist nichts passiert. Ich mein, meiner Mutter ist es natürlich gleich aufgefallen, sie war so ‚Faulenzia, ne?‘. Das ist generell das Schlimmste. Wenn du als Schülerin Probleme hast und es dir nicht gut geht, wirst du SEHR schnell mit diesem ‚FAUL‘ Stempel abgestempelt. #00:48:30#

---

84 I: ‚Faul‘ Stempel? #00:48:32#

85 B2: Echt! Immer ‚faul‘ Stempel. #00:48:34#

---

86 I: Ich habe es nur akustisch nicht verstanden. #00:48:35#

---

87 B2: Das ist halt. Das klingt jetzt böse, aber du wirst sehr schnell/ ‚Du bist nur faul. Du könntest es doch.‘ Nein, kann ich nicht. Ich kann nicht mal spontan für vier Fächer nach der Schule lernen, wenn ich so schon mich irgendwie durch den Schultag beißen musste. Es tut mir leid, aber das ist zu viel Stress. Das können die meisten nicht. Ich habe Respekt vor denen, die es können. Glückwunsch. Aber die meisten können es halt nun mal nicht. Und das muss man berücksichtigen. #00:49:01#

---

88 I: Wie empfindest du denn die, die es können? #00:49:03#

---

89 B2: Die haben halt Glück gehabt. Die passen halt ins System. Aber das sind halt die seltensten. Das ist eine Minderheit. #00:49:11#

---

90 I: Empfindest du die denn auch als glücklicher oder als zufriedener? Dann, weil sie bessere Schulleistungen erbringen? #00:49:19#

91 B2: Ich denke mal schon, weil da eine Menge Druck quasi einfach nicht vorhanden ist. Was heißt nicht vorhanden, aber der Druck ist vielleicht kleiner. Ich weiß es

---

nicht. Ich kenne, also, ich kenne keinen, um ehrlich zu sein, in meinem Umfeld, der mit dem Schulsystem keine Probleme hatte und nicht so seine persönlichen Probleme. Weil das gibt zum Beispiel Menschen, die zum Beispiel gute Noten haben und so von außen das Schulsystem drin passen. Aber trotzdem müssen die sich unfassbar überanstrengen, sozusagen quasi das auch zu erreichen. Das sieht man den Menschen natürlich nicht an und ich kann ja auch nicht in den Kopf von irgendwem gucken ist. Geht nicht. Aber naja gut, jetzt könnte man doch wieder mit dem Argument kommen in der Schule mit der Hilfe. ‚Ja, also ein Schulsozialarbeiter kann ja auch nicht in den Kopf gucken.‘ Wenn du aber weißt, dass sie schwere Narben am Arm hat und sie auch mit dir drüber geredet hat, mit ihren/ über ihre Probleme, dann weißt du es ja trotzdem. Sie hat es dir ja mitgeteilt. Man sollte einfach eine Anlaufstelle haben, wo Schüler hingehen können und reden können, weil manchmal sind zum Beispiel auch, keine Ahnung, die Person an sich traut sich nicht so, aber eine Freundin weiß das, weil sie es anvertraut hat. Dann geht sie vielleicht mit der Freundin hin. Oder manchmal, du MERKST es ja auch, wenn ein Mensch da jetzt bedröppelt sitzt. Du merkst ja auch, wenn der irgendwie, wenn die irgendwas belastet und da einfach mal nachzufragen, also Personen zu haben, die rumgehen und nachfragen. Das ist schon so viel wert und das hilft der Person auch schon so viel. Das ist echt/ Deswegen verstehe ich nicht, warum man das nicht macht. #00:50:52#

---

92 I: Aber du hast jetzt selber für dich nicht die Erfahrung gemacht, dass jemand auf dich zugegangen ist seitens der Schule. #00:51:02#

---

93 B2: Nein! Überhaupt nicht. #00:51:03-4#

---

94 I: Also das hat Monate gedauert, sagtest du. Und dann, wie ist die Schule dann damit umgegangen? #00:51:08#

---

95 B2: Es gab dann ein Gespräch und das war's. Also ein Gespräch und danach war das auch wieder Thema vom Tisch. #00:51:17#

---

96 I: Ein Gespräch mit nur zwischen dir und der Schulleitung oder mit wem?  
#00:51:22#

97 B2: Das war ein Gespräch zwischen mir, meiner Mutter, meiner Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin, wo ich mir auch dachte ‚Ich verstehe nicht, warum du dort sitzt. Ich habe nie mit dir geredet‘, weil man kann mit ihr/ Man konnte mit ihr nicht reden, weil die hat dir nicht richtig zugehört. Du hast nicht das Gefühl gehabt, sie hört dir zu. Und du wusstest ganz genau, nach dem Gespräch passiert nichts. Die wird dir nicht helfen, et cetera pp. Und deswegen war das für mich einfach unnötig dort hinzugehen, weil es bringt mir nichts. Und deswegen habe ich da auch so lange nichts gemacht, sag ich mal. Und das sind halt Sachen, wo ich mir denke ‚das ist dein Job‘, das klingt jetzt böse, ‚Ist dein Job! Mach ihn gefälligst!‘ So. Und ‚Das ist dein Job, Jugendlichen zu helfen. Warum tust du es nicht?‘ Da merkst du es wieder. Im Endeffekt hat sie es/ Weil sie es halt hier auch nur fürs Geld gemacht hat oder so. Das sind so Sachen, wo ich mir denke, ‚Das muss nicht sein!‘ Und in dem Gespräch war es auch nur so, ‚Hm, ja, also ich sehe ja, dass du Probleme hast, aber ja, machst du einfach Therapie und dann wird das schon, ne? Und ich verstehe, dass du ein Problem mit Sport hast, aber dann soll die Mutti dir einfach eine Entschuldigung schreiben und dann passt das schon. Oder Du, keine Ahnung, fehlst halt nur die zwei Stunden, kommst dann wieder.‘ Oder sowas. Also im Endeffekt wurde mein Schwänzen noch bestärkt und es wurde mir wieder mal gesagt ‚Du bist das Problem, du musst in Therapie, damit du wieder ins System passt.‘ Danke für die nicht vorhandene Hilfe. (...) Das Einzige, was mir dann wirklich geholfen hat, war nun mal jetzt dieses Projekt hier, weil hier kriegst du Hilfe, hier wird auf dich als Individuum eingegangen et cetera pp.. Also und du merkst halt, auch hier sind Menschen, die A, Erfahrung haben mit dem WAS sie tun, die wissen WAS sie tun, die dir auch helfen können, weil sie einfach Erfahrung haben.  
#00:53:24#

---

98 I: In welche Richtung Erfahrung? Kannst du das mal ein bisschen beschreiben?  
#00:53:29#

---



99 B2: Zum Beispiel, Schlimmere Hintergründe. Also hier gehen SEHR viele Schüler/ Hier waren schon sehr viele Schüler mit, sage ich mal nicht so schönen Zuhause und die wissen halt genau, wie sie damit umgehen können und sollen und wie auch immer. Und das finde ich halt auch gut, weil das sind sehr sehr tolle Lehrer bzw Pädagogen. So. Und wie gesagt, die haben ja auch die Nummer von deinem/ von deiner Familienhilfe und so und da werden halt auch sehr schnell viele Termine gemacht, so zu sagen. Also es geht auch sehr schnell, dass dir geholfen wird. Also da wird direkt irgendwie der Schulsozialarbeiter/ also natürlich hier alles mit Absprache mit dir! Wird hier immer gefragt, ob du es möchtest oder nicht. Aber da wird sehr schnell geholfen. Da wird sehr schnell ein Gespräch mit dem Schulsozialarbeiter gemacht. Da wird sich halt auch, sozusagen, als Team hingesetzt und drüber geredet, wie man dir helfen kann. Und du KRIEGST Unterstützung von allen Seiten, wenn du danach fragst. Das ist nicht das Thema und das finde ich halt sehr, sehr gut. #00:54:26#

---

100 I: Schön. Fühlst du dich hier sehr wohl? Ja. #00:54:32#

---

101 B2: Ja. Also das reicht schon, wenn die zum Beispiel wissen, du bist ein Kind mit Hintergrund und du kommst dann, keine Ahnung, ein paar Tage nicht oder einen Tag nicht. Und du kommst dann wieder und dann fragen die dich dir direkt ‚Möchtest du ein Gespräch?‘ et cetera pp. und setzen sich dann auch in der Pause mit dir hin und reden mit dir! Weil die wissen, dass es genau das das ist, was du sozusagen brauchst. Redet einfach über/ Rede einfach mal über deine Probleme. Allein das entla/, entlastet dich schon so psychisch und emotional, weil du quasi drüber redest. Und das ist ja der erste Schritt zur Besserung. Das weißt du unterbewusst ja auch. Und dann wird dir sozusagen geholfen und dir werden Räte gegeben et cetera pp. Und wenn es im Endeffekt nur ist ‚Ja, ich streite mich gerade oft mit meiner Mama‘ und dann fragen die dich so ein bisschen aus und helfen dir dann und sind so ‚Ja, aber guck mal, wenn das der Grund ist, dass ihr euch streitet wegen dem und dem, dann guck mal, mach doch das und das und das hilft dann vielleicht. Probier das mal aus‘ und dann hilft es. Das heißt, du kriegst in/, egal, was du hast.

---

In jeder Lebenssituation kriegst du irgendwie Hilfe, so gut es eben geht. Und das finde ich halt so schön an diesem Projekt. #00:55:33#

102 I: Wie wird/, wie wird hier mit Leistung umgegangen? #00:55:36#

---

103 B2: Leistungsdruck ist nicht vorhanden, gibt es nicht. Also generell ist es sehr leistungsfrei und man merkt halt einfach auch gut, der Schüler kann das jetzt nicht so gut, aber dann wird halt nichts gesagt. Dann heißt es einfach ‚Ja okay. Nächstes Mal wird es besser. Mach dir keinen Druck.‘ Oder wenn du jetzt zum Beispiel eine Arbeit verhaust, darfst du die IMMER nachschreiben. Immer. Generell gibt es sehr wenige Arbeiten. Ich meine ja, du hast Unterricht und dir wird auch sehr viel beigebracht. Zum Beispiel was ich auch/ also was ich persönlich jetzt an dem Schulschulprojekt hier finde/ so gut finde ist, wir haben KT. Das ist sozusagen Kompetenztraining und hier werden dir soziale Fähigkeiten beigebracht, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, was das bedeutet. Und da lernst du auch wirklich Sachen fürs Leben im Endeffekt, weil die halt auch zum Beispiel die Lehrerin hat, also manchmal auch spontan, wieder was eingeführt. Jetzt zum Beispiel an ihrem persönlichen Beispiel erklärt, was der Unterschied zwischen Vertrauen und Vertrautheit ist. Und das ist wirklich sehr, sehr wichtig, weil viele das nicht wissen. Und das ist wirklich ein Rat, den du dein Leben lang gebrauchen kannst. Weil der Unterschied zwischen Vertrauen und Vertrautheit ist, wenn du zum Beispiel ein Kind bist oder ein Mensch bist, der eine schlimme Kindheit hatte, der nie wirklich Liebe empfunden hat, also sage ich mal gesunde Liebe, keine toxische Liebe, der sucht nur danach. Weil das ist, sage ich mal eine Vertrautheit. Du kennst Menschen, die du/ Du kennst Menschen, die dich nicht gut behandeln und sowas. Deswegen neigst du dazu, dich mehr an die zu binden, weil das andere kennst du nicht. (...) Aber das andere ist halt wirklich Vertrauen. Das sind Menschen, den du vertrauen kannst, weil der es wirklich ernst mit dir meint. Aber wenn du es nicht kennst, dann neigst du halt dazu in die andere Richtung. Genau sowas wird dir da beigebracht. Und das sind Sachen, wo ich mir denke, DAS ist wichtig, das brauchst du fürs Leben. Klar, wie gesagt, rechnen, schreiben, Grundsachen brauchst du auch, aber wirklich nur die Grundsachen und dieses komplette Konstrukt drumrum finde

---

ich so unnötig. Gerade wenn das ein Thema ist, wo du wirklich Probleme mit hast, dann warum? Wieso muss ich später als Erwachsener find/ wissen, was der Satz des Pythagoras ist, wenn ich nicht in die Richtung arbeite. Selbst als Kassierer muss ich gerade so, Plus, Mal und Durchrechnen können. Solange ich das kann, ist alles gut. Deswegen verstehe ich es nicht. #00:58:02#

---

104 I: Wie würdest du dir denn eine Schule wünschen, wenn du die freie Wahl hättest? Wäre das überhaupt dann eine Schule oder was würde dir jetzt spontan in den Kopf kommen? Also du dürftest jetzt entscheiden, wie du möchtest. Wie würde dein Schulalltag aussehen, zum Beispiel. Oder die Schule #00:58:18#

105 B2: Was heißt Schule? Es wär halt einfach so mehr gemeinsames Lernen, dass quasi ein Lehrer im Raum ist, der auch was erklärt und so was. Aber ja, keine Ahnung. Das ist einfach auf den Schüler individuell eingegangen wird. Zum Beispiel gibt es Schüler, die können Gruppenarbeit nicht und dass man da quasi dran arbeitet, aber den Schüler halt auch wenn es wirklich nicht geht alleine arbeiten lässt, ohne ihn quasi zu ZWINGEN, sage ich mal ZWINGEND irgendwie mit anderen zu arbeiten. Manche können das einfach nicht. Das sind halt so Sachen, da sollte man darauf achten, finde ich. Und es wäre halt schon eine Schule, aber es wäre mehr so ein Zusammenarbeiten und man macht halt zum Beispiel auch nicht NUR Schule, sondern man hat auch Abwechslung. Zum Beispiel keine Angst, man geht mal zusammen spazieren oder/ Was wir hier machen ist zum Beispiel, wir haben einen wunderschönen Garten, den wir uns kümmern. Zum Beispiel gehen wir dann mal/ Keine Ahnung, kehren den Weg frei vom Laub, machen den Schnee weg oder Schnee schieben halt. Oder keine Ahnung, bauen irgendwas Schönes im Sommer, dass man quasi halt auch für die Jugendlichen Abwechslung reinbringt, weil allein das auch/ wenn du quasi/ Okay, du hast jetzt eine Unterrichtsstunde, das war anstrengend, du hast neues Wissen. Um das Wissen quasi zu verarbeiten, hast du in der nächsten Stunde Werken oder Kunst, irgendwas, was dich sozusagen wieder kurz runterkommen lässt und dein Kopf das Wissen auch verarbeiten lässt. Weil das ist schlimm in der Schule. Du hast quasi ein/ Dein Kopf wird Wissen und Wissen und Wissen und Wissen und Wissen und Wissen reingeschmissen. Aber

---

dein Kopf kommt gar nicht dazu, das zu verarbeiten, weshalb es dann meist einfach vergisst oder nur löcherhaft in Erinnerung hast dann. Und dann hast du wieder Unterricht, dasselbe Thema und hängst da und denkst dir so, ‚ich hatte das schon mal‘, aber die Hälfte davon kannst du nicht mehr, hast du nicht mehr im Kopf und hängst du dir da teilweise und denkst ja, so ‚was willst du von mir?‘ #01:00:12#

---

106 I: Also würdest du sagen, der Fokus ist zu stark auf der Bildung oder auf dem Wissen gesetzt und viel zu wenig auf Bereiche, die wichtig sind für ein zwischenmenschliches Zusammenleben, oder? #01:00:26#

---

107 B2: Ja. Genau. Das ist so meine Meinung dazu einfach finde ich. Weil ja okay, wenn du Albert Einstein werden willst, ‚Bitte‘, dann wenn das deine Stärke ist ‚Go for it!‘ Bitte schön. Aber nicht jeder will Albert Einstein werden. Und ja, ich verstehe, Grundwissen ist wichtig, aber man sollte eine Person einfach nicht zwingen zu lernen, weil das bringt nichts, weil 90 % des Gelernten sowieso nicht hängen bleiben. Also wie gesagt, ich sehe da keinen/ Da ist für mich einfach kein Sinn dahinter. #01:00:56#

---

108 I: Siehst du für dich trotzdem positiv in die Zukunft? Ja. #01:01:00#

---

109 B2: Ja, schon, klar. Ich habe trotzdem noch so meine Bedenken, gerade was das BVJ angeht, weil das ja dann wieder bis 15:00 Uhr oder so geht. Aber. Ich werde es schon irgendwie hinkriegen, ne? Wird schon irgendwie. (...) passen. Kriege ich schon hin. Irgendwie. Hoffentlich. #01:01:22#

---

110 B2: Okay, aber wenn du noch weiter in die Zukunft schaust, also nach dem BVJ, lassen wir das mal außen vor. Also grundsätzlich. Wie du konstituiert bist. #01:01:32#

---

111 I: Weiß ich nicht. Also ich will es zum Beispiel, weil ich mich halt für solche Themen interessiere, zum Beispiel das BVJ Sozialassistent gehen und dann später auch in so eine Situation, also in so eine sag ich mal soziale Richtung gehen, dass ich zum Beispiel so einen Ansprechpartner zum Beispiel jetzt im Endeffekt für

---

Jugendliche und sowas werde, weil das einfach eine Stärke von mir ist und ich das gerne mache. Und deswegen denke ich mich, ich sehe mich halt in so einem sozialen Beruf. Jetzt nicht unbedingt irgendwie Kindergärtnerin oder so, sondern halt zum Beispiel Pädagogin oder halt einfach Ansprechpartner. Weil ich halt jetzt schon sehr vielen helfe, zum Beispiel meinen Freunden oder so und ich den auch gute Tipps geben kann. Zum Beispiel. Ich hatte ja die Freundin, die massive Probleme hatte und die hat jetzt Gott sei Dank da raus geschafft und geht jetzt wieder gerne zur Schule mit einem Lächeln. Und das obwohl sie immer noch Leistungsdruck hat. Aber sie selbst setzt sich quasi nicht mehr so unter Druck und denkt sich so ‚Ey, so lange wie ich irgendwie ne vier kriege und das durch schaffe, ist alles in Ordnung, alles okay. Und selbst wenn ich mal zehnte Klasse Zeugnis verkacke kann ich es immer noch nachholen. Schulabschluss kann man immer nachholen. Alles gut‘, weil sehr viel Stress nicht hätten ‚Das muss am besten im ersten Versuch direkt klappen.‘ ‚Nein, ich bin kein Roboter‘ und deswegen einfach, dass man/ Also sie hat es hingekriegt, den Stress sich quasi selbst wegzunehmen. Aber manchmal, da muss einfach jemand/ ein Erwachsener auf einen Jugendlichen zukommen und ihm diesen Stress und diese falschen Glaubenssätze wegnehmen. Ja, weil sonst geht das teilweise massiv nach hinten los. #01:03:13#

---

112 I: Schön. Ich danke dir für deinen sehr, sehr ein spannendes Interview. Und eine Sache würde mich noch interessieren wie alt du bist. #01:03:26#

---

113 B2: 15. #01:03:27#

---

114 I: Okay, das habe ich am Anfang versäumt zu fragen. Ja, dann würde ich mich verabschieden. Danke dir. #01:03:28#

### Anhang 3: Kategoriensystem

<b>Hauptkategorie: <i>Schulprobleme</i></b>		
Diese Kategorie umfasst alle schulischen Probleme, die im schulischen Alltag von den Betroffenen erlebt werden. Auch der Umgang der Schule mit diesen wird hier beschrieben.		
<b>Subkategorie:</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiele</b>
<i>Stigma</i>	Umfasst alle Zuschreibungen seitens Schulpersonal oder Mitschüler*innen, die zu Selbstzweifeln und Ausgrenzungen führen. Zu betonen sei, dass es hierbei die Wahrnehmung der Betroffenen ist, sich als "unpassend" durch das Verhalten der Akteur*innen zu empfinden.	<p>B2: „Das ist generell das Schlimmste. Wenn du als Schülerin Probleme hast und es dir nicht gut geht, wirst du SEHR schnell mit diesem ‚FAUL‘ Stempel abgestempelt.“ (Transkript Interview B2, Pos. 83)</p> <p>B1: „Es kam halt alles so aus dem Nichts, weil ich der neue Schüler war. Ich war so der Außenseiter, ich war der Ruhigste und die mochten halt keine Schüler, die ruhig waren. Selbst Lehrerinnen kamen dazu, die konnte mich irgendwie auch nicht mögen, warum auch immer (...). Ich war dann, habe dann unnötig mal sechsen bekommen, obwohl ich nichts gemacht habe“ (Transkript Interview B1, Pos. 2)</p>
<i>Mobbing:</i>	Umfasst das gezielte Bloßstellen, beschämen, ausgrenzen seitens Lehrpersonal und Schülerschaft aufgrund als „abweichend“ empfundenen Merkmalen.	<p>B1: „Von der sechsten Klasse, eigentlich wurde ich dort angefangen zu hänseln. So ging es halt auch noch weiter. Die haben über mich gelästert, die haben über mich geredet, ich wurde beklaut, ich wurde geschlagen, getreten und die Lehrer waren auch nicht nett zu mir.“ (Transkript Interview B1, Pos. 2)</p> <p>B2: „Aber das ist auch mehr oder weniger ihre Schuld. Weil sie von Anfang an gegen mich geschossen hat, mich ja quasi vor der ganzen Klasse bloßgestellt hat. Und zum Beispiel, meine beste Freundin wollte sich mal neben mich setzen, als wir uns umsetzen durften, und da guckt sie sie an ‚möchtest du dich wirklich neben die setzen?‘ Und das im Grundschulalter. Das heißt sie hat die Kinder gegen mich aufgespielt, sag ich mal, und immer so ‚Nee, die, mit der spielen wir nicht, das machen wir nicht. Die ist komisch.‘ “ (Transkript Interview B2, Pos. 18)</p>

<i>Schulschwänzen</i>	Hierzu zählen alle Faktoren, die im Zusammenhang mit Schwänzen genannt werden und sich negativ auf den Schulalltag auswirken	B2: „Und alleine Sport hat mich so unter Druck gesetzt, dass ich donnerstags meistens immer nicht da war, weil wir dort Sport hatten. Aber an dem Tag hatten wir zum Beispiel auch Physik und Mathe, was sehr wichtige Fächer sind. Also wenn du da was verpasst, dann hast du direkt/ (...) Muss nicht sein. Und das finde ich halt. Ich finde, Sport ist so ein unnötiges Fach, weil so viele sich mehr Angst davor haben“ (Transkript Interview B2, Pos. 52)
<i>Hilfe</i>	Umfasst Hilfestellungen seitens der Schule (Personal und Mitschüler*innen), die durch die bereits vorhandenen Schulprobleme angeboten wurde, bzw. zur Seite stand	B1: „Ja, den Schulpsychologen. An die kann ich mich wenigstens wenden. Das waren die Einzigen, die eigentlich normal zu mir waren.“ (Transkript Interview B1, Pos. 14)  B2: „Da hatte ich eine Freundin, auf die ich auch, sag ich mal, sehr angewiesen war, weil in der Pause alleine stehen war halt auch so eine Sache. Und ich bin auch sehr dankbar, dass ich sie dann hatte, weil sie mir halt auch geholfen hat, sozusagen durch den Schulalltag irgendwie durchzukommen. Und ich bin auch teilweise nur wegen ihr zum Schluss zur Schule halt, ne? “ (Transkript Interview B2, Pos. 62)
<b>Hauptkategorie: <i>Schulerleben</i></b> Diese Kategorie umfasst das Erleben des Schullebens der Betroffenen. Schulerleben schließt auch die Ebene des Personals und der Schulstrukturen mit ein		
<b>Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiele</b>
<i>Regeln</i>	(Unsichtbare) Strukturen und Regelwerke, die Anpassung der Schüler*innen erfordern	B1: „In der Schule ist es halt so, da kannst du dich nicht so wirklich frei bewegen. Zu welcher/ Willst du was trinken, musst du fragen. Aber wenn du hier was trinken willst, musst du nicht immer fragen. Und wenn du jetzt zum Beispiel jetzt auch sozusagen eine Pause machen willst, dann darfst du es auch hier machen. In der Schule wäre es jetzt nicht so und Lehrer sind halt anders als aus der Schule und hier.“ (Transkript Interview B1, Pos. 116)  B2: „Du darfst sprechen, wenn der Lehrer es sagt, Du darfst aufstehen, wenn der Lehrer das sagt etcetera pp. Du darfst einpacken, wenn der Lehrer das sagt. (...) Wirklich entscheiden darfst du da eigentlich nichts. (Transkript Interview B2, Pos. 44)

<i>Kontrolle</i>	Hierarchie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen,	<p>B2: „Generell finde ich es falsch, dass Lehrer sich immer so hinter den Schüler stellen und immer so über die Schulter gucken. So lasst ihn doch arbeiten, wenn er Hilfe braucht, fragt er dich schon.“ (Transkript Interview B2, Pos. 34)</p> <p>B2: Dann mussten wir ALLE einen Satz quasi nach Satzgliedern, Wortarten und sowas sortieren und das dann auf NOTE vorsagen. Ein anderer Schüler ist vorher an die Tafel, musste das anzeichnen, was du gesagt hast an dem Satz. Wir hatten so eine elektrische Tafel, wo der Satz dann quasi stand. Du hattest aber für die Bearbeitung nur 15 Minuten Zeit. Du musstest das dann AUF NOTE vor der gesamten Klasse sagen. Das ist auch so eine Sache, wo ich mir denke, es gibt Schüler, die können das einfach nicht. (Transkript Interview B2, Pos. 32)</p>
<i>Schulpersonal</i>	Wahrnehmung des Schulpersonals und Erfahrungen mit diesem im Schulalltag	<p>B1: „Na, in der Schule sind die Lehrer halt ein bisschen strenger als sonst. Die probieren zwar auch Motivation aufzubauen, aber zeigen das nicht so richtig“ (Transkript Interview B1, Pos. 118)</p> <p>B2: „Gerade wenn das schon so ältere Lehrer sind, die quasi den Job nur machen wegen dem Geld, um einfach nur IRGENDWIE schnell durch den Tag kommen, das merkst du ja auch als Schüler, wenn die sich nicht wirklich Mühe geben. Das einmal erklären, dann sind die so ‚Ja, wenn du es nicht kapiert hast, hast du Pech gehabt.‘ Ist halt so eine Sache.“ (Transkript Interview B2, Pos. 4)</p> <p>B2: „Aber zum Beispiel in der Schule, da hatten wir auch eine Schulsozialarbeiterin, die hat nichts gemacht. Ich hatte eine Schülerin in meiner Klasse, die hat sich geritzt. Sie hat nichts gemacht. Einfach weggeguckt. Die hat nicht mal die Eltern informiert. Nichts. Gar nichts! Wo ich mir denke, du hast das studiert, Du weißt, wie wichtig das ist. Du weißt, wozu so etwas führen kann. Warum machst du deinen Job nicht?“ (Transkript Interview B2, Pos. 64)</p>



<b>Hauptkategorie: Lebenswelt</b>		
Diese Kategorie erfasst alle Aspekte des Lebens der Betroffenen, die unmittelbar in Verbindung mit der Schule stehen, oder sich auf den Schulalltag auswirken.		
<b>Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiel</b>
<i>Familie</i>	Familiäre Situationen und deren Auswirkungen auf das Bewältigungsverhalten, wobei der Umgang mit Schule im Fokus steht.	<p>B2: „Ja, wie gesagt halt der Druck, weil ich auch von zu Hause ein sehr vorbelastetes Kind bin, sozusagen. Ich habe sehr früh sehr schlimme Dinge miterleben müssen, leider. Und das ging halt auch auf meine Psyche und da musste ich halt auch Therapie machen und so und bei mir zu Hause sieht es gerade auch nicht so rosig aus, weshalb wir auch gerade, also ich habe einen Familienhelfer und so, und da wird gerade viel geredet und auch was gemacht so, mittlerweile“ (Transkript Interview B2, Pos. 64)</p> <p>B2: „Nee. Also was Noten angeht, das will meine Mutter dann schon immer wissen. Also wenn ich eine vier habe, dann ist es immer so ‚Hattest mal wieder Faulenzia, ne?‘ Drei ist in Ordnung. Also ab drei aufwärts ALLES in Ordnung? Alles gut. Bei einer eins werde ich auch gelobt, aber alles drunter ist dann immer so vier Faulenzia, fünf Faulenzia und sechs (...) Da wird meine Mutter dann manchmal auch laut, weil sie sich so denkt. ‚JA, DA HÄTTEST DOCH LERNEN KÖNNEN.‘ Entschuldigung, wenn ich irgendwie acht Fächer habe, ich in jedem Fach irgendwas auf Note machen muss in der Woche und ich JEDEN TAG IRGENDETWAS auf Note machen musst.“ (Transkript Interview B2, Pos. 40)</p>
<i>Fehlende Hilfe</i>	Unterlassene Hilfeleistung/Unterstützung zur Bewältigung persönlicher Probleme	<p>B2: „Und ich meine ja okay, in so einer Schule. Ich meine, auf der Schule waren 400, 500 Schüler. Ich verstehe, dass du da ein bisschen überfordert bist, sage ich mal. Aber trotzdem ist es dein Job, wenigstens den Eltern zu/Bescheid zu sagen, damit die Eltern als Erziehungsberechtigter da irgendwie noch was machen können. Und es vielleicht/ Es gibt auch Schüler, die haben von zu Hause keine Eltern, die da helfen. Und es gibt halt Schüler, die einfach Eltern haben, die für sowas kein Verständnis zeigen oder so und das ist dann DEIN Job denen zu helfen und denen zu sagen, wo sie sich anders helfen (sollen?). Sage ich mal so. Hol Hilfe/ Hilfe suchen können</p>

		zum Beispiel jetzt indem du Psychologen weitervermittelst oder Kollegen oder was weiß ich. Denen hilfst, um gute Freunde zu suchen. Vielleicht gibt es ja auch einen anderen Schüler in der Schule, den du kennst, mit dem die Person dann reden kann oder so? Ist doch vollkommen in Ordnung. Dann hilfst du der Person ja schon, aber in dem du wegguckst, machst du es bei/ für sie nur schlimmer und das ist, verantwortungslos. Vor allem, weil das ja dein Beruf ist. Du hast das studiert und ich weiß, dass du für Sozialpädagoge studieren musst. Das verstehe ich halt nicht. Das sind Dinge, die wollen einfach nicht in meinen Kopf reingehen, weil das für mich einfach so FALSCH ist.“ /Transkript Interview B2, Pos. 69)
<i>Stressfaktoren</i>	Schwierigkeiten bei Bewältigungsaufgaben	B2: „Und dann kannst du quasi nicht anders, als dich zu isolieren. Dann gehst du halt nirgendwo mehr hin. Dann gehst du nicht aus deinem Zimmer, dann gehst du nicht/ Manchmal gehst du nicht mal auf Klo, du gehst nicht zur Schule. Und das ist halt so das, was dich dann/ quasi dir das Leben verbaut.“ (Transkript Interview B2, Pos. 4)
<p><b>Hauptkategorie: <i>Leistung und Bewertung</i></b>  Diese Kategorie beinhaltet alle Aussagen, die in Verbindung mit Leistungserbringung und Bewertung stehen. Auch der Einfluss der Leistung auf das spätere (Berufs-)Leben ist Teil dieser Kategorie.</p>		
<b>Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiele</b>
<i>Leistungsdruck</i>	Umfasst Erzählungen zu Belastungssituationen die in Verbindung mit der Leistung stehen	B2: „Weil gerade dieser Leistungsdruck, auch mit dieser Lehrerin, dann immer größer wurde und ich teilweise wirklich fröhlich meine Mutter angeguckt habe, und meinte ich will nicht zur Schule, weil ich hin muss. Ich habe irgendeine Deutscharbeit oder so und ich meine ich bin dann trotzdem gegangen, weil ich muss ja, ne? Und habe es dann irgendwie gepackt. Aber trotzdem am En/, am Ende des Tages habe ich trotzdem am Ende des Jahres auf mein Zeugnis geguckt und war nicht einfach stolz, weil ich auch gute Noten hatte, sondern war einfach nur so, hab nur die Fehler gesehen“ (Transkript Interview 2, Pos. 22)

		<p>B2: Dann ist es deine Schuld, weil du dich nach der Schule nicht hinsetzt und lernst. Was dann in der weiterführenden Schule scheiße ist. Weil wenn du irgendwie sieben Stunden Schule hast und du wartest schon jede Stunde für Stunde und kämpft dich da irgendwie durch und bist/ guckst die ganze Zeit auf die Uhr ‚Ja, okay, noch eine halbe Stunde‘, und dann, wenn du FERTIG bist und das endlich HINTER dir hast, sieben Stunden lang, und dann nach Hause kannst, dann bist du erst mal erleichtert, weil du hast erstmal kurz deine Ruhe. Du hast den Schultag überstanden. Ja, aber dann musst du noch Hausaufgaben machen. Dann ist dort noch ein Vortrag und dort eine Arbeit. Kein Wunder, dass die Schüler nicht lernen, weil wenn du in jedem Fach irgendwas hast, irgendeine Arbeit, irgendwas, wo du lernen musst, es ist einfach zu viel. Du hast nach sieben Stunden Schule nicht mehr die nicht mehr die Kapazitäten dich hinzusetzen und zu lernen“ /Transkript Interview B2, Pos. 26)</p>
<p><i>Fächer</i></p>	<p>Umfasst Beschreibungen die Leistungserbringung in Verbindung mit dem Fach thematisieren</p>	<p>B2: „Sport, es müsste meiner Meinung nach A, ein Wahlfach sein, B, sollte man niemanden zwingen, etwas zu tun, was er nicht möchte. Beim Sport, das brauchst du ja später, wenn du erwachsen bist, nicht. So, wie man sich bewegt, weißt du ja. Das wusstest du schon als Kleinkind. Hm. Also. Verstehe ich nicht. Generell finde ich, sollte Sport auch nicht benotet werden, weil das ist SO UNNÖTIG. Warum sollte man jemanden für seine KÖRPERLICHEN LEISTUNGEN BEWERTEN? Wenn jeder unterschiedliche/ Also jeder hat ja andere Voraussetzungen. Der eine, der ist zum Beispiel super athletisch, sehr sportlich und gut, der kriegt dann immer eine Eins und dann gibt es Menschen, die halt sportlich nicht gut sind, körperlich auch zum Beispiel vielleicht fülliger sind und einfach PROBLEME haben und sich dann schämen. Und die kriegen dann vielleicht eine vier oder eine fünf und das wird dann laut vor der gesamten Klasse vorgesagt. Und Kinder sind sehr garstig und das wird dann halt der ganzen Klasse laut vor dir besprochen und sowas. Das muss nicht sein, wenn das psychisch mit</p>

		dem Kind was macht. Oder muss ich noch mal betonen, das sind Kinder, das ist teilweise auch in der Grundschule so. Deswegen. Ich finde Sport sollte A, ein Wahlfach sein, B, nicht benoten. Weil das ist/ Ich sehe den Sinn dahinter einfach nicht. Was soll das bringen? Ich sehe da nur Kontras und keine, sage ich mal Dinge, die dafürsprechen, warum man das tun sollte. Das Einzige, was vielleicht dafürspricht, ist zum Beispiel jetzt, Schülern, die gut darin sind, also sehr athletischen Schülern quasi ein gutes Gefühl zu geben. Aber trotzdem es sollte freiwillig sein, weil die kriegen ihr gutes Gefühl, auch wenn sie freiwillig dort hingehen und freiwillig dort irgendwie mal mit der Schule einen Ausflug machen, wo sie gegen eine andere Schule Fußball spielen und dann gewinnen. Da haben die auch ihr, ihr Glückshormon, sage ich mal und die anderen müssen da nicht so drunter leiden.“ (Transkript Interview B2, Pos. 52)
<i>Zukunftsversprechen</i>	Umfasst Aussagen, die sich in Bezug auf Leistung auf die Zukunft richten	<p>B1: „Einen guten Abschluss bräuchte man ja schon, um so eine gute Arbeit schon zu finden. Und ein guter Abschluss ist ja auch dafür da, dass du auch mehr Sachen machen kannst. An Jobs “ (Transkript Interview B1, Pos. 60)</p> <p>B2: „ich verstehe generell das Prinzip nicht, dass ein Papier meinen Werdegang bestimmen soll, weil allein dieses Papier setzt einen ja unter Druck, weil die Zahlen darauf, also zum Beispiel Endjahreszeugnis zehnte Klasse, Das bestimmt ja dein ganzes Leben. Zumindest erzählen die das immer alle und das muss ja gut sein. Und guck, dass du ja einen guten Schnitt kriegst“ (Transkript Interview B2, Pos. 28)</p>
<p><b>Hauptkategorie: Veränderung</b>  Diese Kategorie umfasst kritische Auseinandersetzungen mit dem Schul.- bzw. Bildungssystem, sowie Verbesserungswünsche. Aussagen zum aktuellen Aufenthalt im Projekt sind ebenfalls Bestandteil dieser Kategorie.</p>		
<b>Subkategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiele</b>
<i>Kritik</i>	Unzufriedenheiten in Bezug auf Schule und Schulsystem, Kritik der	B2: „Erstens, Schüler mit Hintergrund kriegen zu wenig bis gar keine Hilfe. Da wird einfach weggeschaut. Zweitens, der Leistungsdruck. Es wird dir so viel Zeug beigebracht,

	Gleichbehandlung aber auch Kritik in Bezug auf fehlende Unterstützung Benachteiligter	<p>was du später in deinem Leben NICHT brauchst, wenn du diesen Weg NICHT eingehst. Trotzdem musst du es lernen und dich irgendwie da durchbeißen. Ich verstehe den Sinn dahinter einfach nicht.“ (Transkript Interview B2, Pos. 73)</p> <p>B2: Nein, ich finde das sehr auf ein Kollektiv, sage ich mal, ausgelegt. Es ist halt immer so, jeder kriegt die gleichen Aufgaben. Wenn du es nicht kannst, dann hast du einfach Pech gehabt. Wenn du es nicht kannst, dann musst du lernen.“ (Transkript Interview B2, Pos. 26)</p>
<i>Wünsche</i>	Veränderungswünsche für den Schulalltag und das Schulsystem; fehlende positive Erfahrungen im Schulleben	<p>B1: Also mehr Pausen. Dass man jetzt mehr Pausen hat als sonst. (Transkript Interview B1, Pos. 78)</p> <p>B1: „Dass man so mehr Spaß am Unterricht hätte und dass man auch besser aufgenommen werden würde von den Schülern. Dass man auch so mehr Freunde findet, als sonst. Noch Leute zum Reden hat.“ (Transkript Interview B1, Pos. 170)</p> <p>B2: „Es wär halt einfach so mehr gemeinsames Lernen, dass quasi ein Lehrer im Raum ist, der auch was erklärt und so was. Aber ja, keine Ahnung. Das ist einfach auf den Schüler individuell eingegangen wird. Zum Beispiel gibt es Schüler, die können Gruppenarbeit nicht und dass man da quasi dran arbeitet, aber den Schüler halt auch wenn es wirklich nicht geht alleine arbeiten lässt, ohne ihn quasi zu ZWINGEN, sage ich mal ZWINGEND irgendwie mit anderen zu arbeiten. Manche können das einfach nicht. Das sind halt so Sachen, da sollte man darauf achten, finde ich. Und es wäre halt schon eine Schule, aber es wäre mehr so ein Zusammenarbeiten und man macht halt zum Beispiel auch nicht NUR Schule, sondern man hat auch Abwechslung. Zum Beispiel keine Angst, man geht mal zusammen spazieren oder/“ (Transkript Interview B2, Pos. 105)</p>
<i>Projekt</i>	Erzählungen zum Schulverweiger*innen Projekt und	B2: „Ich habe auch hier, das ist auch sehr gut an diesem Projekt. Du kannst dich hier auch an Menschen, sag ich mal, wenden. Du kannst

	<p>damit einhergehende Vergleiche zur (Regel-)Schule</p>	<p>dich an die Pädagogen hier wenden, wenn da, wenn du da irgendwie Probleme hast und die sind für dich da, die haben auch die Nummer von deiner/ Also falls du einen Familienhelfer hast, dann haben die auch die Nummer von dem und dann können die den auch anrufen und dir helfen und du kriegst hier auch Hilfe. Du wirst auch gesehen. Du hast auch das Gefühl, dass du gesehen wirst.“ (Transkript Interview B2, Pos. 64)</p> <p>B2: „Leistungsdruck ist nicht vorhanden, gibt es nicht. Also generell ist es sehr leistungsfrei und man merkt halt einfach auch gut, der Schüler kann das jetzt nicht so gut, aber dann wird halt nichts gesagt. Dann heißt es einfach ‚Ja okay. Nächstes Mal wird es besser. Mach dir keinen Druck.‘ Oder wenn du jetzt zum Beispiel eine Arbeit verhaust, darfst du die IMMER nachschreiben. Immer. Generell gibt es sehr wenige Arbeiten. Ich meine ja, du hast Unterricht und dir wird auch sehr viel beigebracht. Zum Beispiel was ich auch/ also was ich persönlich jetzt an dem Schulschulprojekt hier finde/ so gut finde ist, wir haben KT. Das ist sozusagen Kompetenztraining und hier werden dir soziale Fähigkeiten beigebracht, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, was das bedeutet. Und da lernst du auch wirklich Sachen fürs Leben im Endeffekt, weil die halt auch zum Beispiel die Lehrerin hat, also manchmal auch spontan, wieder was eingeführt. Jetzt zum Beispiel an ihrem persönlichen Beispiel erklärt, was der Unterschied zwischen Vertrauen und Vertrautheit ist. Und das ist wirklich sehr, sehr wichtig, weil viele das nicht wissen. Und das ist wirklich ein Rat, den du dein Leben lang gebrauchen kannst [...] Genau sowas wird dir da beigebracht. Und das sind Sachen, wo ich mir denke, DAS ist wichtig, das brauchst du fürs Leben“ (Transkript Interview B2, Pos. 103)</p>
--	--	--

## **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken – dazu gehören auch Internetquellen – als solche kenntlich gemacht habe.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift