

Bekämpfung von Schulabsentismus

Ansätze und Ideen aus der Sicht von Jugendlichen



Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich
Abteilung Sekundarstufe I

vorgelegt von

Sarina Bernhard

eingereicht bei

Prof. Dr. Patricia Schuler Braunschweig Dr. phil. Manuela Depauly

Zürich, Juni 2017

Vorwort

Diese Masterarbeit bildet der letzte Meilenstein meiner Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik Schulabsentismus bin ich in verschiedenen Bereichen an meine Grenzen gestossen, habe aber gleichzeitig viel profitieren können. Die Themenfindung ist mir nicht sonderlich schwer gefallen, da mir der Titel *Null Bock auf Schule? – Schulabsentismus und drop out in unserem Bildungswesen* sofort ins Auge gesprungen war. Er erinnerte mich unweigerlich daran, wie viele Jugendliche in meinen Praktika täglich abwesend waren und daher Absenzen vorweisen mussten. Bei gewissen Schülerinnen und Schülern zweifelte ich, ob die Entschuldigungen der Wahrheit entsprachen. Aber da ich meiner Ansicht nach nicht viel unternehmen konnte, um Gewissheit darüber zu erlangen, ob die Lernenden tatsächlich krank waren oder einfach einen Tag frei haben wollten, unternahm ich oftmals nichts. Dennoch empfand ich die Situation als äussert unbefriedigend, da es mir ein Anliegen ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler gerne in die Schule kommt. Da ich mich auch zukünftig mit dieser Thematik konfrontiert sehe, widme ich mich in dieser Arbeit dem Schulabsentismus in der Hoffnung, einen konstruktiven Umgang damit zu erlernen.

Im Entstehungsprozess dieser Masterarbeit haben mich diverse Personen unterstützt, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Mein Dank gebührt meinen Betreuerinnen Prof. Dr. Patricia Schuler Braunschweig und Dr. phil. Manuela Depauly, die mich beim Verfassen meiner Masterarbeit in diversen Gesprächen unterstützend beraten haben. Ihre fachkundigen Anregungen zum Datenerhebungs- und zum Auswertungsinstrument, dem Leitfragebogen und dem Kategorie System, sowie ihre Rückmeldungen auf meine Textproben habe ich als sehr gewinnbringend empfunden.

Mein Dank gilt auch den Schülerinnen und Schülern, die sich bereit erklärt haben, im Rahmen der Interviews ihre Einstellungen und Ansichten mitzuteilen und mit vollem Einsatz über das Phänomen Schulabsentismus zu diskutieren. Ohne dieses Einverständnis und das vorbildliche Engagement der Jugendlichen wäre diese Arbeit nicht umsetzbar gewesen.

Abschliessend möchte ich mich bei meiner Familie und Freunden bedanken, die mich während dieser Zeit mental unterstützt oder auch einen Korrekturaufwand auf sich genommen haben.

Inhaltsverzeichnis

Al	obildı	ung	sverzeichnis	
Ta	ıbelle	enve	rzeichnis	•••••
Al	bstrae	ct		
1	Ein	leitı	ıng	1
-	1.1		oblemstellung und Erkenntnisinteresse	
	1.2		zug zum Kompetenzstrukturmodell der PHZH	
	1.3		ederung der Arbeit	
2	The	eore	tischer Teil	5
	2.1		nulabsentismus	
	2.	1.1	Begriffsvielfalt	5
	2.	1.2	Begriffsdefinition	5
	2.	1.3	Formen von schulabsentem Verhalten	6
	2.	1.4	Begriffsauswahl	9
	2.2	Sta	nd der aktuellen Forschung	10
	2.2	2.1	Ursachen von Schulabsentismus	10
	2.2	2.2	Schlussfolgerung Bedingungsfaktoren	14
	2.3	Re	aktionen von Schulen auf Schulabsentismus	15
	2.4	Pr	äventive und früh-interventive Massnahmen	17
	2.4	4.1	Begriffsklärung und Klassifikation	
		4.2	Risikofälle erkennen	
		4.3	Präventionskonzept von Ricking (2014)	
	2.4	4.4	Ergänzende Handlungsanweisungen	
	2.5		reinigung der Präventionskonzepte	
	2.6	Zu	sammenfassung theoretischer Grundlagen	26
3	Em	piri	scher Teil	27
	3.1	Fra	agestellung	27
	3.2	Μe	ethodisches Vorgehen	28
	3.3	Qu	alitative Forschung	29
	3.4	Qu	alitative Interviews	29
	3.5	Da	tenerhebungsmethode	30
	3.5	5.1	Das Leitfadeninterview	30
		5.2	Gruppenerhebungen	
	3.6	Ab	lauf der Datenerhebung	
		6.1	Eingrenzung der Stichprobe	
	3.6	6.2	Ausgestaltung der Interviewsituation	
	3.7		tenaufbereitung	
	3.8		swertung der Daten	
		8.1	Kategoriensystem	
	3.9		rücksichtigung der Reflexionsfähigkeit	
	3.9		Begrifflichkeit	
		9.2	Ansätze zur Messung der Reflexionskompetenz.	
	3 (93	Festlegen der Bewertungskategorie	43

4	Erg	gebn	isse	45
	4.1	Be	dingungsfaktoren fürs Schulschwänzen	45
	4.2	Re	aktionen auf Schulabsentismus	49
	4.	2.1	Schulinterne Reaktionen	49
	4.	2.2	Lehrpersonenbezogene Reaktionen	49
	4.3	Fö	rderung von Schulpräsenz	50
	4.	3.1	Lehrperson	51
	4.	3.2	Unterricht	51
	4.	3.3	Schulklima	52
	4.	3.4	Mitschülerinnen und Mitschüler	53
	4.	3.5	Spezielle Anlässe/ Freifächer	53
	4.4	Er	folgsversprechende Früh-Interventionsmassnahmen	54
	4.	4.1	Kurz- und langfristige Konsequenzen	54
	4.5	Er	folglose Präventionsmassnahmen	55
	4.6	Ne	ue Präventionsmassnahmen	55
	4.7	Au	sprägung der Reflexionsfähigkeit	57
5	Dis	kuss	sion	60
	5.1		rschungsfrage 1	
	5.2		rschungsfrage 2	
	5.3		rschungsfrage 3	
	5.4		rschungsfrage 4	
6	Sch	luce	bemerkungen	66
v	6.1		kenntnisinteresse und Zielsetzung	
	6.2		antwortung der Leitfrage	
	6.3		enzen der Arbeit	
		3.1	Theoretische Grenzen	
		3.2	Methodische Grenzen	
		3.3	Pädagogische Konsequenzen	
	6.4		sblick	
7	Lit	erat	urverzeichnis	71
8		•	J	
		_	A: Leitfragebogen	
		_	B: Kategorie System	
		U	C: Transkription der Interviews	
			iew 1: Sekundarschule (BC)	
			iew 2: Sekundarschule (A)	
			iew 4: Berufsschule	
9	Bei	lage	: Erklärung der Eigenleistung	112

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: http://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/zu-cool-fuer-die-schule-schwaenzen-hat-viele-ursachen [Zugriff am 13.04.17]

Abb. 1: Besuchte Schultypen zu Beginn des Schulschwänzens (Bührmann 2009, 37)	12
Abb. 2: sozialökologischer Kontext (Stamm 2009, 42)	14
Abb. 3: Model zur Vereinigung der Präventionskonzepte	
Abb. 4: Struktur empirischer sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse (Gläser und Laudel 2010, 35)	28
Abb. 5: Phasen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 100)	36
Abb. 6: Reflexionsformen (Wyss, 2013, 48)	40
Abb. 7: Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen	45
Abb. 8: Anzahl Codes Lehrpersonen pro Dokument	46
Abb. 9: Bedingungsfaktoren Schulschwänzen im ganzen Interview	48
Abb. 10: Bedingungsfaktoren Schulabsentismus bei offener Frage	48
Abb. 11: Massnahmen zur Förderung von Schulpräsenz	
Abb. 12: Vorschläge zu neuen Präventionsmassnahmen	56
Abb. 13: Stufen der erreichten Reflexionsfähigkeit in den Interviewgruppen	58
Abb. 14: Überschneidung der sechs Hauptkategorien mit den Subcodes der Reflexionsfähigkeit	
Abb. 15: Dokument-Portrait A: 2.Sek A	
Abb. 16: Dokument-Portrait B: 3. Lehrjahr mit BMS	59
Tabellenverzeichnis	
Tabelle 1: Häufigkeit der Termini (Ricking 2003, 61)	5
Tabelle 2: Absentismusformen (Ricking 1997, 232)	9
Tabelle 3: Häufigkeit von Schulreaktionen auf Schulabsentismus (Willmers und Greve 2002, 409)	15
Tabelle 4: Unterschiede Erziehungs- und Ordnungsmassnahmen (Ricking 2014, 35)	16
Tabelle 5: Rahmenkonzept von Ricking (Ricking 2014, 80)	18
Tabelle 6: Stichprobeauswahl	34
Tabelle 7: Modelle zur Messung der Reflexionsfähigkeit	42
Tabelle 8: Beurteilungsskala für Qualität der Reflexion	44

Abstract

Schulabsentismus ist in der Schweiz eine anhaltende Erscheinung. Eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Schülerinnen und Schülern haben bereits einmal geschwänzt und ziehen es auch in Betracht, es nochmals zu tun. Die Beweggründe sind multikausal und individuell, wodurch die Bekämpfung von Schulabsentismus erschwert wird. Ziel dieser Arbeit ist es, die Problematik aus der Sicht der Jugendlichen zu betrachten und somit neue Erkenntnisse zu gewinnen, wie präventiv und interventiv gegen Schulabsentismus vorgegangen werden kann. Im theoretischen Teil werden die Begrifflichkeiten und Formen von Schulabsentismus geklärt und die Bedingungsfaktoren diskutiert. Für die Prävention von schulabsentem Verhalten ist das Konzept von Ricking (2014) wegweisend und wird durch andere Forschungsarbeiten von Thimm und Stamm ergänzt. Im empirischen Teil wird das Leitfadeninterview als Instrument der Datenerhebung und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) als Methode der Datenauswertung vorgestellt. Die Auswertung der vier Gruppeninterviews wird mit der Computersoftware MAXQDA durchgeführt. Das Ergebnis hat die theoretische Erkenntnis, dass Schulabsentismus ein komplexes Phänomen ist, dem unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen, bestätigt. Individuelle wie auch institutionelle Bedingungsfaktoren werden gleichhäufig genannt. Aus den Resultaten wird ebenfalls ersichtlich, dass präventive Überlegungen, die mit der Verbesserung der Schulqualität einhergehen, aus Sicht der Jugendlichen den grösseren Erfolg mit sich bringen, als interventive Massnahmen. Die Beziehung zur Lehrperson, der Unterricht, schulische Anforderungen sowie auch das Klima und die Mitschülerinnen und Mitschüler sind zentrale Faktoren in der Schulabsentismus-Arbeit, die wesentlich dazu beitragen, ob das Phänomen verstärkt oder abgeschwächt wird. Die Arbeit basiert auf den Überlegungen von Stamm, die die Ansicht vertritt, dass Schülerinnen und Schüler zum Bekämpfung von Schulabsentismus in die Entwicklung von Präventions- und Interventionskonzepten miteinbezogen werden müssen. Ob die von den Jugendlichen vorgeschlagenen Massnahmen tatsächlich einen positiven Einfluss auf den Schulabsentismus haben, könnte in einer nächsten Forschungsarbeit ermittelt werden.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

"Ich glaub wennd wetsch schwänze, denn schwänzisch, egal was d Konsequenz isch... Da cha mer eigentlich nüt mache." (Zitat aus einem Interview mit einem Lehrling, Detailhandel mit BMS)

Solche oder ähnliche Aussagen sind mir im Rahmen meiner praktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich immer wieder begegnet. Es ist erstaunlich und irritierend zugleich, dass nicht nur die Schülerschaft, sondern auch der grösste Teil der Lehrpersonen die Ansicht vertritt, dass das Schwänzverhalten von Schülerinnen und Schülern nur limitiert beeinflusst werden kann. Die Lehrpersonen versuchen auf die Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren, um die unerwünschte Verhaltensweise zu ändern. Sie sind bemüht, in einem Gespräch mit dem Jugendlichen gemeinsam einen Lösungsansatz zu finden, doch häufig verändert sich das Verhalten des Schulschwänzers oder der Schulschwänzerin nur kurzfristig oder gar nicht. Auch Bestrafungen können häufig keinen Erfolg vorweisen. Da viele Lehrpersonen keine weiteren Handlungsmöglichkeiten mehr sehen, habe ich erlebt, dass viele in Bezug auf dieses Phänomen resignieren. Mit der Zeit tendieren sie dazu, die Abwesenheit der Jugendlichen zu ignorieren oder bis zu einem gewissen Masse sogar zu dulden. Obwohl ich festgestellt habe, dass unter den Lehrpersonen eine gewisse Ratlosigkeit herrscht, wie auf Schulabsentismus reagiert werden kann, ist man sich jedoch einig, dass auf jeden Fall Handlungsbedarf besteht.

Dass Schulabsentismus ein aktuelles Thema in der heutigen Gesellschaft ist und unbedingt diskutiert werden sollte, wird auch in den Resultaten der PISA-Studie 2015 ersichtlich. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen des Tests gefragt, ob sie in den letzten zwei Wochen einen Schultag geschwänzt haben. Die Schweiz liegt zwar im europäischen Vergleich noch unter dem Durchschnitt, aber der deutliche Anstieg von schulabsenten Verhaltensweisen sollte Bedenken wecken. Gegenüber den Ergebnissen aus 2012, hat sich die Absentismusrate verdoppelt. Während 2012 noch 5% angaben, in den letzten zwei Wochen geschwänzt zu haben, sind es 2015 bereits 10% (PISA 2015).

Stamm hat sich mit dem Schulabsentismus in der Schweiz auseinandergesetzt. Ihre Ergebnisse zeigen auf, dass der Schulabsentismus in der Schweiz tatsächlich eine hohe Aktualität aufweist. "Fast jeder zweite Schüler und jede zweite Schülerin (49.1%) [hat] im Verlaufe der Schulkarriere schon die Schule geschwänzt [...] und fast jede/r dritte im Verlauf der letzten sechs Monate (33.1%)" (Stamm 2009, 18). Verglichen mit Deutschland schwänzen in der Schweiz deutlich mehr Jugendliche. In Deutschland spricht man davon, dass 35.2 % der Schülerinnen und Schüler bereits einmal geschwänzt haben. An dieser Stelle sollte allerdings erwähnt werden, dass diese Zahlen kritisch betrachtet werden müssen, denn es ist schwierig, die effektive Ziffer der schwänzenden Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Nach dem Datenvergleich konnte Stamm zusätzlich aufzeigen, dass der Anteil des Schwänzens mit dem Alter zunimmt (Stamm 2009, 18). Schwänzen ist demnach ein aktuelles Thema auf der Sekundarstufe. Stamm konnte ebenfalls einen Geschlechterunterschied bezüglich Häufigkeit des Schwänzens feststellen. In Bezug auf das gelegentliche Schwänzen sind die Mädchen den Jungen mit knapp 4% voraus. Umgekehrt verhält es sich bei massiven Schulschwänzern. Der Anteil der Schüler liegt in diesem Bereich bei 6.6%, derjenige der Schülerinnen bei 3.8%.

Die Ursachen von Schulabsentismus werden aus der Sicht der Betroffenen entweder mit familiären Umständen begründet, sind von individuellen Faktoren vom sozialen Umfeld abhängig oder stehen im Zusammenhang mit der Institution Schule (Stamm 2009, 18-19).

Die Schulen sehen sich allerdings einer gewissen Machtlosigkeit im Kampf gegen Schulabsentismus ausgesetzt, da sie einerseits nur beschränkt Einfluss auf den privaten Bereich der Schülerinnen und Schüler ausüben können und andererseits die Erfahrung gemacht haben, dass die Konsequenzen und

Massnahmen in Bezug auf Schulabsentismus nicht die gewünschte Wirkung zeigen. Zudem wird in der Literatur eine Vielzahl an Präventionsmassnahmen dargelegt, was die Auswahl erschwert. Die Studienergebnisse von PISA (2015) und Stamm (2009) zeigen, dass der Schulabsentismus weiter ansteigt und somit eine Herausforderung darstellt, auf die noch nicht zufriedenstellend reagiert werden konnte. Diese zentralen und problematischen Aspekte, die im Zusammenhang mit der Thematik Schulabsentismus im vorhergehenden Abschnitt angesprochen wurden, werfen folgende Fragen auf:

- Was verstehen die Schülerinnen und Schüler unter Schulschwänzen?
- Wie kann schulabsentes Verhalten möglichst früh erkannt werden und wie kann man als Lehrperson intervenieren?
- Was kann eine Schule tun, um dem Schulabsentismus entgegenzuwirken?
- Was liegt nicht im Handlungsbereich der Schule?
- Was sind mögliche Beweggründe für das Schulschwänzen aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen?
- Welche Präventions- und Interventionsmassnahmen werden in der Literatur als erfolgversprechend gewertet?

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin, zu ermitteln, wie gegen schulabsente Verhaltensweisen vorgegangen werden kann. Diese Arbeit fokussiert sich allerdings nicht nur auf die Massnahmen, die beabsichtigen, dem schulabsenten Verhalten entgegenzuwirken, sondern auch darauf, welche Umstände innerhalb der Institution verändert werden müssen, um die Schule attraktiver zu gestalten, damit Schulschwänzen weniger und im besten Fall nicht mehr in Betracht gezogen wird.

In der Literatur ist eine Vielfalt von möglichen Präventionsmodellen zu finden. Für das Erstellen der Konzepte haben einige Autoren mehrere Datenquellen genutzt. Stamm beispielsweise gewann ihre Daten durch Interviews mit Schulleitungen, durch quantitative Befragungen der Schülerschaft und Lehrpersonen und durch Einzelinterviews mit Schulschwänzer/innen (Stamm 2009, 56). Bei anderen Modellen wurde nicht ersichtlich, ob Schülerinnen und Schüler überhaupt in den Prozess miteinbezogen wurden. Für Stamm und Ricking ist die Partizipation von Schülerinnen und Schülern beim Entwickeln von Präventionen jedoch unerlässlich. "Schüler werden bei der Entwicklung eines Präventionsund Interventionskonzepts von Anfang an in die Arbeit einbezogen" (Stamm 2008, 169).

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin, diejenigen Präventionsmassnahmen zu ermitteln, die aus Sicht der Schülerinnen und Schülern am wirkungsvollsten sind und somit die Fülle an Präventionsvorschlägen aus der Literatur zu reduzieren. Die Stichprobe beschränkt sich daher auf Jugendliche, welche die Schule besuchen oder kürzlich abgeschlossen haben. Es kann jeder Schüler und jede Schülerin als Experte oder Expertin am Interview teilnehmen, ungeachtet dessen, wie hoch seine oder ihre Absentismusrate ist. Insofern hebt sich diese Forschungsarbeit von anderen Studien ab. Somit lautet die Hauptfragestellung, die in dieser Arbeit verfolgt wird, folgendermassen:

Welche Bedingungsfaktoren werden von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern zum Thema Schulabsentismus beschrieben und welche Präventions- bzw. Früh-Interventionsmassnahmen aus der institutionellen Perspektive werden als wirkungsvoll erachtet?

Im Vorfeld dieser Arbeit haben sich die Bedenken ergeben, ob Jugendliche, die selber noch die Volksschule besuche, überhaupt in der Lage sind, über ihre eigenen Handlungen und Beweggründe zu reflektieren. Aufgrund dieser Unsicherheit wurde entschieden, ergänzend auch noch ehemalige Schülerinnen und Schüler zu befragen und die Ergebnisse im Anschluss miteinander zu vergleichen. Auf-

grund meiner eigenen Erfahrung erwarte ich, dass die älteren Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Bedingungsfaktoren reflektierter argumentieren und durchdachtere Vorschläge bezüglich Präventionsmassnahmen vorbringen werden.

1.2 Bezug zum Kompetenzstrukturmodell der PHZH

Das Ausbildungsmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) orientiert sich an zwölf verschiedenen Standards. Diese Standards beschreiben Kompetenzen, die sich eine Lehrperson bis zu ihrem Berufseinstieg aneignen soll. Daher soll das Thema dieser Forschungsarbeit im Kompetenzstrukturmodell der PHZH verortet werden.

Gemäss Standard 3 Motivation und Interesse soll die Lehrperson die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und Lern- und Leistungssituationen schaffen, die die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler stärken (PHZH 2015, 9). Schulabsentismus kann oft auf eine sinkende Schulmotivation zurückgeführt werden. Deshalb tragen die beschriebenen Kompetenzen zu einer Absentismus-Prävention bei, wie sich im späteren Verlauf dieser Arbeit herausstellen wird.

Das Forschungsthema kann auch mit dem *Standard 5 Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld* verbunden werden. In diesem Standard wird von der Lehrperson erwartet, dass sie mit der Schulklasse, den Eltern sowie auch den Kollegen und Kolleginnen und weiteren Beteiligten des Schulfeldes kooperieren und ein soziales und lernfreundliches Umfeld schaffen kann, das von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägt ist (PHZH 2015, 12). Diese Kompetenzen werden in dieser Arbeit noch vertieft thematisiert werden, da sie relevante Aspekte von Absentismus-Prävention beinhalten.

Die Thematik kann ebenfalls mit dem *Standard 9 Sicherstellung der Qualität und professioneller Weiterentwicklung* in Zusammenhang gebracht werden. Dieser Standard verlangt von einer Lehrperson, die Wirkung ihres professionellen Handelns auf die Schülerinnen und Schüler zu reflektieren und daraus neue Handlungsmöglichkeiten abzuleiten (PHZH 2015,11). Diese Masterarbeit beschäftigt sich unter anderem damit, anhand welcher Kriterien eine Lehrperson durch Jugendliche beurteilt wird und wie sie diesen subjektiven Eindruck positiv beeinflussen kann.

Zu guter Letzt kann die Problematik des Schulabsentismus nicht im Alleingang angegangen werden. Eine Lehrperson muss über ein systematisches Verständnis von Schule als Organisation verfügen und gemeinsam mit ihren Kollegen und Kolleginnen die Schule als einen Ort des Lernens gestalten (PHZH 2015, 24). Diese Kompetenzen werden unter dem *Standard 11 Schule als Organisation* beschrieben.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die folgende Arbeit umfasst einen theoretischen sowie einen empirischen Teil. Der theoretische Teil soll den Leser in den aktuellen Forschungsstand einführen. Im ersten Kapitel werden wichtige Ausdrücke in Bezug auf die Fragestellung geklärt und es wird eine Begriffsauswahl getroffen. Danach werden die verschiedenen Perspektiven zu den Bedingungsfaktoren beleuchtet. Anschliessend wird nach dem Umgang mit der Problematik innerhalb der Institution gefragt. Da der Fokus dieser Arbeit auf den Präventionsmassnahmen liegt, wird im darauffolgenden Kapitel das Präventionskonzept von Ricking (2014) vorgestellt und durch andere Konstrukte ergänzt. Die verschiedenen Vorschläge werden zusammengetragen und zu einem eigenen Präventionsmodell erweitert.

Im empirischen Teil wird zuerst auf die Leitfrage und die Forschungsfragen eingegangen, die aus meinen eigenen Überlegungen und aus dem Gespräch mit den Betreuungspersonen entstanden sind. Anschliessend wird das methodische Vorgehen erläutert, indem dargelegt und begründet wird, welche Erhebungs- und Auswertungsmethode für diese Arbeit ausgewählt wurden. Dazu werden die Form des Leitfadeninterviews und der Vorteil von Gruppenerhebungen genauer beschrieben und die Eingrenzung der Stichprobe vorgestellt. Hinsichtlich der Auswertungsmethode, der qualitativen Inhaltsanalyse, wird auf die Vorgehensweise und das Kategoriensystem eingegangen. Das letzte Kapitel des Methodenteils thematisiert die Bewertung der Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Es wird

erwartet, dass in den Antworten der Interviewgruppen ein Unterschied in der Selbstreflexion und somit auch eine Abweichung in der Qualität der Antworten festgestellt werden kann.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse zu den verschiedenen Kategorien dargestellt und in einem weiteren Schritt im Hinblick auf die Fragestellung diskutiert und analysiert.

Abgeschlossen wird die Masterarbeit mit dem Kapitel Schlussbemerkungen, in welchem die Erkenntnisse in Bezug auf die Leitfrage zusammengefasst werden sowie auch die Grenzen dieser Arbeit beleuchtet und Verbesserungsvorschläge angebracht werden. Zuletzt werden Konsequenzen für meine Rolle als Lehrperson abgeleitet und im Sinne eines Ausblicks weiterführende Fragestellungen aufgeworfen.

2 Theoretischer Teil

Bevor im empirischen Teil auf die Beantwortung der Fragestellungen eingegangen wird, werden in den folgenden Kapiteln ausgewählte, bedeutende theoretische Grundlagen des Forschungsfeldes Schulabsentismus erläutert, die den Weg für die eigene empirische Untersuchung vorbereiten. Nach einer ausführlichen Begriffsklärung im ersten Teil wird auf die Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus eingegangen. Der zweite Teil zeigt den Umgang der Schulen mit schulabsentem Verhalten und es werden verschiedene Präventions- und Interventionsmassnahmen im institutionellen Bereich erläutert. Der Abschluss des theoretischen Teils bildet eine Zusammenfassung theoretischer Grundlagen, die im Hinblick auf den empirischen Teil als bedeutsam erachtet werden.

2.1 Schulabsentismus

2.1.1 Begriffsvielfalt

Im Forschungsfeld von Schulabsentismus finden verschiedene Fachbegriffe ihre Verwendung. Bis heute konnte man sich auf keine einheitliche Begriffsverwendung einigen (Oehme 2007, 33). Die Fachbegriffe ähneln sich zwar in ihrer Bedeutung, werden aber je nach Autor anders eingesetzt. Die uneinheitliche Begriffsverwendung erschwert die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Handlungsfeldern, beispielsweise der Schule, der Sozialpädagogik und der Psychologie, die sich mit dem Schulabsentismus beschäftigen (Mutzeck et al. 2004, 11).

Um einen Überblick über die in der Forschung verwendeten Ausdrücke zu erhalten, wurden 260 Titel von Werken und Studien auf die Häufigkeit der verwendeten Begriffe hin untersucht. Die Termini, welche am häufigsten gefunden wurden, sind in der Tabelle aufgeführt.

Begriff	Häufigkeit	Nennungen %
School Refusal/ Schulverweigerung	41	15.8
School Phobia/ Schulphobie	51	19.6
Truancy, Class Cutting/ Schulschwänzen	70	26.9
School Absenteeism/ Schulabsentismus	51	19.6
Attendance/ Schulbesuch (-sverhalten)	39	15.0
School Avoidance/ Schul-, Unterrichtsmeidung	2	0.8
Schulversäumnis	4	1.5
Schulpflichtverletzung	2	0.8

Tabelle 1: Häufigkeit der Termini (Ricking 2003, 61)

Anhand der Tabelle kann ersichtlich gemacht werden, welche Begriffe in diesem Themenfeld eine wichtige Rolle spielen. Schulbesuchsverhalten und Schulabsentismus werden in der Forschung als Oberbegriffe eingesetzt, während Schulschwänzen, Schulverweigerung und Schulphobie Subkategorien bilden, da sie bereits eine Ursachenzuschreibung mit sich bringen (Ricking 2003, 61). Es ist nicht möglich, alle unterschiedlichen Bezeichnungen im Feld des Schulabsentismus eingehend zu betrachten. Allerdings bietet es sich an, einige Begriffe, welche in der Tabelle aufgeführt wurden, zu vertiefen, um einerseits das Verständnis der Fachliteratur zu gewährleisten und andererseits eine sinnvolle, korrekte Anwendung dieser Begriffe in dieser Arbeit zu garantieren.

2.1.2 Begriffsdefinition

In der Literatur besteht kein Konsens bezüglich einer einheitlichen Begriffsdefinition, denn je nach Autor wird ein anderer Oberbegriff für die Beschreibung von schulabsentem Verhalten gewählt. Beispielsweise werden anstelle von Schulabsentismus andere Bezeichnungen, wie Schulvermeidung, Schulverweigerung, Schulversäumnis oder unregelmässiges Schulbesuchsverhalten, benutzt. "In der

Fachdiskussion hat sich der Begriff Schulabsentismus [...] eingebürgert, gewissermassen als Oberbegriff des hier thematisierten Gesamtphänomens" (Stamm et al. 2009, 25). Da sich der Begriff Schulabsentismus in der neueren Forschung durchgesetzt hat, möchte ich mich in meiner Arbeit auf diesen Oberbegriff beschränken und im folgenden Abschnitt auf die Bedeutung des Ausdrucks näher eingehen.

Um die Bedeutung von Schulabsentismus besser verstehen zu können, wird in einem ersten Schritt nur das Wort Absentismus betrachtet. "Absentismus bedeutet übersetzt schlicht Abwesenheit" (Classen und Niessen 2015, 8). Daraus könnte die Folgerung gezogen werden, dass neben unentschuldigter Abwesenheit auch entschuldigte Absenzen, wie beispielsweise Krankheitsfälle oder bewilligte Urlaubstage zum Schulabsentismus zählen. Die Forschung verwendet allerdings den Begriff Schulabsentismus nur für unentschuldigte Absenzen, welche gegen die Schulpflicht verstossen, wie Stamm bestätigt:

Unter Schulabsentismus wird in unserem Projekt in Anlehnung an Pinquart und Masche (1999) verstanden, dass ein Schüler oder eine Schülerin unentschuldigt und absichtlich, aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt. Der Schüler ist in diesem Falle also körperlich abwesend, wobei sowohl einzelne Fehlstunden als auch halbe oder ganze versäumte Schultage unter diesem Sachverhalt subsumiert werden (Stamm 2009, 25).

Stamm betont, dass es sich beim Schulabsentismus um unerlaubtes, physisches Fehlen handelt. Oehme ergänzt, dass Schülerinnen und Schüler auch trotz physischer Anwesenheit in der Schule Formen von schulabsentem Verhalten zeigen können. Auch die Verhaltensweisen der passiven Schulmeidung werden dem Oberbegriff Schulabsentismus untergeordnet (Oehme 2007, 34).

2.1.3 Formen von schulabsentem Verhalten

Der Grund für die hohe Begriffsvielfalt im Feld des Schulabsentismus liegt in den unterschiedlichen Erscheinungsformen des schulabsenten Verhaltens. Um mehr Klarheit in der Begriffsverwendung zu schaffen, wird in diesem Kapitel auf die Merkmale von schulabsenten Verhaltensformen eingegangen sowie auch die Uneinigkeiten unter den Autoren bezüglich der Verwendung hervorgehoben. Im Allgemeinen wird von zwei Annahmen ausgegangen, die trotz Uneinigkeiten bezüglich der Begriffsverwendung, von allen Expertinnen und Experten in der Literatur vertreten werden und für jede Form von Absentismus gelten.

- Die Abkehr von der Schule und schulischem Lernen spielt sich in einem Prozess ab und entsteht nicht plötzlich "von heute auf morgen". Werden Anzeichen einer beginnenden Schuldistanz rechtzeitig erkannt, kann eine Verfestigung (möglicherweise) vorgebeugt werden. (Michel 2007, 17).
- Schwierigen Erwerbsverläufen gehen schwierige Bildungs-/Schulkarrieren voraus. Die Entwicklung beginnt, so die Annahme, bereits in der Grundschule und schlägt sich in manifesten Verhaltensweisen (spätestens) nach dem Übergang in die weiterführende Schule nieder (Michel 2007, 17).

Schwänzen

Ricking, der für sein Konzept den Überbegriff Schulabsentismus gewählt hat, teilt die Erscheinungsformen drei klassifizierenden Kategorien zu. Er unterscheidet zwischen Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten (Kittl-Satran 2011, 84). In diesem Unterkapitel möchte ich auf den Begriff Schulschwänzen näher eingehen.

Viele Autoren lehnen ihr Verständnis des Begriffs Schulschwänzen an die Definition von Preuss an.

"Von Schulschwänzen wird gesprochen, wenn die Kinder und Jugendlichen zeitweilig oder anhaltend, – in der Regel – ohne Wissen der Eltern, die Schule nicht besuchen und während der Unterrichtszeit einer für sie angenehmeren Beschäftigung zumeist im ausserhäuslichen Bereich nachgehen" (Preuss 1978, 164).

Schulschwänzen wird von Ricking als ein unentschuldigtes Schulversäumnis verstanden, das auf der Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler beruht, die Eltern in der Unwissenheit gelassen werden, ein Entschuldigungsgrund fehlt und eine andere Beschäftigung dem Unterricht vorgezogen wird. Schulschwänzen hat demnach eine motivationale Komponente, die nicht nur durch die Meidung des Unterrichts angetrieben wird, sondern auch durch den Gewinn einer unbeobachteten Zeit und einer selbstbestimmten Nebenbeschäftigung (Ricking 2006, 37).

Eine aktive Schuldistanzierung, die mit dem Begriff des Schulschwänzens gleichgesetzt werden kann, entsteht nicht von heute auf morgen, sondern sie entwickelt sich. Wenn die Jugendlichen fachlich über- oder unterfordert sind, bauen sie eine Schulfrustration auf, was zu einer schulaversiven Grundhaltung führen kann. Zeigen die Lernenden eine solche Haltung, sind sie innerlich bereits aus der Schule ausgestiegen, obwohl sie noch physisch anwesend sind. Zum aktiven Schulschwänzen ist der Schritt dann nicht mehr sehr gross (Classen und Niessen 2015, 8).

Kittl-Satran versucht in Anlehnung an Thimm (2002), den Begriff Schulschwänzen noch weiter zu differenzieren. Es wird zwischen drei Subkategorien unterschieden, die sich in Bezug auf die Dauer und Häufigkeit von Schwänzen unterscheiden.

- a) Gelegenheitsschwänzen mit Verspätungen und punktuellem Schwänzen
- b) Regelschwänzen, das auch tageweises Fernbleiben umfasst
- c) Massiv- oder Intensivschwänzen als stillschweigende Ausschulung (Kittl-Satran 2011, 84)

Schulverweigerung

Schulverweigerung wird von Preuss folgendermassen definiert. "Als Schulverweigerer sollen diejenigen beschrieben werden, deren Schulabwesenheit den Eltern bekannt ist und deren Verhaltensprobleme sich im emotionalen Bereich so verdichten, dass das Nicht-zur-Schule-gehen-können mit auffälligen psychogenen und/oder psychosomatischen Veränderungen einher geht." (Preuss 1978, 164)

Auch Ricking (2006) unterstützt diese Auffassung von Schulverweigerung. Das Hauptmerkmal für Schulverweigerung ist, dass der Besuch der Schule oder das Verlassen des Elternhauses mit emotionalen Gefühlsausbrüchen einhergeht. Diese emotionalen Störungen können unterschiedliche Gründe haben. Spricht man von Schulangst, sind die Gründe oft in schulischen Situationen zu finden, die aus Sicht des Schülers oder der Schülerin nicht mehr gemeistert werden können. Überhöhte Ansprüche der Eltern an die Schulleistungen ihrer Kinder können Gründe sein, weshalb Schulangst entsteht. Mobbing kann ebenfalls als Ursache in Frage kommen.

Wird von Schulphobie gesprochen, wird damit die Trennungsangst und die damit verbundenen psychischen Traumata, welche unabhängig vom Schulumfeld entstanden sind, als Ursache erklärt. Diese Angst kann nur mithilfe von psychologischer Betreuung überwunden werden (Classen und Niessen 2015, 21). Im Gegensatz zum Schulschwänzen ist das Ziel der Schulverweigerer nicht einer alternativen Beschäftigung nachzugehen, sondern sich, anstatt in der Schule, zu Hause aufzuhalten.

Diese klassische Begriffsauffassung von Ricking hat einen Wandel in ihrer Bedeutung erfahren. Heute wird der Begriff Schulverweigerung auch für Erscheinungsformen verwendet, die Preuss und Ricking unter dem Begriff Schwänzen kategorisiert haben. "An den als Schulverweigerer bezeichnete Personen, sei es in der halböffentlichen Antrags- und Verwaltungssprache oder in wissenschaftlichen Publi-

kationen oder Praxisberichten, können die für einen Schwänzer als typisch erachteten Merkmale ausgemacht werden" (Oehme 2007, 73).

Ricking weist zusätzlich auf ein weiteres Begriffskonzept von Thimm (2000) hin, der den Begriff Schulverweigerung als Oberbegriff wählt. Er schlägt zur Unterteilung der unterschiedlichen Ausprägungen des schulaversiven Verhaltens Kategorien vor, die sich auf die Dauer und auf die Häufigkeit des Verhaltens beziehen (Ricking 2006, 30). Für die erste Stufe der Schulverweigerung verwendet Thimm den Begriff der Schulverdrossenheit bzw. der Schulmüdigkeit. Unter Schulverdrossenheit versteht Thimm einen "unlustbetonten Bezug zu Schule, der sich durch Störaktionen und inneren Rückzug bei physischer Anwesenheit im Unterricht Ausdruck verschafft" (Thimm 2000, 62-66). Somit bindet Thimm in sein Konzept auch Äusserungsformen von Schulverweigerung ein, die über das Fernbleiben von der Schule hinausgehen. Der Begriff aktionistische Schulverweigerung beschreibt die zweite Erscheinungsform im Konzept von Thimm. Diese Phase zeichnet sich dadurch aus, dass die Schulmüdigkeit zunimmt und sich die Störreaktionen verstärken. Darauf folgen verschiedene Schwänzverhalten, wie das Gelegenheits- Regel- und Massivschwänzen. Diese Phase wurde bereits im Kapitel "Schwänzen" genauer erläutert. Der letzte Schritt der Entfremdung von der Schule betitelt er als Totalausstieg, was mit einem Schulabbruch gleichgesetzt werden kann (Kittl-Satran 2011, 84). Schreiber-Kittl und Schöpfer ergänzen das Begriffskonzept von Thimm (2000) mit zwei weiteren Ausdrücken: Dem aktiven und dem passiven Schulverweigerer. Aktive Schulverweigerer bleiben dem Unterricht wiederholt unentschuldigt fern oder sie verweigern den Unterricht aktiv, indem sie stören oder den Anweisungen der Lehrperson keine Beachtung schenken. Passive Schulverweigerer sind

Unterrichtsmeidung/Unterrichtsverweigerung

cher im nächsten Abschnitt differenziert betrachtet wird.

Ricking bezieht sich bei der Definition des Begriffs auf Schulze (2000), der Unterrichtsmeidung als Oberbegriff für schulisches Verhalten einsetzt. Laut Ricking handelt es sich dabei um eine Verhaltensweise, die "der intendierten Wirkung schulischer Lernprozesse durch Nichtanwesenheit, Meidung der Lernsituation oder Verweigerung der Mitarbeit zuwiderläuft" (Ricking, 2006, 31-32).

zwar im Unterricht physisch anwesend, hinterlassen aber im Unterricht einen unbeteiligten Eindruck und wirken desinteressiert (Schreiber-Kittl und Schöpfer 2002, 38f). Die Bedeutungen von passiver und aktiver Schulverweigerung lehnen sich an den Grundbegriff der Unterrichtsverweigerung an, wel-

Mögliche unterrichtsmeidende Verhaltensweisen der Jugendlichen, welche ihnen dazu verhelfen, dass sie sich zeitweise nicht im Klassenzimmer aufhalten müssen, werden unterhalb aufgeführt.

Solche Verhaltensmuster sind:

- Geplantes Zuspätkommen
- Verlassen des Klassenraums während des Unterrichts für ein gewisses Zeitintervall mit einer vorgeschobenen Begründung (z.B. Toilettengang)
- Vorzeitiges Verlassen des Unterrichts ohne Wiederkehr
- Provozierter Ausschluss vom Unterricht (durch Stören, Provokationen...)
 (Ricking, 2006, 32)

Diese Erscheinungsformen ordnet Schulze (2000) der Kategorie Unterrichtsabsentismus zu.

Die Unterrichtsverweigerung ist eine weitere Subkategorie, welche von Schulze erstellt wurde. Verweigern Schülerinnen und Schüler bei physischer Anwesenheit den Unterricht oder gehen sie der Teilnahme aus dem Weg, sind die beschriebenen Verhaltensweisen in der oben genannten Kategorie zuzuordnen. Offene Verweigerungen zeigen sich in Form von "Sich-gegen-den-Unterricht-stellen." Die Jugendlichen laufen unaufgefordert im Klassenzimmer herum, lenken ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ab oder provozieren die Lehrperson durch Zwischenrufe. Verdeckte Verweigerungen zeigen sich, wenn sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligen

Nissen fasst die Verhaltensmuster der Verweigerung "als Abart oder Vorform des Schulschwänzens" zusammen (Niessen 1972 185). Deshalb spielt der Begriff der Unterrichtsverweigerung auch in der Schulabsentismus-Forschung eine wichtige Rolle.

Zurückgehalten werden

Ricking erwähnt eine dritte Kategorie, welche eine weitere Ursache für das Fernbleiben des Kindes von der Schule darstellt. Es ist jedoch eher umstritten, ob es sich beim "Zurückgehalten werden" um eine weitere Hauptkategorie handelt (Ricking 2006, 27). Von zurückgehalten spricht man dann, wenn "ein Kind wider seinen Willen oder ohne dazu befragt zu werden, durch die Erziehungsberechtigen von der Schule ferngehalten wird" (Oehme 2007, 42). Mit "Zurückgehalten werden" werden auch Schulversäumnisse bezeichnet, bei denen die Eltern keine Initiative ergreifen, wenn ihr Kind nicht zur Schule gehen will. Dies zeigt sich in Form von Gleichgültigkeit, Desinteresse, Aversion oder auch kulturellen Divergenzen (Kittl-Satran 2011, 85).

Das passive oder aktive Fernhalten der Kinder von der Schule kann auf zwei Ursachen zurückgeführt werden: Die Kinder werden zu Hause behalten, damit sie für das Erledigen des Haushalts hinzugezogen werden können oder die Eltern möchten auf diese Weise gegen schulische Missstände protestieren (Oehme 2007, 42). Die Kinder halten sich während der versäumten Schulzeit vor allem zu Hause auf.

2.1.4 Begriffsauswahl

Wie aufgezeigt wurde, gibt es unterschiedliche Ausdrücke, welche schulabsentes Verhalten beschreiben. Die Problematik besteht darin, dass entweder mehrere Begriffe für die gleiche Erscheinungsform verwendet werden oder dass ein Begriff unterschiedlich aufgefasst und erklärt wird, was zu Verwirrungen führen kann. Der Verständlichkeit halber werden vor allem die Begrifflichkeiten von Ricking (1997) in meiner Arbeit Verwendung finden. Die nachfolgende Tabelle fasst die drei begriffsbildenden Kategorien als Abschluss noch einmal stichwortartig zusammen.

Tabelle 2: Absentismusformen (Ricking 1997, 232)

Schulschwänzen	Schulverweigerung	Zurückgehalten werden
Initiative des Jugendlichen	Initiative des Jugendlichen	Initiative der Eltern oder der Eltern und des Jugendlichen
Eltern wissen i. d. R. nichts vom Schulschwänzen	Eltern wissen um die Schulver- weigerung aber missbilligen sie	Oft Einverständnis zwischen Eltern und Schüler
Aufenthalt ausserhäuslich	Aufenthalt zuhause	Aufenthalt i.d.R. zu Hause
Tendenz: Vernachlässigung	Tendenz: Überprotektion	uneinheitlich
Kontext: dissoziale Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression)	Trennungsangst Angst vor der Schule, vor Lehr- personen oder Mitschülern und Mitschülerinnen	Desinteresse oder Aversion der Eltern
Schulversagen	Kein Schulversagen	uneinheitlich
Keine ausgeprägte Schulangst	Ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert: Schwere Angstsympto- me vor dem Schulbesuch	uneinheitlich
Tendenz: niedriger sozioökonomischer Status	Tendenz: mittlerer sozioökonomi- scher Status	uneinheitlich

2.2 Stand der aktuellen Forschung

Ab 1970 wurden im deutschsprachigen Raum erste wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Schulabsentismus durchgeführt. Die Forschungsperspektive beschränkte sich jedoch auf die Annahme, dass die Ursache von Schulschwänzen in den Schülerinnen und Schülern selbst bzw. in deren Familien zu finden ist. Heute wird der Schulabsentismus aus einer zweiten Perspektive beleuchtet, der institutionellen Perspektive. Die institutionelle Perspektive untersucht Risikofaktoren, welche in den Bereich der Institution Schule fallen (Sälzer 2010, 18). Sälzer beschreibt die Entwicklung treffend:

Schulabsentismus in regelmässiger Form wird nicht mehr länger ausschliesslich als "Ausdruck kindlichen Ungehorsams oder eines ausgeprägten Wandertriebs" (Stier 1913 zitiert nach Sälzer 2010, 71) bzw. generell als individuell persönliches Fehlverhalten betrachtet, "sondern als ein Produkt multifaktoriellen Wirkens innerhalb des schulischen Kontextes erwogen" (Sälzer 2010, 71).

Schulabsentismus wird also heute als multikausales Problem betrachtet, das sowohl aus der individuellen wie auch aus der institutionellen Perspektive angeschaut werden muss.

Im folgenden Kapitel werde ich beide Perspektiven diskutieren. Mit der institutionellen Perspektive werde ich mich allerdings detaillierter befassen, da diese in Bezug auf meine Fragestellung und meine Untersuchung relevanter ist.

2.2.1 Ursachen von Schulabsentismus

Individuelle Perspektive

Die individuelle Perspektive beschäftigt sich mit Erklärungsversuchen für schulabsentes Verhalten, welche auf das Individuum, auf dessen Familie oder Freundeskreis zurückzuführen sind. Aus dieser Perspektive liegt Schulschwänzen in der Verantwortung der Jugendlichen und wird als eine Anpassung auf persönliche oder familiäre Defizite erklärt (Stamm 2008, 36). Einige Variablen, welche das Verhalten der Jugendlichen in Bezug auf Schulabsentismus beeinflussen können, werden im folgenden Abschnitt erläutert.

Alter

Mehrere Studien stellen einen Zusammenhang zwischen Alter und Schwänzen her, wie beispielsweise die Untersuchungen von Reid (2003) oder Baker (2001). Diese Befunde der Forschungen sagen aus, dass das Schwänzen mit dem Alter zunimmt. Gegenteilige Studien (z.B. Eder 1981) zeigen aber auch auf, dass hochbegabte Kinder oder massive Schulschwänzer bereits in der Primarschule oft von der Schule fernbleiben. Aus diesen widersprüchlichen Aussagen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass keine direkte Korrelation zwischen Alter und Schulschwänzen besteht (Stamm et al. 2009, 36).

Geschlecht

Schulabsentismus ist kein Verhalten, das sich geschlechterspezifisch zeigt, wie Stamm bestätigt. "Schulabsentismus kann weder im anglo-amerikanischen noch im deutschsprachigen Raum als eindeutig männliches oder weibliches Verhalten nachgewiesen werden" (Stamm 2009, 37). Allerdings unterscheidet sich das Absentismus-Verhalten von Jungen und Mädchen aufgrund der Untersuchungen von Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002) tendenziell in zwei Hauptpunkten. Mädchen neigen im Allgemeinen eher dazu, die Schule durch passives Verhalten im Unterricht zu verweigern, während die Jungen eher physisch fernbleiben.

Der zweite Unterschied wird deutlich, wenn man beobachtet, wo die Jungen bzw. die Mädchen ihre Zeit während des Schwänzens verbringen. Während die Jungs diese Zeit eher draussen mit Gleichaltrigen verbringen, ziehen sich die Mädchen in ihr Zuhause zurück.

Lehmkuhl (2004) konnte mit einer weiteren Untersuchung zeigen, dass das Alter für die ersten Erfahrung mit Schwänzen bei den Jungen mit durchschnittlich 10.6 Jahren deutlich unter dem Schnitt der Mädchen liegt (Stamm 2009, 37).

Schulische Leistung und schulische Biographie

Schulabsentismus kann auch eine Folge unangenehmer Erfahrungen in der Schule sein. Schulschwänzen geht oft einher mit schlechten Leistungen, da relevanter Unterrichtsstoff versäumt wird. Die schlechten Noten wirken sich wiederum negativ auf die Motivation der Jugendlichen aus, was den Wiedereintritt in die Schule nach längerem Fernbleiben für die Schülerinnen und Schüler erschwert. (Stamm 2009, 38).

Familiärer Kontext

Der familiäre Kontext der Jugendlichen beeinflusst ihr schulabsentes Verhalten massgebend. Schulabsentismus kann nicht einer bestimmten sozialen Schicht oder einer familiären Konstellation zugeschrieben werden (Stamm 2009, 38). Rutter et al. (1980) und Rothmann (2001) belegen allerdings mit ihren Studien, dass Jugendliche aus Familien mit einem tieferen Bildungshintergrund oder Jugendliche mit einem Migrationshintergrund als Risikogruppen in den Schulabsentismus-Forschungen gelten (Stamm 2009, 38).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass der Einfluss der Familie eine wichtige Bedeutung einnimmt, aber "dass es weniger auf die materielle oder soziale Lage ankommt als auf das Verhalten und die Einstellung der Eltern gegenüber der Institution Schule als Bildungseinrichtung ihres Kindes" (Stamm 2009, 39).

Gleichaltrige

Es gilt als unbestritten, dass sich die Jugendlichen und ihre Peers gegenseitig beeinflussen. Ist ein Jugendlicher von Mitschülerinnen und Mitschülern umgeben, welche eine schulfeindliche Einstellung haben und immer wieder schwänzen, wirkt sich das negativ auf die Verhaltensweise des Jugendlichen aus

Hurrelmann (2004) hat sogar herausgefunden, dass "Demonstration von Schuldistanz unter den Jugendlichen heute als statusfördernd gilt" (Stamm 2008, 82). Schulabsente Verhaltensweisen können auch von älteren Geschwistern oder Mitschülerinnen und Mitschülern abgeschaut und übernommen werden, denn diese werden von jüngeren Schülern und Schülerinnen oft als Verhaltensvorbilder gewählt (Stamm 2009, 39). Zusätzlich ist die Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu einem Ort, wo man Freunde treffen kann. Die Schule und das Lernen an sich wird zum Nebenschauplatz und die Gestaltung der Pausen, der Schulweg oder Zwischenstunden gewinnen massiv an Bedeutung. Daher ist es nachvollziehbar, dass die Zeit, welche im Unterricht verbracht werden sollte, von einigen Schülerinnen und Schülern lieber für ausserschulische Aktivitäten, wie beispielsweise Zeit mit Freunden zu verbringen, genutzt wird (Stamm 2008, 94).

Institutionelle Perspektive

Die institutionelle Perspektive beschäftigt sich damit, welche Bedeutung die Schule in der Thematik Schulabsentismus einnimmt. Diese Perspektive geht von der Annahme aus, dass schulische Faktoren das Absentismus Verhalten von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, indem sie die Verhaltensweise entweder verstärken oder minimieren. Aufgrund dieser Aussage entsteht die Frage, wie stark die Schule aktiv werden muss, um Schülerinnen und Schüler für die Schule zu motivieren und in welchen Bereichen sie überhaupt handeln kann (Stamm 2008, 36). In diesem Zusammenhang fällt der Begriff

des sozialen Kapitals, "welches das absente Verhalten sowohl auf der Mikroebene der Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen als auch auf der Makroebene der Schule als Ganzes beeinflussen kann" (Stamm 2009, 40).

Soziales Kapital

Das soziale Kapital einer Schule ist von grosser Bedeutung. Unter sozialem Kapital wird verstanden, "was die Schulen an organisatorischen und beziehungsorientierten Massnahmen umsetzen, um möglichst alle Schüler in die Schule einzubinden" (Stamm 2008, 95). Je nach Grösse des sozialen Kapitals einer Schule können schulabsente Verhaltensweisen bekämpft werden.

Das soziale Kapital zeigt sich auf zwei Ebenen.

- Auf der Ebene der ganzen Schule: Hier äussert sich das Ausmass des sozialen Kapitals darin, wie Schulen Normen, Werte, Traditionen und Verhaltensrituale aufbauen und pflegen, welche die Bindungen an die Schule erhöhen.
- Auf der Ebene der Gleichaltrigen- und Lehrpersonenbeziehungen: Erkennbar wird hier das soziale Kapital darin, wie ausgeprägt Lehrkräfte bemüht sind, sowohl Motivation, Anstrengungsbereitschaft und leistungsorientierte Schuleinstellungen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und zu fördern und auch darin, dass sie gute Beziehungen zu den Lernenden pflegen (Stamm 2008, 95).

Zusammenfassend zeigt sich ein gutes soziales Kapital einer Schule darin, dass die Schülerinnen und Schüler in die Schule eingebunden sind und sich wohl fühlen. Das kann vor allem auf der Beziehungsebene erreicht werden. Denn wenn die Jugendlichen bemerken, dass sie von der Lehrperson und den Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen werden, erleben sie, dass ihre Präsenz in der Schule wichtig ist und geschätzt wird.

Schulform

Obwohl das Phänomen Absentismus in allen Schulformen anzutreffen ist, wird bei genauerer Betrachtung trotzdem deutlich, dass sich die Schulabsentismusquote gegensätzlich zur Höhe der schulischen Ausbildung verhält (Ricking 2006, 78). Die nachfolgenden Ergebnisse aus der Studie von Bührmann (2009), in welcher 346 Schülerinnen und Schüler bundesweit befragt wurden, bestätigen die Aussage von Ricking (2006). In der untenstehenden Grafik wurden die Antworten der Jugendlichen systematisch abgebildet.

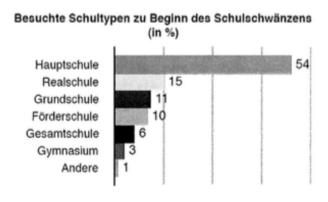


Abb. 1: Besuchte Schultypen zu Beginn des Schulschwänzens (Bührmann 2009, 37)

54% aller Schüler, die von der Schule fernbleiben, zeigen das Schwänzverhalten erstmals in der Hauptschule, welche in Deutschland der untersten Bildungsstufe entspricht. 15% der Schulschwänzer schwänzen zum ersten Mal in der Realschule. Der Bildungsabschluss der Realschule kann über dem Abschluss der Hauptschule und unter dem Abschluss des Gymnasiums eingeordnet werden. Im Gymnasium liegt die Rate von erstmaligem Schulschwänzen bei nur 3%.

Eine weitere Studie von Wagner (2004) zeigt ebenfalls den Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Schulform auf. Er konnte aufgrund seiner Untersuchung folgende Daten zu den Abwesenheitsraten in unterschiedlichen Schulformen sammeln.

Hauptschüler: 14.%
Sonderschüler: 12.8%
Realschüler: 6.1%
Gymnasiasten: 4.7% (Wagner 2004, 483)

Die Befunde bestätigen die Aussage, dass das Schwänzverhalten mit dem Anstieg des Ausbildungsniveaus tendenziell abnimmt.

Schulgrösse

Obwohl kleinere Schulen oft mit einem besseren Schulklima assoziiert werden, konnte diese Annahme in der Forschung nicht eindeutig belegt werden. Ein Kontrollsystem in einer kleineren Schule zu etablieren, scheint zwar einfacher, als in einer grossen Schule. Aber wichtiger als die Grösse einer Schule in Bezug auf den Absentismus ist die Regelstruktur der Institution. Basiert die Schule auf klaren Regeln, zeigt sich das schulabsente Verhalten weniger (Stamm 2008, 96).

Allerdings kann die Schulgrösse die Aktivität der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, welche eine bedeutende Rolle im Komplex des Schulabsentismus spielt. "Schüler kleiner Schulen haben nach Collins (1998) eine höhere Chance in Schulaktivitäten ausserhalb des Unterrichts eine aktive und mit Verantwortlichkeit verbundene Rolle einzunehmen, die einen höheren Grad an Identifikation mit der Schule und persönlicher Befriedigung verspricht als an grossen Schulen" (Ricking 2006, 78). Je mehr die Schülerinnen und Schüler in die Schule und in ausserschulische Aktivitäten wie zum Beispiel in die Organisation eines Abschlussfestes oder in das Schreiben der Schülerzeitung eingebunden werden, desto mehr sehen sie sich als wichtiger Teil des Ganzen und die Absentismusrate sinkt (Ricking 2006, 78).

Schulklima/Unterrichtsklima

Schulklima und Unterrichtsklima sind wichtige Faktoren, welche das Wohlbefinden der Jugendlichen steigern oder hemmen können. Fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht wohl und fürchten sie sich beispielsweise vor ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern, werden sie die Schule öfters meiden. Wird im Gegenteil auf das Gemeinschaftsgefühl in einer Schule oder in einer Schulklasse Wert gelegt, fühlen sich die Jugendlichen als Teil des Ganzen, was zu einem positiven Schulklima führt (Bührmann 2009, 38).

Diese Annahmen bestätigt auch die Studie von Moos und Moos (1979). Sie fanden heraus, dass die Absentismusquote durch Konkurrenz, durch eine ausgeprägte Kontrolle der Lehrperson und durch wenig Unterstützung seitens der Lehrperson in die Höhe getrieben wird (Ricking 2006, 79).

Lehrperson

Eine kanadische Studie von Sharley et al. (1979) konnte belegen, "dass die Entscheidung von schulunzufriedenen Schülern, die Schule zu besuchen, auch von der erwarteten Effektivität der schulischen

Überwachung der Anwesenheit abhängt" (Ricking 2006, 80). Es ist demnach von grosser Bedeutung, wie Lehrpersonen mit schulabsentem Verhalten umgehen. Ignoriert die Lehrperson das schulverweigernde Verhalten oder fasst sie es als persönliche Beleidung auf, sind die Reaktionen auf die unerwünschte Verhaltensweise meistens kontraproduktiv. Machen die Schülerinnen und Schüler jedoch die Erfahrung, dass die Lehrperson das Fehlen eines Jugendlichen zur Kenntnis nimmt, das Gespräch mit dem Betroffenen sucht und nachvollziehbare Konsequenzen zieht, wird das Schwänzverhalten dadurch eher gehemmt (Stamm 2008, 96).

Auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler spielt eine wichtige Rolle. Schwänzende beschreiben ihre Beziehungen zu Lehrerpersonen meistens negativ und nehmen sie als unfreundliche, wenig verständnisvolle und ungeduldige Personen war (Ricking 2006, 81). Eine Studie von Cnaan und Seltzer (1989) belegt, dass Schulschwänzende auch von Lehrpersonen negativ wahrgenommen und behandelt werden, indem sie beispielsweise als unruhige, faule, häufig abwesende Schülerinnen und Schüler beschrieben werden, welche viel Aufmerksamkeit suchen. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler ist eine entscheidende Variable, welche das Absentismus-Verhalten beeinflussen kann (Ricking 2006, 81).

Eltern-Lehrperson-Interaktion

Schulen, welche eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern pflegen und diese über das Fernbleiben des Kindes informieren, weisen eine niedrige Absentismusrate auf. Daher ist es als Lehrperson unerlässlich, den Kontakt zu den Eltern zu pflegen, denn gemäss der Untersuchung von Folgeman et al. (1980) verhält sich die Zahl der Schulschwänzenden zur Häufigkeit der Eltern-Lehrpersonen-Kontakte umgekehrt proportional (Ricking 2006, 83).

Leistungstests

Durch die Einführung der standardisierten Leistungstests, hat sich der Fokus der Schulen darauf verschoben, einen gewissen Leistungsstandard erfüllen zu müssen, um sich auch mit anderen Schulen messen zu können. Deshalb stellt sich die Frage, wie gut es den Schulen noch gelingt, neben hohen Leistungen auch Sozialkompetenzen zu fördern. Laut Stamm weisen Schulen, die gut an Leistungstests abschneiden, oft schlechte Präsenzraten und eine grössere Anzahl von Schulabbrüchen auf als andere Schulen (Stamm 2008, 100).

2.2.2 Schlussfolgerung Bedingungsfaktoren

In einer Studie von Stamm et al. (2009) zum Thema Schulabsentismus berichten Schülerinnen und Schüler über die Auslöser ihres Schwänzverhaltens. Die genannten Ursachen des multikausalen Verhaltens können den folgenden drei Wirkungsräumen zugeteilt werden: Der Familie, der Schule und der Peergroup.

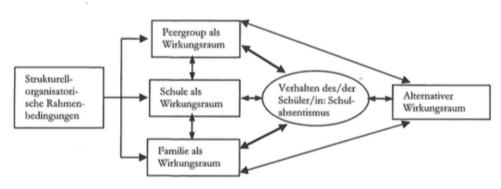


Abb. 2: sozialökologischer Kontext (Stamm 2009, 42)

Alle Bereiche beeinflussen das Verhalten des Schülers/der Schülerin und werden voneinander beeinflusst, was durch die Pfeile dargestellt wird. Um schulabsentes Verhalten in seiner Komplexität zu verstehen, ist es unabdingbar, alle drei Wirkungsräume in den Blick zu nehmen (Stamm 2009, 41-42). Während Stamm einige Jahre zuvor noch die Ansicht vertrat, dass die individuelle Perspektive sowohl in der Schule wie auch in der Forschung weiter verbreitet ist (Stamm 2008, 35), sagen ihre neueren Forschungsergebnisse gegenteiliges aus. "Mehr als die Hälfte der befragten Absentist/innen hat aus hauptsächlich schulisch bedingten Gründen mit dem Schulschwänzen begonnen" (Stamm 2009, 122). Der grösste Teil der Befragten nennt Differenzen mit der Lehrperson oder ein schlechtes Klima innerhalb der Klasse als Grund für ihr schulabsentes Verhalten und Vereinzelte erwähnen den langweiligen Unterricht, nicht erledigte Hausaufgaben, einen Schulwechsel, Angst vor Prüfungen oder den Leistungsdruck als Motiv (Stamm 2009, 123).

Reaktionen von Schulen auf Schulabsentismus 2.3

Willmers und Greve haben eine Studie über die Reaktionen von Schulen auf das Schwänzverhalten von Jugendlichen in ost- und westdeutschen Städten durchgeführt. Die untersuchten Schulen zeigen ein Standardrepertoire von Verhaltensweisen, welche als Reaktion auf schulabsentes Verhalten eingesetzt werden.

Schulreaktion	Delmenhorst	Rostock
Lehrperson hat es gemerkt	43.8%	64.4%
Lehrperson- Schülerin/ Schüler Gespräch	30.2%	56.3%
Lehrerperson- Eltern- Gespräch	17.9%	37.7%
Strafarbeiten/ Nachsitzen	6%	6%
Schulleitung informiert	10.1 %	25.2%
Jugendamt/ Polizei informiert	< 5%	5%

Tabelle 3: Häufigkeit von Schulreaktionen auf Schulabsentismus (Willmers und Greve 2002, 409)

Beim Betrachten der Tabelle fällt sofort auf, dass die Lehrpersonen in den Städten Delmenhorst und auch Rostock nur ca. die Hälfte aller Schulversäumnisse bemerken. Allein schon diese Tatsache zeigt das tiefgreifende Problem des Schulabsentismus auf. Verglichen mit Rostock weist Delmenhorst eine deutlich tiefere Bereitschaft auf, Fehlzeiten zu bemerken und auf diese zu reagieren. Beide Städte haben ein kleines Repertoire an Verhaltensweisen bezüglich den Reaktionen auf Schulabsentismus, was die Frage aufkommen lässt, ob die unterschiedlichen Beweggründe bezüglich des Schwänzens auch eruiert werden. Denn nur durch eine genaue Analyse der Situation und der individuellen Ursachen von Schulabsentismus kann eine vernünftige und zweckerfüllende Lösung gefunden werden (Ricking 2006, 103).

Die Schule hat zwei Möglichkeiten, auf die Schulpflichtverletzung von Schülerinnen und Schülern zu reagieren. Entweder wird versucht, durch erzieherische Interventionen dem unerwünschten Verhalten der Jugendlichen entgegenzutreten oder die Schulen setzen formalrechtliche Ordnungsmassnahmen ein, was im schlimmsten Fall zu einer Dispensierung von der Schule führen kann und die Jugendlichen dann keinen Schulabschluss vorweisen können.

In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede zwischen Erziehungs- und Ordnungsmassnahmen verdeutlicht.

Tabelle 4: Unterschiede Erziehungs- und Ordnungsmassnahmen (Ricking 2014, 35)

	Erziehungsmassnahmen	Ordnungsmassnahmen		
Ziel	• Verhaltensänderung bei einzelnen	• Wiederherstellung schulischer Ord-		
	Schülerinnen und Schülern	nung		
	 Aufforderung der Pflichterfüllung 	Schutz vor Personen und Sachen		
Rechtlicher Bezug	Kein rechtlicher Vorgang oder Ver-	Verwaltungsakt mit Widerspruchs-		
	waltungsakt	und Klagerecht		
		 Verpflichtung zur Anhörung 		
Zuständigkeit	Von der Lehrkraft in eigener Verant-	ener Verant- • Klassenkonferenz		
	wortung getroffen			
	• Eigenes Ermessen			
Durchführung	Unbestimmt Festgelegtes Verfahren			
Massnahme	assnahme • Unbestimmt • 6 festgelegte Massnahmen, nich			
		der Schule zu ergänzen oder zu än-		
		dern (z.B. Überweisung in eine Paral-		
		lelklasse)		

Ricking stellt die kritische Aussage in den Raum, dass sich Schulen in erster Linie in der Bekämpfung des Schulabsentismus auf das Schulgesetz berufen und somit nicht die Bereitschaft zeigen, auf das Problem der Jugendlichen einzugehen. Denn laut Ricking geht es "bei der Handhabung des Problems durch das Schulgesetz […] oft nicht um das Kind oder den Jugendlichen, sondern um die Einhaltung der formalen Ordnung" (Ricking 2006, 103). Anders ausgedrückt wird die Durchführung einer Ordnungsmassnahme oft einem pädagogisch motivierten Konzept bevorzugt. Werden jedoch unmittelbar Handlungsmöglichkeiten des rechtlichen Bereichs angewendet, führt das nicht zur einer Besserung der Verhaltensweisen von schulmüden Schülern und Schülerinnen.

Der unübersehbare Boom von alternativen Beschulungseinrichtungen für Schulverweigerer, die als Kooperationsprojekte von Schulen und Jugendhilfe entkoppelten Jugendlichen in zumeist separierenden Einrichtungen eine pädagogische Perspektive bietet, zeigt recht klar, dass das gesetzte Ziel des regelmässigen Schulbesuchs durch Ordnungs- und Zwangsmassnahmen in vielen Fällen unerreichbar bleibt" (Ricking, Kastrike und Thimm 2006, 120).

Vielmehr verstellen sich Schulen selber den Weg, als fähige Instanz mit präventiven und interventiven Strategien selbständig zu handeln (Ricking 2014, 32). Der Grund, weshalb viele Lehrpersonen eher zu den rechtlichen Massnahmen greifen, liegt darin, dass viele kein spezifisches Wissen, weder in der Erkennung von Risikofällen noch in der Ursachenzuschreibung noch in der Prävention von Schulabsentismus mitbringen. Ohne diese Kenntnisse wird es schwierig, passend auf das Problem zu reagieren. Manche Lehrpersonen nehmen die Abwesenheit eines Schülers oder einer Schülerin sogar als Entlastung wahr, da ein Schulschwänzer oder eine Schulschwänzerin bekanntlich oft unerwünschte Verhaltensmuster zeigt und den Unterricht stört. Gegen die Abwesenheit Jugendlicher vorzugehen, ist also nicht unbedingt immer im Sinne der Lehrperson (Ricking et al. 2006, 124).

Doch welche pädagogischen Problemlösungsstrategien sind sinnvoll und tragen zum Erfolg bei? Aufgrund der vielfältigen Ursachen von Schulabsentismus, wird auch über Prävention und Intervention heftig diskutiert und immer wieder werden neue Handlungsempfehlungen ausgearbeitet. Im nächsten Kapitel werden nach einer kurzen Einführung des Begriffs Prävention ausgewählte präventive und früh-interventive Konzepte im institutionellen Bereich vorgestellt.

2.4 Präventive und früh-interventive Massnahmen

2.4.1 Begriffsklärung und Klassifikation

Bei Prävention im Bereich Schulabsentismus steht die Frage im Mittelpunkt: Was macht eine Schule, damit sich möglichst viele ihrer Schülerinnen und Schüler wohlfühlen und deshalb der Schule nicht fernbleiben? Im Bereich Intervention geht es darum, wie eine Schule handelt, wenn Schulabsentismus bereits aufgetreten ist (Ricking 2006, 103-104). In dieser Arbeit wird vor allem auf unterschiedliche Präventionsmassnahmen eingegangen, weshalb im folgenden Abschnitt eine genauere Erläuterung des Begriffs und eine Klassifikation unterschiedlicher Massnahmen folgt.

Unter Prävention wird ein theoriebasierter Versuch verstanden, der beabsichtigt "mit psychologischen Mitteln Kompetenzen zu stärken, Risiken abzuschwächen oder sich bereits anbahnenden Negativentwicklungen zu unterbrechen, um damit zu einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beizutragen" (Beelmann und Rabe 2007, 131).

Munoz, Mrazek und Haggery (1996) haben ein Ordnungssystem entwickelt, welches eine Kategorisierung von unterschiedlichen Präventionsmassnahmen erlaubt. In einem ersten Schritt wird zwischen universeller und gezielter Prävention differenziert. Während sich die universelle Prävention an alle Personen richtet, die keine Auffälligkeiten in ihrem Verhalten zeigen, wird die gezielte Prävention nur für ausgewählte Risikogruppen eingesetzt.

Die gezielte Prävention beinhaltet selektive und indizierte Massnahmen. Die selektive Prävention ist für eine Zielgruppe bestimmt, welche die Verhaltensweise, welcher vorgebeugt werden soll, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ausführt. Die indizierte Prävention wird für Personen eingesetzt, die bereits auffällige Verhaltensweisen in geringer Ausprägung aufweisen (Beelmann und Raabe 2007, 131). Beelmann und Raabe beziehen sich des Weiteren auf Perrez (1996), der die Systematik von Munoz et al. (1996) ergänzt und Präventionsmassnahmen zudem bezüglich ihres Ansatzpunkts unterscheidet. Eine personenorientierte Massnahme zielt nach Perrez (1996) darauf ab, individuelle Verhaltensweisen zu beeinflussen und zu erneuern (Beelmann und Raabe 2007, 132). Die umweltorientierte Massnahme setzt in der Umgebung der Jugendlichen an und versucht, die Umstände des sozialen Kontexts zu verändern.

Jede Präventionsstrategie bringt ihre Vor- und Nachteile mit sich. In einer universellen Prävention ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass alle potentiell Gefährdeten erreicht werden, allerdings ist es aber auch mit hohen Kosten verbunden, da ein Grossteil der Gruppe die Prävention gar nicht nötig hätte. Die gezielte Prävention bringt sehr viel Aufwand und eine hohe Eingriffsintensität mit sich und wird meistens erst dann eingesetzt, wenn die unerwünschte Verhaltensweise schon relativ ausgeprägt ist. Andererseits kann die Massnahme auf die Bedürfnisse einer Gruppe oder einer individuellen Person angepasst werden, wodurch der Erfolg der Prävention optimiert wird (Beelmann und Raabe 2007, 134).

In diesem Kapitel werden Präventionsmassnahmen und frühe Interventionsmassnahmen vorgestellt, die im Einflussbereich der Schule liegen und daher für diese Arbeit von Interesse sind. Es muss dem Leser bewusst sein, dass eine einseitige Perspektive vorgestellt wird, die nur auf einen Teil der Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus Bezug nimmt und daher das Problem auch nur bedingt eingeschränkt werden kann.

2.4.2 Risikofälle erkennen

Obwohl viele unterschiedliche Präventionskonzepte existieren, "besteht ein breiter Konsens über die Notwendigkeit möglichst frühzeitiger, präventiver Arbeit" (Michel 2005, 45). Eine wichtige Voraussetzung vor allem bei gezielter Prävention ist, dass bereits erste Anzeichen von schulabsentem Verhalten erkannt werden. Nur so kann umgehend gehandelt werden. Die Sensibilisierung von Lehrkräften auf folgende Indikatoren von Schulabsentismus ist ein Schwerpunkt von früher Präventionsarbeit.

Ein unerwarteter Abfall der Schulnote, der durch die Lehrperson nicht erklärbar ist, könnte ein Anzeichen von Schulabsentismus darstellen, welchem die Lehrperson unbedingt nachgehen muss. Bei einer starken Leistungsveränderung sollte das Gespräch mit dem oder der Jugendlichen gesucht und Ursachen dafür eruiert werden.

Ein weiterer gut feststellbarer Indikator sind die Fehlzeiten. Dabei sollten nicht nur regelmässige Verspätungen, das Fehlen in einzelnen Fächern oder andere unentschuldigte Absenzen hinterfragt werden, sondern auch entschuldigte Absenzen. Wird auch dem Grund der offiziell entschuldigten Tage nachgegangen, setzt die Schule ein klares Zeichen, dass die Anwesenheit genau beobachtet wird, was wiederum eine Auswirkung auf die Entscheidung der unentschlossenen Jugendlichen hat, ob sie in die Schule gehen sollen oder nicht.

Auffällige Verhaltensweisen wie "Störungen des Unterrichts oder passives, zurückgezogenes Verhalten" (Michel 2005, 45) oder andere Formen der Nicht-Beteiligung am Unterricht sind erste Anzeichen für Schulmüdigkeit, welche möglicherweise zu schulabsentem Verhalten führen kann.

Auch Änderungen in Sozialverhalten der Jugendlichen in Bezug auf den Umgang mit den Lehrkräften oder Mitschüler-/innen können auf vorhandene Probleme hindeuten und müssen von den Lehrpersonen ernstgenommen werden.

Mangelnde Integration in der Klasse kann ebenfalls ein Grund sein, weshalb Lernende vom Unterricht fernbleiben. Die Risikogruppen hier sind Zugezogene und Klassenwiederholende, welche die Lehrperson daher besonders im Blick behalten soll (Michel 2005, 45-46).

2.4.3 Präventionskonzept von Ricking (2014)

Ricking entwickelte ein multidimensionales Präventionskonzept, um Schulabsentismus vorzubeugen und die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Das Rahmenkonzept besteht aus zehn verschiedenen Bausteinen, welche drei Ebenen zugeordnet werden können: Schule, Klasse und System. Jeder Baustein beinhaltet unterschiedliche Präventionsstrategien in einem klar definierten Handlungsbereich.

		10	
Kooperation mit Eltern		Netzwerk der Hilfen	
	6	7	8
ehrer- Schüler-	Lernen fördern	Kontakt halten	Selbstregulation
eziehung			
	2	3	4
ädagogische	Registratur	Sicherheit	soziales Lernen
i	ehrer- Schüler- eziehung	ehrer- Schüler- eziehung 2 idagogische Registratur	ehrer- Schüler- Lernen fördern Kontakt halten eziehung 2 3 Sicherheit

Tabelle 5: Rahmenkonzept von Ricking (Ricking 2014, 80)

Jede Schule bringt eine individuelle Ausgangslage mit, was die Präventionsarbeit im Bereich Schulabsentismus betrifft. Das Model von Ricking bietet die Chance, dass jede Schule aufgrund einer Selbstreflexion klären kann, in welchen Bereichen noch Handlungsbedarf besteht.

Somit sind nicht alle Bausteine für jede Schule gleich bedeutsam. Die Schulen können Schwerpunkte setzen und sich für einzelne Bausteine entscheiden, welche dann auch die Grundlage für ihre Absentismusarbeit bilden. Dieser Prozess kann gut in die Schul- und Unterrichtsentwicklung integriert werden (Ricking 2014, 80). Ricking betont allerdings, dass auch dieses Konzept nur ein Zwischenergebnis darstellt, welches im Sinne des pädagogischen Handelns im Bereich Schulabsentismus hinzugezogen werden kann, jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt (Ricking 2007, 3). Das Rahmenkonzept von Ricking wird auf den folgenden Seiten näher erläutert.

1) Pädagogische Haltung

Die Haltungen von Lehrpersonen und der Schulleitung haben einen entscheidenden Einfluss auf das Problem des Schulabsentismus. Schulabsentes Verhalten muss von den Lehrpersonen als wichtige Thematik wahrgenommen werden, welche zum eigenen Aufgabenbereich gehört und über die offen gesprochen werden muss. Lehrpersonen sollen bestärkt werden, im Team über Abwesenheiten von Jugendlichen und den damit verbundenen Schwierigkeiten zu sprechen und Rat einzuholen. Schulabsentismus darf auf keinen Fall tabuisiert und als Randphänomen betrachtet werden. Die Aufgabe der Schulleitung besteht darin, Ressourcen für die Erweiterung des Kenntnisstandes sowie der Handlungskompetenzen von Lehrpersonen in dieser Thematik bereitzustellen und schulinterne Prozesse im Bereich Präventionsmassahmen zu fördern (Ricking 2014, 43-45). Im Gespräch zwischen Lehrpersonen und Schulleitung sollte ein einheitliches Präventionsprogramm gegen Absentismus entwickelt werden, welches für alle Klassen verbindlich gilt (Ricking 2006, S. 108).

2)Registratur

Ein weiterer Baustein in der Prävention beinhaltet die genaue Erfassung von Fehlzeiten. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, die Absenz des Lernenden wahrzunehmen, die Fehlzeiten zu erfassen und zu interpretieren. Reagiert die Lehrperson nicht auf schwänzende Jugendliche, werden diese in ihrem Verhalten bestätigt und zum Weitermachen motiviert. "Jugendliche, die ein hohes Kontrollverhalten der Lehrperson wahrnehmen, schwänzen seltener die Schule (Ricking 2012, 55). Aufgrund einer genauen Erfassung der Fehlquote der Jugendlichen und der Dauer der einzelnen Versäumnisphasen können diese Informationen zusammengefasst, ausgewertet und auf Schul-. Jahrgangs- oder Klassenebene diskutiert werden. Aus diesen Daten können Hypothesen zu möglichen Ursachen und Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden. Festgelegte Handlungsmassnahmen sind für die ganze Schule geltend und müssen den Erziehungsberechtigen und den Lernenden transparent vermittelt werden (Ricking 2014, 59-61).

3) Sicherheit in Klasse und Schule

Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule hat einen grossen Einfluss auf das Schulbesuchsverhalten. Fühlen sich die Lernenden angenommen, integriert und sicher in der Schule, wirkt sich das positiv auf die Bindung an die Schule aus. Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ist vom sozialen Klima einer Schule abhängig und kann daran gemessen werden. Laut Meyer (Meyer 2004, 47) zeichnet sich ein soziales und lernförderliches Klima durch folgendes aus:

- verlässlich eingehaltene Regeln
- geteilte Verantwortung
- Gerechtigkeit und Fürsorge gegenüber dem Schüler oder der Schülerin
- Gegenseitiger Respekt

Um ein soziales Klima in einer Schule kreieren zu können, wird ein guter Umgang miteinander vorausgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler müssen einander einen "wertschätzenden und respektvollen Kommunikationsstil" (Ricking 2014, 44) entgegenbringen und lernen, Strategien zu einem produktiven Konfliktmanagement zu entwickeln.

Die Ausgrenzung einzelner Personen sowie auch gewaltförmige Interaktionen im psychischen wie auch im physischen Bereich, gefährden ein gutes soziales Klima, weshalb bei ersten Anzeichen von Mobbing jeglicher Form, unverzüglich reagiert werden muss (Ricking 2014, 45-46).

4) Soziales Lernen

Konflikte gehören zum Schulalltag dazu. Wenn allerdings die Streitigkeiten eskalieren und sogar in Gewalttätigkeit enden, wirken sich die Konflikte negativ auf das soziale Klima aus und verhindern Lernprozesse während des Unterrichts. Produktive Konfliktmanagement-Strategien bilden einen Teil der sozialen Kompetenzen, welche bei den Schülerinnen und Schülern nach Möglichkeit erweitert werden sollen. Beelmann und Raabe schlagen vor, dass der Schwerpunkt des sozialen Lernens auf folgenden fünf Fertigkeiten liegen sollte (Beelmann und Raabe 2007, 71):

- Fertigkeiten zu Bildung positiver Sozialbeziehungen: Z.B. andere loben, Hilfeleistung anbieten
- Selbstmanagementfähigkeit: Z.B. Kontrolle negativer Emotionen
- Fertigkeiten im Kontext des schulischen Lernens: Z.B. aufmerksam zuhören
- Verlässlichkeit und Kooperation: Z.B. soziale Regeln und Instruktionen anerkennen
- Soziale Durchsetzungsfähigkeit: Z.B. selbstsicher eigene Bedürfnisse ausdrücken

Nebst diesen sozialen Fähigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler auch Strategien zur Konfliktregelung auf- und ausbauen. Für ein gutes Konfliktmanagement wird häufig auf das Verfahren der Mediation zurückgegriffen, welches sich seit Mitte der Achtziger Jahre in Europa etablierte. Der Grundgedanke von Mediation besteht darin, dass alle am Konflikt beteiligten Personen gemeinsam mit Unbeteiligten eine Lösung für den Konflikt erarbeiten, welche allen Parteien entspricht.

5) Lehrer-SchülerIn Beziehung

Der Aufbau einer auf Vertrauen basierenden Lehrer-SchülerIn Beziehung zählt zu den wichtigsten Faktoren in der Prävention von Schulabsentismus. Gute Beziehungen fördern die Identifikation mit der Schule, wie diverse Schulentwicklungsforschungen aufzeigen konnten. Bereits eine einzelne Person kann erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden eines Schülers oder einer Schülerin haben (Eder 2004, 109). Lehrpersonen können für Schülerinnen und Schüler zu Vertrauenspersonen werden und übernehmen somit eine bedeutende Schutzfunktion. Dazu müssen die Lehrkräfte eine intensive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen und ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie wichtig und akzeptiert sind. Humor, emotionale Aufgeschlossenheit und ein freundliches Auftreten ist ebenfalls hilfreich für den Aufbau einer guten Beziehung.

Gleichzeitig muss die Lehrperson aber auch die Kontrolle und Aufsicht über Schülerinnen und Schüler übernehmen und sich klar und transparent ausdrücken (Ricking 2014, 52-54). Ricking beschreibt, wie sich integrativ wirkende Lehrpersonen verhalten: "Sie äussern klare Erwartungen zum Verhalten (z.B. Fehlzeiten sind glaubhaft zu entschuldigen), geben häufig positive Rückmeldungen, stellen offene Fragen und sind Vorbild hinsichtlich Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit" (Ricking 2014, 53).

6) Lernen fördern

Wird die Schule als Ort des Versagens angesehen, weil der oder die Lernende nur Rückmeldungen des Nicht-Könnens erhält, sinkt somit auch die Motivation, zur Schule zu gehen. Daher ist es umso wichtiger, auch schwachen Schülerinnen und Schülern Lernerfolge zu verschaffen und somit ihre Selbstwirksamkeit zu stärken.

Eine Öffnung des Unterrichts bewirkt zusätzlich eigenständigeres Lernen und Unter- oder Überforderung kann verringert werden. Durch viele Möglichkeiten der Mitbestimmung des eigenen Lernprozesses nimmt auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu und durch Abwechslung in den Sozialformen, wirkt der Unterricht in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler lebhaft und interessant.

7) Kontakt halten

Ein weiterer Baustein beinhaltet, dass die Lehrpersonen mit jedem und jeder Lernenden in Kontakt stehen und klar vermitteln, dass sie Schulabsentismus nicht dulden. Daher muss die Lehrkraft auf Fehlzeiten unmittelbar reagieren und die Erziehungsberechtigen kontaktieren. Auf der Basis einer tragfähigen Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler, können Warnsignale früh erkannt werden und die Lehrperson kann unmittelbar auf die unerwünschte Verhaltensweise reagieren. Dadurch zeigt die Lehrperson Besorgnis und Interesse gegenüber den Jugendlichen, was die Beziehung wiederum stärken kann (Ricking 2007, 8).

8) Selbstregulation

In der Lerntheorie stellt der Schulabsentismus ein Phänomen dar, welches erlernt werden kann und somit auch veränderbar ist (Ricking 2007, 9). Methoden im Bereich der Selbstregulation helfen den Schülerinnen und Schülern, ihr eigenes Verhalten besser unter Kontrolle zu haben und zu steuern.

Als erster Schritt muss die Schülerin oder der Schüler durch eine Selbstbeobachtung das eigene Verhalten wahrnehmen und protokollieren. Durch diese intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten wird das Problembewusstsein gestärkt. Im zweiten Schritt bewertet der Schüler oder die Schülerin begleitet von der Lehrperson das eigene Verhalten. Dafür vergleicht man den Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand und überlegt sich, ob das Verhalten den Standards, den Regeln, den Ansprüchen und Erwartungen entspricht oder was man tun müsste, damit es dem Soll entsprechen würde. Der dritte Schritt, die Selbstverstärkung, ist die motivationale Komponente dieser Methode. Entspricht nämlich sein Verhalten dem Soll-Zustand kann er sich verbal oder gedanklich verstärkende Impulse erteilen, welche sich wiederum positiv auf das Vorkommen der angestrebten Verhaltensweise auswirken (Ricking 2014, 98-99).

Wenn die Selbstmanagement-Methoden zu anspruchsvoll sind, kann in einem ersten Schritt auch auf klassische Methoden der Verhaltensänderung, wie beispielsweise der systematischen Verstärkung, zurückgegriffen werden. Anstatt der unerwünschten Verhaltensweise noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken, rückt das positive Verhalten ins Zentrum. Mit dieser Methode wird nicht das negative Verhalten bestraft, sondern das positive Verhalten durch ein Lob oder beispielsweise eine längere Pause belohnt. Somit wird das gewünschte Verhalten bestärkt. Das Ziel besteht jedoch darin, mittel- oder langfristig die äusseren Reize aufzuheben und die Selbstmanagement-Methoden der Schülerinnen und Schüler zu stärken, damit sie in der Lage sind, ihr Verhalten selber zu steuern (Ricking 2014, 91-92).

9) Kooperation mit Eltern

Die Kooperation zwischen Eltern und Schule ist in der Schulabsentismus Prävention absolut zentral. Gelingt es den beiden Parteien, eine Erziehungspartnerschaft aufzubauen, können Informationen über die Jugendlichen ausgetauscht werden, welche das beidseitige Verständnis für die jeweilige Verhaltensweise der Jugendlichen stärkt.

Häufig sind Eltern-Lehrpersonen-Kontakte mit gegenseitigen Schuldzuschreibungen verbunden, welche allerdings einem lösungsorientierten Ansatz im Wege stehen. Dem kann vorgebeugt werden, indem Vereinbarungen getroffen werden, die einen regelmässigen Austausch untereinander fördern. Im schulischen Kontext erwiesen sich Kommunikationsmittel wie Telefon oder E-Mail als besonders geeignet. Gelegentliche Elterngespräche können den Kontakt und die Zusammenarbeit intensivieren. Fehlt ein Jugendlicher unentschuldigt im Unterricht, wird die Lehrperson angewiesen, sofort die Eltern zu kontaktieren. Basiert die Eltern-Lehrpersonen-Beziehung auf gegenseitigem Vertrauen, kann eine Klärung der Situation bewirkt werden (Ricking 2014, 55-59).

10) Netzwerk der Hilfen

Die Schule sowie auch die Lehrpersonen können zwar einen grossen Einfluss auf das Schulbesuchsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler ausüben, aber je nach Fall wird Unterstützung von Fachpersonen wie der Schulsozialarbeit benötigt.

Speck (2004) definiert Schulsozialarbeit folgendermassen:

Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (Speck 2009, 34).

Die Schulsozialarbeit geht entweder individuell vor, indem sie die unmittelbare Förderung des Kindes beabsichtigt oder sie versucht, mit umweltorientierten Massnahmen, z.B. mit Elternberatung, das Problem anzugehen. Auch hier ist der Erfolg massgeblich von der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit abhängig. Es braucht ein gegenseitiges Verständnis für die jeweilige Vorgehensweise.

2.4.4 Ergänzende Handlungsanweisungen

Ricking (2014) legt mit seinem Konzept verschiedene präventive Handlungsweisen vor, welche den verschiedenen Ebenen der Schule zugeordnet und als Hilfsmittel für gelingende Schulabsentismusarbeit hinzugezogen werden können. Ricking betont allerdings, dass er mit seinem Konzept keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Deshalb werden ergänzend weitere Strategien von anderen Autoren erläutert, die im Präventionskonzept von Ricking keine Verwendung gefunden haben.

Thimm vertritt die Ansicht, "die Schule zu einem anregenden Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden zu lassen, die der persönlichen Entfaltung dient und plurale Sinnkreationen ermöglicht" (Thimm 2000, 527). Seine generalpräventiven Massnahmen sollen helfen, die Schule zu einem attraktiveren Ort zu machen. Sein Modell wird nicht vollständig erläutert, da viele Parallelen zu Ricking gezogen werden können. Um Wiederholungen zu vermeiden werden nur neue Aspekte aufgeführt (Thimm 2000, 527-529).

Die Attraktivität der Schule steigern

Werden folgende Anweisungen berücksichtigt, kann dadurch die Bedeutsamkeit der Schule gesteigert werden:

Erstens sollten Lernmöglichkeiten auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein. Um auf alle Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, muss eine Öffnung des Unterrichts erfolgen, der die Eigenaktivität von Schülerinnen und Schülern fördert. Zweitens wird durch eine aktivierende Lernkultur, wie beispielsweise durch Raum für freie Bewegung oder durch ausserschulische Lernorte, schulabsentes Verhalten verringert.

Abbau von Schulstress

Schulabsentes Verhalten wird vor allem von schwächeren Schülerinnen und Schülern aus der Angst vor Lernkontrollen angewendet. Daher ist es relevant, dass der Leistungsdruck für diese Lernenden abgebaut wird, damit die Schule nicht zu einem Ort der Bedrohung oder des Leidens wird. Jugendliche müssen Lernerfolge verzeichnen, um motiviert in die Schule gehen zu können.

Schulorganisatorische Bedingungen

Eine ungünstige Stundenplanorganisation kann zum Schwänzen verleiten. Um eine höhere Bindung an die Schule zu erreichen, helfen ausserschulische Aktivitäten wie beispielsweise informelle Schülertreffs, der Mittagstisch und Freikurse, welche von der Schule angeboten werden (Thimm 2000, 527-529).

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist in Bezug auf das Schwänzverhalten ein beobachtungswürdiger Abschnitt. Die ersten Wochen nach dem Wechsel sind zentral, weil dann relevante Prozesse stattfinden wie z.B. Regelentwicklung, soziale Interaktionen und erste Konfliktschlichtungen. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich auf ungewohnte Rahmenbedingungen einlassen und neue Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern knüpfen, was für Risikofälle von Schulabsentismus eine erhöhte Schwierigkeit darstellt, da diese Schülerinnen und Schüler oft Defizite im schulischen oder im sozialen Bereich mitbringen (Hillenbrand, Hennemann und Heckler-Schell 2009, 183).

Hagen hat unter dem Begriff Transitionsprogramme verschiedene präventive Konzepte zusammengefasst, die den Übergang von der Schule in das Berufsleben unterstützen sollen. Das Programm "Job Corps" beispielsweise bietet Jugendlichen die Möglichkeit, während der Schule fürs Berufsleben relevante Basiskompetenzen zu erwerben und die Schülerinnen und Schüler somit optimal auf die Berufsausbildung vorzubereiten (Hagen 2014, 50).

Ausserdem greift Hagen ein gemeinnütziges Projekte von Slavin und Fashole (1998) auf, welches Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern unterstützt, mit der Absicht, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Klasse bzw. in einer Schule gesteigert werden kann. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler in einer Schule gebraucht fühlen und Verantwortung übernehmen können, wirkt sich das positiv auf die Schulanbindung aus (Hagen 2014, 61). Zusätzlich wird den Lernenden durch das Anvertrauen von Verantwortung eine Wertschätzung entgegengebracht, was sich wiederum positiv auf das Selbstkonzept der Jugendlichen auswirkt.

Als früh-interventive Massnahme beschreibt Hagen in seiner Zusammenfassung unter anderem die Bereitstellung eines Beratungsangebots. Zusammen mit der Lehrperson, einem älteren Schüler oder einer älteren Schülerin, können schulmüde Jugendliche persönliche Probleme diskutieren und Problemlösestrategien entwickeln (Hagen 2014, 59).

Stamm betont, dass sich eine erfolgreiche Absentismusarbeit durch Partizipation der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Prävention und Intervention auszeichnet. "Schüler werden bei der Entwicklung eines Präventions- und Interventionskonzepts von Anfang an in die Arbeit einbezogen" (Stamm 2008, 169). Die Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam mit den Lehrpersonen mitbestimmen können, welche Konsequenzen Schulschwänzen mit sich bringt. Auch Ricking vertritt die Ansicht, dass Jugendliche unbedingt in den Planungsprozess von präventiver Absentismusarbeit miteinbezogen werden müssen. "Daher ist es für den pädagogischen Umgang mit diesem Problem unabdingbar, den Schüler selbst in den diagnostischen und interventiven Prozess einzubeziehen" (Ricking 2006, 107). Nur wenn auch die Anregungen der Schülerschaft berücksichtigt werden, können die präventiven und interventiven Massnahmen zum gewünschten Erfolg führen. Es wurden aber weder beim Modell von Ricking noch bei anderen Präventionsmassnahmen Angaben gefunden, ob Schülerinnen und Schüler beim Erstellen dieser Konzepte beteiligt waren.

2.5 Vereinigung der Präventionskonzepte

Um Schulabsentismus zu vermeiden, sollten möglichst viele unterschiedliche Strategien zum Einsatz kommen. Dabei müssen die Massnahmen an die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Betrachtet man die Strategien kritisch vor dem Hintergrund der Umsetzbarkeit, sollten die Programme ausgewählt werden, die ohne tiefgreifende strukturelle Veränderungen umgesetzt werden können. Abschliessend habe ich in Anlehnung an die Handlungsanweisungen und Konzepte von Stamm, Thimm und Hagen das Modell von Ricking ergänzt und neu strukturiert. Das neu erstellte Konzept unterscheidet zusätzlich zwischen universeller und gezielter Prävention. In der Spalte der universellen Prävention wurden die Massnahmen aufgelistet, deren Absicht es in erster Linie ist, das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule zu steigern. Die Massnahmen, die sich auf den Abbau von schulabsentem Verhalten fokussieren, sind unter der gezielten Prävention zu finden. Im Allgemeinen sind viele Parallelen zu den Aussagen von Ricking erkennbar.

Universelle Prävention

Schule

1. Pädagogische Haltung

Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung

2. Registratur

Fehlzeiten notieren und schnell reagieren

3. Sicherheit gewährleisten

Gegen Angst vor Ausgrenzung, Mobbing etc. vorgehen

4. Schulanbindung fördern

durch gemeinsame Projekte, Mittagstisch oder verantwortungsvolle Aufgaben wie Pausenkiosk oder Patenschaften

Klasse

5. Lehrer- Schüler Beziehung

Vertrauen aufbauen und Erwartungen aussprechen

6. soziales Lernen

Förderung von sozialen Fähigkeiten Das Klassenklima stärken

7. Übergänge beachten

Schülerinnen und Schüler beim Übergang von Primar in Sekundarstufe beobachten und begleiten

Unterricht

7. Lernen fördern

Unterricht öffnen

Lernerfolge verschaffen

8. Erarbeitung beruflicher Perspektive Auf den Beruf vorbereiten



Partizipation fördern

Schülerinnen und Schüler in die Prozesse auf allen Ebenen miteinbeziehen

System

9.Elternarbeit fördern

Eine Erziehungspartnerschaft aufbauen

Gezielte Prävention Selektive und indizierte Massnahmen

Individuelle Massnahme

1. Kontakt halten

Individuelle Warnsignale erkennen und reagieren

2. Leistungsdruck abbauen

Fokus auf die Lernfortschritte

3. Selbstregulation

Verhalten steuern, positives Verhalten verstärken (selbst oder fremdgesteuert)

4. Beratungsangebote

Beratung des Schülers durch einen Mentor (z.B. einen älteren Schüler)

Umweltorientierte Massnahme

4. Kooperation mit den Eltern

Regelmässiger Kontakt

Sofortige Kontaktaufnahme bei Abwesenheit des Kindes

5. Netzwerk der Hilfen

Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit und externen Einrichtungen wie z.B. Erziehungsberatungsstellen

Abb. 3: Model zur Vereinigung der Präventionskonzepte

2.6 Zusammenfassung theoretischer Grundlagen

Die theoretischen Ausführungen bilden eine wichtige Basis für die Beantwortung der zu Beginn gestellten Forschungsfrage. In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse des theoretischen Teils nochmals zusammengefasst.

Schulabsentismus wird nach Stamm (2009) als Oberbegriff für jegliche Formen von unentschuldigter Schulabwesenheit physischer Art eingesetzt. Oheme (2007) ergänzt, dass auch psychische Abwesenheit bereits als Vorstufe von schulabsentem Verhalten angesehen werden muss.

Eine tiefere Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten des Schulabsentismus hat ergeben, dass keine einheitliche Begriffsverwendung besteht. Durch die Darlegung der verschiedenen Fachausdrücke kann die Vielfalt von schulabsenten Verhalten und deren Ursachen aufgezeigt werden. Für diese Arbeit werden die Begriffe aus dem Konzept von Ricking (1997) verwendet. Ricking teilt schulabsentes Verhalten in drei Kategorien ein: Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückgehalten werden.

Schulabsentismus ist ein Phänomen, dem ganz unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen können. In der aktuellen Forschung wird Schulabsentismus als ein multikausales Problem betrachtet, das von individuellen als auch von institutionellen Faktoren bestimmt wird. Stamm (2009) konnte mit ihrer Studie belegen, dass Schulschwänzende vor allem institutionelle Faktoren als Ursachen für ihr Verhalten nennen, wie beispielsweise eine schlechte Beziehung zu den Lehrpersonen oder ein negatives Klima in der Klasse. In dieser Arbeit steht die Ermittlung von institutionellen Beweggründen im Zentrum.

Die aktuelle Forschung beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie schulabsentem Verhalten entgegengewirkt werden kann. Es gibt unzählige Präventionsmodelle, die universelle wie auch gezielte Massnahmen hervorheben.

Das Rahmenkonzept von Ricking (2014) fasst verschiedene Strategien in Form von zehn Bausteinen zusammen, welche je nach Bedürfnis eingesetzt werden können. Diese Bausteine bilden die Grundlage für eine gelingende Präventionsarbeit, werden aber noch durch andere Handlungsanweisungen ergänzt und in einem neuen Modell zusammengefügt.

Sowohl Ricking (2006) als auch Stamm (2008) betonen, dass es für eine erfolgreiche Präventionsarbeit im Bereich Schulabsentismus unabdingbar ist, die Ansichten und Bedenken von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Die beiden Autoren haben als Grundlage für ihre Konzepte Interviews mit unterschiedlichen Parteien, wie Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern verwendet. Bei anderen Modellen wird nicht ersichtlich, ob Schülerinnen und Schüler in den Prozess überhaupt miteinbezogen wurden. Die vorliegende Forschung hebt sich von anderen Studien dadurch ab, da sie einerseits nur die Ansichten der Jugendlichen erfragt und andererseits nicht von einer einzelnen schwänzenden Person, sondern von den Ansichten der gesamten Schülerschaft ausgeht.

Ich habe festgestellt, dass die theoretischen Erkenntnisse nicht ausreichen, um die erkenntnisleitende Frage zufriedenstellend beantworten zu können. Deshalb ist eine eigene Untersuchung notwendig.

3 Empirischer Teil

Die zu Beginn gestellte Leitfrage entstand aus der vertieften Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungsliteratur über Schulabsentismus. Um die Fragstellung vollständig und ausführlich beantworten zu können, wird die Leitfrage in vier Forschungsfragen unterteilt, welche mit der eigenen empirischen Untersuchung beantwortet werden sollen. Anschliessend wird das Forschungsdesign, die Datenerhebungsmethode sowie die Auswertungsmethode erläutert. Im letzten Kapitel wird die Relevanz der Reflexionsfähigkeit im Zusammenhang mit dieser Untersuchung beschrieben und es wird diskutiert, wie diese Kompetenz gemessen werden kann.

3.1 Fragestellung

Leitfrage:

Welche Bedingungsfaktoren werden von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern zum Thema Schulabsentismus beschrieben und welche Präventions- bzw. Früh-Interventionsmassnahmen aus der institutionellen Perspektive werden als wirkungsvoll erachtet?

Forschungsfragen:

- 1) Was sind aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler Bedingungsfaktoren, die den Schulabsentismus fördern?
- 2) Welche Faktoren oder universellen/gezielten Präventionsmassnahmen vermindern aus der Perspektive von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ihre eigene Schulzeit schulabsentes Verhalten?
- 3) Welche neuen Massnahmen zur Förderung der schulischen Anwesenheit werden aus der Perspektive von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen, die nicht in Präventionskonzepten aus der Literatur zu verorten sind und die auch umgesetzt werden können?
- **4)** Sind Unterschiede bezüglich der Reflexionskompetenz zwischen den beiden Interviewgruppen (Lehrlinge und Schülerinnen und Schüler) festzustellen?

Im nächsten Kapitel werden die Methoden vorgestellt, die für die Datenerhebung, die Datenverarbeitung und schliesslich deren Auswertung im Rahmen dieser Forschungsarbeit ausgesucht wurden.

3.2 Methodisches Vorgehen

Gläser und Laudel ist es gelungen, das Vorgehen bei einem empirischen, sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess in der folgenden Abbildung übersichtlich darzustellen.

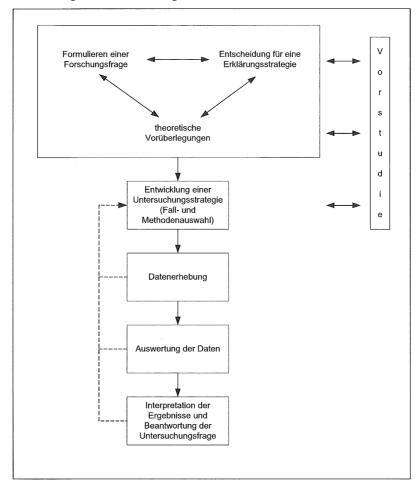


Abb. 4: Struktur empirischer sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse (Gläser und Laudel 2010, 35)

Forschungsprozesse gehen in der Regel von vorhandenem Wissen aus und möchten neues Wissen beitragen. In einem ersten Schritt wird eine Forschungsfrage in Abhängigkeit zur bestehenden Theorie formuliert. Um eine gute Fragestellung zu finden, muss man sich in den aktuellen Stand der Forschung einlesen und das erarbeitete Wissen zusammentragen. Mit diesem Wissen kann die Forschungsfrage strukturiert werden und es wird versucht, eine mögliche Antwort mithilfe der theoretischen Vorüberlegungen zu finden. Nachdem der grundsätzliche Entscheid für ein quantitatives oder ein qualitatives Vorgehen gefällt wurde, schliesst sich die Erarbeitung einer Untersuchungsstrategie an, in der die Stichprobenwahl und die Art und der Umfang der ausgewählten Methode festgelegt werden.

Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses werden die Daten erhoben, das Material wird mit der ausgewählten Methode ausgewertet und die Ergebnisse werden diskutiert und interpretiert. Abschliessend sollte dann die Fragestellung beantwortet werden. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Struktur eines Forschungsprozesses grundsätzlich dieser Beschreibung entspricht, aber dass nicht die Annahme gemacht werden darf, dass jeder Prozess exakt in dieser Schrittfolge durchgeführt wird. Die gestrichelten Linien in der Abbildung sollen die Rückkoppelungen andeuten, da erworbenes Wissen immer wieder genutzt wird, um frühere Entscheidungen zu differenzieren und abzuändern (Gläser und Laudel 2009, 33-36). Diese nachvollziehbaren, sinnvollen Überlegungen von Gläser und Laudel bilden die Grundlage dieser Arbeit, was die methodische Vorgehensweise anbelangt.

3.3 Qualitative Forschung

"Forschung ist generell durch einen Entdeckungszusammenhang (Erkenntnisaspekt) und einen Verwertungszusammenhang gekennzeichnet: Sie gewinnt einerseits neue Erkenntnisse und ist andererseits auf die Umsetzung der Erkenntnisse in die Praxis ausgerichtet (Praxistransfer)" (Raithel 2008, 7).

Durch verschiedene Forschungsmethoden, angepasst an den jeweiligen Forschungszweck, sollte dieser Erkenntnisgewinn gewonnen werden. In der empirischen Forschung kann zwischen zwei Forschungsmethoden unterschieden werden, der qualitativen und der quantitativen Vorgehensweise. Quantitative Studien beschäftigen sich damit, soziale Gegebenheiten messbar zu machen und Hypothesen an der Realität zu überprüfen. Die Hypothesen müssen operationalisiert werden, das heisst, das Untersuchte muss in Form von Zahlen gemessen werden können, damit es mit anderen Variablen in Bezug gesetzt werden kann (Raithel 2008, 8). Eine Kritik, die an quantitativen Forschungsmethoden angebracht wird, besagt, dass die wenigsten Phänomene im Alltag mit isolierten Ursachen erklärt werden können.

Um die Komplexität des untersuchten Gegenstandes zu berücksichtigen, legt die qualitative Untersuchung Wert auf eine grosse Offenheit beim methodischen Vorgehen. "Qualitativen Methoden schreibt man üblicherweise eine grössere Offenheit und eine Berücksichtigung der Perspektive der Beteiligten zu" (Helfferich, 2011, 11). Durch das qualitative Vorgehen erhoffen sich die Forscher, die Erkenntnisse aufgrund der Kontextanalyse besser verstehen zu können. Es geht primär um das Verstehen von subjektiven Theorien, Wirklichkeitsstrategien oder Bewältigungsmuster und nicht um die Messung und das Zählen verschiedener Antworten, wie es die quantitative Methode vorsieht (Helfferich 2011, 21). Qualitative Daten sind immer kontextabhängig und bei Wiederholung des Interviews nie identisch, während quantitative Forschungen, unabhängig vom Kontext und der erhebenden Person, identische Messresultate hervorbringen sollten (Helfferich 2011, 154). Ein weiteres Kennzeichen der qualitativen Forschung ist die Vielschichtigkeit und die Herausarbeitung unterschiedlicher Perspektiven. Die Subjektivität des Befragten sowie auch die eigenen individuellen Eindrücke, Gefühle und Beobachtungen werden vom Untersuchenden dokumentiert und fliessen in die Interpretationen ein (Kuckartz 2008, 23-30).

Da das Interesse dieser Forschungsarbeit darin besteht, die individuelle Perspektive von Jugendlichen in der Thematik Prävention von Schulabsentismus zu ermitteln, erscheint die Wahl der qualitativen Methoden als sinnvoll.

3.4 Qualitative Interviews

Eine der am häufigsten gewählten Methode der qualitativen Sozialforschung stützt sich auf die Bearbeitung von Interviewtexten ab (Helfferich 2011, 24) und wird auch in dieser Arbeit Verwendung finden. Bevor spezifisch auf die für das Forschungsdesign relevante Methode eingegangen wird, folgen einige allgemeine Hinweise zu qualitativen Interviewformen.

Die Qualität der erhobenen Daten ist von der Interviewaktion abhängig. Um eine hohe Qualität der Interviews zu erreichen, müssen folgende Grundprinzipien berücksichtigt werden. Zuerst muss eine Kommunikationssituation als Grundlage gegeben sein. Das zweite Prinzip bezieht sich auf die Gestaltung der Kommunikation. Der Befragte soll sich frei zum Thema äussern können. Dabei kann der Interviewte nach eigenem Gutdünken entscheiden, was für ihn wichtig ist und wie er sich ausdrücken möchte. Wenn der Erzählperson dieser Freiraum gewährt wird, wird das Prinzip der Offenheit berücksichtigt. Als weiteres Grundprinzip gilt die Anerkennung von Vertrautheit und Fremdheit. Unter Fremdheit werden die "Unterschiede in dem Vorverständnis, in den Interpretationsrahmen und Relevanzsystemen zwischen Befragten und Befragenden" verstanden (Helfferich 2011, 130). Es muss beiden Parteien bewusst sein, dass eine, im eigenen Denken als selbstverständlich angesehene Normalität nicht auf andere Denkweisen übertragbar ist). Das letzte Grundprinzip der Reflexivität ist vor allem in der Erhebungssituation relevant und hat das Ziel, zu ergründen, "welches Vorwissen, welche implizi-

ten Annahmen und unbewussten Erwartungen, welchen "Normalitätshorizont" und welche Aufmerksamkeitshaltungen, welche Ängste und Bewältigungsstrategien man als Interviewende oder Interviewender in die Situation einbringt" (Helfferich 2011, 157). Diese Aspekte sollen dann auch während des Interviews berücksichtigt werden.

Bei der qualitativen Forschung wird die Methode nach dem Interessengegenstand ausgesucht. Inzwischen gibt es in der qualitativen Forschung eine unübersehbare Anzahl von unterschiedlichen Interviewformen, daher werden an dieser Stelle nur die Grundformen und einige ausgewählte Interviewarten näher beschrieben (Trautmann 2010, 72).

Beim voll standardisierten Interview ist der individuelle Handlungsspielraum der Interviewpartner möglichst gering zu halten. Die Reihenfolge und die Anzahl der Fragen sind festgelegt und werden nacheinander abgearbeitet. Die Befragung wird vom Interviewer straff geführt und erklärende oder zusätzliche Informationen sind nicht erwünscht. Diese Interviews werden dann eingesetzt, wenn eine "grössere Probandengruppe vergleichbar und wiederholbar" (Trautmann 2010, 72) befragt wird.

Teilstandardisierte Interviews beinhalten im Voraus formulierte Fragen, die Interviews können allerdings in der Abfolge der Fragen variieren und die Standardisierung wird reduziert. In der Praxis werden oft Leitfadeninterviews durchgeführt, welche an die teilstandardisierten Interviewformen anlehnen. Der Unterschied besteht in der Offenheit der Fragestellung. Leitfadeninterviews werden in Themenblöcke unterteilt, welche jeweils durch eine Schlüsselfrage eingeleitet werden. Dadurch kann sich die interviewte Person frei und flexibel äussern, was zu längeren narrativen Sequenzen führt, als dies bei teilstandardisierten Befragungen der Fall ist (Trautmann 2010, 73 – 74).

Unstrukturierte Interviewformen, wie beispielsweise das narrative Interview, setzen hohe Ansprüche an die Professionalität und die Flexibilität des Interviewers. Unstrukturiert darf nicht mit Strukturlosigkeit gleichgesetzt werden. Im Gegenteil, ist es die Aufgabe des Interviewers, auf alles vorbereitet zu sein (Trautmann 2010, 75). Bei narrativen Interviews wird versucht, "durch wenige, globale Fragen, komplexe Informationen und Erzählkategorien hervorzulocken" (Trautmann 2010, 75). Die Daten werden aus den Erzählungen der befragten Person gewonnen.

3.5 Datenerhebungsmethode

3.5.1 Das Leitfadeninterview

Nach diesem theoretischen Überblick über verschiedene Interviewformen im qualitativen Bereich wird das Leitfadeninterview spezifischer vorgestellt, welches in dieser Arbeit Verwendung findet. Diese Methode wurde deshalb ausgewählt, da sie in Bezug auf die Fragestellung am geeignetsten erscheint und dazu beiträgt, das Interview episodisch zu strukturieren.

Leitfadeninterviews eignen sich dann, wenn verschiedene Themen in einem offenen Erzählraum strukturiert angesprochen werden sollen. Zudem verleiht das Leitfadengespräch dem Interview einen roten Faden, was eine gewisse inhaltliche Struktur zur Folge hat und die Auswertung und den Vergleich mit anderen, parallel geführten Interviews erleichtert (Helfferich 2011, 179-180).

Die folgenden Anforderungen werden gemäss Helfferich (2011) an einen Leitfaden gestellt:

- Er muss in all seinen Fragen eine Offenheit ermöglichen.
- Er darf nicht zu viele Fragen enthalten. Sonst werden die Fragen nur oberflächlich beantwortet und die Erzählzeit nimmt ab.
- Er soll übersichtlich gestaltet sein, dass sie der Interviewende ganz auf das Gespräch konzentrieren kann.
- Er sollte einem natürlichen Gesprächsfluss folgen und abrupte Sprünge in andere Themenfelder sollten vermieden werden.
- Die Fragen sollten nicht abgelesen werden, damit die Interviewsituation einem Gespräch gleichkommt. (Helfferich 2011, 180)

Der Leitfragebogen wurde mithilfe des SPSS-Prinzips erstellt. Mit dieser Methode kann das Grundprinzip der Offenheit bewahrt werden und dennoch kann eine Strukturierung vorgegeben werden, welche das Gespräch im Sinne des Forschungsinteresses lenken kann. Die Abkürzung SPSS steht für vier Schritte, welche beim Erstellen eines Leitfrageninterviews angewendet werden können.

1) Sammeln von Fragen

In einem ersten Schritt ist es wichtig, möglichst viele Fragen zu sammeln, die einen im Zusammenhang mit der Forschungsfrage interessieren. Dabei ist es wichtig, die Fragen ungefiltert niederzuschreiben. Auf die konkrete Formulierung muss noch nicht geachtet werden.

2) Prüfen: Überarbeiten der Fragen anhand der Kriterien des Vorwissens und der Offenheit In einem zweiten Schritt muss die Anzahl der Fragen heruntergebrochen werden, indem ungeeignete Fragen ausgeschlossen oder umgeschrieben werden. Als Erstes müssen alle Faktenfragen eliminiert werden. Auch Fragen, die nicht das Erzählen oder offene Antworten ermöglichen, sollten aus der Liste gestrichen werden. Fragen, die das persönliche Vorwissen des Interviewers bestätigen sollen oder Fragen, die über die eigentliche Forschungsfrage hinausschiessen, eignen sich ebenfalls nicht.

3) Sortieren der Fragen

Die übrig gebliebenen Fragen oder Stichworte werden nun in verschiedene Themenblöcke sortiert. Dabei sollten maximal vier Themenbündel entstehen. Fragen, welche keinem Überthema zuzuordnen sind, werden behalten und werden am Ende des Interviews platziert. Theoretische Modelle, wie beispielsweise das Präventionsmodell von Ricking, unterstützten die Festlegung der Themenbündel, durch welche eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik erreicht werden will.

Die Themenblöcke für den Leitfragebogen dieser Arbeit lauten folgendermassen:

- Ebene Schulsystem
- Schulklima (Mitschüler und Schulumgebung)
- Lehrpersonen/schulische Personen
- Unterricht
- Weitere Gedanken zur Steigerung der Attraktivität der Schule

4) Subsumieren

In einem letzten Schritt erhält der Leitfaden seine typische Form. Für jedes im dritten Schritt erstellte Bündel muss nun eine einfache Erzählaufforderung gefunden werden, die die gewünschte Thematik anspricht. Die Aufforderung sollte offen formuliert sein, damit möglichst viele Unterthemen angesprochen werden. Die zum jeweiligen Bündel zugeordneten Fragen und Aspekte werden in Stichworte umgeschrieben und in die zweite Spalte eingetragen. Sie dienen als Checkliste oder Memos für mögliche Nachfragen. In einer weiteren Spalte könnten die ausformulierten Fragen notiert werden. Eine weitere wichtige Spalte beinhaltet inhaltsleere Steuerungsfragen, die für die Aufrechterhaltung des Gesprächs gestellt werden können. Sie können eine gewisse Thematik bei Unverständnis nochmals aufgreifen oder zum Weitererzählen motivieren (Helfferich 2011, 182ff).

Um die Auswertung des Interviews zu erleichtern, beinhaltet die letzte Spalte des Leitfragebogens Vorschläge für mögliche Kategorien. Diese Kategorien sind allerdings nur Empfehlungen und können während der Analyse ergänzt oder weggelassen werden. Der Leitfragebogen ist im Anhang zu finden.

Eine spezielle Anwendungsform des Leitfadeninterviews ist das Experteninterview, welches auch in dieser Arbeit Verwendung findet. Anders als beim biographischen Interview, bei welchem die interviewte Person selbst im Zentrum steht und über persönliche Erfahrungen spricht, wird der Interviewte als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld befragt und übernimmt die Rolle des Repräsentanten einer Gruppe (Flick 2007, 214). Die Abgrenzung, wer als Experte angesehen wird und wer nicht, ist von der Forschungsfrage und vom Handlungsfeld abhängig (Helfferich 2011, 163). Vom Experten wird erwartet, dass er nicht über "sehr persönliche Angelegenheiten sondern über fachliches, abstraktes Sonderwissen sprechen soll (Helfferich 2011, 163). Dieses Verständnis von Experte kann zur Folge haben, dass auch einem Laien in einem spezifischen Bereich der Status eines Experten zugeschrieben werden kann. Auch die Schülerinnen und Schüler, welche zum Thema Prävention von Schulabsentismus befragt werden, werden vom Interviewer als Experten angesehen. Das Interview zielte nicht darauf ab, die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Schulschwänzen zu erheben, sondern vielmehr ihre Vorschläge zur Verhinderung von Schulabsentismus als Expertenansicht zu erachten.

3.5.2 Gruppenerhebungen

Für diese Arbeit sind keine Einzelerhebungen vorgesehen. Die Interviews sollen in Gruppen durchgeführt werden. Diese Entscheidung lässt sich mit der Ansicht von Mayring begründen: "Viele Meinungen und Einstellungen aber sind so stark an soziale Zusammenhänge gebunden, dass sie am besten in sozialen Situationen – also in der Gruppe – erhoben werden" (Mayring 2002, 76). Da es das Ziel dieser Arbeit ist, verschiedene Meinungen und Vorschläge zur Thematik "Prävention im Schulabsentismus" zu erheben, sollen diese Ansichten nicht isoliert diskutiert werden, da sie sich auch nicht abgeschieden vom sozialen Umfeld bilden.

Experten unterscheiden bei der Sammlung von Daten in Gruppen zwischen zwei Methoden, dem Gruppeninterview und der Gruppendiskussion. Die erste Methode wird von Patton folgendermassen definiert: "Ein fokussiertes Gruppeninterview ist ein Interview mit einer kleineren Gruppe von Leuten zu einem bestimmten Thema" (Patton 2002, 385). Verglichen mit der Einzelerhebung können nur einzelne Fragen angesprochen werden und dem Interviewer stellt sich die Herausforderung, dafür zu sorgen, dass sich alle Teilnehmenden in das Gespräch einbringen können und sich nicht einzelne Mitglieder zurückziehen. Zudem werden weitere Erwartungen an den Interviewer gestellt, namentlich, "flexibel, objektiv, empathisch, überzeugend, ein guter Zuhörer usw" (Fontana und Frey 2000, 652). zu sein. Die Anforderungen sind zwar hoch, aber dafür sind Gruppeninterviews oft reich an Daten und gehen in ihrer Tiefe über die Antworten der Einzelnen hinaus (Flick 2007, 250). Das Gruppeninterview ist allerdings nicht dafür gedacht, Lösungen für ein Problem zu finden oder Entscheidungen zu treffen.

Darin grenzt es sich von der zweiten Methode, der Gruppendiskussion, ab. Bei Gruppendiskussionen leitet der Interviewer die Gruppe thematisch in eine Richtung und bestimmt durch offene Fragen die Vertiefung und Ausdehnung ausgewählter Themenbereiche (Flick 2007, 254). Eine minimale Steuerung des Interviewverlaufs ist notwendig, wenn die Daten mit anderen Gruppen verglichen werden möchte, denn ansonsten kann die Unterschiedlichkeit in der Dynamik der Gruppen zu einer erheblichen Schwierigkeit führen. Aufgrund dessen "wird von ungesteuerten Diskussionen kaum noch Gebrauch gemacht" (Flick 2007, 259). Mayring ist der Ansicht, dass in Gruppendiskussionen psychische Sperren und Rationalisierungen, besonders in tabuisierten Themen, durchbrochen werden und Einstellungen offenbart werden, die die Befragten auch in Alltagssituationen vertreten (Mayring 2002, 77). Die Gruppenzusammensetzung hat einen wichtigen Einfluss auf die Qualität der erhobenen Daten. Forscher schlagen vor, zwischen 5-15 Teilnehmende pro Gruppe zu befragen (Mayring 2002, 77). Uneinig sind sich die Experten darüber, ob es sinnvoller ist, die Befragung mit natürlichen Gruppen, also Gruppen, die auch im Alltag bestehen und in Folge dessen sich die einzelnen Mitglieder bereits kennen, oder mit künstlichen Gruppen, Gruppen die nach ausgewählten Kriterien in Bezug auf den

Forschungszweck zusammengestellt werden, durchzuführen. Trotz der Unstimmigkeiten bezüglich der Gruppenzusammensetzung sind sich die Experten einig, dass nicht die Person und deren persönliches Erlebnis, sondern die Diskussion über ein bestimmtes Thema (Flick 2007, 252) im Mittelpunkt steht. Als Methode zur Datenerhebung in dieser Masterarbeit ist das Gruppeninterview angedacht. Es sind allerdings verschiedene Gesprächsphasen geplant, in denen die Schülerinnen und Schüler miteinander diskutieren und Lösungsvorschläge darlegen, kommentieren und beurteilen. Das Interview wird mithilfe eines offenen Leitfragebogens strukturiert und die Interviewpartner nehmen die Rolle der Experten in dem Fachgebiet Schulabsentismus ein.

3.6 Ablauf der Datenerhebung

In diesem Kapitel werden einige Überlegungen ausgeführt, die vor dem Interview diskutiert werden mussten. Ausserdem wird auf die Angaben zur Auswahl der Stichprobe und auf die Ausgestaltung der Interviewsituation genauer eingegangen, um die Forschungsgrundlage zu klären.

3.6.1 Eingrenzung der Stichprobe

Die Qualität der Informationen, welche in einem Interview erhoben werden, hängen massgeblich von den Interviewpartnern ab. Gorden (1975) hat ein paar Fragen aufgestellt, die bei der Auswahl der Interviewpartner berücksichtigt werden müssen.

- Wer verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist am ehesten bereit Informationen zu geben?
- Wer von den Informanten ist verfügbar? (Gorden 1975, 203)

Unter Berücksichtigung dieser Fragen wurden folgende Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner aufgestellt:

- Bei den Interviewpartnern handelt es sich entweder um Schülerinnen und Schüler aus der Volksschule, aus der Berufswahlschule oder um Lehrlinge der Berufsschule.
- Die Befragten müssen keine persönlichen Erfahrungen im Bereich Schwänzen mitbringen.
- Die verschiedenen Gruppen müssen Unterschiede in ihrem Alter vorweisen können.
- Es werden Mädchen und Jungen gemischt interviewt.
- Die Interviewpartner der jeweiligen Gruppe kennen sich bereits.

Es wurden zwei Interviews mit Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe und zwei Interviews mit ehemaligen Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern aus einer Berufswahlschule und aus einer Berufsschule durchgeführt. Alle Interviews fanden im Kanton Zürich statt. Die Gruppengrösse variierte zwischen vier bis sechs Mitgliedern, welche sich freiwillig zur Verfügung stellten. Das Finden der Interviewpartner benötigte mehr Zeit als angenommen. Ich habe unterschiedliche Lehrpersonen und Schulleitungen angeschrieben, die entweder in einer Sekundarstufe oder in einer Berufsschule tätig waren. Schliesslich erhielt ich den Zugang zu Erzählpersonen über Lehrpersonen aus meinem Bekanntenkreis. Es stellte sich heraus, dass die Zugangsprobleme über persönliche Kontakte am geringsten sind. Die Lehrpersonen fragten in ihren Klassen, ob sich einige Schülerinnen und Schüler an einem Interview für eine Masterarbeit zum Thema Schulabsentismus beteiligen würden, worauf sich die Interviewpersonen freiwillig melden konnten. Pro Interview wurde jeweils eine Unterrichtslektion von der jeweiligen Lehrperson zur Verfügung gestellt.

Übersicht Stichprobe

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die interviewten Personen. Die Interviewten wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert und mit einer Bezeichnung (B1- B6) versehen. Diese Bezeichnungen stimmen mit denjenigen der Transkription überein. Am Ende des Interviews füllten die Interviewpartner einen kurzen Fragebogen über ihre Person und über ihr persönliches Schwänzverhalten aus. Die gemachten Angaben sind in der in der folgenden Abbildung ersichtlich.

Tabelle 6: Stichprobenauswahl

Interview	Ge- schlecht	Alter	Klasse	Nationalität	Schwänzverhalten		
Gruppe 1							
I1-B1	m	14 J.	2. Sek BC	Mosambik	Schwänzt nicht		
I1-B2	W	13 J.	2. Sek BC	Kosovo	Schwänzt nicht		
I1-B3	W	13 J.	2. Sek BC	Kosovo	Schwänzt nicht		
I1-B4	m	14 J.	2. Sek BC	Portugal	Schwänzt selten		
Gruppe 2							
I2-B1	m	14 J.	2. Sek A	Türkei	Schwänzt nicht		
I2-B2	m	14 J.	2. Sek A	Serbien	Schwänzt nicht		
I2-B3	W	13 J.	2. Sek A	Kosovo	Schwänzt nicht		
I2-B4	W	14 J.	2. Sek A	Schweiz	Schwänzt nicht		
Gruppe 3							
I3-B1	m	17 J.	BWS / Planung & Design	Kosovo	Schwänzt nicht		
I3-B2	m	17 J.	BWS / Planung & Design	Schweiz	Schwänzt nicht		
I3-B3	m	15 J.	BWS / Planung & Design	Schweiz	Schwänzt selten		
I3-B4	W	16 J.	BWS / kaufmänni- sches Profil	Griechenland	Schwänzt selten		
I3-B5	W	16 J.	BWS / unbekannt	Mazedonien	Schwänzt selten		
Gruppe 4							
I4-B1	W	20 J.	Detailhandel mit BMS 3. Lehrjahr	Schweiz	Schwänzt nie		
I4-B2	m	19 J.	Detailhandel mit BMS 3. Lehrjahr	Schweiz	Schwänzt ab und zu Randstunden		
I4-B3	W	21 J.	Detailhandel mit BMS 3. Lehrjahr	Schweiz	Schwänzt ab und zu einzelne Tage		
I4-B4	W	19 J.	Detailhandel mit BMS 3. Lehrjahr	Schweiz	Schwänzt selten		
I4-B5	W	18 J.	Detailhandel mit BMS 3. Lehrjahr	Schweiz	Schwänzt selten		
I4-B6	m	19 J.	Detailhandel mit BMS 3. Lehrjahr	Schweiz	Schwänzt ab und zu Randstunden		

3.6.2 Ausgestaltung der Interviewsituation

Um ein gelingendes Interview durchführen zu können, wurde versucht, die folgenden Regeln von Gläser und Laudel zu berücksichtigen.

- 1) Zuhören: Der Interviewer sollte in erster Linie das Sprechen seinem Interviewpartner überlassen. Die Zusicherung der Aufmerksamkeit sollte seitens des Interviewers via Blickkontakt oder Kopfnicken erfolgen. Pausen müssen unbedingt zugelassen werden.
- 2) Flexibel fragen: Diese Regel ergibt sich aus dem Anspruch, die Gesprächssituation so natürlich wie möglich wirken zu lassen. Überleitungen in neue Fragen sollen an die vorhergehenden Antworten angeknüpft werden, damit ein möglichst natürlicher Gesprächsleitfaden entsteht. Ein plötzlicher Themenwechsel kann den Interviewpartner an ein Verhör erinnern. Die Entstehung einer solchen Atmosphäre sollte in einem Interview unbedingt verhindert werden.
- 3) Nicht Verstandenes klären: Bei unverständlichen Aussagen sollte der Interviewer unbedingt nachfragen und die Fragen klären.
- 4) Details erfragen: Interviewpartner bleiben in ihren Erzählungen oft allgemein und ihre Aussagen sind teilweise mehrdeutig und vage. Deshalb ist das Nachfragen wichtig, weil man so die gewünschten Informationen erhält.
- 5) Kurze und eindeutige Nachfragen stellen
- 6) Kompetenz der Interviewpartner steigern
- 7) Bewertungen vermeiden: Der Interviewer muss den Interviewpartner bestärken zu erzählen, aber er darf die Aussagen seines Gegenübers nicht positiv oder negativ bewerten (Gläser und Laudel 2009, 173).

Die Interviews fanden in leeren Klassenzimmern oder in Gruppenräumen statt. Laut Helfferich "kann jeder Ort für ein Interview gewählt werden, solange die Bedingungen einer ungestörten Aufmerksamkeit und guten Akustik, die eine Tonbandaufnahme ermöglicht, erfüllt sind" (Helfferich 2011, 177). Die ungeteilte Aufmerksamkeit und eine gute Akustik konnte in all diesen Räumen gewährleistet werden und es wurde darauf geachtet, dass während der Interviewzeit keine weiteren Personen das Gespräch stören konnten. Es haben sich alle Gesprächsteilnehmer mit der gesprächsführenden Person um eine Tischgruppe gesetzt, sodass jeder Teilnehmer nach Bedarf den Blickkontakt aufnehmen oder ihm ausweichen konnte.

In der Eingangsphase informierte die Interviewende die Teilnehmenden über die Ziele und die Absichten des Gesprächs. Zudem bedankte sich die Interviewende für die Teilnahme am Interview und bemühte sich, eine offene und angenehme Atmosphäre zu kreieren. Am Ende des Interviews hatten die Schülerinnen und Schüler noch einen Protokollbogen mit einigen Angaben zu ihrer Person auszufüllen. Das Interview wurde mit der Übergabe eines kleinen, materiellen Dankeschöns beendet. Damit eine unverfälschte Analyse der Interviewdaten gewährleistet werden konnte, wurde das Interview mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Dadurch konnte sich die Interviewende vollständig auf den Verlauf des Gesprächs fokussieren und wurde nicht durch das Schreiben von Notizen abgelenkt. Zusätzlich gingen keine wichtigen Informationen verloren.

3.7 Datenaufbereitung

In einem nächsten Schritt wurden die erhobenen Daten wörtlich transkribiert. Eine herkömmliche Auffassung von Transkription lautet: "Die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation meist auf der Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen. Je nach Untersuchungszweck kann bzw. muss die Transkription mehr oder weniger umfassend sein" (Ilmes, 2008 nach Kuckartz 2008, 27). Bei der Generierung von schriftlichem Datenmaterial wird ein festes Regelsystem benötigt. Für diese

Bei der Generierung von schriftlichem Datenmaterial wird ein festes Regelsystem benötigt. Für diese Arbeit war die wörtliche Wiedergabe des Inhalts interessant. Die nonverbalen Äusserungen wurden nicht aufbereitet. Das Regelsystem, welches der Transkription dieser Daten zugrunde liegt, stützt sich auf die Überlegungen von Kuckartz ab (Kuckartz, 2008, 27-28).

- Es wird wörtlich transkribiert, demnach nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mittranskribiert.
- Alle Angaben die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte ... markiert.
- Zustimmende Lautäusserungen der Interviewenden (Mhm, Aha etc.) werden nicht mittranskribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in eckige Klammern gesetzt.
- Die interviewende Person wird durch ein "I", die befragte Person durch ein "B" gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (z.B. "B4").
- Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
- Zusätzlich wird die Regel eingeführt, dass Wiederholungen oder Abschweifungen nicht transkribiert, sondern mit diesem Zeichen [...] markiert werden.

Um die Transkription zu erleichtern wurde das Programm F4 verwendet. Das Programm ermöglicht eine verlangsamte Abspielung der Aufnahme und es konnte direkt in ein vorhandenes Textfenster transkribiert werden. Ebenfalls ist eine Speicherung der Datei im RTF Format möglich, was für die weitere Verarbeitung der Daten notwendig war.

3.8 Auswertung der Daten

"Die klassische Inhaltsanalyse, wie sie in den 1940er Jahren als "Content Analysis" zu einer systematischen Forschungsmethode entwickelt wurde, basiert im Kern auf der Idee, Kategorien zu bilden und das empirische Material entlang dieser Kategorien zu analysieren" (Kuckartz 2016, 51). Die Form der klassischen Analyse hat sich allerdings im Laufe der Jahre immer mehr zu einer quantitativen Auswertungsstrategie entwickelt, weil das Verstehen des Textes immer mehr vernachlässigt wurde. Kuckartz beschreibt drei qualitative Methoden, die alle vom Grundgedanken der kategorisierbaren Auswertung ausgehen, aber sich in einigen Merkpunkten unterscheiden.



Abb. 5: Phasen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 100)

In der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse werden die Daten in einem mehrstufigen Verfahren kategorisiert. In einem ersten Schritt wird das Datenmaterial entlang von 10 bis maximal 20 Hauptkategorien codiert. Sinnvollerweise werden die Hauptkategorien aus den Themenblöcken des Leitfadens abgeleitet (Kuckartz 2016, 97). Das Bilden der Hauptkategorien geschieht in einem deduktiven Prozess. Der Begriff deduktiv wird dann verwendet, wenn "das Besondere aus dem Allgemeinen erschlossen wird" (Kuckartz 2016, 64). Die deduktive Kategorienbildung findet also statt, bevor das Material eingesehen wird. In einem zweiten Durchlauf werden die mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen weiter differenziert. Das bedeutet, dass Subkategorien gebildet werden müssen. Für diesen Schritt wird die induktive Vorgehensweise gewählt. Der Codier kennt nun das Material und kann daraus neue Kategorien erstellen. In der letzten Phase wird das gesamte Material den ausdifferenzierten Kategorien zugeordnet. Anschliessend folgt in der Regel eine kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien und es wird versucht, Zusammenhänge zwischen den Codierungen festzustellen (Kuckartz 2016, 97).

Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse ist die zweite von Kuckartz beschriebene, qualitative Auswertungsmethode. Im Mittelpunkt stehen nicht die Themen und Subthemen und deren Analyse, sondern es geht um "die Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden" (Kuckartz 2016, 123). Die Auswertung ist im Normalfall fallbezogen, also auf die Person beschränkt und nicht auf die Thematik. Anstatt thematischen Kategorien werden Bewertungskategorien festgelegt. Die Kategorien haben meist eine Unterteilung mit auf- oder absteigender Ordnung. Beispielsweise werden in der Kategorie "Selbstvertrauen" verschiedene Subkategorien von "hohem Selbstvertrauen" über "mittleres Selbstvertrauen" zu "niedrigem Selbstvertrauen" gebildet (Kuckartz 2016, 123). Die Kategorien der verschiedenen Fälle können im Abschluss zusammengefasst und miteinander verglichen werden.

Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse ist laut Kuckartz die komplexeste und anspruchsvollste Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Der Grundgedanke der Typenbildung ist "die Suche nach mehrdimensionalen Mustern, die das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs oder eines Handlungsfeldes ermöglichen" (Kuckartz 2016, 143). Üblicherweise baut die typenbildende Codierung auf einer inhaltlich strukturierenden oder einer evaluativen Methode auf (Kuckartz 2016, 143). In einem ersten Schritt wird der Merkmalsraum aller Fälle untersucht. Anhand dessen werden die einzelnen Fälle aufgrund ähnlicher Merkmalsausprägungen in unterschiedliche Gruppierungen eingeteilt. Diese Gruppen bilden die Grundlage für eine Beschreibung der Typologie (Kuckartz 2016, 148).

3.8.1 Kategoriensystem

Der Definition des Begriffs Kategorie wird in der empirischen Forschung nur limitiert Aufmerksam-keit geschenkt. "Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass man wohl schon wisse, was eine Kategorie sei" (Kuckartz 2016, 32). Die unterschiedlichen Zugänge zur Bildung der Kategorien mit den Bezeichnungen induktiv und deduktiv, wurden bereits im Kapitel 3.8 erläutert. Für die vorliegende Arbeit war es in Bezug auf die erste, zweite und dritte Forschungsfrage sinnvoll, die inhaltlich strukturierende Methode zu wählen. Die Hauptkategorien wurden mithilfe des Leitfadens, also deduktiv, erstellt. Die Subkategorien wurden nach dem ersten Codierungsdurchgang gebildet. Das vorhandene Material bildete die Grundlage für die weiteren Kategorien, demnach wurde für die zweite Phase mehrheitlich der induktive Weg gewählt.

Methodenteil

Für das Entwickeln der Kategorien wurde die Berücksichtigung folgender Kriterien von Helfferich (2011) für angemessen gehalten. Das Kategoriensystem sollte...

- ... nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein, damit in den einzelnen Kategorien ausreichend viele Textstellen zu finden sind und vor allem die Auswertung nicht zu aufwändig wird.
- ... in jedem Fall trennscharf sein.
- ... im Hinblick auf den späteren Evaluationsbericht formuliert sein, indem beispielsweise Kategorien gewählt werden, die im späteren Bericht als Überschriften wieder auftauchen können.
- ... in Beziehung zu den Fragestellungen und Evaluationszielen definiert sein. (Helfferich 2011, 37)

Die Auswertung wurde mit Hilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Durch die computergestützte Analyse wird die Kategorienbildung am Material sowie auch die Zuordnung der verschiedenen Textstellen zu den Kategorien erleichtert. Zusätzlich können die Resultate der Analyse bei Bedarf auch visualisiert werden, was die Darstellung der Ergebnisse vereinfacht.

Nachfolgend werden die in dieser Forschungsarbeit verwendeten Hauptkategorien vorgestellt und mit einem Ankerbeispiel unterlegt. Diese Kategorien wurden deduktiv gebildet und von den Fragen des Leitfadeninterviews abgeleitet. Das vollständige Kategoriensystem mit den induktiv, sowie auch deduktiv gebildeten Unterkategorien ist im Anhang zu finden. Das Material wurde zuerst nach den ersten sechs Hauptkategorien kodiert. In einem zweiten Schritt wurden die codierten Textstellen weiteren induktiv erstellten Subkategorien zugeteilt und das gesamte Datenmaterial wurde nochmals mit dem neuen Kategoriensystem überarbeitet. Im letzten Schritt wurden die codierten Aussagen der Schülerinnen und Schüler unter dem Blinkwinkel des Reflexionsanteils betrachtet. Es wurde versucht die Qualität der Reflexionskompetenz aus den Aussagen zu erschliessen. Diejenigen, die als inhaltsreich erachtet wurden, wurden den drei Stufen der Kategorie Reflexionsfähigkeit zugeordnet, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

I. Kategorie: Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen

In dieser Kategorie werden die Aussagen von den Schülern und Schülerinnen zugeordnet, die Begründungen für schulabsentes Verhalten beinhalten. Der Schwerpunkt liegt auf den institutionellen Faktoren.

Ja ich denk es isch immer s gliche, es isch immer wegem Lehrer. Ich han es paar Kollege gha, wo gschwänzt hend wegem Lehrer, will sie ihn eifach nöd guet gfunde hend. (I3-B2)

II. Kategorie: Reaktionen auf Schulabsentismus

Hier werden Angaben zu den Reaktionen in Bezug auf Schulabsentismus gesammelt, welche von den Schülerinnen und Schülern als neutral erlebt wurden oder zu welchen keine explizite Aussage gemacht wurde, ob es einen Einfluss darauf hat, ob geschwänzt wurde oder nicht.

Und je nach dem, wenn mer das mehrmals macht, bechunt mer au en Verwies. Und dezue au no Elterebrief, sie lütet a de Eltere ah, denn Elteregspröch usw. (I3-B2)

III. Kategorie: Förderung der Schulpräsenz

Diese Kategorie umfasst alle Faktoren im Bereich der universellen Prävention, die dazu beitragen, ob sich die Schülerinnen und Schüler an der Schule wohl fühlen, gerne zur Schule kommen und den Schulbesuch als gewinnbringend erachten.

Eigentlich isch das für mich genau de Grund, dass ich nöd schwänze, will min Lehrer luegt, dass es allne guet gaht. (I1-B2)

IV. Kategorie: Erfolgsversprechende Früh-Interventionen

In dieser Kategorie werden indizierte Präventions- oder frühe Interventionsmassnahmen zusammengefasst, die aus der Perspektive der Jugendlichen als wirksam und effektiv erachtet werden. Diese Massnahmen sind sehr individuell und werden dann eingesetzt, wenn das Verhalten von Schulabsentismus bereits erkennbar ist.

Aso ich find es sött au Konsequenze gäh, wenn mer schwänzt, aber ich find au, dass nöd nur ä Strafarbeit isch, sondern dass de Lehrer au mit eim reded. (I2-B3)

V. Kategorie: Erfolglose Massnahmen

Hier werden präventive wie auch interventive Massnahmen aufgeführt, welche aus Sicht der Schülerinnen und Schüler keinen Einfluss auf das schulabsente Verhalten hatten.

Ich find es paar intressiert das gar nöd, dass zwei Stunde da sind, die chömed eifach und macheds und gönd denn wieder. Aso es git Lüt wo das denked. (I1-B4)

VI. Kategorie: Neue Präventionsmassnahmen

Die Kategorie "neue Präventionsmassnahmen" beschreibt zusätzliche Maßnahmen, die aus Sicht der Jugendlichen die Schulanbindung stärken und schulabsentes Verhalten verringern würden, die sie aber in ihrer eigenen Schulzeit nicht erlebt haben.

Aso eigentlich wer ä gueti Massnahme, wenn es Mail usegaht ad Eltere. Will da i de Bruefsschuel gaht es Mail use as Lehrgschäft. Denn isch d Hemmschwelle grösser. (I4-B6)

3.9 Berücksichtigung der Reflexionsfähigkeit

Damit Jugendliche dem Phänomen Schulabsentismus Bedingungsfaktoren zuschreiben und präventive Massnahmen entwickeln können, ist die Fähigkeit zur Reflexion unabdingbar. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, das eigene Handeln bewusst wahrzunehmen, darüber nachzudenken und in einem zweiten Schritt Rückschlüsse zu ziehen, wie das Wohlbefinden an der Schule gesteigert werden könnte. Reflexion wird als Voraussetzung angesehen, wenn eine nachhaltige Veränderung im Verhalten der Schülerinnen und Schüler beabsichtigt wird, was folgende Aussage bestätigt:

Durch Reflexion können handlungssteuernde subjektive Theorien bewusst gemacht und begründete Lösungen für Praxisprobleme gefunden, Handlungsalternativen geplant und in der Praxis erprobt werden. Sofern diese unterschiedlichen Komponenten bewusst und gezielt bearbeitet werden, kann Handeln nachhaltig und nachweislich verändert [...] werden (Wyss 2013, 35).

Baker vertritt die Ansicht, dass jedes Individuum zur Reflexion fähig ist. "It is not a question of whether an individual is reflective or not but rather at what level of reflection a person is operating" (Abou Baker El-Dib 2007, 25). Die Frage, die Baker aufwirft, ist, auf welcher Stufe reflektiert wird. Die Ermittlung der Reflexionsstufe soll in dieser Arbeit dazu beitragen, abzuschätzen, welche erwähnten Massnahmen eine nachhaltige Veränderung des Verhaltens erzielen und welche Vorschläge mit Vorsicht umgesetzt werden müssten. Denn das oben abgebildete Zitat von Wyss (2013) bildet die Grundlage für die Annahme, dass die Qualität der Reflexion die Qualität der Massnahmen in den Bereichen Erfolg und Nachhaltigkeit bestimmt.

Daher werden die Antworten der Jugendlichen anhand ihrer Reflexionsfähigkeit kategorisiert. Da es sich bei dieser Analyse um eine Bewertung handelt, wird die evaluative Inhaltsanalyse verwendet. Dafür werden drei Subkategorien in aufsteigender Ordnung gebildet, welche eine Bewertung der Reflexionsfähigkeit zum Ziel haben. Alle bisher codierten Aussagen bilden das Datenmaterial für diese letzte Auswertung. Die Aussage, die reflexive Anteile enthalten, erhalten eine Doppelcodierung und werden der Hauptkategorie "Reflexionsfähigkeit" zugeteilt. In einem zweiten Durchlauf werden die Daten in die drei Subkategorien aufgeteilt. So können gegebenenfalls Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen festgestellt und in den Interpretationen berücksichtigt werden.

Bevor allerdings auf die Analyse der Aussagen eingegangen werden kann, muss eine theoretische Grundlage geschaffen werden. Im folgenden Kapitel wird die Reichweite des Begriffs Reflexion erläutert und es werden verschiedene Ansätze zur Messung der Reflexionskompetenz vorgestellt.

3.9.1 Begrifflichkeit

"Reflection is today on everybody's lips, and this has created the paradoxical situation that reflection I often used in an unreflected manner" (Bengtson, 2003, 295). Aufgrund des uneinheitlichen Gebrauchs des Begriffs Reflexion in der Gesellschaft wird in einem ersten Abschnitt eine mögliche Definition erläutert, bevor auf den Prozess der Reflexion und anschliessend auf mögliche Ansätze zur Bestimmung der Qualität der Reflexion eingegangen wird.

Das Verb 'reflectere' stammt aus dem Lateinischen und kann mit widerspiegeln oder reflektieren übersetzt werden. Berühmte Persönlichkeiten, wie Aristoteles, Plato oder Sokrates haben bereits in ihren Schriften den Begriff der Reflexion verwendet und daher ist dieser Begriff keine Neuerfindung der heutigen Zeit. Allerdings wird der Begriff Reflexion mit vielen verschiedenen Ausdrücken umschrieben und in Ebenen und Formen unterschieden (Wyss 2013, 37-41).

Die folgende Abbildung von Wyss dient zur Übersicht der unterschiedlichen Reflexionsformen.

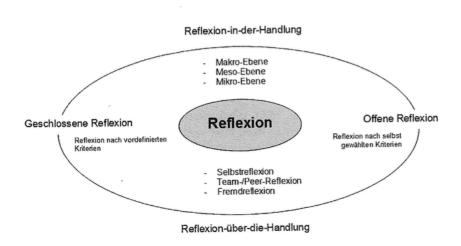


Abb. 6: Reflexionsformen (Wyss, 2013, 48)

Eine Reflexion kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Wyss unterscheidet zwischen diesen beiden Reflexionsprozessen.

Eine Reflexion in der Handlung geschieht unmittelbar im während der Handlung. Eine Verbalisierung der Reflexion ist nicht nötig. Wyss beschreibt den Reflexionsprozess in sechs Phasen. Ausgelöst wird der Prozess durch eine problematische Situation, worauf eine Problemdefinition (2), eine Verwirklichung der Problemdefinition (3), eine experimentelle Prüfung (4), eine hypothetische Definition der gegebenen Situation (5) und letztendlich eine Bewertung der Problemdefinition (6) folgt. Die Reflexionen können inhaltlich wie auch formal unterschiedliche Ebenen anschneiden. Auf der untersten Ebene, der Mirko-Ebene, werden Aspekte behandelt, die das alltägliche Leben, die eigene Person sowie die Interaktion mit anderen Personen tangieren. Auf der übergeordneten Meso-Ebene werden Inhalte besprochen, die nicht mehr alltägliche Handlungen umfassen, aber die den Alltag dennoch beeinflussen. Auf der Makro-Ebene ist die Diskussion über das System und seine Auswirkungen auf die anderen Ebenen zu verorten (Wyss, 2013, 42-44).

Bei der Reflexion über die Handlung wird versucht, das Geschehen auf einer Metaebene mit einem gewissen Abstand zu überdenken. Findet kein Austausch mit weiteren Personen über die Situation statt, kann von einer Selbstreflexion gesprochen werden. Bei diesen Reflexionen ist es allerdings nicht immer einfach eine Offenheit zu wahren und somit besteht die Gefahr, dass der Reflexionsprozess unvollständig oder sogar kontraproduktiv ist (Wyss 2013, 48). Eine Team- oder Peerreflexion kann daher in diesem Zusammenhang als wertvoll empfunden werden. "Der gemeinsame Austausch sowie die Verbindlichkeit der kollektiven Arbeit können sich positiv auf die Reflexion und ihre Ergebnisse auswirken" (Wyss 2013, 49).

Nicht nur die Art des Reflexionsprozesses, sondern auch die Form der Reflexion bildet eine Grundtypologie, wenn es um die Differenzierung von unterschiedlichen Reflexionen geht. Wyss unterscheidet zwischen geschlossener und offener Reflexion. Bei der geschlossenen Reflexion werden die Inhalte bereits im Vorfeld festgelegt. Dadurch ist eine zielgerichtete Reflexion möglich, wenn auch die individuelle Offenheit durch vordefinierte Inhalte eingeschränkt wird. Bei einer offenen Reflexion kann die reflektierende Person selber über die Inhalte einer Reflexion bestimmen. Somit können die individuellen Interessen und Erfahrungen einer Person berücksichtigt werden. Diese Offenheit kann allerdings in einigen Fällen auch überfordernd wirken. (Wyss 2013, 49)

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Reflexionsansätze erläutert. Abschliessend lässt sich sagen, dass alle Konzepte trotz ihrer Unterschiedlichkeit folgendes beabsichtigen.

Den verschiedenen Ansätzen gemeinsam ist, dass Reflexion immer das Denken betrifft, und dieses Denken zumeist in Beziehung zum Handeln gesetzt wird. Die Reflexion über die eigene Praxis oder Handlung kann helfen, die Ereignisse besser zu verstehen, daraus Rückschlüsse für zukünftige Handlungen zu ziehen und diese dadurch effektiv zu planen und durchzuführen. Eigene subjektive Theorien können aufgedeckt und bearbeitbar gemacht werden (Wyss 2013, 53).

3.9.2 Ansätze zur Messung der Reflexionskompetenz

Viele Autoren haben sich mit der von Baker (2007) aufgeworfenen Frage auseinandergesetzt, wie die Qualität einer Reflexion festgestellt und gefördert werden kann. Die Vermutung, dass sich mit zunehmendem Alter und mit der Vergrösserung des allgemeinen Wissens die Fähigkeit der Reflexion erhöht, wird von unterschiedlichen Forschern unterstützt. "Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass sich mit zunehmendem Alter und zunehmendem Wissenserwerb auch die Funktionstüchtigkeit der Metakognition erhöht und dass in der Pubertät noch keineswegs der Endpunkt des entsprechenden Entwicklungsgeschehens erreicht ist" (Hasselhorn, 2010, 545). Unter Metakognition wird nach Guldimann neben dem inhaltlichen Wissen und der Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses eben auch die Fähigkeit der Reflexion in Form von Sensitivität für eigene kognitive Aktivitäten verstanden (Guldimann 1996, 29ff).

Es wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt, mit dem gemeinsamen Ziel, die Qualität der Reflexionsfähigkeit zu messen. Viele Arbeiten sind im englischen Sprachraum zu finden und auf die Messung der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen abgestimmt. In diesem Kapitel werden einige ausgewählte Modelle vorgestellt.

Tabelle 7: Modelle zur Messung der Reflexionsfähigkeit

Modell	Stufen	Beschreibung
	1. open mindedness	Es wird eine Aufgeschlossenheit erwartet. Andere Ansichten werden akzeptiert.
Die Theorie des le- benslangen Lernens (Harrington et. al. 1996 zitiert nach	2. whole-heartedness	2) Ernsthaftigkeit Die eigenen Beschränkungen und Voraussetzungen werden erkannt und berücksichtigt.
Wyss, 2013, 84)	3. responsibility	3) Verantwortung Die moralischen und ethischen Kon- sequenzen bei Entscheidungen soll- ten berücksichtigt werden.
		Eine kritische Reflexion findet auf allen Ebenen statt und wird nicht durch eine egozentrische Ansichtsweise eingeschränkt.
	1. keine Beschreibungen	Das Modell ist hierarchisch aufge-
	2. laienhafte Beschreibungen	baut. Aussagen die der ersten Stufe
	3. Unterrichtsvorkommnisse erkennen und	zugeordnet werden, deuten auf eine
	mit pädagogischen Konzepten verbinden 4. Erklären der Situation mit theoretischen	geringe Reflexionsfähigkeit während Aussagen in der Stufe sieben die
Messung von pädago-	oder persönlichen Präferenzen	höchste Form der Reflexionsfähig-
gisch reflexivem Den-	5. Erklären der Situation mithilfe von Prin-	keit zeigen
ken (Sparks-Langer et.	zipien oder Theorien	
al. 1999 zitiert nach Wyss 2013, 86)	Erklärung der Situation beinhaltet neben Prinzipien und Theorien auch Kontextfaktoren	
	7. Erklärung berücksichtigt auch zusätzlich	
	moralische, ethische oder politische Fra-	
	gen	

Zweistufiges Model zu Inhaltsanalyse von Reflexion (Fund et al. 2002 zitiert nach Wyss 2013, 87-89) 1. Dimension: Inhalt (Worüber wird gesprochen?)

- Subject matter content: Was? Erzieherische Inhalte?
- Didactic content: Wie? Welche Methoden wurden verwendet?
- Personal content: Es wird über die eigene Person oder das eigene Handeln berichtet.

sionen, dem Inhalt und der Form. Auch hier ist die 2. Dimension hierarchisch aufgebaut (from low-level to high-level reflection).

Das Modell besteht aus zwei Dimen-

Die beiden Dimensionen spielen zusammen und das Model wird als eine Art Matrix verstanden.

2. Dimension: Form (Tiefe der Reflexion)

- Description: Beschreibungen
- Personal opinion: Zeigen Bedenken und eigene Erfahrungen der Person
- Linking: Anknüpfen an bestehendes Wissen oder Literatur
- Critical bridging: Weitere Auffassungen werden diskutiert und es wird über zukünftige Verhaltensweisen nachgedacht.

Reflexionsbreite: Welche Perspektiven/ Kategorien werden beachtet?

Reflexionstiefe: Unterscheidung der Reflexionsniveaus

- Descriptive writing: Ereignisse werden beschrieben
- Descriptive reflection: Erklärungen stützen sich auf persönliche Erfahrungen oder eigene Literaturrecherchen ab.
- Dialogic reflection: Es findet ein Diskurs statt, der verschiedene Ursachen abwägt
- Critical discours: Überlegungen werden unter Einbezug von sozialen, moralischen oder politischen Überlegungen dargestellt.

Das Modell besteht aus zwei Dimensionen, aus der Reflexionsbreite und der Reflexionstiefe.

Die Reflexionstiefe wird in vier Ebenen unterteilt. Aussagen, die der ersten Ebene zugeordnet werden können, werden mit einer geringen Reflexionskompetenz in Verbindung gebracht während Aussagen auf der vierten Ebene mit einer hohen Reflexionskompetenz in Verbindung gebracht werden.

Reflexionsmodell nach Hatton und Smith 1995 zitiert nach Leonhard et. al. 2013, 189 – 190)

Die Messung der Reflexionskompetenz stellt in der aktuellen Forschung eine Schwierigkeit dar und wurde noch nicht abschliessend geklärt. Die Autoren der vorgestellten Modelle zur Messung der Reflexionskompetenz gestehen ein, dass die Unterteilung in verschiedene Stufen und die darauf folgende Zuordnung der individuellen Reflexionskompetenz anspruchsvoll sei und keinen Vergleich mit anderen Beurteilungen zulassen (Wyss 2013, 82).

3.9.3 Festlegen der Bewertungskategorie

In diesem Kapitel werden die eigenen Bewertungskategorien festgelegt und erläutert.

Das von Hatton und Smith (1995) verfasste Reflexionsmodell dient als Grundlage für die für diese Arbeit vorgesehene, dreistufige Skala, die eine Beurteilung der Reflexionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll. Da die erwähnten Autoren ein Auswertungsinstrument für die Reflexi-

onskompetenz von Lehrpersonen entwickelt haben, muss die Skala auf die Zielgruppe dieser Arbeit angepasst werden. Die vier Stufen von Hatton und Smith werden in ihren groben Zügen übernommen. Die Namen der Ebenen werden teilweise angepasst und es findet eine Reduzierung auf drei Stufen statt. Die Zuweisungskriterien können somit eindeutiger voneinander abgegrenzt werden. Das Messinstrument ist hierarchisch aufgebaut. Aussagen, welche der ersten Stufe zugeordnet werden, zeigen Ansätze von reflexivem Denken auf. In diesem Fall gelingt es, den Schülerinnen und Schüler die Verhaltensweise einer externen Ursache zuzuschreiben, es fehlen jedoch jegliche Anteile von selbstkritischem Denken. Aussagen der zweiten und dritten Stufen repräsentieren ein höheres Reflexionsniveau. Viele Messinstrumente ordnen der ersten Stufe diejenigen Aussagen zu, die keinen Anteil an reflexivem Denken aufweisen. Diese Stufe wurde in dieser Beurteilungsskala nicht beachtet, da die Forschungsfrage auch nur mit der Codierung der reflexiven Textstellen beantwortet werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Interviewgruppe, bei welcher wenige Aussagen als reflektiert codiert werden konnten, viele Antworten als unreflektiert eingestuft wurden.

Tabelle 8: Beurteilungsskala für Qualität der Reflexion

Teil B	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel
B1	erfahrungsbezogene Erzählung	Einfache Erklärungen, die nur auf die eigene Ansicht oder Erfahrung bezogen sind. Begründungen oder Gedanken können den Anschein machen, als seien sie von Autoritäten übernommen. Spezielle Codieranleitung: Überlegungen zu Ursachen oder Präventionsmassnahmen setzen bei einem Umweltfaktor an. Kein oder sehr geringer selbstkritischer Anteil dabei.	"Ja ich denk es isch immer s gliche, es isch immer wegem Lehrer. Ich han es paar Kollege gha, wo gschwänzt hend we- gem Lehrer, will sie ihn eifach nöd guet gfunde hend" (I3- B2)
B2	Erfahrungsbezogene Reflexion	Erklärungen sind umfangreicher, beziehen unter anderem die eigene Verantwortung am Geschehen ein. Spezielle Codieranleitung: Überlegungen zu Ursachen oder Präventionsmassnahmen setzen bei mehreren Faktoren, selbstkritischer Anteil ist dabei.	"Es git eigentlich nöd vill meh, es chunt au immer uf d Person drufah. Ich glaub wennd wetsch schwänze, denn schwänzisch, egal was d Konsequenz isch." (I2-B4)
В3	Dialogische, kritische Reflexion	Sehr ausführliche Erklärungen, bewusstes oder unbewusstes Anknüpfen an vorhandenes Wissen oder Theorien und das Gegenüberstellen von verschiedenen Ursachen und Faktoren. Spezielle Codieranleitung: Überlegungen zu Ursachen oder Präventionsmassnahmen setzen bei mehreren Faktoren an und werden diskutiert und kritisch hinterfragt. Hoher Grad an selbstkritschen Anteilen.	"Es chunt halt drufah, ob mers us, ich ha jetzt kei Luscht id Schuel cho, macht, oder wills en Grund het will mer de Leh- rer nöd guet find oder will mer gmobbt wird." (I4-B1)

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die codierten Schülerinnen- und Schülerantworten entlang der sechs Hauptkategorien dargestellt. Verschiedene Grafiken aus dem Programm MAXQDA visualisieren die Forschungsdaten. Die Ergebnisse beziehen sich auf die anfangs gestellte Fragestellung, die nach den Bedingungsfaktoren und geeigneten Präventions- und Interventionsmodellen von Schulabsentismus aus Sicht der Schülerinnen und Schüler fragt. Die Hauptkategorien, Subkategorien und die gewonnenen Erkenntnisse werden dargestellt, erläutert und mit diversen Originalzitaten versehen. Die vollständige Transkription der Interviews und das Kategorie System sind im Anhang zu finden.

4.1 Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen

Da Schwänzen, wie im Theorieteil beschrieben, durch viele Bedingungsfaktoren verursacht werden kann, werden die Schülerinnen und Schüler dazu befragt, welche Gründe oder Ursachen ihrer Ansicht nach ein schulabsentes Verhalten auslösen können. Die ersten Antworten auf die Frage nach den Bedingungsfaktoren beinhalten in allen vier Interviews eine der folgenden Aussagen:

- Kein Bock auf Schule!
- Die Schule ist langweilig!

Um differenziertere Antworten zu erhalten, wird in einem zweiten Schritt spezifischer nachgefragt. Folgende Grafik verschafft einen Überblick über die genannten Einflussfaktoren. Jede Säule repräsentiert eine Subkategorie des Kategorie Systems. Im folgenden Kapitel werden die einzelnen Kategorien näher erläutert und mit Zitaten der Schülerinnen und Schüler dokumentiert.

27% 24% 21% 18.2% 18.2% 18% 12.7% 12.7% 9% 6% 3% 0% Anforderungen personenabhängige Unterricht Mitschüler Klima

Bedingungsfaktoren für Schulschwänzen

Abb. 7: Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen

Der am häufigsten verwendete Subcode bei der Kategorie Bedingungsfaktoren des Schulschwänzens betrifft die **Lehrpersonen**. Vier Jugendliche bestätigen aufgrund eigener Erfahrungen, dass Schwänzen in direktem Zusammenhang mit der Lehrperson steht. "Ja ich denk es isch immer s gliche, es isch immer wegem Lehrer. Ich han es paar Kollege gha, wo gschwänzt hend wegem Lehrer, will sie ihn eifach nöd guet gfunde hend." (I3-B2)

Eine andere Schülerin konkretisiert mit ihrer Aussage, bei welchen Lehrpersonen öfter schulabsentes Verhalten gezeigt wird. "Aso wenn zum Bispiel d Lehrerin eifach nöd cool isch und wenn sie immer mega langwilige Unterricht macht, immer glich, denn schwänzt mehr meh." (I2-B4) Weitere Eigenschaften von Lehrpersonen, die von Schülerinnen und Schüler als negativ erachtet werden und welche ihrer Ansicht nach den Schulabsentismus fördern, werden in der folgenden Auflistung aufgeführt. Die zentralen Begriffe sind fettgedruckt.

- "Sie isch scho nett, aber sie isch ebe au mega **vergesslich**, **verwirrt** und irgendwie" (I4-B5)
- Aso sie seit mal mached das und das und niemert machts denn, will sie sich nöd cha duresetze. (I4-B1)
- Wenns en Lehrer isch wo mega **fies** isch und **alli mobbt**, denn schwänzt mer viellicht eher mal d Schuel. (I4-B5)
- ... **assozial** gsi, het **eus nöd glich behandlet** und isch **streng** gsi. Er isch eifach nöd sympathisch gsi. (I4-B2)
- Aso in Mathe isch er guet gsi, aber er het **nöd gern gha z erchläre**. (I3-B3)
- I blame a little bit the teachers, they making a big deal from the test. They scared the students. (I3-B4)
- wenn sie **übertriebe z streng** sind, und zum Bispiel jede Chlinigkeit z ernst nehmed. (I4-B5)

Die oben beschriebenen schlechten Eigenschaften von Lehrpersonen deuten darauf hin, dass es den Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich nicht möglich ist, eine gute Beziehung zu der jeweiligen Lehrperson aufzubauen, was sich negativ auf den Schulbesuch auswirken kann: "Viellicht isches weg de Lehrperson. (..) es git so Lehrpersone, wo ich nöd so gern han und ich han kei Bock uf sie und ihre Unterricht." (I3-B5) Wenn keine oder eine negative Beziehung zur Lehrperson aufgebaut wird, bewerten Schülerinnen und Schüler den Schulbesuch als unattraktiv. Dies unterstützt auch die folgende Aussage eines Schülers: "Aso bi eus, bi de Hauptlehrperson het mer weniger gschwänzt anstatt bi so Wahlfächer oder Nebefächer." (I4-B6) Diese Erscheinung hängt vermutlich bis zu einem gewissen Teil damit zusammen, dass der Schüler zur Hauptlehrperson eine persönlichere Beziehung pflegt als zu einer Fachlehrperson.

Eine fehlende Registratur kann der Ansicht eines Schülers nach ebenfalls zu einem Förderfaktor in Bezug auf das Schwänzen werden. Wenn die Abwesenheit durch die Lehrperson nicht notiert wird oder wenn keine Konsequenzen erfolgen, kann keine Änderung im Verhalten der Schülerinnen und Schüler erwartet werden.

Eine Schülerin erläutert, dass auch die pädagogische Haltung von Lehrpersonen gegenüber dem Thema Schwänzen als Verstärker wirken kann. "Aber woni denn is Gymi bin cho, hani ab und zue au gschwänzt, aber das isch vor allem gsi, wills d Lehrer eifach nöd kümmeret het. Aso es isch dene glich gsi. Und den het mer uf ä Art das ä chli übernoh, denn ischs eim au glich gsi." (I4-B3)

Die folgende Abbildung zeigt die Anzahl der codierten Aussagen der Subkategorie Lehrpersonen in den jeweiligen Dokumenten. Die Grösse der Vierecke symbolisiert die Häufigkeit der Codings. Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass Lehrpersonen als Bedingungsfaktor für Schulabsentismus am häufigsten von Schülerinnen und Schülern der Gruppe drei genannt werden. In den Interviews mit Jugendlichen, die noch die Sekundarschule besuchen, Gruppe eins und Gruppe zwei, sind deutlich weniger Aussagen zu der Subkategorie Lehrpersonen vorzufinden. Dies könnte möglicherweise damit begründet werden, dass aktuelle Schülerinnen und Schüler vorsichtiger sind, Lehrpersonen als mögliche Ursachen für Schulabsentismus zu benennen, da sie befürchten, dass die jeweiligen Lehrpersonen über ihre Antworten informiert werden können.



Abb. 8: Anzahl Codes Lehrpersonen pro Dokument

An zweiter Stelle werden verschiedene **persönliche Gründe** genannt, wie beispielsweise fehlendes Interesse an der Schule ("Und viellicht schwänzt mer, will Schuel isch ja, wenn mer en Jugendliche isch, nöd das wo eim am meiste interessiert" (I4-B6)) oder am Fach ("Zum Bispiel het eine nöd gern Alegbra und denn schwänzt ers." (I3-B1)), das Bevorzugen anderer Tätigkeiten ("Sie mached öpis

lieber als id Schuel gah, wie zum Bispiel shoppe oder so." (I2-B4)) oder weil man verschlafen hat ("Oder z spat ufgstande sind und ähm kei Usred finded" (I1-B3)). Der Einfluss der Schule auf diese Beweggründe fällt sehr gering aus.

Gleich häufig werden in den Interviews Aussagen zu **schulischen Anforderungen** gemacht. Fühlen sich die Lernenden entweder unter- oder überfordert, kann sich das negativ auf die Schulmotivation auswirken. "Ich han Englisch gern aber manchmal ischs langwilig. Ich denke, dass es mir nicht hilft." (I3-B4) Diese Aussage zeigt, dass sich die Befragte im Unterricht unterfordert fühlt und der persönliche Lernerfolg zu klein ist. Aber auch zu hohe Anforderungen im Unterricht können zum Schwänzen animieren. "denn würd ich eher meh schwänze, will deet häsch au meh z tue bi ihre." (I1-B2)

Viele Schülerinnen und Schüler gaben an, dass das Nicht- Erfüllen der Hausaufgaben oder die fehlende Prüfungsvorbereitung dazu führen kann, den Unterrichtsbesuch zu meiden. "Aso wenns en schwere Test git und sie hend nöd glernt, will sie dusse gsi sind, denn hends Angst und gönd nöd id Schuel." (I2-B2). Die Angst, bei einer Prüfung schlecht abzuschneiden rückt in den Vordergrund und hält die Jugendlichen davon ab in die Schule zu gehen.

Auf das Versäumen von schulischen Anforderungen, wie beispielsweise Hausaufgaben oder Arbeitsmaterien vergessen, müssen aus Sicht der Schüler angemessene Strafmassnahmen folgen. Ansonsten wird die Option Schwänzen öfters in Erwägung gezogen. "Bi mir isch eher weg de Ufgzi, will wenns zvill sind kriegsch grad en Itrag, wenns nöd gmacht häsch. Viellicht häschs probiert, aber kriegsch trotzdem en Itrag. (I1-B2). Ähnlich ist auch die Aussage eines anderen Schülers: "Wenn du zweimal hinderenand s Züg vegissisch muesch Mittwuch Namitag cho, glaub das isch chli z streng." (I1-B3)

Einige Antworten der Schüler deuten darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen dem Unterricht und schulabsentem Verhalten besteht. Drei Schülerinnen und Schüler erwähnen, dass aufgrund des langweiligen Unterrichts geschwänzt wird. Eine Schülerin beschreibt etwas genauer, was sie unter langweiligem Unterricht versteht: "Aso ich denke s schlimmste isch eifach, wenn de Lehrer vor de Klass staht und nume schnured." (I4-B3) Eine andere Schülerin geht darauf ein, dass eine fehlende Struktur in der Lektion den Unterricht als "hine und vorne nöd organisiert" (I4-B3) erscheinen lässt und somit die Motivation, den Unterricht zu besuchen, abnimmt. Ein anderer Schüler erwähnt unter einem Kriterium für schlechten Unterricht folgendes: "Mer het immer s gliche gmacht und de Lehrer het sich immer wiederholt." (I3-B2) Nur ein einziger Schüler ist der Meinung, dass Unterricht nicht für die Motivierung der Lernenden verantwortlich ist. Er ist der Meinung, dass es an ihm liegt, motiviert in die Schule zu kommen.

Zusammenfassend wird Unterricht, der nicht organisiert scheint, immer gleich aufgebaut ist und wenig Abwechslung in der Methodenwahl mit sich bringt, von den Schülerinnen und Schülern als langweilig empfunden und schwächt ihre Schulmotivation.

Das Schulhausklima dient als weitere Kategorie, welche laut den Befragten eine Auswirkung auf das Schulbesuchsverhalten hat. Auf die Frage, wie sich schlechte Stimmung in einem Schulhaus zeigt, antworten drei Schülerinnen und Schüler, dass dies am Umgang unter den Lernenden wie auch zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen zu erkennen ist. Tendenziell gibt es in Schulhäusern, in denen die Stimmung als negativ wahrgenommen wird, viel mehr Streit und Unstimmigkeiten. Schüler erzählen, dass die Pausen "unruhiger" sind "also mit meh Fluechwörter mit Strietigkeite." (I2-B2)

Die Jugendlichen aus dem zweiten Interview haben in zwei verschiedenen Schulhäusern Unterricht. Das Klima im Schulhaus H. wird von den Schülern und Schülerinnen als angenehmer wahrgenommen als das Klima im Schulhaus M. Aus den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass das Klima auch von der Infrastruktur des Schulhauses abhängig gemacht werden kann. Die folgende Aussage beschreibt die Unterschiede bezüglich der Bauweise und deren Auswirkungen: "Bim

M. isch de Pauseplatz irgendwie chliner. ... All sind so zämequetscht. Ich glaub drum gits au meh Striet." (I2-B4)

Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sind auch Probleme mit **Mitschülerinnen und Mitschülern** mögliche Ursache für schulabsentes Verhalten. In drei von vier Gruppen kommen die Schülerinnen und Schüler auf das Thema Mobbing zu sprechen. "Ich chan mer vorstelle, dass vill schwänzed, will sie gmobbt werded." (I4-B1) Aber auch bereits Streitigkeiten mit Klassenkameradinnen und kamaraden können zum Problem werden. "Will mer grad Striet het mitere Kollegin und den möcht mer grad nüm dere begegne und denn schwänzt mer au." (I4-B1)

Zudem werden Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhalten durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflusst, was aus den Erzählungen eines Schülers zu schliessen ist. Wenn die eigenen Freunde schwänzen, tendiert man eher dazu, ebenfalls von der Schule fernzubleiben.

In der folgenden Grafik werden die Anzahl der Aussagen bezüglich individueller Faktoren der Anzahl der Aussagen zu den institutionellen Faktoren gegenüberstellt. Die Subkategorien "persönliche Gründe" und "Mitschüler" werden unter dem Oberbegriff individuelle Faktoren summiert, während die anderen Kategorien als institutionelle Faktoren angesehen werden. Über 70% Prozent der Antworten bezüglich der Ursachen von Schulabsentismus sind im schulischen Kontext zu verorten.

Abb. 9: Bedingungsfaktoren Schulschwänzen im ganzen Interview

Bei einer genaueren Analyse der Interviews ist jedoch auffällig, dass die meisten Codes zu den individuellen Bedingungsfaktoren zu Beginn des Interviews vergeben werden. Diese Tatsache könnte damit zusammenhängen, dass das Gespräch mit einer offenen Frage nach der Ursache des Schwänzverhaltens beginnt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird der Fokus auf die institutionelle Perspektive gerichtet, was an den gestellten Fragen unschwer zu erkennen ist. Werden nur die Bedingungsfaktoren berücksichtigt, die sich aus der offenen Frage ergeben haben, ist ersichtlich, dass institutionelle sowie individuelle Bedingungsfaktoren von den Jugendlichen gleich oft erwähnt werden.

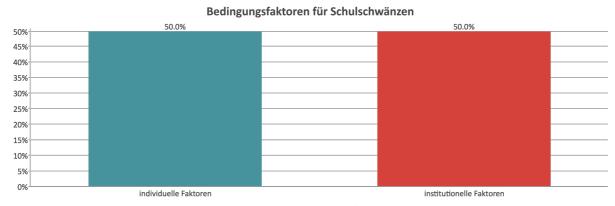


Abb. 10: Bedingungsfaktoren Schulabsentismus bei offener Frage

Zum Abschluss kann festgehalten werden, dass individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren von Jugendlichen ungefähr gleich häufig genannt werden. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler liegen dem Schulabsentismus folgende Ursachen zugrunde: Eine Lehrperson, zu der keine Beziehung aufgebaut werden kann und die keine klare Haltung gegenüber dem Schwänzen einnimmt, fördert das schulabsente Verhalten. Als nächstes werden zu hohe oder zu tiefe schulische Anforderungen oder andere Interessen als Ursachen von Schwänzen angegeben. Schlechtes Klima im Schulhaus und uninteressanter, eintöniger Unterricht und Unstimmigkeiten zwischen den Jugendlichen bis zu Mobbing schliessen die Liste der Bedingungsfaktoren für schulabsente Verhaltensweisen ab. Bis auf die personenabhängigen Ursachen, ein "individueller Faktor", liegt es im Handlungsbereich der Schule, auf die ungünstigen Voraussetzungen Einfluss zu nehmen.

4.2 Reaktionen auf Schulabsentismus

Unter diesen Code fallen alle neutralen Äußerungen zur Registratur von Schulabsentismus sowie darauffolgender Konsequenzen. In den Interviews wird nach den Massnahmen gefragt, die im Falle von schulabsentem Verhalten erfolgen, aber es wird keine Beurteilung verlangt. Deswegen haben die Schülerinnen und Schüler oftmals in ihren Antworten nicht explizit Stellung dazu genommen, welchen Einfluss die jeweiligen Massnahmen auf die Schulpräsenz haben. Die Reaktionen, die in dieser Kategorie aufgeführt werden, sind sachlich geschildert und es liegt an der Forschenden, die Aussagen zu interpretieren, um ein Urteil bezüglich der Wirksamkeit fällen zu können. Die fehlende Bewertung ist ein relevantes Kriterium für diese Kategorie, denn im Gegensatz dazu wird bei den Interventionsmassnahmen aus Kategorie IV und V eine deutliche Wertung vorgenommen.

Im ersten Teil des Kapitels werden die Antworten der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Massnahmen in schulinterne und lehrpersonenbezogene Reaktionen unterteilt und erläutert. Im Anschluss wird deren Wirksamkeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler diskutiert.

4.2.1 Schulinterne Reaktionen

Unter dieser Subkategorie werden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler präsentiert, die auf die schuleinheitlichen Reaktionen eingehen. Diese Massnahmen fördern einen identischen Umgang mit Schulabsentismus innerhalb einer Schule und liegen nicht im Ermessensspielraum der Lehrperson. In allen Interviews wird erwähnt, dass die Absenzen mit einer Unterschrift der Eltern entschuldigt

werden muss: "Aso d Muetter muess unterschriebe, es git so ä spezielli Siete wo mer halt aneschriebe muess vo wo bis wenn, welles Datum." (I1-B4) Diese Entschuldigung wird anschliessend dem Lehrer vorgelegt. Wenn das Fernbleiben von der Schule nicht entschuldigt werden kann, erfolgen laut den Schülerinnen und Schüler die folgende schulinternen Reaktionen: Ein Eintrag ins Kontaktheft, eine Benachrichtigung der Eltern oder ein Elterngespräch, eine Strafe in Form von Nachsitzen und schliesslich sogar ein Vermerk im Zeugnis. Im schlimmsten Fall erhält man einen Verweis und wechselt die Schule oder man wird in ein Time-Out geschickt. Zwei Jugendliche erwähnen, dass an ihrer Schule mit einem Karten- oder Strichsystem gearbeitet wird, wobei die Konsequenzen dieselben bleiben.

4.2.2 Lehrpersonenbezogene Reaktionen

Obwohl aus den Aussagen der Befragten geschlossen werden kann, dass der Umgang mit Schulabsentismus schulintern geregelt ist, sind Unterschiede in der Umsetzung festzustellen, denn für die Anwendung der Regelungen sind die Lehrpersonen zuständig und diese agieren unterschiedlich, was sich in den Antworten der Schülerinnen und Schüler zeigen lässt. Die Abwesenheit wird im Normalfall von allen Lehrpersonen bemerkt, wie die Befragten bis auf eine Ausnahme bestätigen. "Und mir hend eusi Hauptlehrerin fascht jede Tag eimal, also falls mer fähle würded, wür sies merke." (I2-B3)

Die Konsequenzen fallen allerdings unterschiedlich aus: "Aso am Ahfang hends no streng duregriffe, am Ahfang vo de Sek, aso es isch immer chli lehrerabhängig gsi." (I4-B6) Hauptlehrpersonen reagieren in Normalfall strenger als Fachlehrpersonen, was ebenfalls aus verschiedenen Aussagen der Ju-

gendlichen zu schliessen ist: "Ich glaub bi de Hauptlehrer gits schlimmeri Reaktione, will mer halt bi dene vill vill meh sind als bi de andere." (I2-B2)

Ein anderer Schüler zeigt mit seiner Aussage verschiedene erlebte Reaktionen der Lehrpersonen in Bezug auf das Schwänzen auf: "Zum Bispiel es git Lehrer wo seged, ja Pech gha jetzt machemer es Telefon hei. Und denn gits Lehrer die seged, wieso häsch gschwänzt, häsch Problem? Und denn gits Lehrer, die seged, ah tuesch nie meh schwänze, wo eigentlich d Rolle vo de Eltere übernehmed." (I2-B1) Ebenfalls wurde mehrfach genannt, dass die Eltern durch einen Anruf oder eine E-Mail der Lehrperson über die Abwesenheit ihres Kindes informiert werden. Disziplinarmassnahmen, wie Nachsitzen und Abschreiben, werden in zwei Textstellen als Konsequenz erwähnt.

Es ist nicht immer deutlich zu erkennen, welche Massnahmen schulintern festgelegt werden und was im Handlungsspielraum der Lehrpersonen liegt. Teilweise werden beide Bereiche in der gleichen Aussage angesprochen und miteinander kombiniert. Daraus lässt sich schliessen, dass die Schülerinnen und Schüler vermutlich nicht zwischen schulinternen und lehrerbezogenen Reaktionen differenzieren. Überraschenderweise sind genau gleich viele Aussagen in den beiden Subkategorien vorhanden.

Aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler kann erschlossen werden, dass eine konsequente Registratur notwendig ist um dem Schwänzverhalten entgegenzuwirken. Zeigen die Lehrpersonen keine Reaktion auf die Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler, dann werden die Lernenden indirekt in ihrem Verhalten bestärkt.

Obwohl die erwähnten Massnahmen in einem ersten Schritt ohne eine Wertung beschrieben werden, wird im Verlauf des Interviews deutlich, dass sich die Jugendlichen bezüglich deren Wirksamkeit nicht einig sind. Da in dieser Kategorie nicht die Beurteilung der Reaktionen im Zentrum steht, wird diese Diskussion in Kapitel 4.4 und 4.5 weitergeführt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl schulinterne als auch lehrerbezogene Reaktionen erwähnt haben, welche getrennt oder auch in Kombination erscheinen. Aus den Aussagen der Lernenden kann der Schluss gezogen werden dass das Registrieren von Abwesenheit und eine schnelle Reaktion für die Minderung von Schulabsentismus bedeutsam ist. Über den Erfolg der individuellen Massnahmen sind sich die Lernenden allerdings uneinig.

4.3 Förderung von Schulpräsenz

An einer Stelle des Interviews werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, was dazu beiträgt, dass sie gerne in die Schule gehen und sich in der Schule wohl fühlen.

Die folgende Grafik stellt den prozentualen Anteil der codierten Textstellen in den einzelnen Subkategorien dar. 36.9% aller Textstellen in der Oberkategorie "Förderung von Schulpräsenz" werden mit dem Subcode "Lehrperson" vermerkt. Dem Subcode Anlässe/Freifächer werden nur 9.7% des Datenmaterials zugewiesen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Themenbereiche genauer erläutert.

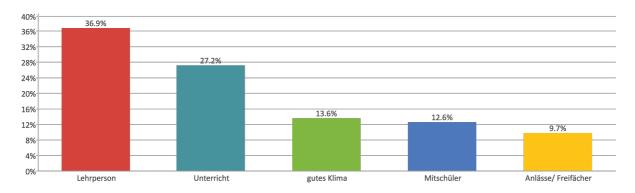


Abb. 11: Massnahmen zur Förderung von Schulpräsenz

4.3.1 Lehrperson

Dem Code "Lehrperson" werden prozentual am meisten Textstellen aus den Interviews zugeordnet. Folglich sind die Lehrpersonen aus der Sicht der Jugendlichen ein wichtiger Faktor, der ihr Wohlbefinden an der Schule beeinflusst.

Die Jugendlichen müssen während des Interviews eine gute Lehrperson beschreiben. Die Aussagen zu den Eigenschaften einer guten Lehrperson werden in einer Auflistung zusammenfassend dargestellt.

- nett
- sich um die Schülerinnen und Schüler kümmern
- Durchsetzungsvermögen
- konsequent
- streng
- Disziplin
- zum Lernen motivieren
- witzig
- hilfsbereit
- transparent

- vertrauenswürdig
- nicht zu streng
- fachlich kompetent
- Rücksicht auf die Schülerinnen und Schüler nehmen (z.B. bei Prüfungsdaten)
- alle gleich behandeln
- Verständnis für Schülerinnen und Schüler aufbringen
- in der Berufswahl unterstützen
- sich für die Schülerinnen und Schüler interessieren

Die Schülerinnen und Schüler betonen in allen Interviews, dass sich eine gute Lehrperson um die Lernenden kümmern und sich für sie interessierten sollte. "Eigentlich isch das für mich genau de Grund, dass ich nöd schwänze, will min Lehrer luegt, dass es allne guet gaht."(I1-B2) Den Aussagen der Lernenden zufolge ist ein auf Vertrauen basiertes Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler zentral für den Aufbau einer guten Beziehung und gleichermassen auch für die Förderung der Schulpräsenz. "Ich find mer söll zersch mal Vertraue ufbaue zu dem Schüeler und denn wür sich de Schüeler au meh ahstrenge und au meh id Schuel cho." (I3-B2) Es wird auch mehrmals betont, dass man mit einer guten Lehrperson über mehr als nur über die Schule sprechen kann. "Mir hend mitenand über alles gredet. Zum Bispiel min Klasselehrer hat nöd nur über de Unterricht gredet. Er het eifach über s Läbe, über Droge über alles. Er isch wie euse Vater gsi. Er het eus eifach es paar Sache fürs Lebe glernt. [...] Die Sache bruch ich für mis Läbe." (I3-B5) Für viele Schülerinnen und Schüler ist sehr wichtig zu wissen, dass sie bei Bedarf das Gespräch mit der Lehrperson suchen können und dabei ernst genommen werden. "Ich bin mega froh sind immer Lehrer da, wenn mer es Problem het, denn sind sie grad da für eus." (I1-B1)

Schulabsentismus ist eine Thematik, über die eher selten in den Schulen gesprochen wird. Lediglich ein Schüler erzählt davon, dass seine Lehrperson die Thematik Schwänzen aufgrund eines akuten Vorfalls mit der ganzen Klasse diskutiert hat. "Denn hemmers besproche mit de Klasselehrerin, aber denn isch alles guet gsi." (I1-B1)

Aus den Aussagen der Interviews lässt sich zusammenfassend ableiten, dass der Aufbau einer auf Vertrauen und gegenseitigem Respekt basierenden Beziehung als wichtiger Förderfaktor der schulischen Präsenz deklariert werden kann.

4.3.2 Unterricht

Die befragten Schülerinnen und Schüler sind alle der Überzeugung, dass ein guter Unterricht weniger geschwänzt werden würde. Den Lernenden wird die Frage gestellt, wie guter Unterricht, den man auf keinen Fall verpassen will, sein muss. Die Textstellen, die diese Frage beantworten, werden unter diesem Subcode zusammengefasst.

Ein spannender Unterrichtsinhalt wird als häufigster Faktor für einen guten Unterricht genannt. Das zu behandelnde Thema sollte die Schülerinnen und Schüler interessieren oder die Lehrperson sollte das

Thema für die Lernenden interessant machen. Dies gelingt nach den Ansichten der Schülerinnen und Schüler, wenn die Lehrperson einen Bezug zu aktuellen Ereignissen schafft oder wenn es den Alltag der Jugendlichen betrifft, wie beispielsweise "Politik, Gesellschaft und Wirtschaft" (I3-B3). "Mir hend grad letschti die amerikanische Präsidentschaftsdebatte gmacht oder au Wahle nahgspillt und das isch halt mega spannend gsi und ich han würkli id Schuel welle, zum das nöd verpasse." (I2-B4) Die Lehrlinge sind sich einig, dass sie den Unterricht in der Berufswahlschule dem früheren Unterricht bevorzugen: "Aso irgendwie lernt mer da ä chli Sache, wo mer eher no praktisch ahwende chönt, wo eim nacher chli öpis bringed." (I4-B6) Der Unterrichtsinhalt wird von Lehrlingen als relevant für die eigene Zukunft bzw. den Beruf bewertet. Deshalb sind sie auch motivierter, am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben.

Ein weiterer Aspekt, der für die Schülerinnen und Schüler wichtig zu sein scheint, ist die Methodenwahl. Alle Jugendlichen sind sich einig, dass die Sprechzeit der Lehrperson möglichst knapp gehalten werden soll. Eine aktive Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden oder das selbständige Arbeiten wird bevorzugt. "Wenn sie merken, dass du es verstehst und erst dann weitermachen. Nicht einfach nur reden, reden, reden." (I3-B4) Abwechslungsreich ist ein Stichwort, das im Verlauf der Interviews immer wieder gefallen ist. Selbständiges Arbeiten ist zwar erwünscht, aber alle Aufträge alleine oder in einer Gruppe zu erledigen kann ebenfalls langweilig werden.

Ausserschulische Lernorte oder gestalterische Projekte empfinden einige Lernende als eine wünschenswerte Abwechslung. Eine Schülerin erläutert, weshalb sie Projektunterricht als positiv erlebt: "Mer muess denn au nöd immer nur mitem Chopf denke, mer chan dezue Sache gestalte, es het eher chli mit de Freiziet z tue." (I1-B3)

Viele Schülerinnen und Schüler sind motivierter den Unterricht zu besuchen, wenn sie Lernerfolge erleben. Diese Lernerfolge können intrinsisch durch produktive Lernmomente ("Da het mer sich chöne richtig konzentriere und mer isch vo niemertem gstört worde"(I3-B2)) oder extrinsisch durch eine gute Note ("Aso ich wird au motiviert, wenn ich zum Bispiel mal ä gueti Note überchum" (I2-B3)) belohnt werden. Weitere extrinsische Belohnungen seitens der Lehrperson beeinflussen die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler ebenfalls positiv. "Wenn mer guet und still arbeitet, denn mached mer oft am Schluss Spieli oder mer chönd schnell öpis luege im YouTube." (I1-B3)

Vier Schüler sind der Meinung, dass auch ein gewisser Druck vorhanden sein muss, um den Unterrichtsbesuch attraktiver zu machen. Für einen befragten Lehrling ist beispielsweise die bevorstehende Lehrabschlussprüfung eine Motivation, sich wenn immer möglich am Unterricht zu beteiligen. Das folgende Zitat eines weiteren Schülers fasst die Notwendigkeit von einem gewissen Mass an Anforderungen gut zusammen: "Es het irgendwie au es gwüsses Mass brucht, dass es nöd zvill Druck isch und nöd z wenig Druck. Wenn mer gar kei Druck het, denn isches mega müehsam und ecklig und wenn mer zvill het, denn het mer die ganz Ziet nur Angst." (I4-B6)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler unter einem guten Unterricht einen Unterricht verstehen, der auf ihre Interessen eingeht und ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt.

4.3.3 Schulklima

Das Klima innerhalb einer Schule trägt laut verschiedenen Aussagen von Schülerinnen und Schülern ebenfalls dazu bei, ob die Schule gerne besucht oder lieber gemieden wird.

Vier Jugendliche vertreten die Meinung, dass die Stimmung in einem Schulhaus unter anderem durch einen respektvollen und anständigen Umgang untereinander positiv geprägt werden kann. Folgend ein Versuch eines Schülers zu beschreiben, wie sich eine gute Stimmung innerhalb einer Schule auswirkt: "Aso dass niemert gmobbt wird, aso so friedlich, und dass jede Kollege het." (I4-B5)

Eine andere Schülerin betont, dass es für eine gute Atmosphäre angemessene Regeln braucht. "Wenn eifach gwüssi Regle da sind, wie mer mitenand umgah sött und so. Aso vor allem bi Jugendliche, findis scho besser, als wenn kei Regle da sind." (I4- B6)

Ein paar Jugendliche weisen darauf hin, dass auch die Bauweise des Schulhauses einen Einfluss auf die Stimmung haben kann. In der Auflistung sollen die Aussagen zu den positiven Eigenschaften eines Schulhauses aufgeführt werden.

- hell, viel Licht
- grosse Pausenfläche mit Rasen und Bewegungsmöglichkeiten
- übersichtlich
- weisse oder farbige Wände
- klein
- heimelig

Werden die Erkenntnisse dieser Subkategorie zusammengefasst, kann festhalten werden, dass der Umgang untereinander, wie auch die Bauweise und Infrastruktur des Schulhauses das Klima der Schule beeinflusst.

4.3.4 Mitschülerinnen und Mitschüler

Unter dem Subcode Mitschüler werden einige Aussagen gesammelt, die aufzeigen, welchen Einfluss Gleichalterige auf das Wohlbefinden der Jugendlichen in der Schule haben. Wie Ricking (2014) in seinem Präventionskonzept bereits erläutert, spielen die Mitschülerinnen und Mitschüler eine grosse Rolle in Bezug auf das soziale Klima und somit auf das persönliche Wohlbefinden in einer Schule.

Einige der befragten Jugendlichen erzählen, dass sie sich freuen in die Schule zu gehen, um ihre Freunde wiederzutreffen. Der Austausch mit den Freunden in den Pausen kann sogar die Hauptmotivation von Schülerinnen und Schülern sein, in die Schule zu gehen. "Ja ich gseh jetzt mini beschte Kollege wieder, mir gönd uf de glichi Bus, mir gönd i die glichi Schuel, mer cha mitenand id Pause, öpis mache und de Unterricht isch Nebesach gsi." (I4-B1)

Der Peereinfluss auf der Sekundarstufe ist sehr hoch. Die Schülerinnen und Schüler passen ihre eigene Verhaltensweise ihrem Umfeld an. "Ja ich mein wenn S. mis Vorbild isch, er id Schuel gaht, denn würis au mache." (I2-B1)

Das Gefühl von einer Zusammengehörigkeit innerhalb der Klasse oder auch über die Klassen hinaus kann die Schulanbindung ebenfalls enorm fördern, was einige Kommentare von Schülerinnen und Schüler belegen. "Mir hend e gueti Klass gha, mir hends all guet mitenand gha und drum bini au gern id Schuel." (I4-B1)

In dieser Subkategorie wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler gerne zur Schule gehen, um ihre Freunde zu treffen und Beziehungen zu Gleichaltrigen zu knüpfen. Auch wenn dieser Faktor nicht direkt in Zusammenhang mit der Schule und dem Unterricht steht, hat er einen enormen Einfluss auf die Schulbesuchsmotivation.

4.3.5 Spezielle Anlässe/ Freifächer

Viele Schülerinnen und Schüler betonen, dass sie Anlässe wie den Sporttag, die Klassenreise oder das Bandkonzert auf keinen Fall verpassen wollen. Die Jugendlichen wollen das Erlebnis unbedingt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern teilen, um nicht etwas zu verpassen und womöglich ausgeschlossen zu werden. Auch Feste, wie beispielsweise der Schulsilvester, haben einen grossen Stellenwert bei den Jugendlichen. "Und ich find halt wichtig, dass öpis wie s Schuelsilvester organisiert wird, denn cha mer gueti Erinnerige ha vo de Sek." (I2-B4) Zwei Schülerinnen und Schüler erwähnen, dass sie neben der Schule noch ein Freifach, z.B. Tastaturschreiben und Unihockey, besuchen, oder Nachhilfeunterricht erhalten und aus ihren Erzählungen wird ersichtlich, dass dadurch ihre Schulanbindung gestärkt wird. Das Feiern von Festen und das Durchführen eines Sportages oder eines Ausflugs fördert in erster Linie das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe. Sehen sich die Jugendlichen als einen wichtigen Teil einer Gemeinschaft, fördert dies das Schulbesuchsverhalten.

4.4 Erfolgsversprechende Früh-Interventionsmassnahmen

In dieser Kategorie werden Früh-Interventionsmassnahmen erläutert, die aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als wirksam erachtet werden.

4.4.1 Kurz- und langfristige Konsequenzen

Während des Interviews werden kurz- oder langfristige Konsequenzen, die auf schulabsentes Verhalten folgen können, erwähnt. Diese Massnahmen steigern zwar nicht primär das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an der Schule, aber wirken sich dennoch positiv auf das Schulbesuchsverhalten der Lernenden aus.

Die Schülerinnen und Schüler sind sich zwar einig, dass die Lehrperson die Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern zur Kenntnis nehmen muss, um das Schwänzverhalten zu reduzieren. Die geschilderten Reaktionen der Lehrpersonen und die nachfolgenden Konsequenzen sind jedoch unterschiedlich. Eine Schülerin erzählt, dass ihr Lehrer nicht mit dem Unterricht beginnt, bis alle Schülerinnen und Schüler anwesend sind. Die Unterrichtszeit wird somit der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler angepasst, was sich ihrer Ansicht nach gut bewährt. Andere Lehrerpersonen versuchen mit Disziplinarmassnahmen, das unerwünschte Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu reduzieren. Eine Bestrafung, wie beispielsweise das Zimmer zu putzen oder am Mittwochnachmittag nachzusitzen, ist in den Augen der meisten Jugendlichen sinnvoll. Einige Schülerinnen und Schüler empfinden es auch als wirkungsvoll, wenn die Lehrperson Einträge verteilt. "Ich han au no nie gschwänzt, will wenn mer schwänzt ischs ä Absenz, denn chunt mer en Itrag über und denn sind d Chrüzli negativ." (I2-B4)

Eine Schülerin antwortet auf die Frage bezüglich der Nützlichkeit von solchen Konsequenzen in Bezug aufs Schwänzen folgendermassen: "Aso ich find es sött au Konsequenze gäh, wenn mer schwänzt, aber ich find au dass nöd nur ä Strafarbeit isch, sondern dass de Lehrer au mit eim reded." (I2-B3) Konsequenzen sind also förderlich, aber sie sollten sich nicht nur auf Disziplinarmassnahmen beschränken. Denn die wirkungsvollste Reaktion ist laut Angaben der Lernenden, wenn die Lehrperson das Gespräch mit den Schulschwänzern sucht und nach den Motiven für das schulabsente Verhalten fragt. "Ich denk, dass mer d Ursache, wieso dass gschwänzt wird, ahluegt mit de Schüeler und dass eim d Chind nöd egal sind, dass mer uf jede igaht und chli ahluegt, wieso dass er schwänzt." (I4-B4)mEbenfalls positiv gewertet wird, wenn die Lehrperson auf die Abwesenheit eines Schülers oder einer Schülerin mit Besorgnis reagiert. "Und dass d Lehrerin au Angst gha het um d Schüeler, wo sind die jetzt, sie sind nöd ahcho i de Schuel, und drum heiahglütet het. Aso es isch denn für eus schlimm gsi, will denn d Lehrerin und au d Muetter Angst becho het, wo isch jetzt mis Chind." (I4-B1) Das gibt den Jugendlichen das Gefühl, dass die Lehrperson ernsthaftes Interesse an ihnen hat.

Die Eltern oder andere Bezugspersonen, wie den Fussballtrainer, über die unerwünschte Verhaltensweise der schwänzenden Schülerinnen und Schüler in Kenntnis zu setzen, ist laut den Befragten ebenfalls eine erfolgsversprechende Interventionsmassnahme.

Die Jugendlichen sind sich bewusst, dass unentschuldigte Absenzen im Zeugnis auch langfristige Konsequenzen mit sich bringen können. Drei Schülerinnen und Schüler erwähnen, dass Schwänzen einen negativen Einfluss auf ihre Zukunft haben kann: "Aso ich glaub, dass es au en Nachteil isch, wenn mer Lehrstell wett sueche, sie würded gseh, dass du gschwänzt häsch." (I2-B2) Die Befürchtung, später keine Lehrstelle zu finden, hält die Schülerinnen und Schüler vom Schwänzen ab.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen dieser Subkategorie gehört erstens die Registrierung von abwesenden Lernenden durch die Lehrperson und zweitens soll ergänzend zu einer Disziplinarmassnahme das Gespräch mit dem Jugendlichen gesucht werden, um nicht nur die Erscheinung von Schulabsentismus zu bekämpfen.

4.5 Erfolglose Präventionsmassnahmen

Hier werden Aussagen von Schülerinnen und Schülern zu Massnahmen oder Reaktionen von Lehrpersonen zusammengetragen, die keine Minderung des Schwänzverhaltens von Jugendlichen bewirken oder sogar einen fördernden Einfluss haben.

Werden die im Vorfeld bestimmten Regelungen, beispielsweise eine Abwesenheit entschuldigen zu müssen, nicht konsequent eingefordert, wird sich das Schwänzverhalten von Jugendliche kaum ändern. "Will bi eus ischs so gsi, aso mir hend eifach nöd müesse gah, aso eigentlich hettemer müesse Absenze bringe aber d Lehrer hend das selber die ganz Ziet vergesse." (I4-B6) Falls die Lernenden bei einer Absenz nur eine Entschuldigung von den Eltern in die Schule bringen müssen, neigen laut der Aussage eines Jugendlichen 40% dazu, die Unterschrift zu fälschen. "Wenn mer z spat gsi sind, hemmer das müesse i sones Absenzeheft ineschriebe und d Eltere hends müesse unterschriebe. Meh nöd. Es isch nöd irgendwie es Mail use. Denn het mer das eigentlich eifach chöne fälsche, das hetti eh niemert gseh. Das het au öpe 40 % devo gmacht." (I4-B6) Die Einforderung der Unterschrift von einem Erziehungsberechtigen garantiert noch nicht, dass eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und Eltern stattfindet. Der Schüler schlägt vor, neben dem Absenzenheft die Eltern auch noch auf eine andere Weise über die Abwesenheit ihres Kindes zu informieren.

Auch Disziplinarmassnahmen erzielen nicht immer die gewünschte Wirkung, wie ein Jugendlicher schildert: "Ich find es paar intressiert das gar nöd, dass zwei Stunde müend nahsitze, die chömed eifach und macheds und gönd denn wieder."(I1-B4) Die Schülerinnen und Schüler sitzen die Strafe zwar ab, aber ihr Verhalten ändert sich dadurch nicht. Auch eine andere Schülerin bestätigt, dass die Konsequenz das Verhalten eines Schwänzers nicht ändern kann. "Ich glaub wennd wetsch schwänze, denn schwänzisch, egal was d Konsequenz isch." (I2-B4)

Ein anderer Schüler erzählt von dem Versuch einer Lehrperson, durch Bilder von Arbeitslosen die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich mehr in die Schule und somit in ihre Zukunft zu investieren, damit sie nicht ohne Job enden. Der Motivierungsversuch wurde von den Schülerinnen und Schüler aber eher als Beleidigung verstanden und das Schwänzverhalten der Lernenden ist nicht geändert worden

4.6 Neue Präventionsmassnahmen

Die Frage, die im Zusammenhang mit dem Code "neue Präventionsmassnahmen" an die Schülerinnen und Schüler gestellt wird, lautet: Wie müsste die Schule verändert werden, damit weniger geschwänzt wird? Alle Vorschläge, unbeachtet ob umsetzbar oder nicht, werden in diesem Kapitel aufgeführt.

Es werden verschiedene Anregungen zu strukturellen Änderungen innerhalb der Schule angebracht. Am meisten wird der Entscheid zu schwänzen mit dem frühmorgendlichen Schulbeginn begründet. Deshalb haben mehrere Jugendliche vorgeschlagen, den Schulbeginn am Morgen etwas später anzulegen.

Als weitere strukturelle Veränderung wird eine allgemeine Reduzierung der Hausaufgaben vorgeschlagen, denn die Schülerinnen und Schüler sind der Überzeugung, dass sich ihre Schulmotivation steigern würde.

Eine andere Schülerin befürwortet die Idee, dass der Fachunterricht zu Gunsten von aktuellen und alltagsrelevanten Diskussionen reduziert werden soll.

Eine weitere Gruppe von Jugendlichen ist der Meinung, dass eine Veränderung in der Infrastruktur zum Wohlbefinden in der Schule beitragen würde. Sie wünschen sich beispielsweise angenehme Sitzmöglichkeiten, Sofas anstatt karge Holzbänke oder warmes Wasser auf den Toiletten.

Eine Interviewgruppe empfindet es als besonders wichtig, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl zwischen den Schülerinnen und Schülern gestärkt und Gruppenbildung und Rivalitäten untereinander verhindert werden sollten. Sie empfehlen, dass mehr klassenübergreifende Veranstaltungen, wie beispielsweise Schulfeste, stattfinden sollten, damit die Verbundenheit mit den Schülerinnen und Schü-

lern aus allen Jahrgängen zunimmt. Um eine starke Gruppenbildung zu verhindern und die vorhandenen Gruppen etwas zu durchmischen, präsentiert eine Schülerin folgende Idee: "I de USA gits ja so verschiedeni Gruppe, zum Bispiel Chearleader. Das wer halt eifach sone Idee, wo halt no cool wer, wo halt ebe au die Gruppe wür chli usenand tue und neui Gruppe bilde." (I2-B4) Ein weiterer Vorschlag beinhaltet die Bildung von Lerngemeinschaften, die einerseits zum Lernen motivieren und andererseits das Gemeinschaftsgefühl stärken sollen.

Ein paar Schülerinnen und Schüler äussern sich dazu, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Eltern verstärkt werden sollte, da dadurch die Hemmschwelle zum Schwänzen grösser wird. "D Eltere sötted eifach meh ibezoge werde, will die sind am effektivste und es interessiert sie sicher au." (I4-B6)

Eine Schülerin fordert einen aktiveren Unterricht mit Bewegungspausen, um die Konzentration zu steigern.

Zum Abschluss soll noch ein spannendes Zitat eines Schülers erwähnt werden: "Ich find d Ursache sind vill wichtiger als d Konsequenze. Ich mein, wenn de Unterricht und de Lehrer scho so isch, dass ich gar nöd schwänze will, denn ischs vill besser als Konsequenze." (I4-B2) Seiner Ansicht nach sollte die Prävention von Schulabsentismus bei den Wurzeln des Problems ansetzen, nämlich beim Aufbau einer guten Beziehung zur Lehrperson sowie die Förderung eines attraktiven Unterrichts. Der Jugendliche ist der Überzeugung, dass die Konsequenzen alleine nicht ausreichen, um eine Verhaltensweise zu ändern.

Die Anregungen der Schülerinnen und Schüler können in fünf Subkategorien unterteilt werden, nämlich kollektives Zusammengehörigkeitsgefühl stärken, Infrastruktur verbessern, strukturelle Änderungen, die Kooperation mit den Eltern verbessern und generell die Ursachen von Schulabsentismus vermehrt bekämpfen, anstatt das Phänomen mit den Konsequenzen einzudämmen. Die folgende Grafik stellt die Empfehlungen der Schülerinnen und Schüler zu neuen Präventionsmassnahmen in geordneter Reihenfolge dar. Insgesamt werden 14 Vorschläge unterbreitet.

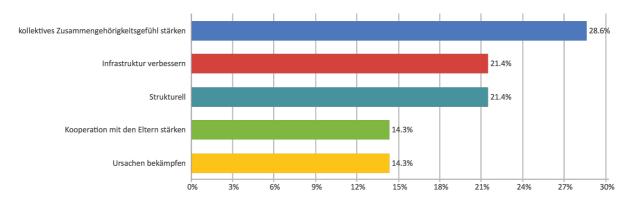


Abb. 12: Vorschläge zu neuen Präventionsmassnahmen

Die Umsetzbarkeit und der Erfolg dieser Vorschläge sind noch zu prüfen. Diese Beurteilung soll anhand des Kriteriums der Reflexionsfähigkeit durchgeführt werden, womit zur nächsten Kategorie übergeleitet werden kann.

4.7 Ausprägung der Reflexionsfähigkeit

Um über das Phänomen Schulabsentismus, die Ursachen und nachhaltige Präventionsmassnahmen diskutieren zu können, wird in der Untersuchung ein gewisses Mass an Reflexionsfähigkeit vorausgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, über ihre eigenen Beweggründe für Schulmüdigkeit oder schulabsente Verhaltensweisen nachzudenken und anschliessend Rückschlüsse ziehen, wie ihr Wohlbefinden in der Schule gesteigert werden kann (vgl. Wyss 2013). Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass die Qualität der Reflexionskompetenz die Qualität der Antworten bestimmt. Kann festgestellt werden, wie hoch der reflexive Anteil in einer Aussage ist, kann in einem zweiten Schritt angenommen werden, welche Erfolgschancen die vorgeschlagenen Massnahmen der Jugendlichen haben.

Da eine Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer eigenen Reflexionsfähigkeit nicht sehr einfach und aussagekräftig ist, werden alle codierten Aussagen als Datenmaterial verwendet und auf die Anteile des reflexiven Denkens geprüft (vgl. Kapitel 3.9.3). Zur Bewertung der Aussagen wird ein Bewertungsraster hinzugezogen, das in drei Stufen unterteilt ist. Aussagen, die keine der nachfolgenden Kriterien erfüllen, werden für die Analyse der Reflexionskompetenz nicht berücksichtigt. Der ersten Stufe, der erfahrungsbezogenen Erzählung, werden Aussagen zugeordnet, die einen geringen Reflexionscharakter aufweisen. Die Antworten beziehen zwar die eigene Erfahrung mit ein, aber der selbstkritische Anteil fehlt. Die Erklärungen der Jugendlichen beschränken sich auf oberflächliche Faktoren und differenzierte Überlegungen sind nicht vorhanden. Es kann angenommen werden, dass die Erfolgschancen dieser Vorschläge eher gering sind, da nur ein Aspekt beleuchtet wird. Bei Stufe zwei stützen sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler auf mehrere Faktoren ab und ein Anteil von Selbstreflexion ist ebenfalls vorhanden. Hier wird von der Subkategorie erfahrungsbezogene Reflexion gesprochen. Die dritte Stufe, welcher die Antworten mit dem höchsten Reflexionsanteil zugewiesen werden, beinhaltet ausführliche Erklärungen, die mehrere Faktoren in Betracht ziehen und diskutieren sowie die Umstände und die eigene Verantwortung am Geschehen (selbst)kritisch hinterfragen.

In allen Interviews sind vorwiegend Aussagen der ersten Stufe "erfahrungsbezogene Erzählung" zu finden. In dieser Kategorie werden beispielsweise die Lehrperson oder der Unterricht, als einzige Ursache für das Schwänzverhalten genannt und der eigene Anteil wird nicht diskutiert. Die folgende Antwort eines Jugendlichen auf die Frage, weshalb die Schule geschwänzt wird, zeigt beispielhaft, um welche Aussagen es sich auf der ersten Stufe der Reflexionsfähigkeit handelt. "Ja ich denk es isch immer s gliche, es isch immer wegem Lehrer. Ich han es paar Kollege gha, wo gschwänzt hend wegem Lehrer, will sie ihn eifach nöd guet gfunde hend." (I3-B2) Die Anzahl der Aussagen, welche der untersten Stufe der Reflexionsfähigkeit zugeordnet werden, nehmen mit dem Alter zu. Die Aussagen der zweiten Stufe sind im Vergleich zur ersten Stufe vielschichtiger und beziehen die Mitverantwortung am Geschehen mit ein: "Aso ich denk es chunt uf d Person selber drufah, ob sie Luscht hät uf Schuel oder nöd, und nöd uf d Fächer." (I2-B3) Die Aussagen der dritten Stufe sind noch differenzierter und diskutieren verschiedene Faktoren mit einem hohen Anteil der Selbstreflexion. Die Beiträge, welche der zweiten oder dritten Stufe des Models zugeordnet werden konnten, stammen aus den Interviews der 2. Sek A und der BMS Klasse im dritten Lehrjahr. Das folgende Zitat wird der höchsten Stufe des reflexiven Denkens zugeordnet. Es handelt sich dabei um die Antwort eines Jugendlichen auf die Frage, wie eine Lehrperson reagieren soll, wenn ein Schüler oder eine Schülerin schwänzt. "Ich find d Ursache sind vill wichtiger als d Konsequenze. Ich mein, wenn de Unterricht und de Lehrer scho so isch, dass ich gar nöd schwänze will, denn ischs vill besser als Konsequenze." (I4-B2) Der Schüler antwortet nicht auf die Frage, sondern reagiert kritisch und bringt neue, interessante Faktoren in die Diskussion mit ein.

Das nächste Diagramm zeigt auf, dass die meisten Aussagen, welche auf ein reflektiertes Denken hinweisen, nicht wie erwartet mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, sondern mit

der besuchten Schulstufe. Schülerinnen und Schüler der Abteilung A, sowie die Lehrlinge mit BMS weisen eine höhere Anzahl und eine höhere Stufe von reflektierten Aussagen vor, als die Jugendlichen in der Abteilung B oder aus dem 10. Schuljahr. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Schülerinnen und Schüler der Berufswahlschule entweder in einer B- oder C-Klasse abgeschlossen haben. Welche Ursachen dieser Erscheinung zu Grunde liegen könnten, wird in der Diskussion analysiert.

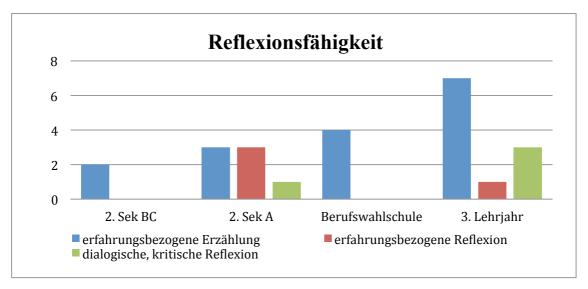


Abb. 13: Stufen der erreichten Reflexionsfähigkeit in den Interviewgruppen

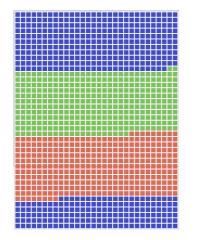
Wie zu Beginn erwähnt, handelt es sich bei allen Codes dieser Kategorie um Doppelcodierungen. Ein Visual Tool "Code-Relation-Browser" aus MAXQDA kann die Überschneidung von Codes ermitteln. Die untenstehende Grafik zeigt die Zugehörigkeit der codierten Aussagen zu den verschiedenen Kategorien auf.

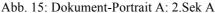


Abb. 14: Überschneidung der sechs Hauptkategorien mit den Subcodes der Reflexionsfähigkeit

Diese Darstellung ist sehr aussagekräftig, da ermittelt werden kann, wo die meisten reflektierten Aussagen in den Interviews zu finden sind. Besonders auffällig ist die Überschneidung der Codierungen "erfahrungsbezogene Reflexion" und "Bedingungsfaktoren für Schulschwänzen." Es werden dreizehn Aussagen in Bezug auf die Ursachen des Schwänzens der ersten Stufe der Reflexionsfähigkeit zugeordnet. Die Frage nach den Bedingungsfaktoren regt demzufolge zur Reflexion über die eigene Handlung an.

Die folgende Abbildung, das Dokumentenportrait, ist ebenfalls ein Visual Tool von MAXQDA, welches auf einen Blick die Verteilung der verwendeten Codes einzelner Dokumente in einem Raster anzeigt. Die bunten Quadrate repräsentieren die codierten Textstellen des Interviews. Die Farben der Quadrate entsprechen den Farben der ausgewählten Codes, in diesem Fall den Subcodes der Oberkategorie "Ausprägung der Reflexionsfähigkeit." Die Farben der Subcodes stimmen mit den Farben aus den anderen Grafiken überein (erste Stufe= blau, zweite Stufe= rot, dritte Stufe= grün). Ausserdem entspricht die Anordnung der Quadrate der Reihenfolge der codierten Aussagen.





mehr wird die Reflexionsfähigkeit angeregt.

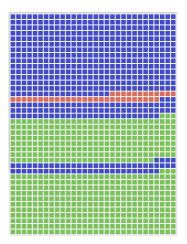


Abb. 16: Dokument-Portrait B: 3. Lehrjahr mit BMS

Die oben abgebildeten Dokumentportraits präsentieren die Verteilung der codierten Textstellen der Kategorie Reflexionsfähigkeit in den Interviews mit der 2. Sek A und der Berufsschule. Die anderen beiden Interviews werden nicht als Dokumentportrait abgebildet, da beide nur Aussagen der ersten Reflexionsstufe enthalten.

Die Anordnung zeigt, dass Aussagen aus der ersten Stufe, welche ein tieferes Reflexionsniveau vorweisen, bei beiden Interviews mehrheitlich am Anfang vorkommen. Im Verlauf des Interviews nimmt die Qualität der Reflexion deutlich zu, da ungefähr ab der Hälfte des Interviews vorwiegend Codes für die zweite und dritte Stufe des Reflexionsmodels verteilt werden, wie bei Dokumentenportrait B, abgesehen von kleinen Ausnahmen, deutlich zu erkennen ist. Erstaunlicherweise kommen im Interview mit der 2. Sek A Aussagen der dritten Stufe der Reflexion vor den Aussagen der zweiten Stufe vor. Durch die Verteilung der Codes kann die Vermutung angestellt werden, dass sich die Reflexion der

Schülerinnen und Schüler durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik angeregt wird. Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem tieferen Bildungsniveau geringere Reflexionsfähigkeiten aufweisen, als ihre Altergenossen mit einer höheren Schulbildung. Des Weiteren wurde die Erkenntnis gewonnen, dass die Tiefe der Reflexion neben der Schulbildung auch noch von der Zeit abhängig ist. Je länger über etwas diskutiert werden kann und je tiefer die Auseinandersetzung mit der Thematik ist, desto

Aufgrund dieser Erkenntnisse müssen die Aussagen von Schülerinnen und Schülern, welche ein tieferes Bildungsniveau aufweisen, in dieser Untersuchung eher mit Vorsicht betrachtet werden, da sich gezeigt hat, dass ihre Reflexionsfähigkeit sehr gering, bis gar nicht ausgeprägt ist. Um auf die Vorschläge im Kapitel 4.6 zurückzukommen, kann eine positive Wirkung der Subkategorien Strukturen verändern und Infrastruktur optimieren in Bezug auf den Schulabsentismus nicht garantiert werden, da diese Aussagen keiner oder nur der ersten Stufe der Reflexionsfähigkeit zugeteilt sind. Zudem kann angenommen werden, dass die Vorschläge, welche das Gemeinschaftsgefühl, die Kooperation mit den Eltern und die Ursachenbekämpfung ansprechen, eine höhere Erfolgschancen versprechen, da sie eine höhere Stufe der Reflexionsfähigkeit beinhalten.

5 Diskussion

Nach der Darstellung der Ergebnisse im vorherigen Kapitel werden die Resultate im Hinblick auf die zu Beginn gestellten Forschungsfragen diskutiert und mit den recherchierten Theorieschwerpunkten verknüpft. Die Forschungsfragen gliedern gleichzeitig auch den Aufbau dieses Kapitels.

5.1 Forschungsfrage 1

Was sind aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler Bedingungsfaktoren, die Schulabsentismus fördern?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden die Ergebnisse aus der Kategorie I zusammengefasst und hierarchisch dargestellt.

Eine schlechte Beziehung zur Lehrperson ist die am häufigsten genannte Ursache von schulabsentem Verhalten. Dieses Forschungsergebnis reiht sich in die Erkenntnisse der Studien von Stamm (2009) und Eder (2004) ein. Lehrpersonen werden laut den befragten Jugendlichen vor allem dann als schlecht befunden, wenn sie sich gegenüber den Schülerinnen und Schülern unfair verhalten, indem sie beispielsweise nicht alle gleich behandeln oder einzelne Schülerinnen und Schüler ungerechtfertigt bestrafen. Kann keine oder nur eine oberflächliche Beziehung zu der Lehrperson aufgebaut werden, wie dies auch oft bei Wahl- oder Nebenfächern der Fall ist, wird vermehrt geschwänzt, was die Aussagen der Befragten bestätigen. Zusätzlich wird die Abwesenheit der Jugendlichen in den Nebenfächern durch die Lehrperson weniger bemerkt, was die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum Schwänzen animiert. Diese Erkenntnis stimmt mit der Studie von Sharley (vgl. Kapitel 2.2.1) überein, welche besagt, dass die Überwachung der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson von zentraler Bedeutung für das schulabsente Verhalten ist. Bei einer mangelhaften Registratur von Schulabwesenheit oder fehlenden Konsequenzen ziehen es viele Schülerinnen und Schüler eher in Betracht zu schwänzen.

Besonders am Anfang der Interviews nennen die Schülerinnen und Schüler **personenbezogene Gründe,** wie beispielsweise fehlendes Interesse am Fach oder das Bedürfnis ausserschulischen Aktivitäten nachzugehen. Diese Ursachen sind individuell bedingt und daher sehr vielfältig. Sie liegen auch nicht im Einflussbereich der Schule, daher wird nicht weiter darauf eingegangen.

Gleich oft werden die **schulischen Anforderungen** als Bedingungsfaktor für schulabsentes Verhalten erwähnt. Dass diese Kategorie so oft auftritt, ist überraschend, da diese Ursache in bisherigen Studien nur am Rande erwähnt wird. Stamm (2009, 82-83) stellt in ihrer Studie fest, dass Schulschwänzer vermehrt von einem "Unterrichtsdruck" berichten, was mit Problemen beim Folgen des Unterrichts gleichgesetzt werden kann. Dieser Unterrichtsdruck kann sich negativ auf das Schulbesuchsverhalten auswirken. Die Ergebnisse der eigenen empirischen Arbeit zeigen auf, dass auch Faktoren, wie das Nicht-Erledigen von Hausaufgaben, eine fehlende oder unzureichende Prüfungsvorbereitung, Prüfungsangst oder das Vergessen von Schulmaterial einen signifikanten, negativen Effekt auf die Schulpräsenz haben können. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen aufgrund fehlender Kompetenzen nicht bewältigen konnten oder ob sie es einfach vergessen hatten. Aber nicht nur eine Überforderung, wie es in vielen Studien beschrieben wird, sondern auch eine schulische Unterforderung kann einen Einfluss auf schulabsentes Verhalten haben, wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen. Empfinden die Schülerinnen und Schüler ihren Lernerfolg als zu gering, kann sich das negativ auf die Schulmotivation auswirken.

An vierter Stelle wird Schulabsentismus mit schlechtem **Unterricht** in einen Zusammenhang gebracht. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler bestätigen, dass ein Unterricht, der inhaltlich langweilig oder unorganisiert ist und immer gleich aufgebaut wird, eher geschwänzt wird.

Im Vergleich zu den Studienergebnissen von Stamm (2009) wird die Ursache "schlechtes Klima" überraschend wenig genannt. Das Schulhausklima wird laut den Ergebnissen dieser empirischen Studie durch den Umgang untereinander sowie auch durch die Infrastruktur des Schulhauses geprägt. Laut den befragten Schülerinnen und Schüler führt ein kleiner Pausenplatz zu mehr Streit, da den Konfliktsituationen weniger ausgewichen werden kann. Die Jugendlichen sind sich einig, dass sie sich bei einem schlechten Klima unwohl an ihrer Schule fühlen. Jugendliche, die eine kleinere Schule besuchen, erlebten das Klima meistens positiver als andere Schülerinnen und Schüler. Die Lernenden sehen sich im Gegensatz zu grossen Schulen eher als einen wichtigen Teil der Gemeinschaft, was auch die Theorie von Ricking (2006) bestätigt.

Wie das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern an einer Schule ausfällt, hängt wie bereits erwähnt vom Umgang unter den Schülerinnen und Schülern ab. Bei Mobbing oder heftigen Streitigkeiten können die Schülerinnen und Schüler eine Schulangst entwickeln und den Besuch der Schule verweigern. Die Aussagen der Jugendlichen bestätigen ausserdem, dass auch die **Peergroup** einen negativen Einfluss auf die Schulanwesenheit haben kann, wie es auch im Kapitel 2.2.1 erläutert wird. Wenn die eigenen Freunde schwänzen, tendieren die Schülerinnen und Schüler auch eher dazu, von der Schule fernzubleiben. Somit wird neben dem Wirkungsraum der Schule auch die Peergroup erwähnt, die das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Schulabsentismus beeinflussen kann.

Die Familie wird als einziger der drei Wirkungsräume (Stamm 2009, 41-42) nicht spezifisch genannt. Dies kann einerseits mit den Fragestellungen des Interviews zusammenhängen, die sich stark an der institutionellen Perspektive orientieren. Falls dies nicht der Fall wäre, kann davon ausgegangen werden, dass die Familie den kleinsten Einfluss auf das schulabsente Verhalten der Kinder hat.

In der Kategorie VI schlagen die Schülerinnen und Schüler allerdings vor, dass die Kooperation von Lehrpersonen und Eltern verstärkt werden sollte, woraus sich schliessen lässt, dass das Informieren der Eltern über das schulabsente Verhalten ihres Kindes und deren Reaktion einen grossen Einfluss auf die Jugendlichen und deren Verhaltensweisen haben kann.

Die Schülerinnen und Schüler nennen sowohl individuelle wie auch institutionelle Ursachen für das Phänomen Schulabsentismus. Beim Auszählen wird jedoch schnell ersichtlich, dass fast ¾ aller Antworten sich auf die institutionelle Perspektive beziehen. Diese Erkenntnisse stimmen auf den ersten Blick mit den Ergebnissen aus der Studie von Stamm (2009) überein. Bei einer genaueren Analyse des Interviews wird jedoch ersichtlich, dass die Interviewfragen, welche sich vorwiegend auf die institutionelle Perspektive beschränken, für diese ungleiche Verteilung verantwortlich sein können. Werden nur die Antworten auf die zu Beginn offene Frage nach den Ursachen fürs Schulschwänzen codiert, wird ersichtlich, dass die individuellen und die institutionellen Faktoren gleich oft erwähnt werden. Diese Feststellung spricht für die Annahme, dass die individuellen und die institutionellen Faktoren das Phänomen Schulabsentismus gleichermassen beeinflussen. Somit ist der Einfluss der Schule auf die Bedingungsfaktoren nicht in jedem Fall gewährleistet, da die Ursachen der individuellen Perspektive sehr gering bis gar nicht durch die Institution beeinflusst werden können. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass die Schule nicht einer Machtlosigkeit ausgesetzt ist, sondern dass sie auf mindestens 50% aller Ursachenzuschreibungen reagieren kann.

Um die Forschungsfrage abschliessend zu beantworten, werden die zentralen Erkenntnisse nochmals zusammenfassend dargestellt. Als Begründung für schulabsentes Verhalten haben die Schülerinnen und Schüler verschiedene Ursachen genannt. Die meisten Bedingungsfaktoren konnten folgenden Subkategorien zugeordnet werden: Schlechte Beziehung zu der Lehrperson, zu hohe oder zu tiefe Anforderungen, individuelle Gründe, wie beispielsweise fehlendes Interesse, schlechtes Klima, langweiliger Unterricht oder negative Beeinflussung durch die Peergroup.

5.2 Forschungsfrage 2

Welche Faktoren oder universellen/gezielten Präventionsmassnahmen vermindern aus der Perspektive von aktuellen und ehemaligen Schülern und Schülerinnen im Hinblick auf ihre eigene Schulzeit schulabsentes Verhalten?

Um die Forschungsfrage 2 beantworten zu können, werden die Erkenntnisse von den Kategorien II, III und IV hinzugezogen. Bei den genannten Massnahmen zur Vorbeugung von schulabsenten Verhaltensweisen wird für eine übersichtliche Darstellung zwischen universeller und gezielter Prävention unterschieden.

Universelle Prävention

Unter dieser Kategorie werden die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler diskutiert, die die Schulmotivation und das Wohlbefinden der Jugendlichen an der Schule positiv beeinflussen. Die meisten Kategorien, die als Bedingungsfaktoren für Schulschwänzen genannt werden, werden auch bei der Beantwortung dieser Fragestellung wieder aufgegriffen.

Der Aufbau einer **guten Lehrperson-SchülerIn Beziehung** wird mit 37 Aussagen am meisten erwähnt. Aufgrund dessen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Beziehung zur Lehrperson als primärer Faktor bewertet werden kann, ob der Unterricht von den Schülerinnen und Schülern besucht wird oder nicht. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich eine Beziehung zur Lehrperson, die auf Vertrauen basiert. In den Augen der Schülerinnen und Schüler ist eine gute Lehrperson mit den Lernenden nicht zu streng, aber trotzdem konsequent und bringt Verständnis für jeden Einzelnen auf. Der Aufbau einer guten Beziehung ist aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler eine Angelegenheit der Lehrperson, was auf eine sehr passive Haltung der Jugendlichen schliessen lässt. Diese Haltung bietet Anlass zur Diskussion, ob für den Aufbau einer guten Beziehung nicht beide Seiten bemüht sein müssen.

An zweiter Stelle wird ein **guter Unterricht** als wirkungsvolle Präventionsmassnahme genannt. Die zentralen Merkmale, die für einen guten Unterricht berücksichtigt werden müssen, sind der Einbezug von aktuellen Themen und Interessen der Jugendlichen, eine abwechslungsreiche Methodenwahl, das Kreieren von Lernsituationen, die Lernerfolge schaffen und die individuelle Anpassung der Anforderungen, um die Schülerinnen und Schüler weder zu über- noch zu unterfordern. Die Lehrpersonen werden somit aufgefordert, ihren Unterricht immer wieder zu adaptieren und an individuelle Bedürfnisse oder aktuelle Ereignisse anzupassen. Auch Thimm (2000) bezieht sich in seinen Anweisungen für eine Steigerung der Attraktivität der Schule, auf die oben erwähnten Aspekte (vgl. Kapitel 2.4.4). Als dritte universelle Präventionsmassnahme in Bezug auf Schulabsentismus, wird ein **gutes Schultlime** genannt. Die Atmosphäre im Schulbaus wird einerseits durch den Umgeng unter den Schülerin

klima genannt. Die Atmosphäre im Schulhaus wird einerseits durch den Umgang unter den Schülerinnen und Schülern und zwischen den Lernenden und den Lehrpersonen und andererseits durch die Infrastruktur des Schulhauses beeinflusst. Ein guter Umgang untereinander kann durch Regeln oder Klassendiskussionen gefördert werden. Bei der Bauweise des Schulhauses wird es schwieriger, die Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, da es nicht immer möglich ist, die Anregungen umzusetzen. Im Handlungsbereich der Schülerinnen und Schüler liegt das Einrichten und Dekorieren des Klassenzimmers.

Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ist auch stark von der **Gruppendynamik** abhängig. Fühlt sich ein Jugendlicher oder eine Jugendliche ausgeschlossen oder wird er oder sie gemobbt, nimmt die Schulmotivation tendenziell ab. Die Schule ist dem Auftrag verpflichtet, bei Ausgrenzung und Mobbing zu intervenieren und Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Mit diesen präventiven Massnahmen kann eine mögliche Schulverweigerung verhindert werden.

Während den Interviews kommt immer auch zur Sprache, dass das Gefühl, ein **Teil der Gemeinschaft** zu sein, massgeblich ist, ob man sich in der Schule wohl fühlt. Die Schülerinnen und Schüler sind der

Meinung, dass die Schulanbindung durch eine Teilnahme an klassenübergreifenden Anlässen oder durch das Besuchen von Freifächern gestärkt werden kann.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler den Faktor **Registratur** nicht explizit als Präventionsmassnahme erwähnen, wird nach der Analyse des Interviews ersichtlich, dass eine schulinterne, einheitliche Regelung der Registratur und die darauffolgenden Konsequenzen zentral für die Prävention von Schulabsentismus sind. Bei Lehrpersonen, die die Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler bemerken und eine Entschuldigung einfordern, wird weniger geschwänzt, was auch die Erkenntnisse von Ricking (2012, vgl. Kapitel 2.4.3) bestätigen.

Gezielte Prävention

Gezielte Präventionsmassnahmen werden dann eingesetzt, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits auffällige Verhaltensweisen in einer geringen Form aufweisen. Im Vergleich zu der universellen Prävention, welche 102 codierte Textstellen beinhaltet, wird die Diskussion der gezielten Massnahmen geringer ausfallen, da dieser nur 19 Kommentare zugeordnet werden konnten. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei den befragten Jugendlichen grösstenteils um Nicht-Schwänzer handelte.

Die Schülerinnen und Schüler sind sich einig, dass bereits erste Anzeichen von schulabsentem Verhalten erkannt und darauf reagiert werden muss, was auch die theoretischen Überlegungen aus dem Kapitel 2.4.3 bestätigen. Aus den Schilderungen der Schülerinnen und Schüler ist ersichtlich, dass vor allem Erziehungsmassnahmen als Reaktion auf schulabsentes Verhalten eingesetzt werden. Während des ganzen Interviews wird nur eine Ordnungsmassnahme, ein Time-Out, als Folge von massivem Schulschwänzen beschrieben. Dieses Ergebnis widerspricht auf den ersten Blick der Aussage von Ricking (2006), vgl. Kapitel 2.3, dass Schulen vermehrt auf rechtliche Massnahmen zurückgreifen. Um diese Annahme tatsächlich bestätigen zu können, müsste eine quantitative Studie durchgeführt werden.

Im Vergleich zur Theorie wird in den Interviews nur ein Bruchteil der Präventionsmassnahmen angesprochen. Universelle Präventionsmassnahmen haben im Vergleich zu den gezielten Massnahmen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler einen grösseren Einfluss auf schulabsentes Verhalten, was mit der Anzahl der codierten Aussagen begründet werden kann. Diese Annahme bestätigt auch die Aussage eines Schülers, der der Überzeugung ist, dass eine Verbesserung der Beziehungs- und Unterrichtsqualität einen viel grösseren Einfluss auf Schulabsentismus hat, als negative Konsequenzen.

In allen Interviews wird nur eine Aussage über die Kooperation mit den Eltern gemacht. Über die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit und externen Einrichtungen, wie beispielsweise Erziehungsberatungsstellen wird nie gesprochen. Dass die Schülerinnen und Schüler diese umweltorientierten Massnahmen nicht viel erwähnen, lässt darauf schliessen, dass in ihrer Erfahrung nicht so oft auf diese Methoden zurückgegriffen wurde. Hieraus resultiert, dass in den Schulen noch viel Handlungsbedarf im Bereich Kooperation mit anderen Beteiligten besteht.

Aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler kann im Rahmen dieser empirischen Forschung die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Fokus von Schulabsentismus Prävention auf der Steigerung von Schul- und Unterrichtsqualität und auf dem Aufbau einer guten Beziehung zur Lehrperson, auf einer angenehmen Atmosphäre sowie auf einer einheitlichen Registratur liegen soll, anstatt die Konsequenzen von Absentismus ins Zentrum zu rücken.

Forschungsfrage 3 5.3

Welche neuen Massnahmen zur Förderung der schulischen Anwesenheit werden aus der Perspektive von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen, die nicht in Präventionskonzepten aus der Literatur zu verorten sind und die auch umgesetzt werden können?

Um diese Fragestellung zu beantworten, werden die Ergebnisse aus der Kategorie VI genauer betrachtet. In einem ersten Schritt muss geprüft werden, ob die vorgeschlagenen Massnahmen überhaupt umgesetzt werden können. Aus diesem Grund wird zwischen reflektierten und unreflektierten Massnahmen unterschieden. Aussagen, die einen hohen Reflexionsgrad aufweisen, sind erfolgreicher als unreflektierte Vorschläge.

Einige Vorschläge der Schülerinnen und Schüler zu strukturellen Änderungen in der Schule, wie beispielsweise ein späterer Unterrichtsbeginn oder weniger Hausaufgaben, gehören zu den Massnahmen, die als unreflektiert bewertet werden. In der Literatur sind keine Studien zum Erfolg von solchen Massnahmen zu finden. Um eine strukturelle Änderung in einer Schule durchzuführen, müssen diverse Faktoren berücksichtigt werden, was die Umsetzung einer solchen Maßnahme erschwert. Abgesehen davon setzt die Handlung an der Oberfläche des Problems an. Daher ist es stark zu bezweifeln, dass die Umsetzung von diesen Massnahmen auch tatsächlich einen Wechsel in der Einstellung und im Verhalten der Jugendlichen bewirken würde. Ob eine Veränderung der Infrastruktur die gewünschte Wirkung in Bezug auf den Schulabsentismus erzielt, ist ebenfalls fragwürdig, da auch diese Subkategorie als unreflektiert bewertet wird.

Die gewinnversprechenden Vorschläge, welche als reflektiert bewertet werden, sind bereits in den Präventionskonzepten von Ricking (2014), Thimm (2000) oder anderen Autoren zu finden. Das Forschungsfeld von Schulabsentismus ist sehr breit und es existiert ein Überangebot von Präventionsmassnahmen. Daher wurde bereits bei der Erstellung dieser Forschungsfrage die Möglichkeit in Erwägung gezogen, dass nicht unbedingt neue Präventionskonzepte ermittelt werden können. Daraus ergibt sich die Frage, welche Präventionsmassnahmen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler noch intensiver und vermehrt umgesetzt werden sollen, um die Schulpräsenz zu steigern. Beispielsweise betonen einige Jugendliche eine intensivere Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen oder eine konkrete Ursachenbekämpfung, die im Sinne von Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität den Schulbesuch fördern würden. Zudem empfehlen die Schülerinnen und Schüler, dass die Schulanbindung und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt werden sollte. Schulanlässe und weitere ausserschulische Angebote sollen ihrer Meinung nach dazu beitragen.

In diesem Sinne können keine Forschungserkenntnisse in Bezug auf neue Präventionsmassnahmen im Schulabsentismus dargelegt werden.

5.4 Forschungsfrage 4

Sind Unterschiede bezüglich der Reflexionskompetenz zwischen den beiden Interviewgruppen (Lehrlinge und Schülerinnen und Schüler) festzustellen?

Um die vierte Forschungsfrage zu beantworten, werden die Ergebnisse aus der evaluativen Inhaltsanalyse diskutiert.

Die Messung der Reflexionskompetenz ist nach Wyss (2013, vgl. Kapitel 3.9) für viele Autoren ein anspruchsvolles Forschungsfeld und konnte bis heute noch nicht abschliessend geklärt werden. Dementsprechend ist es auch im Rahmen dieser Forschungsarbeit eine Herausforderung, die Reflexionskompetenz der befragten Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Die Ermittlung der Reflexionsfähigkeit sollte dazu beitragen, abzuschätzen, welche erwähnten Massnahmen den gewünschten Erfolg erzielen und welche Vorschläge mit Vorsicht umgesetzt werden müssten. Es kann davon ausgegangen werden, dass unreflektierte Aussagen nicht die gewünschte, nachhaltige Wirkung zeigen, da häufig nur an der Oberfläche des Problems gekratzt wird. Die Zuteilung aller Interviewaussagen zu den Reflexionsstufen stellt allerdings eine sehr grosse Herausforderung dar, weshalb nicht bei allen Vorschlägen eine Prognose über deren Wirkung auf den Schulabsentismus erstellt werden kann.

Nach der Analyse der codierten Textstellen können Unterschiede zwischen den verschiedenen Interviewgruppen bezüglich ihrer Reflexionskompetenz festgestellt werden. Vor der Auswertung der Ergebnisse wurde angenommen, dass diese Forschungsarbeit die These von Hasselhorn bestätigt (2010), der die Reflexion und das Alter als zwei voneinander abhängige Faktoren beschreibt (vgl. Kapitel 3.9). Es ist tatsächlich möglich, in dieser Arbeit eine Korrelation zwischen der Reflexionsfähigkeit und dem Alter der befragten Personen herzustellen. In den Ergebnissen ist ersichtlich, dass die reflektierten Aussagen vermehrt von den älteren Jugendlichen gemacht werden. Das Alter ist allerdings nicht der einzige Faktor, der einen Einfluss auf die Qualität der Reflexionskompetenz hat. Die Ergebnisse zeigen, dass auch die Höhe des Bildungsgrads einen Einfluss auf die Fähigkeit der Reflexion haben kann. Nur die Beiträge von Jugendlichen, die eine höhere Bildung geniessen, erreichen die zweite oder dritte Stufe des Reflexionsmodels. Dies kann entweder auf die höhere Intelligenz der Jugendlichen oder auf die vermehrte Förderung der Reflexion durch die Institution zurückgeführt werden. Reflexion ist eine Fähigkeit, die wie jede andere trainiert werden kann und die sich bei regelmässiger Anwendung verbessert. Aufgrund meiner Erfahrungen, die ich im Rahmen meiner Ausbildung gesammelt habe, wird die Reflexionsfähigkeit in höheren Schulstufen öfters trainiert, als in Bildungsgängen mit tieferem Niveau. Daher erscheint mir die Erklärung, dass sich die Unterschiede bezüglich der Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen auf die unterschiedliche Trainingszeit zurückführen lassen, plausibel.

In den Dokumentportraits wird ausserdem gezeigt, dass die Qualität der Reflexion auch von der Tiefe der Auseinandersetzung mit der Thematik abhängig ist. Je länger und intensiver man sich mit einer Thematik befasst, desto mehr wird auch das reflektierte Denken angeregt.

Zusammenfassend können Unterschiede in Bezug auf die Qualität der reflektierten Beiträge zwischen den Interviewgruppen festgestellt werden. Die Abweichungen sind allerdings nicht primär auf das Alter der Befragten, sondern auf den Bildungsstand zurückzuführen. Die Lehrlinge oder Sek A Schülerinnen und Schüler weisen eine höhere Reflexionskompetenz auf, als Sek B Schülerinnen und Schüler oder ihre Kameradinnen und Kameraden aus dem 10. Schuljahr mit Sek B Abschluss.

6 Schlussbemerkungen

Innerhalb der Schlussbemerkungen sollen die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf die Leitfrage hervorgehoben werden. Des Weiteren werden die Schwachstellen dieser Forschungsarbeit dargelegt und mögliche Verbesserungsvorschläge angebracht. Im Anschluss werden meine Überlegungen zu den pädagogischen Konsequenzen aufgeführt und abschliessend soll ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen skizziert werden.

6.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Schulabsentismus ist ein auch in der Schweiz weit verbreitetes Phänomen. Ziel dieser Arbeit war es, die Problematik aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu betrachten und somit neue Erkenntnisse zu gewinnen, wie gegen den Schulabsentismus vorgegangen werden kann.

Der Fokus lag auf dem Ermitteln von sinnvollen Früh-Interventionen, sowie den präventiven Massnahmen, die in erster Linie eine Steigerung der Attraktivität der Schule beabsichtigen. Um zu diesen Einsichten zu gelangen, wurden nebst dem Studieren der Forschungsliteratur verschiedene Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, welche sich jeweils im Stand der Ausbildung voneinander unterschieden haben. Jeder Schüler und jede Schülerin ist Experte in Bezug auf das Schulgeschehen und den damit zusammenhängenden Schwierigkeiten und daher in der Lage, Verbesserungsvorschläge anzubringen, welche die Schulqualität aus Sicht der Klientel, der Schülerschaft, steigern würden. Im Zentrum dieser Arbeit stand die Absicht, die Vielfalt von Präventionsvorschlägen aus der Literatur unter Einbezug der Jugendlichen zu sortieren und auf die wirkungsvollsten Massnahmen zu reduzieren. Die generierten Daten wurden anschliessend mit der qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert und interpretiert, um daraus die zentralen Massnahmen im Bereich der Absentismus Prävention abzuleiten.

6.2 Beantwortung der Leitfrage

An dieser Stelle werden die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit aus den interpretierten Daten wie auch aus der behandelten Theorie in Bezug auf die Fragestellung zusammengefasst.

Welche Bedingungsfaktoren werden von aktuellen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern zum Thema Schulabsentismus aus der institutionellen Perspektive beschrieben und welche Präventions- bzw. Früh-Interventionsmassnahmen werden als wirkungsvoll erachtet?

Die Resultate lassen den Schluss zu, dass eine schlechte Lehrperson-SchülerIn Beziehung, zu hohe oder zu tiefe schulische Anforderungen, langweiliger Unterricht und eine negative Atmosphäre im Schulhaus zu den bedeutsamsten institutionellen Bedingungsfaktoren gehören, die Schulabsentismus auslösen. Es ist also unschwer zu erkennen, dass der Schulabsentismus ein multikausales Problem darstellt, das auf unterschiedliche Weisen angegangen werden muss. Die Ergebnisse zeigen auf, dass mindestens 50% aller Ursachenzuschreibungen im Handlungsbereich der Schule liegen.

Die Präventionsmassnahmen, welche aus der Sicht der Jugendlichen die grössten Erfolge versprechen, wirken vorwiegend den oben erwähnten Ursachen entgegen. An erster Stelle steht der Aufbau einer positiv bewerteten Lehrperson-SchülerIn Beziehung, die auf gegenseitigem Vertrauen basiert. Als nächstes betonen die Schülerinnen und Schüler, dass ein spannender Unterricht als wichtiger Faktor in der Schulabsentismus Prävention angesehen werden kann. Dabei wird der Einbezug von aktuellen Themen und eine Abwechslung in der Methodenwahl als besonders wichtig gewertet. Auch das Schulhausklima spielt eine grosse Rolle, wenn nach dem Wohlbefinden an einer Schule gefragt wird. Laut den Aussagen der Schülerinnen und Schüler wird die Atmosphäre in einer Schule einerseits durch den Umgang unter den Jugendlichen und andererseits durch die Infrastruktur beeinflusst. Auf

Mobbing muss die Schule aus Sicht der Jugendlichen sofort reagieren. Auch das Gefühl, zu einer Gemeinschaft dazuzugehören, ist ein wichtiger Schutzfaktor vor Schulabsentismus. Dieses Gefühl kann durch gemeinsame Anlässe ausserhalb des Unterrichts gesteigert werden.

In Bezug auf die Registratur wird in Anbetracht der Theorie sowie bei der Analyse des Datenmaterials deutlich, dass eine einheitliche Regelung bezüglich der Absenzen eine wichtige Voraussetzung für Präventionsarbeit darstellt. Die Schülerinnen und Schüler weisen darauf hin, dass die Absenzen nicht immer von allen Lehrpersonen bemerkt werden und dass auch die Reaktionen unterschiedlich ausfallen. Wird das Gespräch mit dem oder der Lernenden gesucht und Interesse gezeigt, der Ursache auf den Grund zu gehen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für eine Verhaltensänderung, während Bestrafungen aus der Sicht der Jugendlichen nur an der Oberfläche kratzen. Daraus resultiert, dass in vielen Schulen noch Handlungsbedarf im Hinblick auf eine einheitliche und konsequente Registratur besteht. Weitere Optimierungsmöglichkeiten sehen die Schülerinnen und Schüler in einer nachhaltigeren Stärkung der kollektiven Gemeinschaft oder in einer intensiveren Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen.

Es hat sich herausarbeiten lassen, dass universelle Massnahmen aus der Sicht der Jugendlichen eine grössere Wirkung zeigen, als Früh-Interventionen, obwohl in den Schulen häufig auf das Zweite zurückgegriffen wird. Die Schülerinnen und Schüler sind sich einig, dass zuerst eine Verbesserung der Qualität in verschiedenen Bereichen der Schule angestrebt werden sollte. Muss auf gezielte Massnahmen zurückgegriffen werden, ist das schulabsente Verhalten der Jugendlichen bereits ausgeprägter und es ist anspruchsvoller, sie für den Schulbesuch zu motivieren. Zudem führen Konsequenzen und Bestrafungen oft nicht zum gewünschten Ergebnis.

Aufgrund der Fragestellung bietet es sich zudem an, einen Vergleich zwischen verschiedenen Interviewgruppen in Bezug auf die genannten Bedingungsfaktoren und Präventionsmassnahmen anzustellen. Aus dem Datenmaterial ist ersichtlich, dass Unterschiede in der Reflexionsfähigkeit und damit verbunden auch in den Erfolgschancen der Massnahmen festgehalten werden können. Erstaunlicherweise können diese Unterschiede nicht wie angenommen zwischen den Lehrlingen und den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden. Die Abweichungen in der Reflexionsfähigkeit sind dementsprechend nicht primär auf das Alter der Befragten, sondern vielmehr auf die Höhe des Bildungsgrades zurückzuführen. Die Schülerinnen und Schüler mit einer tieferen Ausbildung weisen eine niedrige Stufe der Reflexionsfähigkeit auf. Wenn keine Selbstreflexion, im Sinne von eigenes Handeln kritisch hinterfragen, stattfindet, müssen die Vorschläge zur Prävention von Schulabsentismus mit Vorsicht beurteilt werden, da die Jugendlichen dazu tendieren, die eigene Verantwortung auf Umweltfaktoren abzuschieben und den eigenen Handlungsbereich und die individuelle Mitverantwortung zu vernachlässigen. Ein Beispiel, welches das Gesagte verdeutlicht, ist die Aussage, dass eine Verschiebung der Unterrichtszeit eine höhere Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler bewirken würde. Solche Massnahmen müssen gut überdacht werden. Falls sie für gut befunden werden, braucht es weitere Überlegungen zur sinnvollen Umsetzung. Wie bereits erwähnt, konnte zwar ein Unterschied bezüglich der Reflexionsfähigkeit zwischen den Interviewgruppen festgestellt werden, aber da die Bestimmung des Reflexionsgrades in den Aussagen eine sehr komplexe Herausforderung darstellte, wurden alle Antworten der Schülerinnen und Schüler bei der Auswertung berücksichtigt und in den Ergebnissen in Bezug auf die Qualität der Antworten nicht getrennt aufgeführt. In einer weiteren Arbeit würde es sich daher anbieten, den Reflexionsanteil der Aussagen weiter zu untersuchen und anschliessend den Erfolg der jeweiligen Massnahmen zu überprüfen.

Im Allgemeinen sollte daran erinnert werden, dass die Partizipation von Jugendlichen in Bezug auf das Entwickeln von Präventionsmassnahmen am wirkungsvollsten ist, aber meiner Ansicht nach in der aktuellen Forschung zu Schulabsentismus sowie im Schulfeld noch zu wenig berücksichtigt wird.

Diese Forschung hat dazu beigetragen, die wichtigsten Handlungsbereiche im Feld Schulabsentismus unter Einbezug der Schülerschaft zu erkennen und es wurde die Voraussetzung geschaffen, die Vorschläge in einem nächsten Schritt dementsprechend umzusetzen und zu überprüfen.

6.3 Grenzen der Arbeit

Im folgenden Kapitel wird auf die theoretischen und methodischen Grenzen verwiesen und es werden nachvollziehbare Lösungsvorschläge diskutiert.

6.3.1 Theoretische Grenzen

Im Forschungsfeld Schulabsentismus sind unzählige Studien und theoretische Konzepte vorhanden. Aufgrund der vorgegebenen Rahmenbedingungen, wie Zeitvorgaben und Seitenzahl, musste die theoretische Auseinandersetzung in diesem Themenbereich stark eingeschränkt werden. Die Entscheidung, welche theoretischen Beiträge ich in dieser Arbeit berücksichtige, traf ich in Anbetracht der Erkenntnisziele. Als theoretische Grundlage für Prävention von Schulabsentismus entschied ich mich für das Präventionskonzept von Ricking (2014), der in seinem Modell viele relevante Überlegungen vereint. Es ist mir jedoch bewusst, dass die Auswahl eines spezifischen Modells eine gewisse Einseitigkeit mit sich bringt. Deshalb habe ich versucht, das Konzept mit Vorschlägen von anderen Autoren zu ergänzen. Dennoch kann auch das erweiterte Modell keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Da sich die Präventionsmassnahmen von Schulabsentismus im weiteren Sinne auch mit der Optimierung von Schulqualität befassen, wäre es sinnvoll gewesen, Fachliteratur zur Steigerung der Schulqualität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen. Wenn ich erneut der zu Beginn gestellten Fragestellung nachgehen würde, würde ich auch interessante Beiträge aus anderen Forschungsfeldern, wie beispielsweise der Entwicklung von Schulqualität, in die Masterarbeit einbeziehen und von einer isolierten Auseinandersetzung mit Studien zu Schulabsentismus absehen.

6.3.2 Methodische Grenzen

Auch in der Methodik sind in dieser Untersuchung einige Schwachstellen zu finden. In Anbetracht der Forschungsfrage habe ich mich für ein Gruppeninterview entschieden, welches mit einem Leitfragebogen strukturiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurde. Insgesamt habe ich vier Gruppeninterviews mit jeweils vier bis sechs Teilnehmenden durchgeführt.

Die erste Schwierigkeit ergab sich beim Finden der Interviewpartner. Ursprünglich wollte ich die Interviews mit unbekannten Interviewpartnern durchführen, da ich der Überzeugung war, dass somit eine möglichst grosse Offenheit im Gespräch gewährleistet werden konnte. Nach diversen Absagen von unterschiedlichen Schulen und Betrieben sah ich mich gezwungen, auf bestehende Kontakte zurückzugreifen. Aufgrund dessen, dass ich die Jugendlichen teilweise bereits unterrichtet habe oder die Lehrperson persönlich kenne, nahm ich in Kauf, dass sich die Jugendlichen mir gegenüber nicht in gleichem Ausmass zu öffnen wagen könnten, wie wenn ich eine Unbekannte wäre.

Für das Interview wurde die Methode der Gruppenerhebung gewählt, mit der Erwartung, möglichst viele verschiedene Beiträge und Ansichten zu erhalten. Auch rückblickend habe ich diese Methode als gewinnbringend erlebt, da viele interessante Diskussionen entstanden und der Sprechanteil der Befragten sehr hoch war. Dennoch bestand die Gefahr, dass die individuelle Offenheit aufgrund des Strebens nach sozialer Akzeptanz in den Gruppeninterviews beeinträchtig werden kann.

Aus organisatorischen Gründen wurden die Interviews in Schulzimmern oder Gruppenräumen durchgeführt und mussten innerhalb einer Schullektion, das bedeutet in ca. 45 Minuten, abgeschlossen sein. Rückblickend bin ich der Ansicht, dass dieses Interviewsetting eher ungünstig gewählt war, da ich den Zeitdruck während des Interviews wahrgenommen habe und die Jugendlichen teilweise zu Antworten gedrängt oder sie sogar in ihren Erzählungen unterbrochen habe. Interviews sollten, wenn immer möglich, ohne zeitliche Begrenzung durchgeführt werden können. Zudem könnte auch eine Änderung der Umgebung, vom Schulzimmer in einen neutralen Raum, zum Wohlbefinden der Jugendlichen beitragen, was sich wiederum auf die persönliche Offenheit während dem Gespräch auswirkt.

Durch den Leitfragebogen konnte das Interview strukturiert und vorüberlegt werden. Obwohl beim Formulieren des Fragebogens speziell darauf geachtete wurde, die Fragen offen zu formulieren, ist anzunehmen, dass die Interviewpartner trotzdem durch die Fragen in ihren Antworten gelenkt wurden.

In einer weiteren Arbeit wäre es deshalb spannend herauszufinden, ob durch offenere Interviewformen, wie beispielweise durch ein narratives Interview, die Erkenntnisse dieser Studie bestätigt werden könnten.

Das Kategorie System, welches für die Auswertung der Daten verwendet wurde, nimmt auf die Theorie und auf die Leitfragen Bezug. Da die Arbeit allein verfasst wurde, ist zu bemerken, dass sowohl die Analyse wie auch die Interpretation auf subjektiven Annahmen und Entscheidungen beruhen.

Durch die auf Vorannahmen basierende Fragestellung und der Wahl der qualitativen Forschungsmethode wird die Thematik des Schulabsentismus sehr eingeschränkt und ermöglicht somit nur die Untersuchung des gewählten Ausschnitts. Die Auswertungsmethode trägt zudem dazu bei, dass die Daten eher oberflächlich analysiert werden. Die gewonnenen Erkenntnisse sind folglich keinesfalls allgemeingültige Aussagen und eine Generalisierung ist daher problematisch. Vielmehr tragen die Ergebnisse zur Sensibilisierung bei und bilden eine interessante Grundlage für weitere Forschungsprojekte. Nicht zuletzt sollte auf die Grenzen bei der Auswertung der Reflexionskompetenz hingewiesen werden. Es wurden zwar alle Vorschläge bezüglich ihrer reflexiven Anteile bewertet, aber da die Bestimmung des Reflexionsgrades eine sehr komplexe, unerforschte Angelegenheit darstellt und das für diese Untersuchung erzeugte Bewertungsinstrument nicht in einer Vorstudie getestet wurde, wurden trotzdem alle Antworten der Jugendlichen im Ergebnisteil dargelegt. Dies aus dem Grund, da verhindert werden wollte, dass die als unreflektiert bewerteten Massnahmen vorschnell ausgeschlossen werden. Es sind allerdings immer wieder Verweise zur Reflexionsstufe zu finden.

6.3.3 Pädagogische Konsequenzen

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Schulabsentismus wurde ich auf diese Thematik sensibilisiert und konnte für meine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson im Bereich Schulabsentismus viel Neues dazulernen. Ich habe mir ein breites Wissen in Bezug auf Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und sinnvolle Präventions- und Früh-Interventionsmassnahmen angeeignet. Zudem erhielt ich einen Einblick in die qualitative Sozialforschung und in die qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA. Nun stellt sich die Frage, wie der Transfer des erworbenen Wissens in den Berufsalltag gelingen wird. Wie sich herausgestellt hat, hat die Lehrperson einen beträchtlichen Einfluss auf das schulabsente Verhalten der Jugendlichen. Ein geregeltes Absenzensystem ist eine massgebende Komponente in der Schulabsentismus Prävention. Es ist Aufgabe der Lehrperson die Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler festzustellen, hartnäckig eine Entschuldigung einzufordern und auf mögliche Warnsignale umgehend zu reagieren.

Der Aufbau einer auf Vertrauen basierten Lehrperson-SchülerIn Beziehung trägt bedeutend zur Abnahme des unerwünschten Phänomens bei. Im Gespräch können die Beweggründe für Schulabsentismus evaluiert und Lösungsmöglichkeiten gesucht werden, was sich langfristig positiv auf die Schulmotivation der Jugendlichen ausübt. Konsequenzen und Bestrafungen, die nichts mit der individuellen Ursache des schulabsenten Verhaltens zu tun haben, zeigen hingegen deutlich weniger Erfolg.

Wie aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit ersichtlich wurde, spielt auch die Unterrichtsqualität in Bezug auf den Schulabsentismus eine zentrale Rolle. Als angehende Lehrperson ist es meine Aufgabe, einen schülerzentrierten Unterricht zu gestalten, der die Voraussetzungen und Interessen der Jugendlichen berücksichtigt. Wird der Unterricht von den Schülerinnen und Schülern als positiv erlebt, steigert sich auch die Schulmotivation.

Zudem erstaunte es mich, dass Schulabsentismus in den unterschiedlichen Schulen sehr spärlich thematisiert wird. Es ist meiner Ansicht nach zentral, den Schulabsentismus nicht zu tabuisieren, sondern den Umgang damit transparent zu handhaben.

Die Literatur betont, dass die Partizipation von Jugendlichen in Bezug auf sinnvolle Präventions- und Interventionsmassnahmen von Schulabsentismus den grössten Erfolg verspricht und daher möchte ich als Lehrperson die Jugendlichen beim Erstellen von Präventionskonzepten miteinbeziehen. Ob die von den Schülerinnen und Schülern als sinnvoll gewerteten Massnahmen tatsächlich einen starken, positi-

ven Einfluss auf die Prävention von Schulabsentismus haben, bleibt in dieser Untersuchung unbeantwortet

Durch die intensive Auseinandersetzung mir der Problematik des Schulabsentismus hat sich mein Blick auf die Möglichkeiten im Umgang mit diesem Phänomen erweitert. Die in der Einleitung beschriebene Befürchtung, bei Schulabsentismus als Institution "Schule" einer gewissen Machtlosigkeit ausgesetzt zu sein, hat sich nicht bestätigt. Tatsächlich habe ich viele gewinnbringende Präventionsmassnahmen im Verlauf dieser Masterarbeit erarbeitet und diese Erkenntnisse werden mich auch in meinem zukünftigen beruflichen Alltag begleiten.

6.4 Ausblick

Die durchgeführte Untersuchung griff verschiedene Aspekte auf, die durch frühere Arbeiten erhoben wurden. Neben der Analyse von vorhandenen Arbeiten wurde eine weiterführende Untersuchung vorgenommen. Die eigene Studie gibt wiederum Anlass für neue Fragestellungen.

Das Forschungsziel bestand darin, die Ansichten von Jugendlichen zum Thema Prävention im Schulabsentismus zu erheben. Die Überlegungen bezüglich der Stichprobe stützten sich auf die Aussage von Stamm ab, die die Ansicht vertritt, dass Schülerinnen und Schüler für eine erfolgreiche Absentismusarbeit in die Entwicklung von Präventions- und Interventionskonzepten miteinbezogen werden müssen. (Stamm 2008, 169) Ob die von den Schülerinnen und Schüler als sinnvoll gewerteten Massnahmen tatsächlich einen positiven Einfluss auf die Prävention von Schulabsentismus haben, bleibt in dieser Untersuchung unbeantwortet. Interessant wäre es, in einem weiteren Forschungsprojekt die vorgeschlagenen Massnahmen in einer Schule umzusetzen, zu einem späteren Zeitpunkt eine Bewertung vorzunehmen und zu evaluieren, ob die Ergebnisse den Erwartungen entsprechen und ob ein Unterschied in der Wirksamkeit in Abhängigkeit zur Reflexionsstufe festgestellt werden kann. Dieses Forschungsprojekt müsste allerdings als Langzeitstudie mit einer grösseren, quantitativen Stichprobe durchgeführt werden. Für die Erfolgsbeurteilung der umgesetzten Massnahmen können neben Gesprächen mit Jugendlichen auch die Ansichten von Eltern, Lehrpersonen und Schulleitenden hinzugezogen werden, um ein möglichst ganzheitliches Bild zu erhalten.

Da sich die Fragestellung dieser Untersuchung auf die institutionelle Seite beschränkt, bleiben viele Fragen zur individuellen Perspektive ungeklärt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine Schule allerdings auch bei individuellen Bedingungsfaktoren intervenieren kann, wenn auch nur beschränkt. Die gegenseitige Beeinflussung von Gleichaltrigen ist beispielsweise in der individuellen Perspektive zu verorten. Dieser Faktor kann aber nach Möglichkeit auch durch die Schule beeinflusst werden, indem beispielweise Lerngruppen gebildet werden. Dort können sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig zum Lernen motivieren, wodurch die Lernmotivation gefördert wird. "Ja zum Bispiel wenn ich so seg A. chunsch use und er seit, nei ich üeb für de Test, denn denkt mer so, ja denn gang ich au nöd use und üeb selber." (I2-B2) Es wäre interessant zu erforschen, welche weiteren Einflussmöglichkeiten der Schule auf die individuellen Bedingungsfaktoren von Schulschwänzern vorhanden sind.

Zu guter Letzt besteht auch für die methodische Vorgehensweise zur Messung der Reflexionskompetenz dringender Forschungsbedarf. Wie im Kapitel 3.9.2 erläutert wurde, haben verschiedene theoretische und empirische Arbeiten versucht, Instrumente für die Erhebung der Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen zu erstellen. Das Messen dieser Kompetenz stellt allerdings auch in der aktuellen Forschung eine bestehende Schwierigkeit dar. Die Messung der Qualität der Reflexionskompetenz von Schülerinnen und Schülern scheint noch weniger untersucht zu sein. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde ein selber konzipiertes Instrument eingesetzt, welches nicht im Voraus auf seine Ergiebigkeit geprüft wurde. Aufgrund der Leitfrage konnte der Messung der Reflexionskompetenz von Schülerinnen und Schülern nur oberflächlich nachgegangen werden. Diese Resultate sind dementsprechend mit Vorsicht anzusehen und sollten durch weitere Studien geprüft werden. Die Weiterarbeit an den vorhandenen Ergebnissen in einem anderen Forschungsprojekt wäre daher wünschenswert.

7 Literaturverzeichnis

Abou Baker El-Dib, Mervat. 2007. Levels of reflection in action research: An overview and an assessment tool. Teaching and Teacher Education, 23 (1), 24-35.

Beelmann, Andreas und Tobias Raabe. 2007. Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.

Bengtsson, Jan. 2003. «Possibilities and Limits of Self-reflection in the Teaching Profession» In *Studies in Philosophy and Education* 22, *H.3*, 295-316.

Bührmann, Thorsten. 2009. Erfolgreicher Umgang mit schulmüden Jugendlichen und Schulverweigerern: Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und soialpädagogische Praxis. Padeborn/Freiburg: IN VIA Verlag.

Classen, Albert und Karin Niessen. 2015. Was tun bei Schulverweigerung: Motive erkennen-Schüler erreichen und zurückholen. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Eder, Ferdinand. 2004. «Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler» In *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*, hrsg. v. Tina Hascher, 91 -112. Bern: Haupt.

Flick, Uwe. 2007. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fontana, Andrea und James Frey. 2000. «The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text» In *Handbook of qualitive Research (2. Aufl)*, hrsg. v. Norman Denzin und Yvonna Lincoln, 645-672. London. Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Gläser, Jochen und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gorden, Raymond. 1975. *Interviewing. Strategies, techniques and tactics*. Homewood, Illionis. The Dorsey Press.

Guldimann, Titus. 1996. Eigenständiger Lernen: durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern: Haupt.

Hagen, Tobias. 2014. Prävention von schulischem Dropout: Entwicklung und Evaluation einer schulbasierten Massnahme zur Vermeidung von Schulabbruch. Diss. Unv. Köln.

Hasselhorn, Marcus. 2010. «Metakognition» In *Handwörterbuch: Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Detlef H. Rost, 541-548. Weinheim, Basel: Beltz.

Hatton, N. und D. Smith. 1995. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11, 33-49.

Helfferich, Cornelia. 2011. Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillenbrand, Clemens, Thomas Hennemann und Annika Heckler-Schell. 2009. *Lubo aus dem All!* - *Vorschulalter: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Ernst Reinhardt.

Kittl-Satran, Helga. 2011. «Schulabsentismus-Problematik und Lösungsansätze» In *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*, hrsg v. Hans-Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin und Heinz Moser, 83 – 95. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Kuckartz, Udo, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker, Claus Stefer. 2008. *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo. 2016. Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.

Leonhard, Tobias und Johannes Gutenberg. 2013. «Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung: Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. » In *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* hrsg. v. Barbara Koch-Priewe, Tobias Leonhard, Anna Pineker-Fischer, Jan Christoph Störtländer. 181-192. Bad Heilbrunn: Kulius Klinkhardt.

Mayring, Phillip. 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativen Denken. Weinheim: Beltz.

Meyer, Hilbert. 2004. Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michel, Andrea. 2005. «Angst und Lernbarrieren verhindern: Frühe Prävention von Schulmüdigkeit.» In *Jugendliche in Krisen: Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern*, hrsg.v. Gernot Barth und Joachim Henseler, 41 – 53. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Michel, Andrea. 2007. «Wie kann der Schulausstieg verhindert werden?: Gute Beispiele einer fühen Prävention» In *Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit: Strategien und Methoden zur Prävention*, hrsg v. Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel, Ulrike Richter und Elke Schreiber, 13-71. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Mutzeck, Wolfang, Kerstin Popp, Michael Franzke und Anja Oehme. Hrsg. 2004. *Umgang mit Schulverweigerung: Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Niessen, Gerhardt. 1972. Schulverweigerung und Lernprotest im Kindesalter. Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie 22, 183-188.

Oehme, Anja. 2007. Schulverweigerung: Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Patton, Michael Quinn. 2002. Qualitative Evaluation und Research Methods (3. Aufl.). London: Sage.

Preuss, E.B. 1978. «Schulschwänzen und Schulverweigerung. » In *Handbuch der Sonderpädagogik: Bd. 9 Sonderpädagogik an allgemeinen Schulen*, hrsg. v. Karl Josef Klauer und Anton Reinarzt, 164-172. Berlin: Marhold.

Raithel, Jürgen. 2008. *Quantitative Forschung: Ein Praxisbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricking, Heinrich und Heinz Neukäter. 1997. Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Heilpädagogische Forschung 23, 50-70.

Ricking, Heinrich. 2003. Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg: BIS-Bibliotheksund Informationssystem der Universität.

Ricking, Heinrich. 2006. Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben: Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrun: Verlag Julius Klinkhardt.

Ricking, Heinrich, Nicole Kastrike, Karlheinz Thimm. 2006. «Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und Möglichkeiten der Beeinflussung.» In *Null Bock auf Schule?: Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus der Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. Cortina Gentner und Marin Mertens, 119-139. Münster: Waxmann.

Ricking, Heinrich. 2012. Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ricking, Heinrich. 2014. Schulabsentismus. Berlin: Cornelsen.

Sälzler, Christine. 2010. Schule und Absentismus: Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, Karsten. 2009. Schulsozialarbeit. München: Reinhardt.

Schreiber, Elke. 2007. «Wenn Jugendliche nicht mehr zur Schule gehen» In Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit: Strategien und Methoden zur Prävention, hrsg v. Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel, Ulrike Richter und Elke Schreiber, 201-251. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Schreiber-Kittl, Maria und Heike Schröpfer. 2002. *Abgeschrieben?: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: Dn Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Stamm, Margrit. 2008. Die Psychologie des Schuleschwänzens: Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Bern: Verlag Hans Huber.

Stamm, Margrit, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer und Michael Niederhauser. 2009. Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thimm, Karlheinz. 2000. Schulverweigerung: Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum.

Trautmann, Thomas. 2010. *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner Michael, Imke Dunkake und Bernd Weiss. 2004. Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3., 457-489.

Wilmers, Nicolas und Werner Greve .2002. Schwänzen als Problem. Report Psychologie 7, 404-413.

Wyss, Corinne. 2013. Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann Verlag.

Internetquellen

Heinrich Ricking. 2007. Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. Zugriff am 10. 11. 16

http://www.kreismedienzentrum.landkreis-waldshut.de/download-

Dateien/Schulabsentismus%20März%202007.pdf.

PISA 2015, Ergebnisse im Fokus. OECD. 2016. Zugriff am 15.03.17

https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf.

8 Anhang

Anhang A: Leitfragebogen

Ich finde es toll, dass ich mit euch ein Interview durchführen kann. Zuerst möchte ich mich kurz vorstellen: Ich bin Sarina Bernhard und ich bin eine Studentin an der pädagogischen Hochschule Zürich. Mit dieser Arbeit schliesse ich meine Ausbildung zur Oberstufenlehrperson ab.

In meiner Abschlussarbeit geht es um das Thema Schwänzen und wie man die Schule verändern müsste, dass weniger geschwänzt werden würde. Es geht heute um alle Arten von Schwänzen, also um absichtlich ein bisschen zu spät kommen, bis zu tageweisem Fehlen in der Schule. Für dieses Interview kommt es nicht drauf an, ob du selber schon einmal Erfahrungen mit dem Thema Schwänzen gemacht hast oder ob du noch nie unentschuldigt in der Schule gefehlt hast. Du kannst von deinen eigenen Erfahrungen berichten oder von Mitschülern, welche bereits einmal geschwänzt haben.

Ich werde das Interview aufnehmen, damit ich es später auswerten kann. Es ist wichtig, dass du weißt, dass alle Antworten anonymisiert werden, also dass am Schluss nicht eure Namen im Interview stehen. Auch die Lehrperson wird nicht über eure Antworten informiert. Ihr könnt also ganz offen und ehrlich auf meine Fragen antworten und müsst euch nicht überlegen, was eine Lehrperson jetzt gerne hören würde. Du kannst einfach alles sagen, was dir einfällt. Es kann sein, dass ich teilweise genauer nachfrage, wenn ich etwas nicht verstanden habe. Das Interview wird ungefähr eine Lektion dauern. Habt ihr noch Fragen?

Leitfrage: Erzählaufforderung	Memo: Stichworte Wurde das erwähnt?	Steuerungselemente	Bausteine von Ricking			
Einstieg: Ursachen						
Warum schwänzen Schüler die Schule? Könnt ich über eigenen Erfahrungen berichten? Wie ist das bei euch an der Schule?	Individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren: Persönlichkeit Familie Peergroup Schule	Fehlen an besonderen Anlässen? (Prüfungen, Sporttag etc. ?) Teilt ihr diese Meinung?				
Ebene Schulsystem						
Was passierte bei euch in der Schule, wenn jemand geschwänzt hatte?	Konsequenzen der Eltern/ Schule/ Lehr- person	Unterschiede zwischen Lehrpersonen	Registratur (1) Pädagogische Haltung (2)			
Was haltet ihr von diesen Massnahmen?	Gut/ schlecht?	Darüber sprechen, wie z.B. über Alkohol? Kannst du noch mehr dazu erzählen?				

Schulklima (Mitschüler und Schulumgebung)						
Was denkt ihr, was müsste man machen, damit in der Schule weniger geschwänzt wird?		Teilt ihr diese Meinung? Kannst du das wiederholen, ich habe es nicht ganz verstanden				
Was führt dazu, dass ihr gerne in die Schule kommt?	Stimmung/ Atmosphäre Infrastruktur Mitschüler Lehrpersonen Unterricht	Fühlt ihr euch an eurer Schule wohl? Beschreibt die Stimmung in eurer Schule.				
Was müsste mach ändern, damit ihr euch wohler fühlen würdet?		Wie müsste die Schule sein, damit man gerne kommt?	Sicherheit (3) Soziales Lernen (4)			
Lehrperson/ schulische Personen						
Welche Rollen spielen Lehrpersonen, wenn es ums Schwänzen geht? Gibt es einen Unterschied zwischen Klassenlehrperson und Fachlehrperson? (Wird je nachdem mehr oder weniger geschwänzt)	Beziehung zu LPs	Wieso gibt es Unterschiede zwischen den Lehrpersonen?	Pädagogische Haltung (2) Kontakt halten (2) Lehrer- Schülerbeziehung (5) Selbstregulation: Verstärken, Loben (8)			
Beschreibe, was eine gute Beziehung zu einem Lehrer ist. Wie ist das Verhältnis zur Lehrperson jetzt? Wie müsste die Beziehung sein, damit du gerne kommst?	Klassenführung Beziehung Reaktion Persönlichkeit	Teilt ihr diese Meinung?				

Bezug aufs Schwänzen/ die einen Einfluss haben ob ihr schwänzt oder nicht? Unterricht						
haben ob ihr schwänzt oder nicht? Unterricht Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht Lehrperson Wie ist der Unterricht? Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Lehrperson Leigt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach? Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach? Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Hat Schwänzen etwas mit dem Unterricht zu tun? Inhalt Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
zu tun? Rhythmisierung Arbeitsform Lehrperson Liegt es am Fach?						
Arbeitsform Liegt es am Fach? Lehrperson						
Arbeitsform Liegt es am Fach? Lehrperson						
Lehrperson						
Beschreibe einen Unterricht, den du gut Inhalt Gibt es in eurer Schule eine Aktivität, die Lernen fördern (6)						
findest und den du nicht verpassen willst. Interesse man auf keinen Fall verpassen will? Wenn ja Soziales Lernen (4)						
Mitbestimmung warum?						
Lebensweltbezug warum?						
Kompetenzen orientiert						
Sozialformen						
Berufswunsch						
Eigene Gedanken						
Schule ist mehr als Unterricht. Gibt es auch Partizipation						
noch andere Dinge, die euch beeinflussen, Ausserschulische Angebote						
dass ihr gerne in die Schule kommt? Aktivitäten als ganze Schule						
Abschluss						
Zum Schluss überlegt euch nochmals wel-						
chen Vorschlag ihr als besonders wichtig						
gewichten würdet.						

Anhang B: Kategorie System

Liste der Codes		#
(Codesystem	273
	Bedingungsfaktoren für Schulschwänzen	0
	Klima	7
	institutionelle Faktoren	12
	individuelle Faktoren	12
	Anforderungen	10
	Unterricht	7
	Lehrpersonen	16
	personenabhängige Gründe	10
	Mitschüler	5
	Reaktionen auf Schulabsentismus	0
	Schulinterne Reaktionen	15
	Lehrerbezogene Reaktionen	15
	Förderung der Schulpräsenz (universelle Prävention)	0
	Unterricht	0
	Anforderungen	4
	Belohnung	1
	Lernerfolge schaffen	4
	Interessen berücksichtigen	12
	Methoden	7
	Lehrperson	1
	pädagogische Haltung	2
	gute Eigenschaften	20
	Beziehung von LP und SuS	14
	Anlässe/ Freifächer	0
	Freifächer	2
	zusätzliche Unterstützung	1
	Spezielle Anlässe	7
	gutes Klima	14
	Mitschüler	13
	erfolgversprechende Früh- Interventionsmassnahmen	0
	kurzfristige Konsequenzen	7
	langfristige Konsequenzen	3
	Reaktionen von Lehrpersonen	6
	Kooperation mit den Eltern/ Bezugspersonen	3
	erfolglose Präventionsmassnahmen	5
	neue Präventionsmassnahmen	0
	strukturell	3
	Infrastruktur verbessern	3
	Ursachen bekämpfen	2
	Kooperation mit den Eltern stärken	2
	kollektives Zusammengehörigkeitsgefühl stärken	4
	Ausprägung der Reflexionsfähigkeit	0
	erfahrungsbezogene Erklärung	16
	erfahrungsbezogene Reflexion	4
	dialogische, kritische Reflexion	4

Anhang C: Transkription der Interviews

Interview 1: Sekundarschule (BC)

I: Mir fanged grad mit de erste Frag ah und zwar wett ich eu fröge: Was denked ihr, warum schwänzed Schüler überhaupt?

Hend ihr viellicht scho selber Erfahrige gmacht oder wie isch das bi eu i de Schuel? Warum schwänzed Schüeler?

B1: Aso ich glaub will sie kei Bock uf Schuel hend.

I: mhm (bejahend)

B2: Ja wür ich au mal sege.

I: Kein Bock uf Schuel allgemein?

B3: Nei nöd allgemein, wenns eifach am Fach nöd so guet ... (unverständlich)

B2: Oder Ufzgi nöd gmacht hend oder irgendwie.

B3: [oder z spat ufgstande sind und ähm kei usred finded]

B1: [oder Tests]

B3: Nöd id Schuel gange sind ja.

B2: Oder genau en Test. So Sache.

I: Guet, und aso wenn ihr jetzt vo eigne Erfahrige usgönd oder selber überleged, warum ihr viellicht scho denkt hend, ihr wennd schwänze oder viellicht vo eune Kollege mitübercho hend, falled eu da meh Gründ i? Mir hend jetzt vill ghört über d Schuel, d Test...

B3: Oder viellicht wenns länger Schuel gha hend und dusse hend welle öpis mache und denn gange sind. Tja ich glaub denn.

B4: Oder wenn mer am Mittwuch Namitag Schuel het und denn seit mer, mer muess zum Arzt oder äso und denn nöd gat.

I: Und warum gasch denn nöd? Aso ischs weg de Kollege?

B4: Ja oder eifach nöd so Luscht ha zum go abschriebe.

B3: Will mer niä am Mittwuch Namitag Schuel hät.

B1: Denn muemer abschriebe oder Test...

I: [Wills wie zuesätzlichi Straf isch]

B1 und B3: Ja

I: Oke. Und gits au eifach so spezielli Ahläss wo d Schüler hüfig fähled, z.B. Sporttäg? Prüefige isch scho gseit worde..

B3: Nei Sport

- B1: Sport niemert.
- B3: Sport mached all gern.
- I: Jetzt chönd ihr mir mal gnau verzelle, was bi eu a de Schuel passiert, wenn öper schwänzt.
- B2: Aso en Lehrer vo mir hät denkt, ich han mal gschwänzt, will ich z spat cho bin, will mer no chli am rede gsi sind dehei und denn simmer ä chli z spat cho und nacher hemmer müesse zwei bis zweiehalb Stund abschriebe und dass nöd so grossi Schrift, sondern chli aso dass mer selber... (unverständlich) und mer het dörfe kei Pause mache und denn hets no en Itrag gäh, ich glaub d Eltere hends au (..) nei d Eltere hends nöd ahgluegt.
- B3: Aber es hät oft au so es Gspröch gäh, Itrag und Namitag.
- B1: [zwei Stunde abschriebe]
- B3: Und mer muess au bespreche wieso mer das gmacht het.
- I: Es Gspröch mit wem, nur du mitem Lehrer oder mit de Eltere au no?
- B3: Aso zersch mitem Lehrer und wenns würkli schlimm isch, aso wenn mer en Tag gar nöd chunt und gar nöd informiert, denn glaub au mit de Eltere, aso (..) ich weiss es nöd.
- I: Und wie werded die Absenze festghalte bi eu?
- B1: Ähm mer muen immer zeige ob mer unterschriebe het.
- B4: Aso d Muetter muess unterschriebe, es git so à spezielli Siete wo mer halt aneschriebe muess vo wo bis wenn, welles Datum..,
- B1: [Und was für ä Krankheit]
- B4: Ja was für ä Krankheit oder was passiert isch und denn muess halt d Muetter unterschriebe, dass de Lehrer gseht, dass nöd au gschwänzt wird.
- B3: Ob mer chrank gsi isch oder ob mer Arzttermin gha het.
- I: Und mached das eui Lehrer immer, aso wenn ihr gfehlt hend, tüend sie denn konsequent luege?

Alle: [Ja]

- I: Gits da au Unterschied zwüsched de Lehrpersone?... (unverständlich) Macht das jede chli andersch oder mached das alli glich?
- B4: Bi de Absenze hemmer jetzt glaub am meiste de Herr W., will bi de andere Lehrer fehled mir halt nöd so...
- B3: [De Herr W. isch ja euse Hauptlehrer]
- B4: Und wenn mer halt chrank sind segemers nöd am Herr K. oder so sondern am Herr W.
- I: Und wen ihr jetzt zum Bispiel Mittag gha hend und ihr chömed chli z spat is Englisch, eifach so will ihr chli trödled hend oder gschwänzt hend?
- B2: Aso wenns Mittag isch, seit sie scho öpis, aber wenn zum Bispiel 5-Minute Pause isch, denn, ä chli z spat zum Bispiel zwei Minute, seit sie scho was isch passiert, wieso z spat cho bisch? [...]

Wenns zum Bispiel vom Mittag us isch und du 10 Minute z spat bisch, denn seit sie sicher än Itrag.

- B1: [5 Minute abschriebe]
- I: Ah denn gits en Itrag für Zuspätkommen. Und was finded ihr vo dene Massnahme, aso ihr müend, wenn ihr z spat chömed oder unentschuldigt fähled, münd ihr ebe wie gseit abschriebe, nahsitze..
- B1: [Mittwuch Namitag zwei Stunde abschriebe.]
- I: Was finded ihr dezue? Finded ihr das sinnvoll oder würded ihr öpis anders vorschlah?
- B2: Aso eigentlich isch das ä gueti Straf, es tuet au irgendwie am Herz weh, wenn mer das macht und glaub au nach dem macht mer das denn au nüm, das isch irgendwie ä chli z hart, will zwei Stunde go abschriebe, Itrag, viellicht no es Gspröch.
- I: Oke, aso es tuet eigentlich am Herz weh häsch gseit, aso wege dem...

[...]

- B2: Will es isch ja dini Freiziet und die wotsch eigentlich gnüsse und nöd go zwei Stunde go abschriebe ohni Grund eigentlich.
- B3: Nei nöd ohni Grund.
- B2: Ja aber ohni richtige Grund.
- B4: Ich find es paar intressiert das gar nöd, dass sie zwei Stunde da sind, die chömed eifach und macheds und gönd denn wieder. Aso es git Lüt wo das denked.

[...]

- I: Und wenn ihr jetzt chönted frei überlegge, irgend ä Massnahm, wo für eu au no wür Sinn mache, aso jetzt anstatt abschriebe, gits öpis wo eu in Sinn chunt, wo ihr finded, mol wenn mer das so wür mache, wür mer au weniger schwänze.
- B2: Ja ähm zum Bispiel s ganze Zimmer älei putze.[...] Wie ä Bestrafig.
- B1: Oder ei Wuche Zimmerdienst.
- B3: Aso ich wür selber, wür ich ä Lehrerin si, wür ich au zwei Stunde abschriebe und en Itrag. [...]
- I: Jetzt mal chli allgemeiner gfrögt, was denked ihr wie müsst mer d Schuel andersch mache, dass weniger gschwänzt wür werde.
- B2: Das cha mer eigentlich gar nöd, will mer cha ja nöd extra Stundeplan wechsle, will er kei Bock uf Test oder Mathe het. Da chasch ja nöd ganze Stundeplan weg einere Person ändere. [...]
- B3: Aso es wer schöner wenn mer spöter Schuel hät, aso am Morge spöter Schuel und länger halt.

[...]

- I: Chömed ihr denn gern ad Schuel? Fühled ihr eu wohl a de Schuel?
- [...]
- B1: Ja

B2: Ja aso es macht Spass. Ich fühl mich wohl, will wennd guet mit Lüüt umgah chasch, häsch Kollege und Kollegine und wenn mit dene guet umgasch, gönds au mit dir guet um.

B1: [Neui Fründe]

I: Ihr chömed also gern scho mal weg eune Fründe da häre.

B3: Nöd nur weg dem.

I: Warum susch no?

B3: Aso mer muen ja i de Schuel lerne für d Zuekunft. Will susch find mer ja au kei Zuekunft, wenn mer nöd gueti Note schriebt. Wenn mer nöd guet i de Schuel isch, cha mer au kein so richtige Job finde und d Schuel isch eifach wichtig.

I: Du findschs für d Zuekunft, aber findesch würkli sinnvoll wenn i de Schuel hocksch oder findsch amel, was mach ich da eigentlich?

B3: Aso es chunt drufah, wenn mer als Kleinkindererzieherin arbeitet, aso öpis Sozials, denn isch Mathe weniger wichtig. So ja.

I: Und warum gasch trotzdem id Mathe?

B3: Ich weiss nöd... aso Lieblingsfach vo mir isch Mathe und Geometrie. [...]

I: Und so vom Gebäude her, ich gang nomal zrugg zum Wohlfühle a de Schuel, aso ihr fühled eu wohl weg de Fründe und vom Gebäude her, finded ihr s Gebäude cool, fühled ihr eu wohl?

B1: Ich bin mega froh sind immer Lehrer da, wenn mer es Problem het, denn sind sie grad da für eus.

I: Aha, aso du chasch zu dim Lehrer gah, au wennd Schuel verbi isch?

B1: Ja.

B2: Ja das find ich au guet, dass d Lehrer immer für dich da sind [...] Sie probiered eifach en Grund zfinde, dass es besser werde chan.

B4: So i dem Thema isch der Herr W. am beste glaub ich, vo allne Lehrer, will er nimmt eus au ernst und er hilft eus denn. Will wenn mer ä Schnupperlehr het, staht er eus nöd im Weg au wenn öpis [...] Er isch glaub so minere Meinig her so de best Lehrer wo mer so hend.

B3: De vertraulichsti Lehrer.

I: Jetzt denked ihr mal a all Lehrpersone wo ihr hend. Isch schwänze au vo de Lehrpersone abhängig? Aso ihr würed theoretisch schwänze, würded ihr bi de einte Lehrpersone eher schwänze als bi de anderne?

Alle: Ja.

I: Warum ist das so?

B2: Also in Englisch zum Biespiel, mir hend sone Lehrerin, ja es isch nöd immer eifach bi ihre, will mängmal gits Problem mit ihre und Striet oder so.

I: Warum gits Striet?

83

B1: [Also wenn mer nöd Ufzgi mached.]

B2: Oder frech sind oder i de Stund ahfanged rede, obwohl sie am rede isch und denn würd ich eher meh schwänze, will deet häsch au meh z tue bi ihre und ja..

I: Und d Stimmig isch nöd guet?

B2: Nei wills vill Striet git.

B1: Also wenn mer bi ihre die ganz Ziet Ufzgi macht und so, denn isch sie netter.

Alle: Ja.

B4: Aso letscht Jahr isch ja s Problem gsi, dass sie zu allne recht bös gsi isch. Ja sie het eus so Bilder zeigt, wo mir halt chönted lande und so wieter aber das Jahr...

I: [Aso was für Bilder?]

B4: Aso sie het so hufe Mensche und denn hend alli es wieses T-shirt ah und drü hend es rots T-shirt ah und sie seit, wenn mer halt nöd lernt, denn fallt mer nöd uf wie die drü, wo es rots T-shirt hend, denn isch mer halt wies und staht mer halt für immer ah und... (unverständlich)

Und au scho die alte wo bi ihre gha hend,hend au gseit, i de erste isch sie eigentlich no recht fies und i de zweite Sek wird sie immer netter. Und das stimmt au. Und wenn mer macht, was sie seit und d Ufzgi macht, denn wird sie au würkli netter. [...]

B3: [Aso Arbetslos]

I: Und wenn ihr jetzt ihre Unterricht mit em Herr W. vergliched, aso ihri Stimmig im Klassezimmer mit sinere Stimmig, was isch andersch, was macht de Herr W. andersch?

B2: Aso mitem Herr W. chamer au lache. Und mer chan mit ihm auch chli rede. I de Stund cha mer ihn öpis fröge und nacher fanged grad alli ah lache.

B1: [Er lacht au mit.]

B2: Und nacher disktutieremer über das Thema und nacher machemer spöter wieder Mathe und konzentriered eus au und bi ihre ischs immer Englisch, aso mer chan vielleicht am Schluss no öpis sege.

I: Aso chönder bim Herr W. au über anderi Sache rede als über Schuel?

Alle: Ja.

B4: Aso wenn mer en Witz het und de isch würkli lustig, denn lacht de Herr W. au mit.

B3: Und denn seit er au no en Witz. [...]

B4: Aso d Lehrer chönd denn mit eus mitlache. Allgemein alli Lehrer mached eigentlich Witz, will mir hend eigentlich no recht jungi Lehrer wo au Witz mached.

B3: Oder sie tüend eus als Spass beleidige. [...]

B2: Als Spass, will mer das nöd ernst näh sött, will er nimmts ja au nöd ernst. (unverständlich)

B4: Und alli drü Lehrer tüend eigentlich sich gegesietig beleidige.. (unverständlich)

- B3: So Streich.
- B4: Ja so Lehrerstreich. [...]
- B4: Aso d Engschlischlehrerin het das sehr ernst gno.
- I: Aso ich han jetzt mal chli useghört, dass eui Beziehig zum Herr W. recht guet isch. Versueched mal z definiere, was isch ä gueti Lehrperson oder wie müssti d Beziehig si zu dere Lehrperson, dass sie guet isch?
- B1: Aso dass er alli glich behandlet.
- B3: Und dass de Lehrer oder d Lehrerin trotzdem gueti Witz macht und nett und chillig isch und trotzdem streng. [...]
- B4: Aso eine wo halt d Chinder verstaht, wo i sim Klassezimmer sind, wenn öper öpis seit, dass er weiss, dass er au ernst gno wird oder so. Nöd dass mer denkt, de nimmts voll nöd ernst. Mer muess halt d Chinde kenne, seg ich jetzt mal.
- B1: Aso Stimmig oder Persönlichkeit.
- I: Aso er muen jede vo eu kenne?
- B4: Aso er muen au wüsse wie mer mit eim umgaht und mitem andere so, zum bispiel de nimmt das ernster...
- B1: [Zum Bispiel de eint verstaht Spass aber de ander nöd.]
- B4: Ja denn muen mer halt scho chli ufpasse will denn cha mer öper (...) verletze.
- I: Oke, du häsch vorher mal gseit, mer muess au streng si, chönder das no chli gnauer sege, was heisst für eu streng si?
- B2: Er sött au Regle mache, dass mer eus au konzentriere chönd, nöd dass mer die ganz Stund nur Spässli mached und nüt lerned. Er sött Stopp sege, jetzt arbeitemer wieder, irgendwenn chömer wieder chli Pause mache und zeme rede. [...]
- I: Het susch no öper öpis zu dem Thema?

Alle: Nei

- I: Denn hani nomal ä Frag: Gits anderi Persone i dem Schuelhus wo wichtig sind und en Ifluss hend, ob mer schwänze tuet?
- B4: Aso wenn ich minere Muetter seg, dass ich chrank bin, denn seit sie: du dörfsch aber nöd dihei bliebe, du muesch id Schuel. Amel seit sie au, dass ich würkli chrank usgseh... (unverständlich)
- I: Denked ihr es git auf Eltere wo schneller seged, chasch dihei bliebe?
- B4: Ja, die wos voll glaubed.
- I: Fallt eu susch no öper i?
- B2: Ja Kollegine mängmol, sie seged: als ob du jetzt chrank bisch, uf ei mal, gester no dusse und nacher gsends dich a dem gliche Tag dusse [...]

85

B1: Aso i de Primarschuel het mal öper gschwänzt, aso sie het gseit sie isch chrank, aber isch denn mitem Fahrzüg verbigfahre.

B4: [Wave Board]

I: Und isch denn öpis passiert?

B1: Denn hemmers besproche mit de Klasselehrerin, aber denn isch alles guet gsi.

B3: Aso es het da ja verschiedeni wo bim Schwänze strenger sind oder weniger streng, aso de Herr T. isch eher strenger wenn mer schwänzt.

Aber de Herr K. wür nöd so fest reagiere.

B2: Er würs nöd ernst näh.

I: Aso was heisst das? Git er kein Itrag?

B3: Doch das scho, aber er würs denn eh nöd mit dir bespreche und der Herr W. würs denn mit dir bespreche und er wür sege, wieso seisch du das, obwohl du das nöd bisch...

B4: [Fühlsch du dich da nöd wohl i de Schuel?]

B2: Ja er wür sich Sorge mache, wieso das passiert isch.

[...]

B4: Und bim Herr T. isch so wenn mer halt chrank isch, denn chunt er am Morge zu eim, aso bi mir ischs so gsi, frögt: Wie lang häsch gamed? Wenni chrank gsi bin. Er macht chli en Witz drus und seit mir hend gschwänzt. [...]

I: Aso glaubeds gar nöd, dass chrank gsi bisch?

B4: mhm (verneinend)

I: Und ihr hend ja sicher scho Präventionstäg gha, Alkohol, susch Sücht.. Hender au scho mal offiziell über s Schwänze gredt?

Alle: Nei.

I: Denked ihr das wür öpis bringe, wenn mer das so thematisiere wür?

B3: Ich glaub bi eusere Klass tuet niemert so richtig schwänze. [...]

B2: Aso ich wür jetzt nöd es Fach, wo ich nöd gern han, schwänze, will ich has gern mit minere Klass und es macht Spass mit ihne z rede und z lache und mängmal hass ichs wenn ich öpis verpasse... (unverständlich)

Und denn verpassisch alles, und du bisch dihei.

[...]

I: Aso demfall hender no nie mitem Schuelleiter oder mit de Sozialarbeiterin müesse drüber rede oder wüssed vo anderne?

B4: Früehner in Griefesee hend halt mega vill müesse z Schuel wechsle oder eifach für en Monet weg.

B3: Aso bi eus hets so Regle gha, mer het drü Charte gha, ä geli, ä orangi und ä roti und wenn mer

öpis macht, was nöd guet isch, zum Bispiel öper schlat, bechunt mer ä geli und glaub wenn mer Schuel schwänzt, bechunt mer ä orangi und wens würkli schlimm isch, denn bechunt mer ä roti... Schuelverwies

B1: [Denn muen mer Schuel wechsle.]

B3: Und bi de orange...

B1: [Es Elteregspröch]

[...]

I: Denn no zum Unterricht. Het schwänze öpis mitem Unterricht z tue?

B2: Aso mitem Fach mängmal scho, wie gseit im Englisch...

B3: [Im Englisch wür glaub jede mal schwänze]

B2: Ja es isch nöd s beste...

I: Isches wegem Fach oder isches wegem Inhalt oder bringt sies nöd spannend übere, ischs langwilig?

B2: Aso es isch eher weg de Ufzgi.

B1: Aso paar seged, sie erchlärt nöd richtig, eher schnell.

B2: Bi i mir isch eher weg de Ufgzi, will wenns zvill sind kriegsch grad en Itrag, wenns nöd gmacht häsch. Viellicht häschs probiert, aber kriegsch trotzdem en Itrag.

B3: Wenn du zweimal hinderenand s Züg vegissisch, muesch Mittwuch Namittag cho, glaub das isch chli z streng.

I: Und es git nöd Unterricht wo ihr finded, de isch langwilig, drum hani kei Luscht zum in Unterricht gah?

Alle: mhm (verneinend)

I: Was finded ihr, isch en guete Unterricht, wo ihr uf kein Fall verpasse wennd?

B1: Isch Mathematik.

B3: Geografie.

I: Warum isch das so?

B3: Aso bi Mathematik, wenn mer guet und still arbeitet, denn mached mer oft am Schluss Spieli oder mer chönd schnell öpis luege im Youtube. Bim Herr W. in Geografie, er erzählts au sehr spannend und es chunt nöd nur eis Thema vor, au no anderi.

B1: Aso er frögt immer. Aso er frögt eus ab.

B4: Und es isch au lustig...

I: [Was frögt er ab?]

B1: Zum Bispiel wüssed ihr das und das...

[...]

- B4: Und es isch halt lustig, wenn mer über en Witz reded, fangt er ah d Vorgschicht vo dem Witz verzelle. Mir hend immer über Skin Heads gredet. [...]
- B1: Es het trotzdem mit Geografie z tue, aber er chunt au mit andere Sache.
- I: So mitem Alltag?
- B4: Ja und seit halt was passiert isch, was überhaupt en Skin Head isch.
- B2: Aso er erklärt eus, dass mers nöd immer sege müend, er erchlärt was guet isch und was nöd. [...] So dass mers au im Alltag guet im Läbe hend und nöd eifach nur i de Schuel.
- I: Es git ja au Unterschied im Unterricht, zum Bispiel Projektunterricht oder sehr gfüherte Unterricht. Wie isch de Unterricht wo ihr nöd verpasse wennd, wills lässig isch, oder gits kein Unterschied?

[...]

- B4: Sport und Musik macht halt Spass.
- B3: Mer singt deet nöd nur, mer bespreched au so Sache über Sänger.

[...]

- I: Aso gits nöd öpis, wo ihr uf kein Fall verpasse wenn?
- B1: Bi mir ischs Mahtematik und Geometrie und Französisch.
- B3: Au Projektwuche, das macht au sehr Spass. Mer isch denn nöd immer am gliche Ort, mer gaht den so a verschiedeni Poste.
- I: Warum macht dir das Spass?
- B3: Mer muess denn au nöd immer nur mitem Chopf denke, mer chan dezue Sache gestalte, es het eher chli mit de Freiziet z tue.
- I: Susch no öpis däzue?
- B2: Aso Sporttag chönti eigentlich au nöd richtig verpasse, will es gaht da au um was machsch und um dini Bewegig und eigentlich au weg de Note... (unverständlich)
- B3: Jede macht Sport gern.
- B2: Und ja es macht eifach Spass, wennd d Lüüt gsehsch umerenne und probiered eifach starch z si und umegumpe und Spass ha und denn au no Pause ha und zeme rede, das würi au nöd welle verpasse.
- B4: Aso ich finde, das isch grad en perfekte Tag zum schwänze, aso nöd wegem nöd gern mache, Sport isch ja recht geil zum mache, aber wennd würkli nöd id Schuel wotsch und dihei bliebe wotsch, denn isch sonen Tag halt eigentlich am beste wills denn halt nöd so uffallt.
- I: Gats denn eher under, als wenn en Platz eifach leer isch?
- B4: mhm (bejahend)
- I: Gits denn kei Absenzkontrolle am Sporttag?

B4: Doch, ich glaub sogar krässer.

[...]

- I: Guet, jetzt chömemer langsam zum Schluss. Mir hend jetzt immer chli gredt vo Schuel, Unterricht und vo Lehrpersone aber Schuel isch ja eigentlich no vill meh. Denked mal chli an Schuelalltag, nöd nume Schuel als Unterricht, sondern au Pause, gits deet no öpis wo eu wür beiflusse, dass ihr lieber würed id Schuel cho?
- B1: Für mich nüüt.
- B4: Eifach spöter id Schuel cho.
- B3: Nachem Unterricht het mer immer 10 min Pause, aso mer het vill meh Pause als susch.
- B1: I de Primarschuel het mer nume 5 min, aber da het mer 10 min.

[...]

- I: Das findsch guet?
- B2: Ja das find ich guet.

[...]

- B4: Aso was ä chli komisch find, isch, dass mer i de Primarschuel ersch am 8i muen i de Schuel si und da scho am 7i. Aso ich find sogar 8i für mini Schwöster vill z früeh, will sie isch ja erst i de erste Klass und wenn ich sie amel gsehn am morge ufstah, das schafft sie eigentlich fascht nöd. [...]
- B2: [Wennd du erwachse bisch, muesch das ja au chöne.]
- B4: Ja aber nöd als Erstklässlerlin.

[...]

- I: Hend ihr au Ahgebot usserhalb vo de Schuel wo ihr mached, aso Freifächer?
- B4: Ja Jugi, das isch halt nöd öpis vo de Schuel, aber sie sind da gsi und hend gseit, dass mer das chönt mache nach de Schuel.

[...]

- I: Und vo de Schuel gits au so Ahgebot, Freifächer oder so, wo ihr gönd?
- B2: [ja mir hend... (unverständlich)]
- B1: Ja aso mir gönd am Zischtig nach de Schuel immer in Tastaturkurs.
- I: mhm (bejahend) und warum machsch das?
- B1: Will ich wott Informatiker werde und da muen mer blind schriebe.
- I: mhm (bejahend). Und darum wetsch das lerne?

B1: Ja.

- I: Spannend, susch no Sache?
- B2: Es git au Sport, Unihockey es git au ECDL Kurs, Computer und so.
- B3: Koche gits au no, aber ersch i de dritte Sek. Das isch denn freiwillig. Und Handarbeit gits au.
- B4: I de dritte Sek ischs eigentlich andersch, mer het nöd Englisch und Französisch, mer muess sich für öpis entscheide. Denn mueni mi halt entscheide, was bruchi meh für mini Lehr, denn mues mer recht krass überlegge.
- I: Und denn chunsch lieber id Schuel, wennd weisch das du das für d Lehr bruchsch?

B4: Ja.

I: Jetzt hemmer mega vill über Schuel allgemein, über Lehrpersone über de Unterricht gredt und hend überall gluegt wie müsstis si, dass mer gern id Schuel chunt und dass mer nöd as Schwänze denkt. Überlegged eu nomal schnell ein Vorschlag, was finded ihr bsunders wichtig und müsst sich jedi Schuel bsunders achte, dass Schüeler weniger würded schwänze.

[...]

- B2: Aso sött ichs mit gar niemertem guet ha a minere Schuel, denn wür ich eher schwänze, also denn hani au kei Bock uf Schuel und denn segi, die würed mich, wenn ich id Schuel gah sowieso mobbe. Denn blieb ich lieber dihei [...]
- B3: Aso jede sött sich da wohl fühle.
- B2: Und dass d Lehrer au luege sölled wies de Persone gaht. [...] Scho chli kümmere. Eigentlich isch das für mich genau de Grund, dass ich nöd schwänze, will min Lehrer luegt, dass es allne guet gaht. [...]
- B3: Aso wenn ich a schwänze denk, denn denk ich automatisch au a mini Zuekunft. Viellicht lernt mer genau a dem Tag, wo mer schwänzt, öpis Wichtigs und denn verpasst mers halt und mer isch nöd mit de Klass und macht au en schlechtere Idruck. [...]

[...]

- B4: Aso wenn mer halt krass schwänzt eifach abhängig wird, denn wird mer halt recht vill verlüre. Du versausch der d Zuekunft und chöntisch au all dini Kollege versaue, dass sie nüm wennd mit dir si, will du abhängig worde bisch.
- I: Danke vill mal für das Interview.

Interview 2: Sekundarschule (A)

I: Was denken ihr, warum schwänzed Schüler d Schuel?

B1: Will ich glaub für Schüler sich das langwilig, sie findeds eifach nöd spannend i de Schuel..

I: [Was findesd nöd spannend?]

B1: De Unterricht, oder es cha au si, dass sie mal Problem hend mit sehr vill Kollege, dass wege dem nöd id Schuel wennd und denn bliebeds eifach dihei.

I: Anderi Meinige?

B4: Ich glaub eifach sie hend kei Luscht uf Schuel oder sie mached öpis lieber als id Schuel gah, wie zum Bispiel shoppe oder so.

B3: Oder sie finded halt d Stunde nöd so wichtig. Zum Bispiel im Sport schwänzed vill, wills nöd so spannend oder nöd so es wichtigs Fach isch.

B2: Aso mine Kollege nehmets vill z eifach, sie denked scheiss uf Schuel. Mich schiesst so ah id Schuel gah, aber ich ziehs halt voll dure und ich gang au weniger use und ich denk mir, denn hanis halt spöter besser.

Und d Chinde vo hüt denked, ich wett nöd go schaffe nach de Schuel, de Kolleg gaht au nöd go schaffe, aber was wennds denn mache? De ganz Tag diheime hocke und vom Staat Geld übercho? [...]

I: Aso du schwänzisch nöd, will du a dini Zuekunft denksch?

B2: Ja es isch ja nur ä churzi Ziet, ich leb ja hoffentlich no bis 80i und ich chan die 60 Jahr selber bestimme ob ichs wett guet ha oder schlecht und das machi lieber guet und es isch ja nöd mal so ä langi Ziet.

I: Und wie isch das bi eu a de Schuel mit schwänze?

B3: Aso das chunt bi mir überhaupt nöd in Frag, will ich das so durezieh und denn nacher min Luxus in Ahfüehrigszeiche ha.

B4: Ich han au no nie gschwänzt, will wenn mer schwänzt ischs ä Absenz, denn chunt mer en Itrag über und denn sind d Chrüzli negativ... (unverständlich)

I: Chönd ihr mal gnau verzelle was passiert, wenn öper schwänzt. Was sind d Konsequenze?

B2: Vater.

I: [Aso de Reihe nah.]

B1: Aso Eltere, Zügnis...

I: [Aso was Eltere?]

B1: Aso mini Eltere findes gar nöd guet.

I: Erfahreds dini Eltere vo de Schuel?

B1: Ich glaub scho.

B2: [Ja]

- I: Wie erfahreds das?
- B2: Über de Lehrer. Er lütet ah.
- B3: [Mer bechunt Iträg]
- B2: Und mer bechunt wahrschindlich en Itrag und es staht warum mer en Itrag becho het. Und im Zügnis stahts weg de Absenz. Aso ich glaub mini Eltere würeds glaub scho merke. Aso de Lehrer würd ahlüte und denn wers sehr spannend dihei.

[...]

B1: Aso ich chas scho verstah wenn Chinder schwänzed, es het au immer anderi Gründ. S chunt drufah, wennd kei Bock häsch, denn chanis nöd verstah, aber wenn eine gmobbt wird, denn chanis voll verstah, wenn nöd id Schuel wetsch. Ich mein ich gang ja id Schuel zum lerne, aber wennd di ganz Ziet gmobbt wirsch, denn machi ja au nüt i de Stunde, denn bin lieber dihei und brüel.

[...]

I: Aso wie ich das verstande han, schriebed d Lehrer uf, wenn ihr fähled. Macht das jedi Lehrperson oder gits au so Lehrer, Fachlehrer, wo das nöd mached?

[...]

- B2: Aso bi dene wo ich gsi bin, die würeds 100% ufschriebe.
- B3: Und mir hend eusi Hauptlehrerin fascht jede Tag eimal, also falls mer fähle würded, wür sies merke.
- B1: ...(unverständlich) Sone Frau gits im Förderzentrum und sie het halt nie gseit, wenn öper gfählt gha het, will si Angst gha het vor de Chinder. [...]
 Ein Kolleg vo mim Brüeder het immer während de Stund graucht. [...]
- I: Und denn hend au meh gschwänzt?
- B1: Ich glaub nöd villi hend gschwänzt, min Brüeder het gseit es het fascht niemert gschwänzt, will sie hend Spass gha i de Schuel...
- I: [Wills hend chöne mache was sie hend welle?]
- B1: Ja sie hend eifach gmacht was sie welle hend. [...]
- I: Finded ihr es git anderi Massnahme wo d Schuel mache chönt, damit mer weniger schwänze wür? [...]
- B4: Es git eigentlich nöd vill meh, es chunt au immer uf d Person drufah. Ich glaub wennd wetsch schwänze, denn schwänzisch, egal was d Konsequenz isch... (unverständlich). Da cha mer eigentlich nüt mache.

[...]

B2: Aso ich glaub, dass es au en Nachteil isch, wenn mer Lehrstell wett sueche, sie würded gseh, dass du gschwänzt häsch und denn wers halt en Nachteil.

- I: Oke. Mir gönd zunere andere Frag: Was füehrt dezue, dass mer gern id Schuel chunt?
- B2: Kollege. Aso wenn mer en sehr guete Kolleg het wie ich de A., aso wenn er i de Stund nöd debi isch, denn isch für mich d Motivation nöd da. Ich bin nöd süchtig nachem A. aber i de Stund bruch i öper wo mit mir öpis macht. Zum Bispil am Morge, wenn ich richtig müed bin und A. und ich ä chli blöd tüend, denn bin ich wieder wach. [...] Denn chani mich konzentriere i de Stund.
- I: Susch no öpis?
- B3: Aso d Motivation id Schuel cho. Aso ich wird au motiviert, wenn ich zum Bispiel mal ä gueti Note überchum und denn denki, ja da machi denn bim nöchschte Test au.
- B4: Bi mir sinds eigentlich au Kollege.
- I: No öpis anders?
- B1: Ich bin au ihrere Meining.
- I: Oke, wie isch d Stimmig a eurere Schuel? Beschriebed sie mal.
- B2: Aso es sich unterschiedlich. Es git verschiedeni Gruppe. [...]
- B4: Aso ich glaub im H. (Schulhaus 1) isch d Stimmig eigentlich scho guet, es het immer wieder Lüüt wo, so wie de S. gseit het, ä chli luut sind, aber ich glaub s H. (Schulhaus 1) het besseri Stimmig wie im M. (Schulhaus 2).
- I: Warum, was isch andersch?
- B3: Zvill Lüüt sind eifach im M. und meh Lüüt wo eifach gern Striet ahfange wennd und so.
- B2: Aso deet gits halt ä Sek C, aso da gits au, aber deet gits i jedem Jahr Sek C und es isch luut wie bi eus aber deet isch unruhiger also mit meh Fluechwörter mit Strietigkeite und so.
- B1: D Lüüt sind au andersch deet als da. Wenn ich da uf de Pausehof lueg sind all guet druf. Es git halt scho Gruppene, aber ich han no nie eine gseh wo im Egge go brüele isch. Aber im M. isch halt, d Lüüt sind andersch. Ich kenn jetzt en Drittsekler, dä isch immer uf Stresssuechi und denn kenni en Zweitsekler, dä isch vo de Schuel ghaue worde, d Lüüt deete sind alli verschiede und d Meitli sind au mega ruhig deete.

[...]

- I: [Aso de Umgang underenand isch besser?]
- B1: Aständiger.
- B3: Au im M. ischs chli luuter als da bi eus. Alli reded irgendwie dri. Mir hend Handarbeit oder Werke im M. und das merkt mer i de Pause, dass alli sich chli schlönd und alli chli meh strietet.
- B4: Bim M. isch de Pauseplatz irgendwie chliner. Aso nöd chliner, aber deet hets doch sonen Vorplatz und deet sind irgendwie immer alli Lüüt. All sind so zämequetscht. Ich glaub drum gits au meh Striet. Und bi eus chamer so Rundene laufe und im M. cha mer das glaub nöd.
- I: Gfallt denn eu eues Schuelhuus?

Alle: Ja

I: Aso was gfallt eu dra und warum fühled ihr eu wohl i euem Schuelhuus? Im Verglich viellicht zum M.?

B2: Will im M. isch irgendwie so dunkel, ich weiss nöd wien ichs beschriebe sött, es isch eifach so dunkel und im H. isch es heller und es het ä grossi Flächi, wo mer chan umelaufe. Vorallem wenns nöd so chalt isch gang ich gern mit anderne Kollege, laufemer ume, redemer, lachemer zeme und das macht vill meh Spass als im M.

B3: Ich find au, dass es ä chli übersichtlicher isch, will wenn mer im M. inegaht, denn het mer nur so än chline Igang, so en Mini- Igang, wo alli sind.

Wenn mer aber is H. gaht, denn isch zersch mal de Raase und denn hets no en chline Weg und denn chunt ersch s Schuelhuus. Aso es macht s Schuelhuus vill übersichtlicher.

B4: Und da im H. hets dusse im Gang es paar wiessi Wänd oder mit so farbige Sache druf.

B1: Das findi au chli komisch.

B4: Ja aber es isch halt farbig und im M. hets eifach so Ziegelstei.

B1: Mir hend da so es Hüttli und im Winter sind alli deet ine, alli sind drunder und im M.isch wenn du us de Tür usegasch, denn isch deet nur sones wieses Dächli [...] und im H. chunt meh Liecht ine.

I: Guet. Wenn ihr jetzt a eui Schuel denked, gits no öpis wo mer ändere müssti, damit mer sich no wohler wür fühle?

B2: Aso ich wür weniger Gruppe bilde, will i jedere Klass gits Gruppene und wenn das i de Pause so isch, denn gsehsch nume no so Gruppe umelaufe.

I: [Wie würsch denn das mache, weniger Gruppe?]

B2: Ja vereint umelaufe [...]

I: Anderi Vorschläg?

B4: Ja so wie meh Ahläss. Aso mir hend es H.- Fäscht und zum Bispiel, dass mer au no Silvester hetted oder so und denn würemer au nomal all zäme cho. Ja so Aktivitäte. I de USA gits ja so verschiedeni Gruppe, zum Bispiel Chearleader. Das wer halt eifach sone Idee, wo halt no cool wer, wo halt ebe au die Gruppe wür chli usenand tue und neui Gruppe bilde.

I: So Interessegruppe.

B1: Und kei persönlichs Mobbing meh. [...] Das findi chli schad.

[...]

I: Denn, welli Rolle spieled Lehrpersone, wenns ums Schwänze gaht?

B1: Die strenge Lehrer.

I: Was isch mit de strenge Leher?

B1: Zum Bispiel es git Lehrer wo seged, ja Pech gha jetzt machemer es Telefon hei. Und denn gits Lehrer die seged, wieso häsch gschwänzt, häsch Problem? Und denn gits Lehrer, die seged, ah tuesch nie meh schwänze, wo eigentlich d Rolle vo de Eltere übernehmed.

I: Und welli Reaktion findsch am beste?

B2: Dä wo reded.

B1: Ja, ich bin ja im B gsi, und de Lehrer het gschnurrt, gats der guet oder isch öpis...

B2: Aso er isch lustig und wenns um ernsti Sache bliebt er ernst und das find ich sehr guet für en Lehrer, will mer weiss wie mer sich verhalte muess bi Sache. Mir hend zum Bispiel eine gha, wo graucht het und er würkli mit dem gredt aber er het versproche... (unverständlich), dass er de Eltere nüt seit. Und das find ich guet, will es git es paar Lehrer, wos a de Eltere grad würded sege und das find ich ä chli gemein.

B3: Aso mer muen Vertraue ha zum Lehrer.. (unverständlich) oder wenn mer halt scho recht streng isch, aso ich find es sött au Konsequenze gäh, wenn mer schwänzt, aber ich find au dass nöd nur ä Strafarbeit isch, sondern dass de Lehrer au mit eim reded. Dass mer am Chind chan helfe oder wieterbringe.

I: Gits Unterschied zwüsched Klasse- und Fachlehrpersone?

B2: Ja find ich scho.

B4: Aso wie jetzt?

I: Aso reagiered sie andersch?

B4: Ja ich glaub d Fachlehrpersone kenned eus nöd so guet wie eusi Lehrpersone, will d Lehrpersone hend vill meh mit eus z tue und denn sind d Reaktione scho unterschiedlich.

B2: Ich glaub bi de Hauptlehrer gits schlimmeri Reaktione, will mer halt bi dene vill vill meh sind als bi de andere.

[...]

I: Wie würed ihr denn ä gueti Beziehig zunere Lehrperson beschriebe? Was macht es guets Verhältnis zunere Lehrperson us, dass ihr gern würded id Schuel cho?

B4: Aso, dass sie Rücksicht uf eus nimmt, zum Bispiel wenn mir foif Tests i de Woche hend und sie seit denn, ja ihr hend die Wuche nomal en Test und denn ischs eigentlich ä gueti Beziehig wenn mer chan sege, sie mir hend scho foif Tests chönd sies nöd uf di nöchscht Wuche verschiebe. Ja und au Vertraue und dass sie au so Späss mit eus chan mache.

B3: Also ich muen mich au wohl fühle und nöd Angst ha bi jedem Wort woni seg, mer muen einfach es guets Verhältnis zu de Lehrperson ha und Respekt vor de Regle.

B2: Aso weg de Beziehig mit de Lehrer, am Wichtigste wer, dass ich mich wohl fühl...

I: [Was machts us, dass du dich wohl fühlsch?]

B2: Das isch für mich unterschiedlich. Für mich muess es ä Person si, wo lustig isch, das muess zwar nöd unbedingt si, aber denn halt, dass ich vertraue chan. Dass ich mit ihre oder mit ihm rede chan und wenn ich das chan, fühl ich mich wohl. Und au i de Stund wett i nöd di ganz Ziet ufpasse, ob ich öpis richtig oder falsch sege, dass isch für mich komisch, denn fühl ich mich nöd wohl.

[...]

B1: Ich muen selber motiviert cho und ich bin. Ab und zue am Morge, wenn ich id Schuel chum, damit ich nöd verpennt bin, motivier ich mich selber und denn lueged mich au d Lehrer immer so glücklich ah, will ich pfiff ume und spring chli ume und denn bin ich au froh, wenn d Lehrerin froh isch und

denn het mer scho ä gueti Beziehig underenand.

[...]

- I: Gits no anderi Persone, wo en Ifluss hend ob ihr schwänzed oder nöd?
- B4: Eltere und Kollege.
- B2: Und Gschwüsterti glaubi au.
- I: Warum Gschwüsteri?

[...]

B4: Ich han ä chlini Schwöster und ich muen au es Vorbild für sie si, und wenn halt ihri grossi Schwöster schwänzt, denn meint sie halt es isch nöd so schlimm, und denn schwänzt sie viellicht au mal.

[...]

- I: Chömed eu susch no Persone in Sinn?
- B2: Ja Trainer, die würdeds glaub au nöd schön finde.
- I: Vom Fuessball?
- B2: Ja vo mir bim Fuessball, bi ihm Basketball, bi ihre Unihockey. Und sie würeds glaub gar nöd schön finde.
- I: Würed ihr uf de Trainer lose?
- B4: Ja, will er chan ja au sege, wennd nöd id Schuel gasch, chasch nöd spiele. Und das wer au nöd cool. Spiele isch halt schon cool.
- B2: Oder mir chönted Straftraining ha und bi dene isch gar nöd lustig Straftraining ha.

[...]

I: Hender denn scho mal über s Schwänze gredt i de Klass?

Alle: Nei. [...]

B3: Ich glaub au, dass mir das nöd bespreche tüend, will das für de Lehrer nur es chlises Thema isch, aso nur Schwänze älei. Viellicht tüends denn no so än Oberbegriff mit mehrere Sache. [...] Mer muen ja zu jeder Klass gah und das verzelle und den muss das glaub schon öpis grösser si.

B4: Ich glaub, dass d Lehrpersone und d Schuelsozialarbeiter das nöd ahspreched wills eifach au nöd so hüfig oder fasch nie vorchunt.

- I: Het schwänze öpis mitem Unterricht z tue?
- B3: Aso ich denk es chunt uf d Person selber drufah, ob sie Luscht hät uf Schuel oder nöd, und nöd uf d Fächer.
- I: Häsch du ä anderi Meinig?

96

- B4: Ich glaub scho, dass es au uf de Unterricht chan drufah cho.
- I: Uf was vom Unterricht?
- B4: Aso wenn zum Bispiel d Lehrerin eifach nöd cool isch und wenn sie immer mega langwilige Unterricht macht, immer glich, denn schwänzt mehr meh.

[...]

- I: Aber wie müssti denn en Unterricht si, dass mer mega gern wür id Schuel cho?
- B2: Ohne mobbe.
- I: Im Unterricht mobbe?
- B2: Ja das gits vill.. (unverständlich)
- I: Wie müsst denn en Unterricht si, dass ihr de nöd verpasse wennd?
- B2: Wo lustig isch, wo mer halt selbständig arbeite chan, aber au in Gruppe und es spannends Thema. Oke das isch jetzt unterschiedlich vo der Person, was spannend isch und was nöd. Aber zum Bispiel bi mir, wenns über Fuessball wür si und ä Gruppearbeit müsstet mache, denn würi grad ufstah und id Schuel gah.

[...]

B4: Ja aso zum Bispiel mir hend grad letschti die amerikanische Präsidentschaftsdebatte gmacht oder au Wahle nahgspillt und das isch halt mega spannend gsi und ich han würkli id Schuel welle, zum das nöd verpasse. Und es isch halt au, wenn mer es aktuells Thema nimmt und ebe au sones Spiel drus macht und halt eifach au wenns abwechsligsrich isch und lustig.

[...]

- I: Zu de zweitletschte Frag: Schuel isch ja meh als nur Unterricht. Denked mal allgemein nah: Was chönt mer i de Schuel oder au usserhalb vo de Schuel verändere, dass Schüeler würed lieber id Schuel gah. A. wetsch ahfange?
- B1: Ja gern. Aso ich find die wo schwänzed sind meistens inere Gruppe und es git ja immer eine wo d Gruppe (unverständlich), viellicht sinds au zwei. Und ich find die sött mer mal uf di Siete näh und mit dene rede. Und denn wenn er nüme schwänzt, denn cha er wie d Gruppe dezue bringe: Je Jungs gönd doch id Schuel, es isch vill besser. [...]
- I: Wür mer denn eher id Schuel gah?
- B1: Ja ich mein wenn S. mis Vorbild isch, er id Schuel gaht, denn würis au mache... (unverständlich)
- I: Was seisch du?
- B2: Aso es git sicher Persone wegem Test, aso wenns en schwere Test git und sie hend nöd glernt, will sie dusse gsi sind, denn hends Angst und gönd nöd id Schuel, wege dem Test. [...]
- I: [Und wie würsch denn das chöne verändere?]
- B2: Ja zum Bispiel wenn ich so seg A. chunsch use und er seit, nei ich üeb für de Test, denn denkt mer so, ja denn gang ich au nöd use und üeb selber. [...]

Halt durch Kollege chan mer au ahfange üebe. [...] und denn het mer au weniger Angst zum id Schuel

gah. Genau.

I: Di andere?

B3: Ich han nüt usegfunde.

B4: Ich hans au vorher scho gseit.

I: Guet, denn simmer da am Abschluss.

Interview 3: Berufswahlschule

I: Mini ersti Frag isch: Warum schwänzed Schüler d Schuel?

B1: Wills kei Bock uf Schuel hend.

I: Uf was hends kei Bock?

B1: Zum Bispiel wegem entsprechende Fach. Zum Bispiel het eine nöd gern Alegbra und denn schwänzt ers.

B4: Ja es muss nicht sein, dass du das Fach nicht gerne hast. Wenn es langweilig ist.

I: [Wenn de Unterricht langwilig isch?]

B4: Ich han Englisch gern aber manchmal ischs langwilig. Ich denke, dass es mir nicht hilft.

I: Ah oke, wenns z eifach isch.

B5: Viellicht isches weg de Lehrperson. Ich ha zum Bispiel mit em Herr L. ä gueti Beziehig, er isch mega lustig, mega nett aber es git so Lehrpersone, wo ich nöd so gern han und ich han kei Bock uf sie.

I: Warum häsch denn die Lehrpersone nöd so gern? Oder a was liets?

B5: Wie sie unterrichtet oder wenn sie übertriebe z streng sind, und zum Bispiel jedi Chlinigkeit z ernst nehmed.

I: Anderi Meinige?

B2: Ja ich denk es isch immer s gliche, es isch immer wegem Lehrer. Ich han es paar Kollege gha, wo gschwänzt hend wegem Lehrer, will sie ihn eifach nöd guet gfunde hend. Sie hends halt scheisse gfunde wie er unterrichtet.

I: Was isch scheisse dra gsi?

B2: Er het immer s gliche gmacht und er het sich immer wiederholt. Oder in Alegbra het er nöd Algebra gmacht, sondern Sudoku. Und das hemmer halt nöd so lustig gfunde. Obwohl mer halt Algebra nöd so gern hend, aber mir hend trotzdem Algebra welle mache, und scho öpis welle lerne. Aber er hets eifach nöd gänderet.

B4: [Das hilft nöd]

B2: Und es het gar nut bracht. Und die meiste hend halt deet gschwänzt.

B3: Bi mir ischs eifach so gsi i de Primarschuel, jetzt nöd schuelbezoge, Gitarre Unterricht eifach, und

das hani mega oft gschwänzt[...] Und au no i de Sek. In Mahtematik, euse Lehrer isch nöd grad de Idealst gsi. Aso in Mathe isch er scho guet gsi...

- I: [Was meinsch mit nöd grad de Idealst?]
- B3: Aso in Mahte isch er guet gsi, aber er het nöd gern gha z erchläre. S lustige isch, er het eus gseit, dass wenn mer Frage hend, söttemer die ihm stelle, er isch parat für Frage. Und ä Minute spöter het öper ihn gfröged wie die Ufgab gaht und denn hett er eus ahschroue und gseit, das han ich jetzt grad alles erchlärt. Deswege hend es paar vo mine Kollege Mathematik gschwänzt.
- I: Mir reded jetzt, wenns ums Schwänze gaht, eigentlich immer über d Sek. Aber wenn ihr ad Bruefswahlschuel denked, gits Unterschied zwüsched de Bruefswahlschuel und de Sek im Bezug ufs Schwänze und was sind das für Unterschied?
- B5: Aso dahere simmer cho um professioneller z werde, Vorbereitig fürs Läbe, i de Sek simmer no Chinder gsi.
- B4: [Nöd so seriös.]
- B5: Ja genau, mir hend nöd alles ernst gno...
- I: [Aso het mer eher meh oder weniger gschwänzt i de Sek?]
- B5: Meh
- B3: Aso i de Bruefswahlschuel lernt mer ebe die Sache wo mer für d Lehr brucht.
- B5: [Und das wo mir nöd so guet chönd.]
- B4: Und i de Sek lernt mer damit mer gueti Note het, nöd dass genau das weisch, eifach dass es schaffsch.
- B5: Du muesches lerne, isch egal ob du das verstahsch oder nöd. Da helfed d Lehrer eus, es z verstah, und i de Sek isches nöd so gsi. Aso sie hend uf alli gluegt, aber nöd uf jede einzeln.
- B4: I blame a little bit the teachers, they making a big deal from the test. They scared the students. [...] But the teacher should say, I want to see where you are bad and I want to make you better.

[...]

- I: No anderi Meinige?
- B2: Aso i de Sek ischs bi mir so gsi, ich han eigentlich en sehr guete Lehrer gha, er het eus eigentlich immer ghulfe, die wo schlechter gsi sind, sind eifach meh hinedra gsi und da i de Bruefsschuel ich finds, da ischs chli übertriebe, die gebed zu vill Ufzgi. Ja isch so, ich bin ja da cho zum ä Lehr sueche und ich find die gebed zu vill Ufzgi. Denn hemmer fasch kei Ziet zum Bewerbig schriebe.
- I: Wenn ihr ad Sek zruggdenked, was isch passiert, wenn öper gschwänzt het? Was sind d Massnahme gsi?
- B1: Aso ich han müesse zuesätzlich nahsitze und es het im Zügnis gstande, dass mer gschwänzt het. Unter unentschuldigte Absenzen.
- I: Und d Eltere hend öpis mitübercho?
- B1: Ja es isch per Post en Brief hei cho, dass mer gschwänzt hend.

I: Het de Lehrer en Brief gschickt?

B1: Ja

[...]

B5: Aso ich konnte gar nicht schwänze. Wil d Lehrer sind zu streng gsi. Also min Lehrer konnte nicht de Unterricht ahfange, wenn öper nöd da gsi isch. Entweder sofort ahlüte oder d Chinder hend müesse de ander sueche. Ich denk..

B4: [Ja] aso ich bin nur zwei Jahr i de Schwiez und min erste Monet i de Sek isch so gsi, aso in Griecheland, früehner hani in Griecheland glebt und deet isch egal, ob du fählsch oder nöd, sie mached de Unterricht wieter. Und da bin ich zersch nöd so pünktlich gsi und ich bin eimal 5 Minute z spat cho, und nacher isch min Lehrer so usgraschtet: Wo bisch du gsi? Ich han denkt es isch dir öpis passiert. Er het mich zemegschisse und en Itrag gäh.

I: Häsch du das guet gfunde oder nöd so guet gfunde?

B4: Aso i dem Moment bini mega schockiert gsi, will es isch s erste Mal gsi, wo öper so mich ahgschroue het, aber jetzt denk ich, er het das guet gmacht, will ich kann d Schuel vo Griechland und jetzt da vergliche und gseh, dass da d Lüüt es bessers Niveau hend. Aso sie kümmered sich um d Schüeler. In Griecheland isch das nöd so.

I: mhm (bejahend)

Bi de andere? Was isch bi eu passiert, wenn öper gschwänzt het?

B2: Wenn mer verwütscht worde isch?

I: Ja oder isch mer überhaupt verwütscht worde?

B2: Nei bi eus nöd. Mini Kollege hends eifach gschieder gmacht.

I: Wie hends es gmacht?

B2: Ich han sonen Kolleg gha, de het jedi Wuche ei bis zweimal gschwänzt. Er het immer die Usred bracht, ich han Chopfweh, ich han Buchschmerze und het viellicht familiäri Gründ gnännt, nacher hends dene immer glaubt.

I: Aso wer het wem glaubt?

B2: Lehrer am minem Cousin. Und er het grad gegenüber gwohnt vo de Schuel. Und nacher isch er entweder am Morge nöd cho, defür am Namitag oder defür am Morge und am Namitag nüme und immer s gliche. Und sie hend ihn eifach nie verwütscht.

I: D Lehrer hend glaubt, dass er öpis het.

B2: Ja und das han ich eifach dumm gfunde, will das het irgendwie susch jede gmerkt.

I: mhm (bejahend)

B2: Und wenn emal eine verwütscht worde isch, denn het er au müesse nahsitze und Elteregspröch.

B3: Ja bi eus isches so gsi, wenn eine verwütscht wird, hett er en Mittwuchnamittag becho, das heisst erstens mal go nahhocke und zweitens mal s ganze Schuelareal putze.

Und je nach dem, wenn mer das mehrmals macht, bechunt mer au en Verwies. Und dezue au no Elterebrief, sie lütet a de Eltere ah, denn Elteregspröch usw.

Und mir hend es Projekt gmacht i de dritte Sek und mir hend es Turnier organisiert für Primarschüeler und ich weiss nöd ob das schwänze isch oder nöd, aber mir hend chöne jede Tag weg gah vo de Schuel, für s Projekt go schaffe. Und s lustige isch ebe, sie wüssed nöd, was mir i dere Ziet mached. Aso es het chöne sie, dass ich am Mäntig die ganz Ziet diheime bliebe bin, am Zischtig au..

I: [Und d Lehrer hends nöd kontrolliert?]

B3: Nei ebe nöd. [...] Die hend sich nöd interessiert.

I: Wenn ihr jetzt selber en Lehrer wered, was würed ihr mache, dass Schüeler weniger schwänze würed?

(kurze Pause)

B4: ... (unverständlich) Aso ich wür mega streng si. Mega streng, aber so dass mer au Respekt git. Nöd eifach dass jede Angst het vor mir. Sondern, dass sie Respekt hend und dass sie wüssed, ich wür eifach helfe.

[...]

I: Was het dezue gfühert, dass ihr gern id Sek gange sind?

B1: Sport.

I: Warum Sport?

B1: Isch mis Lieblingsfach gsi, han gern Sport gmacht.

B2: Ich weg mim Lehrer, weg mim Klasselehrer. Er isch eigentlich en junge gsi und het sich ahgleit wie mir und er isch nett und glichzietig streng gsi. Aso er het dir öpis welle bibringe und er het immer guet mit eus gredt. Wenn mer zum Bispiel z luut gworde sind oder Scheiss gmacht hend, het er eus nöd ahschroue. Er het normal gredet. [...]

Für ihn isch d Disziplin wichtig gsi und au de Umgang mit andere Mensche, wo du viellicht nöd kennsch. [...] Und mir sind all hochkonzentriert gsi i de Stund und hend eifach Spass gha, wieter z mache.

[...]

B3: Mich hend gwüssi Lehrer motiviert, wo ich gha han im geometrische Zeichne. Die isch ebe eini vo de wenige Lehrpersone gsi, wo sich würkli interessiert het für de Schüeler, wo sich au ahstrengt het für sie. Und mer hend au bi ihm nöd nur geometrisch Zeichne gha, sondern mir hend au über verschiedeni Sache gredt.

I: Über was hender denn no gredt?

B3: Aso Politik und alles, Wirtschaft und Gsellschaft, hemmer deete glernt.

[...]

B5: Mini Schuel isch mega chli gsi und ich han mich wie diheime gfühlt und sie sind wie mini Gschwüsterti gsi und mir sind ebe alli mitenand mega nöch gsi und eusi Lehrer sind au mega fründlich gsi. Obwohl sie streng gsi sind. Mir hend mitenand über alles gredet. Zum Bispiel min Klasselehrer hat nöd nur über de Unterricht gredet. Er het eifach über s Läbe, über Droge über alles. Er isch wie euse Vater gsi. Er het eus eifach es paar Sache fürs Lebe glernt. [...] Die Sache bruch ich für mis Läbe. [...]

I: mhm (bejahend) Beschriebed mal ä gueti Stimmig imne Schuelhuus, dass mer sich wohl fühle wür.

- B2: Wie meined sie d Stimmig?
- I: Ja wenn ihr jetzt ad Sek zruggdenked oder ah gwüssi Ahläss, wo ihr gern gange sind, wie isch d Stimmig denn gsi?
- B2: Ja zum Bispiel de Schuelsilverster, het glaub jede gern gha. Ich ha das eifach cool gfunde, will da het jede chöne mitmache und di meiste sind ja au cho. Will wers nöd lustig, wer ja au niemert cho. Und schlussendli isch fascht s ganze Schuelhuus cho. Und denn het mer eifach chöne d Zweitsekler kennelerne. Will d Zweitsekler hend vor eus Angst gha [...] Und ich find halt wichtig, dass öpis wie s Schuelsilvester organisiert wird, denn cha mer gueti Erinnerige ha vo de Sek.

[...]

- I: Was müsst mer mache, dass ihr eu no würded wohler fühle a de Schuel?
- B2: Weniger Ufzgi.
- B1: Ich wette jede het gern Mac. Ich wür mer wünsche, dass es nebed em Schuelhuus en Mac git.
- B5: Aso weniger Fächer, damit mer meh mitenand bespreche chan. Aso Sache über s Läbe. [...]
- I: Susch no öper?
- B3: Aso am Ahfang vom Zehte hemmer eifach en Brief übercho wo mer ane müend und d Klasse und mir hend nöd Bscheid becho, weder Stundeplan no öpis anders. Das hemmer ersch i de sechste Wuche Bscheid becho. Und ich het mich wohler gfühlt, wenn ich meh gwüsst het.
- B2: [Ja will mer het sechs Wuche Ziet gha zum Bewerbige schriebe.]

[...]

- I: Zum nöchschte Thema: Mir hend scho vill ghört, dass d Lehrpersone ä wichtigi Rolle spieled, ob mer sich wohl fühlt a de Schuel.
- Beschriebed doch mal, was ä gueti Beziehig zunere Lehrperson isch. Wie muess die Lehrperson si?
- B1: Aso für mich muss sie witzig si.
- B3: Hilfsbereit. Dass mer ihm vertraue chönd.
- B2: Ich finde er söll nöd grad de strengst si. [...] Ich find mer söll zersch mal Vertraue ufbaue zu dem Schüeler und denn wür sich de Schüeler au meh ahstrenge und au meh id Schuel cho. [...]
- I: Du seisch de Schüeler wür sich bi guete Lehrpersone meh ahstrenge, aso au meh ahstrenge id Schuel cho. Gits denn au Lehrpersone, wo ihr eu nöd ahgstrengt hend i de Sek?
- B3: Aso bi eus isch das im Sport gsi. Mir hend drü verschiedeni Sportlehrer gha i de Sek. Und all drü sind würkli schlimm gsi...
- I: [Was isch schlimm gsi dra?]
- B3: Sie hend sich nöd chöne duresetze, aso d Schüeler hend die ganz Ziet Scheiss gmacht, hend Bölle umekickt, sind umegloffe. [...] Es hett immer müesse d Schuelleitig cho. [...]
- I: Und het mer denn meh gschwänzt bi dem Lehrer?

B3: Ja vill meh.

- I: Warum het mer meh gschwänzt?
- B3: Sport het kei Spass meh gmacht. Eigentlich lieb ich Sport, aber bi dene drü Persone hemmer insgesamt i dene drü Jahr meh umeghocket, halb Stund lang nüt gmacht. Und s Ziel vo Sport isch eifach Spass ha und au de Stress mal z vermeide und mir hend deet eifach gar nüt gmacht.
- I: [Spass ha]

Het susch no öper öpis dezue?

B4: Es git Lehrpersone, die gäbed sich z fest Müeh, dass d Schüeler sie gern hend. Und wenn du das merksch, denn denksch, chillig, ich chan da schwänze und alles mache, will die mached alles, dass mer denkt, sie sind guet.

[...]

I: Gits no anderi Persone, wo beiflussed, ob ihr schwänzed oder nöd, abgseh vo Lehrpersone?

[...]

B2: Eltere.

- I. Warum Eltere?
- B2: Aso ich ha no nie gschwänzt, aber mini Eltere würdeds nöd so guet finde, wenn ich us kei Luscht, nöd wür id Schuel gah. Das isch für mich au dumm. Was wetsch susch dihei mache? Will all Kollege sind i de Schuel, du bisch älei dihei.

[...]

- I: Denn chömemer no zum letschte Thema. Es isch scho gseit worde, wenns langwilig isch, denn schwänzt mer. Beschriebed mal en Unterricht, wo ihr super finded und wo ihr nöd wennd verpasse. Eifach Stichwort.
- B3: Aso im Zehte wers Bildung und Kultur. Dete tüemmer über die neuste Sache rede, was zur Ziet uf dere Welt passiert und die Lüüt wo dete sind, tüend diskutiere, nöd nur eifach Huusufgabe. Nei mir tüend diskutiere, was deet passiert, ob mer defür oder degege sind und das gfallt mer sehr.

I: mhm (bejahend)

- B5: Dass es lustig isch und dass mer mit Spass lerned. Das hani gern.
- B4: Wenn sie Beispiele bringen können. [...] Und wenn sie merken, dass du es verstehst und erst dann weitermachen. Nicht einfach nur reden, reden, reden. Und du verstehst nichts. Das ist ein Fehler. Denn es passiert, dass niemand etwas versteht, und der Lehrer spricht weiter.
- I: Aso bei den Schülern immer wieder nachfragen?

B4: mhm (bejahend)

B2: Ich find Sport no mega guet, will es isch i drü Fachberich teilt, Zumba , Spiel und Sport und Fuessball. Aso ich spiel ja au so Fuessball imne Verein. Und ich finds eifach huere guet [...] dass Fuessball debi isch.

B3: [Spiel und Fitness]

I: Wills mit dinere Freiziet z tue het?

B2: Ja

I: Wenn ihr jetzt nomal an Unterricht vo de Sek denked, hets no öpis wo ihr finded, das isch super gsi? De Unterricht han ich nöd welle verpasse?

B2: Ja Religion und Kultur. Oder technisches Zeichnen.

I: Warum das?

B2: Deet het mer chöne Musig lose und eifach für dich emal da sie und eifach zeichne. Da het mer sich chöne richtig konzentriere und mer isch vo niemertem gstört worde und all hend sich eifach konzentriert. [...]

B3: Ich hatte eine Stunde und wir Schüler und der Lehrer blieben nach der Schule und alles, was wir bis zu diesem Tag gelernt haben, haben wir repetiert. [...] Und sie erklärten es nochmals. [...]

B3: Wie de D. gseit het, geometrischs Zeichne isch bi eus würkli guet gsi, aso de Lehrer vor allem. Er het eus wie gseit mega vill bibracht und mir sind ebe um sechs, siebe Chinde gsi und deet hemmers richtig guet gha. Zeme simmer richtig gueti Kollege gworde, denn hemmer au no zeme während de Lektion Zmittag gässe.

I: Ah cool. Denn no zu de letschte Frag: Schuel isch ja meh als Unterricht. Wenn ihr ad Sek zrugg denked, was hets no anders gäh ussert Unterricht, warum ihr gern id Schuel gange sind?

B2: Kollege. Aso es isch so gsi, im Unterricht häsch immer din Kolleg gseh, aso i de Pause und es paar häsch viellicht au i de Klass gha, und mer het sich halt so i de Pause eifach alles verzellt, was zum Bispiel lustigs passiert isch i de Schuel. [...]

B1: Mir hend eus immer gfreut gha, wenns es Schüelerturnier gäh het, aso Futsal Turnier. Mir sind immer gange, simmer immer erste gworde.

I: Was isch so cool gsi am Futsal Turnier?

B1: Dass huere vill cho sind. Aso Kollege sind all debi gsi.

I: Alli vo de Schuel?

B1: Ja

I: Susch no öpis?

[...]

B3: Aso mer het sich scho dra gwöhnt, dass mer id Schuel chunt. Aso dass mer am sechsi, sibni ufstaht, de Bus oder de Zug nimmt id Schuel und det eifach schafft. Und wenn mer das nöd macht, denn weiss mer halt nöd, was mer mache sött diheime.

Interview 4: Berufsschule

I: Die ersti Frag isch: Was denked ihr, warum schwänzed Schüeler i de Sek oder warum hend ihr viellicht gschwänzt i de Sek?

B2: Wills langwilig gsi isch.

I: Was isch langwilig gsi?

B2: D Stund, d Lektion.

I: Also alles? Jedes Fach?

B2: Nei nume die woni gschwänzt han.

I: Aso was häsch denn du eher langwilig gfunde? Fächerabhängig, Lehrpersoneabhängig?

B2: Lehrpersoneabhängig.

I: mhm (bejahend). Die andere? Warum schwänzt mer?

B6: Weg Tests.

I: Zwenig glernt oder was?

B6: Ja genau, denn schwänzt mer und denn denkt mer, dass mer denn lernt und dass mers irgendwie nöchscht Wuche macht und nacher lernt mer au nöd.

B1: Aso i de Sek hani fasch nie gschwänzt, das isch mer deet gar nöd in Sinn cho, aber ich chan mer vorstelle, dass vill schwänzed, will sie gmobbt werded. Wills kollegiali Problem git, will mer grad Striet het mitere Kollegin und den möcht mer grad nüm dere begegne und denn schwänzt mer au. Aso ich kenn Lüüt wo das gmacht hend, aber selber nöd.

B6: Und viellicht schwänzt mer, will Schuel isch ja, wenn mer en Jugendliche isch, nöd das wo eim am meiste interessiert, und wenn denn i de Absenze nöd so richtig duregriffe wird und grad d Eltere informiert werded, wie bi eus, denn chunt mer halt schnell mal uf de Gedanke. Will bi eus ischs so gsi, aso mir hend eifach nöd müesse gah, aso eigentlich hettemer müesse Absenze bringe aber d Lehrer hend das selber die ganz Ziet vergesse...

I: Aso verzell, das nimmt mi grad Wunder. Aso wenn öper gschwänzt het, was isch denn genau passiert, was sind d Konsequenze gsi?

B6: Aso am Ahfang hends no streng duregriffe, am Ahfang vo de Sek, aso es isch immer chli lehrerabhängig gsi. So am Ahfang ischs so gsi, eigentlich hemmer müesse, wenn mer nöd da gsi sind oder wenn mer z spat gsi sind, hemmer das müesse i sones Absenzeheft ineschriebe und d Eltere hends müesse unterschriebe. Meh nöd. Es isch nöd irgendwie es Mail use. Denn het mer das eigentlich eifach chöne fälsche, das hetti eh niemert gseh. Das hend au öpe 40 % devo gmacht und so im spötere Verlauf hend sies denn eifach vergesse.

I: D Lehrer hends vergesse?

B6: Ja sie hend würkli komplett vergesse.

I: Sie hend nöd gmerkt, dass ihr nöd ahwesend sind?

B6: Doch, doch das hends scho gmerkt, nacher hends eus gseit gha, dass mer müend ä Absenz bringe,

aber das hends sich nöd ufgschriebe und nachere hends es wieder vergesse. So het mer eigentlich d Absenze gar nöd müesse bringe und het eigentlich gar nöd müesse cho.

I: Bi de andere, wie isch bi eu a de Schuel gsi?

B3: Aso ich muess säge, i de Sek hetti mi nie getraut z schwänze, will ja kei Ahnig, denn isch mer eifach no jünger, denn folged mer so. Aber woni denn is Gymi bin cho, hani ab und zue au gschwänzt, aber das isch vor allem gsi, wills d Lehrer eifach nöd kümmeret het. Aso es isch dene glich gsi. Und den het mer uf ä Art das ä chli übernoh, denn ischs eim au glich gsi.

I: Anderi? (...) Was isch denn de Unterschied zu de Bruefsschuel? Schwänzt mer meh als i de Sek oder weniger? Und was sind d Gründ defür? (...) Gits es Unterschied im Bezug ufs Schwänze?

B4: Ja es isch ebe Test abhängig. Will frühener isch so gsi zum abmache i de Freizeit und jetzt (unverständlich)...

B1: Aso Test schwänze hani bis jetzt no nie würkli so gmacht, aber eher eifach will mer älter wird, und vill werded 18i, mer chan selber d Absenze unterschriebe. Und den denkt mer so, warum muess ich eigentlich id Schuel gah, chan ja au mal dihei bliebe, es fallt ja nöd uf, wenni ei Absenz meh oder weniger han. Und wenn mer nüm muess vo de Eltere unterschriebe la und denkt, ja ich bin jetzt selber für das verantwortlich.

I: Aso wie ich das verstah, schwänzt mer meh i de Bruefsschuel als i de Sek?

B6: Nei umgekehrt.

B2: Ich wür sege weniger, will de einzig Unterschied isch jetzt, dass es ä chli drufah chunt, will du häsch ä Abschlussprüefig, und wennd schwänzisch häsch irgendöpis verpasst. Und denn bisch wie selber Schuld, dass es nöd glernt häsch. Wennd i de Oberstufe gschwänzt häsch, denn hets dich nöd interessiert.

B6: Und früehner isch für mich d Sek würkli streng gsi, bin deet häre gange und han nur das kennt und Schuel isch für mich eifach ahstrengend gsi. Und jetzt schaffi immer vom halbi nüni bis am halbi sibni und das isch ahstrengend, nacher wenni id Schuel chume, isch das für mich nüme so ahstrengend. Aso es isch eher so chli ehrholsamer im Gegesatz zu früehner, deswege isches nöd alzu nötig, denn no z schwänze.

B3: Aso ich han sit ich da i de BMS bin, hani no gar nie gschwänzt. [...]

Aber es isch jetzt ä chli öpis anders, will da, wenni uf Horge muess, denn würi gar nöd erst uf Horge gah, aber denn woni halt im Gymi gsi bin, isch das z Burgdorf gsi und das isch s Nachbersdorf und denn ischs no chli öpis anders gsi, will denn bini automatisch nöd hei gange, aber da wüssti jetzt nöd was mache, wenni nöd id Lektion wür gah. Denn müsstisch scho fascht de ganz Tag fähle.

I: Und nöd Einzelnlektione. Mhm (bejahend)

Wenn mer nomal zrugg denked ad Sek, was passiert isch, wenn mer gschwänzt het. Jetzt häsch du scho es paar Sache gseit, bi de andere, wie isch das bi eu gsi?

B2: Itrag is Kontaktheft.

B4: Ja genau. D Eltere benachrichtigt.

B1: Aso ich weiss no eimal hani gschwänzt, mit de Kollegin mega spontan, isch am Morge gsi, italienisch glaub. Aber es isch würkli eis einzigs mal gsi womer gfunde hend, chum das machemer mal. Denn simmer eifach mitem Bus a de Schuel verbigfahre und wieter gange und plötzlich chunt de Aruef vo minere Mam, dass d Lehrerin hei ahglütet het, das hend mir selber nöd erwartet. Und dass d Lehrerin au Angst gha het um d Schüeler, wo sind die jetzt, sie sind nöd ahcho i de Schuel, und drum

heiahglütet het. Aso es isch denn eher chi für eus schlimm gsi, will denn d Lehrerin und au d Muetter Angst becho het, wo isch jetzt mis Chind.

- I: Hets no Konsequenze gäh?
- B1: Nöd würkli, nei.
- B3: Aso bi eus i de Sek isches so gsi, wenn mer zum Bispiel chrank gsi isch, het mer am Morge vor em Schuelahfang müesse ahlüte und sich abmelde und vo dem her hetti nöd so eifach vo deheime us chöne ahlüte und sege, ja ich bi chrank und mis Mami isch no diheime und vo dem her hets sich gar nöd chöne ergäh, will susch d Lehrer wahrschindli ahglütet hetted und nahgfrögt hetted vo d Schüler sind. Und denn wers recht schnell usecho. Und mir hend denn no so es Chartesystem gha.
- I: Chasch das no schnell erchläre.
- B3: Aso mir hend gelbi Charte übercho für eher weniger schlimmi Sache, z.B. Kaugummi chätsche und denn die roti Charte für schlimmeri Sache, wie z.B. schwänze [...] Und es isch denn so gsi, wenn mer eimal die roti Charte übercho het, hets scho mal es Elteregspräch gäh oder wenn mer drü gelbi Charte gha het, hets denn automatisch ä Roti gäh. [...]
- B1: Mir hend keis Chartesystem gha, sondern es Strichsystem. Im Klassebuech ine, isch jedem sin Name gstande und mer het immer chöne luege, wie vill Strich mer gha het. Bi drü Strich hets denn mal ä Verwarnig gäh und bi siebe Strich sind d Eltere benachrichtigt worde.

[...]

- I: Denked ihr die Massnahme sind sinnvoll gsi?
- B6: Aso eigentlich wer ä gueti Massnahm, wenn es Mail usegaht ad Eltere. Will da i de Bruefsschuel gaht es Mail use as Lehrgschäft. Denn isch d Hemmschwelle grösser.
- I: Was het dezue gfüehrt, dass ihr gern id Schuel gange sind? Hend ihr eu wohl gfühlt a eure Schuel?
- B2: Halt so Kollege wieder treffe.
- B1: Mir hend recht gueti Lehrer gha, sie sind mega nett gsi und händ sich um eus kümmered, aber mir sind halt mega chlini Klasse gsi, aso pro Stufe ei Klass. Und mir hend immer bi de gliche Lehrer Schuel gha und Kollege um eim ume. Mir hend e gueti Klass gha, mir hends all guet mitenand gha . De Schuelweg isch au nöd mega wiet gsi.
- B3: Ich wür mal sege d Fächer. Ich bin mega gern id Musig gange, klar es isch jetzt nüme s giiche, aber das sind au so Sache gsi wo mer sich druf gfreut het, dass mer het chöne gha.
- B6: Aso ich ha gfunde d Lehrpersone sind drufahcho, d Fächer und Klasse, aber es het irgendwie au es gwüsses Mass brucht, dass es nöd zvill Druck isch und nöd z wenig Druck. Wenn mer gar kei Druck het, denn isches mega müehsam und ecklig und wenn mer zvill het, denn het mer die ganz Ziet nur Angst. Mir ischs au no wichtig gsi, dass mer gwüsse Druck het, aber nöd zvill.
- I: Beschriebed doch mal no, was ä gueti Stimmig inere Schuel isch.
- B5: Aso, dass niemert gmobbt wird, aso so friedlich, und dass jede Kollege het.
- B4: Und au s Schuelhus selber, dass es ä chli heimelig isch.
- I: Was macht für dich heimelig us?

- B4: Aso ja zum Bispiel, wenns zum Bispiel warms Wasser hetti. Aso das sind eigentlich nur chlini Sache, wo eigentlich normal sind.
- I: Gits öpis wo ihr finded, dass chönt mer i de Schuel ändere, dass mer sich wohler fühlt.
- B1: Sofas wäred geil.
- B3: Ja bi de Cafeteria oder überhaupt eifach i de Gäng, es het ja sehr vill Platz, womer eifach anstatt die karge Bänkli deet häre z stelle, viellicht mal no es Sofa chönt häretue.
- B6: Ich find es isch chli schwierig zum sege, will mer chans nöd so beiflusse.
- Es chunt eifach uf d Lüüt drufah, wo i dere Schuel sind. Wenn eifach gwüssi Regle da sind, wie mer mitenand umgah sött und so. Aso vor allem bi Jugendliche, findis scho besser, als wenn kein Regle da sind.

[...]

- I: Denn chömemer zum nöchschte Thema, wo mich wunder nimmt und das sind d Lehrpersone. Ich han vorher scho ghört, es chunt au uf d Lehrpersone drufah: Welli Rolle spieled Lehrpersone, wenns ums Schwänze gaht?
- B5: Ja wenns en Leher isch wo mega fies isch und alli mobbt, denn schwänzt mer viellicht eher mal d Schuel, als wenn er mega lieb isch. Denn denkt mer, ja ich gang lieber id Schuel, susch isch er denn bös.
- I: Und bi eu i de Sek händ d Schüeler bi de einte Lehrpersone eher meh gschwänzt als bi andere?
- B2: Aso bi eus isch mal bim einte Lehrer mal die ganz Klass zum Zimmer usegloffe.
- I: Und wieso?
- B2: Ja es sind immer chlini Sache gsi, er isch eifach en scheiss Lehrer gsi.
- I: Aber was isch scheisse gsi a ihm?
- B2: Assozial gsi, het eus nöd glich behandlet und isch streng gsi. Er isch eifach nöd sympatisch gsi. Und das, was es denn zum Usschlag bracht het, isch will er denn en Kolleg vo mir fertig gmacht het.
- I: Vor allne?
- B2: Ja. Und irgendwenn hemmer so gfunde, das gaht gar nöd und denn simmer usegloffe.
- B6: Aso bi eus, bi de Hauptlehrperson het mer weniger gschwänzt anstatt bi so Wahlfächer oder Nebefächer. Also wenn mer s Fach nume so es Jahr het, oder es halbs Jahr, denn gseht mer d Lehrpersone nüm so und kenned eim sowieso nüm und de Hauptllehrer dä het mer denn drü Jahr und bi dem isch irgendwie weniger guet und de het au direktere Kontakt zu de Eltere.
- I: Beschriebed mal ä gueti Beziehig zunere Lehrperson. Was muess ä gueti Lehrperson mitbringe?
- B1: Verständnis für de Schüeler, dass jede chli andersch isch und jede chli andersch schnell lernt und eigeni Eigeschafte het.
- B3: Ich glaub eifach s Interesse, dass sich de Lehrer interessiert für sini Schüeler unds ihm nöd eifach glich isch, wenn zwei oder drü d Note nüm liefered, sondern vielleicht denn mal uf sie zue gaht und s Gspröch suecht und sie nöd eifach laht durerassle.

B2: Ja aber dass er trotzdem sini Sache duresetzt, susch bringts nöd vill. Wenn er eimal öpis nöd duresetzt, denn hend eifach Lüüt s Gfühl, ja guet denn cha mers s nöchschte mal wieder mache. Denn gahts immer so wieter.

B3: Aso mir hend au eimal sone Fall gha. Im Italienisch isch de Lehrer chrank gsi und denn hemmer ä Stellvertretig gha, die het nöd emal richtig italienisch chöne und het eus unterrichtet und es isch würkli die Katastrophe gsi, will sie sich überhaupt gar nöd het chöne duresetzte. [...] und es isch denn so wiet cho, dass d Lehrerin zum Direktor isch go brüele. Und denn findi, oke wenn sie sich nöd andersch cha wehre, söll sies so mache, aber es sött gar nöd ersch so wiet cho, dass d Klass übernimmt.

[...]

I: Wie sötti ä Lehrperson reagiere, wenn öper schwänzt?

B1: Dass sie würkli konsequent isch [...] und mal zeige, wenn du schwänzisch, du häsch das und das verpasst, du muesch das nahhole, machsch defür de Uftrag.

B5: Aso dass es möglichst kompliziert isch.

I: Kompliziert?

B5: Ja dass es en komplizierte Weg isch zum sich entschuldige, denn denkt mer s nöchscht mal, ja das ischs mer nöd Wert, dass ich dihei bliebe, denn muess ich so vill nahhole.

B2: Ich find d Ursache sind vill wichtiger als d Konsequenze. Ich mein, wenn de Unterricht und de Lehrer scho so isch, dass ich gar nöd schwänze will, denn ischs vill besser als Konsequenze. Aso ich find es bringt nöd vill. Denn muess ichs halt vo mine Eltere unterschrieb la...

B1:Es chunt halt drufah, ob mers us, ich ha jetzt kei Luscht id Schuel cho, macht, oder wills en Grund het will mer de Lehrer nöd guet find oder will mer gmobbt wird. [...]

I: Gits no anderi Persone, wo ihr finded sind wichtig für Schwänze, aso wo en Ifluss hend, ob mer schwänzt oder nöd?

B6: Ja so jetzt halt bi de Arbet. Aso die seged eim ganz klar, du muesch d Schuel durezieh, das isch wichtig für dich und dis Läbe.

I: Und die hend au en Ifluss druf, ob du schwänzisch oder nöd?

B6: Ja scho no, so am Ahfang. Jetzt langsam bini gnueg alt und han mini eigeni Meinig, aber vor allem wenn mer no chli jünger isch denn scho.

B3: Ich ha im erste Lehrjahr sone Phase gha, woni jede zweit Monet chrank bi worde und denn isch au eimal en Kommentar cho, vowege ich sege fasch nüm i de Schuel. Und das hett mer ehrlichgseit fasch es schlechts Gwüsse gäh, dass wenn i würkli chrank bin, dass i denn nöd id Schuel gang. [...] Jetzt wenni mal würkli chrank bin, denn denki, ja irgendwie sötti id Schuel gah, ich mag nacher nöd wieder öpis ghöre vowege ich seg fasch nie meh i de Schuel.

I: Guet, denn chömemer zum letschte Thema zum Unterricht. Du häsch vorher gseit, dass de Unterricht spannend si muess, dass mer au gern id Schuel chunt. Beschriebed doch mal en Unterricht, wo ihr guet finded und wo ihr finded, de wett ich nöd verpasse.

B1: Dass nöd nume de Leher redet, dass mer au öpis selber chan mache, aber nöd zvill Gruppearbet. Im ÜK zum Bispiel ischs mer langsam fasch verleidet zum die ganz Ziet ä Gruppearbet zmache. Viellicht so chli abwechsligsrich gstalte, dass mer öpis spielerisch cha erarbeite, dass mer nöd nur deet hockt und zuelost, denn wirds schnell mal langwilig und mer wird schneller müed. Dass mer selber

chan öpis aktiv mache.

- B2: Ja es Thema wo eim interessiert, oder wenns halt es Thema isch, wo mer muss, en Lehrer wo eim fürs Thema interessiert.
- I: Wenn ad Sek zrugg denksch, häsch ja au Themene gha wo dich nöd interessiert hend. Wie chönt er das mache, dass es dich trotzdem interessiert?
- B2: Das isch schwierig zum sege. Was isch es Bispiel für sones Thema? [...] Zum Bispiel Hauptstädt lerne.
- B6: [Das hani gern gmacht.]
- B2: Da isch halt wichtig, dass de Lehrer nöd seit, da sind d Hauptstädt, lerned die, denn hemmer ä Prüefig, sondern das mer irgendwie.
- B1: [Mit de Charte schaffe]
- B2: Gruppearbete, Spiele, irgendöpis erarbeite viellicht.
- B5: Oder en Film luegt dezue.
- B2: Guet, Film luege isch immer guet.
- B1: Aso wenn mers so macht, dass sie ihre Erfolg gsend, aso d Schüeler, denn isch guet. Oder wenn mers so härebringt, dass sie es Konkurenzdenke entwickled, es bitzli, und sich halt underenand chli ahsporned, das wer viellicht no guet. Aber es isch wükli schwierig, öper für Hauptstädt lerne z begeistere.
- B3: Aso ich denke s schlimmste isch eifach wenn de Lehrer vor de Klass staht und nume schnured. [...] Aso denn hani gar kei Luscht und denn würi eher schwänze.
- I: Susch nimmt mich noch wunder, finded ihr de Unterricht i de Bruefschuel spannender und wenn ja us wellem Grund?
- B5: Aso spannender als i de Sek?
- I. Ja Isch das so?
- B5: Nei, es isch no vill schwieriger.
- B2: Schwieriger findi heisst nöd, dass es weniger spannend isch. Teilwies ischs au spannend, wenns eim fordered, aber so gwüssi Sache, weiss nöd, eusi Englischlehrerin... (alle lachen)
 Nume scho, dass all ahfanged lache, dass heisst ja scho... Mir mached nüt. Ich lerne meh, wenn ich i däre Ziet..
- I: [Was heisst ihr mached nüt?]
- B1: Aso sie seit mal mached, das und das, und niemert machts denn, will sie sich nöd cha duresetze.
- B6: Das isch komplett nervig. Obwohl, sie isch ä netti Frau.
- B5: Sie isch scho nett, aber sie isch ebe au mega vergesslich, verwirrt und irgendwie...
- B6: [ja verwirrt.. (unverständlich)]

110

B3: Aber au d Planig vom Unterricht, mer luegt irgendwie es Thema ah und denn macht mer d Wuche druf wieder öpis ganz anders und nacher chunt mer denn viellicht irgendwenn wieder uf das Thema zrug.. (unverständlich) Aso es sich eifach hine und vorne nöd organisiert.

B2: Sie druckt Blätter us und verteilt sie eus.

B6: Aso ich jetzt zum Bispiel find jetzt de Unterricht da chli besser, will er chli lebensächter isch irgendwie. Will i de Sek ...

I: [Was meinsch mit lebensächter?]

B6: Aso irgendwie lernt mer da ä chli Sache, wo mer eher no praktisch ahwende chönt, wo eim nacher chli öpis bringed, im Optimalfall die Sache wo eim meh interessiered, i welli Richtig mer nacher gah möchti. Aber die einte Sache , woni halt scho früehner gah han, so Fremdsprache, interessiert mich immer nonig.

I: Das het sich nöd veränderet?

B6: Das isch genau glich bliebe.

[...]

I: Schuel isch ja eigentlich meh als Unterricht. Was motiviert eu susch no zum id Schuel gah, aso hüt oder au i de Sek?

B1: Aso i de Sek isch meistens so gsi, ja ich gseh jetzt mini beschte Kollege wieder, mir gönd uf de glichi Bus, mir gönd i die glichi Schuel, mer cha mitenand id Pause, öpis mache und de Unterricht isch Nebesach gsi. Und da isches eher meh de Unterricht, will mir hend das gwählt, mir möchtet das mache, und drum chömemer au wegem Unterricht, will mer d Lehr wennd bestah. Und denn isch für mich d Kollege chli näbesächlicher, will ich fahre älei mitem Zug da ane und gah älei wieder hei.

[...]

B5: Mer cha ahlegge, was mer will, das motiviert mich au.

I: Gits öpis uf de Sek, viellicht so usserschuelisch oder Projekt oder irgendöpis wo eu motiviert hetti zum meh id Schuel gah?

B1: Milchtag... (unverständlich)

I: Milchtag?

B1: Isch eifach so en Tag gsi, wo sie vo, ich weiss nöd obs vo Emmi isch, Schoggi und Erdbeermilch verteilt hend, gratis. [...]

B4: Ich ha eigentlich d Sporttäg nie welle verpasse.

I: Wieso d Sporttäg?

B4: Erstens dass mer gegenand het chöne ahtrete und halt au wegem Spass. Chli aktiv het chöne si.

B5: Schuelreisli.

I: Warum d Schuelreisli nöd verpasse?

B5: Zum Teil eifach will mer isch mit de beschte Kollege deet, und bi mir isch denn so gsi, wenn ich

denkt han ich gang jetzt nöd, denn hend die Spass ohni mich, das chan gar nöd si. Ich muess gah, will ich susch usgschlosse wer.

B1: Mir hend au no so Skilager gha. Und denn hemmer das vorbereitet scho vorher, aso Abschlussklass het organisiert, dass mer jede Abig öpis macht. [...]

B3: Bi eus ischs Bandkonzert gsi. Das isch immer so s Highlight vom Jahr gsi.

[...]

I: No ganz zum Schluss, chönder eu nomal schnell überlegge, wenn ihr jetzt chönted es Fazit zieh: Was müsst mer i de Sek andersch mache, damit Schüeler weniger schwänze würed?

B6: Aso es brucht minere Meinig nah, eifach ä grösseri Autorität vo de Lehrpersone und es sötted d Eltere eifach meh ibezoge werde, wil die sind am effektivste und es interessiert sie sicher au.

B5: Aso eifach aktivere Unterricht, dass mer nöd nur so dahockt, viellicht mal zwüschedure au sich churz bewegt. Ja dass es chli ufglockeret wird.

B4: Ich denk, dass mer d Ursache, wieso dass gschwänzt wird, ahluegt mit de Schüeler und dass eim d Chind nöd egal sind, dass mer uf jede igaht und chli ahluegt, wieso dass er schwänzt. Und au mit de Eltere Kontakt ufnäh.

B3: Ich weiss jetzt gar nöd recht was sege, will ich ha nöd s Gfühl, dass bi eus würkli öper gschwänzt het, will mer halt eifach Angst gha het vor dem Elteregspröch.

[...]

B2: S Wichtigst isch glaub, dass de Unterricht interessant isch und en guete Lehrer.

[...]

I: Guet, danke eu vill mal.

9 Beilage: Erklärung der Eigenleistung

Urheberschaftsbestätigung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken oder aus eigenen, von mir bereits einmal als Leistungsnachweis oder Prüfungsarbeit eingereichten Arbeiten dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als "nicht bestanden" bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Bernhard, Saring
Name Vorname

Zarich, 24.05.17, S. Beuld
Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware

Einwilligung

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiatserkennungssoftware überprüft werden darf.

Bernhard, Sarina

Name Vorname

ZURICH, 24.05.1=

Ort, Datum, Unterschrift

S. Benh