

# Die Bedeutung der Kooperation im Umgang mit Schulabsentismus

Eine Untersuchung aus der Sicht von Lehrpersonen und  
Schulsozialarbeiter\*innen

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Abteilung Sekundarstufe I

verfasst von

Juliette Fritz

eingereicht bei

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

Zürich, Mai 2021

## Vorwort

Das Verfassen der Masterarbeit bildet den letzten Bestandteil meiner Ausbildung zur Sekundarlehrperson. Die Auswahl des Themas fiel mir sehr leicht, weil ich bereits in einem vorherigen Praktikum mit dieser Thematik konfrontiert wurde, und mich die Beweggründe für Schulabsentismus und ein ergiebiger Umgang damit als Lehrperson weiterhin beschäftigt haben. Im Herbstsemester 2019 ermöglichte mir ein Modul den Einblick ins Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, wo die Problematik von Schulabsentismus auch wieder in Erscheinung trat. Aus Interesse für das Berufsfeld der Schulsozialarbeit und dem Willen, mir einen sensiblen und ergiebigen Umgang mit Schulabsentismus anzueignen, habe ich mich entschieden, das Thema Schulabsentismus aus der Perspektive von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen genauer unter die Lupe zu nehmen.

Während des Entstehungsprozesses meiner Masterarbeit, wurde ich von einer Vielzahl von Leuten unterstützt. An dieser Stelle möchte ich ihnen gerne meinen Dank aussprechen.

Mein Dank gilt zunächst meinen beiden Betreuerinnen Prof. Dr. Patricia Braunschweig und Dr. phil. Manuela Depauly, die mich während meiner Arbeit mit diversen konstruktiven Gesprächen, einer ständigen Diskussionsbereitschaft sowie Rückmeldungen zur Leseprobe beratend unterstützt haben.

Auch möchte ich mich bei allen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen bedanken, die sich bereit erklärt haben, in einem Interview, ihre Erfahrungen im Umgang mit Schulabsentismus zu teilen.

Des Weiteren möchte ich mich bei den Mitarbeitern der Regionalstellen der SSA im Kanton Zürich bedanken, die bei der Suche möglicher Kontaktpersonen sehr hilfsbereit waren und ohne die, ich nicht so schnell den Zugang zu den befragten Schulsozialarbeiter\*innen gefunden hätte.

Zuletzt bedank ich mich bei meinen Freunden und Familienangehörigen, die mich während dieser Zeit geistig und emotional unterstützt haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	6
<b>1. Einleitung</b> .....	7
1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse .....	7
1.2 Bezug zum Kompetenzstrukturenmodell der PHZH .....	7
1.3 Gliederung der Arbeit .....	8
<b>2. Theoretischer Teil</b> .....	9
2.1 Schulabsentismus: Begriffsvarianten und Begriffsdefinition .....	9
2.2 Formen von Schulabsentismus .....	10
2.2.1 Schulschwänzen .....	10
2.2.2 Schulverweigerung .....	12
2.2.3 Zurückhalten .....	13
2.3 Aktueller Stand: Was weiss die Forschung? .....	15
2.3.1 Ursachen und Hintergründe von Schulabsentismus – die theoretischen Hauptstränge .....	15
2.3.2 Die individuelle Perspektive .....	15
2.3.2 Die institutionelle Perspektive .....	18
2.3.3 Reaktion der Institution Schule auf Schulabsentismus .....	21
2.4 Schulabsentismus in der Schweiz .....	22
2.4.1 Schulabsentismusforschung in der Schweiz – bisherige Befunde .....	22
2.4.2 Schulpflicht und Recht auf Bildung – rechtlicher Rahmen zu Schulabsentismus in der Schweiz .....	24
2.5 Prävention und Intervention bei Schulabsentismus .....	28
2.5.1 Die Bedeutsamkeit schulischer Prävention .....	28
2.5.2 Elemente schulischer Prävention .....	29
2.5.3 Elemente schulischer Intervention .....	32
2.6 Die Schulsozialarbeit als bedeutende Kooperationsinstanz .....	35
2.6.1 Die Schulsozialarbeit – eine Definition .....	35
2.6.2 Schulabsentismus im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit .....	37
2.6.3 Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit .....	39
2.6.4 Das Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein .....	43
2.6.5 Einflussfaktoren auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter*innen .....	45
<b>3. Empirischer Teil</b> .....	47
3.1 Fragestellung .....	47
3.2 Qualitative Forschung als Forschungsmethode .....	48

3.3 Qualitative Interviews .....	49
3.3.1 Das Problemzentrierte Interview .....	49
3.3.2 Die Gruppendiskussion.....	50
3.4 Durchführung.....	51
3.4.1 Festlegung der Stichprobe .....	51
3.4.2 Zugang zu den Erzählpersonen .....	51
3.5 Datenerhebungsmethode .....	52
3.5.1 Der Leitfragebogen- als Erhebungsinstrument .....	53
3.6 Durchführung und Ausgestaltung der Interviews .....	54
3.7 Datenaufbereitung .....	55
3.7.1 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode.....	55
3.7.2 Grundformen des Interpretierens .....	56
3.7.3 Auswertung der Daten nach der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse .....	57
3.7.4 Kategoriensystem.....	59
<b>4. Ergebnisse</b> .....	<b>65</b>
4.1 Wahrnehmung und Haltung zu Schulabsentismus.....	65
4.1.1 Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen.....	65
4.1.2 Haltung der SSA in Bezug zu Schulabsentismus .....	70
4.1.3 Haltung der Lehrpersonen in Bezug zu Schulabsentismus.....	71
4.1.4 Wahrnehmungs- und Erkennungsstufen von Schulabsentismus.....	72
4.1.5 Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus .....	74
4.1.6 Ausprägtheit der systemischen Sichtweise .....	74
4.2 Schulische Intervention und Prävention .....	75
4.2.1 Förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA .....	75
4.2.2 Hinderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA .....	77
4.2.3 Förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der Lehrpersonen.....	78
4.2.4 Hinderliche Interventionsaspekte - Lehrpersonen .....	79
4.2.5 Schulische Prävention .....	81
4.2.6 Prävention im Handlungsfeld der Lehrperson .....	83
4.2.7 Prävention im Handlungsfeld der SSA .....	84
4.3 Berufsauftrag und Rolle .....	85
4.3.1 Fremd- und Selbstzuschreibung der Lehrpersonen .....	86
4.3.2 Selbst- und Fremdzuschreibung der Schulsozialarbeiter*innen.....	88
4.4 Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter*innen .....	90
4.4.1 Förderliche Kooperationsfaktoren .....	90

4.4.2 Hinderliche Kooperationsfaktoren .....	91
4.4.3 Vorteile einer Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrpersonen .....	93
4.4.5 Praktizierte Kooperationsformen .....	95
<b>5. Diskussion</b> .....	97
5.1 Forschungsfrage 1 .....	97
5.2 Forschungsfrage 2 .....	99
5.3 Forschungsfrage 3 .....	102
5.4 Forschungsfrage 4 .....	105
<b>6. Schlussbemerkung</b> .....	107
6.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung .....	107
6.2 Beantwortung der Leitfrage .....	107
6.3 Grenzen der Arbeit .....	110
6.3.1 Theoretische Grenzen .....	110
6.3.2 Methodische Grenzen .....	110
6.4 Pädagogische Konsequenzen .....	111
6.5 Ausblick .....	112
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	113
<b>8. Anhang</b> .....	117
<b>9. Eigenständigkeitserklärung</b> .....	311

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Die fünf Komponenten der interdisziplinären Kooperation (Brunner et al. 2018, 40)....</i>	<i>43</i>
<i>Abbildung 2: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, 100).....</i>	<i>58</i>
<i>Abbildung 3: Häufigkeit der individuellen und institutionellen Faktoren im Vergleich (n= 52) codierte Segmente. ....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 4: Häufigkeit der individuellen Faktoren im Vergleich (n= 26) codierte Segmente. ....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 5: Häufigkeit der institutionellen Faktoren im Vergleich (n=26) codierte Segmente. ....</i>	<i>68</i>
<i>Abbildung 6: schülerorientierte Haltung vs. schülerkritische Haltung der Schulsozialarbeiter*innen (N=5). ....</i>	<i>70</i>
<i>Abbildung 7: schülerorientierte Haltung vs. schülerkritische Haltung der Lehrperson (N=5).....</i>	<i>71</i>
<i>Abbildung 8: Wahrnehmungs- und Erkennungsstufen von Schulabsentismus (N=10). ....</i>	<i>73</i>
<i>Abbildung 9: Anzahl Dokumente mit Hinweisen auf Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus (N=10). ....</i>	<i>74</i>
<i>Abbildung 10: Die Ausprägung einer systemischen Sichtweise zwischen beiden Berufsgruppen (N=6).....</i>	<i>75</i>
<i>Abbildung 11: förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA (n=19) codierte Segmente. .</i>	<i>75</i>
<i>Abbildung 12: hinderliche Interventionsaspekte aus Sicht der SSA (n=16) codierte Segmente. ....</i>	<i>77</i>
<i>Abbildung 13: Förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der Lehrpersonen (n=31) codierte Segmente.....</i>	<i>78</i>
<i>Abbildung 14: Hinderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der Lehrpersonen (n= 16) codierte Segmente. ....</i>	<i>80</i>
<i>Abbildung 15: Prävention Schule (n= 39) codierte Segmente.....</i>	<i>81</i>
<i>Abbildung 16: Prävention Lehrperson (n= 43) codierte Segmente.....</i>	<i>83</i>
<i>Abbildung 17: Prävention SSA (n=23) codierte Segmente. ....</i>	<i>84</i>
<i>Abbildung 18: förderliche Kooperationsfaktoren.....</i>	<i>90</i>
<i>Abbildung 19: hinderliche Kooperationsfaktoren.....</i>	<i>91</i>
<i>Abbildung 20: Vorteile einer Kooperation zwischen LP und SSA (N=10).....</i>	<i>93</i>
<i>Abbildung 21: Kooperationsformen (N=10).....</i>	<i>95</i>
<i>Tabelle 1: Schulabsentismusformen nach Neukäter &amp; Ricking (2000) in (Ricking &amp; Schulze 2013, 23).....</i>	<i>10</i>
<i>Tabelle 2: Verortung von Schulabsentismus im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit (Mutzeck 2004, 19ff.).....</i>	<i>37</i>
<i>Tabelle 3: Häufigkeit verschiedener Themenbereiche in der Familie (Baier &amp; Heeg 2011, 25). ....</i>	<i>39</i>
<i>Tabelle 4: Stichprobe der Forschungsarbeit.....</i>	<i>52</i>

## **Abstract**

Schulabsentismus stellt in der Schweiz ein fortwährendes Phänomen dar. Ein beachtlicher Anteil von Schülerinnen und Schülern haben bereits im Laufe ihrer Schulkarriere die Schule geschwänzt, wobei sich beachtliche Unterschiede in der Intensität von schulabsentem Verhalten beobachten lassen. Die Ursachen von Schulabsentismus sind multikausal und sehr individuelle. Da es keine Rezeptlösung für den Umgang mit Schulabsentismus gibt, stellt er für die Schule eine grosse Herausforderung dar. Das Ziel dieser Arbeit ist es die Problematik aus der Sicht der Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen sowie die positiven Synergieeffekte, die durch die Kooperation beider Berufsgruppen im Umgang mit Schulabsentismus entstehen, zu untersuchen. Somit sollen auch Erkenntnisse über Kooperationsformen, die dem Umgang mit Schulabsentismus förderlich sind und zur Kooperationsform beitragende Komponenten, gewonnen werden. Im theoretischen Teil der Arbeit werden die verschiedenen Erscheinungsformen von Schulabsentismus geklärt sowie bisherige, als erfolgreich bewertete Interventions- und Präventionsmassnahmen erläutert. In Bezug zur Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen werden die Berührungspunkte zwischen Schulabsentismus und der Schulsozialarbeit dargelegt sowie verschiedene Kooperationsmodelle miteinander in Bezug gesetzt und verglichen. Ein besonderer Fokus wird zudem auf das interdisziplinäre Kooperationsmodell von Bronstein (2003) gelegt, welches die Komponenten definiert, die eine ergiebige Zusammenarbeit beeinflussen. Diese werden mit weiteren Ausführungen von Speck (2006) ergänzt. Im empirischen Teil dieser Forschungsarbeit wird das Leitfadeninterview, als qualitative Erhebungsmethode, sowie die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode vorgestellt. Die Auswertung der zehn Leitfrageninterviews wird mit der Computersoftware MAXDA2020 durchgeführt. Das Ergebnis bestätigt, dass Schulabsentismus ein multikausales Phänomen darstellt und zeigt auf, dass die Lehrpersonen sowie die Schulsozialarbeiter\*innen angesichts ihres Verständnisses sowie den praktizierten Interventions- und Präventionsmassnahmen, diesbezüglich ein angemessenes Problembewusstsein aufweisen. Aus den Resultaten wird ebenfalls ersichtlich, dass eine interprofessionelle Kooperationsform im Umgang mit Schulabsentismus am ergiebigsten ist und eine Sensibilisierung, eine erhöhte Handlungssicherheit sowie ein weitreichenderes Unterstützungssystem positive Synergieeffekte dieser Zusammenarbeit darstellen.

# 1. Einleitung

## 1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Die Resultate der SNF-Studie von Stamm (2009) und der Pisa-Studie (2015) zeigen auf, dass Schulabsentismus in der Schweiz ein verbreitetes und fortwährendes Phänomen darstellt. Erschreckend ist vor allem die Erkenntnis von Stamm (2009), die besagt, dass die Hälfte der Fälle von Schulabsentismus von der Schule selbst generiert werden. Dies zeigt aber auch auf, dass die Schule und somit schulische Akteure, dem Phänomen nicht machtlos ausgesetzt sind.

Aufgrund der multikausalen Problemlage dieses Phänomens, stellt der Umgang mit Schulabsentismus eine grosse Herausforderung dar, der den schulischen Handlungsraum und den Kompetenzraum einer Lehrperson übersteigt. Aus diesem Grund richtet sich der Blick auf die Bedeutung der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit, welche nebst der Schule ihr Handlungsfeld auch auf weitere sozial Räume wie die Familie und Peergroups ausweitet. Die Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht darin zu ermitteln, welche Synergieeffekte, die aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen resultieren, positiv im Umgang mit Schulabsentismus genutzt werden können. Der Fokus liegt somit auf der institutionellen Perspektive. Die Hauptfragestellung dieser Forschungsarbeit folgendermassen:

*Wie wird Schulabsentismus von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen wahrgenommen und inwiefern stärkt eine Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen die Haltekraft einer Schule?*

## 1.2 Bezug zum Kompetenzstrukturenmodell der PHZH

Die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich orientiert sich an zwölf Standards des Kompetenzstrukturmodells. Die Forschungsarbeit lässt sich im Kompetenzstrukturmodell zu den folgenden Standards einordnen.

Gemäss dem Standard 5 ermöglicht das Wissen um Prinzipien, Strategien und Prozesse, die einer Kooperation förderlich sind, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern und mit weiteren im Schulfeld Beteiligten entsteht (PHZH). Gerade bei Schulabsentismus welches eine multifaktorielle Problemlage darstellt, ist dies unabdingbar. Durch die Kooperation kann ein unterstützendes soziales Umfeld geschaffen werden, welches sich präventiv auf Schulabsentismus auswirkt. Des Weiteren zeigen sich auch Berührungspunkte mit dem Standard 9. In diesem Standard wird erwartet, dass sich die Lehrperson mit der Wirkung ihres professionellen Handelns mit den Schülerinnen und Schülern sowie weiteren schulischen Akteuren auseinandersetzt und daraus Massnahmen ableitet, die zur

Qualitätssicherung beitragen (PHZH). Diese Masterarbeit beschäftigt sich unter anderem auch damit, durch welche Interventions- und Präventionsaspekte zur Haltekraft einer Schule und zum Wohlergehen aller im Schulfeld beteiligten beitragen. Zuletzt kann auch auf den Standard 11 verwiesen werden, der, die Bedeutung einer systemischen Sichtweise unterstreicht, über die eine Lehrperson verfügen muss, um schulische Anforderungen und Belange gemeinsam mit weiteren Akteuren zu bewältigen (PHZH).

### 1.3 Gliederung der Arbeit

Die Forschungsarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Der theoretische Teil gibt dem Leser Einblick in den aktuellen Forschungsstand. Im ersten Kapitel werden anhand einer Begriffsarbeit, die verschiedenen Formen von Schulabsentismus vorgestellt. Anschliessend wird genauer auf die Situation von Schulabsentismus in der Schweiz eingegangen, indem Ergebnisse aus der SNF-Studie von Stamm (2009) beleuchtet werden sowie der rechtliche Handlungsrahmen zu Schulabsentismus aus dem Kanton Zürich kurz umrissen wird. In einem weiteren Schritt werden die, bisherig in der Forschungsliteratur, als erfolgreich gewerteten Interventions- und Präventionskonzepte vorgestellt. Der Schluss des Theorieteils beleuchtet die Berührungspunkte der Schulsozialarbeit mit Schulabsentismus sowie verschiedene Kooperationsformen, wobei besonders auf das interdisziplinäre Modell von Bronstein (2003) eingegangen wird, welches die Komponenten für eine ergiebige Zusammenarbeit zwischen zweier verschiedener Berufsgruppen beschreibt.

Im empirischen Teil wird zunächst auf die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit eingegangen. Anschliessend wird das methodische Vorgehen erläutert, indem die Entscheidungen für die Stichprobenauswahl und Erhebungsmethode vorgestellt und begründet werden. Anschliessend wird die qualitative Inhaltsanalyse, als Auswertungsmethode in ihren einzelnen Teilschritten erläutert. Zudem wird auch das Kategoriensystem, welches das Auswertungsinstrument dieser Forschungsarbeit darstellt, mit den einzelnen Kategorien dargelegt. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse aus den einzelnen Kategorien dargestellt und in Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. Der Abschluss der Arbeit bildet die Schlussbemerkung, in der die verschiedenen Erkenntnisse zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet wird. Der Weiteren wird noch auf die Grenzen der Arbeit eingegangen sowie Konsequenzen abgeleitet und weiterführende Fragestellungen formuliert.

## 2. Theoretischer Teil

### 2.1 Schulabsentismus: Begriffsvarianten und Begriffsdefinition

In der Forschungsliteratur zum Thema Schulabsentismus gibt es keine einheitliche Begriffsdefinition für das Fernbleiben von Schule und Unterricht. Die Vielfalt der vorherrschenden Begriffe wie Schulschwänzen, Schulverweigerung, Schulabwesenheit, Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit oder schulaversives Verhalten ist darauf zurückzuführen, dass es sich bei Schulabsentismus um ein sehr heterogenes Forschungsfeld handelt, zu dem verschiedene fachspezifische Zugänge existieren (Dunkake 2010, 35). Schulabsentismus als Forschungsgegenstand stammt ursprünglich aus der Psychologie und Psychiatrie (Wagner 2007, 21). Derzeitig dominiert die Pädagogik im Bereich der Schulabsentismusforschung (ebd., 21). In der Forschung, der Praxis und in den Medien werden gleiche Begriffe oftmals für unterschiedliche Sachverhalte verwendet. So werden Ricking & Schulze (2012) zufolge in der deutschsprachigen Diskussion die Begriffe Schulabsentismus und Schulabbruch oft parallel verwendet, ohne die genauen Unterschiede ins Auge zu fassen (Ricking & Schulze 2012, 23). Wo hingegen unter Schulabbruch, das Verlassen der Schule, bevor Hauptschulabschluss gemeint ist, ist mit Schulabsentismus das häufige und wiederholte Fernbleiben der Schule gemeint (Ricking & Schulze 2012, 23). Solche begrifflichen Unschärfen in der wissenschaftlichen Diskussion tragen zum Problem bei, dass wissenschaftliche Publikationen nicht verglichen werden können und nur ungenügend interpretierbar sind, weil es unklar ist, welches Phänomen genau umschrieben wird (Herz 2004, 45).

Im Rahmen der internationalen Forschung hat sich aber der Begriff «Schulabsentismus», als Bezeichnung für unerlaubte Abwesenheit von der Schule, zum Oberbegriff des thematisierten Gesamtphänomens herauskristallisiert (Ricking & Schulze 2012, 23). Da es weder möglich noch Ziel dieser Arbeit ist, alle im Forschungsfeld zum Schulabsentismus verwendeten Termini vollständig zu betrachten, werde ich mich auf die Definition des Oberbegriffs «Schulabsentismus» fokussieren und in einem weiteren Schritt auf die Unterkategorien, welche der Begriff «Schulabsentismus» inhaltlich umfasst, näher eingehen.

Schulabsentismus wird von Ricking & Schulze (2012) folgendermassen definiert:

«Der Terminus bezeichnet die Abwesenheit des Schülers vom Schulunterricht und schliesst als Kontraktionsbegriff, ungeachtet der Vielfalt der Ursachen, Erscheinungsformen, Ausprägungsgrade und Programmatik, alle Formen von Schulabwesenheit ein.» (Ricking & Schulze 2012, 23)

Diese Definition macht ersichtlich, dass es sich bei Schulabsentismus um ein kompliziertes Phänomen handelt, welches verschiedene Ursachen, Formen und Ausprägungsgrade umfasst. Um ein besseres Verständnis für die Struktur dieses komplexen Phänomens zu erlangen, wurde von Neukäter & Ricking (2000) anhand Charakteristika aus verschiedenen internationalen Publikationen eine Systematisierung des Terminus unternommen, welches drei benachbarte

Begriffe unterscheidet und in trennscharfen Kategorien einteilt (Ricking & Schulze 2012, 23). Im folgenden Kapitel werden die unterschiedlichen Akzente dieser Begriffe genauer erläutert.

<b>Schulschwänzen</b>	<b>Schulverweigerung</b>	<b>Zurückhalten</b>
Initiative des Schülers	Initiative des Schülers	Initiative der Eltern oder der Eltern und des Schülers
Eltern wissen i.d.R. nichts vom Schulschwänzen	Eltern wissen um die Schulverweigerung, aber missbilligen sie	
Aufenthalt ausserhäuslich	Aufenthalt zuhause	Aufenthalt i.d.R. zuhause
Tendenz: Vernachlässigung	Tendenz: Überprotektion	uneinheitlich
Kontext: Dissoziale Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression)	Kontext: a) Trennungsangst, b) Angst vor der Schule, vor Lehrern oder Mitschülern	Kontext: a) Kulturelle Divergenz, b) Desinteresse oder Aversion der Eltern
Schulversagen	kein Schulversagen	uneinheitlich
keine ausgeprägte Schulangst	ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch	uneinheitlich
Tendenz: niedriger sozioökonomischer Status	Tendenz: mittlerer sozioökonomischer Status	uneinheitlich

Tabelle 1: Schulabsentismusformen nach Neukäter & Ricking (2000) in (Ricking & Schulze 2013, 23)

## 2.2 Formen von Schulabsentismus

Wie in der Tabelle dargestellt wird, unterscheiden Neukäter & Ricking (2000) im Zusammenhang von Schulabsentismus Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten. Auf diesen drei unterschiedlichen Formen und Unterbegriffe von Schulabsentismus wird in den folgenden Abschnitten genauer eingegangen. Um ein einheitliches Bild dieser verschiedenen Kategorien zu erhalten, wird auf die Charakteristika verschiedener Autoren zurückgegriffen und diese miteinander verglichen.

### 2.2.1 Schulschwänzen

Von Schulschwänzen ist gemäss Hillenbrand (2012) die Rede, wenn die Schülerinnen und Schüler, anstatt den Schulunterricht zu besuchen, einer ihrer Meinung nach, attraktiveren Beschäftigung nachgehen. Diese Form stellt die häufigste Form von Schulabsentismus dar (Hillenbrand 2012, 24). In der Regel geschieht Schulschwänzen ohne das Wissen der Eltern (ebd., 24). Sälzer (2010) zufolge wird Schulschwänzen grundsätzlich nicht als bedenklich bewertet, da es auch zum allgemein bekannten Repertoire von jugendlichen Regelverstössen gehört, und nicht gleich als Sozialisationsrisiko gewertet werden muss (Sälzer 2010, 15). Zugleich wird jedoch betont, dass Schulschwänzen, welches gleichzeitig mit Leistungsversagen der betroffenen Schülerinnen und Schüler einhergeht und sich zur Routine entwickelt, die jeweilige Schullaufbahn und das anschliessende Fussfassen ins Berufsleben gefährdet und somit als problematisch betrachtet werden soll (ebd., 15). Schulschwänzen umfasst bereits ein von Unlust und Aversion geprägtes

Meidungsverhalten (Herz 2004, 49). Gemäss Baier (2012) besteht eine klare Verbindung zwischen Leistungsversagen und Schulschwänzen, vor allem wenn die Fehlquote sehr hoch ist (Baier 2012, 52). Des Weiteren besteht beim Schulschwänzen für die Schülerinnen und Schüler eine Doppelmotivation, die einerseits darin besteht, die Unbehagen auslösende Schulsituationen zu meiden, und andererseits die sich neu ergebenden Möglichkeiten zu nutzen (z. B ausschlafen, Einkaufen gehen, das Spielen von Videospiele) (Ricking & Albers 2014, 14).

Von Dunkake (2010) wird Schulschwänzen als dissoziale und problematische Verhaltensweise interpretiert (Dunkake 2010, 39). Auch kriminelles Verhalten und Delinquenz tritt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit bei Jugendlichen auf, die regelmässig Schulschwänzen (Frings 2007, 230). Als familiäre Risikofaktoren gelten ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern (z.B Arbeitslosigkeit), wenig Unterstützung sowie ein geringes kulturelles Kapital in der Familie (Ricking & Albers 2019,15).

Oehme (2007) bezeichnet Schulschwänzen als «temporärer» Ausstieg aus der Schule, welcher jedoch durch Präsenzphasen im Unterricht wieder unterbrochen wird (Oehme 2007, 70). Sälzer zufolge stellt «Schulschwänzen» wohl der unstimmigste oder ambivalenteste Unterbegriff in diesem Themenbereich dar, da er ein Kontinuum fließender Stadien in der Dauer und Intensität darstellt, ehe er in den Begriff der Schulverweigerung übergeht (Sälzer 2010, 15). Dunkake (2010) verweist auf Thimm (2000) der exemplarisch hierzu verschiedene Intensitätsgrade des Schulschwänzens differenziert (Dunkake 2010, 36):

- 1) *das Gelegenheitsschwänzen, als sporadisches Schwänzen, insbesondere von einzelnen Unterrichtsstunden*
- 2) *das Regelschwänzen, als regelmässiges Schwänzen einzelner Unterrichtsfächer*
- 3) *das Kurzzeitschwänzen von mehreren Tagen bis zu etwa zwei Wochen,*
- 4) *das Intervallschwänzen mit einer gewissen Regelmäßigkeit,*
- 5) *gelegentliches Langzeitschulschwänzen, nach dem Wiedereinstieg, wenn überhaupt, nur mit erhöhtem pädagogischem Engagement gelingt,*
- 6) *das Intensivschwänzen, bei dem der Jugendliche mehrere Wochen oder Monate, teils nach einer Suspendierung, nicht am Unterricht teilnimmt.*

(Dunkake 2010,36)

Trotz der verschiedenen Intensitätsgrade überwiegt Sälzer (2010) zufolge beim Schulschwänzen der Anteil der Anwesenheit im Unterricht gegenüber dem der Abwesenheit (Sälzer 2010, 16). Schulschwänzen wird demnach, als Vorform der Schulverweigerung oder als Erscheinungsform mit geringerem Ausmass gesehen (Weckel & Grams 2017, 52).

## 2.2.2 Schulverweigerung

Ricking & Albers (2019) definieren Schulverweigerung wie folgt:

«*Schulverweigerung beschreibt also die häufig mit internalisierenden Angstsymptomen einhergehende Vermeidung des anstehenden Schulbesuchs*». – (Ricking & Albers 2019, 16).

Wie sich aus der obigen Definition sowie der Begriffseinteilung von Neukänter & Ricking (2000) schlussfolgern lässt, stellt ein durch Angst induziertes Meidungsverhalten gegenüber dem Unterricht und der Schule, ein relevantes Motiv der Schulverweigerung dar.

Im Unterschied zu Schulschwänzen greift Schulverweigerung auch auf die Beziehungsebene zwischen den betroffenen Schülerinnen und Schülern und der Schule, wenn beispielsweise unangenehme Beziehungen zur Lehrperson oder den Mitschülern bestehen (Sälzer 2007, 16).

Der Begriff Schulverweigerung entstammt eher aus der Psychologie und wird dort als Symptom einer psychischen oder psychosomatischen Störung gesehen (Weckel & Grams 2017, 52). Auch Dunkake (2010) schlägt vor, diese psychologische bzw. krankheitsbedingte Form von unerlaubter Schulabwesenheit als eigenständige Kategorie zu betrachten (Dunkake 2010, 36). Der Begriff wird in der Forschungsliteratur weiter differenziert in *Schulangst* und *Schulphobie*.

Bei der *Schulangst* handelt es sich vor allem um eine soziale oder leistungsbezogene Angst. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler haben Angst davor in einer Prüfung zu versagen oder vor der Klasse etwas präsentieren zu müssen (Ricking & Albers 2019, 16). Auch soziale Probleme in der Schule wie etwa Mobbing und damit verbundene soziale Ängste kommen bei Schulangst in Frage (ebd., 16). Durchs Meidungsverhalten entlasten sich die betroffenen Schülerinnen und Schüler, die sich ansonsten bedroht, schikaniert oder blossgestellt fühlen (Ricking & Albers 2019, 17). In der Studie von Ricking & Dunkake (2017) wurde erwiesen, dass in Schulklassen mit schlechten Klassenklima, ein erhöhter Anteil, an von Schulangst betroffenen Kindern, besteht (Ricking & Albers 2019, 17).

Bei der *Schulphobie* handelten es sich hingegen um eine Angst, die nicht schulisch verursacht ist (ebd.,17). Es handelt sich um eine emotionale Störung, die mit einer Trennungsangst verbunden ist (ebd., 17). Im Zentrum steht dabei die Angst des Schülers/ der Schülerin, durch den Unterrichtsbesuch von der Mutter getrennt zu werden. Das Umfeld erscheint dem/ der Betroffenen bedrohlich. Was im frühen Kindesalter durchaus als der Entwicklung angemessen betrachtet wird (z.B Angst vor Trennung der Eltern beim Einstieg in den Kindergarten), kann sich im fortschreitenden Alter zu einer ernsten emotionalen Störung entwickeln (ebd., 17). Diese manifestiert sich durch eine schwache Autonomieentwicklung und monatelangen Schulversäumnissen (ebd.,17). Eine Ursache der Schulphobie wird in einem stark überhütenden Erziehungsstil der Eltern gesehen, wo auch die Ängste und Sorgen der Eltern auf das Kind übertragen werden (ebd.,17). Des Weiteren sind Anpassungsstörungen, depressive Störungen und soziale Phobien mögliche Ursachen von Schulverweigerung (ebd., 18).

Als Unterschied zum Schulschwänzen, suchen Schulverweigerer und Schulverweigerinnen keinen ausserschulischen, spassigen Zeitvertreib, sondern die Sicherheit im eigenen Zuhause, um der

Schule fernzubleiben (Kittl-Satran 2006, 20). Während beim Schulschwänzen die Eltern nichts wissen, sind den Eltern im Falle von Schulverweigerung die Probleme ihres Kindes bekannt (Hillenbrand 2012, 24). Schulverweigerung wird von Oehme (2007) als intensivste Abkehrform von der Schule beschrieben (Oehme 2007, 71).

Interessanterweise ist die körperliche Abwesenheit nicht ein zwingender Aspekt der Schulverweigerung. Ergänzend zu den Ausführungen von Ricking & Albers (2019) liegt Schulverweigerung gemäss Sälzer auch dann vor, wenn der Schüler/ die Schülerin Passivität demonstriert, Leistung verweigert sowie den Unterricht stört, und dabei körperlich anwesend ist (Sälzer 2007, 16). Auch Faltenmeier beschreibt Schulverweigerung als « *ein aktives oder passives schulabstinentes Verhalten schulpflichtiger junger Menschen* » (Faltenmeier 2017, 738). Eine weitere Ausführung findet sich bei Bührmann (2009), der Schulverweigerung wie folgt auslegt:

*«über längere Zeit andauerndes Fernbleiben aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund (...) lässt sich dann als Schulverweigerung bezeichnen. (...) Verweigerung umfasst nicht nur die Abwesenheit, sondern auch das Verweigern von Unterricht und Aufgaben bei gleichzeitiger Anwesenheit im Unterricht».* - (Bührmann 2009, 7)

Schulverweigerung wird auch als «*unbewusste Abwehrbewegung*» beschrieben, bei der sich die Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Handlungen, der Schule und dem Unterricht entziehen (Weckel & Grams 2017, 53).

Zuletzt beziehe ich mich nochmals auf Weckel & Grams (2017), die in der Verweigerung «*eine absichtsvolle, wenn auch nicht zwingend bewusste oppositionelle Haltung und Handlungsfähigkeit*» sehen (ebd., 53).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schülerinnen und Schüler bei der Schulverweigerung aktivere (z.B Fernbleiben) und passivere Formen (z.B psychische Abwesenheit) zeigen, die mit einer aversiven Haltung einhergehen und ursächlich vor allem psychisch bedingt sind. Das primäre Ziel von Schulverweigerern besteht darin, sich vor Belastungen zu schützen (Weckel & Grams 2017, 53).

### 2.2.3 Zurückhalten

Die dritte Hauptform von Schulabsentismus stellt das Zurückhalten dar. Dabei werden die Fehlzeiten des Schülers/ der Schülerin von den Eltern oder Erziehungsberechtigten aus, initiiert und toleriert (Herz 2004, 49). Nach Ricking besteht eine häufige Form des Zurückhaltens, wenn Eltern die Schulferien beispielsweise vorverlegen oder verlängern (Ricking 2003, 112). Es gibt jedoch viel schwerwiegendere Formen des Zurückhaltens, die vor allem durch eine aversive Haltung und Gleichgültigkeit der Eltern bedingt ist (Dunkake 2010, 37).

Die Gründe für das elterliche Zurückhalten, sind sehr vielfältig. Diese können kulturell, ideologisch, religiös wie auch ökonomisch motiviert sein. Ricking und Albers (2019) fassen die Ursachen und Motive des Zurückhaltens zusammen:

- **Probleme der erzieherischen Einflussnahme:** Die Eltern sind in der Erziehung ihres Kindes überfordert. Es gelingt ihnen nicht den Schulbesuch ihres Kindes sicherzustellen (Ricking & Albers 2019, 18).
- **Haltung gegenüber der Schule:** Die Eltern haben eine ablehnende oder gleichgültige Haltung gegenüber der Schule. Dem Schulbesuch ihres Kindes schreiben sie nur eine geringe Bedeutung zu (Ricking & Albers 2019,18).
- **Ökonomische Unterstützung der Familie (Jobs):** Die Schülerinnen und Schüler müssen zur familiären Einkommenssicherung beitragen und die Eltern unterstützen. Es gelingt den Schülerinnen und Schülern nicht mehr den schulischen Anforderungen nachzukommen (Ricking & Albers 2019, 18).
- **Psychische Erkrankung der Erziehungsberechtigten:** Aufgrund erkrankter Eltern, kann der Schulbesuch nicht genügend unterstützt werden (Ricking & Albers 2019,19).
- **Vernachlässigung oder Misshandlung:** Eine Vernachlässigung in der Erziehung geht oft mit unregelmäßigem Schulbesuch einher (Ricking & Albers 2019, 19). Dem anzufügen gilt Dunkake zufolge, dass durch das Zurückhalten, Eltern versuchen physische und psychische Anzeichen von Kindesmisshandlung zu verstecken (Dunkake 2010, 37).
- **Kulturell oder religiös bedingte Ablehnung der Schulpflicht:** Aufgrund einer kulturell oder religiös bedingten Grundhaltung werden bestimmte Schulfächer oder Unterrichtsinhalte von den Eltern abgelehnt, was zu langen Schulversäumnissen führt (Ricking & Albers 2019, 19).
- **Pflegende Kinder und Jugendliche:** Als sogenannte «young carers» übernehmen Kinder und Jugendliche pflegerische Aufgaben innerhalb der Familie. Oftmals sind die Aufgaben, welche sie übernehmen nicht altersentsprechend, was zu Überforderung und negativen Auswirkungen auf die Schule führen kann (Ricking & Albers 2019, 19).

In Anbetracht der vielen Ursachen und Motive wird ersichtlich, dass sich das Verhalten der Erziehungsberechtigten in einem Kontinuum von einer «*aktiv-zurückhaltenden*», «*reaktiv-billigenden*» bis hin zu einer «*passiven*» Form bewegt (Ricking & Albers 2019, 20). So wird beispielsweise dem Kind die Entscheidung überlassen, ob es in den Unterricht geht oder die Unwilligkeit des Kindes, die Schule zu besuchen wird schweigend akzeptiert. Es kommt auch vor, dass Eltern ihr Kind zu Schulversäumnissen animieren oder es zurückhalten, obwohl es die Schule besuchen möchte (ebd., 20).

Die Betrachtung der Begriffsdefinitionen zeigt auf, dass es *den Schulschwänzer* oder *die Schulschwänzerin* nicht gibt und die Motive und Problemlagen von Fall zu Fall sehr unterschiedlich sein können und, dass es sich bei Schulabsentismus um ein komplexes Phänomen handelt, welches verschiedener fachspezifischer Zugänge bedarf. Die unterschiedlichen Bedingungen müssen bei präventiven sowie interventiven Massnahmen unbedingt berücksichtigt werden und erfordern somit im ersten Schritt eine gründliche Fallklärung.

## 2.3 Aktueller Stand: Was weiss die Forschung?

Im folgenden Abschnitt werde ich auf die theoretischen Zugänge zu Schulabsentismus eingehen. Bereits seit mehreren Jahrzehnten wird schulmeidendes Verhalten von vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht (Sälzer 2010, 18). Um die Ursachen von Schulabsentismus zu ergründen wurden verschiedene Perspektiven entwickelt. Im folgenden Kapitel werden die bisher etablierten theoretischen Ansätze vorgestellt und erläutert.

### 2.3.1 Ursachen und Hintergründe von Schulabsentismus – die theoretischen Hauptstränge

In der Forschung zu Schulabsentismus bedient man sich zwei theoretischer Hauptstränge zur Erklärung von schulmeidendem Verhalten. Demnach werden die theoretischen Ansätze nach dem Kriterium der Perspektive für die Verantwortlichkeit von Schulabsentismus, entweder einer individuellen oder einer institutionellen Perspektive zugeordnet (Sälzer 2010, 18).

Während in früherer Zeit die individuelle Perspektive dominierte, verschob sich ab Ende der 1970er Jahre die Betrachtung auf eine institutionelle Perspektive (Sälzer 2010, 8). Der erstere Ansatz schreibt die Ursachen und Hintergründe, die zu Schulabsentismus und Schulabbruch führen, den betroffenen Individuen und deren Familien allein zu (Stamm 2012, S. 107). Die Entscheidung zum Schulversäumnis liegt demnach in der Verantwortlichkeit der Betroffenen selbst und wird als freiwillige Handlung, die mit Nachlässigkeit und Pflichtverletzung einhergeht, verstanden, zumal die allgemeine Schulpflicht ein Recht auf einen freien Bildungszugang darstellt (Stamm 2012, 107/ Sälzer 2010, 18). Die institutionelle Perspektive hingegen, geht davon aus, dass in der Institution Schule verortete Faktoren, Schulabbruch provozieren, begünstigen oder auch minimieren können (Stamm 2012, 107). In den folgenden Abschnitten werden die beiden Perspektiven und deren definierten Prädikatoren genau beschrieben.

### 2.3.2 Die individuelle Perspektive

Das «Individuum», nachdem diese wissenschaftliche Perspektive benannt wird, umfasst sowohl die betroffene Person selbst als auch seine/ihre Familie, Freunde und Bekannte als primäre Bezugsgruppe (Sälzer 2010, 19). Die individuelle Perspektive richtet ihren Blick besonders auf personenbezogenen Variablen wie Alter, Geschlecht, schulische Leistung und Biografie und Familie (Stamm 2009, 36). Stamm (2009) hat diesbezüglich Befunde aus verschiedenen Studien zusammengefasst. Ihre Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten nun kurz vorgestellt.

#### **Alter**

Stamm zufolge sind bisherige Befunde zum Zusammenhang von Alter und Schulabsentismus uneinheitlich (Stamm 2009, 36). Dabei verweist sie auf Studien sowohl aus dem englischsprachigen Raum (Reid, 2003) oder (Baker et al., 2001), als auch dem deutschsprachigen Raum (Wagner et al., 2003), die belegen, dass mit zunehmendem Alter die Häufigkeit der Schulabsenzen ebenfalls ansteigt. Jedoch liegen auch gegenteilige Resultate vor, die darauf hinweisen, dass es zwischen Alter und

Schulabsentismus keinen Zusammenhang gibt. Andere Studien wiederum, die ein besonderes Augenmerk auf Merkmale wie Begabung legen (Roedell et al., 2000) oder (Stamm, 2005), kamen zum Schluss, dass bereits in den ersten beiden Schuljahren, hochbegabte Kinder den Schulbesuch verweigern. In extremen Fällen beginnt die Laufbahn als Schulabbrecher, also bereits in der Primarschulzeit. Diese Annahme wird von einer weiteren Studie (Eder, 1981) unterstützt, die belegt, dass Absentismus im Grundschulalter ein bedeutender Prädiktor für eine spätere Absentismusentwicklung darstellt. Insbesondere dann, wenn Absentismus mit weiterem delinquentem Verhalten wie beispielsweise frühreifem Alkoholkonsum einhergeht. Zuletzt weist Stamm (2009) auf die Studie von Weidlich und Vlastic (2005) hin, die herausgefunden hat, dass mit steigendem Alter, die Länge der Fehlzeiten bedeutend zunimmt (Stamm 2009, 36).

### **Geschlecht**

Weder im anglo-amerikanischen Raum noch im deutschsprachigen Raum, konnte Schulabsentismus als eindeutig männliches oder eindeutig weibliches Verhalten belegt werden (Stamm 2009, 37). Es besteht aber die Tendenz, dass bei massiven Schulabsentismus eher die Jungen als Akteure assoziiert werden. In der Absentismusforschung herrscht bislang die Annahme vor, dass Mädchen eher die Schule verweigern und Jungen die Schule schwänzen. Stamm verweist auf die Studie von Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002) die aufzeigen konnte, dass Mädchen die Schule durch passives Verhalten im Unterricht verweigern, während die Jungen den Unterricht aktiv zu meiden versuchen (Stamm 2009, 37). Darüber hinaus konnte mit der Studie von Lehmkuhl & Lehmkuhl (2004) aufgezeigt werden, dass im Durchschnitt die Jungen mit einem früheren Alter die Schule zu schwänzen beginnen als Mädchen (Stamm 2009, 37).

### **Schulische Leistung und schulische Biografie**

Während Schulschwänzen vielfach als rebellisch- adoleszenztypisches Verhalten interpretiert wird, ist beständiger Absentismus und darauffolgender Schulabbruch eher auf negativ wahrgenommene Erfahrungen mit der Schule zurückzuführen. Klassenwiederholungen und schlechte Noten gelten diesbezüglich als Beispiele. Die Wahrscheinlichkeit für schlechte Note wird durch Absentismus erhöht, weil dadurch relevante Unterrichtsinhalte verpasst werden. Ein Wiedereinstieg und das Aufarbeiten von versäumten Schulstoff ist mit viel Mehrarbeit verbunden und gestaltet sich damit schwierig. In diesem Zusammenhang werden Schulschwänzer oft auch als «Verlierer» im schulischen Leistungswettbewerb gesehen. Der Studie von Stamm (2008) zufolge, erachten sich insbesondere massive Schulschwänzer als weniger fähig erachten und sind oftmals davon überzeugt, dass ihre Lehrperson die gleiche Einstellung von ihnen haben (Stamm 2008, 89). Zudem schätzen Schulschwänzer ihre Berufschancen deutlicher tiefer ein, was darauf hinweist, dass sich Schulschwänzer offenbar an Misserfolgsmuster gewöhnen und dies zu negativen Selbsteinschätzungen beiträgt (ebd., 89). Problematisch ist das dies in eine Resignation im Sinne von « Es bringt ja sowieso nicht, auch wenn ich in der Schule anwesend bin», mündet (ebd., 89) Stamm weist jedoch darauf hin, dass «gebrochene» Schulbiografien, die mit schlechten Leistungen einhergehen, nicht zwingend auf mangelnde Begabung oder Intelligenz zurückzuführen sind. So konnte Stamm (2005) belegen, dass auch überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler

aufgrund von Unterforderung oder um mehr Zeit für ausserschulische Aktivitäten zu haben, die Schule schwänzen (Stamm 2009, 38).

### **Familiärer Kontext**

Die Forschung weist viele Erkenntnisse zum Zusammenhang von Schulabsentismus und familiären Merkmalen auf. Generell wird die Familie als hauptsächliche Triebfeder für die Entwicklung von schulabsenten Verhaltensweisen betrachtet (Stamm 2008, 91).

Deutschsprachige Studien zeigen auf, dass Schulschwänzen in allen sozialen Schichten und familiären Konstellationen vorkommt. Im anglo-amerikanischen Raum herrscht in der Forschung jedoch ein weitgehender Konsens darüber, dass regelmässiges Schulschwänzen vor allem bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Schichten mit Migrationshintergrund vorkommt (Stamm 2009, 39). Wichtig anzumerken gilt aber, dass Schulabsentismus nicht einfach einer bestimmten sozialen Lage zugeschrieben werden kann. Gemäss Stamm (2009), kommt es beim familiären Einfluss auf Schulabsentismus weniger auf den sozioökonomischen Status der Familie an, sondern vielmehr auf das Verhalten und die Einstellung der Eltern gegenüber der Institution Schule. Wenn Eltern die Schule als wichtig erachten und sich aktiv für den Schulbesuch einsetzen, wirkt sich dies positiv auf die Anwesenheitsrate der Schülerinnen und Schüler aus (Stamm 2009, 39). Auch eine unzureichende Elternkontrolle wirkt problemverschärfend, da sich familiäre Einflüsse besonders auf die Präsenz und Pünktlichkeit der Jugendlichen auswirken (Stamm 2008, 91).

### **Gleichaltrige**

Einen weiteren bedeutenden Einfluss übt das Peerumfeld aus. Die Forschung hat bereits vielfach belegt, dass gleichaltrige Peers zum Schulschwänzen animieren können (Stamm 2008, 92). Demonstrative Schulversäumnisse werden von den Jugendlichen als «statusfördernd» wahrgenommen (Stamm 2009, 39-40). So tragen auch Regelverstöße in Form von Unterrichtsstörungen oder das Zu-Spät-Kommen zu einem erhöhten Beliebtheitsgrad innerhalb der Gruppe bei (ebd., 39-40). Die Jugendlichen orientieren sich an anderen und beeinflussen sich somit gegenseitig. Ältere Geschwister oder Mitschüler werden gerne als Rollenvorbilder wahrgenommen (ebd., 39-40). Mit zunehmendem Alter sind die Schülerinnen und Schüler immer stärker in Institutionen ausserhalb der Familie eingebunden und setzen sich somit mit unterschiedlichen Werten und Normen auseinander, wobei die Gleichaltrigen oftmals Orientierung bieten (ebd., 39-40). Gerade weil Schülerinnen und Schüler in der Schule auf ihre Freunde treffen und es ein Ort sozialen Austausch ist, verliert der Schulunterricht und das Lernen für sich an Bedeutung. (Stamm 2008, 94). Die Jugendlichen kommen vor allem aufgrund ihrer Freunde in die Schule und bietet ihnen die Möglichkeit sich Gleichaltrigengruppen anzuschliessen (ebd., 94). Vor allem schulfreundlich eingestellte Gruppierungen üben eine stabilisierende Wirkung auf schulschwänzendes Verhalten aus, weil sie eher zufällige «Schulabsentisten» gezielt einschliessen (ebd., 93).

### 2.3.2 Die institutionelle Perspektive

Die institutionelle Perspektive wurde ursprünglich in den 1970er Jahren vom anglo-amerikanischen Raum in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht. Im Gegensatz zur individuellen Perspektive betont sie die Rolle der Schule und wendet ihren Blick vom Individuum und der Familie ab (Stamm 2009, 40).

Schulische Faktoren können Schulabsentismus sowohl fördern als auch mindern (Sälzer 2010, 27). Im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung stellte sich die Frage, inwiefern Schulen aktiv werden, um ihre Schülerinnen und Schüler in der Schule zu halten. Dieses Aktiv-Werden wird von Stamm auch als «Haltekraft» einer Schule bezeichnet (Stamm 2009, 40). Eine Vielzahl von bereits vorliegenden Studien haben erwiesen, dass organisatorische sowie strukturelle Aspekte der Institution Schule das Verhalten von Schulabsentismus beeinflusst (Sälzer 2010, 27).

#### **Soziales Kapital**

Das von Coleman (1988) und Rumberger und Thomas (2000) als besonders wichtig identifizierte «soziale Kapital» einer Schule beschreibt Normen, Werten oder Rituale auf der Makro-Ebene sowie Beziehungen, Einstellungen oder Motivation auf der Mikroebene, welche die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule wesentlich beeinflussen (Sälzer 2010, 27). So wurde beispielsweise von Rumberger und Thomas (2000) nachgewiesen, dass Schulabbrüche und Schulwechsel auf den sozialen Hintergrund und der Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen sind. Andererseits spielen Ressourcen einer Schule sowie alltägliche Prozesse und Abläufe eine weitere zentrale Rolle (Sälzer 2010, 27).

*«Schule ist in diesem Fall ein Ort, an dem gemeinsame Zeit verbracht wird und indem Beziehungen zwischen Schülern und Lehrpersonen entstehen, die letztlich als gelingend oder nicht gelingend wahrgenommen werden. Schulabsentismus ist somit auch ein Ausdruck einer nicht ausreichend gelingenden Beziehungsstruktur in der Schule». – (Sälzer 2010, 28)*

Wie das Zitat von Sälzer zeigt, bietet die Schule als Institution nicht nur Lerninhalte an, sondern auch die Gelegenheit für soziale Beziehungen. Die Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie die Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schüler untereinander bestimmen die Attraktivität einer Schule also bedeutend mit. Bestehen demnach negative Interaktionen, können Prozessen wie z.B. Schulmotivation und Leistungsabfall, die Absentismus und Schulabbruch begünstigen, ihren Lauf nehmen (Weissbrodt 2007, 85). Sind die Lehrkräfte dagegen bemüht, sowohl die Motivation, Anstrengungsbereitschaft und positive Schulleinstellung ihrer Schülerinnen und Schüler zu erhalten und zu fördern sowie positive Beziehungen mit ihnen zu pflegen, wirkt sich dies günstig auf die Haltekraft einer Schule aus (Stamm 2008, 95). Mit dem «Sozialen Kapital» ist also all das gemeint, was die Schule an organisatorischen wie auch an beziehungsorientierten Massnahmen umsetzen kann, um möglichst die ganze Schülerschaft in die Schule einzubinden, anzuleiten und zu unterstützen (ebd., 95).

Auf der Basis des Sozialen Kapitals lässt sich also auch erklären, weshalb gerade Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Mitschülern und Lehrkräften nicht auskommen, die Schule schwänzen (ebd., 95).

### **Organisationsmerkmale von Schulen**

Die Untersuchung von Reynolds et al. (1976) hat aufgezeigt, dass Schulen, die von einer strengen und unfreundlichen Leitung geführt werden, deren Hauptanliegen es ist, die Schulordnung zu wahren und vom Lehrkörper und der Schülerschaft als feindlich und autoritär erlebt wird, hohe Absentismusquoten aufzeigen (Ricking 2003, 133). Durch dieses restriktive Schulumilieu sowie dem hohen Reglementierungsgrad, entsteht ein Anpassungsdruck bei den Schülerinnen und Schüler (ebd., 133). Auch der Einsatz sozialer Bezugsmassstäbe, welches zu einem Konkurrenzverhalten unter der Schülerschaft und dem Lehrkörper entsteht, begünstigen Schulabsentismus (Ricking 2003, 133).

Weitere Faktoren, welche das Schulklima beeinflusst sind sowohl die Schulgrösse als auch die Klassengrößen (ebd., 133). Man geht davon aus, dass durch die Struktur an grossen Schulen, eine intensive Beziehungsaufnahme zwischen den Lehrpersonen und Schülern wie auch der Schülerschaft untereinander erschwert. Reynolds et al. (1980) konnte nachweisen, dass kleinere Schulen höhere Anwesenheitsquoten aufweisen als grosse Schulen (Ricking 2003, 133). Wichtiger als die Grösse der Schule ist die formelle oder informelle Regelstruktur, also die Art und Weise wie schulische Regeln-, Verhaltens- und Kommunikationsgrundsätze festgesetzt und im Alltag realisiert werden (Stamm 2008, 96). Eine förderorientierte und reglementierte Schumatmosphäre wirkt sich also positiv auf den Schulbesuch der Schülerschaft aus (ebd., 96).

Ein weiterer bedeutender Aspekt betrifft die Einbindung der Schülerschaft in Aktivitäten. Sind Schülerinnen und Schüler in Aktivitäten wie die Schülerzeitung, der Schulgarten oder dem Schulfest eingebunden, erlaubt das ihnen eine verantwortungsvolle Rolle einzunehmen und sich auch mehr mit der Schule zu identifizieren, was die Wahrscheinlichkeit von unerlaubten Schulversäumnissen senkt (Ricking 2003, 133).

### **Schulform**

In Sonderschulen zeigt sich eine höhere Absentismusquote als in Regelschulen. Dies wird dadurch erklärt, dass generell schulmeidende Schülerinnen und Schüler eher in Sonderschulen überwiesen werden als Schülerinnen und Schüler, die regelmässig zum Unterricht erscheinen (Ricking 2003, 134).

### **Schul-und Klassenklima**

Jede im Schulfeld handelnde Person trägt zum Schulklima bei, sodass sich in jeder Schule ein Eigenleben entwickelt, das durch die Gestaltung des Zusammenlebens seitens der Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, und Schulleitung beeinflusst wird (Ricking 2003, 136). Weitere Aspekte, die zum Schulklima beitragen sind institutionell-organisatorische Aspekte wie auch baulich-architektonische Vorgaben. Forschungsergebnisse von Moos & Moos (1979) zeigen auf das ein Zusammenhang besteht zwischen Schulklima und Schülerverhalten. Moos & Moss (1979) kamen zu

Ergebnis, dass Schulklassen, in denen das Klima geprägt ist von Konkurrenz, starker Lehrerkontrolle, wenig Unterstützung und Desinteresse sowie einer indifferenten Haltung, höhere Absentismusquoten aufweisen (Ricking 2003, 136). Nach der Studie von Cnaan & Seltzer (1989) erhöhen auch häufiger Lehrerwechsel, die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus, da der langfristige Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu einer Bezugsperson für die Schülerinnen und Schüler erschwert wird (Ricking 2003, 136).

### **Lehrerverhalten**

Aus der Sicht von «Schulschwänzern» sind Lehrer eine bedeutende Variable für ihr schulmeidendes Verhalten (Ricking 2003, 137). Die Studie von Cnaan & Seltzer (1989) belegt, dass Schülerinnen und Schüler, die die Schule schwänzen, bei Anwesenheit im Unterricht häufiger weniger Aufmerksamkeit bekommen und zusätzlich raue Kritik erfahren als Schülerinnen und Schüler, die regelmässig die Schule besuchen (Ricking 2003, 137). Dies führt zu einer weiteren Entmutigung der betroffenen Schüler (Ricking 2003, 137).

Nach Farrington (1980) werden Schülerinnen und Schüler, die häufig den Unterricht versäumen, von Lehrpersonen als unruhig, ungehorsam, unsorgfältig arbeitend, aggressiv, häufig nach Aufmerksamkeit suchend und faul beschrieben (Ricking 2003, 137). Eine gestörte und durch Vorurteile geprägte Lehrer- Schüler- Beziehung mit einer fehlenden Vertrauensbasis zwischen den beiden Parteien, begünstigt demnach Schulabsentismus (ebd., 138).

Die regelmässige Aufzeichnung von Schulversäumnissen im Klassenbuch durch die Lehrperson, ist eine grundlegende Handlungsmassnahme gegen Schulabsentismus (ebd., 136). Es wird jedoch bezweifelt, dass dies auch wirklich regelmässig und ausführlich von Lehrpersonen umgesetzt wird. Zudem stellt die Registratur von Fehlzeiten eine ungenügende Handlungsmassnahme dar, wenn es sich dabei um die einzige Massnahme handelt, die von den Lehrpersonen vollzogen wird (ebd., 136). Gemäss einer Lehrerbefragung von Hildeschmidt (1979) wissen Lehrpersonen zwar um pädagogische Massnahmen, die sie einsetzen können, um das Schulbesuchsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern, doch sind sie in der schulischen Situation oft überfordert, ihre Vorstellungen auch in der Praxis umzusetzen (Hildeschmidt 1979b, 166 in: Ricking 2003, 136). Zudem bestehen Zweifel, ob Lehrpersonen tatsächlich alle Schulversäumnisse ausführlich aufzeichnen und Schulen überhaupt die nötigen Instrumente besitzen, um die quantitativen Daten zur Entwicklung der Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler umfänglich und übersichtlich zu erfassen (Ricking 2003, 136). In der Studie von Eder (2004) wurde untersucht, wie Lehrpersonen das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (Eder 2004, 104). Die Ergebnisse zeigten auf, dass ein *führend-helfend-verständnisvolles* Verhalten der Lehrperson nicht bloss zum Wohlbefinden in der Schule beiträgt, sondern auch zu einer verstärkten Mitarbeit seitens der Schülerinnen und Schüler anregt und dies teilweise auch mit geringerer Belastung einhergeht (ebd., 110). Festzuhalten gilt, dass Schülerinnen und Schüler seltener die Schule schwänzen, wenn die von ihnen Wahrgenommene Beziehung zur Lehrperson als positiv empfunden wird.

### **Bewertung von Schulversäumnissen**

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist es schwierig zuverlässige Ergebnisse über die Struktur von unregelmässigen Schulbesuchsverhalten zu erhalten (Ricking 2003, 138). So bleibt es erstens unklar, ob bei den registrierten Schulversäumnissen, es sich um entschuldigte oder unentschuldigte Absenzen handelt und ob diese krankheitsbedingt sind oder nicht.

Wenn zweitens die Schülerinnen und Schüler von der Schule fernbleiben, werden eingereichte Entschuldigungen von Schulen und einzelnen Lehrpersonen unterschiedlich bewertet (Ricking 2003, 138).

Ob eine Entschuldigung akzeptiert wird oder nicht hängt davon ab, ob die Lehrperson Wert legt auf den formalen Entschuldigungsakt selbst oder auf die Gründe der Entschuldigung (Ricking 2003, 138). So kommt es vor, dass bei einem Mangel an entschuldibaren Gründen, manche Eltern ihr Kind einfach als krank melden, da diese Form von Entschuldigung problemlos von der Schule akzeptiert wird und Atteste auch bei nicht medizinischen Indikationen von Ärzten ausgeteilt werden. Durch unrichtige Angaben von Eltern, Ärzten sowie Schülerinnen und Schülern wird die Prozedur des Einreichens von Entschuldigungen unterlaufen und ins Lächerliche gezogen (Ricking 2003, 138).

Andererseits gilt zu berücksichtigen, dass bei Schulverweigerung somatische Krankheitssymptome auftauchen können. Erst wenn die «krankheitsbedingten» Entschuldigungen ein solches Ausmass angenommen haben, dass sie der Lehrperson nicht mehr glaubwürdig erscheinen, können neue Überlegungen angestiftet werden (ebd., 138). Festzuhalten gilt, dass in Schulen, die die An- und Abwesenheit ihrer Schülerschaft systematisch und umfassend festhalten und überprüfen, sich dies positiv auf das Schulbesuchverhalten auswirkt (Stamm 2008, 101).

### **Eltern-Lehrer-Interaktion**

Eine positive Kooperation zwischen der Lehrperson und dem Elternhaus vermag Schulabsentismus zu verhindern (Ricking 2003, 139). Da Schulversäumnisse häufig von den Schülerinnen und Schülern verheimlicht werden, sind die Eltern oftmals auf die Informationen aus der Schule angewiesen (ebd., 139). Je nach Haltung der Lehrperson vergeht mehr oder weniger viel Zeit, bis die Lehrperson Kontakt zu den Eltern aufnimmt (ebd., 140). Es hat sich gezeigt, dass gerade in Schulen, bei denen eine ausgeprägte Elternarbeit gefördert wird, weniger Schulversäumnisse durch die Schülerschaft zu verzeichnen sind (Ricking 2003, 140).

Seit dem Ende der 1980er Jahre etablierte sich zunehmend der «multifaktorielle Ansatz». So wurden Familie und Schule nicht mehr separat betrachtet, sondern es wurde von einer Wechselwirkung verschiedener Sozialisationsinstanzen ausgegangen (Wagner 2007, 22). Insofern kam auch den Peers und dem Wohnumfeld eine grosse Bedeutung zu (Dunkake 2007, 22). Schulabsentismus wird heute als multikausales Phänomen gesehen (Stamm 2009, 35).

### **2.3.3 Reaktion der Institution Schule auf Schulabsentismus**

Wie Schulen auf Schulabsentismus reagieren hängt sehr stark von der eingenommenen Haltung in Bezug zu Schulabsentismus ab. Gemäss Von Freyberg & Wolff (2006) geht die in der Regelschule dominierende Perspektive von der Schulpflicht der Schülerinnen und Schüler aus und nicht vom Recht

der Schülerinnen und Schüler auf die Schule. Auf Grund dessen sind für Schulpflichtverletzungen in erster Linie die Eltern oder Erziehungsberechtigten verantwortlich (Ricking 2006, 102). Fühlen sich Lehrpersonen bei Schulabsentismus nicht pädagogisch angesprochen, können sie sich auf das Schulrecht beziehen (ebd., 102). Genauere Ausführungen zum Schulrecht werden im Kapitel 2.4.2 erläutert.

Ricking (2006) deutet kritisch an, dass sich die Schule über Mahnung und Zwang erhofft, die betroffenen Schülerinnen und Schüler für sich zurückzugewinnen (ebd., 102). Das Problem hierbei ist, dass beim Umgang mit Schulabsentismus durch das Schulgesetz, es nicht um das Kind oder den Jugendlichen geht, sondern der Einhaltung der rechtlichen Ordnung (ebd., 103). Zudem kommt es vor, dass Schulen aufgrund geringer Kontrolle es versäumen, frühzeitig oder überhaupt auf massiven Schulabsentismus zu reagieren. Der Studie von Wilmers & Greve (2002) zufolge, welche schulische Reaktionen auf Schulabsentismus in ost- und westdeutschen Städten untersucht hat, werden nur etwa fünfzig Prozent der eigentlichen Schulversäumnisse registriert (Ricking 2006, 103). Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, die Aufmerksamkeit schulischer Akteure gezielt auf die Schulversäumnisse zu lenken und sie zu sensibilisieren. Eine mögliche Erklärung weshalb manche Lehrpersonen kaum Bereitschaft zeigen in der Problemsituation «Schulabsentismus» Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, sehen Ricking et al. (2006) darin, dass sie über keine spezifischen Kenntnisse (Schulabsentismusformen, Interventionsstrategien) verfügen oder Absentismusprävention nicht zu ihrer pädagogischen Aufgabe zählen. Auch besteht die Annahme, dass Lehrpersonen nicht gegen ihre eigenen Interessen verstossen

möchten. Dies bedeutet, dass die Abwesenheit eines «verhaltensauffälligen» Schülers oder einer Schülerin von Lehrpersonen auch als Entlastung wahrgenommen werden kann, da sie somit den lernbereiten Schülerinnen und Schülern ihre volle Aufmerksamkeit geben können, ohne ständig mit «Störungen» konfrontiert zu werden (Ricking et al. 2006, 124).

Bei der Bearbeitung von Schulversäumnissen sind Freyberg & Wolff (2006) zufolge auch oftmals von Schuldzuweisungen, Vorwürfen und Verantwortungsverlagerungen geprägt (Freyberg & Wolff 2006, 64). Dies wird damit begründet, dass Lehrpersonen oftmals notwendige Ressourcen und Kompetenzen für eine intensive Arbeit mit Eltern und Jugendlichen fehlt. Solche notwendigen Ressourcen und Kompetenzen für eine ergiebige Intervention haben sie nicht gelernt und stehen ihnen auch zeitlich nicht zu Verfügung (ebd., 64).

Diese Tatsache weist auf die Bedeutung einer interprofessionellen Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit hin, auf die im Verlauf des Theoriekapitels (vgl. Kapitel 2.6) noch vertiefter eingegangen wird.

## 2.4 Schulabsentismus in der Schweiz

### 2.4.1 Schulabsentismusforschung in der Schweiz – bisherige Befunde

Schulabsentismus wurde als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand bisher vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum erforscht. Dieses frühe Interesse am Phänomen Schulabsentismus

hängt damit zusammen, dass beispielsweise in den USA unerlaubtes Fernbleiben als Delikt nach dem Jugendstrafrecht gilt und in Grossbritannien die Anwesenheitsraten im Schulunterricht als Qualitätsmerkmal einer Schule gesehen wird (Stamm 2009, 35).

Im Vergleich zu Deutschland oder dem anglo-amerikanischen Sprachraum ist die Stellung von Schulabsentismus als Forschungsgegenstand relativ gering. Es liegen demnach nur wenige Daten vor.

Dank der Studie des Schweizerischen Nationalfonds «Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen» von Stamm et al. (2009) liegt ein erster Datensatz vor, welcher sich allein mit dem Thema Schulabsentismus beschäftigt und die Prävalenz und Erscheinungsform von Schulabsentismus in der Schweiz erhellt. In der Studie wurden verschiedene Ebenen (Schulleiter, Lehrer, Schüler) im Bezug zu Schulabsentismus analysiert, welche miteinander verglichen werden können (Stamm 2009, 35). Wichtig ist dabei auch, die neu hinzugezogene institutionelle Perspektive. Damit wird dem multifaktoriellen Ansatz Rechnung getragen, welcher Schulabsentismus nicht nur als isoliertes und durch persönliche und familiäre Faktoren bedingtes Phänomen, sondern als komplexe Komposition aus unterschiedlichen Wirkungsräumen, wie z.B dem Wirkungsraum Schule (Stamm 2009, 35).

Die Befunde aus der Studie zeigen, dass Schulabsentismus in der Schweiz ein weit verbreitetes Phänomen ist. So geben knapp ein Drittel (29.5%) der befragten Jugendlichen (N=3942) an bereits geschwänzt zu haben (Stamm 2009,72). Knapp 5.4% der befragten Jugendlichen, gehören zu massiven Schulschwänzern (Stamm 2009, 72). Das heisst, dass sie mehr als an fünf Halbtagen gefehlt haben.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass 5.4% der Heranwachsenden regelmässig der Schule fernbleiben. Weiter zeigt sich, dass Schulabsentismus mit zunehmendem Alter bzw. der Klassenstufe ansteigt (ebd., 72). In der Oberstufe wird Stamm (2009) zufolge mehr geschwänzt als in der Unterstufe. In der 9. Klasse wird am häufigsten geschwänzt (51.5%) (ebd., 72). Dabei gilt zu beachten, dass sich das schulvermeidende Verhaltensmuster über eine längere Zeitspanne hinaus entwickelt und demnach von bereits früheren Schulerfahrungen beeinflusst wird. Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt sich insoweit, als dass die Jungen früher von der Schule fernbleiben als Mädchen und dass Jungen in der Gruppe der massiven Schwänzer übervertreten sind (ebd., 80). Zudem Schwänzen Mädchen häufiger ab und zu (Stamm 2009, 80).

Betrachtet man die Ebene der Lehrpersonen und Schulleitung, so scheint es, dass diese Schulabsentismus eher unterschätzen. So gaben etwa nur knapp 9 % der Lehrpersonen an, oft mit Schulschwänzern konfrontiert zu sein (Stamm 2009, 131).

Die Befunde zeigen, dass Schwänzen von den Jugendlichen verborgen wird. Rund 15% der Jugendlichen geben an, dass sie die Unterschriften ihrer Eltern fälschen und 54% der Jugendlichen geben an, sie würden gegenüber ihren Eltern vortäuschen krank zu sein (ebd., 78). Rund ein Drittel also 26% der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, dass Eltern ihr trotzdem eine Entschuldigung geschrieben hätten (ebd., 77).

Die am häufigsten genannten Gründe für Schulschwänzen sind der Reihe nach «Keine Lust auf Schule», «ausschlafen wollen» und «langweiliger Unterricht» (Stamm 2009, 74). Weitere Gründe, die in der Studie von den Schülerinnen und Schüler benannt werden, sind Beziehungsaspekte wie

«Probleme mit der Lehrperson» mit knapp 20%, ebenfalls «schwänzende Freunde» aber auch Aspekte, die dem Leistungsdruck entsprechen wie «nicht gemachte Hausaufgaben» oder «Lernen für eine Prüfung» (ebd., 74).

In der Studie wurde zudem der Frage nachgegangen, welche Schülermerkmale mit Schwänzen im Zusammenhang stehen. Dabei kam heraus, dass negatives Verhalten im Unterricht, ein als negativ wahrgenommenes Schulklima, ein niedriges soziales Selbstkonzept, wenig elterliche Zuwendung sowie schlechte Schulnoten, das Schulschwänzen begünstigen (Stamm 2009, 85- 93).

In der Pisa Studie vom Jahr 2015 wurden auch Daten zum Schulschwänzen in der Schweiz erhoben. Dabei wurde der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler ausgewertet, die eigenen Angaben zufolge in den zwei Wochen vor dem PISA-Test einen Schultag geschwänzt haben. Die Ergebnisse wurden mit den Testresultaten aus der PISA- Studie vom Jahr 2012 verglichen. Dabei ist festzustellen, dass Schulschwänzen in der Schweiz um 5% zugenommen hat und sich somit im Vergleich zum Jahr 2012 beinahe verdoppelt hat (Pisa 2015, 12).

Die Zahlen aus der SNF- Studie von Stamm (2009) und der Pisa-Studie 2015 zeigen auf, dass Schulabsentismus auch in der Schweiz nach wie vor eine hohe gesellschaftliche und individuelle Bedeutung hat. Um ein möglichst umfängliches Bild zur Situation von Schulabsentismus in der Schweiz wiederzugeben, sollen nebst der aufgezeigten Prävalenz und den Erscheinungsformen von Schulabsentismus in der Schweiz, auch die rechtlichen Bedingungen zu Schulabsentismus beleuchtet werden. Diese werden nun im folgenden Kapitel wiedergegeben.

#### 2.4.2 Schulpflicht und Recht auf Bildung – rechtlicher Rahmen zu Schulabsentismus in der Schweiz

Im folgenden Teil der Arbeit werden nun die Artikel zur Schulpflicht, den Elternpflichten, zur Zusammenarbeit und Information zwischen Elternhaus und Schule sowie die Artikel zu Absenzen und die damit in Zusammenhang stehenden Massnahmen und Sanktionen aus den kantonalen Schulgesetzen und den dazugehörigen Verordnungen wiedergegeben.

##### *§ 19. Anspruch auf Grundschulunterricht.*

*«Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet.» - (BV)*

Gemäss dem Artikel §19, gewährt die Bundesverfassung jedem, in der Schweiz lebendem Kind im schulpflichtigen Alter, das Recht auf einen unentgeltlichen Grundschulunterricht. Die kantonale Umsetzung bundesrechtlicher Vorgaben bezüglich eines regelmässigen Schulbesuchs sind im Volksschulgesetz (VSG) festgehalten (Bucher 2019).

§ 3 <sup>1</sup>«Alle Kinder mit Aufenthalt im Kanton haben das Recht, die öffentliche Volksschule zu besuchen.» - (VSG)

<sup>2</sup>«Kinder, die bis zum 30. April eines Jahres das vierte Altersjahr vollenden, werden auf Beginn des nächsten Schuljahres schulpflichtig. Die Schulpflicht dauert elf Jahre, längstens jedoch bis zum Abschluss der Volksschule.» - (VSG)

Gemäss dem Artikel 302 Abs. 2 des Zivilgesetzbuches, arbeiten die Eltern in ausreichender Weise mit der Schule zusammen, damit das Kind, entsprechend seiner Fähigkeiten und Neigungen, eine allgemeine und berufliche Ausbildung geniessen kann.

ZGB, Art. 302 Erziehung

<sup>1</sup> Die Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen.

<sup>2</sup> Sie haben dem Kind, insbesondere auch dem körperlich oder geistig gebrechlichen, eine angemessene, seinen Fähigkeiten und Neigungen soweit möglich entsprechende allgemeine und berufliche Ausbildung zu verschaffen.

<sup>3</sup> Zu diesem Zweck sollen sie in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten. (ZGB)

Dem Artikel §57 des Volksschulgesetzes (VSG) zufolge haben Eltern und oder Erziehungsberechtigte, denen ein Schüler oder eine Schülerin anvertraut ist, für die Erfüllung der Schulpflicht zu sorgen und einen regelmässigen Schulbesuch zu gewährleisten.

§ 57. Die Eltern und Dritte, denen eine Schülerin oder ein Schüler anvertraut ist, sind für die Erziehung sowie den regelmässigen Schulbesuch, die Erfüllung der Schulpflicht und der damit verbundenen Pflichten verantwortlich. - (VSG)

Die entsprechende Verordnung in der Volksschulverordnung des Kantons Zürich lautet folgendermassen:

§ 66 Die Eltern sowie Dritte denen die Schülerinnen und Schüler anvertraut sind, sind dafür verantwortlich, dass diese

1. den obligatorischen und den fakultativen Unterricht regelmässig und ausgeruht besuchen. - (VSV)

Auf der Gegenseite hat die Schule gemäss Artikel §54 VSG, den Eltern und Erziehungsberechtigten gegenüber, eine Meldepflicht. Die Schule informiert sie regelmässig über das Verhalten und die Leistungen des Kindes.

§54 <sup>1</sup>Schulbehörden, Lehrpersonen und Eltern arbeiten Rahmen ihrer Verantwortlichkeiten zusammen. – (VSG)

<sup>2</sup>Die Eltern werden regelmässig über das Verhalten und die Leistungen ihrer Kinder informiert. Sie informieren ihrerseits die Lehrpersonen oder die Schulleitung über das

*Verhalten ihrer Kinder und über Ereignisse in deren Umfeld, soweit dies für die Schule von Bedeutung ist. – (VSG)*

Der entsprechende Artikel in der Volksschulverordnung des Kantons Zürich lautet folgendermassen:

*§ 61. Die Lehrpersonen und die Eltern einer Schülerin oder eines Schülers informieren sich gegenseitig bei auftretenden Schwierigkeiten, aussergewöhnlichen Ereignissen oder aussergewöhnlicher Entwicklung von Leistung und Verhalten, insbesondere wenn eine wesentlich schlechtere Qualifikation im Zeugnis zu erwarten ist. – (VSV)*

Ein allgemeiner Grundsatz, der sich im Volksschulgesetz wiederfindet, erklärt, dass sich die Schule in ihrem Schulbetrieb am Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler zu orientiert hat. Auf der Gegenseite erfüllen die Schülerinnen und Schüler ihre Pflicht, indem sie sich aktiv am Schulbetrieb beteiligen.

*§50.<sup>1</sup> Der Schulbetrieb orientiert sich am Wohl der Schülerinnen und Schüler*

*<sup>2</sup> Die Schülerinnen und Schüler erfüllen ihre Pflichten und beteiligen sich aktiv am Schulbetrieb. – (VSG)*

Im Fall, dass Eltern oder Erziehungsberechtigte jegliche Zusammenarbeit mit der Schule im Sinne vom Artikel §54 VSG, verweigern, oder beabsichtigt wiederholt an wichtigen Beschlüssen, welche die individuelle Situation des Kindes gemäss Artikel §56 betreffen, nicht teilnehmen oder für die vorsätzliche Verweigerung der Schulpflicht des Kindes nach Artikel §57 zu verantworten sind, so können die fehlbaren Eltern und Erziehungsberechtigten nach Artikel §76, auf Antrag der Schulpflege mit einem Bussgeld von bis zu 5000 Schweizer Franken gebüsst werden.

*§76 Wer vorsätzlich gegen die §§ 56, 57 und 58 dieses Gesetzes verstösst, kann auf Antrag der Schulpflege mit Busse bis zu 5000 Franken bestraft werden. – (VSG)*

Die Bussenkompetenz steht dem Statthalteramt zu und keineswegs der Schulpflege oder der Schulleitung (Bucher 2019). Da Lehrpersonen, Schulleiter und Schulpflege mit den Eltern über die gesamte Schulzeit des Kindes hinweg über die genannten Angelegenheiten verpflichtet sind, wird im Allgemeinen empfohlen, dass im Vorfeld des Antrags auf eine Busse, alle mildereren Mittel genutzt werden, wie etwa das Gespräch mit all seinen Teilaspekten und Durchführungsformen (Bucher 2019).

Bei unvorhergesehenen Absenzen im Fall von Krankheit oder anderen unvorhergesehenen Gründen haben die Eltern die Schule sofort zu informieren. Bei vorhersehbaren Absenzen haben die Eltern oder Erziehungsberechtigten rechtzeitig einen Antrag, um Dispensation zu stellen.

§ 28. <sup>1</sup> *Bleibt eine Schülerin oder ein Schüler wegen Krankheit oder aus anderen unvorhersehbaren Gründen dem Unterricht ganz oder teilweise fern, benachrichtigen die Eltern unverzüglich die Schule.*

<sup>2</sup> *Bei vorhersehbaren Absenzen ersuchen die Eltern rechtzeitig um Dispensation. Dauert eine Absenz vom gesamten Unterricht länger als zwölf Kalenderwochen, ist die Schülerin oder der Schüler von der Schule abzumelden. –(VSV)*

Gemäss §30 der Volksschulverordnung des Kantons Zürich steht den Schülerinnen und Schülern zu, dem Unterricht während zweier Tage pro Schuljahr ohne Vorliegen von Dispensationsgründen der Schule fernzubleiben. Dazu können sogenannte Jokertage bezogen werden (Bucher 2019). Diese müssen von den Eltern vorgängig der Schule mitgeteilt werden.

§30 <sup>1</sup>*Die Schülerinnen und Schüler können dem Unterricht während zweier Tage pro Schuljahr ohne Vorliegen von Dispensationsgründen fernbleiben (Jokertage). –(VSV)*

<sup>3</sup> *Die Eltern teilen den Bezug von Jokertagen vorgängig mit. Jeder bezogene Jokertag gilt als ganzer Tag, auch wenn an jenem Tag der Unterricht nur während eines Halbtags stattfindet. Nicht bezogene Jokertage verfallen. - (VSV)*

Wie aus den wiedergegeben Gesetzesartikel und Verordnungen zu entnehmen ist, besteht in der Schweiz die Schulpflicht bis zu Vollendung des elften Schuljahres. Sälzer zufolge liegt demnach bei Schulabsentismus ein « *rechtsnormverletzendes und deviantes Handeln*» vor, womit der Schule stets die Aufgabe zukommt, ein solches per Gesetz illegitimes Verhalten zu definieren, zu erkennen und zu sanktionieren (Sälzer 2010, 30-31). Demnach wird Schulabsentismus schulrechtlich als ordnungswidriges Verhalten beschrieben.

Gemäss dem §2. des Volksschulgesetzes des Kanton Zürichs «*fördert die Volksschule die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an und ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten*».

Der Besuch der Schule, sowie im Lernen und in der Entwicklung unterstützt zu werden, stellt demnach ein Recht der Heranwachsenden Kinder und Jugendlichen dar. Jedoch wird von Hoffmann angemerkt, dass der Besuch der Schule von den Heranwachsenden oftmals nicht als Recht, sondern eher als Pflicht wahrgenommen wird (Hoffmann 2017, 158).

Wenn Schülerinnen und Schüler den Besuch der Schule vermeiden, stellt sich jedoch die Frage, weshalb die betroffenen Schülerinnen und Schüler die Schule meiden und, wie diese attraktiver gestaltet werden kann. Wie von Hoffman angemerkt wird, reagiert die Schule paradoxerweise mit Sanktionen, welches die Schulunlust wohl eher bestärkt als unterbindet (Hoffmann 2017, 159). Aus pädagogischer Perspektive ist also zu bezweifeln, ob eine Geldbusse eine angemessene Handlung darstellt, um zukünftigen Schulabsentismus zu verhindern.

Wie von Sälzer angemerkt wird kommt der Schule als Institution die Aufgabe zu über Definition, Diagnose und Unterbindung von illegitimen Schulversäumnissen und Absenzen, eine möglichst vollständige Anwesenheit ihrer Schülerschaft zu gewährleisten, um dem Anspruch eines Minimums an Bildung für seine Schülerinnen und Schüler entsprechen zu können (Sälzer 2010, 31-32). Dazu gehört auch die Entwicklung der bereits von Stamm definierten «Haltekraft» einer Schule.

Wie sich aus diesem Kapitel schlussfolgern lässt, stellen Ordnungsmassnahmen in Formen von Bussen ein mögliches Mittel der Schule dar, um gegen Schulabsentismus vorzugehen. In Anbetracht der multikausalen Problemlage von Schulabsentismus und aus pädagogischer Sicht, wird diese Massnahme jedoch als ungenügend bewertet. Deshalb stellt sich die Frage: Welche Massnahmen kann eine Schule ergreifen kann, um ihre Attraktivität zu steigern und sich an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen?

## 2.5 Prävention und Intervention bei Schulabsentismus

Um aufzuzeigen, wie eine Schule eine «Haltekraft» gegen Schulabsentismus entwickeln kann, wird im nächsten Kapitel auf schulische Präventions- und Interventionsansätze gegen Schulabsentismus eingegangen. Bei der Absentismusprävention- und Intervention geht es darum Schulmüdigkeit und Schulverweigerung rechtzeitig zu erkennen und durch geeignete Massnahmen die betroffenen Schülerinnen und Schüler erneut zu integrieren und besser an die Schule zu binden (Hoffmann 2017, 161).

### 2.5.1 Die Bedeutsamkeit schulischer Prävention

Ricking & Albers (2019) zufolge führen Verläufe von Schulversäumnissen ohne fachliches Eingreifen zur Eskalation welches mit einer zunehmenden Entfremdung von der Schule einhergeht und von Schulaversion über Schulabsentismus und bei gravierenden Fällen bis zum Schul-Dropout führen kann (Ricking & Albers 2019, 33). Der oft bereits in der Grundschulzeit beginnende Prozess, wo durch unangenehme Erfahrungen Motivationsverlust und erste Abwehrhaltungen ausgelöst werden, wird häufig weder in der Schule noch in der Familie frühzeitig aufgefangen (ebd., 33). Wenn sich die Rahmenbedingungen nicht ändern, verfestigen sich die Erscheinungsformen von Schulabsentismus. Die Distanzierung von der Schule ist ein langfristiger Prozess, der unter anderem mit Leistungsversagen, Demotivation, Perspektivlosigkeit und Vermeidung einhergeht und dessen tragischer Endpunkt oftmals der Schulabbruch darstellt (Ricking & Albers 2019, 33). In präventiver Hinsicht geht es darum, frühzeitig in den Prozess einzugreifen, um eine Fortschreitung schulaversiven Verhaltens zu vermeiden und mit geeigneten Massnahmen eine Verbesserung der Beziehungsqualitäten herbeizuführen und die Haltekraft der Schule zu erhöhen (Ricking & Albers 2019, 34). Die schulischen Bedingungen sollten Ricking & Albers zufolge so gestaltet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Schulgemeinschaft wohl fühlen und Erfolg und Bestätigung erfahren (ebd., 36).

Wie sich aus dem Kapitel 2.3 schlussfolgern lässt, ist Schulabsentismus nicht nur ein schulisches Problem. Dennoch können und sollen Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Anwesenheit und Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen und versuchen künftige Schulversäumnisse zu minimieren und insbesondere zu vermeiden. Der Umgang mit Schulversäumnissen erfordert passende und zielführende Unterstützungsmassnahmen.

Im folgenden Kapitel werde ich bereits etablierte Präventions- und Interventionsansätze sowie Vorschläge aus der Forschungsliteratur wiedergeben. Hierbei greife ich vor allem auf das Präventions- und Interventionsmodell von Ricking zurück, welcher für die schulische Handlungskompetenz drei massgebliche Ebenen differenziert.

### 2.5.2 Elemente schulischer Prävention

Ricking zufolge wird eine adäquate Prävention dann umgesetzt, wenn drei verschiedene Schulebenen zusammenspielen (Ricking 2019, 37). Zu diesen Ebenen gehören die organisatorische, die pädagogische und die unterrichtliche Ebene (ebd., 37). Auf der pädagogischen Ebene verfolgt man das Ziel, durch Lehrerverhalten und Beziehungsgestaltung mit den Schülerinnen und Schüler Einfluss auf ihr Wohlbefinden auszuüben. Des Weiteren soll durch eine enge Vernetzung beispielsweise mit dem Elternhaus und der Schulsozialarbeit, die Integrationsleistung der Schule erhöht werden. Auf der unterrichtlichen Ebene gilt es die Partizipation der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Auf organisatorischer Ebene soll die regelmässige Erfassung von An- und Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler, sowie deren Analyse zur Ableitung pädagogischer Massnahmen führen (Ricking & Albers 2019, 38).

In den folgenden Abschnitten werden die Präventivmassnahmen auf *pädagogischer Ebene* kurz vorgestellt.

#### **Haltung und Gegenstandsverständnis**

Die Haltung einer Schule gegenüber Schulabsentismus hat Einfluss darauf, ob Lehrpersonen sich angesichts der Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufsauftrag angesprochen fühlen, es als pädagogische Herausforderung annehmen und durch hilfreiche Aktivitäten dazu beitragen, die Haltekraft der Schule fördern, oder ob sie die Prävention von Fehlzeiten nicht zu ihrem Aufgabenbereich zählen (Ricking & Albers 2019, 39). Zudem ist es wichtig den Kenntnisstand zu Schulabsentismus im Kollegium zu erhöhen, um die Lehrkräfte zu sensibilisieren und ihre praktische Handlungskompetenz zu fördern (ebd., 39). Damit möglichst vielfältige und hilfreiche Aktivitäten im Kollegium bzw. in der Schule entstehen können, ist eine offenen und lösungsorientierte Haltung von grosser Bedeutung (ebd., 39).

### **Lehrer- Schüler- Beziehung**

Die Selbstwahrnehmung einer Lehrperson sowie die Reflexion über ihre Rolle ist von grosser Bedeutung für den Aufbau positiver Lehrer- Schüler-Beziehungen. Die Lehrkräfte können durch einen aufgeschlossenen, freundlichen und optimistischen Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern, viel zu ihrem Wohlergehen beitragen und vertrauensvolle Beziehungen zu ihnen aufbauen (Ricking & Albers 2019, 40).

### **Umgang mit Fehlzeiten**

Damit Schulversäumnisse überhaupt bemerkt werden, ist eine zwingende Voraussetzung, dass sie überhaupt wahrgenommen und registriert werden. Damit eine Lehrperson die An- und Abwesenheit ihrer Schülerinnen und Schüler im Fokus hat, sollte am besten Routinen der Datenaufzeichnung eingeführt werden. Dies ermöglicht verlässliche Einschätzungen der Lage. Vor allem an grossen Schulen, wo es häufig Lehrer- und Raumwechsel gibt, ist die Dunkelziffer bezüglich Schulversäumnissen sehr hoch. Es gilt auch die Schüler(innen)perspektive zu beachten. Wagt ein Schüler an einem Tag den Unterricht zu schwänzen und stellt anschliessend fest, dass es gar nicht bemerkt worden ist, so gilt die Erfahrung als Motivator noch weitere Schultage zu schwänzen. Auf Unerlaubte Fehlzeiten oder Versäumnisse sollten ohne grosse Verzögerung Reaktionen der Schule erfolgen wie zum Beispiel einem Telefonat an die Erziehungsberechtigten. Durch sofortige Reaktionen unterstreichen Lehrkräfte und Schulen unterstreichen die Bedeutung der Anwesenheit jeden Schülers und jeder Schülerin (Ricking & Albers 2019, 41).

### **Warnsignale beachten**

Lehrkräfte sollen Warnsignale wahrnehmen (z.B. Rückzug, wiederholtes Zuspätkommen, unangemessene lange Fehlzeiten) und auf diese reagieren, bevor die Situation eskaliert. Frühzeitig einzuschreiten und auf Abklärung drängen, gelten als wichtige Prinzipien um Schulabsentismus entgegenzuwirken (Ricking & Albers 2019, 42).

Im folgenden Abschnitt werden die Präventionsmassnahmen nach Ricking auf *unterrichtlicher Ebene* vorgestellt:

### **Hochwertiger Unterricht und kompetente Klassenführung**

Bisher hat sich gezeigt, dass gute Erfahrungen mit schulaversiven Schülerinnen und Schülern gemacht werden konnten, wenn der Unterricht an die Lebenswelt der Schüler ansetzte, sie selbst Ideen in den Unterricht einbringen konnten und die Lerngegenstände handelnd und produktorientiert umsetzen konnten. Damit Schülerinnen und Schüler schulische Erfolge erfahren können, sollen auch unterrichtliche Massnahmen der Differenzierung umgesetzt werden. Durch eine kompetente Klassenführung soll der Unterricht möglichst störungsfrei und lernintensiv ablaufen. Zudem soll eine klare Haltung in der Klassenführung auch zu einem Gemeinschaftsgefühl und zur Sicherheit und dem Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler beitragen. Damit sich die Schülerinnen und Schüler einer Gemeinschaft angehörig und akzeptiert fühlen, gilt Mobbing zu erkennen und zu unterbinden. Es ist

somit eine Haltung von der Lehrperson gefordert, die sich klar gegen Mobbing stellt (Ricking & Albers 2019, 43)

### **Information und Beratung**

Ricking zufolge haben Schülerinnen und Schüler die unregelmässig die Schule besuchen oft einen grossen Beratungsbedarf. So benötigen sie Informationen und Unterstützung zur Lösung ihrer Probleme, die ihnen dabei helfen Handlungsalternativen zu entwickeln. Auch in Kooperation mit den Eltern, die möglicherweise dem schulaversiven Verhalten ihres Kindes hilflos gegenüberstehen, können in Beratungsgesprächen lösungsorientierte Ansätze durch Einbeziehen von Ressourcen herausgearbeitet werden (Ricking & Albers 2019, 47).

Zuletzt werden die Präventionsmassnahmen auf *organisatorischer Ebene* wiedergeben:

### **Experte im Kollegium**

Im Kollegium sollte das fachliche Wissen zu Schulabsentismus hoch etabliert sein. Eine Variante dies umzusetzen besteht darin eine Person aus dem Kollegium, die sich intensiv mit dem Thema befasst und auseinandersetzt als Experten und Ansprechpartner zu etablieren. Des Weiteren soll Schulabsentismus in Aus- und Weiterbildungen thematisiert werden (Ricking & Albers 2019, 48).

### **Intensive Elternkooperation**

Eine intensive Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften gilt als zentrales Mittel, um gegen Schulabsentismus vorzugehen. Durch das Treffen von Vereinbarungen, strukturieren sie den Austausch und schaffen somit die Grundlage für eine gesicherte Interaktion und Verbindlichkeit. Ein frühzeitiger und regelmässiger Kontakt zu den Eltern hilft dazu, eine positive Basis zu schaffen. Somit wird vermieden, dass eine kritische Beziehungsaufnahme zwischen Elternhaus und der Lehrkraft erst im Krisenfall erfolgt. Wie im Kapitel 2.4.2 aufgezeigt wurde, ist die Pflicht zum Dialog mit den Eltern auch schulrechtlich verankert. Trotz dieser rechtlichen Pflicht erleben Ricking zufolge viele Lehrkräfte die Kommunikation mit den Eltern als Herausforderung, womit die Kooperation erschwert wird (Ricking & Albers 2019, 49-50).

### **Monitoring von Schulversäumnissen**

Der Umgang mit schulaversiven und schulabsentem Verhalten setzt voraus, dass Schulversäumnisse verlässlich wahrgenommen und registriert werden. Beim Monitoring handelt es sich um alle Handlungen der Lehrkräfte um die An- und Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und die Schulversäumnisse strukturiert wahrzunehmen. Dabei soll zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Absenzen unterschieden werden, um Regelmässigkeiten und Muster zu erkennen und so im Prozess einer möglichen Abkopplung von der Schule eingreifen zu können (Ricking & Albers 2019, 50-51).

### 2.5.3 Elemente schulischer Intervention

Im vorherigen Kapitel wurden Präventionsansätze vorgestellt, durch die Bedingungen geschaffen werden, damit Schülerinnen und Schüler gerne die Schule besuchen. Bei der schulischen Intervention geht es darum, was Schulen machen können und vor allem machen sollten, wenn Schülerinnen und Schüler fehlen.

Ricking & Dunkake (2017) zufolge sieht der aktuelle Forschungsdiskurs ein gemeinsames Schulkonzept, als wesentliches Element für schulische Intervention (Ricking & Albers 2019, 60). Um die Akzeptanz und Verbindlichkeit aller Beteiligten zu bewahren, ist es unabdingbar, Absprachen bezüglich der An- und Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler und den daraus resultierenden Handlungsabläufen und Vorgehensweisen bei Gesprächen zu halten (Ricking & Albers 2019, 60).

Regelungen zum Umgang mit Schulversäumnissen sowie klar strukturierte Handlungsabläufe, sollten Lehrpersonen in ihrer professionellen Kompetenz bestärken und schulweit umgesetzt werden (ebd., 60).

Ricking & Albers (2019) raten dazu, dass die Leitlinien eines Rahmenkonzepts genügend Raum lassen um auf das Individuum abgestimmte, pädagogische Entscheidungen umzusetzen. Dass sich die Lehrkräfte aktiv einbringen, sowie ein grundlegendes Verständnis über Schulabsentismus und eine klare Grundhaltung, die sich für die Förderung der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler ausspricht, sehen Ricking und Albers als eine dringende Voraussetzung für eine effektive Prävention (Ricking & Albers 2019 61).

Zudem wird darauf hingewiesen, dass selbst bei gelungener Prävention, die Schulen ein allgemeines Interventionskonzept aufweisen sollten (Ricking & Albers 2019, 61).

Ein Interventionskonzept trägt dazu bei, einen Fall zu klären sowie daraus abgestimmte Umsetzungen und für den betroffenen Schüler angemessene Interventionen abzuleiten. Die unmittelbare Kontaktaufnahme sowie das Halten der Beziehung zum betroffenen Schüler und seiner Familie sind zentrale Voraussetzungen für eine effektive Intervention (Ricking & Albers 2019, 61).

Im folgenden Teil der Arbeit, wird das Handlungskonzept von Ricking & Dunkake (2017) erläutert. Das Handlungskonzept besteht aus acht zentralen Bausteinen, die aus einer Analyse zahlreicher Konzepte von Städten, Regionen und Bundesländer zusammengestellt wurde.

#### **1. Aufmerksamkeit für Anwesenheit und Anwesenheitskontrolle**

Dieser Handlungsbaustein hat zum Ziel, die Mitarbeitende einer Schule für das Schulbesuchsverhalten der Schülerschaft zu sensibilisieren. Ricking und Albers (2019) zufolge, wurde an Schulen häufig beobachtet, dass die Fehlzeiten von einzelnen Unterrichtsstunden nicht auffallen. Demzufolge werden die Versäumnisse nicht registriert und es folgen keine Konsequenzen. Die Schülerinnen und Schüler merken daher sehr schnell, bei welcher Lehrkraft oder bei welcher Unterrichtsstunde Schwänzen ausgesprochen leicht ist. Folglich kann in der Schülerschaft der Eindruck entstehen, dass die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler der Schule gleichgültig ist. Man geht von einer hohen Dunkelziffer bezüglich selektiver Absentismusphasen aus, die wohl nie

Eingang ins Klassenbuch finden. Demzufolge ist auf die Registratur schulischer Versäumnisse nicht sehr verlässlich (Ricking & Albers 2019, 63). In Schulen soll den Mitarbeitenden die grosse Bedeutung der Anwesenheit und aktiven Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler bewusst sein (Ricking & Dunkake 2017, 120). Insofern müssen sie der Anwesenheit der Schülerschaft Aufmerksamkeit schenken und regelmässige Anwesenheitskontrollen in tägliche Routinen einbauen (Ricking & Dunkake 2017, 120). Somit wird auf symbolischer Ebene, den Eltern und der Schülerschaft vermittelt das die Teilnahme am Unterricht einen sehr hohen Stellenwert hat (Ricking & Albers 2019, 63). Dieser Baustein findet Ausdruck in Entschuldigungsregelungen mit Erziehungsberechtigten, der Informationsvermittlung zur gesetzlichen Schulpflicht, regelmässigen Anwesenheitskontrollen, etablierten Monitoring-Systemen sowie einer systematischen Analyse und Auswertung der Daten (Ricking & Dunkake 2017, 120).

## **2. Dokumentation von Fehlzeiten**

Diese Handlungsbaustein hat zum Ziel Verstehens- und Handlungsräume zu schaffen, die aufgrund von statistischen Informationen gewonnen werden. Durch die Aufarbeitung der dokumentierten Daten, ergibt sich für die Schule ein klares Bild über das Schulbesuchsverhalten ihrer Schülerschaft. Dies ermöglicht dann in einem weiteren Schritt, zeitnah die richtigen Massnahmen einzuleiten (Ricking & Dunkake 2017, 120).

## **3. Unterrichtsversäumnissen unverzüglich nachgehen**

Mit diesem Handlungsbaustein soll den Schülerinnen und Schülern die Nachricht vermittelt werden, dass ihre Anwesenheit zählt und wichtig ist. Zudem schafft es eine gute Voraussetzung für die Handhabung von Schulabsentismus. Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter oder externe Professionelle klären dem Fall entsprechend, wer hier die Führung für die Konfliktklärung und Rückkehrhilfe übernimmt. Dem Schüler soll vermittelt werden, dass die Lehrkräfte tätig sind und Hilfe bieten, die hinter dem Fehlen stehende Konflikte zu bearbeiten (Ricking & Dunkake 2017, 121).

## **4. Gespräche mit dem Schüler und den Erziehungsberechtigten führen**

Mit diesem Handlungsbaustein wird das Ziel verfolgt, die Lern- und Lebenssituation des Schülers, sowie die Bedingungen und Risiken seiner Schulversäumnisse zu klären. Es soll eine umgehende Kontaktaufnahme mit den Eltern und Erziehungsberechtigten folgen, wodurch auch Interesse und Besorgnis signalisiert wird. Die Kontaktaufnahme ermöglicht einen Gesprächstermin zu vereinbaren, um offenen Fragen nachzugehen, wie beispielsweise Gründe für die Abwesenheit, Einstellungen zum Schulbesuch, Beziehungen zu den Mitschülern und Lehrkräften (Ricking & Dunkake 2017, 121).

## **5. Schulische Massnahmen planen und umsetzen**

Dieser Handlungsbaustein verfolgt das Ziel, Verhaltensziele und unterstützende Massnahmen zu erarbeiten, die es dem Schüler oder der Schülerin ermöglichen, sich dem Zielverhalten zu nähern. Im besten Fall sollten diese gemeinsam mit dem Kind und den Eltern geplant werden. Durch den Einbezug einer multiprofessionellen Kooperation (z.B Schulsozialarbeit) sollen die Beratungsoptionen ausgeschöpft werden. Dabei sollen Ressourcen, Risikofaktoren sowie Verhaltensmotive analysiert

werden, um in einem weiteren Schritt passende Methoden der Intervention zu definieren. Dauert die Intervention über eine längere Zeit, und sind mehrere Personen daran beteiligt, lohnt es sich einen Förderplan einzusetzen. Dieser hält Informationen zur Ausgangslage, Förderziele, den Interventionszeitraum sowie umgesetzte Massnahmen und Methoden fest (Ricking & Dunkake 2017, 122).

#### **6. Kooperative Förderung unter Berücksichtigung ausserschulischer Dienste**

In nicht wenigen Fällen von massivem Absentismus, ist die Schule allein mit der Problemlage überfordert. Sehr hilfreich ist in solchen Fällen eine Vernetzung der Schule mit ausserschulischen Diensten wie z.B dem Jugendamt, Schulpsychologie oder weiteren mobilen Diensten. Elementar bei der Vernetzung und interdisziplinären Kooperation sind Abstimmungen unter den Akteuren, die in einem professionellen Förderplan dokumentiert werden soll. Es gilt klar zu regeln, wer, wann und wie lange, welche Förderleistung erbringt. Entwicklungen, Rückschläge und Fortschritte sollen kommuniziert und eine Transparenz geschaffen werden (Ricking & Dunkake 2017, 123).

#### **7. Rückkehrgestaltung**

Die Zurückführung nach einer längeren Abwesenheit, ist eine bewusst zu gestaltende Aufgabe. Oftmals wird die Rückkehrsituation von den Betroffenen als stark verunsichernd erlebt. Grundsätzlich wird empfohlen auf eine freundliche Aufnahme zu achten und unangenehme Fragen von der Klasse zu vermeiden. Durch vorbereitende Gespräche kann der Betroffene wie auch die Schulklasse auf die Rückkehr eingestellt werden. In Vorfeld der Rückkehr sollen auch die Ängste, Sorgen und Bedürfnisse des Betroffenen an die Lehrperson mitgeteilt werden, damit die Lehrkraft mit der Schulklasse geeignete Empfangs- und Integrationsstrategien erarbeiten kann. In der ersten Phase der Rückkehr ist es wichtig stabilisierende Massnahmen anzubieten, indem der Schüler kontaktiert wird, Einzelgespräche geführt und Pläne zum Aufholen des Schulstoffes besprochen werden (Ricking & Dunkake 2017, 124).

#### **8. Rechtliche Zwangsmassnahmen**

Wie bereits im Kapitel 2.4.2 aufgezeigt wurde, können Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen auf der Ebene des Schulgesetzes mit Geldbussen geahndet werden. Jedoch sollten vor diesem Schritt, pädagogische Interventionen vorgeschaltet werden, wie beispielsweise ein Gespräch mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten, um Motive und die Gründe der Schulversäumnisse zu ermitteln. Auch Zielvereinbarungen sowie die Vermittlung an ausserschulischen Unterstützungsangeboten stellen Massnahmen dar, die es zuerst auszuprobieren gilt. Im Allgemeinen besteht Konsens darüber, dass Bussgelder allein zur Durchsetzung der Schulpflicht nicht genügen, und daher mit pädagogischen Massnahmen verknüpft werden sollten (Ricking & Dunkake 2017, 124-125).

## 2.6 Die Schulsozialarbeit als bedeutende Kooperationsinstanz

In Anbetracht der Komplexität von Schulabsentismus aufgrund dessen Erscheinungsformen und Ursachen, die den schulischen Handlungsraum übersteigen ist klar, dass eine Kooperation mit weiteren Fachpersonen und Institutionen notwendig ist. Um diese multikausale Problemlage angemessen zu bearbeiten stellt die Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe ein bedeutende Kooperationsinstanz der Schule dar. In diesem Kapitel soll als Erstes durch eine Definition der Schulsozialarbeit die Rahmenbedingungen, Methoden, Ziele und Zielgruppen der Schulsozialarbeit aufgezeigt werden. Des Weiteren werden die Berührungspunkte von Schulabsentismus mit dem Handlungsbereich der Schulsozialarbeit aufgezeigt. In einem weiteren Schritt werden verschiedene Kooperationsmodelle aufgezeigt, die sich in der Forschungsliteratur zu diesem Thema herausgebildet haben, vorgestellt und miteinander in Beziehung gesetzt. Mit dem Modell zur interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein (2003) soll aufgezeigt werden, welche Komponenten für eine ergiebige Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen notwendig sind. Als Letztes wird auf die Einflussfaktoren der Kooperation zwischen diesen beiden Berufsgruppen näher eingegangen.

### 2.6.1 Die Schulsozialarbeit – eine Definition

Die Schulsozialarbeit wird nach Speck (2006) folgendermassen definiert:

*« Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden 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, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beitragen, 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. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.» - (Speck 2006, 23)*

Aus dieser Definition gehen wesentliche Rahmenbedingungen, Ziele, Zielgruppen sowie Methoden hervor, die nochmals kurz erleuchtet werden: Die Schulsozialarbeit ist als Leistung der Jugendhilfe zu verstehen und kein schulisches Angebot (Speck 2006, 24). Die Schulsozialarbeit verfolgt in erster Linie sozialpädagogische Ziele wie etwa die Förderung der Lebensbewältigung sowie die Kompetenzentwicklung (ebd., 24). Als Zielgruppe der Sozialarbeit gehören Schülerinnen und Schüler,

sowie Lehrerinnen und Lehrer und Erziehungsberechtigte, als entscheidende Bezugs- und Erziehungspersonen (ebd., 24). Die Schulsozialarbeit strebt eine verbindlich- vereinbarte sowie partnerschaftliche Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialpädagog\*innen an (ebd., 24).

Nebst den drei klassischen Methoden der Sozialpädagogik, sprich Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, soll sich die Schulsozialarbeit auch an innerschulischen Gremien beteiligen und so zu einer Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen beitragen (ebd.,24).

Peter (2016) betont, dass die Zielsetzung der Schulsozialarbeit nur erreicht werden kann, wenn diese nicht als eine « Art von Feuerwehr» noch als Reparaturbetrieb des Schulsystems verstanden wird (Peter 2016, 114). Eine wesentliche Voraussetzung erfolgreicher Schulsozialarbeit liegt in der Kooperation mit der Schule, insbesondere den Lehrkräften (ebd., 115). Die Kooperation ist dabei nicht bloss auf individueller Ebene zwischen zwei Personen herzustellen, sondern bedarf darüber hinaus einer organisatorischen Absicherung (ebd., 115).

## 2.6.2 Schulabsentismus im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Fälle von Schulabsentismus das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit tangieren und ab wann, eine Mitwirkung der Schulsozialarbeit in den Blick genommen werden sollte. Hierzu umreisst Mutzeck (2004) die Verortung der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus.

Indikator	Schulmüdigkeit	Schulschwänzen	Schulverweigerung
<b>Zeitlicher Umfang der Abwesenheit von der Schule</b>	Kein Ausstieg aus der Schule: physische Anwesenheit, aber Abschalten, Boykott, Träumen usw. Nach THIMM: passive Formen von Schulverweigerung (THIMM 1998, 4)	Temporärer Ausstieg aus der Schule: Seltene Schwänzen, Tages- und Eckstundenschwänzen, Kurzzeitschwänzen, Intervallschwänzen (STURZBRECHER & DIETRICH 1993)	Ständige Abwesenheit über einen langen Zeitraum
<b>Intensität der Abwesenheit von Schule</b>	Bezug zur Schule noch relativ stark, Ausstiegsgefährdung	Looser Bezug, noch Kontakt zur Schule oder dieser Angehörigen, sporadisches Auftauchen in der Schule oder in der Nähe, Wiedereinstieg wird zum Problem	Bezug zur Schule nicht mehr gegeben oder durch den Zwang gesetzlicher Massnahmen nur äusserlich hergestellt, gänzlicher Ausstieg, kaum bzw. kein Kontakt zur Schule oder dieser Angehörigen, Wiedereinstieg ohne umfangreiche Hilfe nicht mehr möglich
<b>Vorrangige Zuständigkeit</b>	Lehrer	Schulsozialarbeiter und Lehrer	Sozialpädagogen ausserhalb der Schule
<b>Vorrangige Art der Intervention</b>	Unterricht, Motivation	Krisenintervention, Einbezug des sozialen Umfeldes, Verstärkung ausserschulischer Ressourcen	Soziale Ressourcen, intensive sozialpädagogische Betreuung
<b>Primärer Ort der Hilfeleistung</b>	In der Schule, in Zusammenarbeit mit Projekten der Jugendhilfe	In der Schule und/ oder zeitweilig ausserhalb in Projekten der Jugendhilfe	Erschliessung neuer, alternativer Lernorte in einem Projekt der Jugendhilfe für längere Zeit notwendig

Tabelle 2: Verortung von Schulabsentismus im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit (Mutzeck 2004, 19f.)

Aus der oben dargestellten Begriffsbestimmung nach Mutzeck (2004), lässt sich ableiten, dass je nach Ausprägungsform des Phänomens, sich die Zuständigkeiten und Art der Interventionen voneinander unterscheiden. Die Übersicht zeigt ebenfalls auf, dass eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule unbedingt notwendig ist und hebt somit eine strikte Trennung des Wirkungsfelds beider Berufsgruppen auf.

Welche Berührungspunkte die Schulsozialarbeit mit Schulabsentismus hat, zeigt die Sekundäranalyse von Baier & Heeg (2011) zur Evaluation von Schulsozialarbeit in der Schweiz auf. Die analysierte Evaluation basiert auf fünf unterschiedlichen Standorten in der Deutschschweiz und wurde zwischen 2005 und 2009 durchgeführt (ebd., 9). Im Rahmen der Evaluation wurden

verschiedene Erforschungsinstrumente verwendet. So wurden Beratungsfälle anhand standardisierter Falldokumentationen erfasst und Projekte wurden dokumentiert (ebd., 13). Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler (N=1537) der beteiligten Schulhäuser anhand eines standardisierten Fragebogens zu ihren Erfahrungen mit und Erwartungen an die Schulsozialarbeit befragt (ebd., 13).

Die Daten zur Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeiten zeigen, dass in Anbetracht der Arbeitszeit die Beratungstätigkeit als Hauptarbeitsbereich der Schulsozialarbeit hervorgeht (Baier & Heeg 2011, 21).

Durchschnittlich wurden 43.5% der Arbeitszeit für Beratungsdienstleistungen verwendet (ebd., 21). Die Perspektive der Lehrkräfte wurde an allen Standorten durch einen Fragebogen erhoben. Darin wurde nach bisherigen Erfahrungen mit Schulsozialarbeit, nach Einstellungen zur Schulsozialarbeit und nach Veränderungen durch die Arbeit der Schulsozialarbeit gefragt (Baier & Heeg 2011, 15).

Insbesondere die informelle Beratung der Schulsozialarbeit wurde aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler als bedeutendes Qualitätsmerkmal der Schulsozialarbeit bewertet. Den Ergebnissen zufolge stimmten 91.7% der befragten Schülerschaft (n= 884) der Aussage, dass es gut ist, in der Schule einen Ansprechpartner für «alles Mögliche» zu haben, mit «stimmt völlig» (58.6%) oder «stimmt eher» (33.1%) zu (ebd., 21). Daraus wurde schlussfolgert, dass Schülerinnen und Schüler die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit nicht auf besondere oder schwerwiegende Probleme begrenzt haben möchten, sondern das Angebot der Schulsozialarbeit insbesondere für die ganze Vielfalt ihrer lebens- und alltagsrelevanten Fragen und Problemen schätzen (ebd., 21). Bedeutende Elemente der informellen Beratung sind die Lebensweltnähe und der niederschwellige Zugang, welche von den Schülerinnen und Schüler als positiv bewertet werden (ebd., 21). Jenseits formeller Beratungssettings gelingt es also der Schulsozialarbeit über informelle Beratung an die Bedürfnisse der Jugendlichen anzuknüpfen. Diese tragen dazu bei, subjektives Wohlbefinden und ein angenehmes Schulhausklima zu fördern (ebd., 22).

Die in der Studie dokumentierten Themen und Anlässe der Einzel- und Gruppengesprächen geben Einblick in die Lebenswelten und Problemen der Schülerschaft. Zudem wird deutlich in Bezug zu welchen Themen, die Schulsozialarbeit in Anspruch genommen wird (ebd., 24).

Die Folgende Tabelle fasst die Themen aus der Beratung der Schulsozialarbeit aus allen Standorten zusammen:

Thema	Häufigkeit der Fälle <sup>3</sup>
<p><b>Konflikte und Probleme unter Kindern und Jugendlichen</b></p> <p>In diesem Themenbereich wurden Konflikte und Probleme unterschiedlicher Intensität dokumentiert. Dazu zählen körperliche Gewaltausübungen, Mobbing, Drohungen, sexuelle Belästigungen, Konflikte im sozialen Miteinander unter Schüler/innen in der Schule.</p>	257
<p><b>Schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften und Schüler/innen</b></p> <p>In diesem Themenbereich wurden sowohl Probleme von Kindern und Jugendlichen in Auseinandersetzung mit der Institution Schule dokumentiert (z.B. Leistungsdruck, Lernstrategien, Absenzen, Schulausschluss) als auch Probleme zwischen Lehrkräften und Schüler/innen (z.B. Beschwerden seitens der Lehrkräfte über unangemessenes Verhalten von Schüler/innen im Unterricht, Beschwerden von Schüler/innen über Lehrkräfte, Probleme mit dem Klassenklima).</p>	137
<p><b>Persönliche Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung</b></p> <p>In diesem Themenbereich wurden Themen aus Beratungen zusammengefasst, die weniger die Interaktion von Kindern und Jugendlichen, als vielmehr deren Befindlichkeiten sowie deren individuellen Herausforderungen der Lebensbewältigung zum Inhalt hatten. Zentrale Themen waren hier z.B. Fragen der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche, Drogenkonsum, Liebeskummer, psychische Belastungen und Beeinträchtigungen, Essstörungen, Suizid(-gedanken), Medienkonsum und Freizeitgestaltung.</p>	127
<p><b>Probleme in der Familie</b></p> <p>In diesem Themenbereich wurden sowohl allgemeine Erziehungsprobleme, als auch Lebensumstände in Familien dokumentiert, die für Kinder und Jugendliche ein Problem darstellen oder gefährdend sind (z.B. Trennung der Eltern, Alkoholsucht der Eltern, mangelnde Fürsorge, Gewaltausübungen der Eltern gegen ihre Kinder).</p>	117

Tabelle 3: Häufigkeit verschiedener Themenbereiche in der Familie (Baier & Heeg 2011, 25).

In Betrachtung der Themen in der obigen Tabelle zeigen sich viele Berührungspunkte zwischen Schulabsentismus und Schulsozialarbeit. Viele der aufgeführten Themen können Schulabsentismus zur Folge haben oder sind bereits Folgen dieses Phänomens (vgl. Kapitel 2.3). Zudem wird die bereits erwähnte multikausale Problemlage von Schulabsentismus ersichtlich.

### 2.6.3 Formen der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit

Nebst der aufgezeigten Beratungstätigkeit im vorherigen Kapitel wurden weitere Praxisbereiche der Schulsozialarbeit untersucht, wobei die Kooperation und Vernetzung ein weiteres bedeutendes Handlungsfeld der Schulsozialarbeit darstellt. Aus der Sicht von Baier & Heeg (2011) dient die Kooperation dazu, Kompetenzen und Wissen zu vereinigen, um damit die bestmögliche Hilfe für ihre Nutzerinnen und Nutzer anzubieten (Baier & Heeg 2011,31). Dabei ist die Zusammenarbeit mit Lehrkräften für die Schulsozialarbeit von besonderer Relevanz, weil dadurch Prozessabläufe entstehen, die für das Gelingen der Schulsozialarbeit sehr bedeutend sind (ebd., 31). Baier & Heeg (2011) zufolge spiegelt die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und den Lehrkräften auch die allgemeine Haltung und die Schulhauskultur wider (ebd., 31).

Speck (2006) versteht Kooperation als «eine intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema oder einer Aufgabe» (Speck 2006, 265). Demzufolge soll eine Annäherung über die Ziele sowie ein Gewinn aus den Ergebnissen der Zusammenarbeit erreicht werden (ebd., 265). Des Weiteren wird auf Schweizer (1998, 26) verwiesen, der eine professionelle Kooperation folgendermassen definiert:

*« (1) Die Handlung mindestens zweier Parteien (davon mindesten ein Fachmensch), (2) die in einem Kontext professioneller Dienstleistungen (3) sich auf dasselbe (nicht unbedingt ähnlich definierte) Problem beziehen und bezüglich dieses Problems (4) ein Arbeitsergebnis erzielen wollen (über das keine Einigung bestehen muss). Diese Handlungen können (5) mehr oder weniger koordiniert, (6) gleichzeitig oder kurz nacheinander erfolgen. (7) Die Parteien können, müssen aber nicht voneinander Kenntnis nehmen.»* (Schweitzer (1998) in Speck (2006), 265)

Die letztere Definition zeigt auf das die Intensität der Kooperation variieren können und demnach verschiedene Kooperationsformen bestehen. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen kann also sehr unterschiedlich gestaltet sein.

Bei der Sichtung der Forschungsliteratur zur Zusammenarbeit zwischen schulischen und sozialpädagogischen Fachkräften, fällt auf, dass die Bezeichnungen wie multidisziplinär/ multiprofessionell, interdisziplinär/ interprofessionell häufig als Sammelbegriff für eine Vielfalt von Formen professionsübergreifender Kooperation genutzt wird. Diese uneinheitlich verwendeten Begriffe multi-, inter- und transdisziplinär sollen im folgenden Teil der Arbeit geklärt und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

### **Multidisziplinäre/ multiprofessionelle Kooperation**

Bei der multidisziplinären beziehungsweise multiprofessionellen Kooperation arbeiten Vertreter verschiedener Fachrichtungen oder unterschiedlicher Berufsgruppen in einer Abfolge oder besser gesagt nebeneinander (Poggenburg 2019, 25). In diesem Sinne werden Wissen oder verschiedene Kompetenzen addiert und es entsteht eine Art sektorielle Wertschöpfungskette (ebd., 25). Es gibt eventuell Kontakt zwischen den Vertreter der verschiedenen Berufsgruppen/Fachrichtungen, aber es besteht kaum eine Interaktion oder Zusammenarbeit (ebd., 25). Bei der multidisziplinären/ multiprofessionellen Form der Kooperation wird die Zusammenarbeit nicht bewusst gefördert, sondern bleibt dem Zufall oder dem persönlichen Engagement einzelner Personen überlassen (Voelker 2011, 141).

### **Interprofessionelle/ interdisziplinäre Kooperation**

Charakteristisch für eine interprofessionelle/ interdisziplinäre Kooperation, ist, dass Personen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, durch **gemeinsame** Interaktion ein bestimmtes Ziel erreichen wollen z.B Unterstützung des Schülers/ der Schülerin (Poggenburg 2019, 25). Die Vertreter der unterschiedlichen Berufsgruppen sind gefordert, ihre eigenen und andere Sichtweisen zu

beachten, voneinander zu Lernen und gemeinsam geeignete Lösungen zu erarbeiten (ebd., 25). Die Interaktion zwischen den Vertretern beider Berufsgruppen ist bei der jeweiligen Form von Kooperation zwingend (ebd., 25). Die interdisziplinären/ interprofessionellen Zusammenarbeit folgt dem Prinzip «Miteinander planen- Nebeneinander Handeln» (Labhart 2019, 47). Eine interdisziplinäre/ interprofessionelle Zusammenarbeit ist dann notwendig, wenn Aufgaben oder Problemsituationen nicht von nur einem einzelnen Vertreter einer Fachrichtung oder Berufsgruppe angemessen bearbeitet werden kann (Wider 2013, 11). In dieser Form von Zusammenarbeit werden Synergien erkannt, welche es zu nutzen und bestmöglich umzusetzen gilt (Chiapparini et al. 2018, 50).

### **Transdisziplinäre/ transprofessionelle Kooperation**

Bei einer transdisziplinären/ transprofessionellen Zusammenarbeit lösen sich die bestehenden Grenzen zwischen den Berufsgruppen auf. Dabei führen sich überlappende Kompetenzen zur Ersetzbarkeit des anderen. Kernkompetenzen und Kernaufgaben werden verwischt und verschmelzen miteinander (Poggenburg 2019, 25). Charakteristisch für eine transprofessionelle/ transdisziplinäre Zusammenarbeit ist der Grundsatz « Miteinander planen – Miteinander Handeln» (Labhart 2019, 47). Diese Form bildet die komplexeste Stufe der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit, wo zuvor bestehende Berufsgrenzen teilweise überschritten werden (Voelker 2011, 142).

### **Professionell oder disziplinär?**

Die beiden Begriffe Profession und Disziplin sind sehr eng geknüpft, weshalb eine Präzisierung notwendig ist. Der Begriff «Disziplin» bezieht sich auf den wissenschaftlichen Kommunikationszusammenhang und das damit einhergehende Wissen und Denken (Labhart 2019, 46). Beim Begriff «Profession» steht das wirksame Handeln im Vordergrund, welches von disziplinärem Wissen gestützt wird (ebd., 46). Interdisziplinäre Kooperation bedeutet demnach, dass Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachbereichen gemeinsam forschen (Voelker 2011,142). Trotz allem hat sich der Begriff der interdisziplinären Kooperation auch zur Bezeichnung von berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit gefestigt (ebd., 142)

Da im Umgang mit Schulabsentismus neben dem Austausch von Wissen auch gemeinsame Handlungspläne und Massnahmen erarbeitet werden, müsste eigentlich der Definition nach von einer interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiter\*innen und Lehrpersonen gesprochen werden, die sich auf Zusammenarbeit zwei verschiedener «pädagogischer» Berufe bezieht.

### **Die Kooperationsmodelle von Speck**

Speck (2006) definiert vier weitere Kooperationsmodelle zwischen diesen beiden Professionen, die sich in der Fachliteratur dazu herauskristallisiert haben (Speck 2006, 27).

Speck (2006) zufolge unterscheidet das additive Kooperationsmodell, das distanzierte Kooperationsmodell, das hierarchische Kooperationsmodell sowie das partnerschaftliche Kooperationsmodell. Im folgenden Teil werden die vier Kooperationsarten kurz erläutert.

- a. Charakteristisch für das additive Kooperationsmodell ist eine strikte Arbeitsteilung zwischen Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen. So gibt es keine gemeinsamen Berührungspunkte, keine Aktivitäten und keine Kontakte zwischen den beiden Berufsgruppen. Die Kooperation beschränkt sich auf die Anwesenheit der Schulsozialarbeit an der Schule. Die beruflichen Aufträge werden von beiden Berufsgruppen unbeeinflusst und ohne gegenseitige Information oder Abhängigkeit wahrgenommen. Ein additives Kooperationsmodell findet sich bei einer freizeitpädagogische orientierten Schulsozialarbeit (Speck 2006, 27).
- b. Beim distanzierten Kooperationsmodell geht man von einem Spannungsverhältnis zwischen beiden Berufsgruppen aus, die von Konkurrenzangst und Skepsis geprägt ist. Eine wirkliche Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen findet nicht statt oder wird durch die vorhandenen Spannungen erschwert. Ein solches Kooperationsmodell ist auf längere Sicht für die Schulsozialarbeit nicht tragfähig, und verlangt eine Veränderung im Kooperationsverhalten (Speck 2006, 27).
- c. Kennzeichnend für das hierarchische Kooperationsmodell ist vor allem eine einseitig ausgerichtete Kooperation. So werden die Aufträge der Schulsozialarbeit von der Schule und den Lehrkräften definiert (z.B Bearbeiten von Problemfällen). Die Arbeit der Schulsozialarbeit ist demnach der Schule untergeordnet und kann nur begrenzt eine lebensweltorientierte Jugendhilfe leisten (Speck 2006, 27-28).
- d. Das partnerschaftliche Kooperationsmodell steht für intensive und gleichberechtigte Kontakte zwischen Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen sowie einer Offenheit bezüglich gemeinsamer Projekte und Problemlösungen. Diese Form von Kooperation hängt entscheidender Massen von den gegenseitigen Erwartungen, der Kommunikation und Interaktion sowie dem Vorhandensein fester Kooperationsstrukturen ab. Grundvoraussetzungen für eine partnerschaftliche Kooperation sind wesentliche Informationen über das Arbeitsfeld der anderen Berufsgruppe sowie die Gegenseitige Akzeptanz der verschiedenen Arbeitsaufträge, Sichtweisen und Herangehensweisen. Des Weiteren ist hierfür die Festlegung kooperativer Rahmenbedingungen (z.B Klärung der Erwartungen, Abschluss von Kooperationsvereinbarungen etc.) notwendig (Speck 2006, 28).

In Vergleich zur multiprofessionellen und interprofessionellen Zusammenarbeit, weisen die vier Kooperationsmodelle von Speck (2006) viele Parallelen auf. So lässt sich die Form der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowohl in das additive Kooperationsmodell wie auch in das distanzierte Kooperationsmodell einordnen. Die Form der interprofessionellen Zusammenarbeit hingegen, lässt sich eindeutig in das partnerschaftliche Kooperationsmodell von Speck (2006) einordnen.

In Anbetracht der Komplexität von Schulabsentismus und den damit verbundenen Ursachen, stellt die interdisziplinäre Zusammenarbeit eine Notwendigkeit dar, wenn es darum geht die Gefährdung von Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu erkennen und diese angemessen zu bearbeiten (Brunner et al. 2018, 40). Dies wirft die Frage auf, welche Bedingungen eine ergiebige interprofessionelle Kooperation ermöglichen. Diese soll im folgenden Kapitel anhand des Modells der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein (2003) beantwortet werden.

#### 2.6.4 Das Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein

Das Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein (2003) ist ein bekanntes Modell, das aus dem Fachbereich der Sozialen Arbeit stammt (Brunner et al. 2018, 39). Das Modell beschreibt fünf zusammenhängende Komponenten die eine ergiebige interdisziplinäre/interprofessionelle Zusammenarbeit ausmachen. Diese umfassen *Interdependenz* (interdependence), *gemeinsame professionelle Aktivität* (newly created professional activities), *Flexibilität* (flexibility), *gemeinsame Zielvorstellung* (collectiv ownership of goals) und *Reflexion des Arbeitsprozesses* (reflection on process) (Bronstein 2003, 297). Im Folgenden sollen die genannten Aspekte genauer erläutert werden.

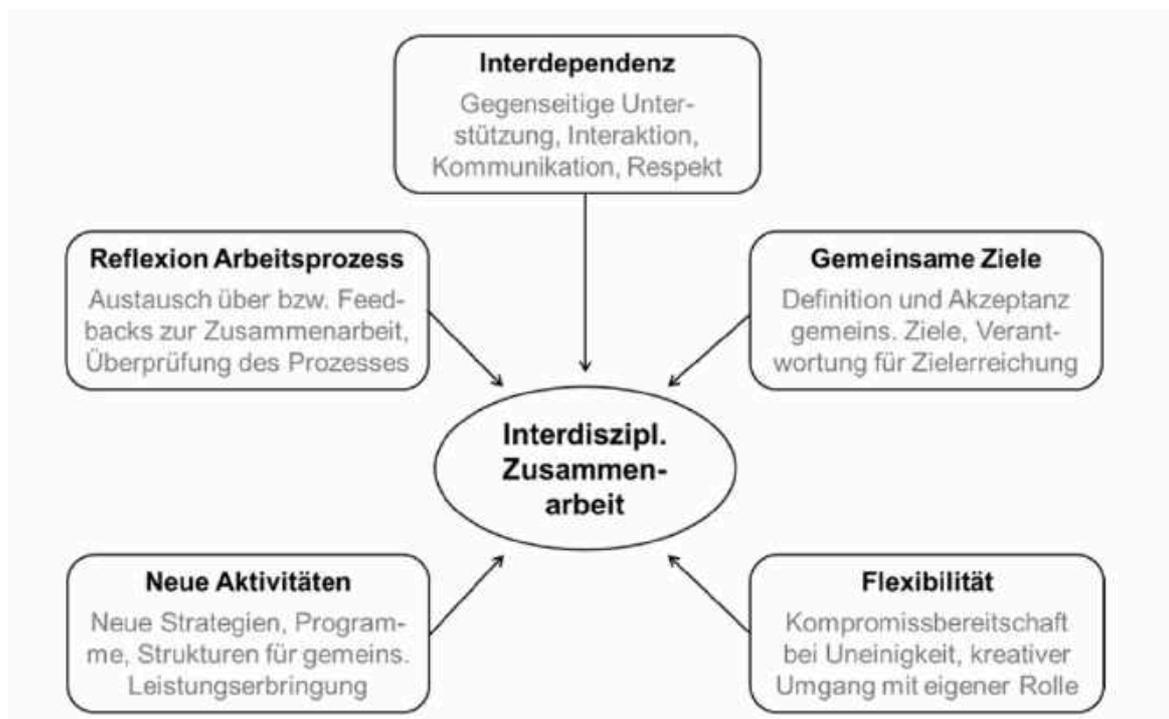


Abbildung 1: Die fünf Komponenten der interdisziplinären Kooperation (Brunner et al. 2018, 40).

Die **Interdependenz** beschreibt die Interaktion zwischen den Fachkräften, wobei jede von der anderen Abhängig ist, um ihre Ziele und Aufgaben zu erfüllen. Dabei müssen die Fachkräfte ein klares Verständnis über ihre eigene Berufsrolle und der Rolle, der mit ihnen zusammenarbeitenden Fachkräften haben, um diese angemessen zu nutzen. Zu den Merkmalen der Interdependenz gehören einerseits die gemeinsam verbrachte formelle und informelle Zeit, die mündliche und

schriftliche Kommunikation unter Berufskollegen sowie der Respekt vor den beruflichen Meinungen und Intuitionen der Kollegen (Bronstein 2003, 299).

Die **gemeinsame professionelle Aktivität** zeichnet sich aus durch gemeinschaftliche Handlungen, Aktivitäten und Strukturen, durch die mehr erreicht werden kann, als dies gleiche Fachleute unabhängig voneinander erreichen könnten. Diese kollaborativen Aktivitäten maximieren die Kompetenz jedes Beteiligten (Bronstein 2003, 300).

Die **Flexibilität** geht über die Interdependenz hinaus und bezieht sich auf kollaborative Handlungen, durch die mehr erreicht werden als von denselben Fachleuten allein erreicht werden könnte. die unabhängig voneinander handeln. Diese Aktivitäten maximieren die Expertise jedes Mitarbeiters (Bronstein 2003, 300-301).

Die **gemeinsame Zielvorstellung** bezieht sich auf die gemeinsame Verantwortung im gesamten Prozess der Zielerreichung, einschließlich der gemeinsamen Gestaltung, Definition, Entwicklung und Erreichung von Zielen. Dies schließt die Verpflichtung zu einer «Klienten» zentrierten Betreuung ein, bei der Fachleute aus verschiedenen Disziplinen sowie Klienten und ihre Familien, alle aktiv am Prozess der Zielerreichung beteiligt sind. Um sich an der kollektiven Zielverantwortung zu beteiligen, muss jede Fachkraft die Verantwortung für ihren Anteil an Erfolg und Misserfolg übernehmen und Meinungsverschiedenheiten und Auseinandersetzungen zwischen Kollegen und «Klienten» konstruktiv begegnen (Bronstein 2003, 299).

Die **Reflexion des Prozesses** bezieht sich auf die Aufmerksamkeit der Mitarbeiter auf den Prozess ihrer Zusammenarbeit. Dazu gehört, dass die Mitarbeiter über ihre Arbeitsbeziehung und ihren Arbeitsprozess nachdenken sowie Feedback einbeziehen, um die Zusammenarbeit und Effektivität zu stärken (Bronstein 2003, 302).

Im folgenden Kapitel sollen die Faktoren, die das Kooperationsverhalten zwischen den beiden Berufsgruppen beeinflussen in Blick genommen werden.

### 2.6.5 Einflussfaktoren auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen

Speck (2006) zufolge stellt die Kooperation zwischen Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen einerseits eine konflikträchtige Schnittstelle dar, andererseits wird es aber auch als eine wichtige Erfolgsvariable für die Schulsozialarbeit angesehen (Speck 2006, 271).

Der Sekundäranalyse von Baier & Heeg (2011) zufolge stimmten 57.6% der befragten Lehrpersonen der Aussage zu, dass durch die Schulsozialarbeit ihre Handlungssicherheit in Krisensituationen gewachsen ist (Baier & Heeg 2011, 33). Des Weiteren weisen die Ergebnisse auf, dass Lehrkräfte vor allem dann keine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit aufsuchen, wenn sie sich selbst als kompetent ansehen, anstehende Probleme zu lösen, wenn sie Aufgaben als ihre eigene ansehen oder wenn ihnen die Funktion der Schulsozialarbeit unklar ist oder sie Zweifel am Sinn der Zusammenarbeit hegen (ebd., 33). Weitere Aspekte, die eine Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen eher hindern, sind Speck (2006) zufolge institutionell-organisatorische Settings, unterschiedliche Berufskulturen sowie unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse (Speck 2006, 271). Durch die institutionelle Trennung von Jugendhilfe und Schule weisen die Lehrkräfte und SchulsozialarbeiterInnen Informationsdefizite über das andere Berufsfeld auf (ebd., 271). So werden SchulsozialarbeiterInnen beispielsweise mit falschen oder überhöhten Erwartungen seitens der Lehrpersonen konfrontiert. Die Sozialarbeiterinnen werden dabei oft als «Krisenfeuerwehr» oder «Reparaturdienst» missverstanden (ebd., 271). Auch die Vorstellungen und Erwartungen, dass die Schulsozialarbeiter\*innen den betroffenen Schüler wieder «Unterrichtsfähig» machen können, sowie bei Hausaufgaben oder Unterrichtsausfall eingesetzt werden können, tauchen in der Praxis auf (ebd., 271). Speck (2006) verweist zudem auf das institutionelle Setting beider Berufsgruppen. Die Unterschiede zwischen Jugendhilfe und Schule zeigen sich beispielsweise darin, dass Lehrpersonen im Klassenraum festgelegtes Wissen und geeignete Kulturtechniken ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln und dabei in einer formal organisierten Institution mehrheitlich klaren Zielvorgaben und Arbeitsabläufen folgt (ebd., 272). Demgegenüber ist die Arbeit der Schulsozialarbeit aufgrund meist komplexer und nicht planbarer Anlässe, Zielen und Adressaten sowie dem partizipatorischen Anspruch vor allem auf die Lebenswelt der Adressaten ausgerichtet. Somit agiert der/die Schulsozialarbeiter\*in in einem Handlungsfeld, welches viel Handlungsspielraum erlaubt aber gleichzeitig viel Flexibilität abverlangt (ebd. 272). Demnach erklärt Speck (2006) bedeutet für die Schulsozialarbeiter\*innen der Umgang mit spontanen, unvorhergesehenen Situationen berufliche Normalität, während es von den Lehrpersonen eher als Störung der Zielvorgaben und Arbeitsabläufen wahrgenommen wird. Demnach lässt sich erklären, weshalb Lehrpersonen primär eine Entlastung von der Kooperation erhoffen (ebd., 272).

Des Weiteren sieht Speck (2006) in den unterschiedlichen Berufskulturen, welche auf Wahrnehmungsweisen und Kommunikationsformen beruhen weiteres Konfliktpotenzial (ebd., 272). So gehört die Nichteinmischung beim Arbeitskollegen sowie ein Nebeneinanderherarbeiten zu den verdeckten Normen der Berufskultur von Lehrpersonen (ebd., 272). Aufgrund von Scheiterns-Ängsten befürchten Lehrpersonen, in ihrer Arbeit und Arbeitsleistung negativ bewertet zu werden, weshalb eine Kooperation auch oftmals abgewiesen wird (Speck 2006, 272 / Thimm 2018, 421).

Zuletzt kann aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen eine Kooperation seitens der Lehrperson abgelehnt werden, weil die Lehrperson einen Mehraufwand befürchtet (Speck 2006, 272 / Thimm 2018, 421).

Eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit setzt somit zwei Bedingungen voraus: Erstens verstehen sich die Lehrpersonen im Falle von Einzelfallarbeit als kooperative Personen und zweitens besitzen die Lehrpersonen Kenntnis über das Angebot der Schulsozialarbeit (Baier & Heeg 2011, 34).

### 3. Empirischer Teil

Die Leitfrage, nach der sich diese Arbeit richtet, entstand durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der bereits bestehenden Forschungsliteratur zu Schulabsentismus. Um diese detailliert beantworten zu können habe ich die Leitfragen in vier Subfragen aufgeteilt. Des Weiteren vereinfacht mir die Formulierung von Subfragen die Erstellung eines gezielten Forschungsinstrument für die eigene empirische Untersuchung, mit welcher meine Forschungsfrage beantwortet werden soll. Im Folgenden werde ich auf die ausgewählte Forschungsmethode, die Datenerhebungsmethode sowie die Auswertungsmethode eingehen.

#### 3.1 Fragestellung

Wie wird Schulabsentismus von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen wahrgenommen und inwiefern stärkt eine Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen die Haltekraft einer Schule?

Die daraus subsumierten Forschungsfragen lauten:

1. Forschungsfrage: Welche Wahrnehmung und Haltung zeigen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen gegenüber Schulabsentismus?
2. Forschungsfrage: Welches sind aus der Sicht der SSA/ der Lehrpersonen erfolgreiche Präventions- und Interventionsmassnahmen?
3. Forschungsfrage: Welche Form der Kooperation ist zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit etabliert und welche Aspekte hindern/ fördern die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit?
4. Inwiefern wird eine Kooperation von beiden Berufsgruppen angestrebt und als Chance im Kampf gegen Schulabsentismus wahrgenommen?

Als nächstes werden die Forschungsmethode, die Datenerhebungsmethode, sowie die Datenauswertungsmethode vorgestellt, nach denen sich diese Arbeit richtet.

## 3.2 Qualitative Forschung als Forschungsmethode

Die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden zeigt auf, dass die Einteilung in quantitative und qualitative Sozialforschung auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung des 19. Jahrhunderts zurückgeht. Damals wurde die Sozialwissenschaften nach naturwissenschaftlichem Vorbild und die Sozialwissenschaften nach geisteswissenschaftlichem Vorbild unterschieden (Saner & Vögele). Beim naturwissenschaftlichen Verfahren ging es darum Zusammenhänge quantitativ und somit statistisch zu messen und zu erklären. Beim sozialwissenschaftlichen Verfahren ging es darum, den Sinn von subjektiven und sozialen Sachverhalten vollumfänglich qualitativ zu beschreiben und zu verstehen (Saner & Vögele). Heute gilt diese strenge Zweiteilung als veraltet. In vielen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten finden sich Kombinationen aus beiden Vorgehensweisen (Saner & Vögele).

Krell und Lamnek zu Folge zeichnet sich die qualitative Sozialforschung in der Anwendung von Methoden aus, die keine statistische Analysen, keine Stichprobenverfahren und nur wenig Auskunftspersonen verwendet (Lamnek 2008, 3). Um der Komplexität des untersuchten «Gegenstandes» gerecht zu werden, legt die qualitative Sozialforschung Wert auf eine grosse Offenheit beim methodischen Vorgehen (Helfferich 2011, 21). In diesem Sinne nutzt sie also nicht-standardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung (ebd., 21). Zu den nicht standardisierten Methoden der Datenerhebung zählen unter anderem unterschiedliche Formen von Interviews (Leitfadeninterview, narratives interview etc.), die teilnehmende Beobachtung sowie die Diskursanalyse (Saner & Vögele). Die Interpretation der Daten bezieht sich im Vergleich zu den quantitativen Methoden nicht nur auf Verallgemeinerung und Schlussfolgerungen, sondern auf Einzelfälle. Im Zentrum steht dabei das Verstehen der Hintergründe und Zusammenhänge eines Sachverhalts aus der Perspektive der beteiligten Personen (Saner & Vögele).

Die qualitative Sozialforschung folgt gemäss Lamnek sechs grundlegenden Prinzipien: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität (Lamnek 2008, 20).

Mit *Offenheit* wird die Offenheit gegenüber allen möglichen Ergebnissen verstanden. In diesem Sinne sollen Forschende keine spezifischen Erwartungen betreffend dem Output ihrer empirischen Erhebung haben (Lamnek 2008, 21). Die *Forschung als Kommunikation* meint die Einstellung der Forschenden, dass Forschung durch Kommunikation und Interaktion zwischen den Forschenden und den Erforschten entsteht (ebd., 22).. Unter *Prozesscharakter von Forschung* versteht die qualitative Sozialforschung das «*Betrachten von Verhaltensweisen von Befragten als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität*» (ebd.,23). Die *Reflexivität* von Gegenstand und Analyse bezieht sich auf die Reflektiertheit der Befragten und die damit verbundene

Anpassungsfähigkeit der Datenerhebungsmethoden (ebd., 23-24). Das Prinzip der *Explikation* fordert von den Forschenden eine Offenlegung der Einzelschritte ihrer Studien, um so die Nachvollziehbarkeit sicherzustellen (ebd., 24). Gemäss dem Prinzip der *Flexibilität* müssen die Forschenden und ihre Erhebungsverfahren eine gewisse Flexibilität besitzen, um sich den sich ändernden Gegebenheiten und neuen Erkenntnissen anpassen zu können (ebd., 25). Da das Interesse dieser Forschungsarbeit darin besteht die individuelle Perspektive und Haltung von Schulsozialarbeitern und Lehrpersonen zum Thema Schulabsentismus und deren Prävention zu ermitteln, erachte ich die Wahl einer qualitativen Methode als sinnvoll.

### 3.3 Qualitative Interviews

In der qualitativen Sozialforschung kommen eine Vielzahl von Interviewformen zum Einsatz. Im folgenden Teil sollen zwei mögliche Interviewformen, die sich für die Beantwortung der Fragestellung eignen würden, erläutert werden.

#### 3.3.1 Das Problemzentrierte Interview

Die Methodik hat sich je nach Forschungsinteresse in einer Vielzahl von Zugängen und Techniken ausdifferenziert (Helfferich 2011, 9). Zu einer der bekanntesten Methoden der qualitativen Sozialforschung gehört das qualitative Interview. Jedoch gilt zu beachten, dass es «das» Interview nicht gibt, sondern in der qualitativen Sozialforschung verschiedene Interviewformen zum Einsatz kommen, die mit verschiedenen inhaltlichen Forschungsinteressen verbunden sind (ebd., 9). Qualitative Interviews können entweder als Experteninterviews geführt werden, in denen die Befragten als Spezialisten zu einem bestimmten Gegenstand befragt werden oder als Interviews, in denen die Erfassung von Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der Befragten selbst im Zentrum stehen (Mayring 2015, 33). Die für diese Arbeit relevante Interviewform ist das Problemzentrierte Interview. Durch eine vorgängige Kenntnisnahme des zu untersuchenden Problems wie zum Beispiel Schulabsentismus, werden Fragen und Nachfragen formuliert (Helfferich 2011, 36). Dies bedeutet, dass sich der Forscher / die Forscherin im Vorfeld mit der entsprechenden Thematik auseinandergesetzt hat. Somit hat der Forscher / die Forscherin ein theoretisches Konzept im Kopf erarbeitet, welches nun durch das Interview geprüft und modifiziert wird (Lamnek 2008, 368). Mittels offener Fragen des Interviewenden wird der zu betrachtende Problembereich eingegrenzt und es wird nach dem Prinzip: «*a blank page to be filled by the interviewee*» eine Erzählsituation generiert (ebd., 365). Durch die Formulierung offener Fragen soll zudem verhindert werden, dass das Konzept des Forschers bekannt wird und eine verzerrende Wirkung auf das Interview ausübt (ebd., 365).

Eine Fragen -oder Stichwortsammlung in Form eines Leitfadens wird als Hintergrundkontrolle im Interview eingesetzt, welches durch spontane Fragen des Interviewenden ergänzt werden kann und das Erzählen stimuliert (Helfferich 2011, 38). Die Formulierungen und Reihenfolgen der Fragen können in unterschiedlichem Mass flexibel vorgegeben sein (Helfferich 2011, 38).

Durch die Präzisierung des Forschungsgegenstandes wird die Frage nach den Daten beantwortet, die im Interview generiert werden sollen (ebd., 38). Da es in der jeweiligen Arbeit darum geht subjektive Konzepte, subjektive Theorien, Deutungsmuster, Orientierungen und Positionierungen von SchulsozialarbeiterInnen und Lehrpersonen in Bezug zu Schulabsentismus aufzudecken, eignet sich diesbezüglich eine gewisse Strukturierung in Form eines Leitfadens für die Interviewführung (Helfferich 2011, 38). Dabei lassen sich Helfferich zufolge, Interpretationen auch aus kleineren Textsegmenten festmachen, die auf Vorgaben des Interviewenden produziert worden sind. Dies gilt insofern die Offenheit gewahrt wird und der Leitfaden angemessen gestaltet und gehandhabt wird (Helfferich 2011, 38). Zudem wird betont, dass die strukturierten Eingriffe mittels Leitfadens nicht als «*intentionale Hinführung*» zu einem bestimmten Antwortverhalten gestaltet sein sollen (ebd., 39).

Der Ablauf des problemorientierten Interviews lässt sich in fünf Phasen gliedern: *Einleitung, allgemeine Sondierung, spezifische Sondierung, direkte Fragen und Kurzfragebogen* (Lamnek 2005, 365). In der Einleitung werden die Problembereiche sowie die Gesprächskultur im Interview festgelegt. Bei der *allgemeinen Sondierung* versucht der Interviewer durch eine Beispielerzählung oder einer «breiten» Erzählaufforderung die Erzählsituation zu stimulieren. In der Phase der *spezifischen Sondierung* sichert der Interviewer das Verständnis anhand von Strategien wie Verständnisfragen, Zurückspiegelung oder Konfrontation (ebd.,365-366). Im Anschluss können auch direkte Fragen zu bestimmten Themenbereichen gestellt werden, um einerseits benötigte Daten zu erheben und andererseits die Erzählsituation weiterhin aufrechtzuerhalten (ebd., 366).

### 3.3.2 Die Gruppendiskussion

Eine weitere sozialwissenschaftliche Methode stellt die ermittelnde Gruppendiskussion dar. Dabei steht die Erlangung von Informationen über eine gruppenprozessuale Generierung von Inhalten im Vordergrund. Die ermittelnde Gruppendiskussion kann dabei unterschiedliche Erkenntnisse zum Ziel haben. Mögliche Gegenstände der Ermittlung sind gemäss Lamnek unter anderem:

- *Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer in der Gruppensituation,*
- *Meinungen und Einstellungen der gesamten Gruppe als eine grössere soziale Einheit,*
- *Die öffentlichen Meinungen und Einstellungen, die in der Gruppensituation aktualisiert werden,*
- *Sowie die den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen* (Lamnek 2008, 416).

Eine Gruppe zur Erhebungs- und Auswertungseinheit zu machen geht auf die Annahme zurück, dass kollektive Phänomene besser erfasst werden können als mit herkömmlichen Verfahren (Lamnek 2008, 428). Man geht davon aus, dass Sinn -und Bedeutungszuschreibungen vor allem sozial konstituierten, gemeinsamen Erfahrungsräumen entstammen und sich im Beisammensein von Menschen mit gleichartigen Erfahrungen manifestieren (ebd., 428). Ein Vorteil dieser Interviewform besteht darin, dass sich die Gruppenmitglieder im Austausch miteinander gegenseitig stimulieren, wodurch eine natürlichere Gesprächssituation entsteht (ebd., 414). Dadurch können sich die

Befragten auf andere für sie wichtige Themen beziehen, welcher der Forscher/ die Forscherin vor Beginn des Gesprächs nicht als solche eingeschätzt hat und es werden mehr differenzierte Inhalte generiert (ebd., 472). Ausserdem wird darauf hingedeutet, dass durch die gegenseitige Stimulierung der Gruppenteilnehmer individuelle Meinungen deutlicher zum Vorschein kommen als bei standardisierten Einzelinterviews (ebd., 414). Zuletzt ist Gruppendiskussion im Vergleich zum Einzelinterview ökonomischer, weil es einen geringeren Zeitaufwand benötigt (ebd., 472).

Aufgrund der Corona- Situation habe ich mich dazu entschieden, sicherheitshalber das problemzentrierte Interview in Form von Einzelinterviews durchzuführen anstatt in Form von Gruppendiskussionen. Im folgenden Kapitel werde ich die einzelnen Schritte erläutern, die zur Erhebung der Forschungsdaten notwendig waren.

### 3.4 Durchführung

Die Qualität der gewonnenen Daten und die damit verbundene Auswertungsmöglichkeiten hängen in grossem Masse von der Qualität der Erhebungssituation ab (Helfferich 2011, 9). Daher gilt es diese sorgfältig zu planen. Im Folgenden werde ich erläutern, wie ich bei der Datenerhebung vorgegangen bin und welche Vorüberlegungen ich mir zur Datenerhebung gemacht habe.

#### 3.4.1 Festlegung der Stichprobe

Da es bei meinem Forschungsgegenstand darum geht verschiedene Sichtweisen, Deutungen und Einstellungen von Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen zu erfassen aber auch deren Art der Intervention und Prävention zu analysieren, kamen für mich nur Leute für die Stichprobe in Frage, die bereits Erfahrungen mit Schulabsentismus gemacht haben. Die Kriterien für die Zielgruppe dieser Arbeit lauteten somit folgendermassen:

- Die Person arbeitet als Lehrperson oder Schulsozialarbeiter\*in
- Die Person hat im Laufe seiner/ ihrer Berufskarriere bereits Erfahrungen gemacht mit Schulabsentismus.

#### 3.4.2 Zugang zu den Erzählpersonen

Da bekanntermassen, das Rekrutieren von Erzählpersonen ziemlich zeitaufwändig sein kann, habe ich frühzeitig damit begonnen, mittels direkten Zugangs, also persönlicher Anfrage von Leuten, von denen ich wusste, dass sie bereits Erfahrungen mit Schulabsentismus gemacht haben, Erzählpersonen für meine Arbeit zu finden. Des Weiteren habe ich auch über indirektem Weg viele Erzählpersonen gefunden, indem mir bereits im Schulfeld tätige Kommilitoninnen und Kommilitonen den Kontakt zu den entsprechenden Personen vermittelt haben. Der Erstkontakt erfolgte dann meistens über ein Telefongespräch, indem ich mein Forschungsinteresse, die Rahmenbedingungen (Datenschutz und Anonymisierung), die Stichprobenkriterien sowie den ungefähren Zeitraum, indem das Interview stattfinden würde, mit den verschiedenen Erzählpersonen vorab besprochen habe.

In einem weiteren Schritt wurden dann, das genaue Datum sowie den Ort, an dem das Interview stattfinden sollte mit den Erzählpersonen einzeln abgemacht.

Die letztlich für die Forschungsarbeit erhobene Stichprobengröße umfasst insgesamt zehn Personen (N=10) und entspricht Helfferich (2011) zufolge einer üblichen Stichprobengröße (Helfferich 2011, 175). Davon sind fünf Personen aus der Stichprobe Lehrpersonen und fünf Personen Schulsozialarbeiter\*innen. Die Stichprobe beinhaltet sowohl Männer als auch Frauen. In der folgenden Tabelle wird die Stichprobe sowie der Erzählpersonen in anonymisierter Form wiedergegeben und dient der Übersicht.

Befragter	Beruf	Geschlecht	Jahre an Berufserfahrung
B1	Lehrperson	männlich	13 Jahre
B2	Lehrperson	männlich	1.5 Jahre
B3	Lehrperson	weiblich	35 Jahre
B4	Lehrperson	weiblich	6 Jahre
B5	Lehrperson	männlich	32 Jahre
B6	SSA	männlich	2.5 Jahre
B7	SSA	weiblich	3 Jahre
B8	SSA	weiblich	2.5 Jahre
B9	SSA	männlich	8 Jahre
B10	SSA	männlich	5 Jahre

*Tabelle 4: Stichprobe der Forschungsarbeit*

### 3.5 Datenerhebungsmethode

Nach meiner Entscheidung für die Interviewform des problemzentrierten Interviews aufgrund der Corona-Restriktionen, ging es darum die Frage zu klären, was wie erfragt bzw. zu welchen inhaltlichen Aspekten eine Erzählung am besten generiert werden soll, um in einem weiteren Schritt ein geeignetes Instrument hierfür zu entwickeln.

Als Methode für die Datenerhebung habe ich mich für das Leitfrageninterview entschieden. Dabei habe ich aus Vorüberlegungen und der Theorie zum Thema Schulabsentismus einen Leitfaden entwickelt. Im Folgenden werde ich erläutern welche Aspekte bei der Erstellung eines Leitfadens berücksichtigt werden sollen, um das Prinzip der Offenheit zu wahren.

### 3.5.1 Der Leitfragebogen- als Erhebungsinstrument

Im Kapitel 3.3.1 wurden bereits auf einzelne Aspekte hingedeutet, die es bei der Konstruktion eines Leitfadens zu berücksichtigen gilt. In diesem Kapitel soll nun tiefer darauf eingegangen werden.

Ein Leitfadeninterview eignet sich dann, wenn beispielsweise subjektive Deutungsmuster und Theorien erfragt werden und somit maximale Offenheit gewährleistet sein soll. Andererseits eignet sich ein Leitfadeninterview, wenn vom Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in der offenen Erzählsituation strukturiert eingegriffen werden soll (Helfferich 2011, 179). Die Eingriffe hängen vom Forschungsinteresse ab, und werden vor allem eingesetzt, wenn sich das Forschungsinteresse auf einen bestimmten Bereich richtet, welcher für die Interpretation benötigt wird, jedoch die selbstständige Generierung des Inhaltes vom Befragten im offenen Erzählraum, nicht unbedingt erwartet werden kann (ebd., 179). Zuletzt kommt ein Leitfaden oftmals auch bei grösseren Stichproben zum Einsatz, da die leitfadentypische, standardisierte, inhaltliche Strukturierung auch die Auswertung erleichtert (ebd., 180).

Helfferich (2011) legt hilfreiche Kriterien fest, die ein guter Leitfaden erfordert. Diese lauten folgendermassen:

- *Der Leitfaden muss als Ganzes den Grundprinzipien der qualitativen Forschung entsprechen und Offenheit ermöglichen.*
  - *Damit es nicht zu einem gehetzten Abhaken von Fragen kommt, darf der Leitfaden nicht mit zu vielen Fragen überladen sein.*
  - *Der Leitfaden sollte übersichtlich sein, damit der Interviewer/ die Interviewerin ihre Aufmerksamkeit auf die Erzählperson richten kann.*
  - *Der Aufbau des Leitfadens sollte dem natürlichen Erinnerungsfluss folgen und nicht zu abrupten Themenwechsel zwingen. Generell gilt zu beachten, dass Fragen, die einen grösseren Erzählinhalt generieren am Anfang des Leitfadens gestellt werden, offene, aber weniger stimulierende Fragen sollten am Ende gestellt werden.*
  - *Der Leitfaden soll eine flexible Handhabung zulassen, damit eine spontan produzierte Erzählung gewahrt wird, und Vertiefungen nicht abgeblockt oder übergangen werden.*
- (Helfferich 2011, 180)

Nebst den zuletzt genannten Aspekten habe ich mich bei der Erstellung des Leitfragebogens an das SPSS-Prinzip von Helfferich (2011) orientiert. Das Kürzel steht für die vier einzelnen Schritte «Sammeln», «Prüfen», «Sortieren», «Subsumieren» (Helfferich 2011, 182). Im Folgenden werden diese einzelnen Schritte nun kurz vorgestellt.

#### **Sammeln von Fragen**

Beim ersten Schritt geht es darum eine möglichst grosse Anzahl an Fragen zu sammeln, die mit dem Forschungsinteresse zusammenhängen (Helfferich 2011, 182).

#### **Prüfen von Fragen**

In einem weiteren Schritt soll die Fragenliste reduziert werden, auch wenn die bereits aufgelisteten Fragen offen formuliert wurden. Dabei gilt es vor allem reine Informationsfragen sowie Faktenfragen, die einsilbig beantwortet werden können, zu streichen. Des Weiteren gilt es zu beachten, dass die Fragen offene Antworten und Erzählungen erzeugen. Fragen, die Ausdruck subjektiver Präsuppositionen sind und die in eine bestimmte Richtung weisen, sollen ebenfalls eliminiert werden. Dennoch sollen die Fragen so formuliert sein, dass die Beantwortung des allgemeinen Forschungsinteresses gewahrt wird. Um Texte produzieren zu lassen, welche in einem weiteren Schritt analytisch ausgewertet werden, lohnt es sich Fragen in Erzählaufforderungen umzuformulieren (Helfferich 2011, 182-184).

### **Sortieren von Fragen**

Im nächsten Schritt werden nach dem SPSS-Prinzip die verbleibenden Fragen sortiert und strukturiert. Dies kann nach verschiedenen Prinzipien erfolgen z.B nach inhaltlichen Aspekten. Insgesamt sollten eins bis vier Fragebündel entstehen (Helfferich 2011, 185).

### **Subsumieren von Fragen**

Zuletzt geht es darum für jeden Fragebündel eine Erzählaufforderung zu finden, welcher als Erzählanstoss wirken soll. Zusätzlich können dann Kontrollfragen oder Stichworte aufgelistet sein. Diese werden unter die Erzählaufforderung subsumiert. Sie dienen als Art «Memos» für mögliche Nachfragen und zur Überprüfung, ob bestimmte Erzählaspekte bereits thematisiert wurden (Helfferich 2011, 185).

Um auf unerwartete Situationen in den Interviews beispielsweise kargen Interviews vorbereitet zu sein und den Erzählfluss aufrechtzuerhalten, wurden dem Leitfragebogen (vgl. Anhang) dieser Arbeit weitere Fragetechniken beigefügt. Diese finden sich in Formen von Formulierungen vor und entsprechen Aufrechterhaltungsfragen oder den Techniken wie Zurückspiegeln, Paraphrasen und das Angebot von Deutungen. Diese Techniken werden mit dem Ziel eingesetzt, das Verständnis im Interview zu sichern und allfällige Ambiguitäten, die die Interpretation erschweren zu vermeiden (Helfferich 2011, 105).

## **3.6 Durchführung und Ausgestaltung der Interviews**

Wie bereits angedeutet, wurden die Interviews einzeln durchgeführt. Da Lamnek zufolge die Erhebungssituation möglichst vertraulich und entspannt sein sollte, habe ich die Erzählpersonen an ihrem Arbeitsort getroffen (Lamnek 2008, 353). Es wurde bereits im Voraus vereinbart, dass das Interview in einem ungestörten Raum stattfinden sollte. Aufgrund der Corona- Situation war es mir nicht immer möglich die Erzählpersonen vor Ort zu treffen, da der Zutritt zur Schule auswärtigen Besuchern verwehrt war. Aus diesem Grund wurden drei von zehn Interviews über Microsoft -Teams durchgeführt. Um die Fülle der Informationen im Anschluss an das Interview komplett und systematisch auswerten zu können, wurde alle Interviews mit einem Audioaufzeichnungsgerät

aufgenommen. Die Bewilligung zur Audioaufzeichnung wurde im Voraus mit einem Datenschutzvertrag eingeholt.

### 3.7 Datenaufbereitung

Im weiteren Verlauf des Arbeitsprozesses wurden die Interviews transkribiert. Bei einer Transkription wird die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übersetzt (Kuckartz 2018, 166). Kuckartz zufolge gibt es eine Vielfalt von Transkriptionssystemen, die sich danach unterscheiden ob und wie verschiedene verbale und nicht-verbale Merkmale in der Transkription berücksichtigt werden oder nicht (ebd., 166). Was alles transkribiert wird, hängt vom Grad der Genauigkeit ab, den man bei der späteren Analyse berücksichtigen möchte und berücksichtigen kann (ebd., 167). Grundsätzlich reichen für die meisten Forschungsprojekte einfache Transkriptionsregeln völlig aus (ebd., 67).

Zur Transkription der erhobenen Daten habe ich mich in Anlehnung die Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl (2015) in (Kuckartz 2018, 167) an die folgenden Transkriptionsregeln orientiert:

1. *Es wird wörtlich transkribiert.*
2. *Sprache und Form werden leicht geglättet, d.h an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.*
3. *Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.*
4. *Lautäusserungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.*
5. *Absätze der Interviewenden Person werden durch ein «I:», die der befragten Personen durch ein eindeutiges Kürzel, z.B «B4», gekennzeichnet.*
6. *Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert.*
7. *Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.*
8. *Alle Angabe, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.*

(Kuckartz 2018, 167-168)

Um die Transkription zu erleichtern habe ich das Programm ExpressScribePro verwendet. Durch eine verlangsamte Abspiegelung der Interviews, konnten die erhobenen Daten direkt in ein geöffnetes Dokumentenfenster transkribiert werden.

#### 3.7.1 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt und gehört heute zur Standardmethode einer Textanalyse (Friebertshäuser 2013, 324). Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die methodische Systematik auch im Umgang mit umfangreichem Datenmaterial beizubehalten und auf den qualitativen Analyseprozess einer Textinterpretation anzuwenden (ebd., 324). Ein zentrales Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass der Text nie

isoliert betrachtet wird, sondern immer in einem Kommunikationskontext (ebd., 325) Bei der Inhaltsanalyse geht es nämlich nicht um den Text an sich, sondern um andere Bestandteile, die sich aufgrund vom Text schlussfolgern lassen (ebd., 325). Der Kern inhaltsanalytischen Arbeitens besteht im Einsatz von Kategoriensystemen, welche die Analyseaspekte darstellen, anhand von denen das Material bearbeitet wird (ebd., 325). Dies verdeutlicht das bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht ein ganzheitliches Erfassen im Vordergrund steht, sondern dass es eher um selektive, kategorienbasierte Inhalte geht (ebd., 325). Die Zuordnung von Kategorien zum Text stellt dabei ein interpretativer und regelbasierter Akt dar (ebd., 325). Das Kategoriensystem wird konkret am Material entwickelt (ebd., 326).

### 3.7.2 Grundformen des Interpretierens

Techniken qualitativer Inhaltsanalyse können grundsätzlich als eine systematisch sprich theoriegeleitete und regelgeleitete Vorgehensweise des Textinterpretierens verstanden werden (Mayring 2015, 65). Was mit dem erhobenen Datenmaterial durch die Analyse geschieht und was die Leistung der Interpretation ist, wird durch den Interpretationsvorgang bestimmt (ebd., 65). Mayring differenziert drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (ebd., 67). Es handelt sich dabei um drei voneinander unabhängige Analysetechniken. Dabei wird betont, dass diese nicht als nacheinander zu durchlaufende Analyseschritte verstanden werden sollen. Vielmehr geht es darum je nach Forschungsfrage und Material die passende Analysetechnik auszusuchen um ein zunächst unbekanntes (sprachliches) Material zu analysieren (ebd., 67). Die drei Grundformen werden wie folgt beschrieben:

*Zusammenfassung:* Das Ziel ist es, das Material so zu reduzieren, dass die zentralen Inhalte erhalten bleiben. Mittels Abstraktion wird ein überschaubares Corpus geschaffen, der nach wie vor das Abbild des Grundmaterials darstellt (ebd., 67).

*Explikation:* Das Ziel ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, welches das Verständnis erweitert und hilft die Textstelle zu erklären und zu erläutern (ebd., 67).

*Strukturierung:* Das Ziel ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und anhand vorher festgelegter Ordnungskriterien einen Querschnitt aufzuzeigen oder das Material nach bestimmten Kriterien einzuschätzen (ebd.67)

Für die vorliegende Arbeit habe ich mich für die Grundform der Strukturierung entschieden. Dieser Grundform unterliegen weitere Ausdifferenzierungen, welche ich nun kurz erläutern werde.

#### **Die inhaltliche Strukturierung**

Die inhaltliche Strukturierung hat zum Ziel, bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Datenmaterial herauszufiltern und zusammenzufassen (Mayring 2015, 103). Dabei bestimmen theoriegeleitete Kategorien, die vorgängig festgelegt wurden, welche Inhalte aus dem Material

herausgefiltert werden sollen (ebd.,103). In Bezug auf die entwickelten Kategorien gibt es gemäss Kuckartz ein breites Spektrum, das von der vollständig deduktiven Kategorienbildung bis hin zur weitgehend induktiven Kategorienbildung hinreicht (ebd., 97). Allerdings wird darauf hingewiesen, dass in qualitativen Forschungsprojekten reine Formen nur selten Anwendung finden (ebd., 97). Das nach der Bearbeitung extrahierte Material wird im Anschluss pro Unterkategorie und pro Hauptkategorie zusammengefasst (Mayring 2015, 103). Die Analyse der wechselseitigen Relation zwischen den definierten Themen und Subthemen steht dabei im Mittelpunkt (Kuckartz 2018, 123).

### **Die skalierende oder evaluative Strukturierung**

Die skalierende Strukturierung hat zum Ziel das Material auf einer Ordinalskala einzuschätzen. Dabei geht es um die Klassifizierung, Einschätzung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden (Kuckartz 2018, 123). Im Vergleich zur inhaltlichen Strukturierung stellen die Strukturierungsdimensionen bei der skalierenden Strukturierung keine inhaltlichen Aspekte dar, sondern es handelt sich dabei um Variablen in *ordinalskaliertes* Form (leicht-mittel-schwer) (Mayring 2015, 106). Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse verlangt eine deutlich höhere Sprach- und Interpretationskompetenz seitens der Codierer und Codiererinnen, als das bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gefragt ist (Kuckartz 2018, 124). Bei der Ergebnisaufbearbeitung werden die vorgenommenen Einschätzungen zusammengefasst und anschliessend nach Häufigkeit, statistischem Zusammenhang und Verteilung ausgewertet werden (Mayring 2015, 106). Somit ist sie in ihrer Zielsetzung eher quantitativ orientiert.

### **Die typisierende Strukturierung**

Die typisierende Strukturierung hat zum Ziel Aussagen über das Material zu treffen, indem besonders auffällige Bedeutungsgegenstände herausgezogen und genauer beschrieben werden (Mayring 2015, 103). Bei diesen «Typen» muss es sich nicht immer um Personen handeln. Es können auch Merkmale sein, die in einer spezifischen Typisierungsdimension dargestellt werden. Dazu müssen die Dimensionen definiert und einzelne dimensionstypische Ausprägungen formuliert werden (ebd., 103).

### **3.7.3 Auswertung der Daten nach der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse**

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich für die Auswertung der Daten für die Methode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. Ausser bei zwei der definierten Kategorien, nämlich der Kategorien II und III wurde mit der Methode der typisierenden Strukturierung gearbeitet, da das Aufzeigen einer gewissen Spannbreite im Fokus steht.

Da vorerst nur die Grundeigenschaften der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erläutert wurden, werde ich in einem weiteren Schritt den Ablauf und den Analyseprozess dieser Auswertungsmethode erläutern.

Die untenstehende Grafik zeigt den Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Analyse in sieben Schritten, nach dem sich diese Arbeit richtet. Im Folgenden wird der Analyseprozess detaillierter beschrieben.

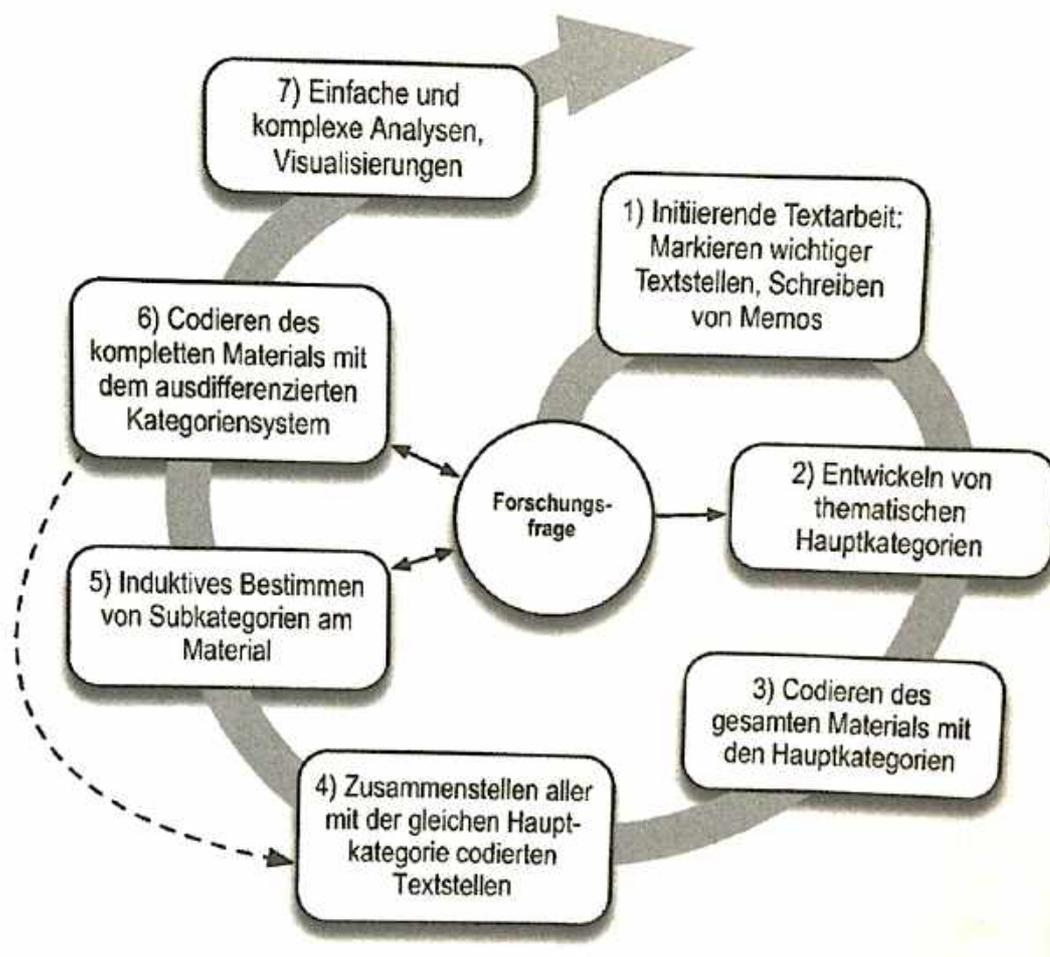


Abbildung 2: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, 100).

In der ersten Phase des Analyseprozesses geht es darum den Text sorgfältig zu lesen und für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtige Textpassagen zu markieren. Besonderheiten sowie Anmerkungen sowie Auswertungsideen werden in Form von Memos festgehalten (Kuckartz 2018, 101).

In der darauffolgenden Phase geht es darum thematische Hauptkategorien zu entwickeln (ebd., 101). Mittels inhaltlicher Kategorien und Subkategorien wird so eine Strukturierung des Textmaterials erzeugt (ebd., 101). Die festgelegten Kategorien dienen der Auswertung der Daten. Die Bestimmung der Hauptkategorien geschieht meist schon im Vorhinein durch die Konzipierung des Leitfadens (ebd., 101). Die Hauptkategorien werden in dem Sinne deduktiv aus einem theoretischen Bezugsrahmen hergeleitet (ebd., 101). Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Text ergeben sich nebst den Hauptkategorien auch weitere Subkategorien (ebd., 101). Diese Subthemen werden also induktiv direkt am Material entwickelt. Im anschließenden ersten Codierungsprozess wird der Text Zeile für Zeile durchgegangen und relevante Passagen einer entsprechenden thematischen Kategorie zugeordnet (ebd., 102). Textpassagen für die Beantwortung der Forschungsfrage irrelevant sind, bleiben uncodiert (ebd., 102). Es kann vorkommen, dass ein Satz mehrere Themen enthalten kann. In einem solchen Fall soll dieser mit mehreren Kategorien codiert werden. In einem weiteren Schritt

werden alle codierten Textstellen mit der gleichen Kategorie zusammengestellt (ebd., 106). Bei Bedarf werden bestimmte Textstellen in noch weitere Subkategorien ausdifferenziert. Generell gilt jedoch der Grundsatz: «So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig». Denn je grösser die Zahl der Subkategorien ist, desto präziser müssen die Definitionen sein und *desto grösser ist die Anfälligkeit gegenüber falschen Codierungen* (Kuckartz 2018, 108). Zuletzt werden die Ergebnisse beispielsweise anhand von Grafiken visualisiert und analysiert (ebd., 120).

### 3.7.4 Kategoriensystem

Kuckartz stellt folgenden Regeln zur Festlegung vom Kategoriensystem auf:

- *Dieses sollte in enger Verbindung zu den Forschungsfrage und den Fragestellungen des Projektes gebildet sein,*
- *Es sollte nicht zu feingliedrig und zu umfangreich sein.*
- *Es sollte eine möglichst genaue Beschreibung der Kategorien enthalten.*
- *Es sollte sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen,*
- *Sollte an einer Teilmenge des Materials getestet worden sein.*

(Kuckartz 2018, 103)

Die Auswertung wurde mit Hilfe der MAXDA2020 Software durchgeführt. Dank dieser Software konnte die Analyse des Datenmaterials sowie die Zuordnung von Aussagen zu den entsprechenden Kategorien erleichtert werden. Die Software ermöglicht zudem die Visualisierung der ausgewerteten Daten, welche bei der Darstellung der Ergebnisse ein hilfreiches Überblicksmittel darstellt. Im folgenden Teil werden die Hauptkategorien vorgestellt, nach denen die Daten in dieser Forschungsarbeit ausgewertet wurden. Diese werden zur Verdeutlichung mit einem Ankerbeispiel als Exempel unterlegt. Die Hauptkategorien wurden deduktiv gebildet und von den Fragen des Leitfrageninterview abgeleitet. In einem zweiten Schritt wurden im Analyseprozess weitere induktive Kategorien gebildet. Das vollständig ausdifferenzierte Kategoriensystem mit den deduktiv wie auch induktiven Haupt- und Subkategorien ist im Anhang beigefügt. Das gesamte Datenmaterial wurde in mehreren Analyseschritten nach den deduktiv und induktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien bearbeitet.

In Bezug auf die Regeln zur Festlegung von Kategorien von Kuckartz (2018) hat sich für die vorliegende Arbeit das folgende Kategoriensystem herausgebildet:

---

#### I. Kategorie: Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen

---

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, welche die Ursache von Schulabsentismus beschreiben. Die Aussagen werden weiter nach individuellen oder institutionellen Ursachen differenziert.

institutionell:

*[...] Mir hend e ganz e wichtigi Ufgab i de Sozialisierig eigentli und das chönnd mir nöd mache idem mir immer säged: Nöd guet, nöd guet, fehler, fehler, Defizitkultur. Mit dem machsch en Jugendliche fertig, oder? [...] Defizitkultur isch, es isch immer no ibrennt i de Hirni. Und das*

*macht nachher de Jugendliche kaputt, will er muess immer irgend e Leistung bringe, wo er vielleicht gar nöd chan im Moment und dänn chunnt d Abwehrreaktion und Stress und dänn chömed d Eltere. Das isch wie en Tüüfelschreis, wo geg abegaht. Und dänn sinds verlore und drum chömed die nachher nüme. (I5-B5)*

individuell:

*Was wir auch immer Mal wiederhaben, sind vor allem Jungs, die nach den Ferien, aufgrund von Ferienstruktur zuhause hängen bleiben. Also die in den Ferien eine ganz andere Tagesstruktur haben, weil vielleicht die Eltern beide berufstätig sind und sie haben schon vorher so eine «Gamingproblematik» die aber sonst von der Schule in Schach gehalten wird. In den Ferien zocken sie dann die ganze Zeit. Und dann ist sozusagen der Suchtdruck so hoch, dass sie es wie nicht schaffen dem auszuweichen und es dann nicht in die Schule schaffen. (I7-B7)*

---

## II.Kategorie: Definition und Gegenstandsverständnis von Schulabsentismus

---

In dieser Kategorie fallen alle Aussagen, die Schulabsentismus auf eine Art und Weise definieren. Diese Kategorie wird nach drei weiteren Graden differenziert.

In der Stufe 1 wird eine innere Abwehrhaltung oder psychische Abwesenheit bereits als Schulabsentismus wahrgenommen.

Stufe 1: «Ähm und ich find es fangt immer au döte ah, wenn ich Eltere han, wo mir alüütet und findet: « S Chind chunt zwar immer id Schuel aber jede Morge brüellts und wiill nöd cho. Und sisich en riese Kampf». Ich find es fangt scho döte a, oder? Wo mer muess aneluege und chan nöd eifach säge: «Ja das isch nöd so tragisch, will es chunt ja no». Sondern irgendwas isch, dass es nöd chan cho». (I8-B8)

In der Stufe 2 wird dann von Schulabsentismus gesprochen, wenn der Schüler/ die Schülerin nicht physisch im Schulunterricht anwesend ist.

*Stufe 2: «Weisch Schuelabsentismus häts immer gäh. Also die wo eifach gwschänzt hend, will es hät inne gstunke. Das isch so ei Kategorie und sie hend d Frechheit gha z säge: «Ich mache, hahah s spielt mir kei Rolle». Söttig häsch au. Aber es sind nöd die wo ...äh, wükli s Problem mached. Problem wo enstönd sind die wo wükli i dem System nüme klar chömed. Und das isch de grösser Teil». (I5-B5)*

In der Stufe 3 wird nur dann von Schulabsentismus gesprochen, wenn das Kind eine sehr hohe Anzahl an Schulversäumnissen aufweist. Gelegentliches Schwänzen wird nicht dazu gezählt.

Stufe 3: «Also ich unterrichte ja wie ich dir vorher scho han im Vorfeld sit 1986 also ich bin jetzt im 35 Dienstjahr und han wükli nur wahrschinli gahts dänn meh richtig, dass öppet gfehlt hät, dass es gstunke hät und dänn hät er gschwänzt aber au das hani relativ wenig erlebt. Und Schuelabsentismus unter wükli dem Titel kenni für mich ich han wüki nur das einte Bispiel wo das präsent isch». (I3-B3)

---

### III. Kategorie: Haltung in Bezug zu Schulabsentismus

---

Diese Kategorie umfasst Aussagen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen die entweder auf eine schülerorientierte/ systemkritische oder schulorientierte/ schülerkritische Haltung des Befragten hinweisen.

schülerorientiert und/oder systemkritisch:

«Ich muess säge. Dä Fokus isch immer uf em Jugendliche. Also dä hät öppis falsch gmacht. Und scho mängisch formuliert ad Umständ wo mer aluegt, aber d Frag was hät Schuel falsch gmacht? Was macht es Schuelsystem mit Jugendliche, wo eingeltich imene Alter sind, wo s vor allem Bestätigung bruched, Sicherheit bruched, öpper wo klar chan säge und zwar nöd tu muesch sondern seit: "Lueg es isch eso, da isch eusi Grenze mir mached das mitenand". Das isch irgendwie für mich en Punkt, wo ich merke die ganze Diskussion, wo eifach z wenig, z wenig präsent isch. Also imene Schuelsystem, das mer nöd fröged, was müessted mir als Schuel andersch mache? Und da chunnsch ebe id Systemkritik inne. Und das isch dänn, das wird dänn scho schwierig oder (lacht)?» (I5-B5)

systemorientierte und/oder schülerkritische Haltung:

«Ähm, mir hend aber no wiiter gmacht mit em Druck, mir hend trotzdem obwohl mir das nöd chönd, hend mir emal e Buess gsproche und 300.- nämlich e Buess wo mer au chan zahle für de Sozialabhängig und wo weh tuet und wens ebe z höch isch, dänn chan er s nöd Zahle. Drum muess es e Buess si, wo einigermasse e realistischi Grössli hät, wo dänn weh tuet. Und das han ich em Chind, dänn au so erchlärt. Gseit es chäm e Buess hei, es segt sehr tüür, ähm und wiiteri Massnahme hinedri, wens wiiterhin fehle würd. Drum hani au, also vo minere Siite Druck ufgsetzt im Gspröch dänn». (I2-B2)

---

### IV. Kategorie: Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus

---

In dieser Kategorie werden die Aussagen von den Befragten zugeordnet, die auf eine Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus hinweisen.

«Also die hät den scho en Hufe brichted und unter anderem hät sie au brichted, dass sie weg dem Bueb schlaflosi Nächti gha hät und scho es halbs Burnout» (I3-B3)

---

#### V. Kategorie: systemische Sichtweise

---

In dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die auf eine systemische Sichtweise hindeuten und d.h. beim Problemverständnis und der Problembearbeitung von Schulabsentismus komplexe Wechselwirkungen und Zusammenhänge aus verschiedenen Systemen (z.B. Schule und Familie) in den Blick nimmt.

*«Also was mache ich, wenn ich jetzt in der Schule wahnsinnige Angst vor Tests oder Prüfungen habe? Was mache ich, wenn ich merke ich bin permanent überfordert? Was mache ich, wenn meine Mitschüler mich nicht mögen oder sogar massiv ablehnen? Wie gehe ich damit um? Dann muss ein Schüler Strategien haben und häufig haben sie diese nicht. Und das kann man irgendwie auch nicht erwarten, dass die die haben. Und je nach dem wie da das Netz um den Schüler funktioniert..., sind die Eltern parat? Sind die Lehrer parat? Ist die SSA parat? Kann der Schüler es schaffen und gut meistern? Oder ist es für ihn eine Entwicklungsaufgabe, die er schon geschafft hat? Oder es kann halt sein, dass er einen ungesunden Umgang damit entwickelt und sagt: «Ich schaffs nicht, ich stell mich tot». Ja?» (I7-B7)*

---

#### VI. Kategorie: Prävention

---

Hier werden Angaben zu Präventionsaspekten gesammelt die als förderlich im Umgang mit Schulabsentismus beurteilt werden.

*«Also es ist wirklich hauptsächlich die Beziehungsarbeit der Klassenlehrperson. Je enger der Draht zwischen Lehrer und Schüler ist, je mehr können Probleme, Schwierigkeiten, Ängste, Fragen geäußert werden und thematisiert werden und können damit auch quasi Schulabsentismus verhindern. Weil häufig hat es genau doch mit all diesen Themen zu tun». (I7-B7)*

---

#### VII. Kategorie: förderliche Interventionsaspekte

---

Hier werden Aussagen der befragten Schulsozialarbeiter\*innen und Lehrpersonen gesammelt, welche Reaktionsformen auf Schulabsentismus beschreiben und von den Schulsozialarbeiter\*innen als förderlich für eine ergiebige Intervention gedeutet werden.

*«Darum ehm han ich d Erfahrung gmacht das z' empfehlenswert isch scho sehr früh, sehr bald öppert dezue z hole. Suscht verschleppt sich das möglicherwiis über Monate. Und den isch den gar niemert em meh diened». (I1-B1)*

---

#### VIII. Kategorie: hinderliche Interventionsaspekte

---

Hier werden Aussagen der befragten Schulsozialarbeiter\*innen und Lehrpersonen gesammelt, welche auf hinderliche Aspekte im Umgang mit Schulabsentismus hinweisen und als negativ gedeutet werden.

*«Jetzt es anders Bispiel, wo mir bis jetzt nöd händ chöne uflöse isches Chind, wo sehr viel Absenze hät, ähm, wo mer nöd recht chan festmache, wänn. Ischs a Schuelstunde bunde? Ischs a Prüefige bunde? Es isch für eus völlig unklar und döte isch d Kooperation, mir nah, echli e Schienkooperation. Das sie also vordergründig kooperieret, aber wenns den wükli drum gaht, springed sie echli ab. Und ich meinti, das isch en Mitgrund, warum mirs nöd chönted uflöse».* (I8-B8)

---

#### IX. Kategorie: Fremdzuschreibung & Selbstzuschreibung

---

Diese Kategorie umfasst Fremdzuschreibungen und Selbstzuschreibungen bezüglich der Rollen und Funktion von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterinnen.

*«Also ich mach kei liträg. Ich mach kei Massnahme und kei Sanktion. Sisich alles s Böse, Böse. Das müend alles d Lehrer mache».* (I10-B10)

*«Aber alles was drübert usgaht, über das was im Schuelzimmer passiert, (.) hey, nei, da bin ich nöd uusbildet defür. Wükich nöd. Ich bin nöd Psycholog. Da muess ich mich abgrenze. Und ich bin nöd Sozialarbeiter. Da muess ich mich abgrenze».* (I1-B1)

---

#### X. Kategorie: Vorteile Kooperation

---

In dieser Kategorie werden Aussagen der Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen zugeordnet die über Vorteile einer interprofessionellen Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen berichten.

*«Ähm, dann geht's halt immer um viel Transparenz, gute Absprachen, ähm ja auch um einen vorbehaltlosen Blick auf die Situation, ähm und das erreicht man glaub ich nur, wenn man interdisziplinär zusammen schafft».* (I7-B7)

---

#### XI. Kategorie: hinderliche Kooperationsaspekte

---

Hier werden Aussagen gesammelt, die eine Angabe über Faktoren machen, welche eine ergiebige Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen erschwert.

*«Und klar spielt döt vielleicht au no e Rolle, dass sie teilwies nöd chönd abgeh will sie sich vielleicht schämed oder mer hät verseit.».* (I9-B9)

---

XII. Kategorie: Förderliche Kooperationsaspekte

---

Hier werden Aussagen gesammelt, die eine Angabe über Faktoren machen, welche eine ergiebige Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen fördern.

*«Mir hend wie so en Besprechigstermin gha, wo mer hän chöne au mitenand ustuusche und das isch jetzt grad, wenn mer viel Fäll het, mega wertvoll.».* (I4-B4)

---

XIII. Kategorie: Kooperationsform

---

In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, die eine Angabe zur praktizierten Kooperationsform der Befragten machen.

*«Also so gseh, wür ich säge lauft das eigentli sehr interdisziplinär.».* (I4-B4)

---

XIV. Kategorie: Kooperationsmerkmale

---

In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, welche die von den Befragten vermeintlich ausgeübte Kooperationsform charakterisieren.

*«Das sich verschiedene Professionen an einem Tisch setzen und man schaut, wer bringt was mit, so und wer ist für was Zuständig und wer kann was in den Teich geben, so. Ähm, tendenziell würde das auch meiner Haltung entsprechen, wo ich sage da ist der meiste Erfolg drinnen.».* (I7-B7)

## 4. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die nach dem vorgestellten Kategoriensystem ausgewerteten Aussagen der Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen entlang der 14 Hauptkategorien dargestellt. Verschiedene Grafiken aus dem Datenbearbeitungsprogramm MAXQDA2020 visualisieren die gewonnenen Forschungsdaten und dienen dem Überblick. Die Ergebnisse beziehen sich auf die im Kapitel 3.1 vorgestellten Fragestellungen, die nach der Wahrnehmung und Haltung der Akteure, geeigneter Interventions- und Präventionsmassnahmen gegen Schulabsentismus, sowie Formen und Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen fragen. Die im Vorhinein gebildeten Hauptkategorien und Subkategorien sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse, werden dargestellt und anhand von Originalzitataten näher erläutert. Die vollständige Transkription der Interviews sowie das, der Auswertung zugrundeliegende, Kategoriensystem sind im Anhang zu finden.

### 4.1 Wahrnehmung und Haltung zu Schulabsentismus

In den Interviews wurden die SchulsozialarbeiterInnen und Lehrpersonen danach gefragt über ihre Erfahrungen mit Schulabsentismus zu berichten. Ihren Aussagen nach konnte entnommen werden, welche Ursachen und Gründe ihrer Ansicht nach, schulabsentes Verhalten hervorrufen können. Des Weiteren wurde herausgearbeitet, welche Form von Verhalten/Anzeichen von den Befragten als Schulabsentismus gedeutet wird und welche Haltung sie zum schulabsenten Verhalten der Schülerinnen und Schüler einnehmen.

#### 4.1.1 Bedingungsfaktoren fürs Schulschwänzen

Da der Theorie nach verschiedenen Faktoren schulabsentes Verhalten begünstigen können, wurden anhand der Interviews herausgearbeitet, welche Einflussfaktoren Schulabsentismus auslösen. Die Antworten wurden in die Kategorien individuelle und institutionelle Faktoren eingeteilt. Die folgende Grafik stellt einen Vergleich zwischen den beiden Kategorien über alle zehn Interviews dar und schliesst die Aussagen beider Berufsgruppen mit ein.

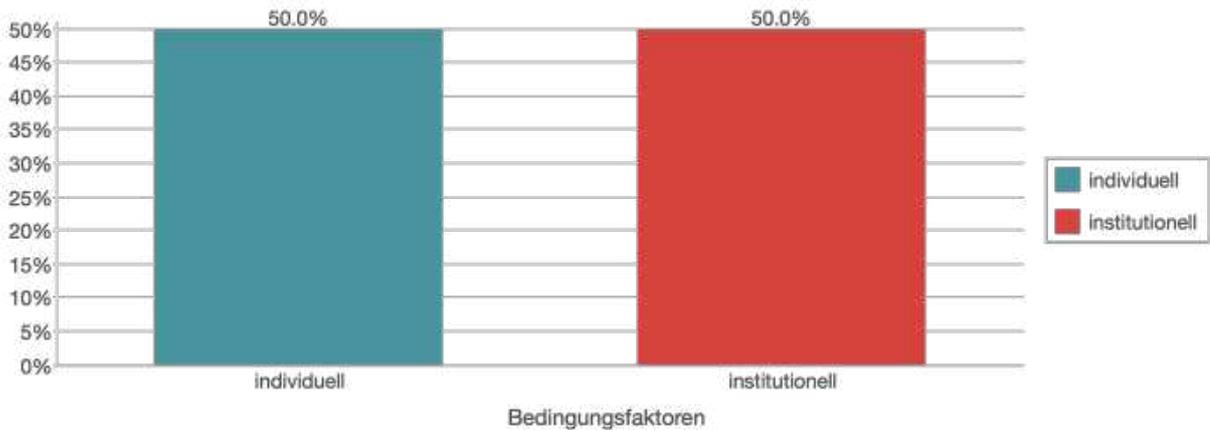


Abbildung 3: Häufigkeit der individuellen und institutionellen Faktoren im Vergleich (n= 52) codierte Segmente.

Der Grafik lässt sich entnehmen, dass in den Interviews individuelle wie auch institutionelle Faktoren mit gleicher Häufigkeit genannt wurden. Bei der Auswertung der Daten wurden wiederholende Aussagen im selben Interview bewusst ausgelassen, um die Richtigkeit der dargestellten Grafik zu wahren.

Die individuellen sowie institutionellen Bedingungsfaktoren wurden in weitere Kategorien ausdifferenziert. Die folgende Grafik zeigt die **individuellen** Faktoren, die in den Interviews genannt wurden.

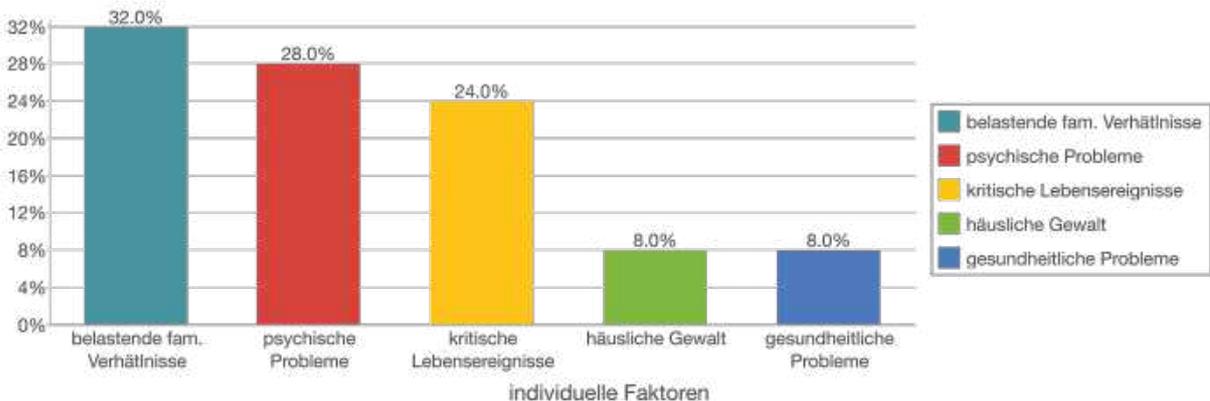


Abbildung 4: Häufigkeit der individuellen Faktoren im Vergleich (n= 26) codierte Segmente.

Der häufigste verwendete Subcode für die Kategorie individuelle Faktoren betrifft **belastende familiäre Verhältnisse**. Drei der Befragten äussern aufgrund ihrer Erfahrungen, dass oftmals eine fehlende Fürsorge oder fehlende Grenzen in der elterlichen Erziehung schulabsentes Verhalten von Schülerinnen und Schüler begünstigt. *«Aber de Ursprung würd ich meine, isch dass d Kontrolle vo de Eltere z wenig guet funktioniert. Mir hend immer wieder sönigi Fäll, grad im Moment eine, wo mer zwüscheziitlich sogar freigestellt hend. De chunnt in es Time-Out. Will mir wönnd, dass er irgendwo*

wieder en Sinn findet im, ...zum Lebe. Also würkli wieder e Realität wieder findet. Döt isch au ganz klar d Muetter au, wo ihm nöd chan Grenze setzte. Meischtens hüfig beobachtbar isch das bi Jugendliche, wo entweder in Scheidig sind oder in Trennig oder d Eltere erscht sit kurzem trennt sind oder gschiede

sind. Oder alleierziehendi Mütterere..., wo eifach irgendwo es Schuldgefühl ume isch em Chind gegenüber. Wo dänn sie em Chind z wenig klar chönd Grenze setze». (I9-B9)

« Eifach isoliert für sich und eifach au e ganz schlechti Betreueig naatürli vo Diiheime uus bi vielne» (I5-B5). Desweiteren wurde von drei Befragten auch weitere Faktoren wie die psychische Erkrankung oder Alkoholsucht eines Elternteils hingewiesen, die für die Jugendlichen eine grosse Belastung darstellen. Die zentralen Begriffe sind in der folgenden Auflistung fettgedruckt.

- «Und de Vater isch au nöd unproblematisch, **de hät au so ne Diagnose, dass er en Messi segi** und ufjedefall isch er IV-Bezüger d Muetter isch au IV-Bezügerin, also sehr vom Umfeld her isch es sicher nöd en eifachs». (25-B2)
- «Das sie **eigentlich eso e Chrankheitsbild hät**, dass de Bueb jetzt eigentlich sich nöd chan entwickle, will sie so wie die Primarlehrerin wahrschinli mal erwähnt hät, es chönti zuetreffe dass die es krankhafts symbiotischs Verhältnis hät zu ihm». (I3-B3)
- «...oder en Eltereteil wo **Alkoholabhängig** isch»..(I9-B9)

An zweiter Stelle werden **psychische Erkrankungen** des Jugendlichen genannt, die einen Schulbesuch erschweren. Fünf der Befragten wiesen dabei auf Panikattacken oder Angststörungen, welche sich bei den Jugendlichen manifestieren hin. «Sie hatte dann wirklich eine Angststörung, die sich dann in der Schulphobie und Schulabsentismus geäussert hat.» (I7-B7)

Des Weiteren haben zwei der Befragten darauf hingewiesen, dass Medien-und Gamesucht ein relativ häufiger Grund für den Absentismus der Jugendlichen darstellt.

«Was wir auch immer Mal wiederhaben, sind vor allem Jungs, die nach den Ferien, aufgrund von Ferienstruktur zuhause hängen bleiben. Also, die in den Ferien eine ganz andere Tagesstruktur haben, weil vielleicht die Eltern beide berufstätig sind und sie haben schon vorher so eine «Gamingproblematik», die aber sonst von der Schule in Schach gehalten wird. In den Ferien zocken sie dann die ganze Zeit. Und dann ist sozusagen der Suchtdruck so hoch, dass sie es wie nicht schaffen dem auszuweichen und es dann nicht in die Schule schaffen.» (I7-B7)

An dritter Stelle werden **kritische Lebensereignisse** genannt, wie etwa Fluchterfahrungen, der Tod eines Elternteils oder persönliche Identitätskrisen, die es den Jugendlichen erschweren sich in die schulischen Strukturen einzufügen und den schulischen Anforderungen nachzukommen.

- « Mhmm, bis uf Berlin und nachher döte usglade worde. Und alleige zerscht mal uf de Strass glebt. Mit öppe elfi oder zwölfi. Dänn nachene hend s ihn uflgese irgendwann und dänn isch er in es Jugendheim cho. Ja also wüki e wildi Gschicht, ja». (I9-B9)

- «Aber die findet sich au, will der Eintü isch traumatisiert vo de Flucht, der ander hät, dä wo jetzt im Knast gsi isch, sini Muetter liit jetzt sit 3 Jahr im Sterbe. Also weisch mit Schlüch und allem. Sisich eigentlich ganz dramatisch». (I10-B10)
- «Mir hend jetzt, also grad es Bispiel, also eis ehemaligs Meitli, also jetzt ischs en Schüeler, also transgender». (I10- B10)

Gleichhäufig wurde in den Interviews Aussagen zu **häuslicher Gewalt**: «Genau, Gwalt isch i dere Familie immer im Spiel». (I2-B2) und nebst psychischen anderen **gesundheitlichen Problemen** gemacht. «Das chan si ehm, dass öpper gsundheitlich Problem hät.» (I1-B1)

Die dargestellten Ergebnisse zeigen auf, dass die Probleme den Kompetenzraum einer Lehrperson überschreiten und für die Schule eine grosse Herausforderung darstellen. Gleichzeitig unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der Kooperation mit anderen Berufsgruppen.

In der folgenden Grafik werden die **institutionellen Faktoren**, welche in den Interviews genannt werden, aufgezeigt.

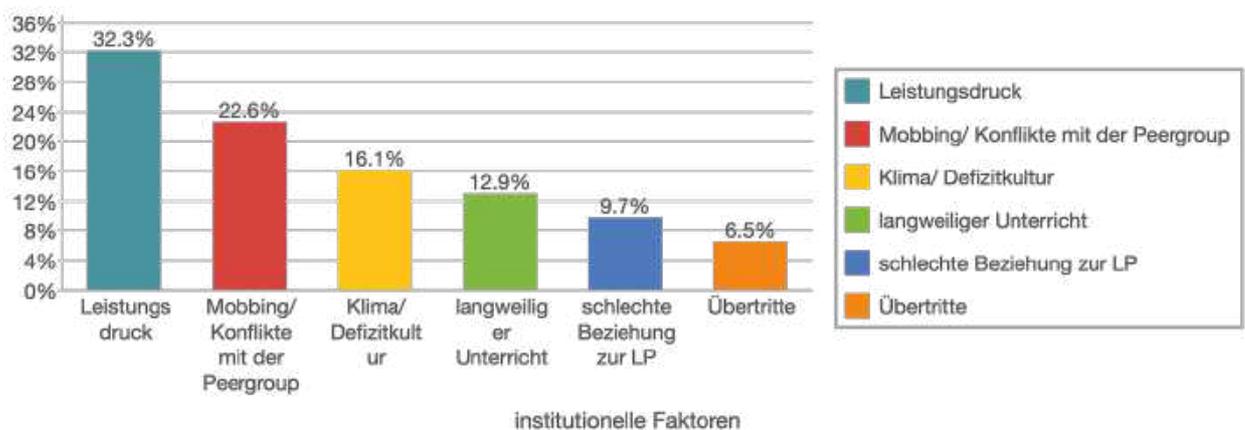


Abbildung 5: Häufigkeit der institutionellen Faktoren im Vergleich (n=26) codierte Segmente.

Der häufigste genannte institutionelle Faktor, welcher sich negativ auf den Schulbesuch der Jugendlichen auswirkt, ist der schulische Leistungsdruck. Es wird darauf hingewiesen, dass viele der betroffenen Schülerinnen und Schüler schlichtweg mit dem Leistungsdruck nicht klarkommen.

«Aber es sind nöd die wo ...äh, wükli s Problem mached. Problem wo enstönd sind die wo wükli i dem System nüme klar chömed. Und das isch de grösser Teil. Oder die möged nüme a dem Leistigsdruck wo da usgeht wird, die möged dem nöd standhalte.»(I5-B5)

Des Weiteren wird auf das Problem hingewiesen, dass durch die Unterrichtsversäumnisse und die damit verbundenen Aufholarbeiten, oftmals ein zusätzlicher Druck auf die betroffenen Jugendlichen lasten.

*«Wenn sie cho isch..., ebe de Berg voll Büecher isch immer grösser worde und de Druck au und da würd ich ihre mal attestiere, da hät sie scho s eint oder andere Mal echli Chopfweh oder Buchweh gha, gfühl't säg ich jetzt e Mal».* (I2-B2)

Durch diesen Druck wird die Schule von den betroffenen Jugendlichen als beengendes System wahrgenommen, aus denen sich versuchen zu entfliehen.

*«...oder sie i ihre Lebensstrategie halt en Weg findet um dänn uszbreche us dem ganze System, will sie fühled sich iigeengt Dihei oder fühled sich nöd wohl und empfindet Schuel oft au als en Teil vo dem System, vo dem «Müesse». Und wönnd sich dem au Teilwies entzieh. Also sie leged sich den Strategie zue, wo sie dem extrem chönd uswiiche».* (I9-B9)

Als weiterer bedeutender Faktor wurde Mobbing oder Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschüler angegeben. «Aber es gaht meh drum so um Usgrenzigschichte. «Mängmal sinds au nur zwei Meitli gsi oder zwei Buebe, wo de eini Bueb dänn uf e abemachendi Art behandel't hend. So, dass dänn de nüme hät wölle id Schuel cho. Sisich so de eini Grund gsi.» (I6-B6)

Desweiteren wurde auch eine defizitorientierte Haltung in der Schule als Ursache für schulabsentes Verhalten der Jugendlichen genannt. Diese manifestiert sich beispielsweise in den Augen von zwei SchulsozialarbeiterInnen durch eine übertriebene Praktik in der Austeilung von Einträgen seitens der Lehrkräfte.

*«Ja und au döte weisch, was ich scho bi Lehrer erlebt han. Du meine Güte. Mached all liträg wie die Irre. Und dänn häsch irgendwie es Elteregspröch und dänn chömeds irgendwie mit 30 liträg und dänn lueg ich amal was da druf staht. Drei Minuten, also das isch jetzt es Extremispiel, wüki Krass, drei Minuten zu spät, hat das Hausaufgabenbüchlein vergessen, hatte dieses Blatt nur halb gemacht. Und ja, isch ja dem scheiss egal und dänn wüsch es lieber zäme fasse und säge: «Das und das funktioniert nöd, wie mached mirs besser»? Aber wänn er so viel Züg hät. Und dänn sägeds, ja wenn du guet bisch, chasch du die abbaue mit positive liträg. Das isch jetzt nöd wüki en Areiz».* (I10-B10)

Diese defizitorientierte Haltung äussert sich auch durch strenge Forderungen und negativen Urteilen seitens der Lehrpersonen. Diese trägt noch weiter zum Unwohlsein der Schülerinnen und Schüler bei, die ohnehin schon Mühe haben, die Leistungsanforderungen zu erfüllen. Letztlich stellt eine schlechte Beziehung zwischen den Jugendlichen und der Lehrperson eine weitere negative Folge dar, die Schulabsentismus begünstigt.

*«S Schlimmscht isch aber am Afang grad mit Forderige cho. S Schlimmste isch, wenn mer am Afang grad id Kritik chunnt und seit: «Das wott ich nöd, seb au nöd, du hock richtig here».* (I5-B5)

«Das isch Ufgab vo de Schuel, oder? Mir hend e ganz e wichtigi Ufgab i de Sozialisierig eigentli und das chönnd mir nöd mache idem mir immer säged: Nöd guet, nöd guet, fehler, fehler, Defizitkultur. Mit dem machsch en Jugendliche fertig, oder? ... Defizitkultur isch, es isch immer no ibrennt i de Hirni. Und das macht nachher de Jugendlich kaputt, will er muess immer irgend e Leistig bringe, wo er vielleicht gar nöd chan im Moment und dänn chunnt d Abwehrreaktion und Stress und dänn chömed d Eltere. Das isch wie en Tüüfelschreis, wo geg abegaht. Und dänn sinds verlore und drum chömed die nachher nüme». (I5-B5).

Dass eine schlechte Beziehung zur Lehrperson einer der häufigsten Ursachen darstellt wird zwar gemäss dem folgenden Zitat einer Lehrperson dargelegt, wird aber insgesamt über alle Interviews nur von drei Befragten genannt.

«De Hauptgrund, ... sägeds meischtens de Lehrer hät mich nöd gern. Unglaublich.» (I5-B5)

Diese Differenz lässt sich damit erklären, dass die Befragten nur von den eigenen, nicht so zahlreichen Absentismüsfällen berichtet haben oder sich nicht in ein schlechtes Licht rücken wollten.

Die soeben erläuterten Kategorien *Mobbing und Konflikte mit der Peergroup*, *Defizitorientierte Haltung* sowie *schlechte Beziehung zur Lehrperson* stellen natürlich bedeutende Aspekte eines Schulklimas dar. Fasst man also diese drei Kategorien zusammen, so stellt ein negatives Schulklima den Ergebnissen zufolge, ein Hauptfaktor für schulabsentes Verhalten von Jugendlichen dar.

Weitere institutionelle Faktoren, die aus der Sicht der Befragten eine Ursache für Schulabsentismus darstellen sind zum einen ein langweiliger Unterricht sowie schlecht begleitete Übergänge zum Beispiel bei Schulwechsel.

#### 4.1.2 Haltung der SSA in Bezug zu Schulabsentismus

Des Weiteren wurde die Haltung der Lehrpersonen und Sozialarbeiter\*innen in Bezug zu Schulabsentismus analysiert. Wie man der folgenden Grafik entnehmen kann, zeigte sich bei allen der befragten SchulsozialarbeiterInnen eine schülerorientierte Haltung.

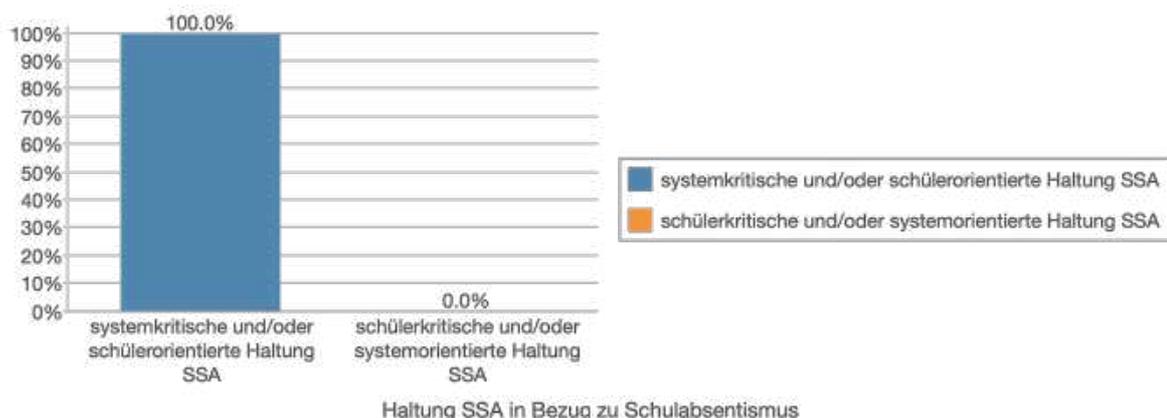


Abbildung 6: schülerorientierte Haltung vs. schülerkritische Haltung der Schulsozialarbeiter\*innen (N=5).

Der untenstehenden Aussage einer Schulsozialarbeiter\*in zufolge, kann man jedoch entnehmen das in der jeweiligen Schule, im Fall von Schulabsentismus, die Rolle der Institution Schule von den schulischen Akteuren weniger gern kritisch hinterfragt wird.

«...also es isch öppis schwierigs. Feedback gäh isch öppis schwierigs, aber ich glaub, dass isch scho öppis wo mer chönti bi eus ade Schuel optimiere. Ich glaub wüki dä Teil, was tuet d Schuel dezue biiträge bim Schuelabsentismus, das isch öppis wo recht schwierig isch zum döt öppis bewege. Ja. Döt luegt mer glaubs echli weniger gern ane. Mer hät wie so es Schächtli döt muess es innepasse und wenss nöd innepasst, dänn liegts am Schüeler». (I8-B8)

#### 4.1.3 Haltung der Lehrpersonen in Bezug zu Schulabsentismus

Ein ähnliches Bild manifestiert sich bei der Berufsgruppe der Lehrpersonen, in der bis auf eine Lehrperson alle eine schülerorientierte Haltung aufweisen.

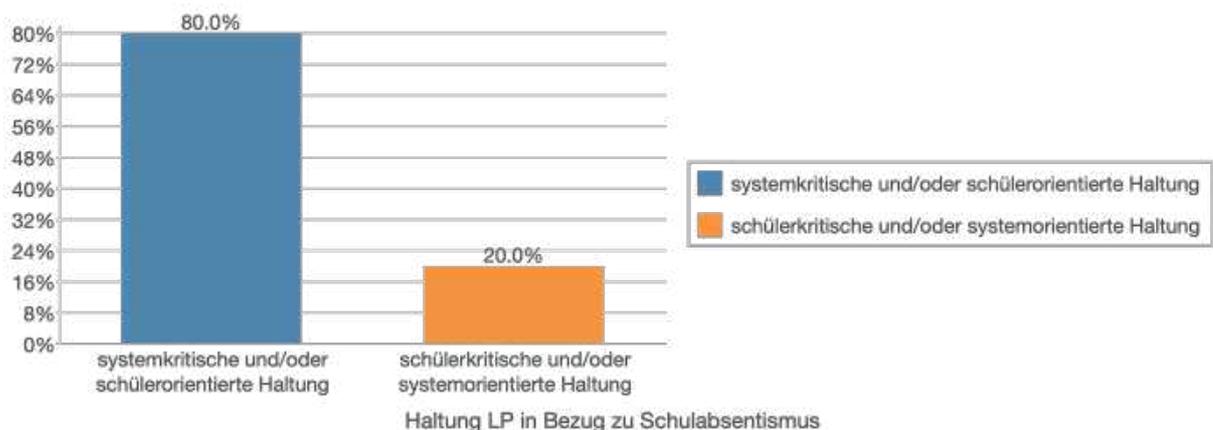


Abbildung 7: schülerorientierte Haltung vs. schülerkritische Haltung der Lehrperson (N=5).

Die folgenden beiden Interviewzitate zweier Befragten dienen der Veranschaulichung und Akzentuierung dieser beiden Haltungen.

«Ähm, mir hend aber no wiiter gmacht mit em Druck, mir hend trotzdem, obwohl mir das nöd chönd, hend mir emal e Buess gsproche und 300.- nämlich **e Buess wo mer au chan zahle für de Sozialabhängig und wo weh tuet** und wenss ebe z höch isch, dänn chan er s nöd zahle. Drum muess es e Buess si, wo einigermasse e realistischi Grössli hät, **wo dänn weh tuet**. Und das han ich em Chind, dänn au so erchlärt. Gseit es chäm e Buess hei, es segi sehr tütür, ähm und wiiteri Massnahme hinedri, wenss wiiterhin fehle würd. Drum hani au, **also vo minere Siite Druck ufgsetzt** im Gspröch dänn. (...) **Da bini überzügt, dass sie s begriffe hät, dass es so lauft und nöd anderscht.**» (I2-B2)

Besonders auffallend beim Beispiel dieser schülerkritischen Haltung ist die Verwendung einer übergreifigen Sprache. Die Jugendliche wird mit einer Busse sanktioniert und mit weiteren folgenden Massnahmen unter Druck gesetzt. Daher leite ich von der entsprechenden Lehrperson die Einstellung ab, dass der Schüler/ die Schülerin sich am System Schule anzupassen hat und nicht umgekehrt. Eine mögliche Begründung für diese Haltung lässt sich damit erklären, dass es sich beim entsprechenden Befragten, um eine Lehrperson im Berufseinstiegsjahr handelt, die noch wenig Erfahrung hat. Diese Haltung ist also womöglich auf seine berufliche Unsicherheit zurückzuführen. Bedenklich ist zudem, dass die Lehrperson ihren professionellen Kompetenzraum sowie den rechtlichen Rahmen verlässt (vgl. Kapitel 2.4.2), indem sie eine Busse ausspricht.

Demgegenüber veranschaulicht das folgende Beispiel eine schülerorientierte Haltung, wie sie beim Grossteil der Befragten aus den Interviews zu entnehmen ist.

*«...ich han en Jugendliche gha, dä hät mir uf de Tisch erbroche, warum? Ich han so es A4 Blatt mit Rechnige han ich ihm here gäh. Will er isch fertig gsi. Dänn hät er s agluegt und hät grad erbroche oder? Dänn hani gseit: «Ja was isch dänn das». Dänn hät er mir zerscht nüt chöne säge. Nachher hät er gseit, das seg genau die Sitaution, wo er immer gha hegi ide Schuel, er chunnt es Blatt über und chans nöd löse. Ich han gseit: «Easy, mach eifach Mal das, wo du chasch. Es spielt kei Rolle, es isch de Mechanismus, s Erlebe vo dem, das isch ebe s Traumata wider en ursprünglichi Sitaution, wo dich überforderet hät». (15-B5)*

Dieses Beispiel einer, als solch definierten, schülerorientierten Haltung, veranschaulicht zudem auf auffallender Weise, was schulischer Leistungsdruck (eines der am häufigsten genannten institutionellen Faktoren) in Jugendlichen auslösen kann und verweist zugleich auf die Wichtigkeit der Empathiefähigkeit einer Lehrperson.

#### 4.1.4 Wahrnehmungs- und Erkennungsstufen von Schulabsentismus

Eine weitere Subkategorie bezüglich der Wahrnehmung und Haltung von Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen ist die Wahrnehmung und Erkennung von Schulabsentismus als Problem. Die folgende Grafik zeigt diesbezüglich die Häufigkeit der entsprechenden Kategorientypen, wie diese im 3.7.4, Kategorie II näher beschrieben wurden.



Abbildung 8: Wahrnehmungs- und Erkennungsstufen von Schulabsentismus (N=10).

Wie aus den Interviews zu entnehmen ist, ist allen Befragten SchulsozialarbeiterInnen und Lehrpersonen bewusst, dass Schulabsentismus bezüglich der verschiedenen Erscheinungsformen aufweist (vgl. Kapitel 2.2). Die Grafik stellt jedoch dar, dass die Abwesenheitsgrade von den Befragten in Hinsicht auf deren Problematik unterschiedlich eingestuft werden. Zwei der Befragten waren der Ansicht, dass Schulschwänzen nicht zu Schulabsentismus zähle (Stufe 3) und zwei weitere Befragte wiesen darauf hin, dass gelegentliches Schulschwänzen noch kein wirkliches Problem oder Grund zur Sorge darstelle. Jedoch schliesst dies nicht aus, dass die Befragten zeitnah auf die einzelnen Unterrichtsversäumnisse der Schülerinnen und Schüler reagieren würden. Der Grossteil der Interviewten Personen nehmen Absentismus dann als solches wahr, wenn der Schüler/ die Schülerin im Unterricht fehlt (Stufe 2). Dies macht Sinn und lässt sich damit erklären, dass eine schulaversive Tendenz oder eine andere Problematik die den Schüler/ die Schülerin betrifft erst dadurch von aussen sichtbar und somit von der Lehrperson bemerkt wird. Nur eine Befragte äusserte, dass Schulabsentismus bereits damit beginnt und somit zum Problem wird, wenn ein Jugendlicher/ eine Jugendliche eine innere Abwehrhaltung der Schule gegenüber empfindet, auch wenn der Schüler/ die Schülerin noch regelmässig in den Schulunterricht erscheint (Stufe 1).

*«Ähm und ich find es fangt immer au döte ah, wenn ich Eltere han, wo mir alüüetet und findet: « S Chind chunnt zwar immer id Schuel aber jede Morge brüellets und wiill nöd cho. Und sisich en riese Kampf». Ich find es fangt scho döte a, oder? Wo mer muess aneluege und chan nöd eifach säge: «Ja das isch nöd so tragisch, will es chunt ja no». Sondern irgendetwas isch, dass es nöd chan cho». (I8-B8)*

Dass eine mangelnde Wahrnehmung durchaus ein Problem darstellt, indem es in eine längere Reaktionszeit seitens der Lehrperson resultiert, zeigt sich anhand des folgenden Zitats:

*«Es git eifach Lehrpersone, wo s dänn uffallt, will s irgendetwas am Zischtig-oder Mäntigmorge fehlt und das scho irgendetwas nach vier Wuche. Dänn hettemer scho vier Halbtäg. Und dänn gits Lehrpersone, wo scho dänn chömed und findet: « Du, das fallt uf». S git sotigi, wo erscht dänn*

*chömed, wenss 60 Fehltäg händ, also beziehigswiis Halbtäg 60. Und das isch en riese Unterschied». (I8-B8)*

#### 4.1.5 Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus

Des Weiteren wurden das Datenmaterial in diesem Kategorienbereich auch daraufhin untersucht ob sich die Befragten angesichts des Problem Schulabsentismus überfordert fühlen. Wie in der untenstehenden Grafik herauszulesen ist, wurde in vier der insgesamt zehn Interviews, Aussagen gefunden, die auf eine Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus hinweisen.

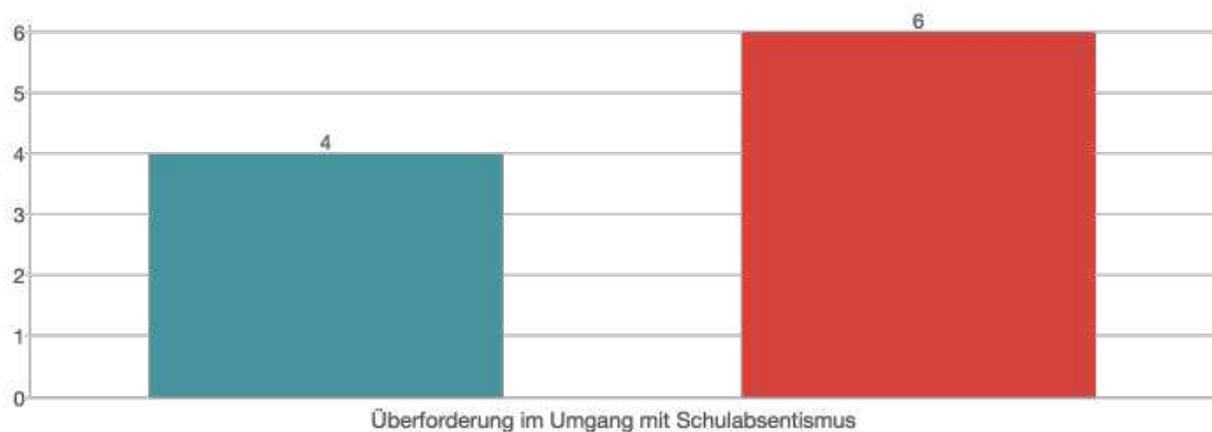


Abbildung 9: Anzahl Dokumente mit Hinweisen auf Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus (N=10).

*«Und sisch dänn scho schwierig. Und inzwüsche sind mir i sim Fall fasch echli froh, wenn er nöd id Schuel chunt. Also d Lehrer eifacht, vo dere diffuse Belastig.» (I10-B10)*

*«Und sie hät wies Gefühl, als Lehrperson fehled ihre die Kompetenz. Sie isch ja nöd sini Psychologin. Sie isch ja nöd ihm sis Mami.» (I10-B10)*

Die Zitate weisen darauf hin, dass in Bezug zu Schulabsentismus Lehrpersonen sich aufgrund fehlender Kompetenzen schnell überfordert fühlen. Zugleich weisen sie auf die Wichtigkeit einer interprofessionellen Kooperation hin.

#### 4.1.6 Ausgeprägtheit der systemischen Sichtweise

Zuletzt konnte im Bereich «Wahrnehmung und Haltung» auch ein Unterschied in bezüglich der «systemischen Sichtweise» entdeckt werden.

Wie die folgende Grafik darstellt, konnte eine systemische oder ganzheitliche Sichtweise in Bezug zu Schulabsentismus mehrheitlich bei den Schulsozialarbeiter\*innen festgestellt werden. Insgesamt wiesen sechs von zehn Interviews Aussagen auf, die auf eine systemische Sichtweise schliessen lassen. Darunter wiesen fünf Schulsozialarbeiter\*innen und eine Lehrperson eine systemische oder ganzheitliche Sichtweise auf, wenn es um die Prävention und Intervention oder das Problemverständnis von Schulabsentismus geht.

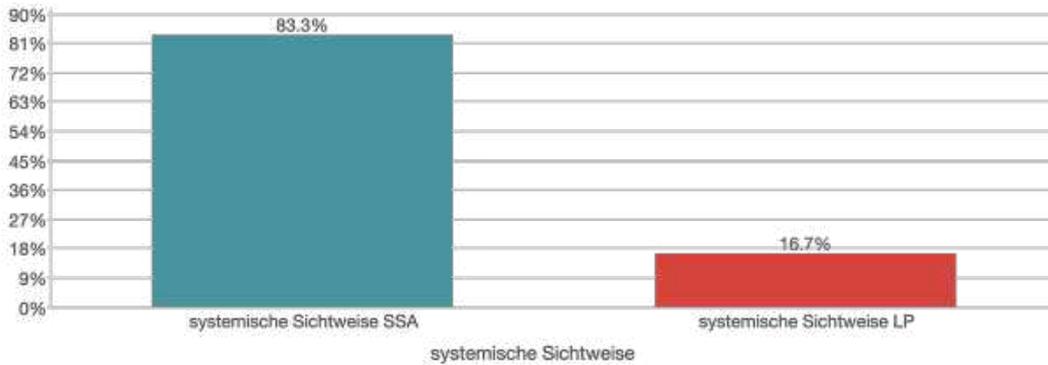


Abbildung 10: Die Ausprägung einer systemischen Sichtweise zwischen beiden Berufsgruppen (N=6).

## 4.2 Schulische Intervention und Prävention

An einer Stelle des Interviews wurden die Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen gefragt, welche Aspekte ihrer Erfahrung nach zu einer gelingenden Intervention beitragen oder beigetragen haben ausserdem wurde aus den Interviews Faktoren herausgearbeitet, die eine Intervention erschweren können und es eher zu vermeiden gilt. Bei der Auswertung der Daten wurde die Berufsgruppe der Lehrpersonen sowie die Berufsgruppe der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen getrennt voneinander betrachtet. In der folgenden Grafik sind die förderlichen Interventionsaspekte aus der Sicht Berufsgruppe der SchulsozialarbeiterInnen dargestellt.

### 4.2.1 Förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA

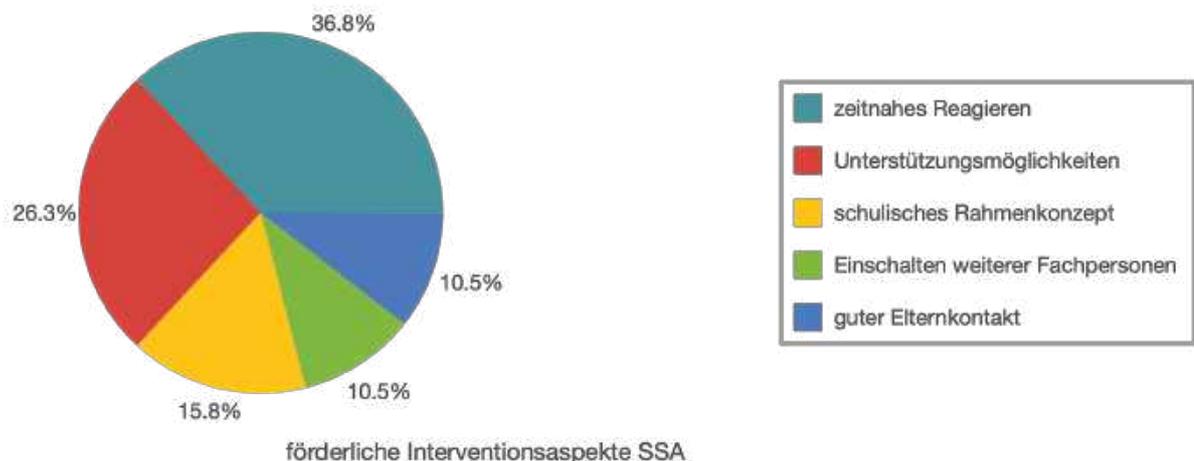


Abbildung 11: förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA (n=19) codierte Segmente.

Der von den SchulsozialarbeiterInnen am häufigsten genannte förderliche Interventionsaspekt ist das *zeitnahe Reagieren* auf Anzeichen von Schulabsentismus. Die SchulsozialarbeiterInnen sind davon überzeugt, dass je früher und schneller eine Reaktion auf das schulaversive Verhalten erfolgt, desto grösser die Chancen sind, einen regelmässigen Schulbesuch des betroffenen Schülers/ der betroffenen Schülerin wieder herbeizuführen. Des Weiteren ist es aus der Sicht der SchulsozialarbeiterInnen wichtig dem Jugendlichen/ der Jugendlichen durch das Unterbreiten von Unterstützungsmöglichkeiten möglichst viele Steine aus dem Weg zu räumen. Genannte Möglichkeiten diesbezüglich waren Beratungsgespräche oder das Etablieren von Helfersystemen wie zum Beispiel Absprachen und Abholdienste. Wie sich ein solcher Abholdienst gestaltet, lässt sich aus dem folgenden Zitat entnehmen:

*«Also nachhene..., ich han grad en Flüchtlingsbueb, wo ich dezue bracht han, dass er wieder regelmässig id Schuel chunnt, aber ich bin mängisch am Morge ihn us em Bett go hole. Und über das han ich irgendwo e Beziehig mit ihm chöne schaffe, sodass er zumindest wükli regelmässig, täglich, mehr oder weniger pünktlich id Schuel chunnt. [...] Will hüfig sinds ja nöd sönigi Erlebnis, wo er dänn wükli schätzt. Obwohl er häts jetzt no cool gfunde. Er isch mit em Auto abholt worde und mit em Auto id Schuel chauffiert worde». (I9-B9)*

Je nach Situation, ist auch das Beiziehen weiterer Fachpersonen und Fachstellen von grosser Bedeutung für eine gelingende Intervention. Einerseits weil der/ die betroffene Jugendliche einen weiteren Unterstützungsbedarf ausweist, die den Kompetenzraum eines Schulsozialarbeiters/ einer Schulsozialarbeiterin verlässt, andererseits aber auch, um Hintergründe und damit zusammenhängende Ursachen besser zu durchleuchten.

*«Neben dem SPD haben wir dann noch den KJZ dazu geholt, um so ein bisschen zu gucken, was ist denn so im familiären Rahmen, also was ist da irgendwie das Thema oder warum ist die Beziehungsebene zwischen Mutter und Tochter, ähm, also wenn beide bestätigen, dass sie ja in die Schule kommt und das eigentlich funktionieren sollte, dann muss auch irgendwie was auf der Beziehungsebene faul sein oder es braucht eine Unterstützung oder was auch immer». (I7-B7)*

Das letztere Beispiel zeigt zudem den Aspekt auf, wie wichtig ein guter Kontakt zu den Eltern oder Erziehungsberechtigten im Rahmen einer Intervention darstellt und wird in den Interviews ebenfalls thematisiert. So wird von zwei Schulsozialarbeiterinnen erzählt, dass durch eine gute Mitarbeit und Unterstützung von den Eltern, es meistens nicht zu extremen Ausprägungen kommt. Fasst man die beiden letztgenannten Kategorien *Einschalten weiterer Fachpersonen* und *guter Elternkontakt* zusammen, so stellt der Kooperationsaspekt (21%) den dritthäufigsten genannten Aspekt dar und unterstreicht somit dessen Bedeutung.

Als Letztes stellt ein schulisches Rahmenkonzept ein weiteres förderliches Interventionsinstrument dar, da er den beteiligten Fachleuten einen Orientierungsrahmen und eine mögliche

Handlungsanleitung gibt. Der Aussage einer Schulsozialarbeiterin nach, kann es gerade für unerfahrene Leute ein geeignetes Hilfsmittel darstellen, wenn es darum geht, möglichst effizient die richtigen Personen und Fachstellen beizuziehen.

#### 4.2.2 Hinderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA

Wie bereits erwähnt wurden ebenfalls Aspekte aus den Interviews herausgearbeitet, die aus der Sicht der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter eine Intervention erschweren. Die Datenauswertung ergab folgendes Bild.

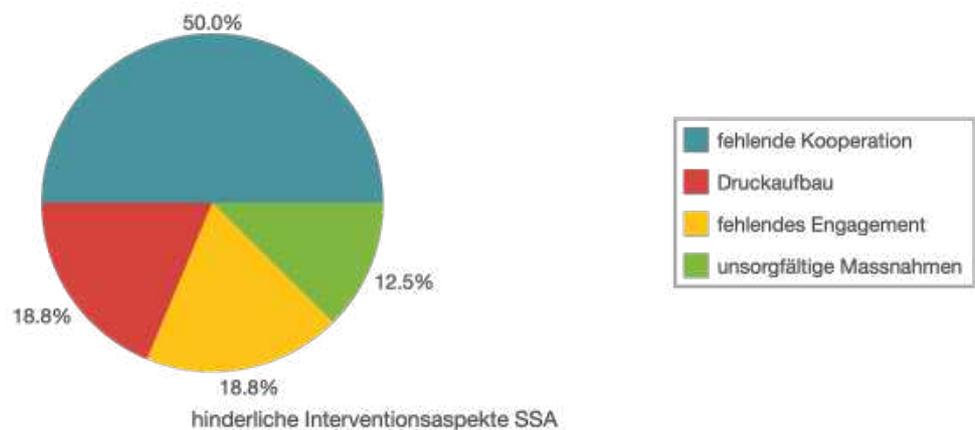


Abbildung 12: hinderliche Interventionsaspekte aus Sicht der SSA (n=16) codierte Segmente.

Am häufigsten wurde der Aspekt *fehlende Kooperation* als eine hinderliche Bedingung erwähnt. Einerseits betrifft dieser Aspekt die fehlende Kooperation seitens der Lehrpersonen andererseits die fehlende Kooperation seitens der Eltern und Erziehungsberechtigten. Entsprechend der folgenden Aussage kann man entnehmen, dass eine fehlende Kooperation seitens der Eltern nicht unbedingt willentlich erfolgt, sondern auch darauf zurückzuführen ist, dass es manchen Eltern selber nicht gelingt Regeln gegenüber ihren Kindern einzufordern.

*«Es Chind wo z.B Eltere hät oder en Eltereteil hät, wo meh oder weniger alles durelaht, a dem wird es sich orientiere, will er weiss döte chunnt er das über, was er eigentlich wott oder sie wott und dänn nachene wird das für eus sehr schwierig wüki mit de nöchi z schaffe.» (I9-B9)*

Für die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter stellt eine mangelnde Mitarbeit seitens der Eltern eine grosse Schwierigkeit dar und wird auch als Mitgrund genannt, warum sich bestimmte Fälle sehr lange hinziehen oder nicht auflösen lassen. Ebenso hinderlich ist gemäss der folgenden Aussage die fehlende Kooperation seitens der Lehrkraft.

*«Ähm s spannende isch ich han eingi Schüeler da ide Schuel wo wükli massiv Schuelabsentismus erlebt oder glebt hend und ich bin nöd e mal vo de Lehrer is Boot gholt worde sondern hätts eifach irgendwo e Ziit lang treit und dänn isch d Schuelleitig cho und mer*

*hät entschiede, dass mer s Chind innere andere Schuel platziert oder dass mer Psycholog ischaltet». (I9-B9)*

Der kritischen Aussage lässt sich zudem entnehmen, dass einerseits durch zeitlichen Druck, andererseits durch eine mangelnde Kooperation und somit fehlender Absprachen zwischen Lehrkräften, der Schulsozialarbeit und weiteren Fachpersonen im Schulfeld, eher ungünstige Massnahmen getroffen werden. Diese stellen eine weitere hinderliche Kategorie aus der Sicht der SchulsozialarbeiterInnen dar.

Von einem weiteren Befragten wurde von Interventionsmittel, wie das Einschalten der Polizei oder das Verhängen von Bussen abgeraten. Diese Interventionsformen werden als Druckmittel gewertet, die nicht zum gewünschten Ziel beitragen, dass der Schüler oder die Schülerin wieder gerne in die Schule kommt.

Zuletzt wird auch auf den wichtigen Aspekt des persönlichen Engagements hingewiesen. Dabei wird von den Befragten betont, dass es darum geht, wirklich auf die Bedürfnisse des Schülers/ der Schülerin einzugehen, intensiv dranzubleiben und dem Schüler / der Schülerin gegenüber zu zeigen, dass es einem wichtig ist, dass er/ sie in die Schule kommt.

#### 4.2.3 Förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der Lehrpersonen

Die folgende Grafik zeigt die Datenauswertung nach codierten Segmenten zu den förderlichen Interventionsaspekten aus der Sicht der Lehrpersonen. Bei den Lehrpersonen zeichnet sich im Vergleich zur Berufsgruppe der SchulsozialarbeiterInnen ein ähnliches Bild ab. Dabei werden vier gleiche Kategorien (Unterstützungsmöglichkeiten, Einschalten weiterer Fachpersonen, guter Elternkontakt und zeitnahe Reagieren) als interventionsförderlich beurteilt werden.

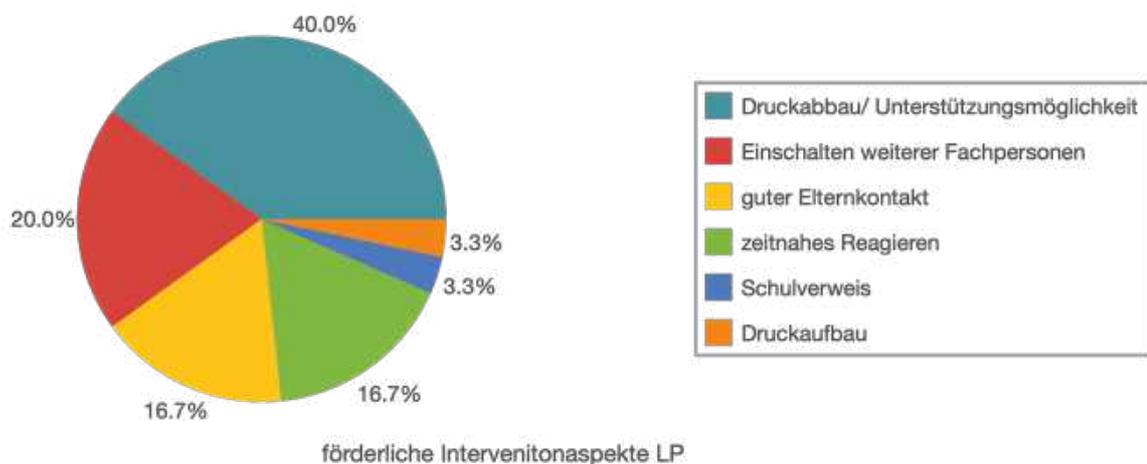


Abbildung 13: Förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der Lehrpersonen (n=31) codierte Segmente

Die am häufigsten genannte Interventionsform von Lehrpersonen war der Druckabbau und das Unterbreiten von Unterstützungsmöglichkeiten gegenüber dem Schüler / der Schülerin. Der Druckabbau besteht darin, dass die Lehrpersonen die betroffenen Schülerinnen und Schüler von bestimmten Lerninhalten oder Prüfungen befreien. Zudem werden je nach Situation auch Gespräche mit der Klasse geführt, die dazu dienen die Schulkameraden aufzuklären und sie dazu zu bringen eine nachsichtige Haltung einzunehmen, damit sich der/ die entsprechende Jugendliche im Klassenverband wohl fühlt. Des Weiteren wird durch den Verweis auf weitere Fachpersonen je nach Bedarf (z.B. SSA, Schulpsycholog) etc. dem Schüler/ der Schülerin weitere Unterstützungsmöglichkeiten geboten. Auch wurde von zwei Lehrpersonen erwähnt, dass sie die/den Betroffenen unterstützen, indem sie sie/ihn von zu Hause abholen oder auf dem Schulweg begleiten. Eine weitere Interventionsform auf die häufig zurückgegriffen wird, ist das Beiziehen weiterer Fachpersonen, welches dazu dient die Qualität der Intervention zu sichern und durch Absprachen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu eruieren. Wie auch bei der Berufsgruppe der SchulsozialarbeiterInnen sehen die Lehrpersonen zeitnahe Reagieren und ein positiver Elternkontakt als wichtige Bedingungsfaktoren für eine gelingende Intervention. Ein Unterschied im Vergleich zu den SchulsozialarbeiterInnen zeigt sich mit den Kategorien Druckaufbau und Schulausschluss. Der Druckaufbau in Form einer Busse oder Warngesprächen wurde jedoch nur von einer Lehrperson gutgeheißen. Dasselbe gilt für den Schulausschluss. Wie das entsprechende Zitat belegt, wird der Schulausschluss damit begründet, dass die Lehrperson der Schülerin keinen Gefallen machen würde, wenn sie bei Nichterscheinen weiterhin ein Auge zudrücken würde.

*«Und dänn han ich halt s Gefühl gha, jetzt hät sie wieder geg d Regle verstosse und sie hät dänn nachher müesse d Schuel wechsele. Ähm ich glaube das Chind hät nie wüki die Regle oder die Grenze wüki gspürt. Also, klar dass sie us em Heim chunt und so Sache scho. Aber mer hät sie ide Schuel immer sochli: «Ja sie isch halt, sie isch halt en Armi. Sie isch nöd Dihei. Sie häts schwierig». Ich meine ich hans au gmerkt, dass ich bi ihre meh Mitleid han, als bi andere. Ich han eifach gfunde, ich mach ihre kein Gfalle, wenn ich immer alles durelahn. Und dänn häts sie dänn müesse d Schuel wechsele. Ich weiss au nöd, ob sie s bis hüt begriffe hät. Aber ich han nie meh öppis ghört.» (I4-B4)*

Eine mögliche Erklärung für diese Reaktion liefert der in der Theorie (vgl. Kapitel 2.3.3) vorgestellte Aspekt, dass aufgrund fehlender Kenntnis über Ursache und Prävention, es für die Lehrperson schwierig wird, passend auf die Problemsituation zu reagieren und darum auf eine ordnungsrechtliche Massnahme zurückgegriffen wird.

#### 4.2.4 Hinderliche Interventionsaspekte - Lehrpersonen

Die Datenauswertung zu hinderlichen Interventionsaspekten aus der Sicht der Lehrpersonen ergab folgendes Bild.

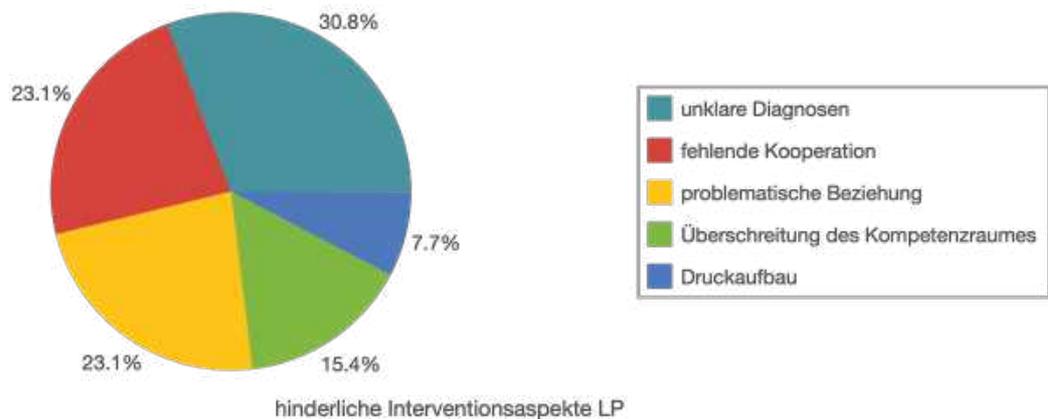


Abbildung 14: Hinderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der Lehrpersonen (n= 16) codierte Segmente.

Wie in der Grafik aufgezeigt wird, ist ein häufig genannter Aspekt, welcher eine Intervention erschwert die fehlende Diagnose in der Ergründung der Ursachen. Die Lehrperson weisen darauf hin, dass es oftmals viel Zeit braucht die Ursachen für das schulabsente Verhalten zu ergründen und läuft dem Konzept wieder, effizient und gut zu intervenieren. Wie bei der Berufsgruppe der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter berichten drei der befragten Lehrpersonen über die schwierige Problemlage, wenn Eltern nicht mit der Schule und der Klassenlehrperson zusammenarbeiten. Der Beziehungsaspekt spielt nicht nur mit den Eltern, sondern auch mit den betroffenen Jugendlichen eine wichtige Rolle. Wenn es zwischen den Bezugspersonen und dem Jugendlichen zwischenmenschlich nicht funktioniert und keine Vertrauensbasis hergestellt werden kann, gelingen auch keine Interventionsmassnahmen. Auch Vorbehalte, welche eine Lehrperson gegenüber einem Jugendlichen hegt, kann sich je nach dem auch in ein vermindertes Engagement seitens der Lehrperson niederschlagen, wie dies mit dem folgenden Interviewausschnitt aufgezeigt wird:

*«I5: Und wie erchlärst du dir das Verhalte, dass sie findet, sie geht jetzt mit de Cousine go shoppe? Sie geht jetzt eifach im andere Dorf echli go shopping mache, anstatt im Unterricht z si?»*

***B5: «Das gaht scho über min (unverständlich) leider, ich han mit ihre die Gspröch nöd gführt. Au bewusst nöd. Sie hät mis vertraue au broche e bitzli. Aber das spielt für d Beziehig jetzt eigentlich nöd genau eso e Rolle. Das hät sie sicher mit de SSA also de Schuelsozialarbeiterin besproche gha, denk ich» (I5-B5)***

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt stellt die Überschreitung des Kompetenzraumes dar. So wird von einer Lehrperson betont, dass bei Schulabsentismusfällen oftmals Themen aufkommen, zu denen die Lehrperson keine Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, um diese professionell zu bearbeiten. Das Beiziehen weitere Fachpersonen ist also dringend notwendig, einerseits um sich als Lehrperson selbst zu entlasten andererseits, um einen professionellen Umgang mit der Problemsituation zu sichern.

Zuletzt wird wie bei der Berufsgruppe der SchulsozialarbeiterInnen von einem Druckaufbau im Sinne einer Polizeilichen Intervention abgeraten, da dies nicht zum Erfolg beitrage, dass der Schüler/ die Schülerin wieder gerne in die Schule kommt.

#### 4.2.5 Schulische Prävention

In einem Teil des Interviews wurden die Lehrpersonen und SchulsozialarbeiterInnen danach gefragt, was es in einer Schule braucht, damit die Schülerinnen und Schüler gerne in die Schule kommen und sich wohlfühlen und die Schule ihre Haltekraft steigt. Zudem wurde danach gefragt, wie sie als Lehrperson oder Schulsozialarbeiter\*in zur Prävention von Schulabsentismus beitragen. Bei der Datenauswertung wurden die Präventionsaspekte entsprechen ihrem Wirkungsbereich also Schule als Lebensraum, Lehrperson und Schulsozialarbeiter\*in eingeteilt. Die Ergebnisse werden den Wirkungsbereichen entsprechend dargestellt und erläutert.



Abbildung 15: Prävention Schule (n= 39) codierte Segmente

Was den Lebensraum Schule betrifft, waren benannte Aspekte, die zur Stärkung der Schulgemeinschaft beitragen besonders zahlreich. Darunter fielen Aspekte wie das Gefühl von Eingebundensein in Peergruppe und in der Schulgemeinschaft. Ein grosses Potenzial um die Schulgemeinschaft sowie die Identifikation mit der Schule zu fördern, sehen vier der befragten Personen in der Realisierung von Klassenübergreifenden Schulprojekten und Schulanlässen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich einbringen und als kompetent erleben können. Auch das Kreieren eines Logos oder das Veranstellen von Schulfesten oder Schullagern hat das Ziel das Identifikationspotenzial der Schülerinnen und Schüler erhöhen, sodass sie sich als Teil einer Gemeinschaft verstehen und ihr zugehörig fühlen. Somit soll auch den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Spiel und Spass sowie nach Gemeinschaft nachgekommen werden. Ein weiterer bedeutender Aspekt, der zum Wohlfühlen beiträgt, ist die Resilienz, die durch die Stärkung der Schulgemeinschaft und die Realisierung von Projekten gefördert wird.

*«Das isch e Problematik, wo mer da ebe müends irgend immer uf de Schüeler, er hät z wenig..., er mag nöd durebisse und so, de isch en fuule oder so Sprüch ghörsch immer wieder. Und ich muess säge, ja natürlig wüssi sind fuul. Sind au fuul erzoge worde. Hend wie nüt müesse mache. Sie hend irgendwie weiss au nöd Resilienz isch es Fremdwort, wo niemert ghört hät. Und das sind alles so Sache, wo ebe sötted eigentli innere Schuel inne ufgange werde. Mer*

*sött en Ruum gäh wo s ebe Resilienz chönd entwicke und nöd nur mit ere A4 Siite muesch durehebe bis es fertig isch, sondern mit Arbeite, wo du chasch mache.» (I5-B5)*

Nicht zuletzt sollen auch Schulprojekte ein Art Aushängeschild sein, welches die Schule und damit auch die Jugendlichen stärker in einem Quartier oder einer Gemeinde verankern und ein positives Bild zeichnen.

Es wird jedoch von einer Lehrperson beanstandet, dass die Realisierung von Anlässen und Projekten heutzutage leider viel zu wenig auf der Sekundarstufe I umgesetzt werden und vor allem der Wissenserwerb im Vordergrund steht.

*« Jetzt s Problem vo de Volksschuel isch, dass s eigentli um de Wüssenserwerb gaht. Muess ich säge find ich total cool, wenn ich gsehn d Primarschuel hät viel meh Spielruum döt dure. Die mached no mit de chline das und dieses und säb und Theaterli spiele und, und, und, wieso hört das uf?*

*Das dörf nöd ufhöre im Gegeteil oder, das muess intensiver werde. Du muesch da chöne Theaterwuche, Musikwuche mache, wo du s ganze Jahr druf schafftsch. Wo es Thema da isch, wo d Lüüt begeisteret sind. Du muesch id Projekt integriert sie. Lueg e mal da use, das isch ja nur das isch eifach e Wiese (Zeigt aus dem Fenster aufs Schulareal). Will es isch eifacher für de Walti zum das mähe. Wieso nöd da usse en riese wunderschöne Schuelgarte mache, mit ere Teichalag und und und, verstahsch? Das isch alles Potenzial wo eingentlich da ume isch, Niemert seit mer dörf das nöd. Es machts eifach niemert, will mer häts nie gmacht. Und döt bin ich ebe echli de Exot, will ich han mich eigentlich nöd eso a die Konventionen ghalte.» (I5-B5)*

Zuletzt bewirkt die Realisierung von Schulanlässen auch eine erhöhte Schülerinnen- und Schülerpartizipation, welches als weiterer bedeutender Präventionsfaktor genannt wird.

Des Weiteren stellen die Kooperation mit weiteren Fachpersonen und Austauschgefässe, sowie die Etablierung eines Care-Teams weitere förderliche Bedingung dar, um frühzeitig auf Schulabsentismus zu reagieren und geeignete Handlungsmassnahmen zu besprechen. Auch schulische Handlungsleitfaden sollen präventiv wirken, indem sie unerfahrenen Lehrkräfte sensibilisieren und Anhaltspunkte geben.

Ein offener und wertschätzender Umgang, der sich auch durch eine positive Fehlerkultur auszeichnet, ist aus der Sicht der Befragten ebenfalls ein wichtiger Faktor. Damit korrelieren klare Richtlinien und Regeln, die den Jugendlichen einerseits durch Ordnung und Struktur einen sicheren Rahmen geben andererseits die Achtung einer positiven Schulkultur sicherstellen. Zuletzt wird von einer Lehrperson der Aspekt einer ansprechenden räumlichen Gestaltung in der Schule benannt, der ebenfalls zum Wohlfühlen beitragen soll.

#### 4.2.6 Prävention im Handlungsfeld der Lehrperson

Die folgende Grafik zeigt die Präventionsaspekte, die dem Handlungsfeld der Lehrperson angehören.

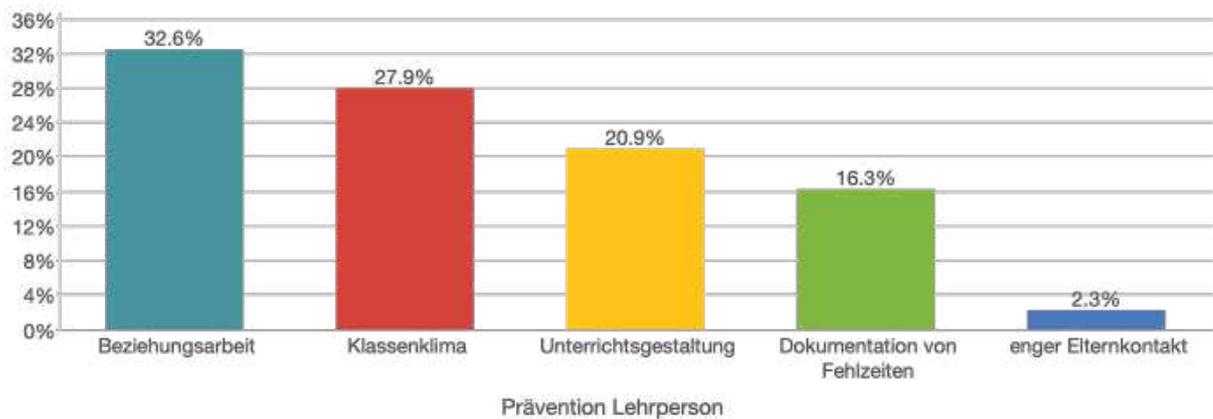


Abbildung 16: Prävention Lehrperson (n= 43) codierte Segmente.

Aspekte bezüglich der Beziehungsqualität zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern sind in den Interviews am zahlreichsten vertreten. Es besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern als zentraler Schlüsselfaktor gilt, wenn es darum geht, präventiv gegen Schulabsentismus vorzugehen. Den Aussagen der Befragten nach soll, durch eine fürsorgliche und empathische Haltung seitens der Lehrperson der Draht zwischen ihr und den Jugendlichen gestärkt werden. Dies führt in der Konsequenz dazu, dass mehr Probleme, Schwierigkeiten und Ängste von Seiten der Betroffenen geäußert und thematisiert werden können. Zu einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung gehört auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson wertgeschätzt fühlen, wie dies im folgenden Zitat verdeutlicht wird.

*«Aber dass die Lehrperson halt ein wichtiger Partner ist. Dass es eine Person ist, die sagt, dass es mir wichtig ist, wie es euch geht. Es ist mir nicht nur wichtig, was ihr für Noten schreibt, sondern es ist mir auch wichtig, wie ihr in die Schule kommt, wie es euch geht, so». (I7-B7)*

Auch die Förderung eines positiven Klassenklimas, die den Befragten zufolge durch eine klare Anti-Mobbing-Haltung und einer positiven Fehlerkultur, in der die Schülerinnen und Schüler mit Respekt und Toleranz einander begegnen, gezeichnet ist, stellt ein weiter häufig genannter Präventionsaspekt im Aufgabenbereich der Lehrperson dar. Ebenso soll ein spannender und abwechslungsreicher Unterricht, der an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst ist, sowie kooperative Arbeitsformen beinhaltet, die Motivation für den Schulbesuch erhöhen.

Obwohl weniger sprachinhaltliche Segmente zur Subkategorie *Dokumentation von Fehlzeiten* herausgearbeitet wurden, wird dieser Aspekt dennoch von sechs der zehn Befragten aufgezählt. Überraschenderweise wurde der Aspekt eines intensiven Elternkontakts nur von einer Lehrperson als Präventionsmassnahme aufgezählt. Dass dieser dennoch als wichtig erachtet wird, zeigt sich daran,

dass beim Aspekt der Intervention ein guter Elternkontakt sowohl von den Lehrpersonen wie auch von der SSA als wichtig erachtet wird. Dieser Aspekt ist sowohl bei der Prävention von Schulabsentismus wie auch der Intervention als bedeutender Faktor zu verstehen.

#### 4.2.7 Prävention im Handlungsfeld der SSA

In der untenstehenden Grafik sind die Präventionsaspekte, die dem Handlungsfeld der SchulsozialarbeiterInnen zugeordnet werden, dargestellt. Dabei handelt es sich um die prozentuale Verteilung der codierten Segmente in die entsprechende Subkategorie.

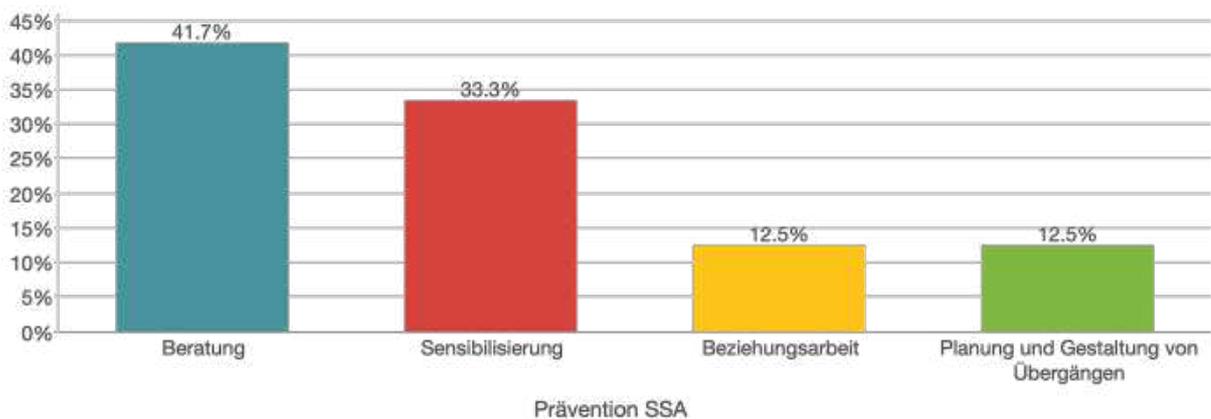


Abbildung 17: Prävention SSA (n=23) codierte Segmente.

Aus der Sicht der Befragten können SchulsozialarbeiterInnen in ihrer Beratungsfunktion bereits viel Präventionsarbeit leisten. Durch das niederschwellige Gesprächsangebot können belastende Schülerinnen und Schüler sich bei der Schulsozialarbeit Rat und Unterstützung holen. Aus den Interviews geht hervor, dass auch die Lehrpersonen auf das Beratungsangebot der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen zurückgreifen, um bei schwierigen Situationen mehr Handlungssicherheit zu gewinnen. Dies passiert den Aussagen nach sowohl auf formeller wie auch informeller Art und Weise.

*«Und dann wäre der nächste Schritt ein gemeinsames erstes Gespräch oder nur mit mir oder nur mit dem Klassenlehrer. Das kann man immer so ein bisschen gucken, was die Situation irgendwie so hergibt und ich berate, dann auch die Klassenlehrperson, was können noch weitere Schritte sein». (I7-B7)*

Ein weiterer wichtiger Präventionsaspekt der Schulsozialarbeit stellt aus der Sicht der Befragten die Sensibilisierung dar. Darunter fallen die Festlegung, Organisation und Durchführung von Thementagen (z.B. Umgangssprache, Gamen, Mobbing) für die Schülerschaft, welche indirekt mit Schulabsentismus zusammenhängen können. Des Weiteren ist auch die Aufklärung und Sensibilisierung der Lehrpersonen zu bestimmten Aspekten gemeint, wie dies im folgenden Zitat

dargestellt ist. Auch kommt hier die systemische Sichtweise des Schulsozialarbeiters gut zum Ausdruck.

*«Ähm und das isch teilwies au no spannend gsi. Will er hät dänn sini Sicht innebracht und ich han teilwies gmerkt: «Ah da gaht jetzt grad öppis ab, zwüsched dene beide, wo teilweis au guet isch, also ...aber teilwies au wo ich merke, dass de Lehrer vielleicht im Moment übergriffig isch vo de Sprach her, vo de Art wie er mit em Chind umgaht und ich wie dänn chan uffange. [...] Und ich han gmerkt, die sind viel vorsichtiger worde im Umgang mit ihme Schüeler [...]. (I9-B9)*

Die Beziehungsarbeit spielt wie bei den Lehrpersonen ein wichtiger Präventionsaspekt und bildet die Grundlage, dass Schülerinnen und Schüler sich überhaupt dem/ der Schulsozialarbeiter\*in anvertrauen. Jedoch wird von einem Schulsozialarbeiter betont, dass es für sie viel schwieriger ist mit den Schülerinnen und Schülern eine Beziehung aufzubauen, da sie weit weniger Kontaktmöglichkeiten haben als die Lehrpersonen.

Zuletzt wird von zwei befragten Schulsozialarbeiterinnen auch der Aspekt der Gestaltung und Begleitung von Übergängen als Präventionsmassnahme genannt, da sich während dieser Phase häufig schulabsentes Verhalten manifestiert und es deshalb gilt, ein besonderes Augenmerk darauf zu legen.

### 4.3 Berufsauftrag und Rolle

Während den Interviews wurden die Befragten beider Berufsgruppen aufgefordert eine Fremdzuschreibung und Selbstzuschreibung bezüglich ihrer Funktion und den Aufgaben im Allgemeinen wie auch im Bezug zu Schulabsentismus vorzunehmen. Damit sollten allfällige Rollenunklarheiten aufgedeckt werden, die sich in einer Zusammenarbeit als hinderlich erweisen könnten. Die Interviewsegmente wurden den Selbstzuschreibungen und Fremdzuschreibungen beider Berufsgruppen nach codiert. Die, in den Interviews genannten Aufgaben und Funktionen der jeweiligen Berufsgruppen, werden in einer Auflistung zusammenfassend dargestellt.

#### 4.3.1 Fremd- und Selbstzuschreibung der Lehrpersonen

Selbstzuschreibung Lehrperson:	Fremdzuschreibung Lehrperson:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterricht und Vermittlung von Schulstoff</li> <li>- sich beruflich abgrenzen</li> <li>- Ansprechperson sein für die Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Beratung und Unterstützung für schulische Belange</li> <li>- Zusammenarbeit mit Eltern</li> <li>- Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Hausbesuche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterricht und Vermittlung von Schulstoff</li> <li>- Ansprechperson sein für die Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Beurteilung</li> <li>- Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler</li> <li>- Kontrolle und Erfassen von Absenzen</li> <li>- Holschuld</li> </ul>

Die Ergebnisse bezüglich der Rolle und Funktion der Lehrperson zeigen, dass sich die Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung grösstenteils miteinander decken und somit keine grosse Diskrepanz oder Rollenunklarheit vorherrscht. Um ein konkreteres Bild zu präsentieren soll dennoch auf einige Aspekte genauer eingegangen werden. Die Kernaufgabe der Lehrperson sehen beide Berufsgruppen in der Vermittlung von Schulstoff und dem Unterricht. Auch wird von beiden Berufsgruppen betont, dass die Lehrperson als Ansprechperson für die Schülerinnen und Schüler dient. Der Beziehungsarbeit wird im Allgemeinen ein grosser Stellenwert zugeschrieben:

*«Und d Beziehig, dass isch s A und O i eusere Arbeit. Also wenns nöd giiget zwüsched mir und de Schüeler oder mir und de Schüelerinne, dänn isch Essig. Dänn gaht nix. Und das isch öppis vom Zentralschte. Was au immer passiert. De Schüeler und Schüelerinne gegenüber probiere- also ich zumindest- mit emene grosse Wohlwolle- nie verurteilend, oder?» (I1-B1)*

*«Wie bring ich die Jugendliche, ...ich han damals Jugendlich gha wo direkt vo Bosnie us em Krieg cho sind, keis Wort Dütsch hend chönne. Wie bring ich dezue, dass die Schuel oder ich, als Person e Haltecraft chan entwickle? Das gaht schlussendlich, das gaht immer um d Beziehigsqualität. Also s Wichtigscht (lacht)». (I5-B5)*

Von vier der fünf Lehrpersonen wird klar betont, dass sich ihre Unterstützungsleistung um den schulischen Rahmen dreht. So geht es beim Austausch und Kontakt mit den Eltern ums Lernen,

Leistungen und anderen schulischen Belange. Bei Problemen privater Art, die dem System «Familie» angehören, grenzen sich die Lehrpersonen ab und leiten den Fall an die Schulsozialarbeit oder den Schulpsychologischen Dienst weiter.

Nur eine Lehrperson gab im Interview an, bei Fällen von Schulabsentismus auch Hausbesuche zu machen, womit sie den systemischen Handlungsraum «Schule» verlässt.

*B5: «Ich denk oder es isch jetzt wie au en vorsichtige Versuech i die Problematik iztauche und durch das, dass d Schuelsozialarbeiterin debi isch, ich debi bin, will weisch ich han das au also Schuelabsentismus isch au es Thema gsi, wo ich doziert han, dänn d X däne, die isch au sehr kompetent, dass sochli die Lüüt wötted innere Gruppe zäme ha, wo wükli eigentli uf de Kern eigentlich iigönnd. Und weisch es Konzept erstelle, also das Caring z.B also das mer wenn öppert nöd chunnt, dass das mich kümmeret. Das heisst ich gahn go luege, also ich gahn hei.»*

*I5: «Du gasch zu de Schüeler hei?»*

*B5:» Ja, ja. Ich bin bi jedem Schüeler diheime. Ich wott luege wie der wohnt. Wie viel Fernseh s im Zimmer hät. Ich wott mit de Eltere rede.» (I5-B5)*

Dass ein Hausbesuch als Überschreiten einer Systemgrenze gesehen wird, zeigt das folgende Beispiel.

*«Ja wennd zum Bispiel als Lehrperson en Bsuech Dihei machsch oder? Ja nei blöd gseit, oder? Das gaht nöd.» (I1-B1)*

*«Aber alles was drübert usgaht, über das was im Schuelzimmer passiert, (.) hey, nei, da bin ich nöd uusbildet defür.» (I5-B5)*

Ein Hausbesuch zu machen, sieht die jeweilige Lehrperson nicht als Teil ihres beruflichen Verständnisses, sondern gar als Verlassen des eigenen Kompetenzraums. Die beiden Zitate zeigen auf, dass bei den Lehrpersonen unterschiedliche Vorstellung bezüglich ihrem beruflichen Handlungsraum bestehen. Trotz dieser Diskrepanz wird von allen Lehrkräften betont, dass es wichtig ist sich abzugrenzen, um die Professionalität zu wahren.

Wie das folgende Beispiel zeigt, ist ein weiterer beruflicher Aspekt, der vor allem von den befragten SchulsozialarbeiterInnen genannt wird, dass Lehrpersonen eine Bewertungs- und Beurteilungsfunktion sowie Disziplinarfunktion innehaben.

*«Also ich mach kei liträg. Ich mach kei Massnahme und kei Sanktion. Sisich alles s Böse, Böse. Das müend alles d Lehrer mache.» (I7-B7)*

Das Zitat weist auf die Tatsache hin, dass die Beurteilungsfunktion, welche Lehrpersonen ausüben auch ein Hindernis darstellen kann, wenn es darum geht, dass sich die Jugendlichen zur Problembearbeitung gegenüber der Lehrperson öffnen können. Demgegenüber obliegt den SchulsozialarbeiterInnen mit der Schweigepflicht und dem Prinzip der Niederschwelligkeit hierfür ein ganz anderer Handlungsspielraum. Der letzte Aspekt bezüglich der Aufgabe und Rolle einer Lehrperson sehen die SchulsozialarbeiterInnen in der Holschuld. In Bezug zu Schulabsentismus liegt es also in der Verantwortung der Lehrperson rechtzeitig, umfassend und in geeigneter Form, Unterstützung von der Schulsozialarbeit zu holen, nicht zuletzt deshalb, weil die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler täglich sehen und ihre Absenzen kontrollieren und erfassen sollen.

#### 4.3.2 Selbst- und Fremdzuschreibung der Schulsozialarbeiter\*innen

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der Selbst -und Fremdzuschreibung der SchulsozialarbeiterInnen vorgestellt. Dabei soll erforscht werden, ob eine Diskrepanz bezüglich der Rolle und Erwartungen zwischen den beiden Berufsgruppen besteht, die sich möglicherweise hinderlich auf die gemeinsamen Arbeitsprozesse auswirken können. Die in den Interviews genannten Aufgaben und Funktionen der jeweiligen Berufsgruppen, werden in einer Auflistung zusammenfassend dargestellt.

Selbstzuschreibung Schulsozialarbeiter*in:	Fremdzuschreibung Schulsozialarbeiter*in:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern</li> <li>- Beratung von Lehrpersonen</li> <li>- Beratung von Eltern und Familienarbeit</li> <li>- Konfliktbearbeitung</li> <li>- Schulbezogene Hilfen</li> <li>- Triage</li> <li>- Vernetzung</li> <li>- Hausbesuche</li> <li>- Keine Bewertungsfunktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensive Beratung und Begleitung der Schülerinnen und Schülern</li> <li>- Beratung und Entlastung der Lehrpersonen</li> <li>- Konfliktbearbeitung</li> <li>- schulbezogene Hilfen</li> <li>- Triage</li> <li>- Vernetzung</li> <li>- Familienarbeit</li> </ul>

Wie bei der Berufsgruppe der Lehrpersonen zeigen die Ergebnisse bezüglich der Rolle und Funktion der Schulsozialarbeiterin / des Schulsozialarbeiters auf, dass sich die Selbstzuschreibung und Fremdzuschreibung mehrheitlich miteinander decken und somit keine grosse Diskrepanz vorliegt. Im Folgenden soll auf die bedeutenden Aspekte und dennoch feinen Unterschieden eingegangen werden.

Die Beratung, Konfliktbearbeitung sowie Vernetzungsarbeit und Triage werden von den Befragten als Kernkompetenzen der Schulsozialarbeiter\*innen gesehen. Von den Lehrpersonen wird darauf hingewiesen, dass vor allem bei Jugendlichen mit einem privaten Anliegen, welches eine intensivere Unterstützung zur Problembearbeitung erfordert, der/die Schulsozialarbeiter, die richtige Ansprechperson dazu ist. Von beiden Berufsgruppen wird zudem bemerkt, dass der/ die Schulsozialarbeiter\*in mit den Prinzipien der Niederschwelligkeit und der Schweigepflicht als Vertrauensperson fungiert. So bezeichnen sich manche als «sicheren Ort» oder «Schüleranwalt» und legen Gewicht auf die Tatsache, dass sie keinesfalls die Schülerinnen und Schüler bewerten oder disziplinieren. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen kommt den Schulsozialarbeiter\*innen somit ein ganz anderer Handlungsspielraum zu, um die Jugendlichen zu unterstützen und zu begleiten. Dies zeigt sich auch in der Familienarbeit und den Hausbesuchen, welche die Sozialarbeiter\*innen leisten. Die Familienarbeit umfasst, die Beratung und Unterstützung der Eltern zu erzieherischen Belangen oder der Bewältigung von Problemsituationen. Dies findet in Form von Beratungsgesprächen statt wie auch in der Vermittlung an hilfreiche Fachstellen durch Triage. Im Fall von Schulabsentismus stellen Hausbesuche und Abholdienste eine gängige Methode der Schulsozialarbeiter\*innen dar, um die Jugendlichen auf den Weg zurück in die Schule zu unterstützen.

*«Dass ich irgend zu öppertem hei bin tagssüber, will ich gwüsst han de isch am game und drum bin ich hei und de isch im Bett glege mit sim Compi und hät gamed. Und dänn hani nachene s Gspröch mit em Chind gsuecht und au dezue bracht irgendwo, dass er eifach Mal wieder id Schuel cho isch. Und ich han mit ihm glueged wieso das er süchtig isch, was z Sucht usmacht, ähm was das...ähm hüfig eigentlich z tue hät, dass mer eifach ähm Glückshormon dauern usgeschüttet überchunnt bim game und wenn du id Schuel gasch häsch du das nöd». (17-B7)*

Den Aussagen der Lehrpersonen nach, stellt die Unterstützung der Schulsozialarbeiter\*innen im Sinne von Beratungsgesprächen oder Klasseninterventionen eine grosse Entlastung dar. Entsprechend der Aussage einer Schulsozialarbeiterin, lässt sich entnehmen, dass die beiden Berufsgruppen zum Teil verschiedene Vorstellungen haben, was die Intensität der Zusammenarbeit anbelangt.

*«Und dänn isch ihres Stresslevel da obe und dänn isch scho d Erwartig da. Ebe obs bi mir landet oder de Schuelleitig: « Nimms sofort ab und klärs.». Und das geht eifach nöd». (18-B8)*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die beiden Berufsgruppen in ihren gegenseitigen Rollenvorstellungen und dem effektiven Handeln grösstenteils decken. Aufgrund der Beurteilungsfunktion, welche eine Lehrperson innehat, scheint mir neben dem systemischen Handlungsspielraum, welche ein/eine Schulsozialarbeiter\*in als Schnittstelle zwischen dem System «Familie» und dem System «Schule» innehat, vor allem das Prinzip der Niederschwelligkeit und die Schweigepflicht der Schulsozialarbeiter\*innen von grosser Bedeutung, wenn es darum geht Schulabsentismus zu bekämpfen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Dieser Aspekt weist auch auf die Wichtigkeit einer guten Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen hin.

Im folgenden Teil der Ergebnisdarstellung soll aufgezeigt werden, welche Formen von Kooperation an Schulen praktiziert werden, welche Faktoren eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen hindern und fördern und welche Vorteile einer Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen zur Bekämpfung von Schulabsentismus zugesprochen werden.

#### 4.4 Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen

Da, wie im Theorieteil beschrieben, unterschiedliche Faktoren die Form und Intensität einer Kooperation beeinflussen, wurden die Interviewaussagen auf die Frage hin untersucht, welche Faktoren eine Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeiter\*innen hindern oder fördern. Die folgende Grafik verschafft einen Überblick über die förderlichen Aspekte, die zu einer guten Kooperation beitragen. Die in der Grafik dargestellten Subkategorien des Codes «förderliche Aspekte» sind entsprechend der Dokumentenhäufigkeit bzw. der Anzahl der Befragten dargestellt. Zwei der zehn untersuchten Dokumente wiesen keine Aussagen zu förderlichen Kooperationsaspekten auf.

##### 4.4.1 Förderliche Kooperationsfaktoren

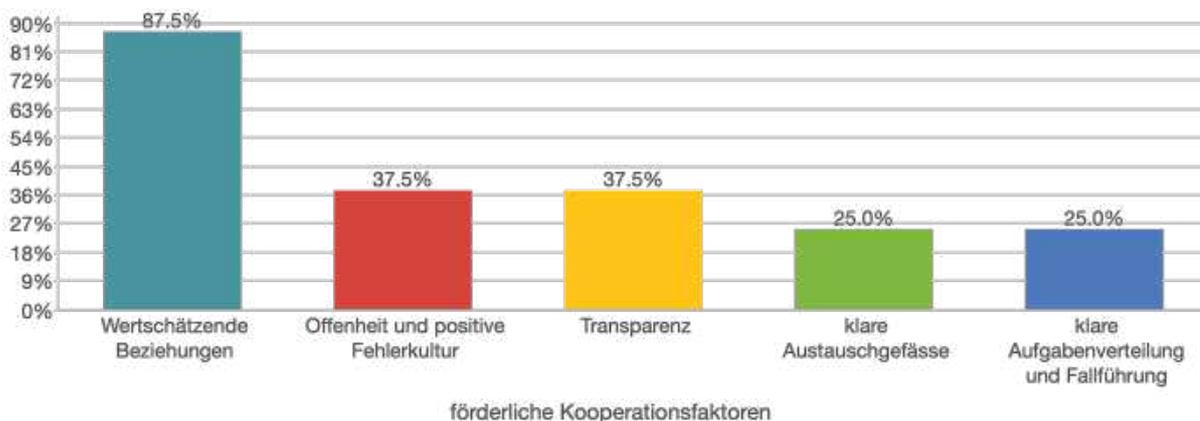


Abbildung 18: förderliche Kooperationsfaktoren

Wie dargestellt, ist die häufigste codierte Subkategorie, die sich förderlich auf eine Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen auswirkt, ist «wertschätzende Beziehungen» zwischen den beiden Berufsgruppen. Den Aussagen der Befragten nach, zeichnet sich eine positive Beziehung dadurch aus, dass die Vertreter der Berufsgruppen sich gegenseitig vertrauen, einander auf gleicher Augenhöhe begegnen und der Austausch wertgeschätzt wird. Ein weiterer förderlicher Kooperationsaspekt stellt «Offenheit und eine positive Fehlerkultur» dar. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrpersonen externe Hilfe und Unterstützung für die Bewältigung von Problemsituationen annehmen und die Beteiligten im Schulteam zur Problembearbeitung eine lösungsorientierte und

kooperative Haltung einnehmen. Transparenz im Sinne von einem guten und regelmässigen Informationsaustausch und einer tiefen Kontaktschwelle, sorgt für Klarheit und Effizienz in der Zusammenarbeit. Von zwei der Befragten wird betont, dass eine klare Fallführung bei Fällen von Schulabsentismus unabdingbar ist, wenn es darum geht unnötige Verzögerungen in einem ohnehin schon langwierigen Prozess (z.B Rückführung in die Schule, Etablierung eines Helfersystems) zu vermeiden.

*«Und dann isch ganz wichtig bald emal abzmache, wenn sich abzeichned dass es e schwirigeri Gschicht wird, [...], wer die sogenannti Fallführig hät. Will wenns blöd lauft, und das hani scho mehrmals erlebt, sind wahnsinnig viel Fachlüt involviert. Es chömed immer meh und meh und meh Lüt dezue, desto schwieriger d Situation wird.» (I1-B1)*

*«Generell dauern Prozesse in Schulen einfach lang. Also, das ist einfach so [ ...], also wir bemühen uns ja auch, das irgendwie schnell zu machen, aber es ist dann doch mit einem längeren Prozess verbunden und das ist für die Schüler manchmal schwer aushaltbar, glaub ich. So.» (I7-B7)*

Aus diesem Grund ist nicht zuletzt die Etablierung klarer Austauschgefässe, in denen sich die Beteiligten regelmässig treffen, förderlich für eine kooperative Arbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen an Schulen.

#### 4.4.2 Hinderliche Kooperationsfaktoren

Die folgende Grafik verschafft einen Überblick über die hinderlichen Aspekte, welche die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen erschweren. Sie stellt den prozentualen Anteil der Dokumente dar, welche die entsprechenden Subcodes enthalten. Insgesamt wiesen neun von zehn Dokument Aussagen zu hinderlichen Kooperationsaspekten auf.



Abbildung 19: hinderliche Kooperationsfaktoren

Der häufigste erwähnte Faktor ist die fehlende Kooperationsbereitschaft von beteiligten Fachpersonen. Den Aussagen nach resultiert diese am häufigsten aus Versagensängsten seitens der Lehrpersonen oder der Meidung eines Gesichtsverlusts. So wird der Rückgriff auf die Unterstützung seitens der Schulsozialarbeiter\*innen oder anderen Fachleute oftmals auch als persönliches

Scheitern von den Lehrpersonen verstanden. Dies führt dazu, dass Lehrpersonen erst Hilfe in Anspruch nehmen, wenn der Fall bereits in einem sehr fortgeschrittenen Stadium ist, was eine effiziente und wirkungsvolle Intervention deutlich erschwert.

*«Hemmer en Lehrer. [...] Und er seit selber. Lang het er eifach sis Züg echli gmacht. Und jetzt seit er selber: « Ja weisch wenn ich irgend en Schüeler han und de muess zu dir, han ich tüüf inne es Versagensgefühl». (I10-B10)*

Ein weiterer Grund für eine fehlende Kooperationsbereitschaft stellt auch die fehlende Bereitschaft dar, ihr Problemfeld für andere Akteure zu öffnen und Vorschläge und Unterstützung anzunehmen.

*«Wo ich au scho erlebt han, dass sie gseit händ: « Hey ich bin so froh, dass ich chan zu dir cho und mir chönd en Fall bespreche und ich nöd muen Angst ha, du übernimmst ihn eifach.» So wie sie das zum Teil erlebt hend: «Ok ich übernimm, du muesch nüt meh mache tschüss». (I8-B8)*

Überdies wirkt sich eine negative und wertende Arbeitskultur hinderlich auf die Kooperationsbereitschaft der Beteiligten aus. Wie sich der folgenden Aussage entnehmen lässt, zeichnet sich eine solche negative Arbeitskultur durch fehlendes Vertrauen zwischen den beiden Berufsgruppen, hierarchisch- wertenden und fehlerorientierten Haltungen sowie engstirnigen Denkweisen aus.

*«Und das isch dänn s Tragische eigentlich, dass es denn Lehrer git, wenn mir das z.B nöd glingt den findets: « Ja für was bisch dänn da». Es hät den e gwüssi Arroganz, wo da zu Tage chunnt und sie fühled sich teilwies als öppis bessers». (I9-B9)*

Zum anderen können auch divergierende Erwartungshaltungen zu Unzufriedenheit in der Zusammenarbeit beitragen, die als Folge die Kooperationsbereitschaft hemmen.

*« [...] Sie probieret zerscht mal so lang wie möglich selber dem Chind Unterstützig azbüte, bis es nüme gaht. Und dänn nachene chömeds und hend dänn de Wunsch das ich sofort öppis schaffe. Und das chani dänn meischtens und das klapped dänn meischtens ebe nöd will sie zu dem Zeitpunkt chömed, wo e scho ganz vieles schief lauft. (I9-B9)*

Ebenso können auch berufskulturelle Aspekte eine Zusammenarbeit erschweren, wie etwa eine diagnostisch interpretierende Sprache und Denkweise von Lehrpersonen oder die fehlende Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion.

*«Da chasch du ebe no lang dra schaffe, wenn die andersch denked und de Hauptfaktor, ich chum ebe immer wieder uf das zrugg, will de Kern vom Ganze isch die diagnostisch interpretierend Sprach und Denkwis, vo Lehrpersone, wo d Situation nachher ebe eso beurteiled und d*

*Schwierigkeit für mich isch das nachher ufzlöse, will d Lehrperson muessti denn uf en Art au igseh, und das mached nö dalli gern». (I6-B6)*

Weitere eher organisatorische Faktoren, welche die Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen erschweren sind strukturbedingte Aspekte, wie fehlende Austauschgefässe oder fehlende zeitliche Ressourcen aufgrund hoher Arbeitsbelastung sowie unklare Zuständigkeiten und Koordination betreffend der Fallführung und dem Informationsaustausch.

#### 4.4.3 Vorteile einer Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter\*innen und Lehrpersonen

In den Interviews wurden die beiden Berufsgruppen danach gefragt, welche Vorteile sie in der Kooperation im Kampf gegen Schulabsentismus sehen. Die folgende Grafik schafft eine Übersicht über die genannten Aspekte. Die Subkategorien sind der Dokumentenhäufigkeit nach dargestellt.

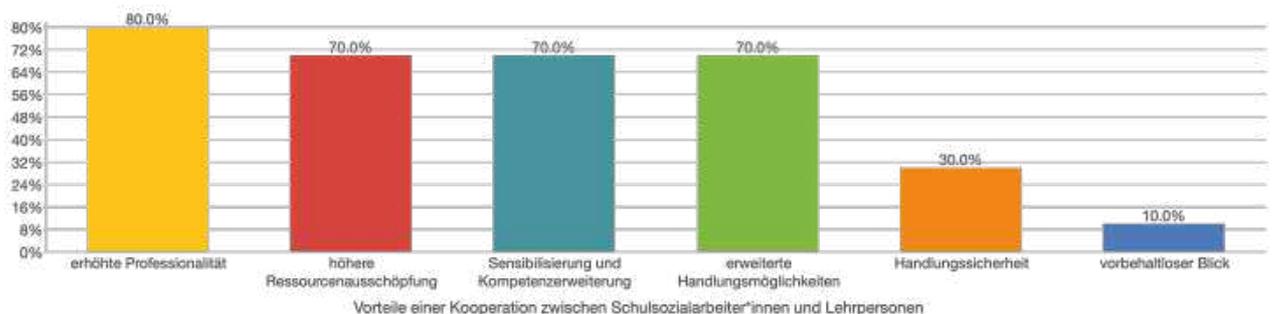


Abbildung 20: Vorteile einer Kooperation zwischen LP und SSA (N=10).

Der am häufigsten genannten Aspekt ist die erhöhte Professionalität im Umgang mit Schulabsentismus, die durch die Kooperation beider Berufsgruppen zustande kommt. Den Aussagen der Befragten nach können durch die Zusammenführung unterschiedlicher Sichtweisen und Kompetenzen, Fälle von Schulabsentismus professioneller und ergiebiger gehandhabt werden. Wie die Ergebnisse zu den Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus aufzeigen (vgl. Kapitel 4.1.1), handelt es sich oftmals um Themen, die die Fähigkeiten und Kompetenzen einer Lehrperson übersteigen. Durch einen interdisziplinären Austausch ergibt sich ein vorbehaltloser Blick auf eine Situation, wodurch Interventionsstrategien besser durchdacht und professioneller ausgeführt werden können. Des Weiteren ermöglicht die Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter\*innen und Lehrpersonen eine höhere Ressourcenausschöpfung für die betroffenen Jugendlichen. Durch das niederschwellige Angebot der Schulsozialarbeit stehen den Schülerinnen und Schülern nebst der Lehrperson noch weitere Vertrauenspersonen zur Verfügung, um bei der Konflikt- oder Problembewältigung unterstützt zu werden. Dies ist vor allem von grosser Bedeutung, wenn die Problemlage die Kompetenzen einer Lehrperson übersteigen oder eine schlechte Beziehung zwischen der Lehrperson und dem betroffenen Jugendlichen besteht.

*«Ich bin niemand, der die Schüler bewertet, ich habe eine Schweigepflicht, also von mir, bei mir haben sie eigentlich wie eine andere Raumgestaltungsmöglichkeit, dass sie das bei der Lehrperson haben.» (I7-B7)*

Ein weiterer entscheidender Vorteil besteht aus der Sicht der Befragten darin, dass sich durch die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit mehr Handlungsmöglichkeiten ergeben und sich der Handlungsraum weiter erstreckt. So kann anhand der Schulsozialarbeit nebst der Schule auf das Systemfeld «Familie» des Jugendlichen zugegriffen werden, indem auch erzieherische Belange mit den Eltern und Erziehungsberechtigten thematisiert und familiäre Ressourcen eruiert werden können.

*«Jetzt i dem Fall han ichs au sehr sinnvoll gfunde, dass ichs mach, will ich i ere andere Rolle mit ihre chan rede. Nöd als Lehrperson, wo s Chind tuet beurteile, sondern au im Sinn vo Erziehigsberätig oder ja.» (I8-B8)*

Vor allem von den Lehrpersonen wird betont, dass durch die Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter\*innen sie mehr Handlungssicherheit gewinnen, was sich förderlich auf die Interventionsqualität auswirkt. Ein weiterer Gewinn, der sich durch eine gute Zusammenarbeit ergibt, ist die Sensibilisierung der Lehrpersonen zum Thema Schulabsentismus sowie anderen beruflichen Kompetenzen. Die folgenden Interviewausschnitte wurden ausgesucht, weil ihre Thematik von zwei der Befragten gleichermassen als problematischer Aspekt wahrgenommen wird, und eine Sensibilisierung dazu letztendlich zu einer positiveren Umgangskultur beisteuert und somit, der Theorie (vgl. Kapitel 2.3.2) entsprechend, zur Prävention von Schulabsentismus beiträgt.

*«Ebe es fällt mir grad en Fall ii, wo au en Bueb grad wahnsinnig spielsüchtig gsi isch, mindestens 10 Stund am game gsi isch und ebe immer wieder gfehlt hät. Und döt hani au immer wieder versuecht de Lehrer is Boot z hole, ebe au so Gspröch z führe wo er debi isch. Ähm und das isch teilwies au no spannend gsi. Will er hät dänn sini Sicht innebracht und ich han teilwies gmerkt: «Ah da gaht jetzt grad öppis ab, zwüsched dene beide, wo teilweis au guet isch, also ...aber teilwies au wo ich merke, dass de Lehrer vielleicht im Moment übergriffig isch vo de Sprach her, vo de Art wie er mit em Chind umgaht und ich wie dänn chan uffange.*

*I9: Chasch du da Bispiel gäh, inwiefern übergriffig?*

*B9: Äh, das isch ... übergriffig eifach ähm..., er seit eso Pfilerphrase: «Du bisch immer dä», also immer dass es sehr wertet, übergriffig, «Du bisch immer schlecht» meh oder weniger oder «Du machsch immer de Scheiss». Und das isch nöd immer, es ischs nöd immer, sondern es isch teilwies, es isch ziitewies vielleicht das. Und es gaht ja wie drum Chinder ufzzeige, wenn ers guet macht, wenss Moment git, wos guet gaht und em Chind säge:» Hey cool, döte häsches gschafft, was isch döte gsi, dass dus im Moment gschafft häsch? Wie isches döt gloffe? Häsch du dich guet gefühlt debi? Und ähm wie s Chind döt abzhole und uf dene Stärkene statt uf Negative umezritte». (I6-B6)*

Von einem der befragten Schulsozialarbeiter wird betont, dass eine bewertende Sprache ebenfalls Nährboden für Gewalt und Konflikte bildet, und sie deshalb unbedingt zu vermeiden gilt.

*«Ich han gmerkt, dass mir Mensche mir redet eingentli so e Diagnose-, bewertendi Sprach, wo mir sehr viel anderi bezeichnet, wie sie sind. Ufgrund vo ihrem Verhalt, was sie mached und reduziered sie nachher uf es Label. Und das hät öppis so, also niemert möchte das. Das isch so reduzierend und fördert i dem Sinn ebe Gwalt» (I6-B6)*

Ein Grund für die bewertende Sprache von Lehrpersonen, ist womöglich durch die entsprechenden Berufskultur von Lehrpersonen bedingt (vgl. Kapitel 2.6.5), die in ihrem Beruf viel bewerten und diagnostizieren müssen. An den beiden Interviewausschnitten lässt sich erkennen, dass der Austausch unter Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen zu einer Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung beitragen können.

#### 4.4.5 Praktizierte Kooperationsformen

In einem Teil der Interviews wurden die Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen aufgefordert, die an ihrer Schule praktizierte Kooperationsform entweder der multiprofessionellen oder interprofessionellen Kooperation zuzuordnen und zu erläutern, an welchen Aspekten sie die eine oder andere Form verwirklicht sehen. Die folgende Tabelle zeigt auf, welche Form von Kooperation in den Schulen der Befragten praktiziert wird.

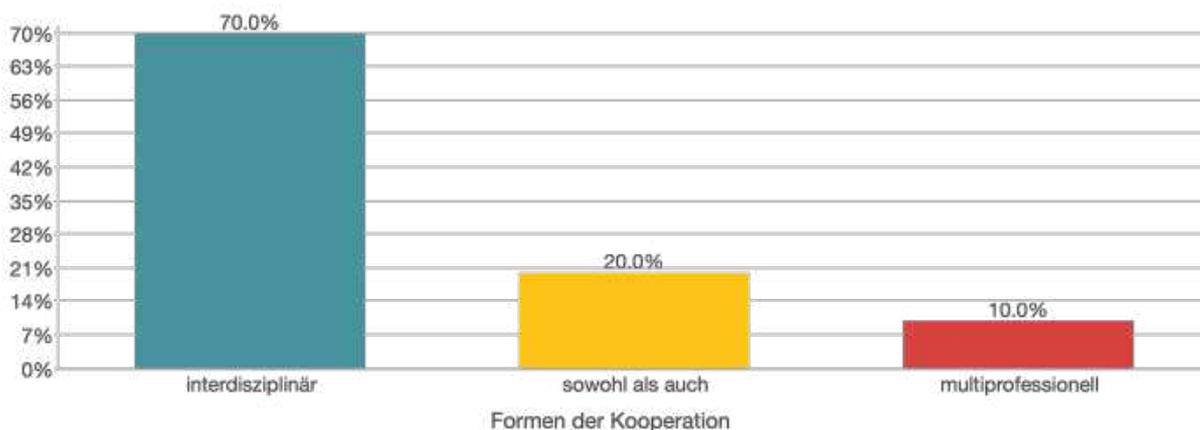


Abbildung 21: Kooperationsformen (N=10).

Der Grafik kann man entnehmen, dass eine deutliche Mehrheit der Befragten eine interprofessionelle Kooperation mit der anderen Berufsgruppe praktizieren. Zwei der Befragten konnten sich nicht recht einordnen und gaben an, dass beide Formen von Kooperation an ihrer Schule vorkommt. Nur eine Person gab an, nicht interdisziplinär, sondern mehr additiv zu arbeiten. Somit wurde die entsprechende Person dem multiprofessionellen Modell zugeordnet. Die Selbsteinschätzung wies im Vergleich zu den von den Befragten beschriebenen Kooperationspraktiken keine Diskrepanz auf. Die

von den Befragten beschriebene interdisziplinäre Zusammenarbeit, zeichnet sich durch einen intensiven Austausch zwischen den beiden Berufsgruppen, gemeinsamer Absprachen und Evaluierung, sowie Transparenz und Offenheit und gegenseitiger Wertschätzung aus und entspricht somit dem, in der Theorie erläuterten Modell (vgl. Kapitel 2.6.4). Bei acht der zehn Befragten ist ein interdisziplinäres Team als Austauschgefäss an der Schule etabliert. Die Praktizierung einer multiprofessionellen Kooperationsform findet vor allem statt, wenn der Schulpsychologische Dienst oder ausserschulische Instanzen wie die Polizei mit der Schule zusammenarbeiten. Die Schweigepflicht stellt ein wichtiger Faktor dar, weshalb oftmals eher additiv gearbeitet wird. Das multiprofessionelle Modell zeichnet sich den Aussagen nach dadurch aus, dass Fälle anderen Fachpersonen übergeben werden, wenig Informationsaustausch stattfindet und eher nebeneinander anstatt miteinander gearbeitet wird.

*«Ja. Und mir bechömed sie wieder über, wenn sie abgchlosse hend aber teilwies, also d Kommunikation isch verheerend schlecht. Und zwar nöd nur mit em Schuelpsychologische Dienst sisch generell. Generell isch eusi Kommunkation sehr schlecht und das hät genau demit z tue das mer kei interdisziplinäri Zämearbeit hend. D Lehrer da. Beidi Teams wönnd oder au alli drü Teams wönnd eus eigentlich nöd ade Teamsitzige debi ha». (B9-I9)*

Je nach Fall und involvierter Instanz wird dies als positiv bewertet. Im Fall von Schulabsentismus und zwischen den beiden befragten Berufsgruppen, wird eine multiprofessionelle Form der Zusammenarbeit, aufgrund ihres additiven Charakters jedoch eher als negativ bewertet. Dem folgenden Zitat nach, kann man entnehmen, dass eher dann multiprofessionell gearbeitet wird, wenn die Beteiligten unter Druck stehen oder es sich um schwierige Geschichten handelt, die eine therapeutische Massnahme oder rechtlich-erzieherische Massnahme z.B durch die Einbeziehung der Kinder und Erwachsenenschutzbehörde, erfordert.

*«Bi de schwierigere Fäll sind mir meh multiprofessionell und die System sind all unter Stress und unter Druck und darum sind au Kooperatione offiziell immer erwünscht, aber im Alltag findets z wenig statt». (I10-B10)*

Letztlich besteht ein weiterer Grund, weshalb manchmal eher additiv gearbeitet wird aus der Sicht der Befragten darin, dass manche Lehrer froh sind ein Fall abzugeben, weil es zur Entlastung beiträgt.

## 5. Diskussion

### 5.1 Forschungsfrage 1

*Welche Wahrnehmung und Haltung zeigen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter gegenüber Schulabsentismus?*

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden die Datenergebnisse aus der Kategorien I, II, III, IV, VII und IX zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt.

Auf die Frage nach der Erfahrung mit Schulabsentismus nannten die Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren, die schulabsentes Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern begünstigen. Dabei wurden institutionelle Ursachen (50%) gleichhäufig aufgezählt wie individuelle Ursachen (50%). Dieses Ergebnis verleitet zu der Annahme, dass sowohl die Lehrpersonen wie auch die SchulsozialarbeiterInnen ein Bewusstsein dafür zeigen, dass Schulabsentismus zu einem grossen Teil durch die Schule selbst generiert wird und sich das Phänomen grundsätzlich anhand schulischer Gegenwirkungen beeinflussen lässt. Die häufigsten genannten institutionellen Faktoren sind schulischer Leistungsdruck, Mobbing oder Konflikte mit Mitschüler\*innen, ein negatives Schulklima, langweiliger Unterricht, eine schlechte Beziehung zur Lehrperson sowie schlecht begleitete schulische Übertritte. Hiermit reiht sich das Ergebnis, zumindest was die Faktoren betrifft, in die Studie von Stamm (2009) und die Ergebnisse von Ricking (2003) ein.

Das Wissen um institutionelle Faktoren allein lässt jedoch noch nicht zur Annahme verleiten, dass die Lehrpersonen Schulabsentismus als berufliche Herausforderung annehmen und sich pädagogisch angesprochen fühlen. Aus diesem Grund soll um die Forschungsfrage angemessen zu beantworten, die Reaktionen auf Schulabsentismus wie auch der Aspekt der Haltung miteinbezogen werden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass neun der zehn Befragten eine schülerorientierte- und/ oder systemkritische Haltung aufweisen. Demnach wird im Fall von Schulabsentismus nicht die Schuld allein dem betroffenen Jugendlichen zugewiesen und diese/dieser isoliert als einziger «Störfaktor» betrachtet, den es zu sanktionieren gilt, sondern es werden Unterstützungsmassnahmen angeboten und Massnahmen eruiert, die zum Wohlbefinden des Betroffenen beitragen. Einzig von einer Lehrperson (B5) wurde eine eher schülerkritische Haltung in Bezug zu Schulabsentismus wahrgenommen. Diese Einteilung erfolgte aufgrund der aus den Aussagen wahrgenommenen übergreifigen Sprache gegenüber der betroffenen Jugendlichen, sowie der von der Lehrperson (B5) eingesetzten Massnahme in Form einer Sanktionierung (Geldbusse) (vgl. Kapitel 2.4.2). Diese auf Ordnungsmassnahmen basierende Handlung, wie sie im Schulgesetz und der Schulordnung festgelegt ist (vgl. Kapitel 2.4.2), lässt zur Annahme verleiten, dass die Haltung, welche von der Lehrperson eingenommen wird, auf die Vorstellung beruht, dass die Betroffene die Schulpflicht zu erfüllen hat. Somit wird Absentismus wie dies von Sälzer (2010) erklärt wird, von der Lehrperson als «deviantes Verhalten» eingestuft, welches es zu sanktionieren gilt. Die Reaktion der Lehrperson reiht sich auch mit dem Forschungsbefund von Freyberg & Wolff (2006) ein, dass die Bearbeitung von

Schulabsentismus als pädagogische Aufgabe oftmals von Schuldzuweisungen und Verantwortungsdelegation geprägt ist (vgl. Kapitel 2.3.3). Eine mögliche Erklärung für die Schuldzuweisung sehe ich darin, dass sich die schulischen Akteure angesichts der pädagogischen Aufgabe «Schulabsentismus» schnell überfordert fühlen können. Wie der Blick auf die herausgearbeiteten individuellen Faktoren der Kategorie I zeigen, übersteigen diese oftmals die Kompetenzen der Lehrpersonen, welche ihre Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten gemäss Kategorie IX vor allem dem Bereich Lernen und Unterricht zuschreiben. Dass sich schulische Akteure im Umgang mit Schulabsentismus schnell Mal überfordert fühlen, wird auch anhand dieser Forschungsarbeit bestätigt. Den Ergebnissen der Kategorie IV zeigen auf, dass der Aspekt der Überforderung im Rahmen von Schulabsentismus von vier der zehn Befragten thematisiert wurde. Den Aussagen zufolge reagieren die betroffenen Lehrpersonen mit Resignation, indem sie die Situation einfach akzeptierten und ein vermindertes Engagement zeigen (B4 und B5) oder sie hegen eine ablehnende Haltung dem Jugendlichen gegenüber und zeigen Erleichterung, wenn der/die Jugendliche nicht mehr in den Unterricht erscheint (B10). Dieses Ergebnis reiht sich somit dem Forschungsergebnis von Ricking et al. (2006) (vgl. Kapitel 2.3.3) ein. Da eine gestörte Lehrer-Schüler-Beziehung wie bereits in der Theorie erläutert, Schulabsentismus begünstigt (vgl. Ricking (2003), Kapitel 2.3.1), gilt es eine Überforderung und daraus resultierenden negativen Einstellung gegenüber dem Schüler/ der Schülerin seitens der Lehrperson zu vermeiden. Diese Erkenntnis ist zugleich als Appell zur Kooperation mit weiteren Fachpersonen wie beispielsweise den Schulsozialarbeiter\*innen zu verstehen. Auf die Vorteile einer Zusammenarbeit zwischen den beiden Berufsgruppen in Bezug zu Schulabsentismus wird bei der Diskussion im Kapitel 5.3 genauer eingegangen.

Die Ergebnisse aus Kategorie VII zeigen auf, dass eine Massnahme im Sinne einer Bussenanordnung und Druckaufbau von den Befragten als negativ bewertet oder nicht eingesetzt werden. Dies verleitet mich zur Annahme, dass von einem Grossteil der Befragten solch eine sanktionierende Massnahme nicht als pädagogisch wertvoll eingestuft wird, um gegen Schulabsentismus vorzugehen, oder falls diese eingesetzt werden, dann nur in Kombination mit weiteren Massnahmen. Deweiteren zeigen die Ergebnisse aus der Kategorie VII auf, dass die förderlichen Interventionsmassnahmen, wie die Entlastung des/ der betroffenen Jugendlichen durch das Unterbreiten von Unterstützungsmassnahmen wie beispielsweise einer Begleitung durch die SSA, das Führen von Beratungsgespächen zur Problembewältigung oder Lernstoff- und Prüfungserlasse, am häufigsten von den Befragten benannt wurden und somit, mit grosser Mehrheit eine schülerorientierte Haltung im Bezug zu Schulabsentismus besteht. Hinsichtlich der Einstufung der unterschiedlichen Formen von Schulabsentismus als problematisch zeigt sich ein diversifizierteres Bild. Die Ergebnisse aus der Kategorie II zeigen, dass von acht der Befragten schulvermeidendes Verhalten von Schüler als Schulabsentismus bezeichnet wird, wenn der Schüler oder die Schülerin im Unterricht fehlt. Dies lässt sich damit erklären, dass Schulabsentismus für die Lehrpersonen oftmals erst ab dem Zeitpunkt sichtbar wird, wenn der/ die Betroffene unentschuldigt vom Schulunterricht fernbleibt. Von einer der befragten Personen wird Schwänzen nicht als Schulabsentismus bezeichnet und auch nicht als problematisch eingestuft. Nur eine Person sieht das Einsetzen von Schulabsentismus bereits darin, wenn ein Schüler oder eine Schülerin eine innere aversive Haltung gegenüber der Schule zeigt z.B durch Weinen bevor er/sie in die Schule gehen muss oder Passivität im Unterricht, auch wenn er/sie

dennoch täglich zur Schule erscheint. Dieser Aspekt ist insofern problematisch, weil er eine frühe Intervention und somit auch Prävention von Schulabsentismus verhindert, wodurch sich die Erscheinungsformen verschlimmern können und eine wirksame Intervention erschweren. Wie er bereits in der Theorie aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 2.1), gibt es *den einen* Schulschwänzer oder *die eine* Schulschwänzerin nicht, sondern viele unterschiedliche Typen und Formen, in denen Schulabsentismus in Erscheinung tritt. Als Präventionsansatz hierfür bietet es sich an, schulische Akteure durch Expertenteams zu sensibilisieren, indem sie lernen den Blick auf alle Formen von schulmeidendem Verhalten richten und man in der Schule eine Kultur des Hinschauens entwickeln.

## 5.2 Forschungsfrage 2

*Welches sind aus der Sicht der SSA/ der Lehrpersonen erfolgreiche Präventions- und Interventionsmassnahmen?*

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden die Ergebnisse aus den Kategorien VI, VII zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt.

### **Förderliche Interventionsmassnahmen**

Unter dieser Kategorie werden die Interventionsmassnahmen diskutiert, die von den Befragten im Rahmen von Schulabsentismus eingesetzt wurden und/oder als förderlich bewertet werden. In der Bewertung förderlicher Interventionsaspekte weisen die beiden Berufsgruppen grosse Ähnlichkeiten auf in Bezug zu den genannten Interventionskategorien, die Gewichtung unterscheidet sich allerdings leicht. Die Interventionskategorien wurden nach Anzahl der Aussagen gewichtet. Zeitnahes Reagieren wurde von den Schulsozialarbeiter\*innen am meisten erwähnt, wobei dieser bei den Lehrpersonen den dritten Platz in der Rangordnung belegt. Zu beachten gilt aber, dass sich die totale Summe der codierten Aussagen zu «förderlichen Interventionsaspekten» bei den beiden Berufsgruppen unterscheidet (n=19 und n=31). Für einen quantifizierten Vergleich zwischen den beiden Gruppen ist daher grosse Vorsicht geboten, da sich die vorgenommene Gewichtung nach Anzahl Aussagen, sich jeweils nur auf eine der zwei Berufsgruppe bezieht (vgl. Grafik Kapitel 4.2.3). Ein möglicher Grund, weshalb zeitnahes Reagieren im Vergleich zu anderen Interventionskategorien am häufigsten von den Schulsozialarbeiter\*innen aufgezählt wurde, kann darauf zurückzuführen sein, dass sie oftmals die Erfahrung gemacht haben, dass eine Lehrperson erst wenn es «brennt» reagiert und Unterstützung von den Schulsozialarbeiter\*innen beiziehen, wobei dann eine wirksame und effiziente Intervention oftmals erheblich erschwert ist. Dieser Aspekt wurde von vier der insgesamt fünf Schulsozialarbeiter\*innen in den Interviews erläutert. Verallgemeinert lässt sich sagen, dass sich beide Berufsgruppen darüber einig sind, dass eine zeitnahe Reaktion auf Anzeichen von Schulabsentismus von grosser Bedeutung ist, wenn es darum geht eine Fortschreitung und Intensivierung von Absentismus zu verhindern. Auch wird den Schülerinnen und Schülern dadurch signalisiert, dass es der Lehrperson wichtig ist, dass die betroffenen Jugendlichen in die Schule kommen und sie wahrgenommen und gesehen werden. Des Weiteren wird das Anbieten von Unterstützungsmöglichkeiten und der Abbau von Druck

gegenüber dem betroffenen Jugendlichen als Interventionsmassnahme von beiden Berufsgruppen sehr hoch bewertet. Der Bereich der Unterstützungsmassnahmen unterscheidet sich je nach Berufsgruppe. Bei den Lehrpersonen stehen vor allem Massnahmen rund um den Unterricht im Vordergrund, wie etwa das Erlassen von Prüfungen oder Lerninhalten oder Lernunterstützung durch eine Klassenassistenten. Bei den Schulsozialarbeiter\*innen zeichnen sich die Unterstützungsmassnahmen nicht nur im System Schule, sondern auch im System Familie, wie etwa durch Beratungsgespräche mit den Eltern und/oder dem Schüler oder vereinbarten Abholdiensten zu Hause ab. Generell ist feststellbar, dass bei den Schulsozialarbeiter\*innen im Vergleich zu den Lehrpersonen die systemische Denkweise stärker ausgeprägt ist. Dies zeigte sich bei den Interviews anhand ihrer Haltung und ihren Überlegungen bezüglich der Intervention und Prävention bei Schulabsentismus, in denen vorhandene wie auch benötigte Ressourcen aller oder mehrerer beteiligter «Systeme» (Schule, Familie, Peers, Individuum) erschlossen werden. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise damit erklären, dass eine systemische, ganzheitliche Denkweise womöglich eine Grundkompetenz von Sozialarbeiter\*innen darstellt, welche sie im Rahmen ihrer Ausbildung und während des Berufsalltags im Umgang mit unstrukturierten und unerwarteten Situationen erwerben und vielfach anwenden (vgl. Kapitel 2.6.5).

Des Weiteren stellen eine rasche Kontaktaufnahme und ein guter Informationsaustausch mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten einen weiteren förderlichen Interventionsaspekt dar. Den Aussagen der Befragten nach, lässt sich somit schneller die Ursache von Schulabsentismus ergründen und ein solideres Helfersystem aufbauen, welches den «Weg» zurück in die Schule für die/den Betroffenen erleichtert. Eltern und Erziehungsberechtigte stellen in den Augen beider Berufsgruppen wichtige Kooperationspartner dar. Das Beiziehen weiterer Fachpersonen, wird von den Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen vor allem als wichtig erachtet, weil sie die schulischen Akteure entlasten und einen professionelleren und damit qualitativeren Umgang mit Absentismus bewirken. Da es sich bei Schulabsentismus oftmals um grössere Geschichten handeln kann, in denen verschiedene Fachpersonen involviert sind wird von den Schulsozialarbeiter\*innen auf den förderlichen Aspekt eines schulischen Rahmenkonzepts hingedeutet, das einerseits dazu dient, die schulischen Akteure in Bezug zu Absentismus und seine Erscheinungsformen zu sensibilisieren, als auch Klarheit bezüglich der Interventionsschritte zu schaffen. Von einer der Befragten wurde erwähnt, dass bisher ein klares Rahmenkonzept im Umgang mit Schulabsentismus an der Schule fehle. Der Einsatz von Druckmittel oder ordnungsrechtlichen Massnahmen wird einzig von einer Lehrperson in den Interviews genannt. Daraus lässt sich ableiten, dass eine solche Massnahme von der Mehrheit der Befragten nicht als besonders gewinnbringend erachtet wird, wenn es darum geht, den Jugendlichen mehr als nur «physisch anwesend» in die Schule zurückzuholen. Die erläuterten Interventionsaspekte decken sich im Vergleich zur Theorie (vgl. Kapitel 2.5.3) mit den acht zentralen Bausteinen von Ricking und Albers (2019), welche Erkenntnisse aus der bisherigen Forschungsliteratur zu diesem Thema in ihrem Beitrag zusammengefasst haben. Die Handlungsempfehlungen zu diesem Thema sind also bereits ziemlich ausgeschöpft, wodurch sich die gewonnenen Ergebnisse dieser Arbeit nur in die bereits vorhandene Theorie einreihen lassen.

## **Förderliche Präventionsmassnahmen**

Unter dieser Kategorie werden die Präventionsmassnahmen diskutiert, die von den Befragten im Rahmen von Schulabsentismus als förderlich bewertet werden, wenn es darum geht die Haltekraft der Schule zu steigern und schulabsentes Verhalten zu minimieren. Die aus den Interviews ausgearbeiteten Subkategorien wurden in einem weiteren Schritt den Bereichen «Schule als Organisation», «Lehrperson» und «Schulsozialarbeiter\*in» zugeordnet.

Der zentralste Präventionsaspekt, den die Befragten in einer **positiven Beziehung** zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern sehen. Der Beziehungsaspekt wird im Bereich der SSA am dritthäufigsten genannt. Eine positive Beziehung, die auf Wertschätzung und Vertrauen basiert und durch eine **wohlwollende Haltung** gegenüber dem Schüler/ der Schülerin manifestiert sehen die Befragten als Schlüsselfaktor, um zum Wohlbefinden des betroffenen Jugendlichen beizutragen. Je besser die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern ist, desto mehr können Probleme, Ängste und Schwierigkeiten geäußert werden und damit auch Schulabsentismus verhindern. Dasselbe gilt für die /den Schulsozialarbeiter\*in. Ohne eine gute Beziehung zwischen den Beteiligten und dem Betroffenen als Grundlage, greifen Massnahmen nicht. **Ein positives Klassenklima**, indem ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt wird, sich die Schülerinnen und Schüler in der Klassengemeinschaft eingebunden fühlen und eine positive Fehlerkultur besteht, wirkt sich aus der Sicht der Befragten ebenfalls präventiv auf Schulabsentismus aus und wird durch eine kompetente Klassenführung seitens der Lehrperson realisiert. Ein **positiver und wertschätzender Umgang** ist allerdings nicht nur auf Klassenebene anzustreben, sondern auf der ganzen Schulorganisationsebene. Darüber hinaus soll durch **die Realisierung von Schulprojekten**, die **Schülerinnen -und Schülerpartizipation** gefördert werden, und für die Jugendlichen ein Identifikationspotenzial mit der Schule schaffen, wodurch sie sich als Teil einer **gestärkten Schulgemeinschaft** erleben können. Obwohl das Eingebundensein der Schülerinnen und Schüler in Aktivitäten gemäss Ricking (2003) (vgl. Kapitel 2.3.2), die Wahrscheinlichkeit von schulabsentem Verhalten senkt, wird dieser Aspekt jeweils nur von zwei der Befragten genannt. Eine mögliche Erklärung hierfür, ist das die Realisierung von Schulprojekten aus der Sicht der schulischen Akteure oftmals mit einem grossen Zeitaufwand verbunden ist, und deshalb im Schulalltag kaum umgesetzt wird. Hieraus resultiert, dass an Schulen noch viel Handlungsbedarf im Ausbau und der Realisierung von Schulprojekten besteht.

**Klare Leitlinien** und die Einhaltung von Regeln auf schulorganisatorischer Ebene sollen in Bezug auf Absenzen und dem gemeinschaftlichen Umgang an der Schule miteinander ebenfalls zu eine positiven Schulklima beitragen und Schulabsentismus verhindern. Richtet man den Blick wieder zurück auf den präventiven Handlungsraum der Lehrperson, so sehen die Befragten einen **spannenden und abwechslungsreichen Unterricht** ebenfalls als wichtigen Präventionsaspekt. Zudem sollen durch eine **systematische Kontrolle und Dokumentation**, Fehlzeiten rechtzeitig erfasst und damit zeitnah reagiert werden. Durch einen **guten Kontakt zu den Eltern** und Erziehungsberechtigten, kann die Schule über belastende Ereignisse oder Problemlagen, die das Kind betreffen, informiert werden und somit passend unterstützen. Auf schulorganisatorischer Ebene

tragen **kooperative Austauschgefässe**, in denen sich die schulischen Akteure beraten und besprechen können ebenfalls zur Prävention bei. Dabei kann die Beratungsleistung von weiteren Fachpersonen wie z.B aus der Schulsozialarbeiter einfacher in Anspruch genommen werden. Zudem tragen von der Schule eingerichtete Austauschgefässe dazu bei, dass das ganze Schulteam über die Schülerschaft und vorhandenen Problemlagen im Bild ist, und damit zeitnah auf auftauchende Warnsignale reagieren kann. Richtet man den Blick auf den präventiven Handlungsraum der Schulsozialarbeiter\*innen so können sie durch ihre **niederschwellige Beratungsleistung**, sowohl Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrpersonen bei der Bewältigung von Problemsituationen unterstützen und eine weitere Zuspitzung verhindern. Des Weiteren kann durch Klasseninterventionen und Thementagen die Schülerschaft auf bestimmte Themen wie z.B Mobbing, und Sucht sensibilisiert werden und einen gesundheitsförderlichen Umgang damit erlernen. Indirekt wirkt sich dies somit auch präventiv auf Schulabsentismus aus, weil viele solcher Themen damit zusammenhängen. Vergleicht man die in aus den Interviews herausgearbeiteten Präventionsaspekte, so decken sie sich mit den genannten Präventionsaspekten aus der Theorie (vgl. Kapitel 2.3.2 und 2.5.2). Anhand der Aussagen der befragten Schulsozialarbeite\*innen und Lehrpersonen kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit schlussfolgert werden, dass die zentralen Bausteine einer schulischen Prävention in Bezug zu Schulabsentismus aus einer guten Beziehung zur Lehrperson, einer wertschätzenden und förderorientierten Schulkultur, einer einheitlichen Registratur, einer partizipatorischen Schulgemeinschaft sowie kooperativen Austauschgefässen bestehen.

### 5.3 Forschungsfrage 3

*Welche Form der Kooperation ist zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit etabliert und welche Aspekte hindern/ fördern die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit?*

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage werden die Ergebnisse aus den Kategorien IX,XI, XII, XIII, XIV zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Auswertung der codierten Aussagen hat gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeiter\*innen und den Lehrpersonen nicht an allen Schulen gleichermassen gepflegt wird.

Die von den Befragten beschriebenen Kooperationsformen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen reichen von einer multiprofessionellen/ additiven Kooperation über Mischformen bis hin zu einer interprofessionellen Kooperationsform. Den Aussagen der Befragten nach zeichnet sich die interprofessionelle Kooperation aus durch: Offenheit und Wertschätzung gegenüber der anderen Berufsgruppe, Transparenz, ein regelmässiger Austausch und Absprachen sowie einer gemeinsamen Problemlösungsfindung. Acht der zehn Befragten wiesen darauf hin, dass an der jeweiligen Schule ein interdisziplinäres Team (IDT) eingerichtet ist, die es den beiden Berufsgruppen ermöglicht, sich regelmässig auszutauschen und gemeinsame Ziele und Vorgehensweisen abzusprechen. Damit wird auch eine Struktur zur gemeinsamen

Leistungserbringung geschaffen. Wie aus den Interviews entnommen werden kann, decken sich die Fremd- und Selbstzuschreibung bezüglich der Berufsrolle- und Funktion beider Berufsgruppen. Dies verleitet zur Annahme, dass mehrheitlich keine Unklarheit bezüglich der Berufsrolle und damit abhängigen Zuständigkeiten zwischen den beiden Berufsgruppen besteht. In einigen Aussagen der Befragten (z.B. (B9)) (vgl. Kapitel 4.4.2) zeigte sich aber, dass die Erwartungshaltungen zwischen den beiden Berufsgruppen zum Teil auch auseinanderweichen können. Auf diesen Punkt wird in einem späteren Abschnitt im Text genauer eingegangen.

Des Weiteren wurde auf die Dringlichkeit einer klaren Fallführung (vgl. Kapitel 4.2.4) von drei Befragten hingewiesen, was zur Annahme verleitet, dass geregelte Abläufe und Zuständigkeiten im Falle von Schulabsentismus nicht immer vorhanden sind. Diesbezüglich gibt es meiner Meinung nach Förderbedarf, da diese die Handlungssicherheit und Effizienz in Interventionen steigert. Jedoch muss hier angemerkt werden, dass Fälle von Schulabsentismus oftmals sehr komplex sind (vgl. Kapitel 4.1.1) und immer individuell gehandhabt werden müssen. Da es nicht den Schulabsentisten oder die Schulabsentistin gibt, gibt es auch keine Rezeptlösung zur Fallbearbeitung. Aus diesem Grund benötigt es von den Beteiligten einen flexibleren Umgang mit ihrer Berufsrolle. Dies manifestiert sich den Aussagen der Befragten zufolge darin, dass je nach vorhandenen Ressourcen (z.B. gute Beziehung zum Betroffenen oder guter Kontakt zu den Eltern), Aufgaben, welche nicht in einen klaren Zuständigkeitsbereich fallen, entweder von der Lehrperson oder der/dem Schulsozialarbeiter\*in übernommen werden. Die aufgezählten Aspekte decken sich somit mit den Komponenten einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein (2003). Aus der Sicht der Befragten, sind es auch diejenigen Aspekte, die für eine ergiebige Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen förderlich sind. Einzig die Komponente «Reflexion des Arbeitsprozesses» (vgl. Kapitel 2.6.4) wird von keinem der Befragten wissentlich angewendet. Dass an einer Schule nicht immer interdisziplinär im Sinne von Bronstein (2003) zusammengearbeitet wird und Mischformen bestehen, wird in den Interviews damit begründet, dass je nach Haltung der schulischen Akteure eine interdisziplinäre Kooperation erschwert ist. Auch wird von einem Schulsozialarbeiter darauf hingewiesen, dass eine interdisziplinäre Kooperation offiziell zwar meistens erwünscht ist, jedoch nicht unbedingt realisiert wird. Dies ist der Aussage des Schulsozialarbeiters nach vor allem der Fall, wenn die Lage bereits sehr ernst ist und die beteiligten Akteure unter Druck stehen. Je nach Fall und Komplexität, sind auch andere außerschulische Institutionen oder Behörden eingebunden, die, um ihre Professionalität und Unabhängigkeit zu wahren, verständlicherweise additiv/ multiprofessionell mit der Schule arbeiten (z.B. KESB, Polizei, Schulpsychologischer Dienst). Einzig von einem Befragten (B9) konnte auf eine multiprofessionelle Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und dem Lehrerteam geschlossen werden. Dies zeigte sich in den Ausführungen des Befragten darin, dass keine Absprachen bezüglich Interventionen gehalten werden, der Schulsozialarbeiter nicht an den Lehrersitzungen dabei sein darf und generell wenig zwischen den beiden Berufsgruppen kommuniziert wird. In diesem Sinne wird eher additiv nebeneinander anstatt miteinander zusammengearbeitet. Dies hatte den Ausführungen des Befragten zur Folge, dass zu Lasten des Jugendlichen ungünstige Massnahmen getroffen wurden. Den Ausführungen nach, konnte auf ein Konkurrenzdenken seitens der Lehrpersonen und einer wertenden Arbeitskultur, Intransparenz sowie fehlende kooperative Austauschgefässe, als Ursachen für eine mangelnde Kooperation geschlossen

werden. Zudem lässt sich die erläuterte Kooperation mit der «distanzierte Kooperationsform» von Speck (2006) einordnen (vgl. Kapitel 2.6.3). Dieses Beispiel zeigt auf, dass eine multiprofessionelle Kooperation, die zusätzlich noch mit einem Spannungsverhältnis zwischen den beiden Berufsgruppen einhergeht zur erfolgreichen Bekämpfung von Schulabsentismus eine ungünstige Voraussetzung bildet, da zusätzliche Handlungsmaßnahmen erst gar nicht eruiert oder sorgfältig genug umgesetzt werden. Auch ist diese Form von Kooperation Speck (2006) zufolge für das Wirken der Schulsozialarbeit nicht tragfähig und verlangt eine Änderung im Kooperationsverhalten der Beteiligten (vgl. Kapitel 2.6.3). Weitere Aspekte, die eine ergiebige Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen verhindern, sind auf institutionellen Settings wie fehlende kooperative Austauschgefäße, unterschiedlichen Berufskulturen, und wie zuvor angekündigt, divergierenden Erwartungshaltungen zurückzuführen. So wurde von zwei Schulsozialarbeiter\*innen erwähnt, dass sie bereits die Erfahrung gemacht haben, dass Lehrpersonen sehr spät auf die Abwesenheit eines Schülers reagieren und die Schulsozialarbeit für die Bearbeitung von Schülerinnen- und Schülerproblemen allein zuständig machen. Auch kommt es vor, dass sie mit Unverständnis reagieren, wenn der Schulsozialarbeiter nicht allein den Fall lösen kann. Die Tatsache, dass Schulsozialarbeiter auch mit falschen oder überhöhten Erwartungen seitens der Lehrpersonen konfrontiert werden reiht, sich auch mit den Ergebnissen von Speck (2006) ein (vgl. Kapitel 2.6.5). Weitere hinderliche Aspekte für eine ergiebige Zusammenarbeit zwischen den beiden Berufsgruppen, sind entsprechend den Forschungsergebnissen eine fehlende Kooperationsbereitschaft seitens der Lehrpersonen, sowie fehlende Kapazität aufgrund hoher Arbeitsbelastung. Der Grund für die fehlende Kooperationsbereitschaft seitens der Lehrpersonen, bestehen einerseits darin, dass die Lehrpersonen als « Einzelkämpfer» die Problemsituation selbst bewältigen wollen und andererseits darin, dass Lehrpersonen sich vor einem Gesichtsverlust fürchten. Als plausible Begründung hierfür beziehe ich mich auf den, in der Theorie erläuterten Erklärungsansatz von Speck (2006) (vgl. Kapitel 2.6.5), wonach Kooperationsprobleme auch auf die unterschiedlichen Berufskulturen zurückzuführen sind. So gelten das «Nebeneinanderherarbeiten» sowie die «Nichteinmischung» in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen als implizite Normen in der Berufskultur der Lehrpersonen. Die Wertung über die Arbeit anderer, wird somit als kritisch gesehen. Durch den Nichteinbezug von Schulsozialarbeitern im Fall von Schulabsentismus, sichern sich die Lehrpersonen ein hohes Mass an Schutz gegenüber Urteilen über ihre eigene pädagogische Arbeit. Ein weiterer Grund für eine mangelnde Kooperationsbereitschaft besteht, den Aussagen einer Befragten darin, dass Kooperationsleistungen der Lehrpersonen im Gegenzug zu Schulsozialarbeiter\*innen nicht entlohnt werden, und insofern für die Lehrperson eine zusätzliche Belastung darstellen. Die Aufgabe des Schulsozialarbeiters wird somit auf eine Hilfeleistung degradiert, die der Entlastung der Lehrpersonen dient, was zu weiteren Spannungen zwischen den beiden Berufsgruppen führen kann. Auch dieses Ergebnis reiht sich mit den Erklärungsansätzen von Speck (2006) ein (vgl. Kapitel 2.6.5).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der Befragten eine interdisziplinäre Form der Zusammenarbeit an ihrer Schule im Umgang mit Schulabsentismus praktizieren. In Anlehnung an das Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein (2003) sind in den Ausführungen der Befragten bis auf «Reflexion und Feedback» alle Komponenten einer interdisziplinären Zusammenarbeit identifizierbar (vgl. Kapitel 2.6.4). Damit diese ergiebig ist, muss diese Kooperation

von den Beteiligten gewollt und durch konkrete Tätigkeiten, zum Beispiel der Einrichtung verbindlicher Kommunikationsgefässe, getragen werden.

#### 5.4 Forschungsfrage 4

*Inwiefern wird eine Kooperation von beiden Berufsgruppen angestrebt und als Chance im Kampf gegen Schulabsentismus wahrgenommen?*

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage werden die Ergebnisse aus den Kategorien I, IV, VIII, und X zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt.

Die herausgearbeiteten individuellen und institutionellen Ursachen von Schulabsentismus zeigen auf, dass die beschriebenen Probleme der Jugendlichen oft den schulischen Rahmen übersteigen und damit auch die Kompetenzen und Handlungsfähigkeit einer Lehrperson. Wirft man zudem einen Blick auf die ausgewerteten Ergebnisse zu den hinderlichen Interventionsaspekten wie etwa *problematische Beziehungen* zwischen Lehrperson und Jugendlichen, *unklare Diagnose*, *fehlendes Engagement* aufgrund von Vorbehalten seitens der Lehrperson, sowie die *fehlende Kooperation* weiterer Akteure, weist dies nochmals auf die Notwendigkeit hin, dass Lehrkräfte, als bedeutende Bezugspersonen von Jugendlichen, eng mit den Schulsozialarbeiter\*innen kooperieren sollen, da diese als wichtige Schnittstelle zwischen den Jugendlichen, Familien, Schulen sowie weiteren Organisationen des Sozialwesens vermitteln. Durch eine interprofessionelle Kooperation kann den Jugendlichen eine gewinnbringendere und professionellere Unterstützung geboten werden, wenn es um die akute Entschärfung von Problemlagen wie Schulabsentismus oder dessen Prävention geht. Obwohl aus den Interviews erschlossen werden konnte, dass nicht an allen Schulen eine interprofessionelle Form der Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeiter\*innen besteht, wurde sie von allen Befragten grundsätzlich angestrebt und als gewinnbringend erachtet. Die Vorteile, welche die beiden Berufsgruppen in der Kooperation im Umgang mit Schulabsentismus sehen, sind zum einen ein erhöhter professioneller Umgang mit Schulabsentismus. So ermöglicht beispielsweise der interprofessionelle Austausch ein vorbehaltloser Blick auf die Situation und eine bessere Eruiierung und Prüfung geeigneter Interventionsmassnahmen. Des Weiteren können durch die Zusammenarbeit mehr Ressourcen für den betroffenen Jugendlichen ausgeschöpft werden. So steht dem/ der Betroffenen durch das niederschwellige Angebot des/der Schulsozialarbeiters\*in, eine weitere Kontaktperson zur Verfügung, die ihm Unterstützung nicht nur für schulische Belange, sondern auch Belange privater Art bieten kann und sich seinem/ ihrem Problem annimmt (vgl. Kapitel 2.6.2). Zentral hierfür sind auch die Berufsaufträge- und Rollen beider Berufsgruppen. Beruhend auf den Prinzipien der Niederschwelligkeit und Schweigepflicht, ergeben sich in der Arbeit des/ der Schulsozialarbeiters\*in ganz andere Handlungsmöglichkeiten im Vergleich zur Lehrperson, die auch eine Bewertungs- und Beurteilungsfunktion innehat. Durch die Vernetzungsarbeit, welche eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit darstellt, wird auch der unterstützende Handlungsraum für den Schüler/ die Schülerin vergrössert. Als Schnittstelle zwischen Schule, Familie und dem/ der betroffenen Jugendlichen, können Schulsozialarbeiter\*innen dabei

helfen in allen sozialen Systemen unterstützende Ressourcen zu erschliessen. Von den befragten Lehrpersonen wird die Kooperation mit Schulsozialarbeiter\*innen im Umgang mit Schulabsentismus als grosse Entlastung wahrgenommen, fachlich wie auch zeitlich. Wie man anhand der Ergebnisse aus der Kategorie IV entnehmen kann, fühlen sich Lehrpersonen teilweise überfordert, worauf sie teilweise auch mit negativen Gefühlen gegenüber dem betroffenen Jugendlichen reagieren und diesen als den «Problemschüler» wahrnehmen. Gerade auch hier können durch den vorbehaltlosen Blick, der durch das Beiziehen eines Schulsozialarbeiters/ einer Schulsozialarbeiterin eingebracht wird, akute Problemsituationen entschärft und die Lehrperson entlastet werden. Von den interviewten Lehrpersonen wird auch betont, dass sie durch den informellen Austausch mit dem/der Schulsozialarbeiter\*in auch mehr Handlungssicherheit gewinnen, wodurch künftige Fälle von Schulabsentismus besser gehandhabt werden können. So werden auch Überforderungsgefühle, die mit Versagensängsten einhergehen bei Lehrpersonen vorgebeugt. Des Weiteren wird von den Lehrpersonen betont, dass sie durch die Zusammenarbeit mit dem/der Schulsozialarbeiter\*in eine «fachliche Bereicherung» erfahren und viel lernen können. Ein weiterer bedeutender Aspekt, zu dem die Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen beiträgt, ist die Sensibilisierung und erweiterte Kompetenzfähigkeit der Lehrpersonen. Als Erklärung hierfür verweise ich nochmals auf das erläuterte Beispiel von (I9-B9) im Kapitel 4.2.4, wonach aus der Sicht der Schulsozialarbeiter, Lehrpersonen oftmals unbewusst eine wertende und teilweise übergriffige Sprache im Umgang mit den Betroffenen verwenden. Dies kann die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem/ der Betroffenen weiter belasten. Indem der/die Schulsozialarbeiter\*in die Lehrperson darauf aufmerksam macht, kann die Lehrperson einen bewussteren und sensibleren Umgang pflegen. Somit hat dies eine deseskalierende wie auch präventive Wirkung, da wie in der Theorie bereits erläutert wurde, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ein zentraler Faktor darstellt, wenn es darum geht das Wohlbefinden der Jugendlichen und somit auf die Haltekraft einer Schule zu steigern. Zu berücksichtigen gilt auch, dass Lehrpersonen eine viel höhere Kontaktdichte zu den Schülerinnen und Schüler haben, indem sie sie als Teil des Klassenverbandes täglich sehen. Demgegenüber stehen Schulsozialarbeiter\*innen im Vergleich zu den Lehrpersonen viel seltener im direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schüler, womit auch die Möglichkeiten zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung limitiert sind. Um sich also ein genaueres Bild über die Situation und Bedürfnisse der Schülerschaft machen zu können, sind die Schulsozialarbeiter\*innen auf die Kooperation der Lehrkräfte angewiesen.

## 6. Schlussbemerkung

Im folgenden Teil der Arbeit, sollen die grundlegenden Erkenntnisse im Bezug zur Leitfrage dieser Forschungsarbeit erläutert werden. Zudem wird auf die Schwachstellen dieser Arbeit hingewiesen und mögliche Vorschläge zur Verbesserung umrissen. Zum Schluss werde ich auf die pädagogischen Konsequenzen eingehen, die ich aus dieser Forschungsarbeit ziehe und ein Ausblick zu weiteren Forschungsfragen formulieren, die im Rahmen dieser Arbeit nur ungenügend betrachtet werden konnten.

### 6.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Wie in der Theorie aufgezeigt wurde, ist auch Schulabsentismus in der Schweiz ein verbreitetes Phänomen. Das Ziel dieser Arbeit war es, Schulabsentismus aus der Perspektive der Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen zu betrachten und Erkenntnisse über die, durch deren Kooperation entstehenden, Synergieeffekte im Umgang mit Schulabsentismus zu machen. Der Fokus lag also zum einen im Ermitteln der Wahrnehmung und Haltung beider Berufsgruppen in Bezug zu Schulabsentismus und den damit einhergehenden, praktizierten Interventions- und Präventionsmassnahmen. Andererseits ging es darum zu ermitteln, inwiefern die Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen als Chance von den Befragten wahrgenommen wird, und welche daraus resultierenden Synergieeffekte in der Bekämpfung von Schulabsentismus genutzt werden. Um dies zu erfassen wurden nebst der Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur, auch Leitfadenterviews mit Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen durchgeführt und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Als Berufsexperten mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und Aufgabenbereichen im schulischen Handlungsfeld, können durch die Befragung dieser beiden Berufsgruppen Komponenten herausgearbeitet werden, die es benötigt, um eine gelingende Kooperation und damit einhergehend, ergiebige Effekte im Umgang mit Schulabsentismus zu gewährleisten.

### 6.2 Beantwortung der Leitfrage

Hier werden nun die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit aus den ausgewerteten und interpretierten Daten sowie der erläuterten Theorie in Bezug auf die Fragestellung zusammengefasst.

*Wie wird Schulabsentismus von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen wahrgenommen und inwiefern stärkt eine Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen die Haltekraft einer Schule?*

Die Auswertung der Daten hat ergeben, dass die Befragten über ein angemessenes Problembewusstsein im Umgang mit Schulabsentismus verfügen. So zeigen die Ergebnisse auf das 50 % der Ursachenzuschreibungen auf die Schule zurückzuführen sind und somit Schulabsentismus

ein multikausales Problem darstellt, auf das schulische Akteure Einfluss nehmen können. Auch in der Haltung zeigten neun der zehn Befragten eine schülerorientierte Haltung im Bezug zu Schulabsentismus. Diese zeichnet sich beispielsweise darin aus, dass der Schüler/ die Schülerin eigentlich als ein neugieriges und lernwilliges Individuum verstanden wird, das Recht hat auf einen Unterricht, welches sich an seine Fähigkeiten und Bedürfnisse anpasst. Des Weiteren zeigt sich die schülerorientierte Haltung auch in den angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten, um den betroffenen Jugendlichen den Weg zurück in die Schule zu erleichtern und ihrem Wohlbefinden beizutragen. Die Ergebnisse zur Problemwahrnehmung von Schulabsentismus zeigt jedoch auf, dass Schulabsentismus grösstenteils erst dann als solches wahrgenommen und als somit problematisch erachtet wird, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht zum Unterricht erscheinen. Die Manifestation von Schulabsentismus in der psychischen Unterrichtsabwesenheit oder eine innere Abwehrhaltung gegenüber der Schule, wurde nur von einer der zehn Befragten genannt. Dies verleitet zur Annahme, dass teilweise erst spät auf Schulabsentismus reagiert wird, oder wenn der Prozess bereits fortgeschritten ist.

In Anbetracht der praktizierten Interventionsaspekte zeigte sich jedoch, dass zeitnahes Reagieren von beiden Berufsgruppen als wesentlicher Faktor für eine ergiebige Intervention betrachtet wird. Des Weiteren gehören aus der Sicht beider Berufsgruppen das Anbieten von Unterstützungsmöglichkeiten wie auch das Beiziehen von Erziehungsberechtigten und weiteren professionellen Fachpersonen zu den erfolgreichsten Aspekten einer ergiebigen Intervention. Auf den Rückgriff auf schulrechtliche Ordnungsmassnahmen als Druckmittel wie Bussen, das Einschalten der Polizei oder Schulverweise wird vom Grossteil der Befragten abgeraten und als pädagogisch wenig sinnvoll erachtet. Nur von zwei der Befragten wurden Druckmittel als Interventionsmassnahmen eingesetzt.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse zu den erfolgreichen Präventionsmassnahmen, die aus der Sicht der Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen den grössten Erfolg darstellen, steht an erster Stelle der Aufbau einer guten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Des Weiteren wird eine positive Schulkultur mit einem wertschätzenden Umgang und eine gestärkte Schulgemeinschaft, welche Identifikationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler schafft als erfolgsversprechend gewertet. Auch der Beratungsleistung und Sensibilisierung der Lehrer- und Schülerschaft zu Schulabsentismus oder damit zusammenhängenden Themen wird ein grosser Stellenwert zugerechnet. Im Vergleich zur Theorie fiel die Bedeutung einer regelmässigen oder einheitlichen Registratur eher schwach aus. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass dies sowieso von den Befragten als allgemeiner Grundsatz verstanden wird und daher nicht explizit erläutert wurde. Überraschenderweise viel die Bedeutung der Schülerinnen und Schülerpartizipation als bedeutender Präventionsfaktor sehr gering aus. Diesbezüglich gibt es meiner Meinung nach im Schulfeld unbedingt Handlungsbedarf.

Die Ergebnisse zur Kooperation zeigt auf, dass von allen Befragten die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterinnen als Chance für einen ergiebigen Umgang mit Schulabsentismus betrachtet wird. Die Vorteile, welche sich durch eine Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen in Bezug zu Schulabsentismus ergeben ist in erster Linie die erhöhte Professionalität im Umgang mit Schulabsentismus. Durch einen interprofessionellen Austausch

zwischen den Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen ergibt sich ein Vorbehaltloser Blick auf die Situation. Des Weiteren können aufgrund der verschiedenen Erfahrungshintergründen der schulischen Akteure verschiedene, geeignete Massnahmen eruiert und umgesetzt und das Handlungsfeld weiter ausgeweitet werden. Damit ergibt sich auch für die Betroffenen ein erweitertes Unterstützungsangebot, indem sie auf das niederschwellige Angebot der Schulsozialarbeit zurückgreifen können und sich einer zusätzlichen Person anvertrauen können, die nicht wertet und nicht beurteilt. Die Zusammenarbeit bringt vor allem auch Entlastung für die Beteiligten. Da es sich bei Schulabsentismus um ein multikausales Phänomen handelt, wird ohne zusätzliche Hilfe der Kompetenzraum einer Lehrperson schnell überschritten. Die interprofessionelle Kooperation erlaubt somit, dass Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen in ihren Kompetenzraum bleiben und ihre Professionalität im Umgang mit Schulabsentismus wahren. Zudem kann dadurch auch vermieden werden, dass Lehrpersonen sich überfordert fühlen, indem gemeinsam Lösungswege für die betroffenen Schülerinnen und Schüler erarbeitet werden. Letztlich trägt die Kooperation zwischen den beiden Akteuren auch zu einer Sensibilisierung und mehr Handlungssicherheit im Umgang mit schulaversiven Jugendlichen bei.

Die Ergebnisse der erhobenen Daten haben aufgezeigt, dass mit einer deutlichen Mehrheit eine interprofessionelle Form der Kooperation zwischen den Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterinnen praktiziert wird. Im Umgang mit Schulabsentismus scheint dies auch die geeignetste Kooperationsform zu sein. Wie anhand dieser Arbeit herausgestellt wurde, können durch die interprofessionelle Kooperationsform am meisten ergiebige Synergieeffekte (vgl. Kooperationsvorteile) geschaffen werden können, die sich positiv auf die Intervention und Prävention und somit auf die Haltekraft einer Schule auswirken. Damit sich eine interprofessionelle Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen am besten etablieren kann, bedarf es verbindlicher Kommunikationsgefässe, die durch organisatorische Strukturen geschaffen werden, die Klärung und Festlegung verbindlicher Abläufe, die Verdeutlichung des individuellen Nutzens einer Kooperation sowie das Ausbalancieren wechselseitiger Erwartungen.

Die Haltekraft der Schule wird durch die Kooperation insofern gestärkt, weil durch die Zusammenarbeit Synergien entstehen, die der Intervention und Prävention von Schulabsentismus förderlich sind.

## 6.3 Grenzen der Arbeit

### 6.3.1 Theoretische Grenzen

Zum Thema Schulabsentismus gibt es eine grosse Vielfalt an Studien und Forschungsliteratur. Angesichts des vorgegebenen Umfangs der Masterarbeit und dem thematischen Schwerpunkt zur interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen, wurde teilweise auf vereinfachte Modelle (Bsp. Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein, oder Ricking) zu bestimmten Sachverhalten zurückgegriffen. Selbstredend für diese Arbeit konnte ich also nur auf einen kleinen Teil der Forschungsliteratur eingehen. Daher kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

### 6.3.2 Methodische Grenzen

Auch angesichts der ausgewählten Methodik, sind in dieser Arbeit gewisse Makel zu finden. In Hinsicht auf die Forschungsfrage habe ich mich für die Durchführung von qualitativen Interviews entschlossen. Aufgrund der Corona-Situation mussten jedoch gewisse Interviewformen wie beispielsweise die Gruppendiskussion ausgeschlossen werden. Diese hätte einerseits den Vorteil gehabt, dass eine gleich grosse oder grössere Stichprobe mit weniger Interviews hätte erfasst werden können. Andererseits hätte die gegenseitige Stimulanz unter den Befragten, welche denselben Erfahrungsraum teilen zu einer natürlicheren Gesprächssituation beigetragen und womöglich Inhalte generiert, die ich als aussenstehende nicht als wichtig erachtet hätte. So musste auf die weniger ökonomische, aber dennoch geeignete Form von Einzelinterviews zurückgegriffen werden. Da die Transkription und Auswertung der Daten sehr zeitaufwändig sind, ist auch die Grösse der Stichprobe etwas kleiner ausgefallen. Insgesamt wurden zehn Interviews durchgeführt, davon fünf mit Lehrpersonen und fünf mit Schulsozialarbeiter\*innen. Zudem kam hinzu, dass aufgrund der Corona-Restriktionen insgesamt zwei der zehn Interviews über Microsoft-Teams durchgeführt werden mussten. Die Ausgestaltung einer vertrauensvollen Interviewsituation, war dadurch deutlich erschwert, wodurch auch eher eine Distanziertheit in den Interviewgesprächen wahrgenommen werden konnte. Mithilfe eines Leitfragebogens konnten die Interviews gut strukturiert werden und trotzdem viele Erzählinhalte generieren. Der Leitfragebogen wurde basierend auf die Theorie und in Hinblick auf die Forschungsfrage entworfen. Obwohl ich bei der Konzipierung des Leitfragebogens darauf geachtet habe, dass möglichst offene Fragen gestellt wurden, ist davon auszugehen, dass die Befragten teilweise leicht zu einem bestimmten Antwortverhalten geleitet wurden. Die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode ermöglichte mir ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen bei der Analyse und Interpretation vieler Unterthemen und liess somit auch eine Flexibilität in der Anwendung zu. Da die Forschungsarbeit allein verfasst wurde, fehlte jedoch ein intersubjektiver Austausch bei der Auswertung und Interpretation der Datenergebnisse. Gerade bei analysierten Unterthemen wie etwa der Wahrnehmung und Haltung von Schulsozialarbeiter\*innen in Bezug zu Schulabsentismus basieren die Ergebnisse wie zum Beispiel Unterschiede in der

Ausprägung einer systemischen Sichtweise oder einer schülerkritischen Haltung auf eine sehr subjektive Sichtweise und wurden aufgrund der gewählten Auswertungsmethode nur oberflächlich ergründet. Da das Untersuchungs- und Analyseinstrument in Hinblick auf die Forschungsfragen konzipiert und eingesetzt wurden, wird nur ein kleiner Ausschnitt von Schulabsentismus in den Blick genommen. Die Ergebnisse stellen verschiedene Chancen und Problematiken im Umgang mit Schulabsentismus dar und tragen somit zur Sensibilisierung bei ohne Anspruch auf fundamentale neue Erkenntnisse.

#### 6.4 Pädagogische Konsequenzen

Durch die Forschungsarbeit konnte ich mich vertieft mit der Problematik von Schulabsentismus auseinandersetzen und somit sensibilisieren. Hinsichtlich meiner zukünftigen Berufstätigkeit konnte ich viel wichtiges dazulernen. Da sich aus der Erfahrung der Befragten gezeigt hat, dass sich vor allem eine positive Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler präventiv auf Schulabsentismus auswirkt, möchte ich in Zukunft viel darin investieren eine vertrauensvolle Beziehung zu meinen Schülerinnen- und Schülern aufzubauen. Auch hat sich gezeigt, dass durch eine frühzeitige Reaktion auf mögliche Warnzeichen bereits viel vorweggenommen werden kann. Durch eine systematische und regelmässige Erfassung von Absenzen sowie die genaue Ergründung von Abwesenheit bei den Schülerinnen und Schülern durch Gespräche soll den Jugendlichen aufgezeigt werden, dass mir ihre Anwesenheit und ihr Wohlergehen wichtig sind. Obwohl von den Lehrpersonen überraschender Weise wenig über die Bedeutung von Schulunterricht im Zusammenhang mit Schulabsentismus gesagt wurde, hat sich den Aussagen der Befragten nach gezeigt, dass das Gefühl von Eingebundensein und Zugehörigkeit sowie die Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten zur Motivation der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Dies könnte durch verstärkte Partizipationsmöglichkeiten (z.B. Wahl von Unterrichtsthemen, Klassenrat, Schülerrat) im Unterricht wie auch durch die Realisierung von Schulanlässen und Schulprojekten (z.B. Schülergarten, Schülerfirma) in denen die Schülerinnen und Schüler mitwirken können, umgesetzt werden.

Des Weiteren konnte ich durch die Befragung einer mir bisher noch fremden Berufsgruppe Einblick in das Handlungsfeld und die Arbeit der Schulsozialarbeiter\*innen gewinnen. Zudem konnte ich bereits auf einzelne Aspekte wie etwa die Bedeutung der gewaltfreien Kommunikation im gemeinschaftlichen Umgang sensibilisiert werden. Ich denke, dass das Wissen und die andere Berufsgruppe und die Wahrnehmung einer interprofessionellen Kooperation als Chance, viel zur Professionalität einer Lehrperson beiträgt. Als künftige Lehrperson werde ich mich für eine interprofessionelle Arbeit an der Schule einsetzen, indem ich der anderen Berufsgruppe mit Offenheit und Wertschätzung gegenüber trete sowie bei der Erarbeitung von Lösungen miteinbeziehe.

## 6.5 Ausblick

Das Ziel dieser Forschungsarbeit bestand darin, die Wahrnehmung und Haltung zu Schulabsentismus von Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter\*innen zu erfassen, sowie die Synergieeffekte, die durch die Kooperation im Umgang mit Schulabsentismus entstehen, zu untersuchen. Der Leitfragebogen sowie das Kategoriensystem orientierte sich somit stark an die Leitfrage, womit weitere unvorhergesehene und spannende Aspekte in Bezug zu Schulabsentismus im Rahmen dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden konnten. So war ich sehr überrascht, dass es wenige Ausführungen in Bezug zu Unterricht und damit einhergehenden Motivation der Schülerinnen und Schüler gemacht wurden. Zwar wurden Aussagen wie «Spass am Unterricht» oder «guter Unterricht» aufgezählt, jedoch von den meisten Befragten nicht weiter ausgeführt. Einzig eine Lehrperson wies aufgrund ihrer Erfahrungen auf die Bedeutung von Projektunterricht hin. Des Weiteren hat sich in den Interviews gezeigt, dass vielen betroffenen Jugendlichen wichtige Kompetenzen zur Problembewältigung fehlen, womit auch ein grösserer Schulabsentismusrisiko besteht. Für eine weitere Forschungsarbeit wäre es interessant zu untersuchen, welche Kompetenzen im Rahmen von Projektarbeiten an Schulen bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden und inwiefern diese zur Prävention von Schulabsentismus beitragen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Baier, Dirk. 2012. « *Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens*» In *Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft?*, hrsg. v. Heinrich Ricking und Gisela Schulze, 37-62. Bad Heilbrunn (Linkhardt).
- Baier, Florian, und Rahel Heeg. 2011. *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bronstein, L. R. 2003. „A Model for Interdisciplinary Collaboration“. *Social Work* 48 (3): 297–306.
- Brunner, Monique, Roger Pfiffner, Simone Ambord, and Ueli Hostettler. „Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen.“ In *Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen*. hrsg. v. Budrich. 38-47.
- Bühmann, Thorsten. 2009. *Erfolgreicher Umgang mit schulumüden Jugendlichen und Schulverweigerern: Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die schulische und sozialpädagogische Praxis*. Reihe Praxisforschung in Bildung und sozialer Arbeit. Paderborn: In-Via-Verl.
- Eder, Ferdinand. 2004. «*Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern*». In *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Schulpädagogik -Fachdidaktik-Lehrerbildung 10.*, hrsg. v. Tina Hascher, 113-132. Bern: Haupt.
- Emanuela Chiapparini, Kadrie Selmani, Christa Kappler, und Patricia Schuler. 2018. «*Die wissen gar nicht, was wir alles machen: Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich.*» In *Soziale Arbeit im Kontext Schule*, 48–60. 1st ed. Verlag Barbara Budrich.
- Dunkake, Imke. 2007. «*Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten.*» In *Schulabsentismus: soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis.*, hrsg. v. Michael Wagner, 13-36. Weinheim München: Juventa Verlag.
- Dunkake, Imke. 2010. *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen: theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. 1. Aufl. VS research. Wiesbaden: VS Research.
- Faltenmeier, Josef. 2017. *Schulverweigerung*. In *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit*, 8. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Friebertshäuser, Barbara, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller, und Sophia Richter, Hrsg. 2013. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Frings, Rebecca. 2007. «*Schulschwänzen und Delinquenz*». In *Schulabsentismus: soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*, hrsg. v. Michael Wagner, 201-237. Weinheim München: Juventa.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

- Herz, Birgit, Hrsg. 2004. *Problem Schulabsentismus: Wege zurück in die Schule; [Arbeitstreffen in Hamburg im Oktober 2003]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, Clemens & Vierbucher, Marie-Christine & Hagen, Tobias. 2012. «Dropout und Schulabsentismus - zur Brisanz begrifflicher Unschärfen» In *Schulabbruch - ohne Ticket in die Zukunft*, hrsg. v. Heinrich Ricking und Gisela C. Schulze, 22-36. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffman, Ilka. 2017. «Aspekte schulischer Prävention und Intervention bei Schulabsentismus» In *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum: eine Einführung*. 1. Auflage. hrsg. v. Erik Weckel und Meige Grams, 156-166. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kittl-Satran, Helga, Hrsg. 2006. *Schulschwänzen - Verweigern - Abbrechen: eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen*. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 19. Innsbruck: Studien-Verl.
- Labhart, David. 2019. *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2019050505151181506347>.
- Lamnek, Siegfried. 2008. *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz PVU.
- Mayring, Philipp. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Mutzeck, Wolfgang, Hrsg. 2004. *Umgang mit Schulverweigerung: Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit*. Dr. nach Typoskript. Beltz-Wissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Oehme, Anja. 2007. *Schulverweigerung: subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, Band 15. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Peter, Jochen 2016. *Schulsozialarbeit*. In: Baldus, Marion, Roland Büchner, Winfried Büschges-Abel, Torsten Fischer, Pascale Friedrich, Astrid Hedtke-Becker, und Birgit Hoffmann. 2016. *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*. Herausgegeben von Rainer Kilb und Jochen Peter. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Soziale Arbeit. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 113-117.
- Poggenburg, Stephanie. 2019. „Interprofessionalität richtig denken“. *Ärzte Krone*, Nr. 23: 26.
- Ricking, Heinrich. 2003. *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Ricking, Heinrich. 2006. *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben: Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, Heinrich, Nicole Katrike, und Karlheinz Thimm. 2006. «Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus». In *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. C. Gentner & M. Mertens, 119-140. Münster: Waxmann.
- Ricking, Heinrich, Viviane Albers, und Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH. 2019. *Schulabsentismus: Intervention und Prävention*.
- Ricking, Heinrich, Imke Dunkake, Marie-Christine Vierbuchen, und Tobias Hagen. 2017. *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen*. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 69. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Ricking, Heinrich, und Gisela C. Schulze, Hrsg. 2012. *Schulabbruch - ohne Ticket in die Zukunft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sälzer, Christine. 2010. *Schule und Absentismus: individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweitzer, Jochen. 1998. *Gelingende Kooperation: systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Juventa-Materialien. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Speck, Karsten. 2006. *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. 1. Auflage. Forschung Pädagogik. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, Margrit. 2006. *Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung*. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S.285-302.
- Stamm, Margrit. 2008. *Die Psychologie des Schuleschwänzens: Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker*. 1. Auflage. Psychologie Sachbuch. Bern: Huber.
- Stamm, Margrit, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer, und Michael Niederhauser, Hrsg. 2009. *Schulabsentismus: ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Stamm Margrit. 2012. «Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Ergebnisse einer Schweizer Langzeitstudie». In *Schulabbruch - ohne Ticket in die Zukunft*, hrsg. v. Heinrich Ricking und Gisela C. Schulze, S.107. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Thimm, Karlheinz. 2018. „Schulabsentismus - Herausforderung für Kooperation.“ *Jugendhilfe* Jahrgang 56 (Heft 4): 416–22.
- Voelker, Claudia, und Annette Becker, Hrsg. 2011. *Berufliches Selbstverständnis*. 1. Aufl. Physiotherapie. Berlin: Cornelsen.
- Von Freyberg, T. & Wolff, A. 2006. «Verstrickung und Verweigerung. Konfliktgeschichten nicht-beschulbarer Jugendlicher». In *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*, hrsg. v. C. Gentner & M. Mertens, 57-77. Münster: Waxmann.
- Wagner, Michael, Hrsg. 2007. *Schulabsentismus: soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Materialien. Weinheim München: Juventa Verlag.
- Weckel, Erik, und Meike Grams, Hrsg. 2017. *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum: eine Einführung*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Weissbrodt, Thomas. 2007. «Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der Pisa-Befragung» In *Schulabsentismus: soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*, Materialien hrsg. v. Michael Wagner, 85-104. Weinheim München: Juventa Verlag.
- Wider, Diana. 2013. „Soziale Arbeit und Interdisziplinarität“. *SozialAktuell*, Nr. 4: 11.

## Internetquellen

Bucher, Thomas. 2020. Einhaltung der Elternpflichten. PHZH. Zugriff am 20.11.2020  
<https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2020/02/19/schulische-verantwortung-und-mitwirkung-einhaltung-der-elternpflichten/>

Bundesverfassung der Schweizer Eidgenossenschaft (BV). (Stand am 1. Januar 2021) (Zugriff am 4.1.2021).  
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>

PHZH. 2020. Kompetenzstrukturmodell. Zugriff am 26.05.2021  
[https://stud.phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren\\_studieninfos/broschuere\\_kompetenzstrukturmodell.pdf](https://stud.phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf)

PISA 2015, Ergebnisse im Fokus. OECD. 2016. Zugriff am 28.11.2020  
[https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA\\_2015\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf)

Saner, Philippe und Sophie Vögele. Qualitative Sozialforschung. ZHDK. Zugriff am 23.04.2021  
<https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/qualitative-sozialforschung-3838>

Schweizerisches Zivilgesetzbuch (ZGB). (Stand am 1. Januar 2021) Zugriff am 4.1.2021  
[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233\\_245\\_233/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/de)

Volkschulgesetz (VSG). (Stand vom 7. Februar 2005) Zugriff am 4.1.21  
[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/WebView/10E8DB424CAA722FC125843C00234505/\\$File/412.100\\_7.2.05\\_106.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/10E8DB424CAA722FC125843C00234505/$File/412.100_7.2.05_106.pdf)

Volkschulverordnung (VSV). (Stand vom 28. Juni 2006) Zugriff am 4.1.2021  
[http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex\\_r.nsf/WebView/58F3AFCF48D29CA5C125843C00236376/\\$File/412.101\\_28.6.06\\_106.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/58F3AFCF48D29CA5C125843C00236376/$File/412.101_28.6.06_106.pdf)

## 8. Anhang

### Leitfragebogen – Schulabsentismus

Themenblock 1: Eigene Erfahrung mit Schulabsentismus, Wahrnehmung, Haltung		
<b>Leitfrage 1: Erzählen Sie mir von ihrer Erfahrung mit Schulabsentismus.</b>		
Check- Stichworte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ursache</li> <li>- Ablauf (Reaktion, Schwierigkeiten, Intervention) -&gt; evt. weiter vertiefen.</li> <li>- Form</li> <li>- Reaktion und Handhabung der Lehrperson,</li> <li>- Involvierte Personen (-&gt; nochmals Aufgreifen, Thema: Kooperation)</li> <li>- Kompetenzerleben</li> </ul>	Aufrechterhaltungsfragen:  Steuerungsfragen:  Weitere Fragetechniken:	Möglich Formulierungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie war das für Sie?</li> <li>- Können Sie das noch näher/ ausführlicher beschreiben?</li> <li>- Erzählen Sie doch etwas mehr darüber.</li> <li>- Können Sie noch ein wenig genauer beschreiben?</li> <li>- Können Sie ein Beispiel nennen?</li> </ul> Zurückspiegeln, Paraphrase, Angebot von Deutungen
Themenblock 2: Intervention und Prävention		
<b>Leitfrage2: Erläutern Sie mir wie sie als LP/ SSA präventiv und (interventiv: Leitfrage 1) gegen Schulabsentismus vorgehen.</b>  KATEGORIEN: (SCHULEBENE, UNTERRICHTSEBENE, BEZIEHUNGSEBENE)  Check- Stichworte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation von Fehlzeiten</li> <li>- schulisches Rahmenkonzept</li> <li>- schulische Reaktionen auf Versäumnisse</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaktion auf schulaversives Verhalten</li> <li>- schulische Vernetzung und Hilfesysteme</li> <li>- Projekte</li> </ul> <p>Weiterführende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welche Unterstützung wünschen Sie sich für eine gelingende Intervention und Prävention?</li> <li>- Wurden besonders wirksame Präventions- und Interventionsmassnahmen wahrgenommen?</li> </ul>		
<p>Themenblock 3: Kooperation mit der SSA/ LP im Rahmen von Schulabsentismus</p>		
<p>Erläutern der verschiedenen Kooperationsmodelle:</p> <p>«multiprofessionelle Kooperation» «interprofessionelle Kooperation»</p> <p><b>Leitfrage 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ <b>Schätzungsfrage: Welchem Kooperationsmodell entspricht Ihrer Einschätzung nach Ihrer Zusammenarbeit mit der SSA/ Lehrperson.</b></li> <li>➔ <b>Erläutern Sie, wie sie Ihr Modell im Bezug zu Schulabsentismus verwirklicht sehen.</b></li> </ul> <p>Check-Stichworte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formen der Zusammenarbeit</li> <li>- Häufigkeit</li> <li>- Regelung und Absprachen</li> <li>- Zielvereinbarung</li> <li>- Transparenz</li> <li>- Zuständigkeitsbereiche</li> </ul> <p>Weiterführende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Welches sind/ waren die Gründe, weshalb keine Zusammenarbeit stattgefunden hat?</li> <li>-Welche Chancen nehmen sie in der Zusammenarbeit wahr?</li> <li>-Was gelingt in der Zusammenarbeit besonders gut?</li> <li>-Welchen Schwierigkeiten begegnen Sie in der Zusammenarbeit? -&gt; Welche Wünsche haben sie bezüglich der Zusammenarbeit?</li> </ul>		

Themenblock 4: Rolle und Wahrnehmung		
<p><b>Leitfrage 4: Welche Aufgaben/Rolle haben Ihrer Ansicht nach Sie im Bezug zum Schulabsentismus und welche die SSA/ Lehrperson?</b></p> <p><b>Check- Stichworte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuständigkeitsbereiche</li> <li>- Rolle/ Berufsauftrag</li> <li>- Funktion</li> </ul>		
<p><b>Abschluss Interview:</b></p> <p>Von meiner Seite aus können wird das Interview nun abschliessen. Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas, das Sie mir zum Thema Schulabsentismus mitteilen möchten?</p>		

## Kategoriensystem

Liste der Codes	#545
Codesystem	
<b>Eigene Erfahrung mit Schulabsentismus, Wahrnehmung und Haltung</b>	
<b>Kategorie I: individuelle Ursachen</b>	
<i>psychische Probleme</i>	7
<i>gesundheitliche Probleme</i>	2
<i>kritische Lebensereignisse</i>	6
<i>häusliche Gewalt</i>	2
<i>belastende fam. Verhältnisse</i>	9
<b>Kategorie I: institutionell</b>	
<i>Mobbing / Konflikte mit der Peergroup</i>	6
<i>Langweiliger Unterricht</i>	4
<i>Leistungsdruck</i>	7
<i>Schulklima/ Defizitkultur</i>	5
<i>Schlechte Beziehung zur LP</i>	3
<i>Übertritte</i>	1
<b>Kategorie II: Definition und Gegenstandsverständnis von Schulabsentismus</b>	
<i>Stufe 1</i>	1
<i>Stufe 2</i>	12
<i>Stufe 3</i>	2

<b>Kategorie III: LP Haltung Wahrnehmung</b>	
<i>systemkritische und/ oder schülerorientierte Haltung</i>	8
<i>Schülerkritische und/ oder systemorientierte Haltung</i>	4
<b>Kategorie III: SSA Haltung/ Wahrnehmung</b>	
<i>systemkritische und/ oder schülerorientierte Haltung</i>	10
<i>Schülerkritische und/ oder systemorientierte Haltung</i>	0
<b>Kategorie IV: Überforderung</b>	
SSA Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus	0
LP Überforderung im Umgang mit Schulabsentismus	6
<b>Kategorie V: systemische Sichtweise</b>	
SSA	12
LP	2
<b>Intervention und Prävention</b>	
<b>Kategorie VIII: hinderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der LP</b>	
<i>unsorgfältige Massnahmen</i>	1
<i>problematische Beziehungen</i>	3
<i>Überschreitung des Kompetenzraumes</i>	1
<i>Druckaufbau</i>	1
<i>fehlende Kooperation</i>	3
<i>unklare Diagnosen</i>	4

<b>Kategorie VIII: hinderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA</b>	
<i>fehlendes Engagement</i>	3
<i>Druckaufbau</i>	3
<i>unsorgfältige Massnahmen</i>	2
<i>fehlende Kooperationsbereitschaft</i>	8
<b>Kategorie VII: förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der LP</b>	
<i>Schulverweis</i>	1
<i>guter Elternkontakt</i>	5
<i>Einschalten weiterer Fachpersonen</i>	6
<i>Druckaufbau</i>	1
<i>Druckabbau</i>	12
<i>zeitnahes Reagieren</i>	5
<b>Kategorie VII: förderliche Interventionsaspekte aus der Sicht der SSA</b>	
<i>schulisches Handlungskonzept</i>	3
<i>zeitnahes Reagieren</i>	7
<i>Unterstützungsmöglichkeiten</i>	5
<i>Einschalten weiterer Fachpersonen</i>	2
<i>guter Elternkontakt</i>	2
<b>Kategorie VI: Prävention Schule</b>	

<i>ansprechende Räumlichkeiten</i>	1
<i>klare Leitlinien</i>	3
<i>offener und wertschätzender Umgang</i>	8
<i>Austauschgefässe und Kooperation</i>	9
<i>Schülerinnen- und Schülerpartizipation</i>	3
<i>Stärkung der Schulgemeinschaft</i>	16
<b>Kategorie VI: Prävention SSA</b>	
<i>Beratung</i>	9
<i>Beziehungsarbeit</i>	3
<i>Planung und Gestaltung von Übergängen</i>	3
<i>Sensibilisierung</i>	8
<b>Kategorie VI: Prävention LP</b>	
<i>enger Elternkontakt</i>	1
<i>Dokumentation von Fehlzeiten</i>	7
<i>Beziehungsarbeit</i>	14
<i>Klassenklima</i>	12
<i>Unterrichtsgestaltung</i>	9
<b>Kooperation zwischen LP und SSA im Rahmen von Schulabsentismus</b>	
<b>Kategorie XIII: Kooperationsform</b>	
<i>sowohl als auch</i>	2
<i>multiprofessionell/ multidisziplinär</i>	1
<i>Interprofessionell/ interdisziplinär</i>	7
<b>Kategorie XIV: Merkmale</b>	
<i>interprofessionell/ interdisziplinär</i>	21
<i>multiprofessionell/ multidisziplinär</i>	8
<b>Kategorie XI: hinderliche Kooperationsaspekte</b>	
<i>berufskulturelle Aspekte</i>	1
<i>Divergierende Erwartungshaltung</i>	4
<i>Unklare Zuständigkeiten</i>	4
<i>grosse Arbeitsbelastung/ fehlende Kapazität</i>	4
<i>negative und wertende Arbeitskultur</i>	12
<i>strukturelle Probleme</i>	5
<i>fehlende Transparenz</i>	3
<i>fehlende Kooperationsbereitschaft</i>	20
<b>Kategorie XII: förderliche Kooperationsaspekte</b>	
<i>wertschätzende Beziehungen</i>	11
<i>Offenheit und positive Fehlerkultur</i>	5
<i>klare Austauschgefässe</i>	3
<i>Transparenz</i>	5
<i>klare Aufgabenverteilung und Fallführung</i>	5
<b>Kategorie X: Vorteile Kooperation</b>	

<i>Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung</i>	8
<i>höhere Ressourcenausschöpfung</i>	9
<i>erhöhte Professionalität</i>	12
<i>erweiterte Handlungsmöglichkeiten</i>	9
<i>vorbehaltloser Blick</i>	1
<i>Handlungssicherheit</i>	6
<i>Entlastung</i>	5
<b>Rolle und Erwartung</b>	
Kategorie IX: LP Rolle/ Aufgabe aus Sicht der SSA	
<i>Holschuld</i>	1
<i>Beurteilung und Disziplinierung der SuS</i>	2
<i>Erfassen von Absenzen</i>	2
<i>Ansprechpartner sein</i>	2
<i>Stoffvermittlung</i>	2
Kategorie IX: LP Rolle/ Aufgabe aus der Sicht der Lehrpersonen	
<i>Hausbesuche</i>	1
<i>Beziehungsarbeit</i>	1
<i>Ansprechperson sein</i>	2
<i>Stoffvermittlung</i>	9
<i>Abgrenzung</i>	2
<i>Elternkontakt</i>	3
Kategorie IX: SSA Rolle/ Aufgabe aus der Sicht der SSA	
<i>Keine Bewertungsfunktion</i>	1
<i>Hausbesuche</i>	2
<i>Schulbezogene Hilfen</i>	2
<i>Konfliktbearbeitung</i>	5
<i>Vernetzungsarbeit</i>	5
<i>Familienarbeit</i>	4
<i>Triage</i>	2
<i>Beratung LP</i>	7
<i>Beratung und Begleitung von SuS</i>	10
Kategorie IX: SSA Rolle / Aufgabe aus der Sicht der Lehrpersonen	
<i>Intensive Konfliktbearbeitung</i>	1
<i>Beratung der Lehrpersonen</i>	5
<i>Intensive Beratung und Begleitung der SuS</i>	9
<i>Schulbezogene Hilfen</i>	1
<i>Triage</i>	1
<i>Vernetzung</i>	2
<i>Familienarbeit</i>	2

## Interview\_LP\_B1

B1: Okey guet legemer los.

I1: Guet. Also verzell mir mal fo dinere Erfahrig, wo du mit Schuelabsentismus gmacht hesch. (.) Jetzt i dim Bruef.

B1: Ja (.) ehm (.) immer Mal wieder. Ehm regelmässig i jedem Klassezug chunt das vor oder i jedere Klass.

I1: Mhm.

B1: Ähm. Und Ähm, was au immer isch, es git immer en Grund(..) Und die Gründ, die sind aber immer sehr verschiedener Art. Also es git nöd eifach irgendwie e monokausali Zueschribig für Schuelabsentismus, sondern es het immer e Gschicht dehinter. Und bi Schuelabsentismus hets immer minere Erfahrig nah immer e grösseri Gschicht dehinter.(.)

Und das chan ehm grundsätzlich alles si.(.) Das chan si Ähm, dass öpper gsundheitlich Problem hÄt.(.) Das chan si, dass öpper plaged wird ide Schuel (.) Vo andere Schüelerinne und Schüeler, das chan si, dass öpper ufem Schuelweg plaged wird, Vo Nöd-Schüelerinne und Schüeler fom Schuelhuus, ähm das chan si, dass öpper dihei ganz schwierigi Situatione erlebt. (..) Ähm das chanu au si, dass öpper denn au Angst hät id Schuel z cho, will sie oder er ähm schlechti Erfahrig mit Lehrpersone gmach het. Und meischtens ischs dänn so, dass es mal afangt und denn so wie e Spirale git und das den eigentlich immer schlimmer und schlimmer wird.(.) Also immer meh Absenze dezue chömed...

I1: [Mhm].

B1: Bis denn ebe irgendwie mal, s gänzliche Fernbliibe vom Unterricht Normalität worde isch.

I1: Mhm. Und das häsch du jetzt ebe, also i verschiedene Fäll hüfig scho erlebt und ähm, jetzt, wo, wie häsch du bemerkt ähm, dass da jetzt so eh Form vo Schuelabsentismus afangt oder was sind so Azeiche gsi, wo du denn denkt hesch: «Oh oh, das chan jetzt ine schlechti richtig inne gah.

B1: Normalerwiis und müend d Eltere d Schüelerinne und d Schüeler abmelde, wenna nöd id Schuel chömed.

I1: Ja.

B1: Das funktioniert im Normalfall eigentlich guet. Wenn das den nüme funktioniert dänn isch irgend öppis nöd guet. Ähm aber au dote chans verschieden Gründ geh, warum das nöd funktioniert. Gwüssi Eltere findet eifacht:» Nei machi nöd ähm, das soll mini Tochter mache oder min Sohn die isch ja

gnueg alt». (.) Nei isch er nöd und isch sie au nöd. Das isch die Verantwortig vo de Eltere d Abmeldig z mache. (..) Ja also du, ebe wennd d Abmeldig nöd funktioniert das isch schomal o de erschti Hiwiis.

I1: Mhm.

B1: Ehm dänn d Hüfigkeit isch so de zweiti Hiwiis und s Dritte den au d Erklärige.

I1: Mhm wichtig ja.

B1: Eso.

I1: Und bi dene Erklärige also chasch du da es paar Bispiel bringe, was das für Erklärige sind und wie du druf luegsch?

B1: Also es sind ja immer Gschichte, wo sich eigentlich über e längeri Ziiit entwickelt.

I1: Mhm.

B1: Darum isch chli d Frag ja Verdacht uf was? Oder, dass de Schüeler oder d Schüelerin nöd im Unterricht isch, ja das merkt mer, da muesch kein Verdacht ha. D Frag isch ja den immer me: «Warum?» (.) oder. Und dem warum, dem muen mer probiere irgendiwie nahzgah.

I1: Ja und uf welli Art und Wiis machsch du das? Aslo wenn du ebe merksch de Schüeler fehlt hüfig, zeigt schuelaversivi Tendenze, ähm wie gasch du das a?

B1: Ja (.) also natürl im Gspröch mit de Erziehigsverantwortliche(.) oder wenn e Schüelerin oder en Schüeler sehr oft fehlt aber immer abgemeldet isch vo de Eltere, denn chasch du als Lehrperson nö viel mache i dem Moment (.) ähm dänn isch das so. Und das gits natürlich au, das Schüelerinne und Schüeler gsundheitlich Problem hend und ufgrund vo dene nöd chönd cho. Und im Normalfall stah mer da aber sehr in engem Kontakt mit de Eltere. Ähm und isch den eigentlich au informiert über d Krankheitsgschicht.

I1: Mhm.

B1: Obwohl das eigentlich sehr heikel isch. Statt d Eltere de Schuel eigentlich de Schuel nöd müend säge, was los isch. Wenns es gsundheitlichs Problem isch. Ähm au oder egal wie lang en Schüeler nöd id Schuel chunt oder e Schüelerin, d Schule het keis Recht zum es Arzetzügnis izfordere. Will das isch ziemlich klar greglet. Oder wennd d Eltere de Schüeler oder d Schüelerin abmeldet, den isch d Abmeldig gültig. Aus, fertig, amen. Und denn chasch nume im Gspröch mit de Eltere usefinde, was isches. Und wennds den so psychosomatische Gschichte sind oder den ja den wird's schwierig. Wenn öppert e klari Diagnose hät, ja dänn isch das so, und dänn müemer luege wie mer de Schüeler oder die Schüelerin trotzdem chan beschuele. Aber Schuelabsentismus ebe ufgrund vo ja anderi Gründ

ähm (.) döt muemer rede mit de Schüeler. Oftmals ischs dänn aber au so, dass mer nöd so schnell und eifach usefindt, was den eigentlich de Grund isch. Das isch insbesondere Schwierig wennds den so i Richtig Mobbing- Gschichte gaht.

I1: Mhm.

B1: Das hender sicher au besproche ade PH. Ähm als Lehrperson gsesch du nume das und weisch du nume das, was du selber chasch beobachte. Das isch sehr sehr sehr wenig.

I1: Ja.

B1: Du gsesch d Schüeler und d Schüelerin im Unterricht und den bestefalls no ufem Pauseplatz wennd d Pauseufsicht hesch. Und alles was suscht lauft, ufem Schuelweg oder über die soziale Medie bechömed mir nix mit über.

I1: Ja.

B1: Und das isch wahnsinnig schwierig dänn da irgendwie usezfinde, was chönti laufe.

I1: Mhmm.(...) Jetzt ähm genau, also wills ja so komplax isch und du ja erläutere häsch es grossi Gschichte sind wo viel verschieden Grund chan ha oder mitibezieh, mit wellne Lüüt d oder wie tuesch du idem Prozess Lüüt mitibezieh oder ähm wie tuesch dich berate oder versueche dem uf d Schliche z gah, was da eigentlich stattfindet?

B1: Ja also, oder erschtens die viele Absenze, die sind immer ibettet imene ganze Setting vo Schwierigkeite und grundsätzlich also isch immer zerscht s Gspröch mit de Schüelerin oder en Schüeler und dänn isch als Zweits s Gspröch oder der Kontakt mit de Eltere oder erziehgsberechtigte Persone und dänn isch d Information ad Schuelleitig und dänn sehr bald, das chunt ganz druf ah, was für Gschichte da am Laufe sind, isch d Schuelsozialarbeit scho debi oder chunt denn dezue und dänn wird irgendwänn de schuelpsychologischi Dienst iigschalte und dänn sind die Möglichkeite eigentli usgeschöpft.

I1: Ja.

B1: Ähm. Aber ganz wichtig isches oder das sind eigentlich Theme wo über de Unterricht hinus gönd und oftmals au über mis professionelle Wüsse und mini Fähigkeite und Fertigkeit drüber hinus gönd. Also isches zwingend, dass da anderi Lüüt mitmached.

Erschtens für d Schüelerin oder de Schüeler und zweitens aber au für dich als Lehrperson du bruchsch Entlastig und du bruchsch da nomal en anderi professionelli Unterstützig, will das chasch du nöd leiste als Lehrperson. Für das bisch du nöd uusbildet. Und das isch oftmals bi junge Lehrperson no e Herusforderig, äh sich das chöne izgestah, aber au für älteri zum Teil . Aber eifach zwüsse, was chan ich als Lehrperson, was sind mini Ufgabegebiet und wo stahn ich ide Verantwortig und wo aber au

nüme. Und es hät aber äh au öppis erlichterends, wenn du so en Fall chasch, chasch abgeh. Ähm wenn du weisch es kümmeret sich öppert drum, was ich nöd chan leiste. Oder? Ähm das isch immer(.) immer wichtig. (räuspert sich) So.(.) Aber dänn wird's dänn au sehr kompliziert. Wenn anderi Persone dezue chömed.

I1: Ja. Also chasch du das sochli nöcher usführe?

B1: Ja meischtens sinds ja laufendi Gschichte und isch scho ganz viel passiert und äh du als Lehrperson häsch au scho ganz viel Sache probiert z unternäh (.) Abmachige gmacht mit de Schüelerin mit em Schüeler mit de Eltere und das griff aber nöd. Also gahts wie en Schritt wiiter und dänn chunt e neu Person dezue fo usse (.) und Ähm, dÄnn isch es oftmal so, dass mer nomal Vo vorne afangt.

I1: Mhmm.

B1: Und dänn merkt mer: «Ah griff au nöd». Und dÄnn chunt wieder e neu Person und dänn fangt mer wieder vo vorne a.

I1: Mhmm.

B1: Also oftmal sind – zumindest isch das mini Erfahrig- die Ablauf sehr (.) sehr langwierig.

I1: Mhmm.

B1: Und mer verlürt oftmal sehr viel Ziit. Darum ähm han ich d Erfahrig gmacht das z' empfehlenswert isch scho sehr fröh, sehr bald öppert dezue z hole. Suscht verschleppt sich das möglicherwiis über Monate. Und dänn isch dänn gar niemert em meh diened.

I1: Ja. (leise für sich: okay super). Ok jetzt ähm a eurere Schuel gits da oder im Lehrpersoneteam oder gits da eifach so wie es Rahmekonzept, wo klar greglet isch wer welli Zueständigekeite hät oder ja wie isch das im Fall vo Schuelabsentismus, wie mer döt vogaht mit wem? Mit wem mer jetzt die Absprache haltet? Ähm ja? Gits öppis im Team, wo ihr findet es git so Experte oder da eso Absprache ghalte worde sind womer wie weiss, wenn mer Teil isch vo dere Schuel - also als Lehrperson so und so tüemer das handhabe da?

B1: (.) Ja ähm oder ich has zum Igang scho mal gseit gha. Es Problem bi Schuelabsentismus isch das es eigentlich es Symptom isch und kei Ursach oder?

I1: Mhmm.

B1: Ehm (.) oder und es geht immer um die Ursache obwohl sich manifestiert im Schuelabsentismus. Aber es gibt nicht den Schuelabsentismus. Oder es gibt es Fernbliebe vom Schueler oder eine Schuelerin vom Unterricht aufgrund von- und das wird's spannend, wichtig und interessant.

I1: Ja genau.

B1: Ähm drum es gibt nicht das Thema Schuelabsentismus. Ja es gibt als Wort aber so lang es nicht gefüllt wird mit einem Grund oder Ursache bleibt eine Worthülse.

I1: Ja.

BL1: (Räuspert sich). Ähm einfach, das ist wirklich wichtig – mein ich als Grundverständnis. Und dann ja, ich schaffe die Stadt Züri und die Stadt Züri ist eine riesige grosse Schueleinheit und die Stadt Züri hat glaube ich verschiedene Chreisschuel- äh- behörde. Häscht du schon mal unterrichtet die Stadt?

I1: Nein, immer nur usserhalb.

B1: Ok ja. Und jetzt muesch der vorstellen wenn irgendwo auf eine Gemeinde bisch, jede Gemeinde hat eine Schuelpflege. Ja. Und die Stadt Züri gibt es sieben Schuelpflege, sieben Schuelchreis – wenn so wotsch. Und die funktionieren alle bisschen anders und doch eigentlich gleich. Also das heisst: In jeder Schule gibt es eine Schulleitung, jede Schule hat Schuelsozialarbeit und jede Schule ist eine Schuelpädagogische ähm Schuelpsychologische Dienst angehängt- tschuldigung. Sisch die sogenannte SPD schuelpsychologische Dienst.

I1: Mhmm.

B1: Und den bei euch an eure Schule ist es so, dass mir sogenannte Sprechstunde händ mit dem Schuelpsychologischen Dienst, ähm alle zwei Wochen händ es Zeitfenster von einer Stunde, wo die Schuelpsychologin oder der Schuelpsycholog zu euch in die Schule chunt und...

I1: Mhmm.

B1: ...und mir chönd vorgängig dote – ähm. Sogenannte Fälle anmelden, wo mer den chän besprechen oder einfach mal informieren.

I1: Ja.

B1: Ähm beim Schuelpsychologischen Dienst. Das ist es eine Gruppe und die zweite Gruppe ist es sogenannte interdisziplinäre Team.

I1: Mhmm.

B1: Ähm das findet – seit dir das öppis?

I1: Ja.

B1: Ja das findet immer ein Mal pro Wuche am Mittwuchnammitag statt oder all zwei Wuche, wo mer au äh Schüelerinne oder Schüler oder einzelni Fäll wo, wo öppis lauft oder nöd guet lauft, dänn diskutiert und das vorstellt im Team, wo anderi Lehrpersone debi sind us anderi Jahrgäng, wo d Schuelsozialarbeit debi isch, wo d Schuelleitig debi isch. Ähm dänn tuet mer das mal bekannt mache und dänn idem Team überlege, was chönt mer ähm für nächschi Schritt unterneh. Ähm, dass isch nöd eifach nur für Schüelerinne und Schüler wo nöd in Unterricht chömed, sondern ganz allgemein für Schwierigkeite mit Schüelerinne und Schüler.

I1: Ja.

B1: Und so isch eigentlich sicher gstellt, dass die Gschichte sehr schnell bi mehrere Lüüt bekannt sind, wo den dementsprechend au chönd druf reagiere oder Inputs geh, was mer als nächschts müessti, müessti mache. Und dänn isch ganz wichtig bald emal abzmache, wenn sich abzeichned dass es e schwirigeri Gschicht wird, dass mer abmacht, wer die sogenannti Fallführig hät. Will wennds blöd lauft, und das hani scho mehrmals erlebt, sind wahnsinnig viel Fachlüüt involviert. Es chömed immer meh und meh und meh Lüüt dezue, desto schwieriger d Situation wird. Also ich han vorher agfange mit de Schuelleitig, mit de Schuelsozialarbeit, mit em Schuelpsychologische Dienst und den gahts no wiiter. Den chunt irgendwänn emal d KESB dezue d Chinder- und Erwachseneschutzbehörde, den chunt irgendwänn denn e Biständin dezue, den chunt irgendwänn no öppert dezue vom Schulsekretariat fo de Chreisschuelbehörde. Ähm wennds den ume Fremdplatzierig gaht chunt no en anderi Schueleinheit dezue – ähm- und, und,und. Und den muemer eifach öppert ha, wo die Kommunikation zwüsched de verschiedenschte Fachpersone dänn koordiniert. Und das funktioniert nöd immer glich guet. Und wenn das nöd funktioniert, dänn häsch Chaos und dänn häsch vorallem unguet- no en ungueteri Situation zu Laste vo de Schüelerin oder zu Laste vom Schüeler.

I1: Ja.

BL1: Und au da wieder mini Erfahrig. Es verlegt sich denn wahnsinnig jedesmal, wenn dänn wieder e neui Stell dezue chunt.

I1: Ja. Und was würsch du jetzt, also was häsch du s Gfühl isch de Grund weshalb die Schwierigkeite da sind. Also du häsch gseit natürlich je meh Ebene da hinzue chömed, aber, was häsch du s Gfühl bruchts unbeding- also was ich jetzt da usenimm je frühener festgleit wird, wer de Fall übernimmt und koordiniert, desto besser und schneller wird ghandlet und somit au em Schüeler ghulfe oder de Schüelerin.

B1: Ja, ja.(bestätigend)

I1: Und was häsch du s Gefühl oder chönted Aspekt si oder Gründ weshalb amal suscht e Kooperation/ Zämearbeit nöd guet stattfindet? Was gits da no für anderi Schwierigkeite?

B1: Zwüsched de Fachlüüt?

I1: Ja.

B1: (lacht). Ja oder, es Grundproblem isch wie überall im Schuelalltag. Mir sind mit Situatione konfrontiert, seg das im Unterricht oder usserhalb vom Unterricht, wos kei Rezeptlösige dezue git.

I1: Mhmm ok.

B1: Gits nöd. Wüki nöd. Ehm jede Fall isch wieder en Einzelfall und jede Schüeler und jedi Schüelerin isch wieder e ganz eigni Persönlichkeit, es Individuum mit ganz eigene Bedürfniss und Vorussetzige und und und. Und darum isch immer eso de Wunsch da, oder au wenn d e schwirigi Gschicht häsch: « Ja mer defineired en Ablauf, wird das dänn das und wenn das passiert den mached mir das und so».

I1:( schmunzelt). Ja.

B1: Das funktioniert uf em Papier, oder? Aber ide Realität isch das eifach möd eso.

I1: Ja (bestätigend, verstehend).

B1: Ähm du chasch nöd säge: «Ja okay de Schüeler chunnt z spaat und das ischs Rezept zum dass es nüme passiert». Sondern das isch tatsächlich total individuell. Ähm das isch d Grundschwierigkeit.(.) Ah und dänn ebe, aufgrund vo de..., was den die verschiedene Zämearbeit mit sich bringed isch den Erschtens – und da wiederhol ich mich- wenn immer wieder e neu Person dezue chunnt, den chömed neu Idee dezue und au immer wieder d Idee:»Ja jetzt müemer emal luege».

I1: Okay, ja.

B1: Oder? Und wenn du scho wuchelang dra bisch oder monatelang und da chunt wieder öppert und seit wieder: Ja okay, jetzt luegerner nomal (.). Das isch den sehr, sehr frustrierend.

I1: Ja.

B1: Ähm das isch s Einte. Und s Zweite isch und mänglichsch funktioniert zwüschemeschlich zwüsched de Fachpersone nöd.

I1: Ja..

B1: Ähm de Umgang mit Schüelerinne und Schüeler isch au immer e wahnsinnig emotionali Gschicht. Für d Lehrperson, für d SSA, für d Schuelpsychologe und und und. Es isch eifach au Bestandteil devo. Und wenn d s den zwüsched ere Biständin oder öppertem vom SPD oder öppert wo e Gfährdigsmeldig mueSs abchläre, wenns da nöd giiget zwüsched de Persone (..) das wird dänn grad nomal ganz schwierig.

I1: Ja.

B1: So. Und den so viliecht als Letschts. Wänn dänn so, eso en Fall häsch, wo dänn so sechs, siebe erwachseni Persone debi sind, wo de Fall mitenand sätted voratriibe, ja den find emal en Besprechigstermin. Weisch wo alli chönted debi si. Da sich dänn wahnsinnig schwierig.

I1: [Mhmmm].

B1: Praktisch unmöglich.(.) Das isch den wükllich müehsam. Ja.

I1: Ja. Und ähm jetzt find ich das spannend. Das häsch du ebe scho agsproche. Ähm da, das interdisziplinäre Team.

B1: Ja.

I1: Jetzt tuen ich nomal- also Teil dra näh tüend da d Schuelleitig, d Lehrpersone us de verschiedene Jahrgäng.

B1: Ja also us jedem Jahrgang viliecht ei Lehrperson, plus no Förderlehrperson, so ja.

I1: Und d Schuelsozialarbeit, und den hender die Besprechige...

B1: Ja.

I1: Jetzt, wemmer vo Kooperation redet, gits die Forschigsliteratur zwei Begriff dezue, wo sehr hüfig vorchömed und s eine isch die multiprofessionelli Kooperation. Und die zeigt ebe, wie uf em Schuelfeld Persone awesend sind, mit verschiedene bruefliche Hintergründ. Also mer het de Schuelpsychologischi Dienst, mer het d Schuelsozialarbeit aber es isch meh so es Schaffe sozäge, es hät all die- es chömed all zäme mit de verschiedene Kompetenze aber es isch meh additiv. Also es findet i dem Sinn kei wüklichi Zämenarbeit statt, sondern ja es isch eigentlich so wie en offeni Form vo Kooperation, ähm, mer chan zäme schaffe, aber es git wie kei Vorusetzig, dass da wüki eh Zämenarbeit stattfindet. Das isch meh sone Wertschöpfigschetti fo Kompetenze wo sich so additiv erbed. Und dänn, wie du scho erwähnt häsch das interdisziplinäre Team, mer redet au fo

interprofessionelle Kooperation, und döt gahts halt wüklich drum, ähm, dass us dene verschiedenen Bruefsfelder mit verschiedene methodische Asätz oder dem verschiedene Wüsse, wo mer zämebringt, gmeinsam eh Lösig erarbeitet. Und so verstahn ich dich richtig. Das jetzt wie bi eu ade Schuel gschafft wird ihr meh interdisziplinär schaffed? Oder wo gsehsch du dis Modell verwürklichd?

B1: Ja also bim zweetere ja.

I1: Ja.

B1: Ja also würki.

I1: Und chasch du da meh usführe z.B wie dini Zämearbeit mit de Schuelsozialarbeit chan usgseh, wenn du jetzt seisch mir schaffed zäme oder mir schaffed zäme amene Fall. Chönsch du mir döt sochli nöcher beschriebe wie das usgseht?

B1: Ja, also ich muess no öppis vorusschicke.

I1: Mhmm.

B1: Bevor en Fall i das interdisziplinäre Team gaht. Mir hend da eimal pro Wuche, hämmer de Jahrgangssitzig, wo eifach d Lehrpersone wo adem Jahrgang unterrichtet zäme e Sitzig händ. Und döt wird den imene erschte Schritt so en Fall besproche. Und das sich s sogenannte pädagogische Team. Und denn entscheidet das pädagogische Team, okay de Fall gäbed mir wiiter as IDT. Und den tuet öppert usem Pädagogische Team im IDT de Fall dänn vorträge und zu besprechige vorlege. Eifach das isch den wie no so eh vorgstalteti...

I1: Okay, ja super.

B1: Oder. Und s andere mit de SSA, das isch so grundsätzlich hend d Schüelerinne und d Schüeler, d Möglichkeit und s Recht vo sich us en Termin wahrznäh oder z wünsche mit de SSA. Das isch s Einte. Und s Zweite isch: ich chan mit de Schüelerinne und de Schüeler en Termin abmache bi de SSA.

I1: Ja.

B1: Das gaht aber nume wenn de Schüeler oder d Schüelerin das will.

I1: Tuesch du das dänn de Schüeler und Schüelerinne vorschlah?

BL1: Momol natürlich. Ja ja, da tuen ich vorschlah, ja. Und den chönd sie en Termin ha bi de SSA und tüend döte bespreche. Und döt isch eifach no wichtig. Was sie döt mitenand tüend bespreche, das bliibt bi ihne.

I1: Klar, ja.

B1: Und das isch aber ganz ganz schwierig. Ähm wenn mer sich nöd, ähm, transparent chan austausche.

I1: Mhmm.

B1: Oder, das isch wüchich schwierig. Und das gilt's eifach au, ähm, z respektiere. Wenn en Schüeler oder e Schüelerin de SSA seit: «Das bliibt bi ihne», dänn mues es döte bllibe.

I1: Mhmm.

BL1: (räuspert sich) Wenns den zumene Vertrauensbruch chämti, dänn isch dänn, dänn isch dänn öppe- ja- de Ofe us oder? Dänn gaht gar nüt meh. Dänn wird's nur no ganz ganz schwierig. Und trotzdem (räuspert sich) tuusch ich mich natürlich mit de SSA uus. Äh über Beobachtige, aber nöd über Gspröchsinhalt. Und das isch dänn au schwierig für d SSA, mir nöd chöne z säge, was sie weiss, oder?

I1: Ja.

B1: Und das isch es riese Problem. Ähm ganz allgemein, die Kommunikation über schwierig Situation, insbesondere wenns den Sache fo dihei betrifft, dänn weiss ich nüt. Ich bechume Schüler und Schüerine idi erschti Sek. Und die hend scho e riesigi Gschicht hinder sich die Primarschuel. Und da gönd kei Informatione wiiter. Also de Datschutz wird da wahnsinnig- richtigerwiis- berücksichtigt. Aber das föhrt zum Teil zu Situatione das eh Schüelerin- also das isch jetzt en Fall gsi letschtens – eh Schüelerin gha. Äh Gfährdigsmeldig gmacht. Und erschit nachdem mir e Gfährdigsmäldig gmacht hend scho die Primarschuel scho drü Gfährdigsmeldige gmacht worde sind. Oder? Das isch dänn, das isch dänn schwierig. Das isch- ja. Was mir wüsse fo eusne Schüeler und Schüelerinne us de Primarschuel das ischd Zügnisnote und meh Informatione hämmer eigentlich nöd. Und dänn ja- bösi Sache fanged den wüchich nomal vo vorne a. Zum Leidwese vo de Schüelerin oder vom Schüeler.

I1: Ja.

B1: Aber das isch au es grosses Thema, Wer dörf welli Informatione wänn, wie, warum, wie wiitergäh.

I1: Und wie wüsch du dir da meh Unterstützig wüschte? Oder was wüsch du grundsätzlich wölle, was sich da veränderet? Demit da nöd eso viel Verzögerige stattfindet? Aber natürlich au, wie mer ja gseht für de Schüeler, dass er eh Person hät, und unterschwellig mit dere chan rede und dere vertraue, das isch ja öppis sehr positives. Ich han wies Gefühl, als Lehrpserosn chunt mer wie nüme

eso drus, hey was lauft und was chan ich eigentlich jetzt no mache oder wie chani zu öppisem biiträge, wenn ich da kei Infos dezue han.

B1: Ja, ähm. Also gäll, dass mit em Rede für d Schüelerinn oder em Schüeler mit de SSA, das isch-äh- tiptop oder? Ufem Papier einmal meh. Aber s Problem döte, wenn en Schüeler oder e Schüelerin kei Vertraue hät, zu de SSA, wänns zwüschemenschlich nöd funktioniert. Wänn d SSA de Schüelerinn oder em Schüeler nöd sympathisch isch, gaht nix oder? Dänn wenn die nöd go rede. Dänn isch de Kanal dicht. Isch zue. Und s gliiche isch au bi Vertreter vom Schuelpsychologische Dienst. Oder wenn du jetzt öpper vom SPD, also e Psychologin oder en Psycholog und es giiget nöd zwüsched de Eltere und de Psychologin oder em Psycholog, de Psychologin und em Schüeler oder de Schüelerin, chasch vergesse.

I1: Ja, mhmm.

B1: Also das zwüschemenschliche isch wahnsinnig wichtig. Ähm, au wänn en Schüeler oder e Schüelerin kei Vertraue zu mir hät, oder? Dänn chan ich nöd rede mit ihm oder mit ihre. Das dörf mer nöd unterschätze. Uf em Papier sind das alles Stelle oder Institutione, aber im Alltag sinds Persone, wo mitenand sind. Und wänn das nöd gaht, dänn gaht gar nüt oder?

I1: Ja. Jetzt häsch du vorane gseit gha dass du sehr froh bisch, einersits für de Schüeler, will da meh professionells Wüsse zäme chunt, aber au als Entlastig für d Lehrperson, ähm du sehr froh bisch, dass d Fäll au chönd abgäh werde. Jetzt hani welle wüsse, wo ggesch du dini Kompetenz und Ufgab als Lehrperson in bezug uf Schuelabsentismus? Und wo zum Bispiel, die vonere Schuelsozialarbeit? Wie tuesch du dich döt abgrenze?

B1: Ja, also, oder ich bin Lehrperson. Ich han ungefähr e Vorstellig-und nume e waagi- was chönt guete Unterricht si. Aber selbst da eigentlich nöd. Und ähm ja, ich bin uusbildet zum unterrichte. Und ich bin kein Sozialarbeiter und ich bin kein Psycholog.

I1: Mhmm.

B1: Und au wenn, und das dörf ich säge also das isch d Grundvoraussetzig als Lehrperson, dörfsch du d Schüeler und Schüelerinne gern ha. Suscht chasch du nöd de Bruef mache. Und das glaub ich fo mir. Ich han Schüeler und Schüelerinne, wo ich unterrichte, die mag ich guet und es entstaht denn sehr bald e Beziehig- nöd mit allne glich- aber es baut sich öppis uf und du erfahrsch viel vo ihne au. Vo dem lebt den letzlich au s Schuel gäh. Sisich Beziehigsarbeit. Aber alles was drübert usgaht, über das was im Schuelzimmer passiert, (.) hey, nei, da bin ich nöd uusbildet defür. Wükich nöd. Ich bin nöd Psycholog. Da muess ich mich abgrenze. Und ich bin nöd Sozialarbeiter. Da muess ich mich abgrenze. Sisich - und das isch oftmals au d Versuechig vo junge Lehrpersone, wo sich da so wahnsinnig higebed und nöd merked, dass sie ihre Kompetenzrum verlönd.

I1: Ja.

B1: Und das halt ich für unprofessionell. Und es isch: ich will helfe, ich will helfe, helfe, helfe und guete Wille und alles. Das isch schön und guet, aber das machts nöd besser und es gaht den oftmals de Schuss hine use. Oder? Wenn mer da so sis Helfersyndrom uslebt bi so Fäll. Also d Abgrenzig isch wahnsinnig wichtig. Und wenns also drum gaht, das Schüeler und Schüelerinne unter sich Problem händ. Ehm wennds enand plaged, sogar Mobbingschichte am laufe sind. Hey da gits Lüüt, wo dezue uusbildet sind. Wo defür s Knowhow bringed, wo ich nöd han. Oder wänn familiäri Gschichte am Laufe sind, hüüslichi Gwalt, Alkohol, was au immer. Ähm da gits Fachlüüt. Ich bin nöd defür uusbildet. Ich chan ihne bibringe wie mer Englischwörtli lernt oder ich chan dütschi Grammatik erkläre. Ich chan viliecht no so wiit gah, wie ich chan d Huusufgabe organisiere, dass du chasch d Huusufgabe erledige. Aber alles andere isch nöd mis business. Und döt bruchts en Abgrenzig und au de Muet oftmals vo Lehrpersone, grad vo Jüngere, de Schritt mache dä Fall abzgäh, ohni das als persönlichs Schiitere z verstah.

I1: Mhmm.

B1: Oder? Das isch scho no wichtig.

I1: und wemmer ebe grad aso emene Fall dra isch. Was seisch du? Das und das chani jetzt als Lehrperson i minere Rolle und Funktion als Lehrperson für de Schüeler mache, wo ich weiss er häts schwierig. Also wie tuesch du präventiv schaffe, interventiv schaffe als Lehrperson um das Problem z vermindere oder probiere z verbessere?

B1: Also wenn en Schüeler oder e Schüelerin öfters nöd id Schuel chömed?

I1: Mhmm.

BL1: Dänn isch eigentlich z spaat.

I1: Mhmm.

B1: Natürlich immer s Gspröch sueche und Gspröchsagebot z mache, das isch klar. Aber wükich a dene Geschichte schaffe, dass chan ich den nöd. Und ja präventiv normale Unterricht oder? Und ähm zur verfüegig Stelle, was mer chan. Aber weisch, ich erlebe mini Schüeler und Schüelerinne bi mir die Schuelstubä. Und wie das dihei zum Teil usgseht. Ähm, ich schaffe ide Stadt Züri in Wiedike Chreis 3. Und dänn, mir händ Schüeler und Schüelerinne die wohned z sechste innere Zweizimmerwohning. Das sind Realitäre zum Teil da. Und das überstiegt mis Vorstelligsvermöge, wie das dhei zue und her gaht. Wie chasch du denn da Huusufgabe mache? Das gaht gar nöd. Schlicht nöd mögliche, oder? Ja nei, oder, da chan ich nüt mache.

I1: Ja.

B1: Es geht nöd.

I1: Und wo gsehsch du da d Schuelsozialarbeit oder d Chance vo de Schuelsozialarbeit in bezug zu Schuelabsentismus?

B1: Ja, also sie isch ja ganz anderscht vernetzt. D Schuelsozialarbeit isch nöd vo de Schuel agstellt, sondern vom Sozialamt. Die chunt a ganz anderi Informatione ane, als ich. Und die hätt au ganz anderi Handligsmöglichkeit, als ich. Ich gahn sicher nie zunere Schüelerin hei oder zumene Schüeler. Oder? Und das chan d VSA aber mache. Und sie chan au Eltere iilade zu Gspröch und mit de Eltere, das diskutiere. Ähm, wenn ich mit de Eltere rede, denn gahts um die schuelische Leistige- im Normalfall. Und bi de SSA isch es ganz öppis anderscht. Sie chan ganz anderi Theme bearbeite, als ich.

I1: Also wenn ich dich richtig verstahn, sprichsch du da die verschiedene Lebenswelte ah. Du häsch d Lebenswelt Schuel und Unterricht, döt häsch du din Fokus.

B1: Ja.

I1: Und bi de SSA, da isch es au d Familie uf die sie wie en Zeugriff hät. Und mit de Offene Jungedarbeit hät Sozialarbeit wie au Zeugriff uf die andere Lebenswelte fo de Schüelerin und Schüeler.

B1: Bestefalls, ja. Muess aber nöd si.

I1: Und da häsch du au wieder druf hiigwiese uf d Wichtigkeit fo de Beziehig? Wo sie händ.

B1: Ja, ja ja.

I1: Also wüsch du säge das isch de Schlüssel zu de Schüler, um so Problem z behebe?

B1: Ja, ja ,ja. Ja klar, ja. Also das sind hochpubertäri Wese. Oder? Also die händ zum Teil wüki Achterbahne i ihrne Chöpf. Es chan am Mäntig so si und am Zischtig wieder so. Oder die schüttlets dure also zum Teil, also wahnsinnig. Also isch bi dier, weniger lang her, als bi mir, wo mir i dem Alter gsi sind. Aber mal ganz ehrlich, dass möchtsch nöd nomal erleben, was da dure gmacht häsch. Und du und ich händ wahrscheinlich Glück gha und sind relative unbeschadet duregrate und da gits aber anderi Verläuf, gäll? Und mit Ifluss vo usse, und aso ganz verruckti Gschichte. Und d Beziehig, dass isch s A und O i eusere Arbeit. Also wens nöd giiget zwüsched mir und de Schüeler oder mir und de Schüelerin, dänn isch Essig. Dänn gaht nix. Und das isch öppis vom zentralschte. Was au immer passiert. De Schüeler und Schüelerin gegenüber probiere- also ich zumindest- mit emene grosse Wohlwolle- nie verurteilend oder. Natürli wenn sie Scheiss mached, dänn wird das benennt und mer

diskutieret drüber, aber einfach nöd verückt werde und nöd schimpfe. Und verurteile, das isch nöd guet. Oder? Das bringt doch nix. Ja also wenns nöd giiget zwüsched de SSA und de Schüelerin, dänn chaschs vergesse, dänn gahts nöd. Aber, dass seit dir den jede Psycholog oder Psychiater. D Zämearbeit funktioniert nume, wenn sich die verstönd. De Jugendlich und de betreuendi Psycholog müend sich verstah. Wänn das nöd gaht, denn chan kei Therapie passiere.

I1: Ja. Und was würsch du mier jetzt mit uf de Weg gäh so für e Junglehrperson, wenns um Schuelabsentismus gaht?

B1: Ähm, abgrenze. Das isch s wichtigschte. Ebe nomal. Grad jungi meineds dänn ebe guet. Aber immer sich bewusst sie, was chan ich, wöfür bi ich usbildet und was gaht drübert uus. Was isch nöd mis Gärtli. Sondern du chasch Schuel gäh, du häsch Didaktik, du häsch Methodik glernt, natürli häsch au im chline Asatz Psychologie gha und Soziologie und kennsch die Theorie vo Identitätsbildig und Sueche und Pubertät, aber das isch nöd dis Fachgebiet. Also döte aktiv z werden, NEI, oder? Also wüki Abgrenze und Fachpersone informiere und dezue hole. Du muesch dich au absichere.

I1: Und so schnell wie möglich?

B1: Ja, also weisch wenn du en Seich machsch oder? Und es gaht den zu Laste vom Jugendliche. Und du häsch öppis gacht wo du nöd kompetent bisch, du nöd dezue qualifiziert bisch, dänn wird dänn ganz schwierig.

I1: Also was hetsch du da für es Bispiel, wenn du da vo Seich redsch?

B1: Ja wennd zum Bispiel als Lehrperson en bsuech dihei machsch oder? Ja nei blöd gseit, oder? Das gaht nöd. Oder wenn du probiersch Familietherapie z mache. Oder, das gaht nöd. Und s Problem isch, du wirsch so Situatione erlebe. Also das han ich au scho gha, also weisch da chunt en Vater zumene Elteregespröch ohni d Muetter und eigentlich gahts ums Chind. Aber de Vater verzellt mir ei Stund lang, was er für es schwierigs Lebe hät, mit de Muetter und em Sohn, oder? Das hät nüt mit mir z tue oder? Und dänn, ja s isch eifach schwierig. Au häsch verhaltensschwierigi Jugendliche oder? Und das staht eigentlich am Afang, und das händer hoffentlich au glernt ade PH. Als Lehrperson, tuen du **beobachte**. Du chasch nume beobachte, aber du chasch nöd interpretiere. Und das isch die gröschti Falle, wo Junglehrpersone aber au erfahreni Lehrpersone dritramped. Oder? Gsesch en Schüeler macht nüt, und dänn seit d Lehrperson, das isch en fuule Kerl. Oder? Ich gsehn er macht nüt, isch e Beobchtig. Aber er isch en fuule Kerl, isch en Interpretation und das überstigt eigentlich scho dis professionelle Handle.

I1: Ja.

B1: Du gsehsch en Schüeler, wo kei Huusufgabe bringt. Du weisch aber nöd warum. Und dete isch es ganz ganz heikel. Au döte en Abgrenzig z machen. Ich chan beobachte, aber ich chan nöd wüsse, warum das eso isch.

I1: Mhmm. Mhmm.

B1: Es gaht viel um Abgrenzig wahrschinli bi eus im Bruef ja. Und sich bewusst si, was isch mini Ufgab und was chan ich. Und das isch vor allem die Zämearbeit mit em Schuelpsychologische Dienst. Also die wennd fo dier, den vor allem Beobachtige ghöre. Kei Interpretatione. Aber das passiert wahnsinnig schnell. Und den plötzluch im Verlauf fo de Ziit chunt use das da ganz anderi Gschicht dehinter steckt.

I1: Also fo minere Siite wärs das, gits aber suscht no öppis, wo du möchtsch säge, oder wo dier no iifallt, das wär jetzt au no wichtig.

B1: Ich han mir ufgschriibe bi de Vorbereitig, bi de ufälligschte Fälll die vergangene Jahr.

I1: Ja?

B1: Das isch wükich bi allne eh anderi Gschicht gsi. Aslo du chasch kei monokausali zueschriibig mache. Ja, das gits nöd. Und dänn gits au bi de b  
Bearbeitig vo somene Fall kei Rezept und nöd s Schema X. S einzige wo konstant isch, zumindest die Vorstellig, sind die verschiedene Fachstelle, wo du da chasch dezue hole. Und den chunt s Problem vom zwüschemenschliche, ebe ja. Da sisch sochli glaubs s Wichtigschte, ja.

I1: Ich han no e Frag zu dene verschiedenen Fachstellene und Lüüt wo mer herbiholt. Also das gsesch du scho au als Gwünn für dich selber?

B1: Ja. Ja,ja.

I1: Ähm häsch aber s Gefühl, dass du durch de Ustusch mit dene andere Fachpersone öppis gelernt häsch?

B1: Ja, ja jede Tag. Klar, ja. Lerne tuesch immer (lacht). Lerne tuesch immer.

I1: Und was wäred das für Sache?Also methodisch oder rein vom Wüsse? Chasch du das echli meh usfühere?

B1: Ja beides, inhaltlich und methodisch ja. Also im Gspröch mit Fachpersone erfahrsch du immer viel. Und die denked zum Teil ganz andersch als du als Lehrperson, will sie en andere Hintergrund mitbringend, ganz en andere Erfahrigszämehang und das isch sehr spannend. Und s andere, ebe s methodische oder s logistische, also wie sonen Ablauf funktioniert, ja döt machsch au dini Erfahrige

ja. Denksch, das mach ich s nächscht Mal, machi das anderscht und informiere frühener und tuen frühener dote mich melde, genau.

## **Interview\_ LP\_ B2**

I2: Ok, dänn verzell mir mal fo dinere Erfahrig, wo du mit Schuelabsentismus gmacht häsch.

B2: Ja also im Herbst, hemmer e Schüelerin..., hani e Schüelerin gha zäme..., also en 1.Sek Schüelerin, wo wüki..., da muesch dir vorstelle die hani no gar nöd recht kennt. Also sie hät albanisch sprechendi Eltere und äh isch da gsi und hät eigentlich en zfriedene Ildruck gmacht, wo sie cho isch. Ich muess jetzt säge sisch nöd en klassische..., also sisch nöd weg de Schuel, dass sie nöd cho isch sondern us dene Gründ, wo ich nachher wird verzelle. Schlussendlich isch usecho, sie isch relativ schnell immer wieder chrank gsi. Es hät gheisse Chopfweh und Buchweh. Und dänn isch sie nöd da gsi und ich ha i dem Zämehang regelmässig SMS becho vo ihrem Vater, wo kei Dütsch redet, vo ihrere Tante und vo ihre selber. Was ich nachher erfahre han, will ihri Muetter Analphabetin isch. Und ihri Eltere i dem Dorf, wo ich Schuel gib, händ en Zwischt gha und de Vater hät d Muetter gschlage und isch dänn id Nebestadt, dass dorf ich ja nöd erwähne, ähm gange go wohne, ziitwies und hät au Rayonverbot becho im Dorf selber. Es heisst es hät wükli es massivs Familieproblem im Hintergrund. Ähm s Chind isch, also d Tochter, hät wiiterhin gfehlt mit verschiedenige Begründige. Es isch für eus dänn schwierig iizschätze gsi, wieso dass sie nöd chunt. Und zerscht isch eusi Diagnose gsi, dass vielleicht die neue Schuelumgebige oder andersiits wüki s Dihei. Mir händ dänn schnell e Mal gmerkt, dass offebar puncto Erziehig da nöd Einigkeit isch. Also das heisst, d Eltere sind sich ihre gegenüber nöd einig gsi. Das heisst, wenn sie dihei gseit hät, sie hegi Chopfweh und Buchweh hät d Muetter das nöd so recht glaube wölle und gseit: « Du gasch jetzt trotzdem id Schuel». Und de Vater hät gseit: «Nei, das chunt gar nöd in Frag. Sie muess dihei bliibe». Also det sind ja scho Differenze gsi, wie mer mit dem Fall umgaht. Die Familie isch in Betreug vonere Stiffig. Das heisst, die hend e Familiebetreug. Und das eifach us dem Grund, das sind Sozialhilfbezüger, d Muetter Analphabetin, hät sogar es riesigs Dyskalkulieproblem und de Vater, wo jetzt inzwüsche ebe i dere andere Stadt isch, isch 20 Jahr die Schwiiz, hät aber drüehalb Jahr insgesamt gschaffed ide Schwiiz. Aber das mer gseht, die Lüüt sind jetzt nöd eso courant igführt oder intergriert. Sini Tochter, wenn sie mal da gsi isch, hät sich sehr beflisse und verantwortigsvoll gäh zum echli Huusufgabe na z exestiere wenns gaht und so und hät..., ich han immer wieder Frage gstellt, also sisch super gsi, mir händ e Kommunikation gha zwüsched enand. Also sisch da Kanal, voll offe. Aber sie isch halt meischtens eifach nöd da gsi. Also 47 Halbtäg im erschte Semester, wo sie gfehlt hät.

I2: 47 Halbtäg?

B2: Ja das sind also doch, also, wenn mer das uf Täg umrechned 20, also es sind ja 5 Täg wo mer muess zähle, also vier Wuche, also en Monet gfehlt, sogar echli meh. Dass hät sich dänn au sehr schnell uf d Leistig niedergschlage. Sie hät dänn natürlich nöd nahmöge und jedes Mal, wenn sie wieder cho isch hät sie wieder en Stress gha und en Berg vo Büecher. Also eigentlich bildlich gseit en Berg voll Büecher zum nahschaffe. Demit si dere Leistig hät nahmöge. Guet. Also mir macheds eso,

dass mer im erschte Semester d Elteregespröch sehr schnell mached und möglichscht bald und hend ihres Elteregespröch möglichscht früeh agsetzt und hend dänn eso chöne sofort rede au, de Vater hani nöd kenneglernt, will die Zwei im Zwischt sind aber d Muetter isch cho. Und de Punkt isch halt, dass sie schlecht Dütsch redet, bis gar nöd und äh Familiebegleiterin gha hät, wo Albanisch redet und bis jetzt aber au gebroche Dütsch redet. Und durch das..., und wo mir eus verstande hend isch, dass sie künftig au wänn sie Chopfweh hät oder Buchschmerze, dass sie id Schuel muess cho und dass das eusi Sozialpädagogin die Schuel entscheidet, ob sie chan hei gah oder nöd.

I2: Mhmm.

B2: Das isch äh, en erschti Abmachig gsi, wo mir gha hend. Und händ schnell müesse feststelle, dass das allei wenig nützt will es muess au de Vater id Pflicht gno werde, wie mached mir das? Und, dass hend mir dänn mit dere Buessadrohig gmacht, wo mir mit de Schuelleitig au relativ rassig hend müesse feststelle, dass mir die Buessadrohig nöd chan Spreche, ähm will kei Gfährdigsmeldig vorlieht. Die Gfährdigsmeldig han ich dänn gmacht. Es isch es Formular, wo mer muess usfüllend. Wenn die gmacht isch, dänn chan mer eh Buess spreche einersiits und anderersiits chönt mer au via KESB. D KESB isch eigentlich scho involviert gsi, via KESB dänn versueche en anderi Situation z schaffe, dass s Chind die Schuelpflicht chan erfülle. Ähm genau, mir hend inzwüsche erfahre, dass das Chind nöd nur chrank gsi isch, sondern au mit ihrere Cousine i dere Chlistadt nebezue isch echli go shöppele und döt sochli ihri Ziiit verbracht hät.

I2: Mhmm.

B2: Die Cousine hät au i dere Stadt gwohnt, döt gaht au ihri Cousine id Schuel. Hät au dete gfehl die Schuel mein ich. Also die beide sind echli zäme go Ziiit verbringe und de Verdacht isch, dass sie de grössti Teil ...also s klassischi Absenz und was glaubs au no gloffe isch, dass weiss ich vo de Familiebetreug, wo au nöd alles gseh hät. Sie lönd jetzt natürlich ärztliche Abklärige mache zum luege ob das mit em Buchweh und Chopfweh, wüki es Thema isch. Ähm, mir hend aber no wiiter gmacht mit em Druck, mir hend trotzdem obwohl mir das nöd chönd, hend mir emal e Buess gsproche und 300.- nämlich e Buess wo mer au chan zahle für de Sozialabhängig und wo weh tuet und wens ebe z höch isch, dänn chan er s nöd Zahle. Drum muess es e Buess si, wo einigermasse e realistischi Grössli hät, wo dänn weh tuet. Und das han ich em Chind, dänn au so erchlärt. Gseit es chäm e Buess hei, es segi sehr tüür, ähm und wiiteri Massnahme hinedri, wens wiiterhin fehle würd. Drum hani au, also vo minere Siite Druck ufgesetzt im Gspröch dänn. Mir händ es Mentoratsgespröch mit eusne Chind und so. Und mit dem Meitli isches dänn echli länger gange. Aber das hät offebar gsesse. Und jetzt isch sie sit, sehr guet zwei Mönnet isch sie wieder ide Schuel. Natürlich wenn mer Lehreroffice isches immer no volle vo dene Absenze vo vorher aber sind doch, wenn ich jetzt druf luege..., sisch jetzt letschte Herbst gsi wo sie hät agfange fehle, hät sie doch afang Dezember nüme gfehl. Also das sind jetzt scho fast zwei Mönnet, wo sie permanent id Schuel chunnt, wo sie würki nur weg irgendwelche zahnärztliche Termin, wo sie müesst fehle, aber das isch ja selte passiert und eigentlich da isch. Das ufgschafft hät bis jetzte. Jetzt isch sie grad so wiit, dass sie wieder chan mit de andere mitschwimme.

I2: Ah ok, also sit ihr jetzt die Buess usgsproche gha hend, isch sie wieder regelmässig in Unterricht cho? Verstahn ich das richtig?

B2: Äh richtig, ja genau. Und pünktlich, muess ich au säge. Und mit allne Pflichten, wo sie muess erfülle..., guet de einti oder ander Taucher ide Prüefig hät sie gmacht. Aber sisch natürlich verständlich, wenn sie Mal gfehlt hät, muess mer au uf das Rücksicht näh. Was ich au muess säge zu de familiäre Situation isch, dass das Rayonverbot für de Ma ufghobe worde und äh, dä isch wieder zrug cho. Das isch für mich nöd so en optimali Nachricht gsi, ich han aber gwüsst, dass das irgendwann e Mal ufghobe wird und s andere isch, sie hät aber zwei Brüedere, wo sie played händ. Wie starch chan ich nöd beurteile aber es hät gheisse es göchi amal ziemlich heftig zue und her i dere albanische Familie. Und das hät au demit z tue, dass de Brüeder, er isch i de 3. Sek no in ere andere Schuel, und er hät lang kei Lehrstell gha, jetzt hät er aber eini. Und das isch ja super und erfreulich und das heisst er wird im Herbst e Lehrstell atrete. Und es het sich letschtlich vieliecht au wege dem echli gruhiget dihei und d Familiebetreuig hät sich sogar echli zrug zoge. Das heisst die Familie isch jetzt e gwüssi Stabilität itroffe. Muessmer jetzt vielicht au echli en Zämehang gseh, dass das wahrschinli au no e Rolle spielt, ähm i dem Ganze. Allerdings find ich häts en guete Monet, isch sie jetzt wieder da gsi, ohni das jetzt die Stabilität itroffe isch. Und sie hät jetzt i dere Ziit bi de Muetter pennt und nüme dörfe i die Nebedstadt gah, eifach sie hät müesse da si und hät absoluti Schuelpflicht becho. Also sie muess au bi Buchschmerze, bi Chopfweh cho und ich han, obwohl ich das nöd han chöne rechtlich, die 300.- scho am Chind so vermittelt, will das Chind muess us verständliche Gründ gwüssi Verantwortig, wo es Chind suscht nöd muess überneh au überneh, will oder sie muess luege oder wenn sie z.B chrank isch, muess sie selber es SMS schriebe, will d Muetter chan das gar nöd. Scho rechtlich verhebt das ja gar nöd, aber da hät mer ja sonigi Fäll ja gar nöd iberechnet. Aber sie übernimmt ihri Verantwortig recht guet und ich gseh..., mini lischätzig, ich bin ja nonig eh so lang Lehrperson, aber mini lischätzig isch, sie wird e gueti, mittleri B- Schüelerin werde. Chönt ich mir vorstelle. Jetzt isch sie knapp dra, will mir au no es bitzli glupft hend. De Einti oder anderi Zweiehalber hät sie au iigfange aber jetzt im Zügnis hät sie en knappe Vierer und hend jetzt echli glueged, dass mir ihre echli entgege chömed und ihre aber au vermittelt, dass mir das gmacht hend. Und mir redet au regelmässig mit ihre, also ich bin ja ihre Mentor. Ich red mit ihre regelmässig drüber, über ihre Stand, wieso s vorher so gsi isch und s jetzt andersch isch. Da bini überzügt, dass sie s begriffe hät, dass es so lauft und nöd anderscht.

I2: Jetzt hani es paar Frage zu dem Fall, wo ja doch en recht heftige Fall sich. Häscht du s Gefühl gha die Schüelerin isch motiviert gis zum id Schuel z gah? Oder wie erchlärst du dir, das sie doch Schuelversümnis gmacht hät zum uf Shoppintoure gha mit de Cousine?

B2: Ähm, gell ich chans nöd im Unterschied säge..., ich han da no wenig Erfahrig oder so aber ich tuen zäme mit emene Stellepartner, wo scho länger im Gchäft isch sozäge..., mit dem dörf ich die Stell zäme ha und mir sind beidi die Musi..., also er isch Musiker hät Musik und ich au Musik..., ich weiss nöd ob das e Rolle spielt aber mir sind eifach echli anderi Type und was eus wüki vo Afang ah,

am Wichtigste isch und eigentlich fast wichtiger als d Note, onwohl die..., mir sind nöd unbedingt kei strengi Lehrer, will döt isch er i de Mathi ziemlich heftig hiinedra und ich au im Dütsch. Ähm, aber mir versueched s Klasseklima isch für eus oberstes Gebot. Das heisst d Begegnig mit em Lerne muess immer e Freud si. Sisich nöd immer eifach, wenn ich frög. D Chind interessiered sich nämlich nöd immer für alles, aber mer chan sie ja begeistere für das. Und das isch innere B-Klass extrem wichtig..., also bi eu, will sie hend scho es paar Mal es Drilaufe i de Primarschuel, dass sie ebe nöd die Beste sind und, dass das jetzt fürs B ebe grad no langed oder. Und dass, ähm ich denk mir versueched jetzt eifach ihne es ganz guets Gefühl z vermittelte. Erschtens sie sind extrem Willkomme und zweitens mir möchtend unbedingt so wie sie jetzt da sind, mit ihne zämeschaffe. Das sich sochli de «Groove». Und ich glaub, dass isch eus scho glunge und mir versueched eifach wüklich, was halt gaht, wie s halt möglich isch, jedi Person isch andersch, wo bi eus id Schuel chunnt. Ähm möglichscht es Willkommeheisse mit dere Art wie sie halt sind, aber au eus glingt das nöd immer, isch klar. Oder am Anfang denk ich, isch das sehr stark überecho und d Schuel ..., also d Chind hend sich sehr wohl gefühlt. Es isch sogar e ganz e lässigi Klass. Das isch e ganz e tolli Klass. Also das isch, also ich chan säge, das isch e B-Klass, wie mer sich nur wünscht. Also s git sogar viel, also ich wür säge intelligenti Chind, wo eifach die Chance nöd hend, wie Du und Ich vo dihei, sondern eifach döt sind und viel Allgemeinwüsse fehlt, wo mir jetzt tüend bibringe.

I2: Also was ich da useghör, gahts wükli drum e Atmosphäre z schaffe wo d Schüeler sich wohl fühlend, i dem Sinn kei Gewalt, kei Mobbing vorhande isch, wo mer sich willkomme fühlt als Schüeler, wohl i de Klass...

B2: Ja.

I2:...und das ihr i dem Sinn en Unterricht gstatlet wo lustvoll isch, unterstützend, aregend, so. Das isch so eues Ziel und so wennd ihr au mit dene Schüeler schaffe?

B2: Also wenn ich ehrlich bin mit dir, es git au Moment wo ich nonig eso viel peto han, wo ich find jetzt die Stund chönt ich striiche. Also..., aber grundsätzlich uf jedefall wenn ich jetzt gseh ich han en alti Bible dihei und die chan i grad mitneh, will das grad s Thema isch mit de Gschicht oder so, dänn nimm ich die mit oder sisich klar. Dänn zeig ich die, will es git Chind, die händ no nie e Bible oder überhaupt en alti Bible gseh. Also es sind so Sache, das isch jetzt so es Beispiel. Und er au, also mir sind mit ganz vielne visuelle Sache unterwegs. So Globus und Züg und Sache, demit s möglichscht au echli haptisch isch und bliibt. Also es muess ja. Jetzt nöd zu abstrakt uf dene Übigsblätter und so. Natürli isch das guet. Mir sind no en Ipad Schuel, das machts döt no eifacher. Mir händ jetzt no d Möglicheite mit Videos z schaffe no individuell und so aber ja, hani dini Frag beantwortet?

I2: Ähm ja und suscht tuen ich eifach wieder nahfrage.

B2: Und genau, no öppis hani welle säge, was ich glaubs jetzt speziell gmacht han. Ich ha..., also nei au de Lehrerkolleg mir hend, also sisich immer ganz wichtig, dass d Schüeler fraged, wenn sie Frage

hend. Und ich ha ihne au iiblät allne, minere Mentoratagruppe und au dem Meitli, dass wenn sie d Frage nöd stelled, dänn stellt sie öpper anderscht und dänn chunnt sie dänn z churz. Also s heisst Frage stelle, s git kei dummi Frage, s git eifach Frage und ich bin für das da. Sie z beantworte oder ihre z helfe, z gseh, wenn Schwierigkeite ume sind. Ich gsehs dänn au besser, einersiits. Und anderersiits muess sie sich au immer melde. Sie muess nöd en gschiede Satz säge, sondern es gaht drum dass mir zäme nahdenked ide Klass. Die Kultur isch mir au sehr wichtig.

I2: Also ...

B2: ... ich gib Dütsch und de Kolleg Mathi. Also bi mir isch das sehr wichtig, dass sie döt mitdenked. Und luut mitdenked, ja.

I2: So e positivi Fehlerkultur und so es Zämeschaffe?

B2: Ja.

I2: Also, was ich da eso useghör isch, dass ihr da au sehr fest en Zämehalt wennd kreire.

B2: Genau. Ja mir hend sociali Regle ufgstellt, sociali Regle und kei Verfahrensregle, also die gits ja sowieso oder..., also wo mir vor allem mitenand erstellt hend. Und s spannende isch, mir hend e Vorstellig gha, wo sich zu 90% mit de Schüeler deckt hend. Sie hends zwar nöd glich uusdruckt aber mir hends dänn igfasst und gseit, isch das eui Meinig eso und so sind die nün Regle und uf die beruefemer eus, die hend mir au ufghenkt. Äh ja und mit dem schaffed mir natürlich und dänn hend mir mal en Klasserat gnutzt, wo mir au jetzt grad en Mobbingfall hend chöne uffange. Das isch au, will mir sofort igriffe hend, wo mir gmerkt hend, dass über Chats gwüssi Sache laufed.

I2: Ja und das isch schwierig über so Chat.

B2: Ja will mir kei Sicht hend drin, oder?

I2: Ja. Und wie häsch du dini Schüelerin wahrgno während dere Ziit, wo sie viel gfehlt hät? Häsch du s Gfühl gha sie chunt gern zu eu id Schuel? Oder häsch s Gfühl sie hät au extrem Druck erlebt, au mit de Umstellig vo de 6.Klass id Sek? Ähm die Buchschmerze, Chopfschmerze uf was hend ihr die chöne zruggführe? Hät mer das überhaupt usegfunde? Wie hät mer das ganze iigschätzt?

B2: Ich tuen mal de Befund vom Arzt säge und dänn mini lischätzig, genau e sehr e spannendi Frag, jetzt grad i dem Moment.

Sie isch dänn zum Arzt gange und hät Befund gha, dass nüt isch im Mage. Ähm isch z erwaarte gsi, nachdem dass mir erfahre hend, dass sie ebe doch sochli verusse gange isch und so ..., ich glaub und das mit em Chopfweh, hät sie e Tablette becho, muess sie näh, wenns uftritt. Das heisst, die hät sie bis jetzt glaubs eimal gno.(lacht)

Also ich han mich echli gwunderet, dass es nach dene Massnahme plötzlich zwei Mönnet gaht, dass sie chan cho. Ähm aber ich möchte vielleicht no zrugg i die Ziit, wo sie nöd cho isch oder zwischedrin nöd cho isch, wos zum Teil fast unushaltbar worde isch, will sie alles verpasst hät. Wenn sie cho isch..., ebe de Berg voll Büecher isch immer grösser worde und de Druck au und da würd ich ihre mal attestiere, da hät sie scho s eint oder andere Mal echli Chopfweh oder Buchweh gha, gfüht säg ich jetzt e Mal.

I2: Ja, us de Belastig use...

B2: Ja symptomatisch, es isch natürlich au echli es weglaufe vom Problem. So jetzt im Nachhinein. Damals han ich ihre glaubt..., will mir gönd in erster Linie devo us, dass de Schüeler eus d Wahrheit seit. Also mir gönd mit guetem Glaube dra here. Mir hend sochli en Grundsatz: Wenn d Schüeler eus öppis säged, dänn glaubed mir ihne zerscht. Das isch eifach s Ernst neh vom Schüler, dass ghört eifach dezue. Und da bin ich scho no guet gfahre. Bi ihre muess ich säge, bin ich dri gloffe. Also da han ich guet glaubt und ich denke sie hät mich jetzt oder eus sicher mindestens zu zweidrittel agschwindlet. Also denk ich.

I2: Also, fo de Buchschmerze her?

B2: Ja. Ich denk, dass isch au zum devolaufe. Dä Druck isch so höch worde, dass sie s nüme hät chöne träge. Und das hät sie gmerkt und isch wieder gange. Und sie isch sehr e Bewussti, das isch ebe s verruckte bi dem. S git Schüeler wo ebe ganz andersch unterwegs sind und gar nöd so recht rief sind und sie isch sehr e riefi. Aber eifach no wahnsinnig jung, 13änni.

I2: Ja. Also demfall händ im Verlauf vo dem Prozess au schuelischi Faktore agfange e Rolle spiele bezüglich em Absentismus. So dass sie nöd die Kompetenze gha hät, die z bewältige und so immer meh unter Druck cho isch und sie denn devo weggloffe isch?

B2: Ja, genau. Es liegt wie uf de Hand und dihei hät sie de Uustusch au nöd gha. Sie hät den eifach mit de Sozialpädagogin e Regelmässigkeit gha und jetzt au bi eus e gwüssi Regelmässigkeit. Also d Schuelsozialarbeiterin, tschuldigung.

I2: Und wie häts agfange. Hät sie d entschuldigung bracht, dass sie Kopfweh hät und drum nöd id Schuel chunnt oder wie isch es genau gloffe?

B2: Meischtens isch s grad am Morge, wo sie id Schuel hät müesse cho, grad döt isch die Meldig cho, meischtens döt und dänn hät mer meischtens sochli es Arztzünis nahgschobe. Und dänn durch das Arztzünis häts natürlich es gwüsses Gwicht becho. Und mir hend scho denkt, ok dänn wird's das sie oder. Und mängmal ischs au vor cho, dass sie die Schuel scho gsi isch und nach de zweite Stund scho gseit hät, sie hegi Chopfweh und Buchweh und dänn hemmer sie gah lah i guetem Glaube. Und dänn aber d Eltere informiert und vo ihne es Arztzünis verlangt, sie sötted jetzt zum Arzt gah. Das

am Anfang nöd eso stark und nachher vermehrt. Dänn hät irgendswann..., das isch Endi November gsi, das isch übrigens au eh Massnahm, wo mer nöd dörf vergesse, hät de Arzt sich gweigeret es Arztzügenis ufzstelle. Hät dänn gseit, nei mit dene häts nüt meh z tue. Und so wie ichs verstande han, ich gsehs ja au nur vo usse, han ich de Idruck, dass de Vater das amigs ufgleischt hät mit em Arztzügenis.

I2: Also verstahn ich das richtig, da hend d Eltere eigentlich ihre ghulfe idem sie gseit hend: «Ok, bliibsch dihei mir fröged eifach schnell nachemene Arztzügenis». Also vom Vater jetzt.

B2: De Vater hät sie unterstützt gha, drum hend mir au ihn müsse unter Druck setzete. Das isch uf jedefall d Situation, ja.

I2: Und sind ihr dem nahgange, wieso sie nöd möchte cho? Oder wieso die Buchschmerze oder Chopfschmerze entstünd?

B2: Äh nei, wills nüme nötig gsi isch. Also de Hauptgrund gsehn ich oder mir i dere chindliche..., also sie isch ja no es Chind und wenn dir d Verantwortig nöd vorglebt wird, wo du muesch am Tag lege, sisch offebar nöd de Fall oder? Dänn kennsch sie nöd, dänn lernsch sie au nöd. Und ja de einzig Grund wenn ich so zrugg denke, isch dass ich nöd sofort uf Sturm gschalte han und gseit han: « Nei du bliibsch da». Das machsch du ja au nöd als Lehrperson, also du weisch ja nöd, was de Hauptgrund isch. Sondern..., dass wär d Sprach gsi, wo au die Familie spricht. Mer muess..., das sind wükli Lüüt mit dene muesch so cho, es git nur das oder das. Nöd irgendiwe echli rede und schön Wetter oder so, nüt, uf kein Fall, sondern dass sind Eltere, wo ganz en anderi Sprach redet,... offebar. Das isch jetzt au bi dere Familie so und da muesch wükli zimlich duregriffe.

I2: Ja.

B2: Und ich glaub, dass hät sie eifach nöd glernt. Ich chan nöd säge, ob das jetzt en psychische Hintergrund hät. Vielleicht gahts au wieder wiiter mit ihrere Absenz. Es isch au jetzte im Moment en schöne Zuestand. Mir sind jetzt im Moment uf emene sehr guete Weg, wenn ich s mit vorher verglich, will s hätti wahrschinli scho Konsequenze gha. Das Meitli wär us dere Familie usegno worde und in e anderi Betreug und dänn gits dänn no wiiteri Schritt, oder?

I2: Also da wüssed ihr demfall das d KESB interveniert und die schwierige familiäre Verhältnis ume sind.

B2: Genau, also mir hättet jetzt e Gfährdigsmeldig ufgsetzt, also ich han sie scho ufgsetzt, mir hend sie nonig abgeschickt, mir schicked sie dänn ab, wenne dänn wieder eso wiit wär. Und tüend sie sochli ergänze. Aber das han ich scho im peto mit de ganze Situation und das langed eigentlich, will es wird dänn nachher au en Sozialfall, wenn sie d Schuelpflicht nöd chan erfülle.

I2: E wiiteri Frag, du häsch en Brüeder gnennt, wo sie quält? Isch döt also no Gwalt im Spiel?

I2: Genau, Gwalt isch i dere Familie immer im Spiel. Sisich halt für eus Schwiizer echli e ungewohnti Kultur, aber mer muess demit lebe, das d Gwalt döt echli e Rolle spielt, ja.

Ja, ja und ich nimm scho a, dass das immer no isch. Wobi es isch e typischi Familie, wo am sidene Fade hanged. Wenns irgendöppis isch, wo nüme funktioniert, dänn gahts wieder los mit de Gwalt. Ich chan aber nume verusse aneluege.

I2: Häts s Chind da evt. öppis dezue güsseret so: «Min Vater schlaat mich, mini Brüeder schlaat mich, das belasted mich oder...

B2: Ja, ich tuen grad schnell luege ich han im erste Gspröch die Frage gstellt, aber schnell feststellt, dass ich als Lehrperson au nur chan begrenzt so Frage stelle. Also irgendwann muess ich s wiitergäh a die interni Sozialarbeiterin, aber ich chan grad mal öppis aluege. (längere Pause) Ich han inzwüsche drü längerer Mentoratspausene gha. Mir hend jedes Quintal 1, also 5 im Jahr. Und..., ja da stahet jetzt nüt, aber ich weiss so us minere Erinnerung, dass ich sie gfragt han und sie isch selber nöd gschlage worde. Ich han sie au agsproche uf das. Aber sie fangt immer Mal eini ii vo de Brüedere.

I2: Ok.

B2: Damals. S hät schiinbar au gruhiged und mir wüssed vo de..., mir hend au e Sitzig gha mit de Familiebegleitig und die händ eus au gseit, dass es eso lauft. Und d Sozialarbeiterin weiss da jetzt meh drübert, was genau mit de Schläg passiert isch und so. Ich hans au ihre nöd agseh, vielicht sind au kei Schlag sondern es Haarezieh, ich weiss nöd genau was da passiert isch. Es gseht aber im Moment so us, dass es ruhiger isch. Genau ich chan suscht öppis vorlese us em Bricht.

I2: Mhmm.

B2: Wart, das seit: «Wenn X in der Schule ist, dann übernimmt sie Verantwortung und bemüht sich, Sachen gut nachzuholen. In der Zwischenzeit hat sie aber viel Stoff und Prüfungen verpasst. Die Lehrpersonen können über X's Leistungsfähigkeit kein Bild machen. Von den Eltern hat die Schule nichts gehört.» Ebe es isch für eus au schwierig. Wart jetzt..., ah nei, aber das chan ich jetzt eifach no säge, ebe wie genau das mit dene Schläg isch chan ich nöd säge. Also ich weiss nur gschlage worde, d Muetter vom Vater. Er isch aber nöd uf d Chind los, er nimmt sie sogar eher in Schutz irgendwie und sie möchte de Pflichte nah gah. Also d Muetter isch irgendwie immer vernatwortigsvoll und wött eigentlich, dass die Chind..., aber sie hät offebar die Familie nöd glich viel z säge, wie das bi eusere Kultur so wär.

I2: Und wenn du jetzt so zugg denksch, was meinsch sind d Gründ, wieso die entsprechendi Schüelerinn nöd id Schuel chunt, uf was würsch du die jetzt zugg füehre?

B2: Fehlends Verantwortigsbewusst si, Unklarheit dihei also au bezüglich Verantwortig. Es git ein Fall wo s gheisse hät..., sisch am Dunnschtig vor de Ferie, vor de Herbstferie weg gsi isch. Also nöd cho isch. Wo ich dänn aglüütet han und dänn d Muetter i dem Dorf seit, wo sie no trennt gsi isch vom Vater, sie het gseit: «Sie ist beim Vater». Oder so. Und dänn lüüt ich ihm a und er seit mir, er hebi gmeint es segi scho Ferie. Genau. Also das chan nur s Verantwortigsgfühl si oder d Stützig natürlich i dem Ganze. Sie isch ziemlich sicher unterstützt worde vom Vater, dass sie nöd id Schuel gange isch. Sehr, sehr, sehr s isch echli scary, ja.

I2: Und wie erchlärsch du dir das Verhalte, dass sie findet, sie gaht jetzt mit de Cousine go shoppe? Sie gaht jetzt eifach im andere Dorf echli go shopping mache, anstatt im Unterricht z si.

B2: Das gaht scho über min (unverständlich) leider, ich han mit ihre die Gspröch nöd gfuehrt. Au bewusst nöd. Sie hät mis vertraue au broche e bitzli. Aber das spielt für d Beziehig jetzt eigentlich nöd genau eso e Rolle. Das hät sie sicher mit de SSA also de Schuelsozialarbeiterin besproche gha, denk ich. Und da würd ich die Frag, döt stelle.

I2: Ja. Wie häsch du s Gfühl händ ihr sie bi de Ufarbeitig vom Stoff suscht no chöne unterstütze. Ihr merked: «Hey sie chunnt voll an Aschlag, fehlt, dihei isch es au nöd so eifach». Was hesch du denkt, chasch du als Lehrperson, wie chasch du sie debi unterstütze oder generell was chan mer da mache zum...

B2: Ähm, es isch echli schwierig. Seinzige isch mer schickt d Heilpädagogin, wenn sie i de Klass isch bitzli meh zu dem Chind und bläut dem Chind ii, also hani gmacht sehr stark, es sölli unbedingt Frage stelle es segi ihres überlebe und sehr klar mit ihre gredet. Das isch halt ihri Unterstützig gsi. Also de Druck no meh ufbaut hemmer. Also eifach was d Absenze abelangt, hend aber de Leistigsdruck abegfahre. Also, dass sie gwüssi Prüefige spöter chan mache, dass sie gwüssi Prüefige nöd macht und da au echli gmerkt, dass sie afangt eim uf de Füess umetanze. Es gaht dänn schnell echli drum, dass Chind das schnell echli usnützed, die Rahmebedingige, wo du ihne gisch und döt muesch du ebe ufpasser, dass die nöd zu locker werdet. Mir redet immer vo de rote Linie, die isch es bitzli weich bsunders binere B Klass aber z.B gwüssi Abgabetermin mängmal, aber wenn das iirisst, dänn hemmer immer es Aug druf. Wenn s iirisst, dänn werdet mir härt, oder? Das hemmer so bi ihre au gmacht. Suscht unterstützig hät sie nöd. Nei hät sie eigentlich nöd. Will sie sie nöd brucht hät. Isch no interessant oder. Sie hät ebe au suscht die Mathi, also teilwies no recht, also no regelmässig en Vierehalber gmacht oder au i mim Fach, Dütsch oder Gschicht. Geografie hät sis dänn chöne fange...,sie hät so schlechti Note gmacht aber ich ... aber ich han den nomal eh Prüefig, also sie hät sie dänn nomal chöne mache, also ich bin ihre 5-6 Mal entgege cho oder? Genau, das isch die Unterstützig. Ja wo mir im Rahme vo eusem tue chönd mache, will suscht sprengst de Rahme. Suscht bin ich dänn no z Nacht am schaffe. Das isch halt scho chli s Thema oder. Mer muess sich selber au schütze devor.

I2: Wie wüsch du jetzt d Beziehig zu dinere Schüelerin gseh. Also einersiits häsch du gseit sie isch sehr offe und ihr heged viel kommuniziert. So oder im Sinn vo: Sie isch zuegänglich. Ich mein ihr hend sie wölle erreiche weg Huusufgabe oder chasch du das echli genauer usführe?

B2: Also uf jedefall das isch kei Frag, sie isch zuegänglich aber, was mer vielleicht au no muess gseh, isch dass sie, wenn... also es isch s sogenannte Lift-Programm vorgstellt worde und da chunnt sie grad uf mich zue und fragt mich: «Sie ich möchte da gern mitmache». Lift isch zum neumedts go schaffe, zum gseh wie s isch. Sie möchte Verkäuferinnelehr mache. Das find ich sehr passend und ja und ebe, wichtig isch halt eifach, das mir eus au für das Chind interessiert, was möchts eigentlich mache? Es chan sich au no ändere ihre Wunsch. Und döt merk ich eigentlich jede Tag, hani ich en ganz en guete Kontakt. Sie luegt und sie macht sehr stark viel meh mit die Klasse. Was vielleicht au es Problem isch, wo mer bi Absentismus unterschätzt isch, also grad bi de erste Sek, wenn das passiert, mer weiss ja nöd, was sie für Erfahrig gmacht hät ide Primarschuel. Und die sind offebar nöd eso guet gsi bi vielne Chind vo eus. Aber das isch oftmals so. Es sind meischtens sehr heterogeni Situatione. Bi eus sind s ja scho Mal imene sichere Hafe, will sie im B sind. Und sie sind jetzt die Gliiche und so, aber sie intergrieret sich nöd id Klass. Das heisst, wenn ja öpert jetzt immer fehlt muess mer extrem ufpassse. «weisch die isch ja nie da» oder «ja aber da hend sie ja au «und... oder wenn sie denn chunnt isch sie echli e komischi, stah im Absiits. Und da hend mir sehr stark druf gleuged, wie tuet sie sich jetzt integriere, also im Pauseplatz immer nebed zue gstande. Also i dere Ziiit vom Absentismus. Und jetzt sit sie sit zwei Mönnet da isch. Ähm hätt sie wükli Kollegine wo sie umerennt, also sich wüki ganz andersch.

I2: Ok die jetzig Beobachtig isch so: Sie chunt regelmässig in Unterricht, isch i dem Sinn guet integriert also sie hät Kollegine mit dene sie sich ustuuscht, sie tuet ufarbeite, nimmt Lift-Programm wahr...

B2: Proaktiv wahr sogar.

I2: Du häsch vorher en Vertrauensbruch gnennt zu de Schüelerin.

B2: Also ja, vo mir zu ihre, will ich scho[...]

I2: [Häschi] du dich da irgendwo dure ihres Verhalte echli als Chränkig wahrgno geg dich als Lehrperson, geg die Bemühige, wie häsch du das sochli ufgno?

B2: Nei also das nimm ich sehr easy uf. Ich find eifach es isch es Chind und..., was ich gmacht han isch sofort echli de Tonfall gänderet. Ich bin nüme eso de lieb gsi, de nett..., also scho nett aber nüme eso zuvorkommed also «bis dänn muesch es ha» und «nei, das diskutier ich jetzt nöd» oder äh mir sind hindere, ich han eis zwei Gpröch meh gfuehrt. Aber im Mentorat au Klartext gredet. Gseit: « So, da spassiert, das passiert, das passiert. Ich chan leider nöd meh mache. Mir sind d Händ bunde ». Was jetzt passiert bi LO (Lehreroffice) sind zum Bispil alli litrüg drinn vo de Absenze. Zeig ich z.B s Vorzeigechind ohni Name. «Lueg bi nere Kollegin vo dir, gsehts eso us. Und bi dir gsehts eso us.»

Und dänn isch de Fall klar. Das in aller Ruhe und mer muess gar nöd gross taddle. S hät jetzt bi ihre glanged oder. Und äh, s'hät ihre Lidruck gmacht. Ich denk au vorher hend die Sache iidruck gmacht und sind einersits de Entzug vom Arztzünis, chönt ich mir no vorstelle und anderersits, dass sie das nüme überchunt und s zweite isch glaubs die Buess. Das isch recht igfahre. Da hani gmerkt... das isch au mir iigfahre, will ich han gmerkt: «Oh , das Meitli nimmt wahrschinli meh Verantwortig über d Familie, als mer ihre dörf zuemueete, i ihrem Alter», oder?

I2: Wie häsch du das interpretiert wo de Vater gseit hät: « Ich han gmeint es seged Herbstferie».

B2: Er hät gloge. Er hät gschwindlet. Lüge isch immer so es härts Wort aber er hät nöd d Warheit gseit, will sini Frau hät öppis ganz anders gseit. Also segi au wieder mit Chopfschmerze und Buchschmerze im Spiel gsi. Es isch mir au eso übermittleet worde. Und d Frau isch nachher i eusem Dorf gsi, also im Dorf wo ich unterrichte und er ide Stadt und die hend ja kei Kontakt gha und so wiiter und wahrschinli am Telefon mitenander gstriite, oder, also i dere Situation und er hät ganz klar gschwindlet. Er hät sie ja welle decke wieder und hät dänn öppis andersch gseit. Also er isch döt au nüme Kohärent gsi, mit dem was er vorher gseit hät. Also ihres Vorbild isch öpper wo immer schwindlet und sich umeschlängled ...

I2: Chönd ihr eu erkläre, warum de Vater sie unterstützt bim Schwänze? Also nimmt er d Schuel nöd eso ernst?

B2: Ich wür das mit de Sozialpädagogin uustausche. Es sich eh sehr e wichtigi Frag. Das isch imfall au das, wo ich mich gfragt han, was da no im Busch isch, weisch ja nöd. Weiss es nöd, chans dir nöd säge.

I2: Chasch du mir echli nöcher erläüttere, wie du bi de Intervention vorgange bisch?

B2: Also als Lehrperson häsch du ja nüt anders da. Du häsch ja mängmal Listene, Präsenzlistene und mir tüend jetzt, mini Stellepartner und ich alles im LO erfasse, also im Lehreroffice und döt ggesch immer meh d Halbtäg wo gfehlt wird. Und nachere gwüsse Ziit, luegerner wo d Korrespondenze gsi sind. Also mir händ im Septebmer also 9. Mal agfange d Sozialarbeiterin biizieh, also am 9. September sind mir scho im Kontakt gstande. Also nöd so, dass mir döt erscht gfragt hend sondern mir sind im Kontakt gstande. Ich chan dir grad säge, wenn die Buess usgsproche worde isch, döt häts nämli no öppis. Ähm, wo isch jetzt die? Ah da. Ja also am 22. September isch de «Drobrief» use. « Mit erschrecken haben wir festgestellt, dass ihre Tochter seit August 2020 bereits 17 Halbtage gefehlt hat, wenn dies so weiter geht blabla und denn..., nach Volksschulgesetz §57 sind Sie als Eltern/ Erziehungsberechtigte verpflichtet einen regelmässigen Schulbesuch von X und deren Erfüllung der Schulpflicht verantwortlich. Wenn sie dieser Pflicht weiterhin nicht nachkommen, werden wir einen Antrag bei der Schulpflege stellen, dies kann bis zu 5000.- betragen. Wir bitten Sie nun ein letztes Mal um Erfüllung der Schulpflicht». Ja so hemmer sie denn appelliert a ihri Verantwortig als Eltere für d Schuelpflicht vo ihrem Chind.

I2: Und bi dere Entscheidig...

B2: Es isch vo de Schuelleitig cho.

I2: Und sind dem demfall mehreri Gspröch voragange? Wie hät das usgseh? Wer häscht du wie schnell, wänn beizoge?

B2: Also Afangs bis mitti September, vor allem mitti September hemmer agfange d Notbremsi z zieh. Also d Schuelsozialarbeiterin hend mir sofort iigschalte, scho vorher und mit ihre besproche. Und sie hät den nomal uf de Fall gluegt und mir hend den Kontakt ufgno zu dene Familiebetreuer, dete isch e langi Korrespondenz immer wieder hi und her. Zu de Familiebetreug hend mir au en regelmässige Kontakt pflegt. Also ich han immer vo Wuche zu Wuche es E-Mail gschickt zum säge, wie s ihre gaht. Oder was im Moment grad d Situation isch. Und das hani gmacht. So ab 3, 4 Wuche. Und d Schuelleitig isch dänn echli spöter..., aber das isch den via SSA eigentlich, sie hend dänn sochli zäme gluegt. Ich nöd. Ja, also ich persönlich nöd döt. Was mir den gmacht hend isch mir hend es Elteregespröch gha und das hend mir au ganz frueh scho gha. Und da hend ich und min Stellepartner alli Elteregespröch zäme gmacht und d SSA. Also i dem Gspröch isch au d SSA debi gsi. Also d Schuelsozialarbeiterin, ja genau. Und d Übersetzerin vo ihre, genau. Und ebe nur d Muetter, leider. Also mir hend agfange alles ganz genau ufschriebe, wie viel Absenze und wie sie inne cho sind und ich han au alli Arztzügen abgspeicheret.

I2: Und häscht du und din Stellepartnerin nachher de Schüelerin abote zu de Schuelsozialarbeiterin z gah? Oder wie hät das stattgfunde, dass sie nachher isch go Gspröch führe mit de Schuelsozialarbeiterin?

B2: Also das Gspröch hät d Schuelsozialarbeiterin mit ihre scho gsuecht. Also sie isch sofort mit ihre is Gspröch gange, vo Anfang a.

I2: Jetzt wür ich mal echli wiitergah und zwar zum Thema Kooperation. Und sich jetzt ebe eso, dass i minere Forschigsliteratur, verschieden Begriffe uftaucht zu de Kooperation. Ich tuen dir jetzt zwei erlütere und es gaht den nachher darum das du d Kooperationswies a dere Schuel dem eine oder dem andere tuesch zuordne. Vielleicht seisch du aber, es hät vo beidne Forme öppis. Zum eine ischs die multidisziplinäri/ multiprofessionelli Kooperation und da drunter verstaht mer eigentlich meh sones additivs Konzept. Das heisst, mer hät lehrperson, mer hät d SSA mer hät de schuelpsychologischer Dienst, aber die tüend i dem Sinn nöd zäme schaffe sondern sind meh additiv binenand. Mer tuet en Fall vielleicht eifach am andere verwiese aber es hät i dem Sinn nöd wükliche Absprache mer tuet nöd nomal en Fall bespreche. Oder Feedback, was da jetzt passiert isch. Es isch meh, jede schafft i sim Bruefsfeld für sich allei. Es isch sochli e Mehrwertchetti wo im Prozess entstaht. Und dänn redet mer, vo nere interdisziplinäre und interprofessionelle Kooperation und da verstaht mer eigentlich meh, dass die verschiedene Bruefsfelder, natürlich immer no s eigene Bruefsfeld bliibed aber es chunt so

zumene Uustusch. Nöd iem e volli Grenzüberschreitig sondern es chunt zumene Uustusch, es chönt zum Bispijel so usgseh, dass ähm mer redet amal au vomene interdisziplinäre Team die Schuel, wo ebe Fallbesprechige stattfindet, wo e SSA mitiibezoge wird, en Schuelpsycholog und da tuscht mer sich us. Ähm tuet bespreche und da chunt wüsse vo de verschiedene Disziplene zäme, ähm dass so dure denke und eh Strategie z überlege und dänn häts zwar wie so Zueständigkeite, wo klar abgmacht werdet aber das es i dem Sinn au Absprachene git und Rückmeldige und zum Teil über die Kooperation wieder so nahdenkt, was chönt mer besser mache und so. Jetzt wo würsch du dich angesichts de Situation mit Schuelabsentismus a dere Schuel, wo würsch du da säge, wie tüend ihr da schaffe? Wo würsch du dich us dinere Erfahrig meh zueordne?

B2: Ähm, ich weiss nöd... also ich tuen Mal es Bispijel säge. Am Afang sind mir druf higwiese worde: «Achtung bi dem Meitli isch es dihei so und so». «S laufft so und so ab». Bevor mir..., und zwar vo de SSA. Äh, sie segi in Kontakt mit de Betreuer und de vorherige Sozialarbeiterin vo de Primarschuel. Und dänn isch sie uf eus zu echo bzw. hät e Liste gha mit de Schüeler, am Afang wo mer en Schüeler nonig gha hend, hend mir erfahre oder gwüsst, dass dihei bi dem Meitli eso usgseht. Da weiss ich nöd, wo ich s sött innesortiere, will ich hans wie vorher scho gwüsst.

I2: Also wie fest findet en Uustusch statt? Redsch du viel mit de Sozialarbeit?

B2: Ja aber zu bestimmte Ziitfenster. Sie hät au en Ziitplan, wo innerhalb vonere Stund wird das den abghandelt quasi. Ah z.B bi dem Fall isch das zerscht die Information gsi und dänn sind die Absenze uftrete und dänn hend mir agfange mit de Sozialpädagogin ustuusche. Also ebe einersiits, weisch das laufft so informell ab und mängmal im Pauserum schnell ustuusche und döt tuet mer vielleicht schnell en Termin usmache oder seit chunsch uf mich zue. Und dänn passiert dänn es professionells Gspröch, bi ihre dänn im Büro.

I2: Ah ok, wunderbar. Also das würd ich säge isch meh interdisziplinär.

B2: Genau. Und dänn isch es meischtens au so gsi, dass sie dänn grad s Gspröch suecht mit em Meitli und dänn gits den es LA wo sie fehlt, wo sie döt redet. Also wenn sie da isch oder. Und e Meldig, also was passiert isch vo de Sozialarbeiterin und vo mir us zum Nahdopple ähm eh Meldig a d Familiebetreug mit em Ufruef, dass da öppis nöd guet laufft. Und eifach e warnig scho, dass mer da Schritt müesst mache.

I2: Und das häsch du in Absprach mit de SSA gfunde, ok jetzt muess es E-Mail use a die Betreug?

B2: Immer. Mir hend nüt gmacht ohni Absprache.

I2: Ok und das häsch du alles mit de SSA abgsproche?

B2: Ja vielleicht s eine oder andere Mail ad Familiebetreug persönlich aber eifach zum informiere. Aber d SSA hät das immer gwüsst und isch immer im CC gsi. Und dänn häts aber au no e Rundi gha mit de Familiebetreug. Also mir händ e Sitzig gha bi eus a meine Mäntigabig, wo alli zämecho sind und zwar d Familiebetreug, d Übersetzerin, SSA nöd in Präsenz vo de Eltere, sonder nur die wo mit em Chind z tue gha hend. Mir zwei Klasselehrer sind dän zämehockt anen Tisch und hend dänn e Stund lang über das gredet zum wiiteri Massnahme erfgriffe.

I2: Also nöd mit de Eltere?

B2: Det no ohni Eltere. Es isch nach em Elteregspröch gsi. Em Muettergspröch, d Muetter isch ja allei gsi.

I2: Ok, das tönt jetzt sehr interdisziplinär.

B2: Ok, weiss nöd. Muess mer das positiv Werte?

I2: Ja, doch, doch. S git ja au kei falsch und kei richtig. Es isch je nachdem vo Schuel zu Schuel unterschiedlich. Und dörf ich fröge, welli Chance gsehsch du i dene Ustüusch? Was bringt dir das?

B2: Als Lehrperson?

I2: Ja.

B5: Extrem viel, also ich han wenig... Also wenn ich das jetzt nöd gha hetti..., Ich finds en extremi Beriecherig vo dene verschiedene Fachlüüt informiert z werde oder z ghöre, was alles Guets passiert. Echli z ghöre us ihrere Sicht oder ihri Perspektive z gseh und das isch eus im Schuelhuus au sehr wichtig. Jetzt grad d Zämarbeit mit eusere Sozialarbeiterin, ähm und mir hend au Gegensiitig en grosse Respekt vor dem was sie macht und ich finde au sie au vo dem, was mir mached. Aber mir ufjedefall vor dem, was sie macht. Und mir sind au sehr froh, suscht wäred mir meischtens au überlastet und überforderet, wenn mirs müesstet selber mache. Also sisch unglaublich wichtig, ja.

I2: und jetzt i dem Fall, ghör ich das richtig? Fühlsch du dich dadurch au unterstützt und nöd irgendwie allei glah mit em Fall, also bisch du wie froh, fühlsch du dich dadurch au handligssicherer? Im Fall mit de Schüelerin und dadurch, dass es so en Uustusch hät. Wie würsch du das beschriebe, wo isch de Gwünn suscht bi dir?

B2: Ja es git Sicherheit ide Erfahrig. Wenns eimal durgspielt hesch, weisch scho viel meh. Äh du wirsch aber wieder scho bald wieder mit de Sozialarbeiterin ustuuusche. Sisich ganz au eifach us dem Grund, wenn sie so es Chind jetzt iiladet, dänn isch s für s Chind ja au scho ganz en anderi Situation, will sie muess jetzt mit öppert anderem goge rede, wo sie ja suscht scho nöd jede Tag kennt oder au mit de Schuelleitig. S git au ein chline Punkt wo ich muen säge, mir hend en Schuelleiterwechsel. Also

d Schulleiterin isch jetzt gange. Ich find sich relativ fix da gsi, s hät schnell zu Handlige gfuehrt aber schlussendlich hani die ganz Arbeit gmacht. Also ich han d Gfährdigsmeldig müesse selber mache obwohl ich nöd unbedingt de Meinig bin, dass ich die het sölle mache. Ich bin als Lehrperson nöd unbedingt die Person, wo e Gfährdigsmeldig sötti mache. Ich hans dänn eifach gmacht zum echli entlaste, will es hät den Zwischet gäh bi eus und äh zwüsched Schulleitig und Lehrerteam und jetzt hemmer zwei neui und die möchte ich im Moment au entlaste. Das heisst ich wür wahrschinli gwüssi Sache wiiterhin selber mache, dass d Schulleitig echli entlastet isch, aber eigentlich isch das de Job vo de Schulleitig. Aber sie hät immerhin de Brief gschriebe aber au da wieder zuggspickt und so und ich find sich au ein Mal z viel gsi. Aber da han ich eifach en Erwartig, dass gwüssi Sache au abgno werdet. Insofern isch es nöd eso e Gueti Erfahrig, mit de Sozialarbeiterin top. Und d Familiebetreuig chan mer au no gseh, dass isch aber us de Sicht vo de Schuelsozialarbeiterin, sind mir eus nöd ganz eso sicher, wie engagiert die gsi sind. Wie viel, dass sie scho verschlafa hend ... das isch au no en Punkt, wo da muess innespiele. Also das es so wiit cho isch, dass es zu 47 Absenze cho isch, find ich wär unnötig gsi, wenn mer da scho bitz vorher gluegt het. Ich weiss es nöd, es isch immer schwierig und d Schuel luegt eigentlich, dass s Chind i de Schuel isch. Isch klar.

I2: Also chasch du mir alles ufzähle, weshalb du d Zämearbeit mit de Schuelsozialarbeit als gwünbringend interpretiersch?

B2: Ähm, es isch ganz klar die fachliche Beriecherig, wo d Schuelsozialarbeiterin mit innebringt, wo ich ja nöd han. Ähm, dass isch in erster Linie das. Und sich natrüli au d Entlastig wo sie bringt, idem sie d Schüeler usenimmt und mit ihne schwätzt. Also mit ihne scho Mal de Ustuusch macht, und wo sie natürlich professionell macht und ich nöd leiste chan, will die Professionalität hend mir nöd glernt a de PH. Ähm ja, ich glaub sich das.

I2: Und jetzt bezoge uf Schuelabsentismus, wo gsehsch du dini Ufgab und Rolle als Lehrperson, Sache wo du muesch erfülle, chasch erbringe und wo gsehsch du d Rolle vo de Schuelsozialarbeit die Abgrenzi vo de beide Bruefsgruppe? Was erwartisch du vonere Lehrperson, was muess sie mache und was muess e Schuelsozialarbeit mache? Wo sind ihri Kernufgabe i dem?

I2: Also min Kernjob als Lehrperosn isch sicher s Lernumfeld und de Lerngewinn vom Chind z sichere im Rahme vo de Schuel, was ich ja büte. Und Zämearbeit mit de Eltere natürlich, wo sochli im Hintergrund fungiered. Wo defür sorged, dass d Lernjournal vom Chind..., also nöd defür sorged eifach mal lueged und so und d Zämearbeit mit de Heilpädagogin, ja. Und wens denn aber drum gaht das privati Gschichte überhand nehmed, da gits ja au no anderi Gschichte, wo ich im Moment dra bin. Dänn grenz ich ab. Also ich han Mentoratsgrösch mit de Chind, wo ich sicher d Befindlichkeit abfrage und dänn..., ja d Grenze sind oftmals weich. Sisch klar, mer interessiert sich ja und dänn fragt mer au mängmal: «Wie gahts dihei?» Und eigentlich isch das ja über de Tellerrand, will es gaht mich ja nüt ah. Mir isch s eifach wichtig: »Wie gahts dihei mit de Huusufgabe?« «Häschi Ziit und häschi d Möglichkeit zum lerne?« «Chasch dich konzentriere dihei?« Aber meh gaht mich nüt ah. Und vo dem her isches au en Entlastig, wenn du weisch es sött au so sie. Denk i, also. Und wens dänn um meh

Sache gaht, denki zack Sozialfall, zerscht gits es Gspröch wo ich fröge du wie muess ich das werte?  
Und dänn gits en pragmatische Tipp: «Du wart e mal zue». «Lueg e Mal und stell vielleicht no die und die ander Frag».

I2: Also e Beratig i dem Sinn chasch du da iihole.

D: Ja also mir holed zerscht Beratig ii, ob da meh Handligsbedraf isch oder ob mer das no chan si lah, obs normal isch. Meischtens ischs bi dene Chind, wo sie sowieso scho kennt, oder? Meischt kennt, will dihei d Situation ebe nöd so stabil isch. Mir händ mindestens no zwei, drü anderi Fäll.

I2: Also vo Schuelabsentismus oder vo Problem diheime?

B2: Nei, nei nöd Schuelabsentismus eifach anderi Fäll. Problem dihei vor allem, ja. Klassischi Fäll, das isch no speziell.

I2: Aber die andere Schüeler chömed regelmässig id Schuel, obwohl das mer weiss, dass es Problem git dihei?

B2: Ja.

I2: Und wo ggesch du d Ufgabe vo de Schuelsozialarbeit, jetzt im Bezug zu Schuelabsentismus. Was muess i dine Auge e gueti Schuelsozialarbeit döt leiste? Mache? Welli Ufgabe chunt ihre zue?

B2: Also us minere Sicht, d Entlastig vo eus sicher und Professionalität innebringe i Fäll, wo mir nöd chönd leiste. Also in erster Linie sicher s zweite wo ich gseit han. Professionalität..., sie isch sicher Asprechperson und dänn gahts au no a wiiteri Stelle, au sie wird wieder anderi Stelle Kontaktiere und sie weiss au anderi Stelle, wo ich nöd kenn. Und mit de Ziiit kennsch es dänn au als Lehrperson, aber au nonig so stark.

I2: D Vernetzigsarbeit, wo sie sött leiste? Mit andere Fachstelle vernetze und so?

B2: Ja genau und d Entlastig vo de Lehrperson sötti au gäh sie genau. Aber die erwart ich au vo de Schuelleitig... es Stuck wiit.

I2: Und jetzt bezüglich de Zueständigkeite die Zämearbeit, döt chunnts mer vor isch mer nöd so iverstande gsi mit de Zueständigkeit bezüglich de Gefährdigsmeldig?

B2: Ja, also ich nöd...aber ich hans dänn selber überno und gseit isch guet, ich machs oder? Aber eigentlich isch das sochli per Augezwinkere gsi, eigentlich isch das nöd dini Uufgab, ja. Muesch es ja mache. Irgendöpper muess es mache.

I2: Und mit de Schuelsozialarbeit, eifach ide Zämearbeit mit ihre, häts suscht irgendwo e Schwierigkeit gha oder es Hindernis oder so, wo d Zämearbeit erschwert? Es muess jetzt nüt persönlichs si. Aber es chan.

B2: Mit de Schuelleiterin?

I2: Mit de Schuelleiterin oder eifach im Team mit de Schuelsozialarbeit. Gits amal Sache, wo d seisch: «Hey, das isch no müehsam oder es erschwert eifach e Zämearbeit». Gits das?

B2: Nei, eusi Sozialarbeiterin, also sie gaht in Pension imene Jahr sie isch Gold. Nei null. Nei mit ihre chömer super zämeschaffe. Sie macht das wükli cool..., also sisch wükli sehr, sie isch sehr taff au.

I2: Und was wüsch säge us de Erfahrig, wo du mit ihre machsch. Was sind d Bedingige für e gueti Zämearbeit zwüsched Lehrpersone und ere SSA, was muess gäh sie, demit die Zämearbeit lauft?

B2: En offene Kommunikationskanal, muesch sie vorher scho guet kenne, Präsenz zeige au im Lehrerzimmer, ich weiss nöd wie das i andere Schuelhuuskulture lauft. Bi eus isch das so, dass s Lehrerzimmer Pause scho mal en rege Ustuusch isch, und zwar nöd eifach schwätze über Schüeler, mängmal mueschs bim Name nenne sisch klar, aber de Uustuusch muess statfinde, demit de Schüeler merkt: «Hey die sind in Kontakt, die schaffed zäme». Oder? Und das muess bis zu de Schuelleitig funktioniere, ganz klar. Und das passiert mit de Schuelsozialarbeit. Sie isch präsent, sie luegt möglichscht... chan nöd immer, aber sie luegt, dass sie döt isch und ich au, wenn ich nöd vo Musik muess is Dütsch seckle. Und bi Corona gahts dänn wieder nöd oder. Das isch au s Thema. Also sit Corona hemmer verschieden Rüm, wo mir dänn die Pausene händ, wo mir... also wenn nöd Corona wär, dänn wär wichtig, dass mer zämechunnt und ustuuscht. Oder suscht mir hend ja Teams jetzt, mir schaffed au mit em Teams und dänn chan sie, tüend mir au nomal schnell e Frag stelle über Teams oder ich gahn schnell zu ihre is Büro oder sie isch irgendwo ume. Also d Kommunikation isch ganz wichtig und eifach irgendwie ja zwüsched inne chan mer au Mal über öppis anders rede.

I2: Und i dere Kommunikation e klari Kommunikation, heisst für dich? Offeheit? Transparenz? Oder chasch du das gnauer usführe? E Regelmässigkeit? E Verbindlichkeit? Wie erlebsch du das alles, die positivi Zämearbeit?

B2: Ja uf fründschaflich Basis fast scho. So kollegiali Basis, muess mer jetzt säge. Kollegiali Basis aber professionell, so. Und mir hend au lustig mitenand. Amigs tüend mir au en Spruch fahre lah oder so. Aber wens um d Chind gah, dänn isch immer de höchsthi Respekt. D Chind und au immer die Diskretion. Muesch du Teams immer luege, dass du d Chind nöd bi ihren Vorname nennsch.

I2: Und häsch du mit de SSA en regelmässige und verbindliche Ustuusch gha?

B2: Ja. Die schlecht Nachricht isch, dass sie gaht. Das isch wükli... also für mich isch das wükli de Fels i de Brandig döt. Und ja mir hend zäme wükli scho viel Sache chöne löse und sisich mega klar gsi, also ja. Und ebe sisich au suscht eifach lustig. Ich finds eifach e tolli. Aber ja sisich wahrschinli zwüschemenschlich das Thema, ich mein das muess überall au immer stimme. Will suscht tuesch du so e Person au eher miede. Und mir hend bis jetzt e sehr offenigi Teamkultur gha. Und mir wönd sie jetzt eigentli wieder ha, jetzt mit de neue Schuelleiterin. Au die neu Schuelleitig, sisich e Doppelleitig, wo au no Schuel git. Beidi. Also die perfekti Lösig eigentlich. Nacher suechmer jetzt zäme mit ihne jetzt das (Unverständlich) wo mer vorher gha hend. S wird no e Knacknuss. Offeni Gsprächskultur isch brutal wichtig i somene Zirkus inne find ich.

I2: Also mit offene Gsprächskultur meinsch du kei Angst ha schwierig Themene azspreche und Lösige z finde?

B2: Genau, wenn jetzt zum Bispiel Problem uftauched, trittsch sofort in Kontakt mit andere Klasselehrpersone und gasch mit ihne go rede oder Fachlehrer mit eus. S Problem wird dänn besproche. Also s glingt nöd immer, aber das isch sochli d Prämisse. S tönt ja alles eso ideal gäll?

B2: Ich denk de Kontakt für Sozialarbeiter isch vor allem für B- Lehrer wichtig.

I2: Ja aufgrund vo Familieverhältnis oder was meinsch?

B2: Ja, das isch meischtens, döt chunt das vor. Es chunnt meischtens döt vor und bi de A-Lehrer merki, also ich han döt nonig so viel Erfahrig wie du weisch, ich bin ja nonig so viel voruus. Aber bi de A-Lehrer hani meh de lidruck, dass sie mit Übergangsgspröch z tue hend, wo ebe richtig Gymi gönnd. Die Schüeler döt..., also sisich ja bi eus uf em Land en chlinere Prozentsatz, die Zahle gsehsh ja aber die Diskussione findet eher döt statt. Meh Förderig gege ufe und sociali Problem gege abe. Die hend mir. Ja sind meischtens huusgmacht Problem wo die Chind hend. Sie sind gar nöd dumm sondern werdet halt..., ja bildigsfeindlich jetzt nöd aber sie sind eher i so bildungsferne Umgebige dihei. Die hend nöd die gliche Privilegie wie mir.

I2: Jetzt us dinere Sicht welli Faktore müend ume sie innere Intervention, dass möglichscht viel Problem chönd behobe werde? Was muss vo de Schuel us und vo dir binere Intervention passiere?

B2: Genau, de offeni Kontakt zu allne Beteiligte. Ich finds guet, wenn mer es Gspröch chan führe mit de ehemalige Primarlehrer bi de Übergäng. Also das hani bis jetzt au gmacht. Dass mer au Liste führet vo de Siite vo de Schuelsozialarbeiterin aber au Heilpädagogin, welli Bedürfnis sind ume. Also irgendwelche Förderigsbedarf, Mathi oder Dütsch oder ja bi Usländer oder Zweitsprachler isches DaZ, dass mer das scho klärt hät. Will dänn werdets ja scho Mal i ihrem Niveau ufgfange und mer sie uf em Blickfeld hät, uf em Radar, also gwüssi Chind chömed eifach und sind zuteilt, wo sie zuteilt sind und hend nüt. Und dänn muess mer döt au echli aneluege, mängisch echli Korrekturforme z.B: «Oh de hät DaZ nüme nötig jetzt muessmer aber em andere echli DaZ gäh. Dä häts nötig und dä isch vo

de Primarschuelstufe her nöd so iiteilt worde». Und das chönt ja alles au zu Problem führe zu Absentismus, chönt ich mir vorstelle. Äh ja Klasseklima oder...

I2: Also döt dunkt s mir bisch meh scho die Prävention aber das isch au richtig. Das hetti dich sowieso scho gfrögt.

B2: Aha also was isch normal d Frag gsi?

I2: Intervention. Also s reagiere druf sozäge. Wie muess mer am beste interveniere, jede Fall isch natürli unterschiedlich. Aber grundlegendi Faktore für e glungeni Intervention.

B2: Ähm Zii, Gschwindigkeit, ähm dass es glingt, guet z erfasse was passiert isch. Da bini e Pumpi gsi am Anfang, das muess ich ganz ehrlich säge. Also ich han Liste gführt, also wenig. Aber jetzt hanis glernt.

I2: Also so Absenzeliste meinsch, oder welli Liste?

B2: Ja, alles mögliche..., Absenze. Und ja ebe was ich gseit han offeni Zämearbeit, Schritt iileite. Ähm ich kenn die andere Fäll nöd. Es chan durchus si, dass die andere Schüeler kei Lust hend, aber das isch da au gsi. Sofort wiiteri Massnahme iileite, analog zu was mir gmacht hend.

I2: Und jetzt bi de Prävention, da häsch du scho vorher es paar Sache gnennt, aber vielleicht fällt dir no meh ii?

B2: Genau ebe Klasseklima herstelle, Mobbing verhindere..., das isch immer so es grosses Wort, das chasch menmal... mengisch isch mer ja scho zmitzt drin und du häsch nüt gmerkt. Aber du chasch döt scho viel mache, au scho über das rede. Und witzig isch ebe das, dass hend mir gmacht. Mir hend gredet über Mobbing und dänn isch das grad ufgflog, will paar Schüeler das gmeldet hend. Da chamer scho über s Rede scho gwüssi Sache ufdecke. Drum isch das au wichtig. Mer chunnt nöd immer glich dezue, s git soviel anderi Theme: Ipad iiführe, Lernjournal iifueher, all die Sache will mir sind e SOL – Schuel und so wiiter. Ja sicher wichtig für d Prävention isch das s Chind gern id Schuel chunnt und mängmal heisst das chli weniger d Leistig vom Chind in Fokus z setze. Ich vergiss das mängisch sehr gern, obwohl das sehr wichtig isch, demit sie nachher en Abschluss hend ad Lehr.

I2: Und nebst de leistung, was isch drum wichtig zum id Schuel z cho? Was machsch du döt als Lehrer, demit sie die Freud hend?

B2: Ja es glingt mir halt nöd bi jedem, aber ich versuechs. Jedem s Gefühl gäh, dass er debi isch. Dass grosse Bedürfniss nach Eingebundensein in der Gruppe chasch du dir vo usse chum vorstelle wie krass wichtig das isch für d Chind. Dass sie eifach zu dere Klass dezueghöred. Imfall völlig egal,

welli Leistung si erbringt, welli Note sie hät usw. Und sie wett debi sie, will s Chind hät nüt anders, als die Klass. I de hütig Coronaziite no meh.

I2: Gits au öppis uf unterrichtlicher Ebene, wo du s Gefühl hesch, du chasch die Schüeler dezue motiviere hüfiger z cho?

B2: Ja genau. Ja natürlich. Da sisch sicher meh kooperativ schaffe, viel meh mit Begeisterig schaffe. Was halt gaht möglichscht mit eigenem Wille chöne schaffe, das heisst ihne d Wahlmöglichkeit geh. Das isch nöd immer glich, das isch klar. Ähm, d Schüeler hend sich bi eus am Afang sehr sehr wohl gefühlt gäh. Sie hend isch no interessant 70-90% heged die Istiegsgespröch gseit, au d Eltere, ihne seged wie d Chnöpf ufgange. Ah was halt ich das fest? Schwierig. Es chan natürlich demit zämehänge, dass sie am richtige Ort sind im Klasseverband. Dass sie jetzt nüme andauernd zeigt wird, wie schlecht sie sind, sondern sie im B ebe au richtig sind, ohni s B z Werte. Und s andere isch no, dass sie halt es Stuckwiit, ah da ghöreds Lernjournal; Lernatelier, ah dänn bin ich döt au debi, dänn hani kei Huusufgabe meh. Jetzt chans natürli au sie, dass das es Thema isch. Ähm oder es chan au sie, dass sie selbstständiger dörfed au schaffe, als vorher. Vielleicht nimmt mer sie eher als «Erwachseneni» eher Halberwachseneni wahr, als das mers vorher gmacht hät. Es chan au sie. Ich glaub, dass sind verschiedeneni Komponente. Will sie hend sich pudelwohl gefühlt. Also bi eus die Klass hät das jetzt funktioniert. Ich glaub, dass sind die Komponente wo... du häsch gseit als Lehrer im Unterricht.

I2: Was ich s Gefühl han vorher usezghört ha, isch das du ihne au öppis zuetrausch, dine Schüeler?

B2: Ja genua. Erfolgserlebnis, die sind brutal wichtig. Und die hends au plötzlich. Und dänn chömeds natürli automatisch gern. Die chömed wieder oder. Au bi schlechte Note das mer luegt mit em Lernjournal. Lueg du häsch da viel weniger ligsetzt, also bischs nöd du sondern häsch weniger gschaffed.

I2: Ja.

B2: Wenn du ihne ufzeigsch ah was es liit. Das isch au no wichtig oder, dass sie die Selbst...

I2: Selbstwirksamkeit?

B2: Ja genau richtig. Ja.

I2: Also vo minere Siite us wärs jetzt das, aber möchtisch du no öppis mitteile?

B2: Ähm nei, hani scho alles gseit. (lacht)

## Interview\_LP\_B3

I3: Also fanged mir mal a, dass du mir über dini Erfahrig verzellsch, wo du mit Schuelabsentismus gmacht häsch.

B3: Guet, also ganz konkret ischs wükli so, dass ich nur d Erfahrig han, vo eim Schüeler und die Erfahrig aber isch sehr umfangrich. Und vo döt a muen ich säge, vo döt vo dem einte Schüeler chan ich dir viel verzelle aber sucht allgemein hani kei wüssentlich Erfahrig gmacht, dass sichs wükli um Schuelabsentismus ghandlet hät.

I3: Häsch s Gefühl die andere Erfahrig sind eifach liechteri Erfahrig oder eifach es Schuelschwänze gsi oder wie tuesch du das scho unterscheide?

B3: Also ich unterrichte ja wie ich dir vorher scho han im Vorfeld sit 1986 also ich bin jetzt im 35 Dienstjahr und han wükli nur wahrschinli gahts dänn meh richtig, dass öppert gfehlt hät, dass es gstunke hät und dänn hät er gschwänzt aber au das hani relativ wenig erlebt. Und Schuelabsentismus unter wükli dem Titel kenni für mich ich han wüki nur das einte Bispiel wo das präsent isch. I mim nöchere Umfeld also grad das Schuelhuus wo ich schaffe, das isch d Sek X in Y in Z dote hemmer aber no eh zweiti Schüelerin wo wükli jetzt ganz ... au, das isch grad aktuell, wo unter Schuelabsentismus wüki liidet. Also das isch wüki so diagnostiziert. Aber da sinds jetzt nonig so wiit wie ich mit dem Schüeler cho bin, wo ich dir jetzt chönnt nöchers brichte.

I3: Dänn gömmer Mal zu dem Fall, wo du mir nöchher chönsch brichte über de Schüeler. Wie hät das agfane? Wie hät sich das manifestiert sin Schuelabsentismus und wie sind ihr döt so interveniert?

B3: Also bi dem Schüeler ischs eso gsi, dä hät ganz normal nach de Summerferie äh, isch de frisch zu mir cho. Im Jahr 2019, Schueljahr also 19/20. Er isch ihne ..., ja er isch zu mir iteilt worde i die erschi Sekundarschuelklass Niveau G. Das heisst eigentlich er isch bi eus iteilt gsi im Grundniveau G. Und i dere Klass hät er (.) eigentlich ja vom gseh oder so. Er hät scho zwei, drü Gspändli irgendwo kennt gha oder segemer nöd nöcher aber eifach sisch nöd so ganz fremd gsi und uf sim Jahrgang mir schaffed ja Tür a Tür, döt het er eigentli scho au Kollege vorgfunde. Und bi üs ischs eso, dass die erschi Wuche isch immer so e Kennelernwuche, isch e Sonderwuche und döt het er eigentlich ganz normal fuktioniert. Er het alli die Sache mitgmacht und bereits aber die zweite Wuche het er agfange fehle. Und das isch am Afang irgendwie isch er eifach krank gmolde gsi. Er het aglüüte und gseit er segi chrank. Eso hät das Agfange. Und dänn ischs aber eigentlich wills üblich isch, dass sie müend es ärztlichs Zügnis bringe isch dänn bald uscho, dass er sich irngedwie eifach weigeret. Und mir hend eifach kei Gründ gfunde. Also sisch eso gsi das mir irgendwo e..., ich bin us allne Wolke gheit will mir isch nüt ufgfalle i de Schuel. Id ere Kennelernwuche het er alles mitgmacht er isch ufere Wanderig gsi, er hät Kontakt gha, isch fröhlich gsi, hät gschwäzt sisch nüt vorgfalle (..) und plötzlich will das so die Unstimm..., wills us dere Unpässlichkeit oder Unstimmigkeit use ebe isches zerscht chrank gsi und dänn het mer ja nüme chöne sge, hät sie nüme chöne säge d Muetter chrank. Und dänn isch

irgendwie langsam scho uscho, ja sie bringt ihn nöd id Schuel sie bringts nöd fertig, dass er id Schuel chunnt.

I3: Also, dass het sie dänn au so gseit?

B3: Ja.

I3: Und i dem Sinn hät sie keis Arztzügenis chöne bringe will de Artz nümme...

B3: Ja sie hät den irgendwann es ärztlichs Zügenis bracht vonere Jugendpsychiatrie. Vonere Ärztin us de Jugendpsychiatrie, wo sie aber scho selber kennt hät und gwählt hät, also selber, nöd vom KJPD vom Kantonale Jugendpsychiatrische Dienst. Also sie hät privat e Frau gha. Und sie hät dänn scho ziemlich bald gseit: «Ja er segi in behandelig». Aber so genau hani au nöd..., sisch dänn immer meh duregsickeret, dass er wüki gwüssi Problem hät. Und eis isch zum Bispel gsi, dass er Schlafproblem hegi. Und ich han au erscht mit de Ziit erfahre, dass er es ADHS hät, dass er no anderi, er hät denn wüki Medikament gha. Und sie hend aber wölle oder sie hend radikal die Medikament abgestellt gha, wo er dänn bi mir agfange hät. Vielleicht isch das jetzt im Nachhinein gseh, hättets das nöd sölle mache, sondern vo Anfang a mit offene Karte spiele. Ich bin dänn natürli sehr schnell, will ich gmerkt han irgend öppis isch chli eigenartig, ich bin sofort,... ich mach das eingentli nie..., ich lueg nie d Dossiers a vo de Chind oder gahn jetz mal nahgoforsche da weisch über jedes Einzelchind, was hät das für e Gschicht. Sondern s Ganze, das isch klar ich bin sehr unbefange ihm gegeübertrete. Aber ganz schnell hani dänn gleich welle wüsse wo ich gmerkt han öppis stimmt nöd hani sehr schnell Kontakt ufgeno zu de ehemalige Primarlehrerin und die hät mir dänn scho en ganze Rucksack irgendwie usglehrt. Also die hät den scho en Hufe brichtet und unter anderem hät sie au brichtet, dass sie weg dem Bueb schlaflosi Nächter gha hät und scho es halbs Burnout und dänn chunt die Gschicht. Also die hät den scho ziemlich viel mitgmacht gha mit dem, mit dem Schüeler. Und ich han den aber us dem Gspröch us gmerkt, aber da muess ja irgendwie, sich ebe die ganz Familiesituation, wo mer dänn hät müesse aluege und vielleicht hani dänn eifach schnell erfahre. Also de Bueb chunnt, sisch en Bueb, de chunnt us gschiedene Verhältnis, also d Eltere sind gschiede, d Muetter hät e ganz verrücktli Vergangeheit, die hät scho mehreri Selbstmordversüech hinter sich gha. Und sehr sehr a dem Bueb ghanged und das isch dänn..., vielleicht im spätere Verlauf. Also mir hend dänn au schwer en Verdacht gha da isch e Symbiose zwüsche Muetter und Sohn. Und de Vater isch au nöd unproblematisch, de hät au so ne Diagnose, dass er en Messi segi und ufjedefall isch er IV-Bezüger d Muetter isch au IV-Bezügerin, also sehr vom Umfeld her isch es sicher nöd en eifachs. Und dänn hani mal echli gwüssst: «Aha, ja das isch also ziemlich happig die Gschicht, da hät er aber nöd gross gfehlt. Als Primarschüeler, hät er s irgendwie gschaft einigermasse aber die Lager hät er nöd..., mit id Lager isch er nöd mit. Also das hät sie nöd gschaft. Und das isch au scho Form gsi, dass er döt ebe vo Absentismus. Und bi mir isch dänn so wiitergange, dass mir eifach vo de schuelische Siite her, hemmer nöd chöne irgendiwe usmache: «Was isch mit dem Bueb los, dass de nöd chunnt»? Und dänn sind eso sochli komische Sache cho, ähm ja es isch id Richtig gange, dass er öppis anders wahrnimmt wie mir zum Bispel öppis vermittelt hend. Also z.B einmal hät die schuelisch

Heilpädagogin ihn mal z rechtgwiese mit em Mitschüeler, sie sölled eifach sofort ruhig sie, sie hend irgendwie gstört. Und er hät dänn Dihei verzellt, die hegi gseit sie seged blöd, irgendwie so. und dänn hät er wieder en Grund gfunde, dass er nöd id Schuel chan. Und das sind aber ganz wenig söttigi Gschichte gsi, wills hät eifach keini gäh. Und denn sind das irgendwie,.. hemmer nöd usegfunde was los isch. Das isch Mal sochli de erschti Teil gsi. Also er isch dänn ..., minens Wüssens hät mer fascht kei Prüefige mit ihm chöne mache,.. also er isch praktisch nöd da gsi. Er häts nöf gschaftt. Er isch i de Kennelernwuche, ei Wuche, isch er voll da gsi und nachher häts scho agfange. Jedi Wuche meh und mit de Ziit hät er gfeht.

I3: Und also hät er da ganzi Wuchene gfeht? Immer wieder Halbtäg? Gwüssi Lektione? Hender da irgend es Muster chöne beobachte?

B3: Nei es richtigs Muster häts nöd geh. Höchschstens wenn er mal irgend (...)nei ich seg jetzt Mal i de Afangsphase hend mir kei Muster chöne erkenne. Am Afang isch das nöd erkennbar gsi. Und dänn isch au klar gsi. Da hät mer irgendwie gwusst, nachdem..., ich han ja au Kontakt gha mit ere Frau, mit ere Ärztin und dänn isch aber immer meh klar cho..., d Muetter het dänn gseit sie gächi sofort, sie hät dänn immer bi dere Ärztin Hilf gsuecht und die isch dänn au an Aschlag cho und hät dänn au nüme wiiter gwusst. Schlussendlich hät die Muetter die Ärztin abgsegnet und hät dänn wieder öppis neus agfange. Und das Neue, also das isch dänn aber nöd en Arzt gsi, sondern irgend en vielversprechende Therapeut, de hät nöd emal gross die Chance gha, so wiit isches dänn nöd emal gross cho, dass er mit de Therapie hät chöne afange, will mir hend en dänn..., nachher hend mir ihn agmolde bim KJPD, bim Kantonale Jugendpsychiatrische Dienst, also mer hend ihn dänn wölle abklärt ha.

I3: Mhmm.

B3: Und dänn isch die Abklärig, da hends dänn igwilliged, will da hends müesse iwillige, will sie hend immer kooperiert, Vater, Muetter hend immer e so tue, als alles irgendwo vo ihne her alles in Ordng isch. Und dänn öppert ihn abklärt und hät dänn gwüssi Sache gseh, dass er vielleicht schuelisch Defizit gha hät, aber nöd unbedingt, aber er isch eigentli intelligenzmässig het er s müesse schaffe. Also sisich nöd so gsi, dass er jetzt irgendwie rein vo de Intelligenz her isches nöd de Grund gsi. Und dänn hät mer irgendwie versuecht, irgendwo döte wo mer s Gfühl gha hät er glich Druck, hät mer versuecht echli Druck wegzneh aber das hät schlussendich nöd dezue gfuehrt, dass er dänn id Schuel cho wär.

I3: Hender da au überleit was mir als Schuel chönd mache oder wo gits im Schuelfeld vielleicht Faktore wo sis Wegsi erchlärt...hend ihr döt au scho agfange sueche?

B3: Ja jetzt chunnt mir in Sinn oder mer hend am Afang, hends irgendwann e Mal en Vortrag müesse mache übers Hobby und döt hät er scho stark zeigtet, dass er das nöd chan. Er möchte kei Vortrag halte vor e Klass. "

I3: Mhmm.

B3: Und dänn häts, isch ja klar hät mer irgendwie gseit, ok dänn gits für dich en aderi Form. Also isch das au wieder weggfalle. Sisich schlussendlich häts scho Sache geh..., ebe Vorträg hät er nöd wölle. Aber er heäts eigentli guet chöne. Er hät das dänn gmacht vor de Schuelische Heilpädagogin und die het dänn gseit: « Hey das isch sagehaft, dä het das super guet gmacht». Mer hät nöd so genau chöne säge, wükli dass es jetzt a dem wür liege. Uf jedefall isch er dänn ebe trotzdem nie gross cho isch, hät mer dänn gseit, dass es nöd gaht und dänn hät mer en agmolde..., isch er ihm, dänn isch er is Ambulatorium cho nach X also das heisst er isch döte dänn beschuelt worde. Und dänn ischs au drum gange, dass mer döt ume meh usefindet. Also will mer da ja nüt usegfunde händ hät mer dänn gfunde ok, dänn gaht de X, er chunt dänn nach X i die eifach i die Behandlig, sisich aber ambuland i dem Sinn gsi, dass er eifach en Tag döt id Schuel gsi isch. Sisich e Tagesschuel und am Abi gisch er hei. Also das heisst am morge hend ihn gholt und am Abig isch er hei. Und döt hani au en recht guete Kontakt gha mit de Lehrperson. Und die hät dänn irgendwo er isch döt inere Chliklass gsi also e chlini Gruppe und döt hät er recht guet funktioniert, wenn sie hinder ihn gsi sind, hät er recht guet gschaffed. Und er isch sowit..., hät wenig, also er isch eigentlich hät er paar Mal gfehlt chrankheitshalber wieder aber er isch eigentlich im grosse und ganze döte cho und hät da sehr viel Therapie gha.

I3: Dörf ich da schnell nahfröge. Du häsch gseit er isch abgholt worde?

B3: Ja mit em Bus.

I3: Also da hät mer wie scho so es System parat gleit, demit er id Schuel gaht, also oder also abgholt vom Bus, es git ja amal Fäll wo d Schuelsozialarbeit d Schüeler go sich chömed dihei go abhole oder zum Teil mit de Lehrperson en Punkt abmached wo mer uf em Schuelweg id Schuel gaht. Isches wie sochli e Veriibarig gsi so, dass er s überhaupt id Schuel schafft und das er döt mit em Bus abgholt wird?

B3: Nei das isch klar vom Weg her klar gsi, de wird mit em Bus gholt und das isch eigentlich recht guet gange. Jetzt nomal zu minere Ziit, döte het mers eifach probiert mit Gspöndli also wüki er het gueti Kollege gha und d Klass isch absolut genial gsi. Die hend nie, die hend ihn wükli null plaged, null. Und sie hend au alles gmacht, dass de irgendwie hetti chöne cho, alles. Also das isch e vorbildlich Klass. Sozial sehr, sehr stark. Und dänn, hets nöd klapped. Also da hät sie chöne organisiere und mache, wenn das alles stimmt, dass sie das so gmacht hät. Dänn isch er ebe z X und so häts einigermasse funtkioniert. Aber sie hät eifach hie und da ihn eifach chrank gmolde. Aber nöd so viel und ich bin den au Mal ihn go bsueche. Also ich bin dunne gsi und er hät Freud gha. Und es hät ihm eigentlich gfalle a dere Schuel, will sie hend jede Mittag koched. Er hät am Morge ähm hät er Therapie gha. Er hät echli Schuel gha natürli Einzelunterricht insofern dass er wie es eige Programm gha hät. Dänn hät er döt echli Sport gha, hät chli Krafttraining gmacht, isch en übergwichtige Bueb und er hät das anschienend glibt. Hät das gern gmacht. Eigentlich isch er es halbs Jahr döte gsi und dänn ischs drum gange, zum ihn wieder iglidere und dänn häts es e Zämekunft gäh, vo öppe 20 Lüüt chamer fascht säge. Also das wäred d Eltere, dänn d Schuelleitig, ich d Lehrerin, dänn die wo ihn

abklärt hät vom Schuelpsychiatrische Dienst, dänn d Lehrerin vo X, dänn d Schuelleitig und dänn no jeni weiss no de Tüfel was für erwachseni Persone, eifach e unglaublichi Sitzig. Und dänn isch das, das isch au gsi de grössti Teil isch mit em Bueb gsi und ich han eigentli gfunde, dass isch jetzt no verrückt, dass er das jetzt so alles mitüberchunnt. Und s Fazit isch gsi mir hend. Sie hend befunde jetzt seg er wieder so wiit, jetzt chöni er wieder zu mir ihn Unterricht. Also er hät wieder wölle i die Klass.

I3: Isch eigentli es guets Zeiche...

B3: Will ursprünglich häts Mal gheisse ja die ander Klass wär Mal no besser gsi, will döte Nachbarsbueb mit dem er au befründet isch, drin gsi wär. Aber das isch denn kei Thema gsi, er hät dänn wieder wölle genau i die Klass und es isch kei Thema gsi en anderi Schuel. Er hät döt hiwölle und gseit er schaffis. Also er selber er schafft das wieder nach de Summerferie. Und mer hät dänn no Repetition hät mer agsproche und de Bueb häts ganz stark druf gha er chömi nach de Ferie und das seg.. also das schaffi er. Und ich han dänn eigentli wo denn de Bueb dusse gsi usch gfraged. Ja was sind dänn d Gründ gsi wieso er nöd cho isch. Und döt hani mich denn sehr gstört dra, dass dänn de Psychiater , wo ihn eigentli therapiert hät alles sochli mit de Schweigepflicht zuedeckt hät. Also schlussendlich hani mich gfraget: Ja hallo, was isch dänn eigentlich therapiert worde. Niemert hät Klarheit gredet döt une, niemert hät recht gwusst, was eigentlich los gsi isch. Und für mich wärs ja no wichtig gsi. Ich han eifach gseit, wenn dä zu mir zrug chunnt. Wärs ja schon no guet ich wusst, was isch dänn gsi, demit ich das chönti besser mache. Und dänn häts en Punkt gäh, wo s plötzlich irgendwo gheisse hät. Ja also ein Punkt oder, er segi nöd cho weg em Turne. Er seg emal i de Garderobe irgendwo vomene Schüeler oder vo mehrere Schüeler seg er irgendwie abegmacht worde. Und das isch für mich schwierig gsi zum nahvollzieh, will ich bin nöd sini Sport und Turnlehrerin und dänn isch das aber s Erschte gsi, wo ich grad abklärt han spöter. Und dänn isch uscho, dass er nöd einmal im Turne gsi isch. Also de hät ihn gar nie im Turne gha. Also das Garderobegschichtli hend mir nöd chöne nahvollzieh. Und dänn hät mer gseit: «Ja guet wens Turne eso es Problem isch», dänn hät mer e, dänn hät mer gseit, guet mer nämli Rücksicht eifach uf sis Gwicht und es segi selbstverständlich, dass mer da jetzt bi ihm sicher nöd stark uf Leistig macht und dänn häts alles guet usgseh. Also da hemmer da Mal irgendwie sochli gredet. Mir hend aber gseit, wens irgendwie gaht, dänn soll er doch in Sport. Und nachene sind die lange Summerferie cho. Anschienend isch er dänn vo XX wegcho. Hät dänn aber i dene 5 Wuche Summerferie häts nüt gäh, kei Therapie, kei Familietherapie, wills eigentlich akündigt gsi isch, dass er sehr schnell muess e Familietherapie starte. Und dänn nachher isch de besagti erschti Tag cho nach de Summerferie und er isch da gstande. Also er isch,.. er hät ... also eigentlich häts funktioniert bevor s dänn zu dem erschte Schueltag cho isch. Hani no vergesse. Vor de Summerferie hät mer no e Probe e Schnupperwuche gmacht und dänn hät er döt am erschte Tag müeh gha und isch nöd cho. Dänn hät ihn aber de Psychiater vo X , da nomal durch d Schleuse gfühert. Dä häts au grad so gseit. Er hät ihn eifach da abgeliefert ohni, de Psychiater isch dänn eifach gange ohni das er id Schuel innecho isch, obwohl mir ihn ja kennt hätted, hät er ja no chöne Grüezi säge. De isch dänn wieder weg, er hät ihn ja abgeliefert. Und dänn isch die Schnupperwuche so schlecht und recht über d Bühni und döt hani ghört das er glitte hegi will er

fachlich eifach gross Schwierigkeite gha hät. Und dänn nach de Summerferi isch er cho und dänn hemmer wieder e Sonderwuche gha mit übernachtete, Und das isch gar nöd gange also isch er dänn, hät nöd akündiget, dass er nöd chunnt, hät schön zahlt, 20.- bracht, hät eso usgseh wie wenn alles klapped und hät am morge, hät er nöd wölle mit. Hät d Muetter aglüüete sie schaffi s nöd. Sie schaffis nöd, er heg sich igsperrt im Badzimmer sie brächt ihn nöd so wiit. Und dänn isch das eigentlich wieder losgange. Also da heisst, mir hend eifach gmerkt sisch es uf und ab gsi, er isch mal cho mal nöd cho und..., aber wenn er da gsi sch hemmer nie s Gefühl gha er fühl sich nöd wohl, s Eigenartige. Turne hät nöd klapped, dänn hemmer dänn halt, wobi da hät er leider nöd so cool gfunde mir hend kei ander Wahl gha mir hend ihn irgendwo im Förderzentrum gha, wenn er nöd is Turne isch. Das Turne hät er uslah, komisch.

I3: Vo Afang ah scho hät er...

B3: Ja aber bi de, bi dene Steckbrief isch das immer es Hobby: Sport.

I3: Und wie dote au verzellt häsch dot mit X (Ort) hät er ja gern so Workouts gmacht, ja es sich sehr...

B3: Also mir hend üs, sisch eigenartig. Ich han dänn ei Situation erlebt wo er am Morge fröh sind go schwümme. Dänn hät sie aglüüete es gängi nöd. Sie wölle ihn abmelde. Und dänn hani ihre gseit bi mir chöni sie nümme abmelde, sie sölli em Schulleiter alüüete. Also das gängi nöd, sie müessi ihn schicke, ich chöni ihn nöd befreie. Und dänn isch das lustig gsi. Dänn isch er s einzig Mal, dänn isch er id Badi cho. Er isch tatsächlich cho. Und ich han das eifach miterlebt, will ich parallel d Meitli turned han. Drum erleb ich ja das, dass d Buebe bim Kolleg sind. Und mir sind mitenand id Badi, will d Muetter hät dänn em Schulleiter nöd aglüüete. Also anschienend isch da, ischs langsam inne Richtig gange, wo ich gseit han:» Ah ich glaub d Muetter isch meh s Problem wie de Sohn«. Und das isch jetzt das, wo mir de Verdacht hend, d Gschicht gaht ja so wiiter, dass es dänn da wieder nöd funktioniert hät. Eso das mer chönt säge, er wäri en Regelschüler. Mer hät ihn dänn au echli Lernziel befreit, will er Löcher gha hät. Aber au da isch nöd schlussendlich de Grund gsi, will er hät da so es guets Umfeld gha. Und dänn isch irgendwie für mich klar gsi, de muess eifach weg vo Dihei. Also de, er lebt mit de Muetter zäme und sicher eim Hund innere ganz chline Wohnig. Und dänn hend mir e grossi Sitzig wieder gha mit eusere Betreuerin vom jugendpsychiatrische Dienst, die isch super gueti Psychologin und dot isch a dem Abig eifach klar worde, jetzt müend mir eifach irgendwo wiitergah. Und es hät sich es Tüürlu ufue das im Schloss X das isch in XX gits es Internat für ganz schwierigi Lernverhalte oder irgendwie für Schüler wo schwierig sind. Vo eifach normal im Unterricht nöd funktioniert aber au müend intern. Also sisch es Internat aber au es git no es chlieses Externat. Und sie sind dänn die Schuel go aluege und er isch eingentlich d Muetter au, sie sind begeisteret gsi vo dem aber sie häts eus eifach akündigt sie gsehts schwarz weg em Schläfe. Sie chönd sichs nöd vorstelle, sie glaubi es wäri schwierig, will er chöni nöd uswärts schlafe.

I3: Sind das au d Gründ gsi warum sie ihn amigs nöd id Lager mitgschickt hät?

B3: Ja. Und jetzt chunnt ebe das, oder. Es sind nur so Verdächt oder. Mir chönd ja..., ich chan mir ja nöd erchläre warum, dass de Bueb nöd id Schuel cho isch. Will er isch en umgängliche gsi mer hät chöne schwäze mit ihm er isch, es hät ihn niemert usglachet, er isch akzeptiert gsi, mer gseht ihn au im Dorf. Also da isch überhaupt nüt i dem Sinn uffällig gsi ussert, dass er biz Übergewicht, das hät er. Aber au döte de isch nöd plaged worde wege dem. Und das isch au nöd eso schlimm. Und, mir hend dänn eifach ziemlich, mir hend dä Verdacht, dass das wüki e krankhafti Gschicht isch zwüsched Muetter und Sohn. Also mir glaubed, dass er irgendwo öppis mit dere Muetter hät oder sie mit ihrem Sohn. Dass sie de Bueb nöd wött vo Dihei weg geh. Das sie eigentlich eso e Chrankheitsbild hät, dass de Bueb jetzt eigentlich sich nöd chan entwickle, will sie so wie die Primarlehrerin wahrschinli mal erwähnt hät, es chönti zuetrefe dass die es krankhafts symbiotischs Verhältnis hät zu ihm. Will ja es isch da.

I3: So, er wird i dem Sinn vo de Muetter zugg ghalte?

B3: Will interessant isch, das Internat isch ja wunderschön. Also es isch unglaublich. Es is h es Schloss und richtig er hät es enorms Potenzial, wo er döt hetti chöne nutze und viel Ressource uusschöpfe. Also sisch unglaublich was sie döt mached und ich kenne au d Schulleiterin. Und ich han hüt grad telefoniert mit ihre und sie hät mir gseit gha, also er isch jetzt grad frisch i dem Jahr het er sölle uftauche und er seg genau ein Tag döte gsi. Also es funktioniert nöd, er gaht nöd. Er hät also döt no nie gschlafe. Und döt isch irgendwo de Hake. Und jetzt isch anschienend wieder d KESB und jetzt gahts wükli drum, dass mer ihre d Obhuet wegnimmt. Mer muess vermutli wüki es Sorgerecht entzieh will d KESB isch übrigens scho fröhener igschalte gsi. Zweimal ide Primarschuel und es dritts Mal vo eus. Und die vo de KESB hät eus scho au gseit: « Sisch echli komisch wenn mer scho drü mal hät müesse iischalte».

I3: Und die hend aber nie wieder das verfolgt?

B3: Ja die hend nöd richtig chöne, bis jetzt hät no niemert richtig inne gseh, was döt wükli abgaht. Aber de Verdacht das er z.B Schulabsentismus macht, könnti ebe au si, dass sie ihn zugghebet.

I3: Das sind die schwierigste Fäll.

B3: Das sie ihren Bueb nöd möchte us em Huus gäh. Das isch so de Verdacht wo mir hend. Aber sisch natürlich, wenn mer sie ghört, sie isch unglaublich, sie isch fascht echli über kooperativ, also sie isch überschwänglich, sie will ja nöd dass mer irgendwie öppis merke oder und sie hät d Schuel überhaupt nöd fertig gmacht. Also sie chan nie, sie hät no nie en Vorwurf gmacht. Also ich han vor allem mit dem Muetter z tue gha, danach mit em Vater. Und er hät s Gefühl gha er schafft das scho de Bueb id Schuel z schicke aber, er häts dänn au nöd gschafft.

I3: Wohnt de Vater...

B3: I de nöchi. Nei, nei i de nöchi.

I3: Aber de Bueb wohnt bi de Muetter?

B3: Bi de Muetter und er hät e Mal sölle es willi lang zum Vater aber er isch zrugg zu de Muetter und ich vermuete scho das döt öppis krumm isch.

I3: Und da isch mer jetzt dra, also d KESB isch dra...

B3: Hani hüt am morge ghört, also ich meine de Bueb ghat nöd id Schuel, de isch irgendwo no i de Luft. De hät jetzt also sit zwei Jahr isch das e knappi Beschuelig. In Münsterlinge hend da öppis gmacht aber wenig. Und jetzt isch er wieder Dihei.

I3: Und ebe döt i dem Schloss isch er eifach...also da isch er wieder abholt worde vo de Muetter oder wieder hei gfare am abig?

I3: Ja da hends eifach aglüüte, de will nöd gha und dänn fahreds ihn nöd.

B3: Und mir hät d Schulleiterin gseit, grundsätzlich fahred mir nöd mit de Polizei vor und holed die Chind. Will das isch eigentlich nöd en Weg wo eigentlich zum Erfolg fühert. Und sie seit natürlu mir hend scho Chind, wos echli längeri Alaufziit brucht, bis sie dänn dinne sind. Aber mit... sie seit eifach jetzte findemer no anderi Instanze da zum eifach irgendwo no meh usezfinde oder eifach irgend zum dänn e Mal ihn sowiit bringe, dass mer wükli Mal döt higaht.

I3: Und hät mer, wenn mer mit em Schüler alleige gredet hät. Also isches au vorcho dass du gfrögt häsch:» Hey was isch los, wieso häsch jetzt gfehlt, was isch dänn wieder passiert»? Het mer s Gefühl er deckt sini Eltere deckt öppis, es chömed nur usrede? Wie häsch du das erlebt?

B3: Also er hät eim immer s Gefühl gäh, dass er am nächschte Tag chunnt. Er hät immer versproche:» Nei ich mit morn debi «. Also er hät nie gseit:» Ich chume nöd «. Er hät nie gseti:» Das machi nöd «. Es isch eifach immer en Überraschig ob er chunnt oder nöd. Er hät eifach nie akündiget, ob er nöd chunnt.

I3: Und bi Gründ wieso er gfehlt hät isch [eifach gsi...]

B3: [Döt häts gheisser] er segi mit em Velo umgheit und da hät er irgendwie Schulterverletzig gha, dänn hät er lang wieder weg e Schuelverletzig gfehlt, obwohl mir s Gefühl gha hend, er chönti wieder cho. Er hät dass immer so s Ganze hät sich dänn immer sehr usezögeret, eifach no id Längi zoge mit dene Unpässlicheite, und ...

I3: Und e Schulterverletzig i dem Sinn, also ischs grad Schultere gsi mit de Hand wo er schrieht, also wieso tuet mer weg ere Schulterverletzig de Unterricht versüme?

B3: Will sie entschiende hend, dass er Schmerze hät. Und interessant isch gsi, dass die Ärztin die Chinderärztin, sie hät anschienend..., die kennt ihn scho vo chli uus, und hät emal es Gspröch gha mit em Schuelleiter. Und de hät immer gfunde: « Gopf wieso chunnt er immer die Zügnis über und jetzt chunnt er wieder das Schulterzügnis über». Und die hät dänn ebe irgendwann au ziemlich klar zum Uusdruck gäh, dass sie au s Gefühl hät, öppis segi krumm. Also die hät au gseit, jetzt segs irgendwo..., jetzt heg sie s Gefühl er tuet sich die Verletzige sogar bewusst selber zuefüge. Also sie hät..., isch dänn eifach irgendwann hät sie gmerkt oder er hät ja die Verletzige gha, s Recht das sie das Zügnis gschreibe hät, hät sie au richtig gmacht. Aber sie hät langsam de verdacht gha, er tuet sich die Verletzige selber zuefüge. Dass er extra mit em Velo en Unfall macht, demit er irgendwo chan dihei bliibe. Aber es hät nie en Verdfacht gäh oder irgendwie..., de Buebe hät glached. Da wär mer gar nöd glaube, dass er am nächschte Tag nöd id Schuel chunnt.

I3: Hend ihr s Gefühl gh, er fühlt sich eigentlich da wohl?

B3: Ja er hät sich wohl gefühlt ja. Das hät er au gseit. Er hät nöd chöne säge... er hät au wölle i die Klass und hät nöd chöne säge..., er hät kei Gründ agäh. Er hät au immer alles bejaht. Wenni gfraget han: «Stört dich öppis?» het er gseit: «Nei». Also er hät eigentli nüt usegruckt.

I3: Und du häsch vorher erwähnt dass sich d Muetter immer sehr kooperativ zeigt hät. Im Sinn vo klar ihr chönd ihn abkläre lah. Will es git ja au Eltere, wo döt schwierig tüend, und dänn hÄt mer de Verdacht, dass sie öppis vo eim verstecke wöndd, verheimliche oder und i wellere Form hät sie sich suscht no so kooperativ zeigt?

B3: Ja sie isch dänn, sie hät dänn hie und da gschreibe, ob sie söll cho go Ufzgi hole er chöni dihei scho öppis schaffe. Und dänn hani ich z.T gseitv: «Nei, nei er isch ja chrank, dänn muess er nöd schaffe. Wenn bi eus d Chind krank sind, dänn müends nöd schaffe». Das sich no eigenartig gsi, sie hät immer wölle, das er dihei schaffed. Ich han immer gseit: «Wenn er chrank isch, bi eus müend kei chranki Chind schaffe ussert er isch so lang chrank und er isch sochli langsam innere die Ufbauphase, dänn gebed mir scho langsam öppis hei aber grundsätzlich wenn es Chind chrank isch. Isches chrank». Und dänn nachene, ja. Han ich ihre dänn bewusst natürlich nüt gäh oder.

I3: Und vor allem er isch chrank zum id Schuel cho, aber gnueng gsund zum dihei öppis mache?

B3: Oder dass es ebe e Mischform isch, dass er scho wieder nöd will.

I3: Jetzt zu de Intervention, da häsch scho ganz viel verschiedeneni Instanze agsproche. Chönsch mir da echli säge wie vom einte zum andere mer sich da abklärt hät, vo wem häsch du erfahre, wie häsch du s zerscht bemerkt, also ich nimm a eifach die Absänze, wo ufgefalle sind. Chasch du mir döt sochli Prozesshaft ufzeige wer ab wänn, wie bizoge worde isch?

B3: Also die Schuelwuche, ich wür säge ab de Schuelwuche 3,4 hani mal de Primarlehrerin aglüüte zum mir halt es Bild mache, wo ich dänn nöd so gern mach, aber das hani brucht will ich denkt han, da stimmt öppis nöd.

I3: Also au scho ab de Erklärige vo de Muetter?

B3: Ja also wo ich sie ebe s erschte Mal gseh han, hani ebe gmerkt: Du was isch das für e Frau. Also sie hät natürlig es sehr auffallends Äusseres. Also sie isch sehr tätowiert, sie isch sehr e schlanki aber d Ärm, alles hät sehr viel... also d Huut isch sehr tätowiert und dänn hani ebe gseh per Zuefall, also das hät no niemert gseh, da han ich aber gseh. Und da häts sie wahrschinli vergesse. Sie hät ganz verschnitteni Ärm gha. Eifach no vernarbt. Normalerwies gseht mer das bi ihre nöd, will sie das grad zuedeckt und da hani aber grad ziemli Mal gseh. Und dänn hani gwusst: Die hät eifach,,..., vom Gefühl her hani gmerkt: «Uf ich frög Mal d Primarlehrerin». Was sind da die genaue Hintergründ? uUnd die hät mir dänn echli verzellt. Dass sie ebe eigentlich scho z tu gha hend mit de KESB und dass er irgendwie..., Sie hät irgendwie grad klar gseit sie hegi, die zwei heged e ganz e komische Symbiose. Und dänn s nöchste also das isch zertscht mal d Primarlehrerin. Dänn interessant isch, will mit de schuelisch Sozialarbeiterin han ich demfall eigentlich nöd weg ihm jetzt speziell Kontakt han. Wobi ich es sehr es guets Verhältnis han zu ihre. Also mir hend sehr es nöchs Verhältnis au aber mit ihre, nei de isch döt,,..., über sie isch eigentli nüt gange..., dänn bini ziemli direkt, hemmer ihn dänn bim Schuelpsychologische Dienst agmolde will mir hend sehr e gueti Schuelpsychologin. Und dänn hät die Abklärig stattgfunde, De nächst schritt isch gsi e Gefährdigsmeldig bi de KESB.

I3: Und die hät wer erlah?

B3: D Schuelleitig, wie das ebe au amtlich muess passiere.

D Primarlehrerin hät ebe dazumal de Fehler gmacht, dass sie d Meldig gmacht hät und dänn isches rein vom Schutz her natürlig nöd guet gsi, will sie sind dänn recht uf sie los. Bi eus häts d Schuelleitig gmacht. Also das hani au gwusst, das isch nöd mini Sach.

I3: Ja.

B3: Nachdem isch de Kontakt cho mit X (Ort), einersits mit de Lehrperson und mit em zueständige Psychiater. Hani eifach sochli meh Kontakt gha. Döt ischs eifach drum gange ihne z schildere wie du ihn jetzt erlebt häsch. Die hend e Standesufnahm, eifach so en Frageboge vo mir ufgno. Und dänn hend sie Kontakt au ufgno, vor allem de Psychiater hät dänn de Kontakt ufgno zum eifach s wiitere Prozeder wieder igliedere, irgendwie was plant isch, die Zämekunft und das Organisatorische isch dänn meh so..., de Psychiater, das isch bim Psychiater gsi.

I3: Isch er dänn so de Fallführer gsi?

B3: Ja er hät ja quasi, er hät ja so tue wie er natürlä dä isch wo am meischte weiss aber nüt dörf säge. Aber im Nachhinein hend mir de Idruck gha, er hegi gar nüt gwüsst. Dä hät au nüt uselah und da hend mir au nüt erfahre und er hät au nöd chöne säge, wie er gnau gschafft het. Sisich eifach e Form vonere Gspröchstherapie gsi.

I3: Und das i dem Sinn nöd grad en Kontakt zu de Schuelsozialarbeit stattgfunde hät isch will mer schnell gmerkt hät, au ufgrund em Gspröch mit de Muetter und so und mer au scho gwüsst hät vo de KESB, dass da vielicht au meh, also de Schuelpsycholog i dem Sinn dringender gfrögt isch, jetzt i dem Fall? Oder isches bi eu sowiso de Schuelpsychologische Dienst, wo bi eu bi Schuelabsetnismus...

B3: Er isch bi eus eifach die erschti Stell. Und die Stell isch super gsi, aber mir hend natürlä au döte gmerkt. Sie isch au Awesend gsi im Gspröch in Münsterlinge, wo s um de Ustritt gange isch, dass au sie extrem Entbindige brucht, also schriftliche Zeiche vo de Eltere, dass sie überhaupt öppis dörf erfahre über de Jugendpsychiater und sie hät den wükli, die isch au nöd wiiter cho. Und mit ihre hend mir es sehr guets Verhältnis gha uns sie hät das sehr guet «gmanaged». Wenns drum gange isch, dass er überhaupt igwiese wird nach XX (Ort) und das überhaupt jetzt en Platz frei worde isch XX (Ort), wo er jetzt eifach nöd atrete hät. Also de besti Kontakt und de kompetentschti Kontakt isch eifach gsi mit de Schuelpsychologin. Will die Baut au d Beziehig uf, sie isch au wüki da, wenn mer sie brucht. Mit ihre hani au Kontakt gha übers Telefon, übers Mail aber au sie isch im Huus gsi. Sie hät die Abklärige teils da gmacht. Hät eus nachher informiert. Hät mit de Eltere gredet. Also das isch super gsi. Ja das sind so die Kontakt gsi, jetzt au mit de Schuelleitig vo dem XX (Internat) hani Kontakt gha wobi de eigentlich nur durch de Bsuech und durch ein Tag Schuel gha hät und er suscht eifach nöd erschient.

I3: Mhmm. Also de gaht suscht nöd go luege, was döt lauft oder wie meinsch das?

B3: D Schuleiterin vo dem Schloss X. Also sie het ihn nur bim Ufnahmegspröch kenneglernt und er isch jetzt ein Tag no döte gsi sit ..., i dem Jahr.

I3: Ui,(...)

B3: Aber sie hät mir jetzt gseit gha, sie wöllli die Chind nöd polizeilich abhole lah. Das bringt eigentlich gar nüt, sondern jetzt isch wieder d KESB dehinder, sisich wieder d KESB igschalte, sisich wieder de ganz Kantionali Jugendpsychaitrischi Dienst, dänn wäri insofern wieder XX (Ort).

I3: Jetzt bi dere Intervention. Was fällt dir döt für e bsunderi Schwierigkeit oder Hürde uf?

B3: Also die einti Schwierigkeit isch eifach döt..., sobal öppert irgendwo sobald e Schweigepflicht git, oder? Gits nöd e richtigi Zämearbeit und sobald mer das irgendwie das chan entbinde, dänn chöntisch irgendwo Klartext rede. Und da ischs eso gsi, dass mer eifach nonig dehinder cho isch, was wüki d

Sach isch. Ich glaub da isch wüki s Problem d Muetter, also d Eltere aber d Muetter insbeondere, dass die vielleicht sogar weiss nöd also de Verdacht chönd sogar sie, dass sie mit em Bueb zämeschlaf... also im glichtige Bett schlaft .Und das de Bueb gar nöd irgendwo e normali Entwicklig chan mache, so lang er bi de Muetter isch und sie irgendwo, was wött mer mache, wenn sie seit, er wött nöd nach XX (Ort) . Oder?

I3: Mhmm. Und ja, was mir halt uffällt sisch schwierig aber ich hans Gefühl, ich weiss nöd ob das stimmt. Aber durch all die Instanze wo immer wieder dezue chömed, tuet sich das au extrem verzögere... und er chunnt immer nonig id Schuel und er verpasst jetzt immer no Unterrichtstoff, aber einiersits ischs ja wie au, es brucht ja all die Abklärige.

B3: Wobi das isch no spannend. Ich han mich fröhener no viel meh ufgregt, dass ich s Gefühl gha han es gäng so..., es seg so langatmig und jetzt denk ich, ja vielleicht isch das aber au scho de richtig Weg, will mer muess eigentlich au suuber schaffe weisch. Es isch schlussendlich ja, will mer hät s Gefühl d Ziit lauft eim devo und glichtzig muess ich säge, mer chan nöd eifach irgendwo so schnell schnell..., so Schnellschlüss bringt da nüt. Also ich hans jetzt absolut in Ordng gfunde. Ich han au gfunde, sisch richtig, dass er nomal e Chance bechunnt zu mir id Schuel zrug z cho. Was ich eifach nöd verstande han isch, ich bin au bereit gsi de Bueb wieder gern ufzneh nur han ich gseit: Ja und wenn mir s wieder nöd schaffed, wer isch dänn schlussendlich tschuld? Und dänn hend mir natürli die Sicherheit gäh, ja das mached mir natürli sicher nöd, dass mir da uf de Schuel umehackt oder? Aber ich han das wölle ghöre, ich han gmerkt er hät gar kei grossi Chance, will sie au nöd gwusst hend wieso er dä Absentismus hät. Und wenn mer die Gründ nöd kennt, dänn isch ... Glaub ich hätt merk ei Chance en Schritt wiiterzcho und das isch eus jetzt passiert. Ich glaub die chömed nöd wiiter, will sie gar nöd wüssed, was de Grund isch. Also ich glaub wenn mer das weiss, was wükli de Grund isch, dänn het er vielleicht e Chance.

I3: Und au bi dene Konferenze häsch du gmerkt de Psycholog, de Psychiater, de weiss jetzt gar nöd, also au er hät die Ursache nöd chöne usfindig mache. Er hät kei Erklärig gha wieso er nöd id Schuel chunnt.

B3: Er hät eifach irgendwo sich versteckt hinter dere Schweigepflicht. Er hät scho so tue als ob er irgendöppis therapiert hät, aber mer hend eus nachher de Schuelleiter und ich nur no de Chopf gschüttlet nach dere Sitzig. Mir hend nur no chöne säge: « Sorry das isch ja unglaublich oder»? Mir hend s Gefühl gha de hetti gar nöd, da isch gar nüt usecho. Also de wahri Grund kennt mer nöd. Da chani dier jetzt eigentli nöd säge. Ussert das ich s Gefühl han. Das isch es Problem wo da zwüsched de Muetter und em Sohn isch und nöd de Schuel.

I3: Jetzt halt sochli meh allgemein, was denksch du muess bi nere Schuel, sisch halt u schwierig will sisch sehr en komplexe Fall. Aber was muess inere Schuel vorhande sie dinnere Meinig nah, dass e Intervention ,möglichschet guet klappt?

B3: Also weisch ich han eigentlich s Gefühl es seg alles da gsi. Mir wüssed jetzt nöd was meh oder? Also eigentlich hend mir, sind alli die Schritt, sie sind vorwärtsgange das Zü, sisch alles suber gloffe. Ich weiss nöd was mer meh hätti chöne debi biiträge. Also mir hät eigentli nüt gfehlt.

I3: Also im Sinn ihr hend früh reagiert, Absprache ghalte, klar kommuniziert?

B3: Ja weisch ich ja us de langjährige Schuelerfahrig, döte fackli nöd lang. Ich han ziemli schnell gespürt, also ich gahn dem scho nah, also meh ziit het mer nöd chöne gwünne. Da sisch es guets abwäge gsi zwüsched jetzt luege aber interveniere. Und da sind die Lüüt, sind eigentli imme grad parat gsi. Also das hät guet funktioniert, dass vermissi nöd.

I3: Was denksch du chan e Schuel präventiv mache, demit ..., jetzt redet mer allgemein vo Schuelversümnis, Schuelabsentismus, was denksch muess innere Schuel vorhande si, dass d Haltekraft gstärkt wird innere Schuel. Dass d Schüler gern id Schuel chömed. Das chan mer au uf verschidene Ebene asetze innere Schuel.

B3: Also gäll bi eus isch s eso, dass ich grundsätzlich denke, mir schaffed eng zäme. Also d Schüeler wo zu eus chömed merked: «Ah da redet alli mitenand». Es isch irgendwo, mir hend wüki nöd so en reins Klasedenke. Mir gönd jetzt au ganz stark i die Richtig, dass mer ja sit emene Jahr mit typegmischte Stammklasse schaffed, also mir tüend nüme eso stark klassifiziere innere Stammklass, sondern us de Stammklass use chönds id Niveau gha und ich glaub mir hend eifach sehr e grossi Empathie a eusere Schuel. Also wüki wenn mer eusi Chind fragt, dänn säged die: «S X Schuelhuus, isch eigentli e Schuel, wo mer gern higaht». Also es hät sehr viel Möglichkeite, wo d Schüler au sich chönd entfalte. Also mir hend ganz en lässige Schüelerrat wo Sache durebringt. Also wenn sie en Initiative händ, dänn chönd sie mit eus rede. Ich glaub überhaupt das mir e Schuel sind, wo sehr offeni Lehreprsonen hät, wo e klari Linie aber au e wohlwollendi Linie verfolged. Sisch nöd eigach nur er Wohlfühloase mir möchted ganz klar eusi Schüler, mer möchted dass sie alli en Abschlusslösig hend, und das heisst da wird gschaffed, mir verbringed de Tag mit ihne und hend aber irgendwo au e schöni Umgebig, also ich glaub d Gestaltig stimmt, mir hend e pflegti Schuel.

I3: Und döt sind d Schüeler au stark drin involviert? Also ebe vo de Gestaltig her. All die Schüelerprodukt wo dusse hanged. Ich nimm a bim Schülerrat, was chömed döt für Ufgabe?

B3: Ja zum Beispiel, mir hend sit zwei Jahre es neus Schüelerlogo, z.B au Schüeler sind invoviert gsi bi dem Logo also mit em Grafiker, mit em Schuelleiter, mit de andere i dem Team oder und sich um das Logo kümmeret hät, häts au e Schüelervertretig gäh. Oder jetzt hends grad, also s Neuscht isch das, orn en Usflug als Gsamtschuel planned, wo mer seit jetzt gaht mer mal im Winter irgendwo zwei Stund mitenand zumene Fixpunkt, wo mer öppis brötlet, wo sie dänn au selber organisieret. Müemer jetzt leider echli verschiebe wege Corona, aber sie bringed laufend eigentli gueti Sache oder jetzt au weg em Flashmob wo sie organisiert hend.

I3: Ah cool. Vorher häsch mir ja de Rundgang gmacht mit dene Lernbüros/ Lernrüm und wie häsch du s Gefühl so strukturell oder uf de unterrichtliche Ebene tüend ihr döt eui Haltechraft stärker.

B3: Mir holed ja eigentlich regelmässig eigentlich au d Rückmeldig vo Schüler und Eltere inne. Und mir hend s letschte Mal sochli euso Schüler gfragt, wie s ihne gaht im Lernrum. Und ufgrund vo dene Rückmeldige tümer eigentlich das au usprobiere. Also es gaht etzt wüki drum, dass mir säged: «Das lohnt sich jetzt mal usprobiere». Also Musik isch jetzt Thema und da mached mir nächscht Wuche en Istieg zu dem Thema. Das mer echli luegt, wie reagiert mer bi Musik, was gits für Musik, was isch sinnvoll, was isch vielleicht weniger sinnvoll aber grundsätzlich dörfed sie selber entscheide und die vier Lektione, wo s au en Lernrum hend, chönd sie nachher das nämlich mal awende und dänn gits eso en Erprobigsphase und dänn nachher tüemer das uswerte und dänn gits en Entscheid. Also mer seit nöd grundsätzlich immer «Nei», sondern mer tuet das irgendwo, mer chunt ihne entgege idem mer wüki denn das eso agaht, dass mer seit: «Mol mer chönd das mal so und so usprobiere.

I3: Also sie chönd da wie mitbestimme was da im Unterricht...

B3: Ja aber eifach mit de Klarheit, das wenn öppis irgendwie, wenn mer seit: «Oh das isch jetzt nöd guet usecho», daas mer zu dem stant und seit: « Ja mit dem müemer au lerne lebe». Es isch ja bi eus au so. Also us d Erfahrig möchtet mir eigentlich lerne. Also ich glaub sich e Schuel wo stetig a dem schafft. Und das merked sie. Sie merked, dass bi eus irgendwo nöd eifach ja/nei gilt sondern das mer eifach au, dass es öppis zwüsched inne git, wo mer seit, das lohnt sich jetzt, dass mer das aluegt. Und sie gspüred bi eus ganz stark , dass es kei Klasedenke isch da sondern die verschiedene Lehrpersone wükli zämeschaffed. Durch das hend mir kei Usspielerei zwüsched de Lehrpersone.

I3: I dem Sinn au e gueti Schuelgemeinschaft, also e gstärkti Schuelgemeinschaft, e gueti Atmosphäre, Empathie häsch ja vorher gnennt. Ja keis Konkurrenzdenke, wo sich irgendiwe wür blöd abferbe.

B3: Ja das glaub ich nöd, ja.

I3: Ketzt i minere Vorstelligliteratur chumi immer wieder uf verschideni Kooperationsmodell und zum teil werdet die synonymhaft verwendet, aber sie unterscheidet sich scho sehr und jetzt tuen ich dir die zwei Begriffmodell churz erläutere und da würs drum gha das du dich iirdnisch wie a dere Schuel kooperativ gschaffed wird und bezüglich Schuelabsentismus, wo du dich da tuesch iirdne. Oftmals redet mer vonere multiprofessionelle/multidisziplinäri Kooperation und die interdisziplinäri/interprofessionelli Kooperation. Und bi de erschte isch es meh so, dass mer seit im Schuelfeld gits de Schuelpsycholog, de Schuelsozialarbeit. D Heilpädagogin d Schuelleitig und so. Mer seit multiprofessionelli Kooperation us all dene verschiedene Professione aber es isch meh additiv. Das heisst sie sind eigentlich meh nebed enand und es findet i dem Sinn nöd wüki e Kooperation statt. Im Sinn vo es isch meh, mer koordiniert zum en Fall wiitergäh. Idem Sinn es isch e Offeheit bezüglich de Kooperation. Es setzt aber nöd wüki vorus, das mer muen zäme schaffe. Und die interdisziplinär Zämmearbeit wird so beschriebe, dass d Fachpersone us de verschiedene Bruefsfelder, mit ihrem

Wüsse und ihren verschiedene Methode und Kompetenze eigentlich wie so zämesitzed und idem Sinn viel meh kooperiered , koordiniered und Absprache halted und das sie da zäme e Lösig erarbeitet. Wo tuesch du dich zueschriibe? Wie tuesch du da die Zämearbeit ischätze?

B3: Also gäll das isch zimlich klar, das ischs Zweite. Und ich glaub eifach au i jedem Fall isch da wahrschinli für mich die besser Variante, will ich eifach glaub, das s' erschte so ressourceverschwenderisch isch, oder? Also du häsch eso irgendwo kei Berüehrigspükt und da gsehn ich nöd das mer irgendwo öppis schlaus chan ufbaue. Und bim zweite Modell wo du da erwähnt häsch, döte gsehn ich eifach au, dass viel meh d Chance da isch das mer durch Kooperation irgendwie au mitenand irgendwo uf Lösige chsn cho, uf Idee chan cho au vielleicht diagnostischer Art, will ich eifach glaub so ne Anamnese z mache isch scho schwierig. Aber wenn du Mal schochli verschieden ghehörsch, dänn merki vielleicht: « Ah, das chönt no ine anderi Richtig gha». Ich glaub s zweite hät viel mehr mit mim Bruef z tue, dass mer da eifach irgendwo chan zämeschaffe und dass mer das hüt eifach gar nüme allei im eigene Chämmerli..., glaub ich nöd, dass mer zu öppis schlaudem chunnt grad nöd bi sönnige Fäll.

I3: Chasch du mir säge wie du als Lehrperson suscht mit de Schuelsozialarbeit kooperiersch und wie die Zämearbeit mit ihre usgseht?

B3: Also das jetzt i dem Fall sie Bispiel uslah ha, hät ganz sicher demit z tue, dass er praktisch nöd da gsi isch, und sie chunnt ja is Huus. Und wenn er nöd ume isch, dänn gits au kei Berüehrigspükt gross mit ihre. Und s andere isch, au wenn er hi und da da gsi sich het mer sie chöne überspringe zum Glück, will da ischs glaubs sogar chli gwünnbringed gsi, also Ziitgwünnbringend. Also ich bruch natürlü die schuelisch Sozialarbeiterin nöd so schnell us minere eigete Erfahrig. Aber ich bruch sie au. Und wenn ich sie bruch muen ich wüki sege, mir hends glück dass sie sehr sehr guet chan uf de Lehrpersone igah, sehr guet uf d Chind chan igah, sehr guet chan trenne. Also ich hrt sie sofort bizoge, wenn ich gseh hetti: «Ah sie burchts. Und sie bruchts eigentlich scho. Also ich han au Chind, wo bi ihre aklopfed und das lauft eigntlich guet. Also ich rede au mit ihre suscht, ohni das Chind bi ihre sind, hani en guete Kontakt, ich weiss wie sie schafft ich kenne sie als Person und drum isch die Brugg eigntli da. Ich finds wichtig, dass ich chan e Brugg schaffe zu ihre. Und das isch da.

I3: Ok. Wie nutzisch sie i dem Sinn? Sinds irgendwelchi Absprachene zumene Schüeler? Findet da Forme vo Beratig statt? Häsch du s Gefühl dass du durch de Ustusch mit de SSA du idem Sinn profitiersch durch e anderi Perspektive, Kompetenzerwiiterig oder wie tuesch du so, wo gsehsch du döt en Gwünn au für dich als Lehrpersone.

B3: Also ich han mit ihre rege Ustusch scho. Jetzt zumTteil über Chind, wo Schwierigkeite zeigt und zwar meischtens sinds dänn ebe Chind wo de Hintergrund e grossi Rolle spielt. Also einersiits d Herkunft aber anderesiits au dass soziale Gfüeg, wie sie lebed. Und ich erleb eifach de Ustusch mit ihre als e Kompetenzerwiiterig. Also sisch es geh und neh. Also mir hend scho en rege Ustusch gha

vo Literatur. Also, dass sie mal gseit hät: «Hey das muesch mal aluege» und ich han ihre es Buech geh und gseit:» Hey das chönnt dich interessiere». Also sich en privat-professionelle Ustusch fascht.

I3: Wo findsch du als Lehrperson, das sind mini Kernufgabe und wo gsehsch du d Ufgabe vo de Schuelsozialarbeit. Wie würsch du das iordne.

B3: Also gäll ich bin ja grundsätzlich echli verantwortlich für de Abschluss, also sisch wüki so bi mir müend die Chind irgendwo leiste. Das isch eifach so und ich gib ihne aber au s Rüstzüg irgendwo also bi mir chömeds viel Kompetenze über irgendwie chan ich mir das irgendwo erschaffe. Also ich gib e grossi Palette a , segs a Lernangebot, ich mein es lernt jede anderscht. Versuech irgendwo usezfinde mit em Chind zäme, also i regelmässige Coachingspröch mit de Chind. Also ich han au die Lerncoachwiiterbildig gmacht, dass ich wükli inere vorbereitete Form, irgendwo muess de Schüeler au wachse i dem Bereich. Und ich gsehn eifach döt wo s au e Grenze git, wo ich find..., ja es git vielleicht Sache wo ich find, das ich jetzt eifach au passend die schuelisch Sozialarbeiterin wo vielleicht inene Bereich innegaht, wo mich nüt agaht. S git e Grenze vom private Bereich, wo sie irgendwo vielleicht sie richtiger Person isch. Ich zwing ja nöd irgendwo, irgendwo isch jede Schüler mir au nöd glich vertraut. Vielleicht gits amigs die Situation, dass en Schüeler seit, ich möchte lieber zu den Schuelsozialarbeiterin, also zum Teil isches nöd ganz trennbar aber Grundsätzlich bini öppert, wo mit ihne eifach dä Schuelalltag bestrite und nöd anderi Problem, wo mer grad so uf die schnell chan löse privater Art, chan ich mal si, aber das bin ich suscht nöd grundsätzlich. Und ich bin nöd, ich mach nöd so e klari Grenze aber ich denke eifach, ich denk immer guet Schuelgäh heisst au irgendwo guet lebe. Sisich ja nöd eifach irgend, s flüsst irgendwie alles echli innenand inne aber irgendwo find ich eifach isch ja klar sie isch für de Schuelstoff isch sie nöd verantwortlich, also da bin ich scho die wo zuestädig isch. Und wenn das irgendwo happeret, dänn gahn ich dem es bitzli uf d Spur und wiese dänn wiiter. Also da bohri nöd eso lang.

I3: Ja. Gits a dere Schuel so öppis wie s Interdisziplinäre Team? IDT? Das mer einmal im Monet zäme chunnt mit de Schuelleitig, Lehrperosne , SSA SPD und da en Fall bespricht zäme?

B3: Nei das gits nöd. Also grad eso wie du s seisch nöd. Also dünkt ich au echli künstlich oder und ich wür säge bi eus, wenn de Bedarf da isch, glaub ich ergibt sich dä. Dänn isches ja grad life eso. Mir sind da i dem Kanton no relativ recht familiär dihei. Es sich nie so städtisch wie die richtige Städt, also mir hend ja nöd e Mal e richtigi Stadt. Da wür jetzt e Stadt vo X schimpfe, aber es sich eifach eso. Es sich ja de Gsamti Kanton isch recht familiär. Also wenn ich verglich. Ich meine ich kenn dermasse viel, aber ich bin suscht nöd so e typischi Lehrerin, weisch i minere Freiziit hani mit Lehrer nüt z tue. Aber trotzdem kennsch du enand chli meh als vielleicht inere Stadt. Wükli jetzt wie Züri oder Winterthur, aber vielleicht tüschi mi au aber sisich glaubi schneller irgendwo so öppis möglich, so e Zämekunft zha wenn grad s Bedürfnis da isch.

I3: Du häsch ja gnennt, das de Schuelpsychologischi Dienst schnell da gsi sich, erreichbar...

B3: Ja sisch e jungi, frisch Schuelpsychologin wo mir hend, sie hät en richtige Drive druf, sie schiebt, das eigentli nöd uf und da muess ich säge hani gueti Erfahrig gmacht.

I3: Also vo minere Siite uus wärs das , gits aber suscht no öppis wo dier ifallt, aber gits n ovo dinere sitte öppis wo du zum Thema schuelabsentismus möchtsch mitteile?

B3: Ich han eifach, bi minere Gschicht hani so denkt , dass isch für mich echli es Wunder gsi, wie mini Schüeler eigentlich lang, also sie hend lang nach dem Bueb gfrag: Wo isch er? Und ich han irgendwie versucht, das wo ich irgnedwo chan z üssere. Aber ich han unglaublich gstuunt wie die das akzeptiert hend. Und da hani mir so überleit. Ja wenn das nöd de Fall gsi wär, also agno das Umfeld isch wüki schwierig, dänn chani mir vorstelle sisch eifach unglaublich schwierig. Aber dä Fall hani nöd verstande will s so eifach wär. Sisch schwierig aber ich han nöd verstande wieso so schwierig isch. Ich han nöd verstande wieso es so schwierig isch, will da s Umfeld eifach so unglaublich guet isch und drum hani da so grossi Fragezeiche. Also ich chönt mir gar nüt bessers vorstelle zum chöne das ablege. Und dänn Frag ich mich scho: « Hei das muess ja öppis u verruckts sie». Guet ich weiss nöd was da dehinder steckt aber ganz allgemein ich glaube Schuelabsentismus, also bis öppert nöd id Schuel gaht, glaubi isch no, bruchts also viel. Und wenn das wükli d Schuel isch wo s usmacht, das isch nöd id Schuel chan, dänn findi das scho no schwierig. Dänn denki het nüme wölle i die Schuel zrug. Also ich glaub, wenn de Uslöser wüki d Schuel isch, dänn findi isch das ganz, ganz, dännvisch s eifach schwierig, dänn denki, wenn ich das Chind bi, wo nöd chan i d Schuel weg d Gspöndli, weg de Lehrer, dänn ischs e grossi Not. Und die Not, wo ich jetzt da gha an isch au e grossi Not gsi nur isch es nöd d Schuel gsi. Aber es hät sich güsseret mit Schuelabsentismus.

I3: Guet, danke dir viel Mal.

## **Interview\_LP\_B4**

I4: Also, dänn verzell mir doch Mal, was du für Erfahrige mit Schuelabsentismus gmacht häsch.

B4: Ich han grad vorher überleit, ich hät no e halbi Zweeti gha. Ähm, also de wo sicher Schuelabsentismus gsi isch, isch öppe vor drü Jahr gsi und wie häts agfange?  
Also er isch immer wieder e mal echli krank gsi, abgmolde vo de Eltere und das isch nonig uffällig gsi. Also das gits eifach und dänn hät sich das eifach afange hüfe. Dänn häts sichs echli ghüft bi dä Täg, also das es immer echli die gliche Täg gsi sind. Immer abg mole vo de Eltere. Äh und mit de Ziit isch es eifach au länger gsi. Wenns eifach es bestimmts Mass animmt und au für d Lehrer schwierig wird, dänn hemmer eifach gfunde, ja jetzt müemer Mal es Elteregespröch mache. Will das chan nöd si. Es isch echli schwierig. Mir hend sie eifach welle druf ufmerksam mache, dass mir s chli komisch findet,

dass er so viel fehlt. Es hät au nie en richtige Grund ghä, also kei Chranked oder öppis anders, das hemmer au wölle usefinde, ob döt öppis ume isch, wo mir nöd wüssed. Und dänn hemmer entschiede, mir mached es Eltere grpöch und dänn sind die eigentlich au cho, die Eltere. Und drum sägi ebe au es isch en schnelle Fall gsi, will die sind den au cho und mir händ den eusi Bedenke güsseret und sie hend dänn ziemlich schell e Mal gseit: « Ja, euse Sohn hät Panikattacke». Und das hend mir nöd gwüsst. Das hend mir nöd gmerkt ide Schuel. Das hät er ide Schuel au nie gha. De hät das schiinbar eifach amig, ebe plötzlich übercho. Dänn hät er wieder id Schuel chöne. Und mir hend den versuecht usezfinde, ja liehts ade Schuel? Und er hät eigentlich immer, also au d Eltere: «Nei, also id Schuel da gaht er eigentlich gern. Au er hät gseit, d Schuel seg eigentlich wie en Abwechslig, döt gahts ihm guet, döt ischs keis Thema. Also, warum s wüki entstande isch, wüssed mir hüt nöd. S hends au selber nöd gwüsst. Sisich au s Thema gsi, ob er bim Arzt segi und das mer da luegi und so. Aber nach dem Gspröch häts dänn öppe no zwei Wuche duret.

I4: Wo er gfehlt hät? Also über zwei, drü Wuche?

B4: Vereinzelt. Sochli. Mir händ eifach gseit gah: »Mir mached eso, kei Druck. Dini Eltere schriebed eifach gschnell, er chunt hüt nöd, Punkt«. Und dänn hemmer gwüsst es isch wege dem. Und dänn händ mir ihn eifach lah cho, wennis ihm gaht. Also er au dörfe,... wennis am Morge nöd gange isch, au am Zehni cho. Oder wennis dänn de ganz Morge nöd gange isch, dänn chunt er am Nammittag und da hend mir kei Frage gstellt, will sisich klar gsi, sisich wege dem. Und dänn zwei, drü Wuche häts den ebe sochli die Moment gäh, wo mir die SMS übercho hend, und dänn hät sichs eigentlich erledigt und dänn isch er immer da gsi.

I4: Ja.

B4: Und er isch weder zu de Sozialarbeit gange. Mir hend sie gfröget, das hends nöd welle. Oder er hät das nöd welle, ähm und sisich dänn au nüme nötig gsi, will sich s dänn eifach ufglöst hät.

I4: Mhmm.

B4: Aber, ja sisich echli speziell, will zerscht häts die Panikattacke und nachher plötzlich nüme. Aber mir wüssed ja au nöd, was alles da hine umegloffte isch, bi de Familie. Sie hend eus nöd chöne erchläre, sie hends nöd gwüsst oder sie hends eus nöd welle säge.

I4: Ja.

B4: Mir hend schochli eusi Theorie gha, aber ja. Theorie sind Theorie [und...]

I: [Ihr händ aber nöd irgendwie] s Gefühl gha, da isch e Gfährdig für de Schüeler oder so? Aber eifach die Panikattacke[ halt...]

I4: [Also ich han e] recht schwachi Klass gha und er isch au döt drin gsi. Er isch zwar eine vo de Stärkere gsi, zwar aber glich B/C also B häts gheisse ja. Mir hend eifach de ldruck gha, dass er es

bitzli unter Druck staht. Will sisch nämlich no spannend gsi, da sind die Eltere cho und hend de Sohn debi gha, da hät glaub d Muetter..., ich weiss au nümer, irgendöpper, also d Muetter und de Vater hend gseit gha, ja mit em chline Sohn hegeds nie Problem.

Da hend mir so denkt gha, ok (lacht). Ja, ja er isch au kein Problematische gsi, i dem Sinn, er hät au guet mitgmacht, isch flässig gsi, isch au relativ guet gsi ide Schuel. Aber da häts sochli usedruckt, das de Chliner eifach eifacher isch, oder s echli liechter hät ide Schuel. Und er halt im B isch und halt Mittelmass und ja. Also das isch euse lidruck gsi aber...es sind eigentlich gueti Eltere gsi..., also mir hend nie Problem gha mit ihne zäme z schaffe. Mir hend nöd s Gefühl gha, das er irgendwie verschlage wird, gar nöd. Ähm, vo da her au e sehr integrierti Familie, er hät Migrationshintergrund gha. Also au irgendwie nöd, dass mer s Gefühl hetti, dass da irgendwie no en Druck ume isch, oder das d Eltere irgendwie wieder hei wönd oder so. Also wüki gar nöd. Top intergriert gsi.

I4: Also d Eltere händ i dem Sinn eu au kei schuelaversivi Tendenze gegenüber zeigt.

B4: Nei gar nöd. Also mir händ sochli de lidruck gha, mis sind s zweit gsi bi dem Gsprcöh, mir händ sochli de lidruck gha, dass sie fascht erliechtered gsi sind chöne z säge, dass es ihrem Sohn eben öd guet gaht und, dass das de Grund isch. Will sie händ ebe ihn au abgmolde und meischtens isches den so Chopfweh oder Buchweh oder so Sache.[ Und das isch immer sochli,...]

I4: [Häsches sochli] Bagatellkranked, also sochli gfunde, mmh?

B4: Es isch oft sochli so, wenn sochli Chopfwehgschichte oder Buchwehgschichte ständig sind, dänn merkt mer oft Mal, dass es au echli mit de Psyche isch. Und wenn ich sottig Sache bechum vo de Eltere den weiss meischtens,... also ussert sie findet wüki öppis use natürl. Aber meischtens findets den ebe nüt use, au wenn sie zum Arzt gönd. Ja echli Chopfweh isch ebe no schwierig. Und mir hend viel wo au echli überforderet sind, woher das vielleicht chunnt. Oder irgendwie Druck verspüred und dänn hends das. Hemmer immer wieder mal. Drum isch dänn e Mal echli[ de Verdacht...]

I4: [Und weisch du, ob] de mit de Panikattacke au nachher zum Schuelpsychologische Dienst isch oder hät er das nöd wölle?

B4: Sie sind den glaubs eifach bim Huusarzt gsi, hend dänn das döt mal besproche. Äh ich meinti de Huusarzt hät dänn gseit er dörfti i die psychologische Betreug gha, aber ich glaub er isch nie gange. Er isch generell nöd so de Typ gsi, wo Hilf animmt. Und, ähm. Drum wie s sies glöst hend, weiss ich natürlich nöd obs no gange sind, aber wo mir no gredet hend, hets gheisse er gaht nöd.

I4: Aber i dem Sinn häts dänn wie wieder klappt mit em Schuelbsuech und er isch wieder regelmässig und dänn isch das Thema für eu, wie wieder in Ordng gsi?

B4: Genau. Also nachher, aslo die zweite Sek isch das gsi und nachher die Dritte isches gar keis Thema meh gsi. Also au ide Erschte isch es nie es Thema gsi. Die Erschte isch er eigentlich immer cho, vielleicht Mal vereinzelt. Aber den häts Agfange ide Zweite nach de Herbstferie...

I4: [Chan das echli mit de Bruefswahl zämehänge?]

B4: Möglich isch es scho. Also er hät bis am Schluss nöd so recht gwüsst, was er jetzt söll. Er hät au, also churz vor em Summer hät er den scho e Lehr becho aber er hät sie im Summer, dänn wieder abbroche grad. Also er isch nöd lang döt gsi. Es chan si. Also er es isch nachher ganz wichtig gsi in Bruef welle und nöd is zehnte Schueljahr.

I4: Oke.

B4: Das hät er vo Afang ah gseit, obwohl er..., aber das isch irgendwie en Ort, de hät recht Druck gmacht.

I4: Ja.

B4: Aber d Eltere hend ihm da gar kein Druck gmacht. Die hend ihm gseit: «Jetzt machsch du s Zehnte, das isch doch keis Problem» ,und ja. De Vater hät eifach nöd welle, dass er uf d Baustell gaht. Will er selber döt schafft.

I4: Und jetzt isch dir vorher nochli so en Fall igfalle, wo du gseit häsch so halb Absentismus?

B4: Ja das isch..., sie isch es Heim-Meitli gsi. Ich han sie erscht ide Dritte Sek überno und sie hät halt eifach immer wieder e Mal gfehlt. Und döt ischs eigentli i dem Sinn nöd en klare Absentismus gsi, will d Heimleitig hät nöd sie deckt. Also, am Afang ischs dänn no einigermasse gange und so im neue Jahr so gege Februar häts dänn agfange, dass sie hät afange schwänze.

I4: Mhmm.

B4: Das zählt schlussendlich au zu Absentismus. Und ich han eifach immer gwüsst sie schwänzt, aber mir händ eifach beidi nüt chöne mache, will s Heim hät scho versuecht, aber wänn s Chind halt eifach weg gaht, dänn gaht das Chind halt eifach weg. Und sie sind sehr offe gsi, ich han döt aglüüte und sie hend mir gsei, ja sie müesst id Schuel aber sie verweigeret sich, oder was au immer. Und dänn hemmers halt eifach ufgschribe. Aber bi ihre ischs nachher so gsi. Sie hat zu ihrne Elter wölle, also zrug zu de Muetter. Und die hät wiiter weg gwonnt. Also nüme in X. Aber dänn händ sie s Gsuech gstellt, dass sie wiiter bi eus id Schuel dörf, das hät sie dänn au dörfe aber mit Uflage.

I4: Also, das heisst mit Uflage?

B4: Sie hät sich eifach müesse ad Regle halte. Ebe sie hät nüme dörfe Schwänze. Und dass hät dänn öppe drü, vier Wuche guet klappt. Sie isch dänn verhaltensmässig extrem uffällig gsi ide Schuel. Also sie isch kei eifachi Schüelerin gsi. Ähm, und dänn hät sie wüki eifach einmal wieder gschwänzt. Also

sie isch dänn am Morge abgmolde worde bi de Muetter, das isch so gsi, das isch korrekt gsi. Und am Namittag han ich sie dänn in XX gseh, wo ich dänn uf em Heiweg gsi bin. Dänn hani halt schnell de Muetter aglüte und gseit ich seg echli irritiert und dänn hät mir die Muetter gseit, ja nei, sie segi am Mittag gange, sie segi mit ihre id Schuel. Und dänn han ich halt s Gefühl gha, jetzt hät sie wieder geg d Regle verstosse und sie hät dänn nachher müesse d Schuel wechsele. Ähm ich glaube das Chind hät nie wüki die Regle oder die Grenze wüki gspürt. Also, klar dass sie us em Heim chunt und so Sache scho. Aber mer hät sie ide Schuel immer sochli: «Ja sie isch halt, sie isch halt en Armi. Sie isch nöd dihei. Sie häts schwierig». Ich meine ich hans au gmerkt, dass ich bi ihre meh Mitleid han, als bi andere. Ich han eifach gfunde, ich mach ihre kein Gfalle, wenn ich immer alles durelahn. Und dänn häts sie dänn müesse d Schuel wechsele. Ich weiss au nöd, ob sie s bis hüt begriffe hät. Aber ich han nie meh öppis ghört.

I4: Ja.

B4: Aber so Fäll gits dänn natürli scho au. Wo's den Eltere au aktiv säged. Also bim andere, hend s es ja echli deckt und da hends es aktiv gseit.

I4: Und, ja ich nimm ah, das isch en schwierige Fall. Offebar weiss d Muetter nöd, was mache. S Heim weiss nöd so recht,... also was ich da so useghör und die Verweigerigshaltig vo dere Schüelerin selber.

B4: Ja definitiv, ja. Also sie isch au. Sie hät die psychologischi Betreuig scho gha, scho lang. Sie isch döt drin gsi. Ich weiss nöd wie regelmässig sie gange isch, aber wänn döt s Heim involviert isch und all die Stelle, dänn tüemer nöd d SSA involviere, will das git dänn wie z schwierige Konstellatione. Sie hät eh scho d Tendenz gha,...also d Bruefswahl isch bi ihne klar bim Heim und sie isch immer zu mir cho. Also sie hät versuecht mit mir, mit mir, mit mir also sie het eh versuecht das schochli wegdrucke. Und wenn ich dänn das unterstütze, dänn wird's no schwieriger. Und drum hemmer sie jetzt nöd no zuesätzlich bi de SSA agmolde, will Sie hät Sozialarbeiter, sie hät scho psychologischi Betreuig gha, sie hät eigentlich scho alles. Drum hemmer da jetzt nöd no wiiter pushed. Aber wenn mer da so wie immene Redli drinne isch, nützt s au nüt wenn mer no öppis inne tuet.

I4: Und wüssed ihr sochli, wieso sie sich gweigeret hät id Schuel z cho?

B4: Also ihri Ussag gäll: Ich han eifach kei Lust, sisch mir eifach alles z blöd und sie hät versuecht de Druck ufzbaue, dass sie wieder zu de Muetter chunnt. Und das hät sie dänn au gschaft. S Heim hät dänn eigentli, wie echli ufgäh, will sie absolut null kooperativ gsi isch. Und d Muetter hät dänn das iigwilligt. Hends dänn sie wieder zrug gäh. Aber die Muetter, die hät eh,... also ich hans also schlimm gfunde für d Muetter, die hätti d Präsentation gha PU (Projektunterricht), und d Muetter stah da und d Tochter isch nöd da. Und d Muetter wär cho go zuelege und d Tochter isch nöd da gsi, zum go präsentiere. Das sind eifach so Sache, das zeigt sochli. Das hät nüm klappt.

I4: Kein Kontakt i dem Sinn...

B4: Ja die hät eifach döt gwonnt, ihri Freiheite wölle, im Heim häsch dänn ebe glich no Druck und d Muetter hät nöd gwüsst wie, drum isch au s Chind is Heim cho.

I4: Ja.

B4: Ja. Also es isch eh generell, eh sehr e schwierigi Gschicht gsi mit ihre.

I4: Ja, also d Muetter wär ja bereit gsi z kooperiere aber....

B4: Absolut, die hät sich nie quer gstellt.

I4: Und als Schuel probiert mer ebe uf ander Instanze zrug z grieve zum da, ja z schütze, präventiv, interventiv z schaffe aber oke das isch en sehr hartnäckige Fall i dem Sinn.

B4: Also ich weiss au nöd, was die ganz Vorgschicht isch. Ich han sie ebe au erscht i de dritte Sek überno. Ich weiss nöd was alles i de Erschte und Zweite alles gloffe isch, ich han eifach nume es paar Mal sochli Sache mitbecho, dass da scho sochli Story's gsi sind nöd spezifisch uf Absemtismus aber eifach uf Verhaltensuffälligkeit und Regelmisbruch oder Verstoss. Drum ja. Aber es muess offebar einiges gsi si, dass sie is Heim cho isch. Vo dem her.

I4: Und wie ischs dir so ergange i dere Ziit mit dere Schüelerin und das sochli z erlebe, wie die immer..., also was hät das sochli i dier usglöst?

B4: Also am Afang hani irgendwie no versuecht sie z motiviere. Sie hät mega Freud gha ade Basi (Hund)und ich han dänn relativ ide nöchi gwohnt. Drum hani sie am Afang echli versuecht z motiviere, also i dem Sinn: «Hey mir sind morn am 7.05Uhr dött und dött, lausch du mit de Basi führe»? S hät dänn es bitzli klappt, aber sehr minim. Also sisch dänn eifach drü, vier Mal meh cho. Also ich bin ja eh döt dure, drum ischs mir eigentli glich gsi, ob sie jetzt chunnt oder nöd. Es het mich jetzt scho gstört, wenn ich extra döt anegahn und sie chunnt nöd.

I4: Ja.

B4: Aber ich han eifach so chli versuecht kein Druck z mache und sie sochli z motiviere. Sie hät dänn de Hund dörfe neh, das hät sie super gfunde. Dänn hät sie au immer relativ viel gschwätzt. Aber ich bin realistisch gsi, dass das nöd plötzlich kehrt, nur will ich das mach. Isch wie klar. Aber ich han au versuecht echli de Druck useznäh, will das hilft ja meischtens nöd. Das hemmer sicher versuecht. Am Afang hani eifach ja, sochli no meh hoffnig gha und nochli meh versuecht, sie z unterstütze, z motiviere. Irgendwie: «Warum chunsch nöd? Chönd mir irgend öppis mach, demit du chunsch»? Aber es isch dänn relativ schnell klar gsi, dass es relativ wenig mit de Schuel z tue hät. Sondern eifach die ganz Gschicht wo sie hät i ihrem Lebe, verhinderet, dass sie chan cho. Oder au, dass sie sich muess

wehre, geg die ganz Systemaitk um sie ume. Also ich glaub bi ihre isch es wüki das gsi, dass sie versuecht hät sich echli z Stelle als Persönlichkeit. Und klar das hemmer ja eh immer echli mit de Teenager, sie findet sich. Sie müend sich au echli: «Ich bin öpper und ich mach öppis», das isch au guet. Und sie häts eifach extrem gha.

I4: Und quer dure, durch d Schuel durchs Heim?

B4: Ja wüki, überall oder. Sie hät au en ich weiss nöd wie alte Fründ gha und alles so Sache. Also wüki, sochli alli Tabu breche, wo mer irgendwie chan. So ischs amig echli inne cho. Und mer hend au Gschichte gha intern mit Mobbing und Fakeprofil. Also wüki alles wo d echli chasch mache i dem Alter.

I4: Ah ide Schuel. Und isch sie die gsi wo das macht?

B4: Ja.

I4: Oder isch sie s Opfer gsi?

B4: Nei. Sie häts gmacht. Also nei ich glaub sie hät niemert gmobbt. S händ alli Angst gha, vo ihre. Sie isch dänn au eh grossi gsi und ich glaub da hät sie niemert welle uf die falschi Siite ha.

I4: Ja und hät sie Fründe da gha? Eh Perergroup oder so?

B4: Mol sie hät ei beschti Fründin, also schlussendlich sinds scho eis Drüer- Gspann gsi aber eigentlich ischs weg dere einte gsi, wo sie wüki so «best friends» gsi sind und die ander isch au «best friends» mit dere gsi, drum sinds dänn drü gsi. Aber die zwei ohni Mitteldame sind eigentlich nöd,...also sie sind ide Pause, wänn die ander da gsi isch scho binenand gstande. Aber du häsch gmerkt, da fehlt jetzt echli öppis.

I4: Und hät sie das es stückli wiit au motiviert sie chöne z gseh, oder hät sie sie au us emene Heim kennt oder?

B4: Nei, die isch nöd vom Heim gsi. Ja ich denk es scho. Also sie isch nöd id Schuel cho zum öppis lerne. Sie isch da id Schuel cho, will Lüüt da sind wo sie möged, will sie mit ihne chan uscho und so. Sie hät au scho mehr oder weniger mitgmacht, sie isch ok gsi. Aber ich glaub, das isch dänn scho tendenziell weg dä Kollegin, will mer sie gseht ide Schuel. Und use, weg vo dihei. Das isch sicher au no.

I4: Hät mer gwüsst, wo sie sich umetrieht am Tag, wänn sie nöd ide Schuel gsi isch?

B4: Ich nöd, nei ich nöd. Also mängmal isch sie glaub wüki eifach im Heim bliibe und nöd us em Zimmer use cho. D Migros isch immer beliebt, aber aktiv wo sie immer umegaht, das hani nöd gwüsst.

I4: Und isch das Schwänzverhalte ufs Grüppli übere gschwappt. Händ die döt au mitgmacht oder meisch du es hät sie nume allei betroffe?

B4: Sie isch die Einzig gsi dote, sie isch wüki die einzig gsi. Die andere sind immer id Schuel cho, Die einti isch au immer echli Streberli mässig unterwegs gsi sowieso, die häts au guet gmacht. Und für die ander isches eigentli klar gsi, sie gaht id Schuel.

I4: Und bi dere Gschicht, Wie ischs dir ergange als Lehrperson, höscht du amal s Gefühl gha du chunsch an Aschlag? Wie isch s dir ergange, vo dim Kompetenzerlebe? Was dir durch de Chopf gange isch, wie du dich gefühlt häsch? Ja.

B4: Also i dem Moment, wo klar gsi isch das weder d Muetter, no s Heim, no suscht irgendöpper e Chance hät. Döt ischs eigentlich wüki sochli gsi, ja schön bisch da und wennd nöd da bisch, dänn bisch halt nöd da. Also chasch au nüt mache, also ich chan sie ja au nöd da anezieh. Also es gaht ja nöd, wänn nöd emal s Heim schafft sie da ane z kriege, oder d Muetter, wo sie das Privileg gha hät, dänn..., das sie überhaupt no hät dörfe cho zu eus, dänn ja. Da akzeptiert mer eifach was isch. Also ich hett ja cho chöne säge, döt wo sie umzoge isch, so jetzt dörfsch nüm cho. Will ich mein sisch ja scho, die hät müesse mit em Zug cho. Sisch nümme grad um de Ecke. Ähm, mir hend ihre die Chance nomal lah, so die minimalschte Hoffnig, dass sie de Abschluss no schaffd bi eus, aber das hät sie dänn nöd chöne mache.

I4: Ja. Und ich frög jetzt eifach. Was isch genau de Entscheid gsi, weshalb sie nümme zu eu id Schuel dörf cho. Eifach will sie nie cho isch und ihr s Gefühl gha hend si will nöd und sie brucht en ander Schuel oder ...?

B4: Nei d Uflage, also zwei, drü Wuche häts ja klapped, da isch sie immer cho. Ähm, sie hät geg d Uflage verstosse. Also sisch sogar abgmacht gsi, sie chunnt nüm z spat. Also wänn sie churz nach em lüüte innelaufft. Dänn isch es au nöd so schlimm. Nei, aber sie hät dänn eifach gschwänzt nomal. Also erschtens hät sie eus agloge plus d Eltere. Aber da sisch sochli..., das gaht mich eigentlich nüt ah. Aber sie hät eus agloge, sie hät gschwänzt und das isch eifach e klari Uflag gsi.

I4: Also en Verstoss geg d Regle und drum?

B4: Genau. Will das isch eh extrem. Vonere andere Stadt zu eus cho, das machsch du eh nöd so oft. Wenns jetzt im andere Schuelchreis isch. Dänn isch das nöd so es Thema. Dänn fährt sie eifach mit em Bus ane. Aber grad wükli eh Halbstund Zugfahrt isch scho chli en Unterschied. Und sisch eifach wie klar gsi, wenn sie's jetzt nöd packt, dänn müemer sie ja nöd au no dure schleppe. Vielleicht bruchts wie Mal en Wechsel zum us dem usecho. Oder, dass isch dänn au mängmal sochli d Frag. Wenn s dänn nöd irgend no e Rolle darstelled. Will wänn du den irgendemal so es Image häsch, isch glaub nöd so eifach für die wo das händ us dem usezcho.

I4: Also sochli als neu Chance au für sie?

B4: Genau. Und sie wär eh döt is zehnte Schueljahr und dänn hemmer gdunfe: «Ja».

I4: Isch i dem Sinn de Übergang greglet gsi. Händ da no Gspröch stattfunde i dem Sinn? Hät d Schuelleitig d Lehrpersone informiert über de Fall oder hender das gar nöd dörfe.

B4: Ich han d Note no wiitergäh. Ich bin grad am überlege, ob ich es offiziells Verbot übercho han. Nei, eigentlich, was du immer machsch, wenn du wiitergisch. Also mir gebed d Iitrag und so ja nie wiiter. Mir gebed eifach d Note wiiter, d Zügniss, döt isch es dringstande, logischerwiis. Die viele Absenze hät mer döt gseh. Au scho vo de vorherige Semester. Ähm nöd aber spezifisch, dass ich no en Rat gäh hetti. Aber ich glaube, es isch eh relativ schnell klar gsi.

I4: Aber durch die Unterrichtsversäumnis hend die scho gwüsst die Gschicht isch problematisch. Also das Schuelabsentismus...

B4: Ich nimm scho a, dass sie das irgendwo dure realisiert hend. Oder eifach, dass es e mega höchi Zahl isch, wo mer muess druf luege. Aber was au no gsi isch, isch dass d Ameldig fürs zehnte Schueljahr isch gloffe und döt schriebsch so Sache ane. Döt chasch das bi de Bemerkige druf tue.

I4: Und jetzt frög ich eifach wiiter. Als Lehrperson sind ihr in Kontakt gsi mit de Muetter? Und au mit em Heim, em Heimleiter?

B4: Also zerscht nur mit em Heim, döt isch ja au no s Heim zueständig gsi, wo sie zu eus gwechslet hät. Nachher dänn mit de Muetter. Ähm, ja. Und bim Heim ischs eifach e zueständig Person gsi, beziehswies wer ume gsi ich. Also mir macheds immer so, dass mir immer alüütet, wänn öpper fehlt. Ähm, dänn lüütet mir eigentlich grad ah. Und das hemmer au bim Heim gmacht gha und döt isch eifach de gsi, wo döt gsi isch. Aber eigentlich nie d Leitig.

I4: Mit em Fall vo dere Schüelerin. Hend ihr eu im Lehrerteam dezue uustusched?

B4: Bi ihre jetzte?

I4: Ja, wie häsch du kooperiert? Oder wie häsch du da no anderi Lüüt mitibezoge? Zum dir Rat hole, Wüsse, Tipps oder wie hät das usgseh?

B4: Das scho chli länger gloffe isch, isch s eifach so gsi, dass ichs eifach iitreit han. Will sie hät au einzelni Stunde gfehlt. Da isch au echli s Thema. Wenn s d Fachlehrer nöd iischribed, dänn weiss ich das gar nöd. Dänn falled so Sache z.B nöd uf. Das hemmer immer wieder Mal die dritte Sek, dass die einte s Gefühl hend, sie müend nüme id Wahlfächer gah. Suscht simmer döt wüki nüme, also das isch wüki scho so wiit gsi, hemmer nüme wükli drübert gredet. Das hemmer suscht scho, wänn mir amigs

Fäll hend. Dänn redemer viel drüber, luegerner, was chönt mer no mache. Vor allem, wens am Afang isch. Dänn macht mer das scho. Jetzt bi ihre hemmer das nüme.

I4: Henders wie echli scho ufgäh gha?

B4: Ja. Ja ebe, wenn vo Dihei au nüt meh chunt, dänn wird's schwierig. Also das hemmer eigentlich au süscht en Schüeler wo dermasse Schwierigkeite hät ide Schuel und d Eltere sind au dermasse ratlos und s git ihgendwie kei Diagnose und mer chan au nöd suscht öppis mache, dänn... er dörf gern cho, das isch keis Thema. Mir chönd versueche was mer chönd. Aber es wird jetzt wie akzeptiert, dass eifach nöd meh gaht im Moment.

I4: Mhmm.

B4: Und mer versuecht scho immer wieder. Das isch klar. Immer wieder, mer luegt immer wieder Mal aber du bisch nöd die ganz Ziit döte und drucksch und drucksch. Es löst sich bim andere eher uf, wenn du im de Druck wegnimmsch.

I4: Also es gaht wieder darum, ihm z ermöglige, dass er sich wieder wohl fühlt und ich chume, wenn ich mag und verträg und sochli wie, also so verstahn ich das. Sich de Bedürfniss vom Schüeler sochli a z passe?

B4: Ja bim andere isch das super gange, oder. Und dass er nöd irgendwie s Gefühl hät: « Ui nei jetzt chumi und jetzt gits riese Drama und alli fröget». Also bi ihm hemmer au scho Mal de Klass gseit: Sisich jetzt wie sisich. Und es isch en abmachig und es isch in Ordng so. Mir erwartet vo eu, dass ihr das eifach so akzeptiered und au nöd gross irgendwie mit Lüüt da Druck mached». Und das hät recht guet klappet bi dere Klass. Und das hät sicher ghulfe.

I4: Mhmm.

B4: Die Junge merkets dänn scho. Also ich han au scho Klasse gha, d Parallelklasse und döt frögsch: «Wüssed ihr öppis vo dere und dere Person»? Und dänn sägeds: «Böh, die schwänzt eh immer». Also die sind da sehr..., die wüsseds genau. Und die wüsseds meischtens vor eus, ob die jetzt gschwänzt hend oder nöd oder wüki krank sind, ja die sind da sehr guet und teileds au sehr gern mit. Und das git nachher au Druck uf d Chind, nacher. Au wenn das ihri Fründe sind oder Mitschüeler. Und wännnds säged: « Bisich au wieder Mal da'», dänn würs mir au grad wieder ablösche. Also würd ich jetzt no verstah.

I4: Und schätzigswiis, chunt s Schwänze bi eu a de Schuel viel vor würsch du säge?Wie würsch du da sochli d Situation iischätze?

B4: Schwänze oder Absentismus?

I4: Also mer seit Schwänze gaht scho unter Absentismus, sisch eifach eh «schwächeri» Form.

B4: Guet. Also es git immer wieder es paar wo feheld, aber ich han jetzt nöd s Gefühl, dass es übermässig isch. Das Jahr isch es ganz harmlos. Guet jetzt sind mir au weniger. Mir sind vo eim Jahr eh Jahrgangsschuel gsi, drum hät sichs eifach dänn echli ghüft, wenn mer die dritt Sek gha hend. Das hend mir jetzt nüme. Nei ich han nöd s Gefühl. Also ich han amal pro Jahrgang vielleicht, also ich bin au no Fachlehrerin, also wenn überhaupt vielleicht öpper.

I4: Wo so extrem uffällt?

B4: Ja, wo d eifach merksch, da isch irgend öppis und meischtens chunt dänn au en Ball, also dänn sind d Klasselehrer logischerwies... isch dra und dänn werdet mir au irgendwann informiert. Und es chunt au immer relativ schnell, dass ich dänn weiss, was lauft. Also ich weiss nöd was alles lauft, aber dän heisst, er isch in psychologischer Behandlig oder er hät e chranked oder? Dänn weiss mer echli warum, dass die fehled.

I4: Mhm und das wird dänn ebe unter de Lehrer ustusched? Also mer weiss da so Jahrgangsteammässig bscheid oder? Was sind da d Gfäss als Lehrpersone, wo ihr eu ustusched?

B4: Also mir sind nöd eso e riesigi Schuel, vo dem her mached mir das ide Teamsitzig. Macht au no Sinn. Momentan hemmer en Fall die 2.Sek. Die chunt scho, mehr oder weniger, aber die isch sehr sensibel. Und döt händs die Teamsitzig gseit, dass mer nöd sött z viel Druck ufbaue, wänn Mal irgendöppis isch. Wenn sie zum Bispiel uf em Tisch lieht während de Stund und schlaft, dänn sötted mir sie schlafe lah. Will wänn mir z viel Druck ufbauet, dänn chämmt sie eifach nüme. Und das sägeds generell, will es chönti ja sie, dass ich sie uf em Pauseplatz gsehn. D Idee isch ja, dass sie chömed. Und wänn das dür sie bedütet, dass sie 10min uf em Tisch lieht, dänn isch das immer no besser, als wenn sie nöd cho isch. So werdet mir möglichscht breit informiert. Du bruchsch ja s ganze Team für das.

I4: Wer isch denn da alles iibezoge? Also d Lehrer,...

B4: I dem Fall jetzte?

I4: Ja. Wennd seisch vo dim Team, die Teamsitzige, wer ghört alles dezue?

B4: Eifach alli Lehrer.

I4: Und nöd no d Schuelleitig?

B4: Momol, die leitet. Also sie isch döt, d Teamleiterin isch döt. Also eigentlich s ganze Schuelhuus, also nöd SSA.

I4: Nöd?

B4: Aber die hät immer enge Ustusch mit de Schuelleiterin und ich glaube i eusem Fall isch die au drin. Oder drin gsi am Afang. Also sobalds uf de Psycholog übergäht, stieged d SSA ab oder nehmed sich zrug. Also ussert es git wieder e Gschicht ide Schuel sisch klar. Aber suscht isch sie eigentlich nöd döte.

I4: Mhmm.

B4: Will das sinds ja nöd, sie sind kei Psychologe.

I4: Genau.

B4: Sisich ja die professionelli Abgrenzig (lacht).

I4: Und jetzt hani dich welle fröge. Du häsch vorher d Unterscheidig gmacht zwüsched Schwänze und härtem Absentismus sochli?

B4: Nei, chan mer so nöd säge. Ich glaube es isch au Absentismus, wänn öppert ufgrund vo Chrankheit immer wieder fehlt, für mich. Also Absentismus isch für mich d Definition, sie sind nöd so viel awesend, wie ich s mir wür wünsche. Drum hani nahgröget. Will ich find, es muen nöd immer öppis si, wo sie nöd wönnd. Sie würdet vielleicht scho wölle aber es gaht eifach nöd.

I4: Für sie?

B4: Ja.

I4: Und jetzt, wie gönd ihr um? Ide Schuel was isch etabliert zum jetzt Schüeler chöne erfasse? Wo vielleicht ab und zue Mal Stunde schwänzed oder es bestimmts Fach. Wie tüend ihr das erfasse?

B4: Also isch sicher alles im Lehreroffice bi eus. Ähm, ich bitte mini Fachlehrer no drum, wenn ihne uffällt, dass es immer wieder bi ihne isch. Mängisch merkt mer das nöd eso us em Office use. Ja ich han nöd alles im Griff, welli Stune dänn bi ihne sind. Dänn säg ich eifach: «Sägeds mir doch nomal». Oder spezifische Sache wie immer dänn hends en Arzttermin oder immer dänn sinds chrank oder so, dass das nöd säged. Oder au wennd d Prüefige, dass das nomal uffällt. Dass sie mir das explizit nomal säged. Also han ich e Schüelerin, wo ich i dem Semester no nie gseh han, dänn merk ich das aber als Klasselehrerin je nach dem fällt das nöd uf. Wennd die eine zum Bispiel nur einmal die Wuche

gsehsch. Also Wahlfach hemmer einmal die Wuche und dänn chömed die. S Fallt mir nöd so uf. Drum säg ich sicher so, dokumentiert.

B4: Und das mached ihr regelmässig? Also so wüsch du säge, tüend ihr das guet erfasse?

I4: Momol, also eigentlich müends innerhalb fo 24-48 Stund die liträg itreit haund drum isch das eigentlich relativ guet erfasst. Was mer amal au no mached, wenn mir en Fall hend, wo mir wüssed, da isch öppis ume, dänn säged mir amal nomal: Tüend wüki nomal druf luege, dass ihr wüki alles iiträged. Will es chan ja Mal si, dass öppis vergesse gaht und dänn denkeds sicher dra. Wemmer nomal speziefisch uf öpper hiweist.

I4: Und sobald öppert unentschudligt fehlt gits es Telefon?

B4: Also ad Eltere. Also wenn am morgge öppert fehlt, ich han am 9i Schuel, dänn lüüt ich grad ah. Ähm, wenn da jetzt öpper fehlt dänn lüüt ich grad ah. S'isch am 10ni di Eint bi mir. Ähm ja, grad sofort. Also innerhalb vonere halb Stund lüütet mir döt a, wenn s irgendwie gaht und dänn weiss mers immer relativ schnell. Und d Eltere wüssed das au und Chinder wüssed das au. Also das säged mir au grad vo Afang a, dass mir sofort alüütet. Ja vielleicht gits scho Mal e Ziit, wo's grad nöd passt und dänn lüüt ich scho so zwei Stunde später ah. Das wüssed ja d Chind nöd.

I4: Wie schätzisch du das ii, d Zämearbeit mit de Eltere, s schnelle Erfasse, meinsch vieli Fäll lönd sich so schnell löse?

B4: Ich muen schnell überlege. Ich glaub die Fäll, wo ich halt drübert weiss, wenn ich über s Schuelhuus denke sind grad tendenziel die, wo no grad irgendöppis gsi isch oder? Drum chan mer säge, es löst sich schnell uf. Ja wahrschinli scho. Vielleicht bildets sich gar nöd so schnell wenn mir natürlü immer grad alüütet isch d Chance chliner, dass sie grad schwänzted ohni, dass es d Eltere wüssed. Will mir lüütet ja grad ah. Dänn chönd d Eltere grad säge: «Was er isch nöd ide Schuel?» Macheds dänn meischtens nöd aber,... sie chömed ja nachene. Dänn hät sichs so au erlediget. Ich glaub das Hilft eifach das mir nöd so viel händ, wo z erst unter em Radar flüüged. Da mir jetzt grad alüütet. Aber mir sind au z Zweite, mir chönd das au büte. Ich bin ja da mit de SHP no, Dänn gaht das scho. Dänn chan öpper no schnell alüüte und die ander isch da mit de Schüeler. Das gaht den scho. Wenn d wüki allei d Schüler häsch, dänn verstahni, dass du nöd grad chasch alüüte. Ja häsch vielleicht 24 anderi Nase und dä hät dänn au no es Problem. Und dänn lüütisch vielleicht erscht am Mittag a oder am Abig. Guet, dänn weisch es ja au aber ich chan mir jetzt scho vorstelle, dass nöd alli glich intensiv grad alüütet. Ähm ja und was isch d Frag gsi?

I4: Mhmm. Haha nei das isch guet. Und wenss jetzt eso um d Intervention und d Prävention gaht, was häsch du s Gefühl als Lehrperson chasch du zu de Prävention biiträge. Also d Prävention im Sinn das mer d Haltechraft vonere Schuel erhöht, stärkt, dass mer macht, dass d Schüeler gern id Schuel

chömed. Das muess unbedingt etabliert si, demit das klappt und also das chasch du uf verschiedene Ebene säge z.B zum Unterricht. Also, was fällt dir dezue ii?

B4: Also grundsätzlich isch es eh min Job defür z Sorge, dass sie gern chömed. Also jetzt müends nöd grad scho e Party führe aber es isch scho d Idee, dass sie gern da ane chömed, sich wohl fühled, machbari Ufgabe überchömed, nöd überfordered sind, will sie s Gfühl hend, sie chönd eh nüt. Ähm, guet ich muess das als C -Lehrerin säge. Was ghört da dezue? Ja es isch au s Soziale. Mir händ au Fall, wo Mobbinggeschichte startet. Dass die dänn nüme chömed, isch klar. Und wänn das uffällt, dänn isch au das echli e Frag. Ähm, das isch eigentlich immer s Erste, wo ich mach. Was gaht? Isches d Schuel oder isches öppis andersch. Ähm drum präventiv isch scho mis Ziel, dass d Klass einigermasse mitenander klar chunt. Sie müend scho nöd «besties» si, das chamer halt nöd verlange. Aständigis Verhalte mitenand unter enand, das wär z erwarte.

I4: So Respekt? Klari Haltig geg Mobbing? Sochli so?

B4: Ja, das so guet wie das halt gaht. Jetzt hemmer grad echli e schwierigi Klass. Ähm so guet, wie das halt gaht. Will sie sind ebe au sehr guet hinume und das isch amigs schwierig als Lehrer. Das mit übercho. Und wenn mer das mitüberchunnt, denn muen mer amal ufasse, das die andere, wo s mir gseit hend nöd drunter chömed. Das isch dänn no die ander Story. D SSA isch dänn immer echli s Thema. Da ziehn ich sie eigentli immer ii. Also bi eus jetzt sowiso, mit echli Schwächere, isch das ehener echli es Thema. Tümer da eh immer grad involviere, lueged scho früeh und sind sochli Stammchunde und so. Da chunt sie au a Klasseinterventione und so Züg oder Klasseinfos. Sie schafft au mit de Klasse. Das sicher. Und ja au kei Druck ufbaue. Das findi immer sochli, au vo minere Siite. Also klar, ich tuen scho luege und mer chan au amal säge, dass isch nöd in Ordng, dass sicher aber nöd irgendwie Druck ufbaue und mer merkt, dass das s Chind nöd vertreit. Und da muen mer halt au echli ufasse au mit em Dihei und mer weiss nöd was Dihei lauft und am nächschte Tag chunts nöd. Also, dass gits sicher au. Und da lueged mir jetzt au echli druf. Nämli grad wenn mir wüssed, dass d Eltere sowieso sensibel sind i dem. Dänn gebed mir da sicher nöd jedi Note hei.

I4: Sochli zum Schutz?

B4: Zum Schutz vo Chind, ja. Also mer chan entweder jede Tag inormiere oder mer chan au einmal im Monet.

B4: Merked, dass nöd eso. Sisich dänn scho öppis anders, wenn du jedes Mal uf de Deckel bechunsch oder nur einmal. Die chönd ja eigentli nüt defür die Chind.

I4: Ja, scho.

B4: Sie meineds nöd bös.(Lacht)

I4: Jetzt wür ich mal echli wiitergah und zwar zum Thema Kooperation. Und sich jetzt ebe eso, dass i minere Forschigliteratur, verschiedeneni Begriff uftaunched zu de Kooperation. Ich tuen dir jetzt zwei erlüütere und es gaht den nachher darum das du d Kooperationswies a dere Schuel dem eine oder dem andere tuesch zuordne. Vielleicht seisch du aber, es hät vo beidne Forme öppis. Zum eine ischs die multidisziplinäri/ multiprofessionelli Kooperation und da drunter verstaht mer eigentlich meh sones additivs Konzept. Das heisst, mer hät lehrperson, mer hät d SSA mer hät de schuelpsychologischi Dienst, aber die tüend i dem Sinn nöd zäme schaffe sondern sind meh additiv binenand. Mer tuet en Fall vielleicht eifach am andere verwiese aber es hät i dem Sinn nöd wüklichi Absprache mer tuet nöd nomal en Fall bespreche. Oder Feedbacke, was da jetzt passiert isch. Es isch meh, jede schafft i sim Bruefsfeld für sich allei. Es isch sochli e Mehrwertchetti wo im Prozess entsteht. Und dänn redet mer, vo nere interdisziplinäre und interprofessionelle Kooperation und da verstaht mer eigentlich meh, dass die verschiedene Bruefsfelder, natürlich immer no s eigene Bruefsfeld bliibed aber es chunt so zumene Uustusch. Nöd iem e volli Grenzüberschreitig sondern es chunt zumene Uustusch, es chönt zum Bispiel so usgseh, dass ähm mer redet amal au vomene interdisziplinäre Team die Schuel, wo ebe Fallbesprechige stattfindet, wo e SSA mitiibezeuge wird, en Schuelpsycholog und da tuscht mer sich us. Ähm tuet bespreche und da chunt wüsse vo de verschiedene Diszipline zäme, ähm dass so dure denke und eh Strategie z überlege und dänn häts zwar wie so Zueständigeite, wo klar abgemacht werdet aber das es i dem Sinn au Absprachene git und Rückmeldige und zum Teil über die Kooperation wieder so nahdenkt, was chönt mer besser mache und so. Jetzt wo würsch du dich angesichts de Situation mit Schuelabsentismus a dere Schuel, wo würsch du da säge, wie tüend ihr da schaffe?

B4: Ähm grundsätzlich, isches eigentlich klar, also mir schaffed extrem mit Absprache, mit wer isch Zueständig, wer macht was. Das eigentlich immer mit allne im Team. Was ich jetzt weniger im Chopf han oder han ich au nie ghört, dass mer sich Feedback git. Das han ich jetzt no nie erlebt, aber vielleicht mach ich's au perfekt. Nei, das hani jetzt no nie ghört. Dass mir en SSA gseit hetti, chönsch nächscht Mal und so. Das nöd. Aber suscht isch es extrem au bi andere Theme, nöd nur spezifisch Absentismus. Ähm bi dem erste Fall, wo ich döt gah han, döt isch das nüme so gsi. Döt häsch nüme, ja mol mini Zueständigkeit isch gsi, sie isch da und ich unterrichte sie aber, ich han eigentlich nüt demit z tue gha, ob sie jetztnöd da isch, ussert ich dass ichs dokumentiert han, rückgmeldet han, glueget han, dass sie s wüssed, das ich s weiss, eifach so. So gseh mit em Heim hani scho zäme gschaftt aber, ich han döt nöd wiiter müesse luege und ich han nie mit ihrere Psychologin gredet zum Bispiel. Bi andere Fäll hani das immer. Dass die mir irgendwann alüütet und dänn tüend mir immer, so wiit mir dörfed mitenand rede. Und au SPD, da sind mir eigentlich immer sehr nöch im Kontakt. Die chömed au immer da ane. Da chan mer die Fäll bespreche, dänn luegemer das ah und dänn gits immer eh Rückmeldig, also das lauft au sehr guet. Würd ich jetzt behaupte. Und ich meint jetzt au, wenn mir a die andere Fäll denke, wo mir im Schuelfeld händ, isch das immer sehr eng gsi au die wo zum Bispiel no bim Psychiater oder so gsi sind, also stationäre Betreug. Die isch dänn au immer Mal cho und mal döt und dänn wieder Mal cho. Und das isch immer sehr eng gloffe mit em Klasselehrer. Dä hät eus dänn informiert als Team. Also so gseh, wür ich säge lauft das eigentli sehr interdisziplinär. Aber ebe s Feedback, das isch mir neu.

I4: Ja, das findet au nöd immer statt (lacht). Und was seisch du, wo gsesch du..., also finsch du so schaffe isch eh Cance, was bringt s dir oder seisch: «Oh, hey nei ich find das schwierig und so und so lauft gar nöd und das sind Schwierigkeite» oder du chasch säge: «Das gsehn ich mega positiv aber durch die Zämearbeit gits so und so au Schwierigkeite oder Hürdene». Was fällt dir debi so ii?

B4: Ok. Nei ich finds super, also dass sind ja, grad d SSA mir händ scho zwei mal Super Lüüt gha, es isch genial. Also ich schaff ja mit de SHP zäme. Ich bin eh echli versiert für das Ganze. Ähm die bringed ja au ihri Professionalität mit und ich meine i gwüsse Situatione han ich kein Plan und ich chan ja jedes Mal au lerne, wenn sie öppis mached. Ja so gseh, hät sie eus au scho Feedback geh, mit de Gspröchsfüehrig. Aber sisch Positiv gsi, also isches guet. Ja, dänn weiss mer au. Mer machts richtig. Ich mein, ich han ja kei Uusbildig i dem. Also ich mein das bitzli, wo mir mal vieliecht ade PH gha händ . Das isch ja, wenn überhaupt Minimalst und meischtens isch s nöd Kommunikation mit de Schüeler i dem Sinn. Sondern meischtens irgendwie Eltere und drum bin ich ja au froh, wenn mir öpper seit: «Hey ja genau so isches richtig. Mach das wiiterhin. Oder, oder ja, was au immer. Oder mir chönd eus au go Tipps hole. So hemmer au, eimal hät en SSA, en Vorgänger ider Klass öppis vorgstellt, mit dene Sieb vo kei Ahnig wem und das nehmed mir hüt no führe. Und das macht irgendwie au no Sinn und d Schüeler verstönds au. Ich hans nochli abebroche für sie aber, ähm ich chan ja nur gwünne vo dem und sie wüssed eifach au, also wenn ich jetzt ad SPD denk, sie wüssed eifach au wie das lauft und was und wo mer ane muess und wer als nächschts involviert werde muess. Wo ich vieliecht nöd grad weiss. Oder au d Schuelleitig logischerwiis. Guet, sisch natürlu au nöd d Idee, dass mir döt ane seckled aber, wänn mer nüm wiiter weiss, dänn frögt mer si oder die Intervision im Team und döt weiss vieliecht au no öpper öppis oder hät au scho mal öppis erlebt, oder öppis ghört und ja chasch au nur profitiere eigentli. Oder du gsesch das eigentli nur so.

I4: I dem Sinn fühlst du dich döt unterstützt und gsesch das als en Gwünn. Ihr gsehnd ine neuu Perspektive inne oder es anders Verständnis evt.?

B4: Ja, definitiv. Also nur scho, dass mir ja s Zweite sind, hemmer ja wie au zwei Perspektive uf d Schüeler.

I4: Das isch auno interessant. Mit de schuelische Heilpädagogin oder?

B4: Ja ich bin froh. Ich unterrichte und sie isch no hine drin und gseht, dänn eifach au Mal öppis wo ich nöd gseh han und das isch mega wertvoll. Also ich weiss amal nöd, wies die andere mached (lacht). Ähm, ja dänn häsch du au es viel klarers Bild. Oder zumindest nomal e zweiti Meinig. Nur scho das. Mängmal häsch du vieliecht en lidruck oder sie merkt: »Oh dem isch das Zügs, jetzt gar nöd guet gange oder ich merke, dem isch jetzt das Zügs gar nöd guet gange. Oder ich hande Zuegang zu Eim und sie vieliecht nöd und oder umgekehrt, also das isch eifach en mega Vorteil. Je meh Lüüt, ...also klar, zu viele Köche...,sisch au wieder nöd guet. Aber wenn viel verschiedene Lüüt involviert sind, dänn chönd au d Chind sich echli ussueche, uf wer sie wänd zuegah. Das hät eifach echli en Vorteil.

I4: Ok, super. Und suscht so i so Zämearbeit. Gits döt amal sochli Schwierigkeite oder anderi Sache, wo d seisch das isch amal echli en Nachteil oder e Schwierigkeit.

B4: Ide Zämearbeit?

I4: Ja.

B4: Nei, mir sind es super Team. Aber es hät sicher au scho Fäll gäh früehner. Das es einzelni gäh hät, wo echli schwierig gsi sind oder wo du pädagogisch eifach nöd uf de glichi Nenner cho bisch. Aber jetzt grad isch eigentli super. Mir händ au e geniali SHP. Da chani nüt säge (lacht).

I4: Mhm.

B4: Au d SSA findi super. Also sie nehmed eus au ernst. Und grad mir, wo so viel Fäll hend. Mir hend wie so en Besprechigstermin gha, wo mer hän chöne au mitenand ustuuusche und das isch jetzt grad, wenn mer viel Fäll het, mega wertvoll. Oder jetzt die neu. Die git amal grad Rückmeldig, da bechömed mir grad Bscheid, was amal lauft. Da chömer druf luege.

I4: Ah super.

B4: Das isch super, ja.

I4: Also, dänn gits au viel so informelli Gspröch im Gang?

B4: Das weniger. Sisch wüki eigentli scho abgmacht.

I4: Ah super.

B4: Ja. Also bi de letschte hemmer immer en Termin gah, wo mir all zwei Wuche ane sind und bi dene ischs jetzt wüki wichtig gsi. Und jetzt sind mir wüki meh im Mail grad. Es isch e neu, vielleicht chunnt das den au, mal luege. Jetzt hät sie im Moment echli zrug gschruubet natürli, dass sie nöd grad überfall wird, vo eusne..., mol also das isch scho wichtig, also sie muen nüt säge, wo sie nöd dörf säge,... das isch klar oder?

I4: Ja.

B4: ...und das erwartet mit au nöd aber, Sache, wo mir irgendwie au chönd d Schüeler unterstütze sind mit immer froh, wänn mir' s wüssed.

I4: Will mir schicked sie mängmal scho döt ane und mir wüssed was lauft und mängmal schicked mir sie döt ane und wüssed ebe nöd was lauft. Mir wüssed eifach es isch öppis. Und sie wönds eus vielleicht nöd unbedingt säge. Und dänn, wenn sie sie dezue bringt, dass sie s eus dörf säge, isch natürlich super.

I4: Will die da natürlu uf e anderi Ebeni chan schaffe.

B4: Ja und sie chan ihne au verdütliche: « Lueg es macht viliecht Sinn, dass es d Lehrperosne wüssed, dass sie chönd druf achte, dass sie dich chönd unterstütze. Also was au immer, wennd du irgendwie mega Striit häsch mit einere Person und ihr merked das us irgendetemene Grund nöd, aber ja...

I4: Also was denksch du isch d Rolle und Funktion vo de SSA gegenüber vo de Schüeler? Also im Unterschied jetzt zu dir. Wie häsch du d Gefühl, nehmed d Schüeler jetzt en SSA-Lehrperson war. Als Kolleg? Nei ich will dich da nöd beeinflusse...

B4: (Lacht) S git amal scho Schüeler, wo echli das Gefühl hend. Aber d SSA tuet da amal scho echli Grenze zieh. Ja sisch halt scho en Gspröchspartner, sie säged au immer wieder: « Ja, dä hät scho Gspröchsbedarf». (lacht) Und da merksch grad, sie bruched amal e Stell, wo sie chönd verzelle. Mängmal chan mer ihne das au büte, aber ich jetzt als Klasselehrperson, sisch mega schwierig. Also die Ziit irgendiwe z ha, wo d wüki Mal länger chasch mit ihne rede, das isch fast unmöglich. Sie bliibed no länger nach de Stund. Und zwei Mal im Semester mached mir es Einzelgespröch und ich han 15min iiplant. Ich mein döt chönt sie au, weiss ich nöd was verzelle. Da luegamer amal au echli wies lauft und so. Aber zum Bispiel d SSA oder SHP, wo mit ihne au schafft döt ischs hingege möglich. Das chan mer au..., wenn irgend öppis isch, tuet sie sie eifach usenäh und unter em Deckmantel, mir lueged das zäme ah und dänn verzelled die amig recht viel. Das isch nämli au no spannedn, jetzt merkt mer au bi dere Klass ganz guet. Wenns amig, je nach dem was für Themene es sind gönds amal direkt zu ihre. Und au scho vor ihre hani scho en SHP gha und die isch da echli extremer gsi.

I4: Mhmm.

B4: Die hät u gern gschwätzt (lacht). Und döt häts mega passt. Döt sind immer grad zu ihre, dass isch super gsi. Die hät au die Ziit gha zum mit ihne schwäze, aber ich chan das nöd büte. Mit dere Klass gaht das nöd. Sinds eifach z schwach. Sie chönd nöd so lang allei schaffe. Also wenn du irgendwänn e Klass häsch, wo chan allei schaffe, fliessig isch und so, chasch vielleicht scho Mal mit öppertem go schwäze, mueschs eifach sochli minimiere. Und sie fraged amigs scho dena, und dänn mached mir s wenn amal gaht. Mer muess halt immer no mit eim Ohr im Zimmer si und das isch amal echli schwierig. Drum bin i froh, hemmer die Möglichkeit. Und suscht gönds zu de SSA. Ich mein es isch nöd d Idee, dass mir sie da irgendetemene betreued oder weiss ich was, aber mängmal wönds eifach öppis ablade und dänn lost öpper.

I4: Wo gsesch du dini Rolle als Lehrperson, dini Funktion, was findsch sind so d Kernelement vo dim Bruef, das muss ich bringe und was muess jetzt en SSA bringe, au bezoge uf Schuelabsentismus?

B4: Also ich glaub so wüki, das intensiv drüber Schwätze. Mer dörf bi mir ablade, das isch keis Them, mer dörf bi mir Hilf sueche, das isch au keis Thema, für das bin ich da. Aber denn gits oft die Situation, oke du chunsh zu mir und bringschs id Situation, ich chans wahrschinli nöd löse aber ich chan dir säge, wer dir chan helfe.

I4: Ja.

B4: ... und dänn ischs halt oftmal d SSA au wänn s öppis intensivs isch. Also ich mei, wenn sie es Problem hend, dänn tüend scho mir zerscht luege. Dänn schwäzed mir mit ihne und versuecheds z löse. Und wänn mir eifach merked, mir chömed nöd ane oder es isch öppis wo länger gaht, wo sie au länger müend dra schaffe z.B wie verhalt ich mich, wenn mich öppert länger provoziert. Wenn da eusi Gspröch nöd langed, dänn gebed mir s eigentli a d SSA und dänn chan wie nomal en anderi Person, das au nomal mache. Mängmal gits au en Fall,wo du merksch du chunsch nöd ane, als Lehrperson, dänn bin ich froh das ich d SHP han, oder wenn ich sie nöd hetti oder sie au nöd ane chunnt, dänn chans au sii, das vielleicht d SSA es schafft. Es isch halt au nomal en anderi Person, en anderi Rolle und das isch jetzt oft scho gsi, dass mir dänn vielleicht nüt gschafft händ, aber sie dänn vielleicht dänn de Schritt no gschafft hät. Das isch natürlich au möglich. Und das isch sicher en Vorteil. So gsehn ich mich eifach. Ich bin sicher die wo vorsondiert und lueg, ob ichs chan mache oder ob s zu mir ghört, ebe psychologischi Betreueg, dass ghört nöd zu mir. Du chasch gern bi mir ablade, mir luegeds zäme a, vielleicht chan ich dich echli unterstütze aber nachher gahts dänn au an e professionelli Stell. Also ich wür jetzt nöd einmal die Wuche es Gspröch führe und säge: «Wie gaht's dir jetzt hüt?» Da überschritt ich dänn wüki mini Grenze. Ich fühle mich wüki sochli als de Vorsortierer. Ich tuens mir aluege, was mer mache chönti aber ich muen ja au luege das ich nöd,...also das isch ja au immer echli s Problem, wenn ja die Fäll sochli komplex werdet und tief werdet und Familie und Gschicht und was, weiss ich was. Dänn ischs ja au für mich schwieriger mich abzugrenze. Dänn muen ich eigentli gnuetg früeh luege, das ich gar nöd erscht so tüüf innechum. Will das passiert scho immer wieder. Und wenn mer das merkt, dänn muemer sowieso luege, dass mer sochli... also nöd gegenüber em Chind, sozsäge du dörfsch jetzt nüt meh säge, aber halt eifach versuecht, das z übergäh a die Lüüt, wo da das besser mached, ja.

I4: Wenn s um d Intervention gaht oder was sind grundlegendi Sach wo müend passiere?

B4: S Elteregespröch ganz sicher, also ganz sicher d Familie ibezieh. Dät mal luege, ähm au usefinde. Ich meine wenn sie grad schwänze schwänzed, dänn ischs ja dänn eh echli nomal en anderi Story, dänn weiss ich nöd ob d Eltere s wüssed aber jetzt grad wenns e so ständigi s meldet s Chind ab Themene sind, muemer die sicher involviere und informiere, was das au bedütet und die viele liträg. Gwüssi Eltere sind sich au nöd bewusst, aha mis Chind..., wenns öppe 20 Absenze hät, au wenn s entschuldigt sind, dänn chunt das nöd so guet ah die Bruefswahl. Dänn häts vielleicht nöd e Lehrstell.

Ich mein wer möcht scho öpper listelle, wo ständig chrank isch oder? Das sind sie sich amigs gar nöd eso bewusst. Ähm das sicher. Da fangts dänn au a sie mitiizbezieh. Und dänn, besser so ich tuen d SSA immer mitbezieh und i somene Fall findi es isch meh es Agebot. Also wenn s jetzte d Eltere immer entschuldiget. Und s cunt au echli druf ah, was usechunt. Mer chan scho au s Chind zu de SSA, wänn mer irgendiwe s Gefühl hät, es hät öppis mit de Eltere z tue. Dänn schick ichs logischerwiis zu de SSA, ohni dass es d Eltere wüssed am Afang. Und wänn d Eltere jetzt au so ratlos sind wie jetzt bim andere Schüeler döte, dänn isches es Agebot. Dänn dörf er döt ane mal. Und sie wür dänn au entscheide, falls es müesst wiitergah. Sie tuet dänn eigentlich au sortiere.

I4: Im Sinn fo wiitervernetze?

B4: Genau, wenn sie merkt, dass es nöd i ihrem Bereich isch. D Eltere sicher, ähm, was muess no? Mit de andere Lehrer rede, dass mer wüki, s ganze Bild hät. Das isch aber au vorher sicher scho, demit du überhaupt merksch, dass das es Thema isch. S chunnt halt immer druf a, was de Grund isch für d Abweseheit. Was no? Ebe je nach dem SSA, d Schuelleitig informiere, die muess es wüsse. Ja ich glaub echli das. Also am Afang, bevor d Eltere involviersch und sochli de erschti Verdacht häsch, dänn sprichsch du mal d Chinder druf a.

I4: Ja direkts Gspröch...

B4: Dänn gits e Mal es Gspröch und dänn säged mir so: «Hey lueg, das fällt uf. Was meinsch? Gits en Grund? Lieg ich falsch?». Ja, sicher Mal döt afange und glaub so häsch du je nach dem au öppis ufglöst, wo het chöne gröber werde. Wenn sie merked, ah es wird ja gseh, dass ich nöd chume.

I4: Wie schnell tüend ihr da reagiere? Meinsch es wird unterschiedlich ghandlet, vo Lehrperson zu Lehrperson?

B4: Sisich sicher unterschiedlich. Also mir gönd sehr früeh. Also jetzt hät eini grad zwei Mal am Zischtig gfehlt und dänn hemmer eifach grad nachher: «Du, Zistig? Turne, was ischs Problem? Oder isches das? Oder was ischs Thema?» S fehlt jetzt niemert am Zistig. Ähm sehr schnell, also ich find immer eimal z früeh als, aber immer au nöd säge: «Hey es sich so». Sondern: «Hey ich han irgendiwe echli de Idruck... lieg ich falsch?» Also wüki sochli die Richtig, dass sie au d Chance han: «Nei sie lieged falsch?» Und dänn akzeptier ich au, wänn sie säged: «Sie lieged falsch». Und wenss dänn natürl wieder vorchunt, dänn gits dänn natürl es Eltere spröch. Das isch klar. Aber drum ich bi defür frühzeitig. Wenn mers merkt. Das isch dänn au immer d Frag, merkt mer s? Fallts dir uf? Drum bin ich froh, wenn d Fachlehrer nomal öppis säged. Aber das isch dänn halt das zämeschaffe. Sisich wichtig.

I4: Super. Häsch du no öppis, wo dir no spontan iifallt oder wo du doch no wotsch säge oder mitteile? Meinsch es chönt wichtig si.

B4: Nei ich han eigentli alles gseit.

## Interview\_LP\_B5

I5: Also genau verzell mir Mal vo dine Erfahrig.

B5: Ebe die ganz Thematik, die isch natürlich bi mir scho wo ich,... ich han verschieden Bruefsusbildige gmacht. Ich bin ja no Landwirt diplomierte und, und, und. Und ich han in Afrika gschaft, d Lehrlingusbildig, bin nachher Retour cho und han nachher e Schuelklass überno ab em 90er Jahr 89, wo au s Thema ebe Schuelabsentismus oder die sind nūme id Schuel cho und ich bin eigentlich dōte als frische us em Busch bin ich da cho (lacht).

Und ich han da gmerkt, äh das gaht um öppis ganz anders. Also all die Regelwerk wo mer hät, das gilt au bis jetzt i die hütig Neuziit, dass mer seit: «Jaaa muesch ufschribe und genau kontrolliere usw. «. Das sind alles so Hilfeversüech, Stützene weisch..., und du versuechs Schtrukture z schaffe. Isch i der Ornig, aber es ersetzt eigentlich d Kernfrag nōd oder. Warum chunnt en Jugendliche nōd in e Institution? Wieso ...,du häsch gseit Haltechraft,oder? Warum isch das? Und ich han so agfange Schuel gäh. Ich han mich ganz, also eifach us minere Bruefserfahrig use, ich han alles umgestellt. Ich han de Schuelstoff abgspeckt, ich han es Projekt 50/50 gha. Da häsch nur d Hälfti vom Schuelstoff gha und die ander Hälfti häsch praktisch gschaffed. Eine devo hät nachher s Lehrerseminar gmacht. Nur zum säge, es gaht nōd ums Schuelniveau. Das wo mer hüt verlangt vo de Jugendliche, das isch eigentlich viel z viel. Das isch au, wenn ich, weisch ich han mit öppe 30-40 Lehrmeister Kontakt. Das isch nōd, nōd unbedingt gfrōget. Dass dä weiss ich was chan, Das sind viel meh die Teamfähigkeit, s mitenand chöne schaffe, sich i öppis chöne innegäh, sich chöne identifiziere mit emene Organismus,... oder d Schuel chasch wie en Organismus aluege. Und das isch immer meh s Hauptaliege gsi. Wie bring ich die Jugendliche,... ich han damals Jugendliche gha wo direkt vo Bosnie us em Krieg cho sind, keis Wort Dütsch hend chönne. Wie bring ich dezue, dass die Schuel oder ich, als Person e Haltechraft chan entwickle? Das gaht schlussendlich, das gaht immer um d Beziehigsqualität. Also s Wichtigscht ( lacht).

I5: Das isch de Schlüssel zu allem.

B5: Genau. So hät sich das Thema für mich eigentlich ufgebaut. Und ich han min ganze ebe die 30 Jahr wo ich eigentlich ide Schuel schaffe han ich oder no länger schier, han ich..., es gaht immer um d Beziehigsqualität. Und dänn hani verruckti Gschichte erlebt, ebe wo ich han chöne säge. Söttig wo 150 Absenze gha hend, wens d here cho sind oder mer hät in Grenche, wo ich Schuel gäh han. Grenche hät de zweit grössti Usländerateil gha damals, vo de ganze Schwiiz. Niemert hät uf Grenche wölle. Das isch Horror gsi. Das isch ähm..., und da hät mer all die Jugendliche ebe zu mir gschickt ine normali Regelklass und gseit: «Ja gib die em X». Und durch das, han ich es anders System ufgebaut, also meh Projektmässig schaffe und mer irgend en Identität chan stifte, wo mir eus en Name gäh hend. Es Layout, vo Afang ah. Ich han es Bieneprojekt nal lanciert. Bis zu 30 Bienevölker hend mir nachher betreut.

I5: Wow so cool!

B5: Als Laier, also ich han es Jahr Vorsprung gha als d Schüeler (lacht). Äh, und das hät dene e so ne Haltekraft gäh, also die sind i de Ferie freiwillig, sind die go die Bienli luege und, und, und oder? Und für sie isch d Schuel en Punkt gsi, wo sie ebe gern here gönnd, will das isch e Gemeinschaft gsi, e Geborgeheit, bisch nöd verseckled worde. Also sind klari, klari Leitplanke gsi und das Hilft eigentlich jedem, au wenn er am schlüdere isch privat, trotzdem chunnt er gern here in sichere Rahme. Das isch Ufgab vo de Schuel, oder? Mir hend e ganz e wichtigi Ufgab i de Sozialisierig eigentli und das chönnd mir nöd mache idem mir immer säged: Nöd guet, nöd guet, fehler, fehler, Defizitkultur. Mit dem machsch en Jugendliche fertig, oder? Ich han selber drü Kind. Also erwachseni jetzt und scho Enkelchind. Ich han das wükli, das isch mini Lebenserfahri oder? Defizitkultur isch, es isch immer no ibrennt i de Hirni. Und das macht nachher de Jugendlich kaputt, will er muess immer irgend e Leistig bringe, wo er vielleicht gar nöd chan im Moment und dänn chunnt d Abwehrreaktion und Stress und dänn chömed d Eltere. Das isch wie en Tüüfelschreis, wo geg abegaht. Und dänn sinds verlore und drum chömed die nachher nüme. Und wenn dus schaffsch öpper z fasziniere, dass er gern da here chunnt also jetzt ebe hüt am Morge isch eine nöd cho, dä isch no gar nie da gsi. Und ich säge, wenn er eus kennt, dänn chunnt er ebe. Das isch de gross Unterschied.

I5: Wenn du seisch defizitorientiert wie tuesch...

B5: Also die Testitits, das isch en Bereich wie e Schuel eigentlich strukturell d Schüeler chan fertig mache. Dass mer seit, dä langed, de isch z wenig guet. De hinderet mich, ich wott nöd, dass dä bi eus isch. Dä bremsch das Ganze oder, das sind Mechanisme wo e Schuel natürlig praktiziert. Rund 50% oder häsch ja vielleicht glese vo de Margrit Stamm, also sie isch für mich eini vo de kompetentischte Persone, wo sie seit 50% vo Schuelabsentismus bis zu de Dropouts sind über d Schuel generiert. Und de Fokus meischtens bi dem Thema, mir sind jetzt mir hend en Arbeitsgruppe. Bis jetzt nach all dene Jahr hät mer Mal en Arbeitsgruppe mal is Lebe grüeft, wo s Thema Schuelabsentismus tuet behandle und was sie wönd isch en Art sochli wie e Leitlinie, wie chammer vorgah.

I5: Ja.

B5: Und ich han das dureglese, ich han Unterlage vom Kanton Schwyz übercho, vo überall. Ich muess säge. Dä Fokus isch immer uf em Jugendliche. Also dä hät öppis falsch gmacht. Und scho mängisch formuliert ad Umständ wo mer aluegt, aber d Frag was hät Schuel falsch gmacht? Was macht es Schuelsystem mit Jugendliche, wo eingeltich imene Alter sind, wo s vor allem Bestätigung bruched, Sicherheit bruched, öpper wo klar chan säge und zwar nöd tu muesch sondern seit. Lueg es isch eso da isch eusi Grenze mir mached das mitenand. Das isch irgendwie für mich en Punkt, wo ich merke die ganze Diskussion, wo eifach z wenig, z wenig präsent isch. Also imene Schuelsystem, das mer nöd fröged, was müessted mir als Schuel andersch mache? Und da chunnsch ebe id Systemkritik inne. Und das isch dänn, das wird dänn scho schwierig oder? (lacht).

I5: Ja und jetzt...

B5: Ja ich rede da quer durchs Zügs dure (lacht).

I5: Ich lueg, wo ich da wiiter asezte..sit wenn besteht die Arbeitsgruppe?

B5: Sit nächschter Wuche (lacht). Ja die isch frisch gründet worde.

I5: Und us welle Grund use, will ihr jetzt viel Fäll gha hend?

B5: Ja es hät sich storch erhöht und das isch au Corona bedingt. Also das hend mir gmerkt, das söttig Lüüt wo eifach so latent ebe scho nöd gern id Schuel gönnd, die sind nachher verlore. Also wenn sie die soziale Interaktion nüme hend. En Jugendliche wo sich muess spiegle im Gegenüber usw. das fällt dänn alles weg au mit de Maske, de Kontakt obwohl ich find es guet, dass mer d Maske ah hät aber de Kontakt isch nüme direkt oder? Und das häsch gmerkt. Ich han Jugendligi, eine wo bi mir jetzt zuteilt isch. Wo sit em Dezember, chunnt de gar nüme. De isch diheime. Und mer hät jetzt versuecht z luege, was isch jetzt döt los. Diagnose isch jetzt eigentlich gi er isch i de psychiatrische Uniklinik Züri und da hät mer abklärt ich han kei Lust und sie seged es segi e mittelschweri Depression, aber er chunnt eifach nüme und das isch e Tatsach also au es Meitli wo mer bi eus hend, wo en Suizidversuech gmacht, während em Gspröch hani gfröget, hetsch nöd Corona gha, wärs e so wiit cho? Dänn hät sie gseit: « Nei es wär nöd so wiit cho». Eifach isoliert für sich und eifach au e ganz schlechti Betreug naatürli vo diheime uus bi vielne. Oder d Eltere sind au überforderet. Also es hät jetzt wükli kumuliert. Mir hend im Moment jetzt öppe 7 oder 8 Fäll über d Schuelsozialarbeit au, wo au bi mir adocket sind und mir müend säge sich wie es neus Gebiet. I dere Intensität. Weisch Schuelabsentismus häts immer gäh. Also die wo eifach gwschänzt hend, will es hät inne gstunke. Das isch so ei Kategorie und sie hend d Frechheit gha z säge: «Ich mache, hahah s spielt mir kei Rolle». Söttig häsch au. Aber es sind nöd die wo ...äh, wükli s Problem mached. Problem wo enstünd sind die wo wükli i dem System nüme klar chömed. Und das isch de grösser Teil. Oder die möged nüme a dem Leistungsdruck wo da usghebt wird, die möged dem nöd standhalte. Und das isch au ide Bildigspolitik säg ich immer, sisich verkehrt. Oder mer druckt immer druf, ihr müend meh chöne, meh chöne, meh chöne und sie chönd immer weniger.

I5: Das isch krass...

B5: Das sich total also für mich au e kompletti falschi Entwicklig obwohl, mer redets immer schön wie viel Schuelreforme hend mir gha, da im Kanton Züri sowieso ide letschte 20 Jahr. De Ernst Buschor und so, all sind cho, mir reformieret und säged: «Nei mir müend so und i de Dritte und das isch nöd guet...» Und was isch passiert? Hüt... ich han e Jugendligi gha, die hät 11 Bezugspersonen gha. 11. 8 devo ide Schuel. Mit Fachlehrer, mit das mit diesem mit seb, unglaublich. Sisich aber gmacht gsi für 1-2 Personen. Will mir alli au, du chasch nöd, du chasch scho Kolleg sie mit 11 Personen aber e Jugendligi brucht 1-2 Lüüt, wo solid und stark sind und sie chönnd irgendwie durch die Ziit echli dureführe wenn sie spezielli Hilf bruched und nöd 8-9 oder 10 oder 11.

I5: Ich nimm a das die 11 nöd. Sisich eifach sochli s wiiter delegiere gsi...

B5: Ja natürli. Das isch au, ide ganze soziale Institutione. Also es gaht ufe bis id KESB. Mir hend da une s KJZ s Kinder und Jugendzentrum, mir hend Bistandschaft usw. Ich han nur mit dene Lüüt z tue. Also ebe ich telefoniere ich lüüte immer grad ah und säge, was isch da los, was hend ihr. Also döt isch wükli es grosses Potenzial, wo mer chönnt viel, viel meh Energie gwünne, wenn e besseri Zämearbeit da wär. Aber das sind eifach die wo versueched ufzfange. S Grundproblem häsch ja nonig glöst. Und s Grundproblem, das lösisch du eigentli nur durch die äh die direkti Begegnig. Echt. Das isch nöd. Du chasch jetzt nöd säge, ich fröge dich, warum chasch nüme id Schuel und dänn seisch du: «Ja s gaht mir nöd so guet». «Aha s gaht dir nöd so guet» . Guet. (ironisch)

Oder das isch nöd s Thema. S Thema isch, was häsch für strukture diheime, wie wirsch. unterstützt, was plaged dich? D Eltere sind i de Trennig, ide Scheidig? Häsch en Lehrer wo...? De Hauptgrund, wens da here chömed sägeds meischtens de Lehrer hät mich nöd gern. Unglaublich. Und teilwies die Lehrer chönted die Schüeler gar nüme gern ha, will sie sie praktisch nur no 2-3 Mal gsehnd i de Schuel. Also kei. All das wo ich fröhner praktiziert han. Also ich schwätze jetzt eifach wiiter gäll und du seisch stopp (lacht). Wo ich Schuel gäh han fröhner isch öppis vom Erschte gsi. Ich han Mal e Schuelklass überno, die hät de Lehrer abgeschlage. D Klass hät de Lehrer abgeschlage. Dänn hät mer mir aglüüte und gfrögt. Du chasch du nöd döte en Uushilf mache. Sisich eini vo mine erschte Schuelarbeite gsi. Und dänn bin ich also als Lehrer... und dänn bin ich döt inne un dänn hani gseh: Ja das isch en wilde huere Hufe. (lacht) Die andere hend mir da no Büecher herebiege, weisch uf em Pult d Lehrerkollege gseit: «Ja lueg, da alles s Material». Und ich han denkt, weisch so frisch us Afrika bin ich zrug cho, ganz öppis anders im Chopf gha, buured vorher. Dänn hani gseit: « Nei machi nöd». Dänn hani die Lüüt aglueget und gseit, die müessed d Finke aha, damals no. Dänn hani gseit:» Gönnd leged eui Schueh ah, mir gönnd go laufe». Und dänn han ich. Es isch wüki e Klass gsi wo, da häsch du grad gspürt oder die Dyndamik i dem inne oder? Da bin ich jede Tag mit dene zerscht go laufe. Sisich abartig gsi, alli hend glached: « X gaht go laufe», aber äh s Ergebnis isch eigentlich gsi, dass das die Schuelklass worde isch, wo ich hüt no..., vo paar Jahr isch en Schüeler zu mir cho und hät gseit: «Sie ich weiss ales über ihri Familie». Dem sin Vater isch mit ere ehemalige Schüelerin vo mir liiert. Also eifach die. Oder das isch dene bliibe. Und was ich nachher gmacht han. Ich bin immer intensiv i Lager. Und scho wenn ich die nöd emal kennt han, nach 2-3 Wuche hani gseit, so jetzt mached mir s erschte Lager. Selbstständig organisiert, es Zeltlager oder suscht öppis. Eifach en grosse Vertrauensvorschuub gäh und das hät eifach das hät e Gmeinschaft kittet und dänn ischs nüme drum gange . Ja mer ghört dezue oder nüme. Das isch ja mini Ufgab gsi, es Team z forme oder. Und das hät immer funktioniert. Ich han pro Jahr, pro Schueljahr drü Lager gmacht.

I5: Oh wow.

B5: Das heisst, wenss drü Jahr bi mir gsi sind, hends 8-9 Lager gha. Und das isch de Höhepunkt gsi oder. Die sind immer, weisch und dänn vorbereitet und dänn hani e Gruppe gha, wo gseit hät sie stelled s Menu zäme, hend selber koched. Ich bin sehr en eigewillige aber es isch guet gsi, will die Jugendliche, das isch gsi wie, die hend nur druf gwartet, dass du ihne en Ufgab gisch (lacht) oder? Das irgendwie jetzt en Plan mached fürs Choche oder Zelt ufstelle. Und da hani gseit lueged ihr...,

ich han d Verantwortig verteilt, ihr leuegd mal das alli Gruppe wo sind, sie ihres Zelt chönd ufstelle. Und dänn hend die en halbe Tag Ziit gha und hend das mit allne Gruppe güebt usw. ebe ich bin dänn d Hälfti scho im Schuelzimmer inne gsi, und das isch, das hani gmerkt oder die Identität das mitenand öppis macht, das ischs Zentrale. Hüt chasch nüme i Lager, will es sind minimum 5 Fachpersone no beteiligt, wo d Stunde usfalled. Es sind..., da heisst ja mit dene chasch ja nöd, weg em Rauche, weg e dem, weg diesem. Aslo unglaublich oder, Schwierigkeite und 1 Lager i 3 Jahr, oder?

Und für mich isch das ganz zentral gsi, mit ihne öppis mache. Nöd über öppis verzelle sondern öppis mache mit ihne. Mal bini uf en Alp ufe (lacht). In Fribourg häsch du..., ähm bin ich uf en Alp ufe will...,und dänn han ich mit de Buure döt gschwätzt und die hend gsiet: Ja mir sötted de Waldrand oder de muess echli gsüberet si. Dänn bin ich döt ufe und dänn hani wüki e volli Arbeitswuche gmacht mit dene. Ich natrüli als Buur mit de Motorsagi. Hey alleige, ich meine hüt chiemsch is Käfig, wenn du das wüsch mache. Aber das hät dene e so en Zämehalt gäh. Müesse schaffe mitenand. S Ergebniss, jetzt hend mir die Hüfe. Eine wo nöd gern gschaffed hät..., oder das isch dänn eifach im Team, das hät dänn gschaffed und gschaffed. Und wänn du nach sonere Wuche retour cho bisch. Bisch am Mäntig am Morge is Schuelzimmer inne cho, Isch es ganz öppis anders gsi. Oder die hend gseit: Ja und jetzt, was mached mir? Jetzt schriibed mir uf, was mir gmacht hend. Und ich han immer gfötelet und gseit: «Ja jetzt mached mir en riese Bricht und henked de überall uf und tüends id Ziitg oder. Da sind die dra gsi, häsch nöd müesse en Schriibuftrag gäh (lacht).

I5: So cool.

B5: Ja das sind schöni Sache gsi.

I5: Was so stark use chunnt isch das starke libunde sie innere Gmeinschaft und sie fühlend sich neumeds zueghörig, also ebe es isch ja sehr viel identitätsbildend und es Gmeinschaftsgefühl aber au ebe das Kompetenzerlebe.

B5: Ja, mhmmm. Ja

I5: Wenn du jetzt de hütigi Unterricht aluegsch ide Schuel, was findsch fehlt döt oder chunnt jetzt döt ebe z churz?

B5: D Praxis. Ganz eifach. Also d Lehrer sind kei Praktiker meh, will sie fröhener. Also ich seg jetzt e Mal en Sek-C Lehrer i dere Branche wo ich gsi bin, das sind grössteteils Bruefsumstiiger gsi, Echt. Also weisch au d Lehrerusbilig isch andersch gsi. Du häsch es Lehrerseminar gmacht, du häsch 10 Semester oder du häsch, wenn du ..., häsch en Umstiegskurs. Ich han mal en Jährige kurs gha, Usbildig für Oberstufelehrer fertig. Nüt ad Uni. Klar rein nüt, sisch alles praktisch orientiert gsi. Und das merksch du hüt, also ich han ja Lüüt gha vo de PH wo bi eus gschaffed händ, wo er hät d Usbildig da gmacht au, also sisch en Abschlusschüeler gsi, hät Prüefig dänn da gmacht.Und wo ich gsehn han, was er alles mache muess für e Lektion, 20A4 siite jedes Wort schier ufschriibe. Hani gseit: Hey nei, funktioniert nöd. X (Name eines Dozenten) seit dir öppis?

I5: Ja

B5: Ja Professor. Ich han mit dem viel z tue gha, wo ich agfange han und de X (Name eines weiteren Professor) das isch au eine gsi, genau so en Wissenschaftler.

I5: Ja ich han Vorlesige gha bi dene.

B5: Ja und höch kompliziert oder. Hends gseit: «Du chönsch du nöd d PH Studis nä und quasi wie bi de andere so die Überigsschuel».

Hani gseit: «Ja chani scho». Und dänn sind die cho. Hey so es Dossier, was sie alles müend usfülle. Und dänn hani das agluegt und gseit: Chönd ihr grad vergesse. Jetzt tüend ihr s Zügs weg lege. Das hends natürli gmacht. Und dänn sind mir go schaffe. Sind s en Tag bi eus gsi. Hell begeisteret und hend nachher gseit. Mir wüssed nöd, was mir jetzt müend ufschriibe. Han i gseit: «Ich au nöd. überlegged eu Mal, was eu das bracht hät. Überleged eu, wie das für de Jugendlich gsi isch». Und äh, han das em X (Dozent) gmeldet und hang seit:» Du X, sorry mir chönnd das nöd usfülle». Dänn hät er gseit: «Nei das isch Pflicht». Dänn hani gseit: «Dänn muesch keine meh schicke». Und siit her hani keine meh gha (lacht). Ja, ja. Kompetenz oder, es gaht au bi de Jugendliche..., es gaht wükli drum. Hüt seit mer ja Kompetenz fördere neue Lehrplan. Aber es bezieht sich eigentlich alles immer uf en Theoriestoff, wo mer irgendwann nochli e chlini Awendig suecht. Für mich isch d Schuel en Lebensraum, und du muesch eigentli da inne chöne Lebe. Also nöd igschlosse sie imene glasige Huus und das möglichscht, möglichscht differenziert und da isch no es Plätzli wo mer chan und da muesst mer d Möbel no anderscht ane stelle. Das interessiert eigentlich de Jugendliche überhaupt nöd. Aber wenn sie merked: «Wow jetzt o und da chani öppis mache». Ich mach es Beispiel jetzt mit dere, mit em Bieniprojekt, wo ich da ufzoge han. Ich mein die hend nachher alles, sie hend müesse s Layout vo de Etikette, sie hend müesse s Handling überhaupt lehre, wie mer mit Biene schafft. Sie hend müesse s Material selber herstelle i de Werkstatt. D Rähme, mir sind im Jura ufe, die Bienevölker go hole. Mir hend en Bauwage umbaut, mir hend es Fürbrunscht verastaltet, wo d Gmeind und vo Grenche cho isch. De X was er jetzt macht. Mir hend alles verbrennt was mir nöd brucht hend. Hends gmeint ja lönd de nur, das chunnt scho no guet use. Und e super Sach, sie hend müesse Buechhaltig fühere, sie sind go Hnoig verchaufe und ich han die Schlimmschte vo de Schlimme gha. Mit de Stadtpolizei wo ja die, das isch gsi wie Hund und Chatz oder, hend die müesse Schwarmdienst mache. Das heisst wenn en Bieneschwarm im Mai usgfloge isch und irgendwie, muesch dä go hole. Und dänn sind mini Schüler, hend als Gruppe..., sind dänn mit z Dritte mit de Polzei und d Polzei hät den natürli gseit: «Wow super». Oder jetzt muesch du dir das Mal vorstelle, was das uslöst oder. Also es isch genial gsi. Und das isch ..., ich han kei Sprayereie gha, damals isch s Spraye sehr präsent gsi. Mer hät alles versprayed ich han de Bienewaage gha, ich han nöd ein Fabrtupfe gha, weisch warum? Will alli die wo sprayed sind bi mir gsi. Aber weisch verstahsch echli uf was ich use wott, es söll e Lebensschuel si. Und ich wehre mich echli degäge. Also weisch ich han au en ..., ich verstah die akademisch Siite sehr guet. Ich han e Tochter, zwei Töchtere, wo gstudiert hend. Die eini isch Tierärztin, ich han die durchs ganze Studium begleitet. Also ich kenne das wükli «a font», aber du

muesch eifach vo dem usgah, was de Mensch brucht. Un da säg jetzt e Mal i dem Ziit abschnitt, wo mir sie hend 13- 17 Jährig oder die bruched, die bruched halt öppis ganz anders weder akademischi Fütterig. Und ich chan dir das guet sege. Also die eint Tochter vo mir weisch die hend alli d Matur gmacht mit höche Note abgeschlosse. Die hend immer gseit: «Ja ich chan das scho, aber es sich nöd das wo ich bruche». Verruckt oder? Und drum säg ich halt gsellschaftlich bildigspolitisch. Das hanged mit em Schuelabsentismus, sich ja nur ei Form devo, wie sich Jugendlighi verweigeret i dem System, i dene Leistungsaforderige, Sache, wo sie eifach nöd chönd bringe will d Vorussetzige fehled oder das isch eigentlich es Zeiche und das isch ganz wichtig, dass d Schuel erchännt. Mir als System selber, mir generiered wükli relativ viel vo dene Usfäll, wo mir hend. In Amerika isch d Dropoutquote en Qualitätsmarker.

I5: Ja.

B5: Isch verruckt oder? Ja jetzt chasch wieder (lacht) Sorry gäll sisch sochli wild durchs Zügs dure.

I5: Nei das isch alles guet. Jetzt gah ich halt. Wie erlebsch du jetzt i dem Schuelhuus also wie wüsch du säge isch jetzt sochli die Haltig vo de Lehrerschaft i dem Schuelhuus. Du häsch jetzt scho sochli drufhiigwiese, dass bi dem Rahmekonzept, wo sie da hend welle erarbeite isch dir recht ufgfalle, dass da eifach immer de Schüeler tschuld isch...

B5: Also generell weisch, jetzt nöd grad die Schuel da bi eus. Mir hend e neui Schuelleitig siit drüh Jahr. Da hät vieles gänderet. Vorher isch Katastrophe gsi. De eint Schuelleiter hät lang mit Verhaltensuffällige gschaffed au im Heim, unne in Züri und so. Dä kennt wükli die ganzi Sitaution. Hät au e relativ e wiiti Perspektive. Ich denk oder es isch jetzt wie au en vorsichtige Versuech i die Problematik iztauche und durch das, dass d Schuelsozialarbeiterin debi isch, ich debi bin, will weisch ich han das au also Schuelabsentismus isch au es Thema gsi, wo ich doziert han, dänn d X däne, die isch au sehr kompetent, dass sochli die Lüüt wötted innere Gruppe zäme ha, wo wükli eigentli uf de Kern eigentlich iigönnd. Und weisch es Konzept erstelle, also das Caring z.B also das mer wenn öppert nöd chunnt, dass das mich kümmeret. Das heisst ich gahn go luege, also ich gahn hei.

I5: Du gasch zu de Schüeler hei?

B5: Ja, ja. Ich bin bi jedem Schüeler diheime. Ich wott luege wie der wohnt. Wie viel Ferseh s im Zimmer hät. Ich wott mit de Eltere rede. Ich bin mit de meiste Eltere per du. Also eifach um die Schwelle, weisch das sind ja viel Gärtner und Handwerker eso, eifach das d Schwelle tüüf isch, will die akzeptieret mich au als ebe ich bin ja eigentlich en Handwerker da in X, mich kennt mer guet. Und dänn gsehn ich, wie d Situation isch und es hät vielfach Situatione, wo ich säge, a da muen mer igriffe. Ihr bruched Hilf. Und dänn versuech ich die Hilf möglichscht schnell z organisiere. Das chan si, dass ich e Schnittstell irgendwie säge lueg s git e Beratig da, dänn gahn ich aber au here, also ich tuen das wükli organisiere. Wenn es Jugendlighs nöd id Schuel chunnt, wüki go luege warum, nöd eifach; Ja ich bring es Arztzünis du bisch chrank. Also d Frag isch immer gahts dir guet? Gahts dir nöd guet?

Warum und so wiiter? Also eifach nöd lugg lah. Sie merked sich öppert da, wo sich drum kümmered. Und ich merke da die Schuel häts au viel jungi Lehrer, wo halt im Moment. Also du wirsch ja nachher au Schuel gäh. Im Moment bisch zuedeckt oder mit allem wo du muesch mache, aber es hät e Kategorie Lehrer, wo wükli au die Perspektive hät mir müend eus echli befreie, vo dem ganze Druck, wo mir drinn sind, will de wird immer stärker. Und ich denk die Arbeitsgruppe, wo mer jetzte mached, sie wär no sochli i die Richtig, dass mer seit: D Schule, lueg ihr müend die Ufgabe anderscht agah, mir müend vileicht viel meh Projekt mache da. Also weisch de Alltag vo de Schuel umändere.

I5: Das isch scho es präventivs schaffe eigentli.

B5: Genau, genau. Und wenn du d Schuel chasch attraktiver mache für en Jugendliche. Das fangt ja scho ah mit de ganze Huusufgabepflicht oder. Keine wo schaffed hät Huusufgabe. Und wenn ich gseh mini Chind, was die hend müese leiste. Hey ich hät mir ja schier d Kugle gäh. Unglaublich, da sinds 8-9 Stunde die Schuel, chömed hei und müend no 4 Stund schaffe. Und das kennsch du vileicht und ich find das nöd legitim überhaupt nöd. Will wenn ich büetzte vom Morge am halbi achti chum am 5i hei 6i, dänn isch Fiirabig und mir hend da Jugendliche wo hei chömed, und dänn müessteds no zwei Stund Huusufgabe mache. Sisich au nöd koordiniert. Ich bin en absolute Verfechter vo kei Huusufgabe, will mir hend gnueg Ziit zum da schaffe. Und wenn eine eso agrässe isch, dass er wüki öppis gern macht, dänn macht ers au diheime. Ich chan der e Gschicht verzelle en Jugendliche bi mir. De allerersch da Projekt. Vater hüt vo 5 Chind. Mir hend immer..., immer wenn er jetzt es Chind uf d Welt stellt chunnt er s mir go zeige (lacht). De isch..., mir hend da une en Beachvolleyballplatz gmacht und ich weiss mir hend müesse e Fundamentushebig mache alles zäme, grabe... de isch eso agfresse gsi, dass er nach em schaffe am Abig, isch Summer gsi, am Abig nomal here isch und er hät mit de Schuffle all die Linie nomal grad zoge. Isch da e Stund lang nomal freiwillig go schaffe gsi, ohni mich. Ich han das erscht im Nachhinein erfahre. Das isch Engagement. Das muess nöd jede mache. Aber da hani müesse säge, dä isch jetzt richtig begeisteret vo de Arbet. Und das isch eigentli s Ziel oder, und de Jugendliche muesch das, die Freud am schaffe muesch du ihne vermittele idem du sie ebe selber häsch. Oder wenn du sie nöd häsch, dänn chasch sie ebe au nöd vermittele oder?

I5: Ja. Und was au so toll find dra isch au, also er entdeckt dänn au das was er gern macht. Also wenn ich jetzt denk a d Schüeler wo jetzt e Lehr müend finde und kei Ahnig hend. Und id Arbeitswelt und was und hä? Und Stress und isch das jetzt für immer en Entscheid.

B5: Das isch en wahnsinnige Druck und eifach au nöd z wüsse.

I5: Genau z wüsse, was sind dänn eigentli mini Stärkene das chani guet, das hani gern vor allem.

B5: Das weisch du no gar nöd mit 15i. Jessesgott ich weiss no min Sohn hät mit 15 no vor Wiehnachte isch er als Choch, als Informatiker go inneleuge. « Ja das isch cool, ja das isch au cool». (Imitiert den Sohn) Aber er hät überhaupt nöd gwüsst... er isch wükli no en Bueb gsi und dänn stellt mer ihn vor d Wahl, jetzt muesch irgendöppis uswähle oder. Und das sind genau so Situatione, wo dänn ebe ich

säge au viele Jungi zämebreched, wähled irgendöppis. Bezirk Uster hät mal..., isch es Jahr gsi wo über 50% Lehrabbruch gha hend im erschte Lehrjahr. Nöd will das schlechti Jugendliche gsi sind, sondern will sie eifach nöd gseh hend, was sie gwählt hend und gmerkt es stimmt überhaupt nöd, oder? Das isch e Problematik, wo mer da ebe müends irgend immer uf de Schüeler, er hät z wenig..., er mag nöd durebisse und so, de isch en fuule oder so Spruch ghörsch immer wieder. Und ich muess säge, ja natürli gwüssi sind fuul. Sind au fuul erzoge worde. Hend wie nüt müesse mache. Sie hend irgendwie weiss au nöd Resilienz isch es Fremdwort, wo niemert ghört hät. Und das sind alles so Sache, wo ebe sötted eigentli innere Schuel inne ufgfange werde. Mer sött en Raum gäh wo s ebe Resilienz chönd entwickle und nöd nur mit ere A4 Siite muesch durehebe bis es fertig isch, sondern mit Arbeite, wo du chasch mache. Da isch en Lebensraum, oder? Also ich bin da vielleicht en Exot, wenn ich das so schildere aber ich muess der jetzt säge i dene 10 Jahr ,wo ich a de HFH gsi bin. D Lüüt hend mir dänn gseit: Absolut, gsehn ich au glich. Und ich denke, sie sind viel, weisch du lehrsch ja nöd.. also mer muess sich fröge, was das für en Sinn hät. Ich han innere Kultur glebt, wo s kei Bewertige hät. Ich bin zwei Jahr in Burkina Faso gsi, döt häts kei Bewertig ghä. Döt hät jede gmacht, was er hät möge. Und es git eifach es git ander System. Ich tune jetzt nöd säge, das isch jetzt besser. Euses Bildigssystem isch es Duals. Und ich tuen das wükli nöd schlecht rede. Es hät es riese Potenzial. Ich han nienet ide Welt es bessers System gseh, eigentlich wo Lüüt wüsse chönd sich erwerbe und aber no praktisch chönd usüebe. Jetzt s Problem vo de Volksschuel isch, dass s eigentli um de Wüssenserwerb gaht. Muess ich säge find ich total cool, wenn ich gsehn d Primarschuel hät viel meh Spielraum döt dure. Die mached no mit de chline das und dieses und säb und Theaterli spiele und, und, und, wieso hört das uf?

I5: Mhmm.

B5: Das dörf nöd ufhöre im Gegeteil oder, das muess intensiver werde. Du muesch da chöne Theaterwuche, Musikwuche mache, wo du s ganze Jahr druf schaffsch. Wo es Thema da isch, wo d Lüüt begeisteret sind. Du muesch id Projekt integriert sie. Lueg e mal da use, das isch ja nur das isch eifach e Wiese (Zeigt aus dem Fenster aufs Schulareal). Will es isch eifacher für de Walti zum das mähe. Wieso nöd da usse en riese wunderschöne Schuelgarte mache, mit ere Teichalag und und und. Verstahsch? Das isch alles Potenzial wo eigentlich da ume isch, niemert seit mer dörf das nöd. Es machts eifach niemert, will mer häts nie gmacht. Und döt bin ich ebe echli de Exot, will ich han mich eigentlich nöd eso a die Konventionen ghalte. Ich bin ebe nöd i dem Sinn de Typ isch Lehrer, obwohl ich lang unterrichtet han aber ich bin immer vo mir usgange. Was find ich guet und das hani gmacht. Und für das muesch du en breite Buckel ha. Ich han grausam ufs Dach übercho. Immer wieder (lacht). Eifach will ich das: Ja das machsch du nöd ide Schuel. Jetzt gasch go laufe und dänn verlürsch e Mathistund und weisch söttig Argument oder. Dänn hanni gseit. Ja also wenn du gasch go Laufe verlürsch du e Mathistund, ich nöd, ich gönne eini (lacht). Will sie chömed dänn nachher. Also das isch e veruckti Gschicht, ja ich chan dir nöd alles verzelle aber es isch wükli drum gange, was gwünn ich durch das, wo ich mache und nöd was verlür ich. Und d Perspektive isch bi de andere Lehrer immer gsi: Defizit. Ja da fehlt mir das und das fehlt mir. Und ich han natürlich us de Bruefspraxis au chöne säge. Weisch en hufe Züg wo mer da macht.» Nice to have aber es isch z viel». Wenn dir

eis wükli gern hät, sich mit dem no usenadertzestze und so agfixed isch, es interessiert mich, dänn wird's selber drübert gah. Ich han mal e Schuelklass gha, die hani alli vom Französisch befreit. Alli will ich han gseit: «Ihr seid dem Deutsch nicht kundig». Will sie hend kei Dütsch chöne. Es hät nöd glanged fürd Bruefsschuel. Und da hani alli, alli Eltere also einzeln iiglade und han ihne erchlärt warum und die hend unterschriibe. Wenn das uf Züri abecho wär, wär das e Katastrophe gsi. Ich han sehr e gueti Schuelpflieg gha damals, wo mich total unterstützt hät. Wo gseit hät: «Ja guet, sisch zwar echli abartig was du machsch, aber super oder». S erscht wo ich gmacht han isch, ich han es Klavier iinnegstellt wo umegstande isch. Ich han fröhner weisch ich han de Konzivorkurs gmacht gha, ich bin so polyvalent weisch so überall echli. Nachher hend sie singe i dem Alter gäll? Singstar häts nonig gäh, wo alli dem nachgeiferet hend. Nei nüt und bimene Bueb sowieso oder? Wotsch jetzt höch oder tüff singe usw. Was hani gmacht ich han inne e Schnurrigiege kauft und dänn hani mit ihne, will ich han fröhner au immer Musik gmacht und dänn hani dene es Liedli glehrt und dänn hend die gschuumed da mit ihre Schnörrligiege, ich seg dir das isch Musikunterricht gsi..., und ich han ihne das natürlig schenkt. Hey das isch unglaublich gsi. Und wenn eine wieder echli Krise gschobe hät hani gseit: «So jetzt gömmer da go Musik mache». S allerersch Mal gsi, dass da obe überhaupt irgendöpper Musik gmacht hät. Ich han da obe nöd emal..., das sind riese Gäng, dass sie sich chönd usbreite. Ja stell dir vor, das hät rechte..., ja das störi die andere usw. Jetzt muesch der vorstelle i dere Schuel wo ich agfange han afangs 90 er Jahr, das isch eini vo de Schlimmschte Schuele gsi. Mir hend Drogedealer gha, wo mit em Auto cho sind uf em Schuelhuusplatz und, und, und. Ganz schlimm ich han mal e Wucho gha, wo ich glaub zwei oder drü Mal han müesse en Notfall cho la, will irgend es Chind immene Ecke glege isch. Unglaublich, hä?

I5: Welles Schuelhuus isch das gsi?

B5: S Eichholz in Grenche. Niemert hät döt here wölle. Und die wo döt abe cho sind, isch ebe d Werkklass und Doberschuel isch döt obe gsi und d Primarschuel, die ganzi Primarschuel. Und nachher hend mir eus zäme ta mir Lehrer und hend eus gseit: «So das gaht nöd, mir müend öppis mache» und sind denn als Gruppe wükli dominant uffrete. Eine isch so en Schwinger gsi, weisch so 130kg, dänn hend mir patroulliert und sind die Autonummere go ufschriibe und hend s Zepfer i eigene Händ überno. Und d Folg isch eigentli gsi, dass mir e Schuel hend chöne ufbaue, wo wie Pilotcharakter gha hät. Ich han das..., jetzt hani grad wieder glese. Lernlandschaft und wie das Züg..., Hey das hani vor 30 Jahr hend mir das scho gha. De ganzi Schuelhuustrack isch offe gsi. Ich han flüssendi Arbeitsziite gha, han mine Jugendliche gseit lueged: Ich bin ab de 7ne da, ihr chönd aber au erscht am halbi achti oder viertel vor achti. Sisich i der Ordng eifach am achti fangi nachher ah. Und ich han Jugendliche gha, wo am 7ni cho sind. Wo Ufgabe mached, no e Zeichnig go fertig mache, go schwäze mitenand. Ich säge mir hend e Lernlandschaft gha wo mir ... ich han es Aquarium gha döte. Eifach es isch menschlich gsi, mer hät d Möglichkeit..., sie hend am Morge chönne Tee choche. Ähm ich han e Kaffimaschine gha. Ich han en eigene Kopierer organisiert, wo ich im Schuelzimmer inne gha han. Mir hend also... ich han verruckti Phase döte erlebt. Es hät z.B d Schüeler hend d Lösige immer scho gha. Will ich han gseit, lueged das de Druck, wo ich als Lehrer immer gahn go säge was sich schickt, de muess ich nöd ha. Ihr chönd selber go luege aber mir tüends zäme erarbeite und dänn gits eifach

es fix Datum bis dänn isch das Kapitel abgeschosse aber du chasch au e Wuche vorher scho cho d Prüefig go mache. Machs ch e Vorprüefig chunnsch go korrigiere. Und wenn du s Gfühl häsch, du segsch parat, dänn chasch du cho die Püefig go mache. Mir hend überall stilli Eckli gha und dänn hend die das chönne so mache. Und das isch, ich han also die Klasse wo das eso, wo ich das eso praktiziert han, das isch e Klass gsi mit 16 Schüeler 17 Schüeler. Und ich han am Endi vom Schueljahr han ich nur no d Hälfti Schülere gha, will die hend immer Endi Schueljahr hends chöne, also sisch verrückt, en Übertritt mache, also nöd das dass mer seit de Lehrer tuet bewerte. Die hend müesse e Prüefig mache. Da hani die halb Schuelklass verlore, will alli is höhere Niveau ufecho sind mit de Hälfti Stoff aber de wükli guet güebt, mit viel Selbstständigkeit, also selber erarbeitet. Wenns öppis nüme gwüsst hend, hends jedi Ziti dörfe cho. Es isch viel meh wieder das, wo mer so künstlich installiert mit dene Lernlandschafte und Züg und Sache. Es isch e Lebensgemeinschaft gsi und ebe ich säge ich han C-Schüeler gha, wo nachher s Lehrerseminar gmacht hend.

I5: Mhmm.

B5: Und das sind für mich so Beispiel, also ich han döt nie es Problem gha mit Schuelabsentismus. Das hät..., also für mich häts eigentlich gar nöd gäh. Will wenn de Schüeler nöd cho isch, dänn isch wükli öppis dramatischs passiert und dänn sind mir informiert gsi oder. Aber das eine nöd chunnt wills em stinkt, also das isch ja blöd, wenn dir öppis gfallt, dass mer dänn nöd gaht oder. Du gsesch echli ,vo was ich rede. Also die ganzi Sach, wo mir jetzt hend isch es stuck wiit wükli Systembedingt. Hät natürlü viel Komponente, aber ich denke. Wenn mer vom System. Ich gahn immer vo dem uus. S Systemisch so e Krücke. Das isch öppis wo hilft, aber es söll nöd es System si wo mer eifach blind muess erfülle. Au en Lehrplan isch nur e Hilf. Und ich bin eigentli eine vo de wenige..., also de alti Lehrplan..., also siite duregschaffed han da im Kanton Züri, will ich han müesse begründe, warum ich ohni Schuelstoff d Schüeler glich chan usbilde. Mathi, Dütsch ich han alles Naturwüesseschaft, Biologie, alles. Ich han das chönne usesueche us dem Lehrplan use und weisch was stah döt immer? Häts gheisse man könnte, dürfte, es isch immer i de Möglichkeitsform gsi. Das wär eine Möglichkeit. Da hend mir gseit. Mir also de Alt Lehrplan: Wow, hammer, hammer. Will de laht so viel Möglichkeite no. Du chasch alles mache. Du chasch..., aber es gaht ums mache und nachher Theorie oder vorher oder am Beste grad mitenand oder. Und dänn häsch du das Problem nüme, dass d Schüeler nüm id Schuel chömed. (lacht) Aber verstahsch, das isch für mich eifach en anderi Form vo Bildig, vo ... und ich bin ja da inne eigentli sochli de Dorn im Fleisch vo de Schuel, vom Bildigssystem will ich tuen das überall proklamiere. Also ich han das au, jedes Jahr zwei Mal id Bildigsdirektion abe müesse mich go rechtfertige, was ich da mache und döt unne isch de X (Name) isch döt gsi. Isch Vorsteher gsi. De het mir immer gseit: « Meister X es funktioniert, mach eifach wiiter». Und das isch für mich, wenn das nöd funktioniert hetti das Modell wo ich jetzt da han, ich hett da nöd wölle irgendwie mich da ufriebe. Aber ich han nachher gseh, die Form wo ich jetzt mache, hilft i dem System inne. Die Jugendliche wenigstens en Ateil überzcho vo dem, wo ich s Gfühl han sisch wükli wichtig. Nöd das.., es hät da obe Klasse wo super Züg mached. Also wükli weisch ich rede nöd d Lehrschaft schlecht. Mini Frau isch s Lebelang Lehrerin gsi. Alo ich kenne das Metier wükli guet und ich weiss was sie für Kämpf hend und was sie eigentli gern wötted. Aber ich gsehn wie das System eifach immer meh abstellt,

abstellt. Und wenn du wötsch Schuel gäh (lacht), dänn muesch du dich druf gfasst mache, muesch zerscht usefinde, fangsch e Mal ah, dänn häscht echli e theoretisch Uusbildig, muesch zerscht usefinde, was i dier inne abläuft. Ob du das wötsch, ob du das nöd wötsch ob du das andersch wötsch. Das fangt immer bi dier ah. Und dänn suechsch dir es Gspändli wo vielleicht ganz ähnlich denkt. Und dänn fanged ihr ah es Projekt mache und dänn müend ihr eifach durchhaltewille ha. Vielleicht verwütschisch e Schuel wo guet isch. Wo seit: «Machemer au». Oder» Ja sisch cool, endli ja super, mached das», oder? Aber vielleicht häscht e Schuel, wo seit: «Ja das gaht möd. Und es choschtet wieder». Oder? Ich han demit ich die Arbeit da han chöne ufbaue, hani sicher 15000-20000 Franke selber investiert. Ich han doch keis Auto gha, nüt. Und bin mit mine Jugendliche da irgendwo is Gjäh ufe, no mit em ÖV. Pickel i de Hand oder. Ich seg dir... aber das sind alles Sache gsi wo ich gseit han, jetzt muen ich no en Schritt wiiter gha. Ich investiere, wie wens mis Gschäft isch. Ich investiere dri. Keine vo dene Jugendliche wo bi mir gsi sich, s hät eso Langschnittstudie gäh ade HFH vom Stefan Galliker. Ich han das Thema Schuelabsentismus..., hät gits bi mir nöd. Tönt jetzt verrückt oder, wenn ich das so säge.

I5: Ich find es macht sehr Sinn.

B5: Das isch e Luschtigi Gschicht gsi. Die hät mir gseit, die isch chum nüme id Schuel. Die hät weisch so e ganz e lustigi Türkefrau en Bär vonere Frau, die isch eifach nüme id Schuel. Immer chrank, Buchweh, häts gheisse chrank und Diheime hät d Muetter aglüüte und gseit: «Sie kann nicht kommen und isch chrank» usw. Wükich, das isch die mit 76 Absenzen, also nöd Lektione, glaub Täg imene Halbe Jahr. Die isch eigentli meh Diheime gsi. Nachher isch die zu eus cho. Dänn hend mir gseit: Was isch s Ziel, dass sie wieder reglemässig chunnt. Dänn hani gseit: «Ja das chan mer eigentli säge, das isch d Folg vo dem, was mir mached, dass sie regelmässig chunnt. Ich chan sie nöd zwingen zum cho. Sisich Freiwillig übrigens das Projekt. Nachher hemmer en Zügeluftrag gha am erschte Tag. Mäntig da ane hend mir müesse e Wohnig uszügle. Mäntigmorge isch sie cho, mitgschaffed, relativ fliessig interessiert. Mäntig Namittag nüme cho. Alüüte: «Hey wo bisch du»? «Oh Sie mir gahts nöd guet. Ich han glaubs mis Handglenk verstucht, wo ich öppis glupft han. Ich gahn zum Doktor». Ich hang seit:» Ja». Am nächschte Tag.» Sie ich chan nöd cho es tuet mir so weh». Etc,etc. Erschti Wuche so duregange, zweiti Wuche wieder relativ schwierig gsi. Dänn isch sie da usse gsi (lacht) nachher hani nur zu ihre gseit gha: «Los e Mal schnell, ich het so Freud, wenn du bi eus bliibsch, will ich find dich so e cooli und so e lässigi. Aber du muesch dich gwöhne zu eus z cho, demit du au profitiersch. Lueg mir mached dir alles z lieb wo mir chönd. Mir tüend dier alli Stei us em Weg ruume, damits dir besser gaht. Verstahsch das». Dänn hät sie mich agluet. Afange brüele, dänn hät sie gseit:» Ich schaff es eifach nöd». Ich gseit: «Machemers step by step. Und am Morge probierschs, wens nöd gaht lüütisch du mir ah und ich chume dich go hole». So hend mir das ufbaue und sie hend nachher, ich muess säge die erschte 3—4 Wuche sind ganz ganz schwierig gsi. Immer wieder Rückfall. Hey vo döt ah kei Absenze meh gha. Sie isch cho und hät gseit: «Jetzt hanis gschafft». Also,was wötsch no meh? (lacht) Gschafft hät sie s eigentli, sisich wükli sehr emotional oder? Gschafft hät sie s eigentli nur, will mir sind 4 Erwachsenigi oder und alli 4 hend s gliche gseit. Sisich keine gsi, wo gseit hät:

«Also wenn du dänn nöd chunnsch, dänn... und es wird itreit». Mir hend z.B keis Kontaktheft. Weisch ide Schuel hends ja Kontaktheftli.

I5: Das isch dänn wieder so negativ orientiert.

B5: Genau. Es git aber no so e Spalte, wo sie Positivs chan iträäge. Aber ja. Aber es isch e so gsi, will mir alli 4 Mitarbeiter, mir hend alli am gliche Strick zoge und mir hend alles drum, also wükli eus drum kümmeret, dass sie chunnt. Es isch wie wenn du s Ziel häsch. Ja die muess jetzt cho. Wenn sie cho isch hemmer gseit gits zur Belohnig es dicks Znüni. Oder, da sind mir is MC Donalds und hend gseit: « Mir fiired das. Jetzt bisch du letscht Wuche a 3 Täg regelmässig cho». (lacht, wird emotional) Chasch du dir Vorstelle, das isch wükli, für mich isch das eini vo de emotionalschte ..., sorry gäll, ich muess echli Wasser Trinke. Ja verruckt. Jetzt muen ich mich schnell erhole. Chasch gschnell abstelle?

(Das Interview wird kurz unterbochen)

B5: Oder de Klinsch wo du drin bisch, wenn du merksch die büchti eigentlich brucht die öppis anders. Und das isch de gross Unterschied zwüsched eifach Lehrer wo Lernstoff tüend wiitergäh oder Pädagoge. Ich han immer gforderet eigentlich Lehrer sötted Pädagoge sii, will das chunnt us em griechische: «Ziehe den Kanben», hät das gheisse. Also du muesch wüsse i welli Richtig das du gasch. Du muesch wüsse, was du mit em Jugendliche eigentlich wötsch erreiche. Ob dänn e Stund Französisch meh oder weniger spielt überhaupt kei Rolle sondern du muesch es Ziel ha mit ihm. Du muesch immer s grosse Ganze gseh. Und nöd s grosse Ganze chan nöd sie, das dä sämtliche Einheite i de Mathi macht und sämtliche Französisch..., das isch eigentli nur für dini Absicherig, wenn du en ängstliche Lehrer bisch, dass du nöd uf de Deckel bechunnsch. Aber wenn du kein ängstliche Lehrer bisch, sondern en Pädagog und seisch ich wött das de Bueb dahere chunnt, und du chasch das begründe, dänn häsch du..., also dänn chasch du here stah. Oder es gaht immer drum, muesch bi dir selber afange. Was wotsch du? Und natürl bisch du mängisch im Klinsch, das jetzt d irgendwie mit dem da Französisch macht usw. Dänn muesch de Muet ha und säge:» Nei, lueg ich gibe dir«. Muesch halt Material ha oder so und säg:» Lueg du chasch a dem echli schaffe oder malsch mir mal es Bild vo frühener, vo de Familie usw«. Es git en hufe Sache oder. Mir hend ja hüt relativ en grosse Ateil vo traumatisierte Chind. Nöd traumatisiert idem sie Kriegserelbniss gha hend, das hend mir au oder all die Asylante, wo wükli us Kriegsgebiet chömed. Eritrea usw. Aber Traumatisierig passiert eigentli immer wenn du öppis erlebsch, wo du nöd chasch verschaffe. Und dänn häsch du verschieden Reaktionen oder. Du chasch dich au total zuggzieh, erstarrsch oder du häsch Flucht, oder du häsch Agriff. Oder das sind sochli die Sache. Und wenn mer mit: Ich säg ich han viel Jugendliche, wo da sind, wo traumatisiert sind, wo ich nachher säge. Mer muess sich eifach, mer muess selber au mit dere Materie vertraut sie. Es isch es Thema wo jede ide PH müesst Mal e Studiewuche chöne mache. Was Traumatisierig bedütet. Es git fantastische Literatur, es git Lüüt, Dozente, wo sofort chömed und verzelled drübert. Will das hät so en grosse lfluss. Es Bispiel da, ich han en Jugendliche gha dä hät mir uf de Tisch erbroche, warum? Ich han so es A4 Blatt mit Rechnige han ich ihm here gäh. Will er isch fertig gsi. Dänn hät er s agluegt und hät grad erbroche oder? Dänn hani gseit: «Ja was isch dänn

das». Dänn hät er mir zerscht nüt chöne säge. Nachher hät er gseit, das seg genau die Sitaution, wo er immer gha hegi ide Schuel, er chunnt es Blatt über und chans nöd löse. Ich han gseit: «Easy, mach eifach Mal das, wo du chasch». Es spielt kei Rolle, es isch de Mechanismus, s Erlebe vo dem, das isch ebe s Traumata wieder en ursprünglichi Sitaution, wo dich überforderet hät. Au wenn de das ganz lieb meint eso. Es chan sie mit Körperberüherige. Ich han Lüüt, da bin ich sehr vorsichtig. Will ich bin öppert wo sehr bim schaffe au, ich tuen eine Mal echli hebe. Weisch..., also weisch au Körperkontakt, dass es merked oder öppis erchläre oder d Hand hebe. Da merksch du, das sind gwüssi erstarred echli. Da merksch eifach i dem Bereich inne isch öppis passiert. Und dänn bruchts grosses Wüsse, das mit dem eigentli chasch umgah. Also da muess mer nöd Studie drübert mache und go fröge jedes Detail, sondern wie gasch ume demit, ebe sie wo da Sozialphobie hät und nüme chan id Gruppe inne. Kunst isch dass sie realisiert, jetzt passierst bi mir. Dini Hormon werdet usgeschüttet jetzt gits e Möglichkeit, dass ich glich merke, ich bin jetzt da ich bin nöd am andere Ort, da gits Technike..., es gaht au um Körperberührig, dass sie sich chan alange und säge: Ja ich bin jetzt eigentli da. Ich han scho ganz schwierigi Situatione erlebt oder, wo ich nachher han müesse säge:» Das isch ebe en Bereich, da chasch nöd eifach säge de muess jetzt Französisch mache». Natürli isch d Schuel kei Thearpie, aber e Schuel sött eigentli therapeutisch chöne schaffe und zwar nöd nur durch d Heilpädagogoge wo mir hend da, sondern au en Lehrer muess en Ateil oder grosse Ateil Pädagogik ha, das er verstaht, was ablaufft. Will suscht machsch du eifach irgendöppis, demit du chasch abhögle. Das isch verlorenigi Ziiit, verlorenigi Ziiit.

I5: Wenn ich jetzt grad zu dem Thema Kooperation chume, also ich han jetzt all die Bruefsgruppe d Schuelsozial arbeit gwählt, will ich ebe s Gefühl han, ebe ich funktioniere als Lehrerin, und ich han en Schüeler wo nöd uftaucht, wo irgend en Angststörig hät oder es chan au sie e Schuelangst oder e dramtisch Gschicht wie Missbruchsgschichte dihei, Traumatisierige, wo de Schüeler oder d Schüelerin nöd schafft id Schuel z cho, will s für sie i dem Moment eifach nöd gaht oder eifach nöd vordergründig isch. Und dänn hani halt so projiziert, was isch wenn ebe als Lehrperson mit Stoffvermittli tä, tä, tä und dänn hani wie denkt, aber das langed ja nöd zu dem Schüeler helfe und jetzt häsch das agsproche mit dem Pädagogisch , wo da führe chunnt und ich han mir jetzt denkt wenn ich als LP i minere Role wo ich gsehn i dere Vermittlig, dänn burch ich unbedingt die Zämearbeit jetzt zum Bispiel mit de Schuelsozialarbeit, will ich s Gefühl han i sim professionelle Handle, stönd dem halt anderi Mittel zur verfüegig, wo er besser chan...

B5: Ja er isch au anderscht usbildet oder? Genau.

I5: Und jetzt nimmts mich Wunder also wo ggesch die Kernkompetenze wo e Lehrperson muess bringe im Bezug zu Schuelabsentismus und wo finsch du isch d Grneze, dass es immer no professionell isch, was die Person macht?

B5: Ja ich verstahn dich völlig oder. Das isch d Kunst vom Delegiere. Also ich säge wükli en Lehrer wo eifach d Grundusbildig gmacht hät und seit: « Ja ich wills guet ha mit de Schüeler und so». Er chunnt i das System inne und isch zerscht e Mal überforderet. Und es brucht es sehr e guets System

es guets Schuelhuus, wo jungi Lehrer, also wenn du afangsch, wo dich chan coache. Also du muesch öppert ha, wo dich durch de Jungle fühert, wo dir auch chan säge, dass isch nöd wichtig, das isch nöd wichtig, dass au nöd, das au nöd, das au nöd. Und dänn stahsch du Mal vor dere Klasse. S allerwichtigsti Kompetenz, wo du muesch ha Juliette isch d Beziehungsfähigkeit. Ich segs eifach (lacht). Das isch wükli, wükli s absolute Zentrum. Du muesch chönne, wenn du e Klass vor dir häsch. Du muesch nöd dra denke oh wo muess ich die jetzt bringe mit em Lernstoff und so, sondern du häsch e Mal e Klass vor dier wie en Organismus und du muesch irgendwie es Gefühl übercho, S Gefühl chönne gäh, das ihr e Gruppe sind und für das muesch du halt am Afang anderi Weg gha. Du chasch nöd eifach: «Jetzt fanged mir ah, öffned das Buch auf S.27» oder so, also ich säg jetzt Oberstufe sowieso. Du muesch anderi Weg gha. Du chasch Weg gha, wo sich d Gruppe chan finde. Es git ja tuusig Forme oder. Das wär ebe en Ufgab vo de PH eu da uszbilde. Und ich säg, wens schön wird im Frühlig, go laufe use. Das spielt überhaupt kei Rolle, ich säg du gwünsch nur, du gwünsch. Und dänn chasch du so langsam, du chasch dir das vorbereite so Strukture wo du möchtisch, wie du möchscht schaffe und dänn chasch du die so langsam iführe für dich und dänn machsch so Themeneblöck, wo du Sache chasch erarbeite. Und s Wichtigste isch Beziehig. Oder und ich muess säge ich han sönnig, wo ich muess säge, mir hend eini da gha, sie isch Fotografin sie hät de Umschueler gmacht, sisch so schlimm gsi. Hät zwei, drü Jahr da Schuel gäh. Jetzt isch sie nüme da. Ich han ihre gseit: «Jetzt muesch du de Bruef wieder wechsle». Weisch ich bin Alaufstell. Vieli, wo die Krise sind als Lehrer chömed au da here (lacht). Und ich lose amigs und mir fällt das dänn relativ ring eifach us Distanz, weisch ich kenne ja s System und gsehne und mache au immer Muet, gahn doch en andere Weg. Was wür für dich stimme, was wötsch du eigentli. Will du chasch nöd imene System inne schaffe, wo du öppis muesch mache, wo du eigentli gar nöd wötsch. Also es brucht mit de Ziit en abklärte Haltig gegenüber s Sytstem, wo irgendöppis verlangt. Aber de wichtiggi Teil isch dini Pädagogik, was du möchscht mache oder. Und das hani immer gseit. Au mini Kürs, wo ich gäh han. Was mir fehlt immer wieder isch d Selbstreflexion. Und zwar nöd, hani jetzt das Lernziel erreicht? Wieso isch dä jetzt nöd bi dere Ufgab? Nöd das sondern, wo stahn ich i dem inne? Was isch min rote Fade? Wo here möchte ich eingentlich cho mit dere Gruppe, mit dere Klass? Du häsch dänn e Leitigsfunktion. Immer i dere Leitig muesch du säge wo here? Will du muesch ja leite und nöd säge ich muess bis zu de Ferie döt und söt sii sondern du muesch ad Klass als ganzes denke, wie en Organismus und dänn isch das, sobald du merksch, dass die ... also chasch nöd grad säge us de Hand fressed aber dass das stimmt, dass sie Vertraue hend zu dir. Dänn chasch du au langsam Forderige erhöhe. S Schlimmscht isch aber am Afang grad mit Forderige cho. S Schlimmste isch, wenn mer am Afang grad id Kritik chunnt und seit: «Das wott ich nöd, seb au nöd, du hock richtig here».

I5: Genau das wird eus ade PH gseit. Mir als Studente ghöred du häsch 5 Wuche Ziit zum Ordng schaffe, will suscht bringsch dänn kei Disziplin meh ane.

B5: Chabis, chabis. Du häsch die erschte Wuche. Die sind für dich. Ich säg, die sind für dich. Eigentlich mer sind streng, will s forderet persönlich viel vo dier. Aber du profitiersch nachher und z säge wenn du e Schuelklass häsch 2-3 Jahr profitiersch die nächschte 2.5 Jahr profitiersch vo dem. Eifach de

Grundstock, wo du leisch dä isch wichtig und für das muesch mer aktiv si. Und nöd..., es gaht nöd drum du dörsch während de Stund nöd Wasser go hole da vorne. Du dörsch kei Wasser trinke. Das isch ja birreweich, wenn nöd. Es git vielleicht Regle, wo du seisch:» Die sind mir wichtig. Ihr hend d Füess nöd uf em Tisch».Ja sicher. Mir hend da inne sehr e disziplinierti Ordng, da. Will da chömed sowieso die, wo sochli Wirr im Züg ume sind. Da isch immer d Stüehl sind heregestellt, d Sache sind versorget, bi de Chleider hät jede sis Dingsli, sisch für mich sehr wichtig, das ebe en Ornig isch e Struktur, wo sie gfühert werdet. Aber das isch nur s Einte. Und das machsch du au dir z lieb und em Chind z lieb. Aber alles anderi. Ganzi Herzenswärmi und was du chasch da alli inneflüüse lah, da muesch am Afang, dörsch is volle schöpfe oder. Und liebe e Mal säge: Ja jetzt lömmer das si oder da sinds am Zeichne und sie sind so guet drin. Wiiterlah, wiiterlah. Ja nöd abbreche. Jetzt hemmer Geografie suscht es Thema, häsch du Gschicht und dänn chasch verzelle und nöd jetzt breched mir ab und jetzt hend mir Mathi oder?

I5: Mhmm, genau.

B5: Es isch eifach abnormal und das sind dänn au die 45Minute- Rhythmus. Es sich so öppis gstörts das gits gar nöd. Will wenn du mal eine häsch, wo wükli i öppis drinn isch, dänn muesch du de schaffe lah. Drum ich säge es isch, vielleicht verstahsch du das jetzt echli meh. Es isch en Lebensraum, wo mir da hend. Es isch wie en Organismus, du chasch nöd da sitze acht Stund. Das gaht gar nöd, will i eusem Alter, da die Jugendliche die sind im Sturm- Und-Drang- Alter oder, d Hormon laufed ihne zu de Ohre uus, alles isch in Bewegig oder? Mit dem muen mer chöne schaffe. Die sind offe für alles. Für Theater, für Musik, für Schaffe, für Erlebnis, Erlebnis oder? Und ich glaub je älter du bisch und du chasch vo dine Elrebnis verzelle oder vo dier als Chind, das isch ich säg der, das isch wükli, da schaffsch Beziehig. Muesch viel vo dir gäh. Es git keis Reserver, wo du chasch säge: Jaaa. Will sie fröged au. Ide Primarschuel sowieso. Ide Primarschuel sinds au nachher wens merked: Ja weisch. Sie wönd Gschichte höre. Sie hend ja kei Grosseltere meh.

I5: Gschichte sind immer öppis guets.

B5: Genau. Und drum säge d Zämearbeit isch scho so..., du muesch für dich selber s System ufbaue, wo für sich wohl isch, wo du nachher mit de Jugendliche chasch schaffe. Du muesch dir au bewusst si, dass nöd alli mit dem iverstande sind. Das isch, da chömed affindige und es hät söttig wo null - acht-füfzeh und die säged: «Nei. Und das isch au immer us Schutz. Will s schlimmscht isch, wenn sie gsehnd, dass de Schüeler bi dier guet gaht. Und bi ihne nöd. Das isch s Schlimme für en Lehrer. Will irgendwann seit er sich:» Ja irgendöppis mach ich falsch». Und das grabd inhe oder. Das isch au euses Problem ich bechume Schüeler über, wo nüme id Schuel sind. Chömed da here und sind lückelos 3 Monet da. Und das isch am Afang en wahnsinnige Agriffspunkt gsi für d Lehrpersone, will die hät gseit: «Das chan ja gar nöd sie, ja das isch ja nöd möglich». Also eifach, da hani müesse säge s chunnt us ere tüüfe Verletzig use, will sie das vielleicht mit em Jugendliche nöd gschafft hend. Aber chönd das nöd zuegäh. Und hüt find ich ebe pädagogisch heisst eigentli au, dass mer chan säge:»

Du ich chume mit dem Jugendliche, chume eifach nöd klar us verschiedene Gründ. Erinneret mich a mini Chindheit. Ich han z wenig Ziiit für ihn». Und dänn isch es so legitim das öppert da here chunnt.

I5: Es isch wichtig, au chöne abzgäh.

B5: Ja.

I5: Aber mer will ja au das chöne guet mache und will guet si idem wo mer macht. Aber ebe mer muess sich..., schlussendlich muesch gahts drum, dass du em Schüeler hilfsch und wenn du merksch, dass es mit dine Mittel nöd gaht, dänn gahts au drum das du kooperiersch.

B5: Es gaht au immer um d Perspektive wechsele. Es isch wüki für eus da , das hend mir au müesse Lehre oder ich han das müesse lehre, dach ich mich bewege, das ich immer wieder e anderi, anderi Asatzpunkt sueche. Mängisch isch das wüki e sehr intensivi Suechi. Bis ich öppis gfunde han, ich gmerkt han, da gahts jetzt oder. Es isch anderscht, wenn du dänn Klasselehrerin bisch. Oder Praktikum 5 Wuche oder so, ebe. Aber wenn du selber e Klass fühersch du bisch Klasselehrerin. Ich han e Nichte wo au d PH gmacht hät, die git jetzt z Solothurn, hät die Primarschuel, weisch die hät immer Lager gmacht, die hät..., das isch e so e Nuddle, wo überall oder und ich meine die Chind liebed sie. Will das strahlt sie eifach uus. Und drum, säg ich chan sie eigentlich dene Chind au Ufgabe gäh und säge bring das dänn mit und die bringed dänn das. Und wenn du wie en suure Öpfel vor dere Klasse stahsch und irgendiwe du föhlsch dich nöd wohl, dänn merkt mers. Du muesch Freud ha, a dem wo du machsch. Du muesch gern, gern eigentlich vor ere Gruppe Lüüt stah. Das isch, das isch wichtig, oder? Wenn du seisch, ja mit allne Ängst wo ich han, aber mol, ja das isch guet. Das isch eifach d Grundvoraussetzig, das du chasch säge Mol ich bin gern mit de Jugendliche zäme. Ich han en Mitarbeiter gha en Murer, dä hani vor drü Jahr da agstellt. Dä hät gschaffed, wie es Herdöpfeli aber de häts mit de Jugendliche nöd chönne. Am liebste hät er alleige gschaffed. Er isch Anarchischt gsi er hät nöd chöne Befehl gäh. Das isch sis Problem gsi. Das isch id Bruch gange. Das hät ihn verrisse. Will die hend ihm nöd gfolged. Will das isch so schlimm gsi. Und er hät mir aglüütet und gseit:» Du mir sind im Wald ober die Hütte am renoviere und es sind alli abghaue». Und dänn hani gseit: «Ich chume grad ufe». Wo mis Auto here fahrt. All cho. Und dänn hani gseit:» Losed. Sind doch so lieb. Tüend doch em Herr Frei helfe da». Und dänn isch das gloffe, wie es Örgeli. Und da hani eifach am Tag 2. Drü Mal müesse ufd Baustell. Aber das isch natürlü kein Zuestand. Eifach es muess dir gäh si, mit de Lüüt so z schaffe. Und jetzt chömmemer ja uf de Schuelabsentismus zrug. Wenns dir gäh isch so mit de Lüüt schaffe und e Beziehig ufzbaue, isch Schuelabsentismus nüme es grosses Problem. Will die liebed dich. Die wönn dänn cho. Weisch wükli säge: Hä. Grad d Primarschüeler: Ja Frau lehrerin oder? Und das isch so wichtig und wenn du das chasch wiitergäh wird kein vo dene Schüeler ..., wird säge: Ja ich han da mal e tolli Mathistund gha sondern sie werdet sich ad Juliette Fritz erinnere, ad Person, und warum d Person, will es gaht um d Beziehig.

I5: Mir hend alli en Lehrer im Chopf. Bi mir ischs min Mathilehrer gsi ide Sek.

B5: Ebe dänn bisch begeisteret. Ich han e Dütschlehrer gha im Semi, wo Jazzpianistin gsi isch. Und de hät mir amigs vorgspielt und ich hans dänn nahspielt. Und das isch mini Liedeschafft echli gsi, Jazz z spiele. De einzig Schüeler gsi, wo er per du gsi isch. Alli ander het er gsiezt oder und das isch mir ..., und ich gseh dä hüt no. Ja. Und jetzt eh Schuelabsentismus weisch du es git en huufe Theorie es git en Huufe Sache, en Huufe ebe mer tuet unterscheide zwüsched Schuelabbruch, die Dropouts oder die wo eifach Mal e paar Stunde schwänzed, die wo chrankhaft irgendwie Phobie, gar nüme chömed. Das sind alles so Iteilige. S git scho no. Aber au die chan mer is Boot hole, mit Beziehgsarbeit. Und das isch e pädagogischi Arbeit.

I5: ich chum jetzt wieder sochli zrugg zum Organisatorische. Jetzt bi eu ade Schuel. Jetzt hani welle wüsse bi Fäll vo Schuelabsentismus bi de Intervention, wie gaht das ab. Was chasch du mir zum Rahmekonzept säge, was sind die gwöhnliche Abläuf.

B5: Ja also mir hends nonig. Bis jetzt ischs eifach so gsi, dass d Lehrkraft tuet die Absenze ufschriibe und wens en besorgte Lehrer isch, gaht er dem nah, fröged, gaht vielleicht mal hei.

I5: Macht er das?

B5: Ganz selte glaubs. Aber das wär jetzt für mich eigentli s Erschte, das ich hei gahn go luege, go rede. Aber irgendwann häts en Punkt erreicht will die sind ja iitret i eusem Kontaktheftli und dänn seit mer: Ja wens so viel sind, dänn chunnt mer dänn irgendwie gits en Zügnisiitrag, wo s heisst sich nöd fliessig bsuecht usw. Und dänn heisst ja und das isch nachher für d Lehrstellesuechi sehr schlecht. Stimmt alles, stimmt alles. Bi eus isch sehr guet. Mir hend X die isch da id Schuel sie isch da Schuelsozialarbeiterin. Sie isch ganz e gueti, also wükli en Asprechsperson wo au, wos herelauf:» Lueg de isch jetzt die letschte zwei, drü Wuche so wenig cho, dörf ich en Mal abeschicke?» Dass du es Gspröch häsch. Das isch sehr guet. Dänn d Schuelleitig isch au viel meh involviert will fröhener ischs eifach e Sanktion gsi. Sisch nöd ide Ordng, d Eltere vorlade. Also mer tuet das immer zerscht intern versueche z Bespreche und z luege ob's e Möglichkeit git und dänn ganz sicher, sisch das wo ich vo Afang ah eigentlich mach. Dass ich de Eltere chan ibinde und säge:» Ich han echli es komischs Gefühl da, wie gsehnd ihr das?» Und da gits aber sicher e mal es Gspröch. Seg das d Klasselehrerin zerscht..., weisch je nachdem was er für e Beziehig er hät. Das d Schuelsozialarbeit seit: «Ja ich lade die mal ii». Wens aber zu de Schuelleitig gaht, dänn isches scho wie es offiziels Gspröch. Dänn gits es Gspröch wo mer seit, was wäred d Massnahme wo chömers unterstütze? Wie chömer helfe? Und dänn heisst vielleicht ja de hät es psychischs Problem echli. Ja chönd mir en Abklärig mache bim SPD oder en Ameldig mache bide Kider- und Jugendpsychiatrie für e Sprechstund, Therapie usw. S git da sehr viel so Stufe. Aber ebe mer isch da aktiv dra. Und bi eus isch no e anderi Stell, Fachstell Sonderpädagogik. Die isch au immer echli involviert. Also dass sie seit, das isch es Problem und irgendwann gits den e Mal en Round Table, wenn ich involviert bin sowieso, bin ich immer debi und dänn tuet mer das emal als Ganzes imene Fachgremium ustuusche. Dänn gahts eigentli drum, was für Agebot chan mer mache. Bispiel jetzt de Jugendlich wo ich han. Wo sit em November nüme id Schuel chunnt. Da hend mir nächshti Wuche per Teams hend mir en Runde Tisch.

I5: Wer isch das alles involviert also am Runde Tisch debi?

B5: D Schuelleitig, Fachstell Sonderpädagogik, d Eltere, d Psychiatrie glaub ich, will die hend stationäre Ufenthalt empfehle. Oder mer muess au immer leuge vo de Rechtslag her. Was isch das, wenn eine eifach nüme chunnt und er bringt keis Arztzügenis. Ischs für d Schuelpfleg oder muesch au dra denke. De chunnt nöd id Schuel und hät keis Arztzügenis, was isch dänn da los. Also mer muess immer versueche, das abzsischere irgendwie. Ich säg de Eltere immer. Gönnd zum Huusarzt mit dem Jugendliche. Lönd ihn Mal chrankgschriebe, will dänn sind ihr rechtlich absicheret. Will dänn luegt mer wies chan wiiter gah. Sisich für d Eltere au e riese Belastig oder. Und dänn versuecht mer irgend en Weg z mache segs dänn das, dass mer seit. Ja dä hät wükli es psychischs Problem und brucht nöd nur en Ambulanz sondern stationäri Behandlig oder das mer seit: Er hät wükli es Problem da ide Schuel, vielleicht au mit de Lehrperson, dass mer en Klassewechsel chönnti mache. Oder das mer seit: Mach en Schuelwechsel. Grad in e anderi Gmeind. Das sind au Variante. Mängisch säged d Eltere. Ja dänn gönd mir lieber inne Privatschuel. Oder das isch au Volksschuelabsentismus, wo d Schuel sich echli chan verstecke will die gönnd dänn halt id Privatschuel aber als Lösigsform isch das sicher guet. Und mir sind immer de Joker. Also bevor mer Massnahme ergriff das es irgendwo usegah sägeds dahere und ebe mir versueched wükli id Tüüfi z gah und z luege. S Geheimnis isch ja Erfolg vermittle, immer also was du machsch du muesch Erfolg ha. Du muesch chöne säge: «Wow, cool, lässig han ich gschaff « Oder? Und das baut uf. Ebe das wär sochli e Zämearbeit. Ich glaub das isch au das, wo mer da astrebt. S Problem isch eifach du häsch teilwies Lüüt wo gar nöd sötted Schuel gäh, da.

I5: Iwiefern?

B5: Ja sind dumpfi Nüss. Also, wo nöd da here ghöred die chönd vo mir us weiss wo ich wo here aber nöd id Oberstufe oder Orientierungsstufe, nöd, nöd wo so viel Kompetenze eigentlich vo de Lehrpersone verlangt wird. Nöd nur Fachlich, also weisch im Sinn vo ich chan Rechne und so. Das bring ich vo de Uni her mit, aber grundsätzlich eifach en wiite Horizont. Und mer hend söttig, wo das nöd hend. Würd ich als Schulleiter entlah. De Schuelpfleg säge, Gspröch führe, Massnahme treffe, Wiiterbildig, wenn das nöd gaht, dänn isch das nöd s richtig.

I5: Jetzt hend mir über d Zämearbeit gredet. Die Forschigsliteratur trifft ich uf zwei Begriff. Einersiits redet mer vo de multiprofessionelle Kooperation und dänn gits no die interprofessionelli Kooperation. Und sie unterscheidet sich halt logischerwies. Und bim Multiprofessionelle isch so wie d Red, dass ebe verschiedeneni Bruefsguppe, da im Schuelfeld schaffed. Also ebe mer hät de Schuelpsychologischi Dienst, d Schuelsozialarbeit, Heilpädagoge, Schuelleitig, Lehrpersone aber im Fall vo Schuelabsentismus da nöd wükli en Uustusch stattfindet, sonder es isch meh so e Wertschöpfigschetti, wo entstaht durch eifach sochli s wiiterleite.

B5:S Delegiere.

I5: S Delegiere vom Schüeler. Und bi dem Interprofessionelle da redet mer au vomene interdisziplinäre Team. Da gahts drum ebe, dass ich vielleicht als Lehrperson merk oh da steht öppis ah. Das übersteigt mini Kompetenze drum gahn ich mich da go ustuusche und go berate. Bi de Schuelsozialarbeiterin, jetzt hol ich mir no die Person is Boot. Und da findet viel meh regelmässig so Rücksprachene statt, Absprache au sochli e Fallführig. Wo wüsch du jetzt so wie ihr jetzt da a der Schuel schaffed, wie du das sochli erlebt hesch iordne?

B5: Ja scho interdisziplinär eigentli. Das isch absolut euses Ziel. Weisch delegiere find ich i dem Sinn guet, wenn ich merke es übersteigt mini Fähigkeit, ich chume da ane Grenze, wo ich muen säge. Vor allem wenns um therapeutische Sache gaht. Oder? Und dänn..., es isch au döt ich segs dir. Es isch au döt wieder e Beziehigsarbeit. Ich han mit em Psychiatrische Dienst, mit em Schuelpsychologische Dienst hani Jahre lang sehr en intensive Kontakt gha. Sehr also de Leiter vom SPD ganz en guete, guet Fründ worde vo mir. Dä hät mir aglüüte und gseit: «Du chönd mir nöd mal zäme sitze ich han da es Problem, wie ghesch du das oder»? Und ich han ihm aglüüte und gseit:» Du ihr hend da Jugendlich, wo anschienend bi eu abklärt worde sin ich chume nöd drus. Hend ihr Ergebnis? Und so und dä hät natürlig ich segs jetzt mal eso. Über d Grenze vo dem was er dörfte verzelle, hät er mich natürlig involviert. Sisich aber en totale Sege gsi. Ich han e Kinderpsychiaterin wo au, die hät mir immer aglüüte und gseit. Du mir müend zämesitze, will de isch bi dir, mir isch das ufgfalle lueg ich schaffe, für mich eifach das isch nachher das interdisziplinäre Team. Das isch genau was ich wetti. Ich bin immer dra, jetzt am Kämpfe wieder mit Bistand, oder?

I5: Und da d Schweigepflicht?

B5: Genau. Und da säg ich ja dänn müend ihr halt de Eltere so e Verordnung gäh, dass sie entbunde sind vo dem usw. Aber ich merke sisich eifach, döt sind alli chronisch überlastet. Chronisch überlastet. Also bi eus Chinder und Jugendzentrum, dänn ebe d SPD nimmt gar kei neu Fäll meh a im Moment. Die sind so überlastet mit dene, also würlig schlimm. Und suscht..., s Ziel isch eigentli bi mir immer gsi ich chan sine Powerpoint drin, so e..., mir hend verschieden Bereich wo innenand inne griffed. Da häsch d Schuel, d Lehrer, d Eltere, die Jugendliche, häsch Lehrmeister mir schaffed au no im erschte und zweiter Lehrjahr mit de Jugendliche. Oder mir ziehd de Bolke ebe wiiter. Mir hend d Juga, mir hend d Polizei, SPD, KJPD usw. und sisich immer..., das isch au min Job gsi, versueche überall immer im Kontakt bliibe. Und ich chan dir sehr sehr guet ugleise alles zäme. Mir hend jetzt..., au sisich e Organisation Vernetzigsgremium heisst das. Nächstes Zistig chömmed mir wieder zäme. Alli soziale Institutione au d Polizei, alles isch döt debi wo mer ustuuscht. S nächstes Mal gahts um s Thema Übergang oder und das sind gueti Sache. Es hät nonig so viel useglueged im Sinn vo, ich han mängisch s Gefühl es isch meh Chropfwährete, aber es isch guet will mer gseht, also PC nöd und Computer und suscht ghesch enand und chasch wieder eso bilateralt echli Züg bespreche. Isch total wichtig. S Delegiere eifach so, säge:» Ja, nei das isch imfall für d Psychiatrie und so, das funktioniert nöd». Du muesch d Lüüt kenne.

I5: Du hesch ja au vo dem Fall verzellt vo dere Schüelerin, wo da 11 involvierti Persone gha ha. Sochli es delegiere aber ich interessier mich nöd wükli defür.

B5: Ja es isch eso. Oder da hät sie Familiebiständig gha, en Jugendcoach isch au no debi gsi, dänn hät sie süscht en Ernährigsberaterin gha, sie hät d Muetter isch psychisch chrank gha, die hät wieder e Betreuerin gha. Dänn da ide Schuel hät sie also ebe de Schuelsozialarbeiter, mir sind gsi, dänn de Klasselehrer, dänn hät sie no Fachlehrer gha. Sie hät nüme gwüsst..., wo mir sie dänn da here gno hend isch das für sie en Erlösig gsi. Es isch nöd emal drum gang..., sondern sie hät sich uf mich fixiert. Und ich hang seit. Das isch absolut korrekt. Ich bin dini Asprechsperson. Wo d Muetter im Spital gsi isch z Züri une im Triemli hät sie gseit, sie hät es gsundheitlichs Problem gha, sie hät die wölle go bsueche und hät nöd gwüsst wie. Sisich au nöd eso flexibel gsi, weisch geistig mit Fahrplän ect. Ich han gseit: « Keis Problem is Auto iistiege und abfahre». Sind mir e Schachtle Praline go poschte. Dänn hät eifach, da hät sie eigentli das, wo sie brucht hät zum ihri Welt echli i de Ordng palte, das hät sie übercho. Häsch ihre aber au nöd chöne 3 Uftrag ufs mal gäh weisch. Das sind wükli söttig wo du Step by Step, also mit eim Uftrag fangsich du ah, dänn gömmer in Spital schlüssisch ab, gömmer hei sisich guet gsi und dänn isch das, dänn isch das, dänn isch das. Ja das isch sehr. Ebe da hät sich d Schuel halt wükli echli verrent i die ganzi..., oder weisch mer hät versuecht gha, ich han 2006 oder 2007 han ich das Projekt als Kantonale Schuelversuech ufgleist. Und ich han das igäh eusere Direktion und gseit lueged ich will das jedi Gmeind d Möglichkeit hetti so es Gfäss ufbaue. Nöd als Sanktion. Sie hend gseit: Cool, aber mir hend kei..., dritti Oberstufe muess sowieso neu organisiert werde, mir hend kei Ziit für das». Ich han öppe 3 Wuche dra no gschaffed und gschriebe, dänn hend mirs uf d Siite gleit..., jetzt hani de Fade verlore. Es isch irgendwie drum gange, ah ja genau s Problem mit de Wahlfächer und so. Dänn het mer es System innebracht wo mer gseit hät, es muess viel individueller gstatet sie. Du chasch das Wähle und du chasch seb wähle und du chasch dieses Wähle. Das hend mir eifach gmacht idem mir d Fachpersone anegstellt hend und e Rieseliste hend chöne uswähle. Nur scho das isch e riese Überforderig gsi. Für s ganze Team. Wie bringsch das zäme irgendwie, oder? Und durch das hät sich das, sisich e gueti Idee gsi, aber mer häts nachher komplett usenand. Sisich usenand gheit, will viel z viel Lüüt involviert gsi sind. Mini Option wär eigentlich meh gsi, dass mer gseit het. Ja easy. Lönd mir doch de Klasselehrer als Hauptperson die Klass lah führe. Und zwar nöd nur eifach Stundewiis aber er isch vo Afang bis am Schluss isch er de Dreh und Angelpunkt. Für das hetsch ebe die beste Lüüt vo de Beste brucht oder? Wo dänn das chönnd mache. Und wenn Sache nebed dezue hetti, d Schuel hört am 3 uf für mich. Für mich het sie am 3 ufgehört. Vo 3 bis 5 het jede chöne wähle, de eint im Ruederclub une, Sport, Chetteli mache, die ander Chleider schniedere, bis Informatik äh irgendwie weiss ich was. Oder dänn hetsch es System gha, wo du chasch säge. Sisich ganz intakt gsi vom Morge am 8ti bis am 3 het mer chöne schaffe nachher häsch du Ziit. Sisich echli s englische System oder s kanadische, äh wo ich find das sehr guet. Es funktioniert eifacht. Wär e Variante gsi. Hüt wie s jetzt isch, am Mäntig da schenll zwei Stund dänn det wieder über de Mittag also sisich sehr sehr schwierig. Sehr schwierig.

I5: Ähm jetzt bi dere Zämearbeit, also wenn du seisch du gasch das Interdisziplinäre ischs Ziel und so. Was häsch s Gefühl binere Zämearbeit vo allne Beteiligte, dass so öppis klapped und funktioniert. Was erfordert das jetzt wo de Beteiligte.

B5: Also wichtig isch e Mal, dass mer wükli s Ziel festleit und nöd nur s Oberflächliche sondern es isch immer s Wohl vom Jugendliche wo im Zentrum staht. Was müend mir mache, dass es dem Jugendliche wieder guet gaht. Wenn er Symptom hät, dass er nüme chunnt oder suscht döt uffällig. Das sind nur Symptom mir müened d Ursache usefinde und nachher versueche Weiche z stelle irgend ebe da häsch ja nachher Fachlüt, wo dieses und jenes chönd säge. Also es gmeinsams Ziel, das isch für mich absolut. Also us de Praxis use, dass muess sie. Ich erlebe viel Sitzige wo geschwätzt wird, wo ich muess säge, nach ere Stund mir sind nöd wiiter, will mer hends Ziel nöd vor Auge oder? S Ziel muess sie, was passiert mit em Jugendliche. Was chönd mir mache, dass es dem wieder guet gaht. Mir hend ja d Ufgab, säg e Mal mit 15i, 16i sötteds ine wiiterfüherendi Schuel, sötted sie is Bruefslebe iistiege, S'Erschte d Arbeitswelt, das muess euse Fokus sie. Verstasch. Mir müend scho immer wieder vorus denke und dänn iistiege erschte Arbeitsmärt. Was wott en Lehrer säge, wo selber nie gschaffed hät? Das tönt ja jetzt brutal, aber verstasch ich tuens nöd abwerte, aber sisich wükli, da sind so viel Bilder ume. Jessesgott wie das isch bim Schaffe. Es isch nöd realisitisch. Oder müesstisch eigentli vo döt her Bruefslüt ha, wo au de Aspekt chönd innebringe. Es gaht immer drum, was ..., jetzt grad das Meitli wo mir hend, wo am Fritig also morn e Prüefig macht ad KS-Schuel. Was isch s Ziel? I dere Ziit wo sie jetzt bi eus isch. S Ziel isch nöd de Lernstoff abhöckle. S Ziel isch nöd Lückelos id Schuel cho, sondern s Ziel isch sie söll döt i dene Wichene gah, sie hät hüt de ganz Tag ziit, selbstständig s Portfolio fertizstelle, demit sie das morn chan mitneh. S Ziel isch das sie d Ufnahmeprüefig schafft. Wenn sie das nöd erreicht, was isch s nöchschte Ziel bis im Summer? Sie bliibt jetz bis im Summer bi eus. Und au da immer wieder zämesitze oder? Und all die Lüt, ich säge d Fachstell Sonderpädagogik usw. die müend eus rechtlich absichere. Die müend säge, ich chan das vertrete, sisich guet. Das brucht au wieder kompetenti Lüt mit ere guete Perspektive.

I5: Gits jetzt allgemein suscht sochli strukturell oder was für bestimmti Sache, wo du findsch sind wichtig, was es vo de Teilnehmer erforderet, wens um so e Handhabig gaht, möglichscht effizient, aber au guet....

B5: Vo mir us de Praxis use. Wenn..., also es brucht e Mal Ziitgfäss, das isch s Einte. Das isch immer s Zentrali da sowieso i de Schuel, wänn chönnt mer wo. Wenn sie jetzt afanged über de Mittag die Konferenze mache, find ich schlecht, will am Mittag muesch echli chöne regeneriere. Äh also s Ziitgfäss isch ganz sicher wichtig, dänn d Kompetenz, dass d Lüt wüssed, vo was sie redet und d Vorbereitig. Das isch s Schlimmschte für mich unvorbereitete Sitztige, wo d Lüt eifach iglade sind und sie hend eifach s Gefühl sie chönd eifach es bitzli mitschwätze. Katastrophe.

I5: S gaht eifach Ziit verlore.

B5: Ja. Nei es bringt eifach überhaupt nüt und sie wiederholed sich dänn au zeh Mal und immer wieder und nomal s gliiche und das sind ganz müehsami Sitzige und drum. Ebe ich bin amigs froh, wenn ich Sitzige chan leite, will ich weiss was ich wott und ich spriche d Lüüt dänn nachher ganz direkt a und fröge: Was machsch jetzt du? Oder das mer d Ufgabe nachher au festleit. Dänn isch e Sitzig innere halb Stund dure.

I5: Und übernimmsch du da au echli, das isch oft au d Frag, wer übernimmt döt d Fallführig.?

B5: Also bi eus d Fallführig isch meischtens bi de Schuelleitig dänn. Wenns bi eus sind, han ich natürl d Fallführig. Oder, das isch völlig klar. Das lauft alles über mich, sochli s Zentrum. Oder ebe de X au. De X hät Fäll, wo er wükli für sich tuet betreue. Ich höre nächscht Summer bini pensioniert und ich tuen ihm, tuen jetzt ihm eigentlich jede Monet s Thema wieder nochli nöcher bringe. Au das er weiss, mit wellne Institutione da suscht no z tue hät. Aber er hät döt au scho Fäll, wo er wükli komplett selbstständig macht. Aber s Ziel isch immer mit tusched eus us, mir sind i de Dropbox verlinkt. Das isch z.B au öppis für eus, dass mir ..., also jede hät Isicht id Dokument. Ja. Also eifach Transparenz isch für mich wichtig und vor allem ebe, wenn mer so interdisziplinär wott schaffe, dass mer wükli die richtige Lüüt hät, und nöd irgendöpper wo sochli öppis here schwaffled au wenn er weiss ich was en Psycholog isch. Das bruchsch eigentli nöd.

I5: Und so Schwierigkite wo du gnennt häsch sind sochli die Ziitfäss finde. Also so..und

B5: Ja

I5: Und ebe mit dene Lüüt, also es Problem häsch ja au sochli gnennt gha, uf en Art ischs ja wichtig dass es das hät, aber au so die Schweigepflicht. Häsch du amal s Gefühl durch die interdisziplinäri Arbeit chunnts au irgendiwe zu unnötige Verzögerige und es wird em Schüeler z wenig schnell ghulfe....

B5: Z wenig schnell.... Äh, hmmm ja, nei Verzögerige i dem Sinn, s Problem isch eifach bsi mer, wenn mer so en runde Tisch macht, das mer wükli alli zämebringt, will alli sind irgendwo igspannt. Ich bin da echli privilegiert i dem Sinn. Ich han Lüüt wo gönnd go schaffe use mit ihne, ich chan da d Arbeite überneh aber..., äh nei ich find au ebe vom Dateustusch her, find ich das jetzt da in X überhaupt nöd problematisch. Also es isch nöd eso, dass öppert mir seit: «Ich chan nöd». Jetzt das isch e Biständin us Zug wo mir jetzt aglüüte hät, voll s ganze Programm dureverzellt. Also das dörft sie eigentlich nöd aber es isch ja logisch will mir schaffed zäme. Das isch jetzt öppis neus wo ich nöd kenn. Ich wird hüt namittag mit ihre telefoniere, werdet au duzis mache, eifach das die Schwelle möglichscht tüüf isch und sie chan alüüte und ich chan alüüte. Nei ich find das da eigentlich guet. Eigentlich s dümmscht isch das, wenn en Lehrer es Problem hät und er seits nöd.

I5: Und us wellne Gründ meinsch macht das en Lehrer nöd?

B5: Sisich immer klar. Es isch es Versäge oder. Weisch es isch au vielfach e Unbeholfenheit mit söttige Situatione. Also ich mach der es Bispiel: Ich han da obe en Lehrer gha und dä hät wükli..., Mathi hät er gäh usw. ich han hufe, hufe Schüeler vo sinere Klasse gha über 3-4 Jahr. Und dä hät mir Mal gseit unter fascht Träne erstickte Stimm. «Weisch ich bin eigentlich Mathilehrer. Ich han nöd glernt mit schwierige Jugendliche umgah». Oder da muesch ich säge, das isch mängisch au d Situation. Sie sind Fachlehrer, sie wönnd irgendöppis. Oder es isch ihne wichtig aber s Klientel isch ihne nöd bewusst. Und hüt isch d Störig de Normalfall oder. Also i dem Alter sowieso, wenn Störige git, das isch de Normalfall und uf das muesch du dich chöne ischtelle. Es dörf kein persönliche Agriff sie für dich, wenn sie mal irgendöppis säged. Du muesch chöne wükli e Distanz ha dezue. Viel Humor, du muesch emal chöne lache, wenn sie öppis mached, oder? Aber ja, also seb d Lehrer müend relativ schnell reagiere. Da muesch ich säge will mir sehr e gueti Schuelsozialarbeiterin hend, wo au die glich Stossrichtig hät wie ich, also die Interveniert au schnell und seit em Lehrer: « Du schick doch die mal zu mir, demit ich die mal gsehn. Schick sie mal zu mir dänn chani mal mit ihre rede. Sehr guet. Mir hend au immer Ustuusch.

I5: Jetzt, ehm was würsch du säge, wo würsch du jetzt...es geht jetzt drum, dass mer d Unterscheidig macht. Vorher häsch sochli d Kernkompetenze beschriebe vonere Lehrperson, wo findsch du wo chan e Lehrperson jetzt vonere Schuelsozialarbeiterin profitiere. Wo gsehsch du d Ufgabe und Kompetenze vo de SSA?

B5: Ja weisch ich denke d Schuelsozialarbeit die hät ja eifach es anders Resort. Sisich mal alles vertraulich au, s geht nüt use was mit em Schüeler. Sisich für sie eigentli klar. Sisich sochli en sichere Ort. Ich denke d Schuelsozialarbeit sött sehr viel i Sache Information mache. Also sie isch kompetent, wenn äh..., das sie zum Bispiel., äh en Kurstag abüütet da zum irgend ere Thematik. Ebe s chönti au Schuelabsentismus oder eso sie, wo mer..., oder das sie Lüüt. Sie hät eigentlich d Initiative gha, oder das sie gseit hät: «Ich tune jetzt die Lüüt, wo ich s Gefühl han die bringed öppis um mich umeschare und dänn mached mir die Arbeitsgruppe Schuelabsentismus». Also döt gsehn ich en grosse grosse Input eifach de Horizont echli uftue. Dänn äh, was en grosse Unterschied isch zu de Lehrer. D Lehrer hend kei Möglichkeit zum Triage mache. Sie sind eifach mit ihrem Züg echli zuegmüllt oder eifach suscht beschäftigt. Sisich fürd Triage muesch du die entsprechende Stelle kenne.

I5: Ja.

B5: Sisich bi eus au d Schuelsozialarbeit. Für das muesch ebe de Kontakt ebe sehr guet si. Das en Lehrer chan here gah und säge. Ich han das oder dieses Problem. Dänn chan sie au säge: «Lueg ich han da e Liste. Mer chönnt sich au Mal a die Person wende usw».

I5: Und jetzt i dere interdisziplinäre Arbeit, wie da gschaffed wird. Wo gsehsch du ebe d Chance für eh Lehrperson, ebe so eng mit de SSA zämeschaffe. Häsch du s Gefühl e Lehrperson chan viel lerne?

B5: Ja ja, es nimmt dir de Druck e weg. Also das isch eigentli s grosse Hauptthema. Will was d Lehrer beschäftigt. Ich weiss das vo minere Frau. Sisich immer das wo nöd klapped oder und so Züg Stress und d Angst und ide Angst chasch nachher nüme richtig reagiere. Oder s Ziel isch eingelti das du entspannt chasch sie und wenn du öppert weisch wo dier zur Siite staht und dich unterstützt und eifach zum Bispiel id Stund innchunt und zueleugt und redet nachher mit de Jugendliche, dänn isch das ganz öppis anders. Dänn bisch du nüme alleige. Und teilti Lascht isch e halbi Lascht oder? Das isch de sehr sehr gross Vorteil. Früehener isch de Lehrer ja Einzelkämpfer gsi. Also das wo ich dier verzellt han. Ich bin natürli en starke Einzelkämpfer gsi aber ich han erscht nach e paar Jahr Lüt gfunde, wo i die glich richtig ziehnd. Aber äh d Grundhaltig grundsätzlich, was du wotsch mache, wenn du mit Jugendliche zäme bisch. Ob du seisch ja de Lehruftrag mol, findi au es macht Sinn, will das isch cool. Es sich eigentli nur eis Segment will es git alli andere Segment au und da muesch du bereit sie, dich mit dem ganze Herz echli dri zgäh. Weisch das git dir nachher Freud und stell dir Mal vor, bisch immene Team, wo alli öppe i die glich Richtig ziehnd. Ja das isch au sehr aregend oder?

I5: Findsch es git no anderi Bereich wo du seisch, Das bruchts innere Schuel, demit sie ihri Haltechraft chan steigern? Was bruchts, was isch nötig?

B5: Also für mich wär mal ganz wichtig, es einheitlichs Logo, mer chönnt T-Shirts mache. Ich säg jetzt mal eifach so die Identity, wo jede Stolz isch, dass er das T-Shirt treit. Hend mir übrigens für eus selber scho vor 15 Jahr gmacht. Oder au es Visitechärtli dörfed ha. Member of the school... das sind alles sochli Sache wo dezue ghöred. Das mer e Schuel chan identifiziere chan vo usse, als en Organismus wo lebt. Für das isch Mediearbeit notwendig, für das müesstisch pro Jahr minimum es Quartierfäscht mache. Also öppis wo übergriffend isch wo s zwei Wuche lang, d Schuel nume a dem schaffed. Wo mer d Gastronomie ufziehend und, und, und. Musikgruppe. Mer hend Jugendlichi wo au Musik mached, wo die Band nachher spielt. Chönsch en Musikkontest mache. S git x Möglicheite. Eifach Events, wo wow, wow wow, wo fasziniered. Öppis anders isch mir au im Sinn cho. Also weisch so Projektl mache, dass sie öppis chönd lehre und so. Du muesch Sache mache, wo du gern machsch. Wenn du begeisteret bisch und das chan (lacht) irgend es weiss jetzt au nöd was, irgends es blöds Thema si, aber du bisch begeisteret. Hey dänn, das schwemmt die dänn grad weg wie e Welle. Du muesch selber Freud dra ha. Wenn du eifach sochli; kein Bezug häsch, dänn ja was wotsch dänn da. Dänn gits eso müehsami Sach, wo du immer anderi muesch zur Hilf bitte. Wenn du seisch: Wow das gfallt dir, Schmuck herstelle oder suscht, machemer es Projekt, mached en Lade uf. Oder Spielzüg repariere, oder Schüelerfirma, sisich au so es Thema. Weisch das wär au öppis, wo mer en eigeni Firma ufbaut mit de Schuelklass wo mer seit. Veloflicke z.B aber dänn muesch du en begeisterte Velofan sie du selber und säge: «Wow sisich cool». Ebe ich han mal es Projekt gha in Wollerau mit emene Kolleg. Spielzügbar hät das gheisse. Dänn hend Lüt chöne Spielzüg herebringe. Sie hend gflickt und hends nachher verchauft und d Provision hends chöne bhalte. Hey hammer. Hend richtig glernt gschäfte. D Werkklasse, Sonderklässler. Super guet gsi. Ebe es git so viel Möglicheite. Ich han e Schuel erlebt in Berlin. Ich bin anere Tagig gsi, döt het mer mich iglade döte. Sisich so en europäische Kongress gsi zum Thema Schüelerfirma und so und viel blabla und viel Theorie aber was ich erlebt han: Gastronomie. Mer hät ide Pause. Da isch ei Gruppe gsi. Die hät s Brötli mit echli Leber,

Chäs bestriche. Häsch übercho. Sisch au cool gsi bis dänn es 5- Gang- Menu am Abig. Das sind dänn ganz anderi gsi weisch. Eine hät e Gschäftsfühererusbildig gmacht. En 14- Jährige. Die schaffed ebe mit de EU zäme, die hend en Fond, wo das Züg sponsered. Wenn du jetzt seisch ich mach jetzt e Bäckerei uf. Du bisch ja nöd Beck oder, aber findsch das isch no cool. Dänn tüend sie dier e Fachkraft zur Verfügig stelle, wo dänn mit de Jugendliche schaff. Dänn chan also d Infrastruktur finanziere. Eigentli viel e grösseri Gschicht. Chönt mer aber da im Chline au mache. Du chasch afange vom Pausekiosk bis here zu grosse Sache.

I5: Also dass d Schuel viel meh ide Stadt und de Gmeind ine Projekt macht und dänn sind au die Jugendliche da stärker verankeret.

B5: Jaja absolut. Das es wie es Ushängeschild isch. Das isch ganz wichtig.

I5: Das zeichnet au es ganz anders Bild vo de Jugendliche.

B5: Ja absolut.

I5: Vo minere Siite us wärs das.

B5: Ehrlich? (lacht)

I5: Gits suscht no öppis, wo du mir gern wötttsch mitgeh? Oder wo dir suscht no i Fallt zum Thema Schuelabsentismus?

B5: Nei s Wichtigste hani gseit. Weisch de Rest isch sehr. Ich han grosses Theoretischs wüsse. Au über das. Aber es gaht mir nöd um das. Es gaht mir, dass du de Gsamtzämehang gsehsch. Oder Schuelabsentismus isch nur es Symptom. Vonere Sitaution, wo je länger sie isch, desto schwoeroger sie wird. Corona hät das jetzt nomal Verstärkt. Und ich gsehn immer en Weg drus usse. Also eifach us minere Erfahrig. Alles sind individuell Gschichte und ich muess säge, alli hend... also es gaht ums Erlebnis mitenand öppis chöne z schaffe. Aber das wie sölli säge, dass sie Mal erlebet mit Erwachsene mal echli normal chöne umgah. Natürli bini de Chef und vordere Respekt. Mir hend en guete Umgang. Nie lüge. Chan ich dir grad säge. Grundsätzlich ide Pädagogik nöd lüge. Säg das wo du meinsch und suscht seisch nüt. Das isch en Sege für die, will das wischiwaschi «ja du...» blöds Bispiel « mir gönnd dänn, vielleicht gönnd mir hüt Namittag no in Mc Donalds» No way. Entweder seisch: Mir gönnd oder seisch mir chönd nöd gha, mir hend kei Ziit. Dänn wüsseds wora dass es sind. S Hauptproblem isch immer d Verunsicherig. Also das isch total blöd. Wenn du au Awiesige giach, wo nöd klar sind. Vieli Schüeler säged: Ich wird nöd fair behandelt. Inne Fehlt d Möglichkeit s Abwäge usere Distanz, ja es hät vielleicht au no en Grund wieso de jetzt evso behandelt worde isch. Klar, wenig Regle also du muesch nur. Ich säg der ich bin scho fascht i allne Schuelhüuser gsi im Kanton Solothurn. E Liste mit 20 Regle. Klassezimmerregle: Wir sprechen nicht usw.. kei Sau chan sich das merke. Und bi eus isch d Regle. Isch au ganz eifach oder mir hend eigentli au fascht nur 3 Regle. Die erscht isch Pünktlichkeit.

Das heisst wüerkli zur Ziit da sie. Die zweit isch en korrekte Umgang miteneand und die dritt isch mir hend es absoluts Rauchverbot. Ei Zigarette da und du flügsch usem Projekt. Und vo Afang ah han ich das eso fest gleit. Das Theater wo ich scho erlebt han. Da ghat eine go rauche hine im Ecke und de Lehrer rennt dem hinedri... «oh du rausch» (immitiert Stimme).

I5: (lacht)

B5: (lacht) Nei das isch amigs so en Chindergarte. Aber das isch nöd meh weder fair, wenn au en Erwachsene, also au ich mal en Fehler mache: gib ich das sofort zue. Fehler mache ...

I5: Isch nüt schlimms.

B5: Nei isch nüt schlimms, aber gsehsch du reagiersch jetzt au scho so. «Isch ja nüt schlimms». Eus wird iitrichteret Fehler sind schlimm oder? Mach kei Fehler im Diktat. Ja, nei das isch scho öppe alles.

## **Interview\_ SSA\_ B6**

I6: Dänn fanged mir Mal ah, dass du mir verzellsch was du für Erfahrige mit Schuelabsentismus gmacht häsch.

B6: Die Erfahrige sind unterschiedlich will die Persone au unterschiedlich sind. Und das betrifft Buebe und Meitli und ich rede jetzt vor allem vo de Sekundarstufe. Ich han weniger Erfahrige gmacht ide Mittelstufe. Und vieli Fäll sind..., äh, nei es isch ein Bueb gsi und zwei oder drü Meitli wo gseit händ, eso Mobbingschichte, wo sie als Grund agäh händ, weshalb sie nüme möchtet cho. Sie nened, das natürlü Mobbing, aber ob das mit de klassische Definition au Mobbing isch, das hani den au versuecht usezfinde. Aber es gaht meh drum so um Usgrenzigschichte. Mängmal sinds au nur zwei Meitli gsi oder zwei Buebe, wo de eine Bueb dänn uf e abemachendi Art behandelt hend. So, dass dänn de nüme hät wölle id Schuel cho. Sisich so de eini Grund gsi. Bimene andere Bueb isch es zum Beispiel gsi, körprliche Schmerze, Buchweh und Chopfweh und so, wo ber so stark gsi sind, dass mer dänn agfange hät überlege: « Ja hallo, das chan ja irgendwie au nüme si». Dänn hät mer agfange ärztliche Zügnis und so z ifordere und so. Also döt isch es ebe meh um körperliche Symptom gange, s andere sind dänn meh seelische Symptom gsi. Eso. Und ja bi eim..., ja döt isch ganz..., döt sind eifach verschieden Gründ gsi, amigs, dass isch dänn die Schwierigkeit gsi, das dänn au d Eltere und s Chind eso Mobbingschichte in Vordergrund gstellt händ, aber bi nöcherem hiluege und im Gspröch mit em Meitli, sind die gar nöd gsi. Und dänn hät mer gmerkt, dass eigentlich Dihei d Problem gsi sind. Und die Eltere das natürlü nöd hend welle gseh und dänn natürlich gege d Schuel argumentiert hend. Wie schlecht das d Schuel da schaffi, das s Meitli nüme möchti cho. Oder das sind dänn ganz schwierige Gschichte wo jahrelangi, und X Gspröch mit Schuelleitige und so. Das sind so Einzelfäll i dem Ganze inne. Also mir hend ja öppe vierhundert Schüeler und Schüelerinne mit Chindergarte und allem.

I6: Und sit du da schaffsch, sind das die «einzige» Fäll oder bekanntische Fäll, wo da uftaucht sind. Oder was schätzisch du, wie hüfig chunt das vor? Oder gasch du au devo uus, dass es Randerschienige hät, wo mer nonig erfasst hät oder nonig so bemerkt hät?

B6: Es isch für mich schwierig z säge ob es hüfig isch oder nöd, will ich kein verglich han. Au mit andere Schuele. Ich find sisch aber doch uffällig- das immer wieder e Mal, das Thema ufcho isch, so, dass sogar – mir händ jetzt e neu Schuelleitig- dass die Schuelleitig e neus..., en neue Leitfade usegäh hät und das Wort «Schulabsentismus» i dem neue Leitfade verwendet hät. Ebe döt isch mir das Wort s erscht Mal ufgfalle, vorher han ich das gar nöd kennt. Das es en -ismus isch. Jaa das mer dem Phänomen es Label git. Und das Kategorisiert eigentlich, wie gaht mer demit um. Und ich glaube, dass ich au vieles nöd erfahre. Wenn mer paar Mal nöd chunt, dänn git das eifach litrag, aber mer gaht deswege nöd zu de Schuelsozialarbeit. Drum erfahr ich gar nöd so viel. Lehrpersone chönted da meh säge, als ich. Bi mir sind dänn die, wo d Lehrer an Aschlag chömed. Und säged: « jetzt weiss ich au nüme wiiter, de hät jetzt scho zum xte Mal i dem halbe Jahr gfehlt und jetzt muess ich dem en litrag mache, als ungenügend und jetzt weiss ich nöd was. Was machemer jetzt und so? Und dänn tuen ich d Lehrer berate, wens zu mir chömed. Das isch dänn es individuells Vorgehe, was mer bi dem eine Fall, dänn grad macht. Und vor allem merk ich ja, die Lehrpersone sind ja vor allem in Kontakt mit dene, wo ja dänn Dihei sind. Und darum erfahred die über d Gründ, zumindest mal die vordergründige Begründige, warum dass sie Dihei bliibet zerscht. Und dänn versueched mir das natürli z behebe. Und wens um so Mobbingschichte gaht, dänn versuech ich da halt, de Konflikt z kläre. Uf allne Ebene dänn. Und s Ziel isch dänn Meischtens, dass d Person emal zu mir chunt. Also, das wird den amal Abote und es hät doch scho paar Mal stattgfunde und dänn gang ich uf d Suechi mit dere Person über die würkiche Gründ. Das isch dänn d Frag fo de Qualität vom Beratiggspröch, ob mer dänn i die Tüfgründigkeit chan vordringe oder nö.

I6: Und s Beratiggspröch isch ja sicher so e Kernufga , wo du als Schuelsozialarbeiter...

B6: Ja, das isch dänn d Kernufgab. Also wänn jetzt bi so öppertem, wo immer wieder gfehlt , wo mer au all die Gründ, wo ich vorher gnennt han..., ja die chömed dänn zu mir, die paar. Also isch jetzt d Frag wie ich die Beratig mache?

I6: Ähm ja, das chasch du gern au verzelle. Ich frög dänn amal eifach dri. Aber ja, ja.

B6: Ähä.

I6: Oder ich fröge zerscht. Ebe bi so Fäll wo du mir jetzt erläüeteret häsch, wo d Lehrperson chunt und frögt: « Söll ich jetzt en Ungnüegendi gäh oder nöd». Als Schuelsozialarbeiter häsch du dänn s Gefühl, ui i dere Gschicht isch scho extrem viel passiert und es brucht extrem viel Arbeit und wünschisch du dir da, d Lehperson wär vileicht scho frühener cho oder wie ggesch du das oder wie erlebsch du das, häsch du amal s Gefühl es chunt fascht echli spaat?

B6: Nöd unbedingt. Ich merke die Lehrpersone händ recht viel Vertraue i mich und beidi, mini Partnerin da, sie isch scho länger da und 50% und ich glaub mir händ en guete, es Vertrauensverhältnis chöne ufbaue zu de Lehrpersone. Natürlich gits da au söttig, wo euses Agebot weniger nutzed und anderi meh. Das isch öppis wo glaubs überall echli stattfindet. Will den au Lehrer eifach s Gefühl hen ich bruch kei Hilf, ich chan das au allei und so. Und da passt i ihrem Selbstkonzept d Schuelsozialarbeit nöd dri und so. Und die chömed wahrschinli, weiss ich nöd was, erscht churz vor em Zämebruch, aber...oder wenn überhaupt. Aber die allermeischte chömed gnuetg früeh und ich büte mich au ah ide Pause, also am Mittag und das isch ei Art, dass ich das möglichscht niederschwellig mach. Wänn mer en Kaffi uselaht und seit: « Du jetzt isch dä zum vierte Mal scho nöd cho und so und er seit immer wege Buchweh und so, was meinsch dänn du»? Und dänn säg ich; « Chum mir sitzed schnell zäme und dänn redet mir». Und dänn säg ich: « Also tuen dem doch emal alüüte und frög dem Mal, ob er Mal möchte zu mir cho. Er chöni au cho nach de Schuel, dass ihn die andere nöd gsehnd». Das hani au scho gmacht, will sisich den peinlich, wenn mer nöd id Schuel gaht aber bim Herr X gaht während de Schuelziit. Will s Problem isch, dass die andere Chind dänn, dass die dänn Angst hend, was denked die über eim. Oder? Und das mer dänn eso schwänzted. Oder?

I6: Ja, ja. Also ebe zerscht echli Beratig mit Lehrpersone sochli informell die Pausene im Lehrerzimmer...

B6: Ja also mängmal gits au ganz offizielli per What's App per Mail. Den chan mer säge:» Dä und dä isch scho lang nüme cho ...», hani grad jetzt vor zwei Wuche gha no. «Ja en Bueb und er redet fo Mobbing und so». Und da seid d Lehrperson, sie heg mit ihm gredet und über d Chat und so und er segi bereit Mal zu mir z cho und dänn hemmer en Termin abgmacht und dänn isch er cho. Dänn hani gmerkt, das isch nöd Mobbing sondern eine oder beziehgswies zwei, wo ihn da abemached. Also sozäge ihri Beziehig stärked, idem sie en andere abemached. Sisich den uf chöschte fo öppert anderem oder? Ja und den suechi den mit ihm e Lösig, wie mer das chönt behebe. Das isch dänn ebe d Art und Wiis vo de Beratig, ja.

I6: Und chasch du mir da genauer usführe, wie du da idere Beratig Lösige tuesch erarbeite, uf was du döt de Fokus setzisch? Was isch dir wichtig bi de Beratig mit dine Schüeler? Also wo liegt de Fokus und wie wird de Schüeler bestärkt. Oder, wie gasch du da vor?

B6: Wichtig find ich d Empathie am Schüeler und de Schüelerin Empathie geh. Unter Empathie verstahn ich, sini Gefühl und sini Bedürfnis gseh und das nöd verstah mit em Chopf sondern mit em Herz. Und das heisst en Art e Herzensverbindig z mache. Und das gspürt mer au energetisch, wenn mer die Person verstaht ohni z bewerte. Säge: »Ah das isch dir wichtig und so fühlst du dich.« Will das isch passiert und dänn isch das so und so». Und jetzt isch das eh qualitativi Teilnahm ohni dra z denke, was isch richtig was isch falsch, was mer sött und was nöd und so was häsch verbockt, und was häsch guet gmacht. Sondern überhaupt ohni Urteil und ohni Diagnose. Das isch für mich Empathie und wenn mir das glingt, dänn entspanned sich die Schüelerin und Schüeler meischt es bitzeli, will sie sich ghört und gseh fühled. Und d Kunst isch dänn uf d Suechi z gah, was dere Person

dänn wichtig isch. Also ufgrund vo wellem Bedürfnis bliibed sie Dihei. Will ich gahn devo us das ihres «Nei» zur Schuel isch es «Ja» für öppis anders.

I6: Mhmm, mhmm.

B6: Also, jedes Nei isch au es Ja für öppis. Und dass ich au mini Kritik vo dem Schuelabsentismus, dass mer z fescht uf das «Nei» luegt und viel z wenig uf das «Ja». Und d Energie folgt, de innere Aufmerksamkeit, die folgt dänn em «Nei» und nö dem «Ja» und das hät dänn eh destruktivi Wirkig und weniger konstruktiv.

I6: Ja.

B6: So ich glaube es fñehrt weniger zum Ziel, das d Schñelerinne und Schñeler würdet meh cho. Wenn mer echli de Fokus hät. Und dänn versuech ich de Fokus usezfinde. Was isch dänn de Grund? Also sprich d Bedürfniss. Und da isch zum Bispjel jetzt, es isch gar nöd so spektakulär, da sind die Bedürfniss wo mir amal au händ, aber ebe sehr wichtig, wie Anerkennig, gseh werde, die Gmeinschaft si, vielicht au Gerechtigkeit, mängmal mit em Lehrer, wo das nöd gseh hät, hät mer sich nöd grecht behandelt gfñhlt und dänn isch das Bedürfniss nach Gerechtigkeit nöd erfüllt. Ähm Respekt, aber meischtens isch es Annerkennig, Gmeinschaft. Frñundschaft. libunde sie innere Gmeinschaft. Da sind sochli Hauptbedürfniss, wo nöd erfüllt sind, nach minere Wahrnehmig.

I6: Ja. Super, Und wenn du da ebe die Bedürfniss wahrnimmsch vo dene Schñeler und Schñelerinne, wo da ume sind. Also offebar sött das vorhande si, demit d Haltechraft vo de Schuel grösser isch. Und was würsch du säge, was sind centrali Aspekt? Also was muess ide Schuel vorhande si oder uf was tuesch du hiischaffe oder was probiersch du umsetze in ere Schuel, damit d Schñeler gern da sind und die Bedürfniss somit befriedigt werdet?

B6: S Prinzip. Ich muen zerscht säge was d Grundlag isch zum säge uf was ich hischaffe. Mer muess. Alli Mensche hend Bedürfniss und euses Gfñhl dütet druf hi, ob das Bedürfniss erfüllt isch oder nöd. Das sind so wie d Warnlämppli und wänn es Warnlämppli unagnehm lüchtet, dänn weiss mer jetzt isch öppis nöd erfüllt und dänn triibt eus das ah zum eus das z erfülle. So wie wänn s Öllämppli Lüchtet, dänn weiss mer mer muess Öl nachfülle, will de Motor hät s Bedürfniss nach Öl. Und wänn öppis guet lüchtet, s Kontrolllämppli seit, jetzt isch alles ok, dänn fñhlt mer sich wohl und dänn dütet das hi, ich bin z friede. Äh und das Bedürfnis isch erfüllt. Das heisst alles, was mir Mensche Lehrer, Schñeler oder Schuelleiter oder was alli Mensche uf dere Welt mached isch de ganz Tag versueche eusi Bedürfniss z erfülle. Und mängmal glingt eus das eben nöd und mir macheds uf eusi Strategie zum die Bedürfniss erfülle. Sind mängmal paradox und fñehred nöd zum Ziel. Sehr hüfig und das isch es Phänomen, das de Mensch dänn trotzdem wiiter macht. Also s Bispjel mer Suecht nach z Friedeheit und Glück und suecht das i vielem Geld und merkt mer bechunnt das nöd über, zum Bispjel. Oder mer wird beleidiget: « Du Arsch» und dänn hät mers Bedürfniss nach Respekt und Astand und d Antwort isch: «Ja selber Dubbel».

I6: Ähä, ja.

B6: Und dänn isch ja d Chance, dass de ander aständig und respektvoll isch, sehr chli. Aber eigentlich brücht mer das. Also das was mer seit, isch nöd – also ich merk jetzt ich bruch Respekt und Astand vo dier, das wär ja dänn Strategie das d Chance sich erhöht, das mer das überchunnt. Aber mer seit das nöd, sondern mer tuet zrugge beleidige und es isch dänn e grossi Chance, dass mis Bedürfnis nach Respekt nöd erüllt isch. Und das isch es Phänomen, wo ich viel gseh i eusere Welt, dass ich ..., die Strategie, wo mir wähled, nöd so viel zum Ziel führed. So. Das ischs Einte. Und jetzt gahts drum en Weg z finde wo möglichscht alli Bedürfniss befriediget. Die vo de Lehrer, vo de Chind au die wo mobbed zum Beispiel und die wo gmobbt werdet i Konflikt. Die wo mobbed hend meischens die gliche, nämli au Anerkennig. Und sisch hüfi gar nöd so en Konflikt, aber d Strategie wo mer wählt, die gönnd nöd. Und dänn sueched mir nach ere Strategie, wo für beidi stimmt. Und dass isch wie so mis Grundprinzip. Es muess für alli stimme. Also nöd nur für d Schuel und nöd nur für dä, wo diheime bliibt. Aber es muess au für d Schuel stimme, d Schuel chan sich jetzt nöd nur dem apasse. So und dänn Suech ich en Weg. Zum Beispiel dä, wo jetzt da grad fno nes paar Wuche cho isch. Hämmer gmerkt, ah das sind die Buebe, die sind so und so und dänn hemmer gseit und was bruchsch du? Aha so Respekt und dänn hani versuecht, wenn ich das schaff dene Buebe, wo ihn au abemached au Empathie z gäh. Das heisst, was glaubsch dänn du, was die bruched? Das gaht nume, wänn dä nümme eso verletzt isch wo chunnt. Will so lang er no im Ärger und ide Wuet isch, chan er die Empathie nöd gäh. Dänn brucht er no meh Empathie. Wenner aber an en Punkt chunnt, wo mer merkt, ja jetzt bin ich gsättiget und verstande, jetzt chani erscht au die andere gseh, also au en Perspektivwechsel mache. Dänn isch das sehr heilsam dänn. Will dänn hemmer gmerkt, ah die bruched Gmeinschaft, Fründschaft. Äh und dänn isch d Frag ok, eigentlich isch dir das glich, das chönt die ja ha aber nöd uf Chöschte vo dier. Und jetzt gahts drum die z Bitte und z säge: «Ich gseh ihr möchtet die Fründschaft und das isch für mich ok. Chönd ihr bitte das eso mache, das ihr mich nöd abemached idem das ihr säged du Schlappschwanz oder irgend eso». Und dänn chunt e Bitt: «Will ich bruche Respekt und z Friedeheit da ide Schuel. Und da bruch ich eu dezue, sind ihr bereit mir das z gäh»? I die Richtig gahn ich. De hät das jetzt welle allei kläre mit dene. Vieli hend Angst, dass wenn ich mich ischalte es dänn schlimmer wird. Obwohl sie hend die Erfahrig nöd gmacht, dass ich dänn uf dere empathische Ebene rede. Und sie hend viel d Erfahrig gmacht, das wenn d Lehrer redet. Dänn isch es ebe uf dere Vorwurfsebeni. Uf dere Gedankeebeni.

I6: Ja, aha.

B6: Und darum, wönds das nöd. Das isch unglaublich schwer, dass mer nöd uf dere Gedankesebeni isch sondern uf dere Herzesebeni. Und ja, nume die, wo ebe die Erfahrig au gmacht händ, händ s Vertraue, dass es gaht. Uf jedefall hät er das selber jetzt glöst und ich lade ihn jetzt nomal i. Ich weiss jetzt d Resultat nonig. Und mängmal tuen ich mich au iischalte und säg:» Isch es für dich in Ordng, wenn ich mit dene zwei oder drü, wo jetzt da mobbed, rede. Ich lade die mal i und frög emal, was de Grund isch und ich tuen dene au s Ziel säge. S Ziel isches, dass es dir guet gaht und ihne». Ich säg

immer s Ziel isch immer das alli chönd gern und zfriede id Schuel cho. Das isch euses Ziel. Und es isch au wie es Grundrecht, wo mer hät und das dörf mer enand wie nöd neh. Da bruchts aber Rücksicht und Toleranz und da versuechi das z vermittele, dass.. also Mediation z mache. Genau diplomatisch und ebe uf dere Empathieebeni. Und d Grundlag vo dem, wo ich merk das ich mich orientiere isch die GFK, also die gewaltfreie Kommunikation, wo so vom Marshall Rosenberg entwickelt worde isch. Und die git mir sehr viel Orientierig i dem. Und sit ich das gmerkt han und versueche so z rede, merk ich, dass es wie e neu Sprach brucht. Das isch die Empathiesprach wo nöd bewertet. Und ich han gmerkt, dass mir Mensche mir redet eingentli so e Diagnose-, bewertendi Sprach, wo mir sehr viel anderi bezeichned wie sie sind. Ufgrund vo ihrem Verhalte, was sie mached und reduziered sie nachher uf es label. Und das hät öppis so, also niemert möchte das, dass isch so reduzierend und fördert i dem Sinn ebe Gewalt. Es isch de Nährbode für Gewalt. Will die Person wo uf das reduziert wird, isch d Chance viel grösser, dass sie eben dänn au mit Gewalt uf das reagiert. Das sie en andere dänn abemacht und so gahts wiiter. Und darum Gewaltfreie Kommunikation, will die Art vo rede mit Diagnose und Labels und Interpretatione...,

I6: Isch ebe au gföhrlich...,

B6: Genau isch ebe au eh Form vo Gewalt oder mindeschtens Nährbode für Gewalt. Und darum würd ich behaupte, wenn mer vo Schuelabsentismus redet, förderet mer Gewalt. Ich sägs jetzt eso dütlich. Und ich glaube vieli sind sich dem nöd bewusst, will es isch es Label, wommer die wükichi Ursach nöd erkennt. Und die isch sehr individuell. Und wenss e so individuell Ursach git, dänn chan mer nöd vomene – ismus rede. Es isch sehr gföhrlich.

I6: Du häsch ja ufzeigt, das Schuelabsentismus ganz vieli Gsichter hät und es sind oft viel unterschiedliche Ifluss wo zäme spieled. Und mit dem -ismus tuet mer das wie so Kategorisiere...,

B6: Ja und id Schuel gah isch richtig und dihei bliibe isch falsch und das schwingt bim Wort mit. Und das isch au Richtig- und Falschdenke und nöd: »Ah du häsch dini guete Gründ zum diheibliibe, super«. Will du sorgsch für dich, bravo. Und dänn isches kein Absentismus, sondern en Für- Sich-Sorg-Ismus.

I6: Ja, d a gseht mer das für de Schüeler nöd id Schuel cho vilicht die einzig Handligsoption isch, woner hät, demit s ihm guet gaht oder es Problem chan bewältige.

B6: Nöd nur vilicht, ganz bestimmt. Er hät en Grund und d Schuel tuet de Grund wo de Schüeler hät als weniger wichtig aluege als d Pflicht. S Apasse id Gsellschaft und die Pflicht, die isch über allem. Und wo chäntemer denn hi, wenn alli mache würdet was sie möchtet.

I6: Ja.

B6: Das isch sochli das, d Schüeler gsellschaftstauglich z mache idem sie sich de Gsellschaft apassed. Und ja bis zumene bestimmte Grad stimmt das viliecht au und Schuelpflicht chunt ja vo fröhner, wo die Familie d Chinder ebe diheime behaltet händ, demit sie ebe schaffed während de Industrialisierung. Und dänn hät mer zum d Chind eigentlich schütze, d Pflicht igfühert. Damit d Eltere dänn nöd ihri Bedürfniss nach Arbeit und Existenz ....Mit Schuelabsentismus suggeriert mer ebe extrem viel Schuld. D Chinder sind gschuld und das isch ebe das, wo mir nöd gfallt a dem Ganze. Und ich glaube es gaht no wiiter, will es hängt es Menschebild dehinder. Und ich nenns sogar «Wider-Es- Chinder- Bild» Nämlich d Vorstellig, wie entwickelt sich en Mensch. Und wenn mer devo usgaht d Chinder wäred fuul und würde nüt mache, wenn mer sie nöd fördered und zwingt, ja dänn müemer Druck mache und Zwinge und äh, ... will suscht würdet sie ja eigentlich..., äh wie söll ich säge,...verlore si. Und ich glaube aber, dass das es Bild isch, wo veraltet isch aber no ganz viel i eusne Gsetz und eusne Chöpf au vo de Eltere no isch. Mängmal muemer echli öpper Zwinge zum Glück, mängmal hät das au echli öppis aber ich gahn vomene andere Bild us. Vor allem,... ich han jetzt ganz viel glese über Hirnforschig und so über die moderni,...mer hät ja viel Forschig gmacht, ich säg jetzt eh Mal i de letschte 30 Jahr und ich find d Pädagogik, die dörf da au drus lerne, oder? Und d Hirnforschig bestätigt sehr vieles. Dass de Mensch es isich agleits Bedürfnis nach Bildig und Lerne hät. Das isch im Wese vom Mensch. Das heisst..., und da gits ganz viel Tests, wo das beleget.

I6: Ja.

B6: Und wenn das eso isch, dänn chan mer devo usgah, das d Chind wönd lerne. Und wänn es Chind nüme will lerne, dänn müesst mer fröge, ui, was isch i dim Lebe passiert? Wie isch die Schuel gestaltet? Ja, was isch alles i dim Umfeld passiert, dass du nüme Lust häsch?

I6: Mhmm.

B6: Und jetzt chunt die zentrali Frag: Wo isch s Problem? Wenn mer so frögt, dänn ischs Problem bim Umfeld, bi de Schuel bi de Eltere oder irgendwo bi de Kollege, wo ihn mobbed, aber nöd bim Chind selber, will das wür ja gern cho, wenn mer devo usgaht. Und dänn redet mer nöd vo «-ismus», «Absentismus», sondern den redet mer, vo ich weiss au nöd. Als müesst mer d Schuel verändere, demit du gern wieder chunsch. Und eso schaff ich dänn. Dänn frög ich, das isch mini Lieblingsfrag, den frög ich: « Wie gern chunsch id Schuel?»

Null isch du würsch am liebste dihei bliibe oder bliibsch sogar dihei. Zeh isch du chasch nach de Ferie chum warte, bis id Schuel chunsch. Sisich eifach s grösst, hammer id Schuel cho. Wo bisch? Und da hani scho Zahle erlebt vo 9-10 bis 0, alles. Und jetzt wür vileicht wo dihei isch, also bi 1 oder bi 0 oder so, ... und dänn frög ich amal so: « Was müesst passiere, demit du 1-2 Zahle höher bisch?». Es chunt vom lösigsorientierte Asatz, dass d nachher grad chasch go kategorisiere (lacht). Ähm und genau, das wo die Konstruktion, was dänn wäri, ich find das ebe ganz wichtig. Da seit d Hirnforschig ganz vieles drüber, wie sinnvoll dass das isch, wenn mir i eusem Chopf d Lösig scho konstruieret und mir das mindestens die Vorstellig und je genauer mer das macht, desto grösser isch d Chance, dass er das nachher chan umsetze. Und dänn versueched mir die Lösig z konstruieren. Und dänn ja sägeds:

Wenn dä mich wär in Ruhe la. Und dass wär heisse..., ich versuech dänn s Negativziel in es Positivs umgestalte. «Das heisst in Ruhe lah, du wünschisch Respekt, Friede?», «Ja genau». Und dänn suechmer nachere Strategie, wie er zu dem chunt. Oder d Lehrerin wär nöd immer so viel litrag mache. Heisst das litrag..., Und das isch dänn d Kunst, was heisst das litrag? Und jetzt chunt wieder d Herzensverbindig. Er seit nöd so viel litrag, das isch jetzt im Chopf. Wie tuet mer sich jetzt mit eim verbinde, wo das seit? Das heisst ihm Herz, da föhl ich mich inne. Heisst das, wenn du litrag ghörsch, löst das Druck uus? Schweri? Das isch es ganz unagnehms, scheisse Gefühl. «Ja, genau.» Da isch d Empatie. Das föhlt sich eso a und am liebste möchtisch du chönne mit viel meh Liechtigkeit die Schuel si. «Ja, genau». Sisch, sehr simpel. Was müesst passiere, das es liechter wär die Schuel? «Ja ebe, wenn die litrag nöd wäres, meh freiwillig meh Mitbestimmig». Ja, genau. Mitbestimmig zum Beispiel, das isch au ganz zentral. Überhaupt i mine Beratiggspröch, chömed ganz viel zentrali Theme. Was vermisst wird isch, Spiel und Spass, Gerechtigkeit, das isch natürli sehr subjektiv aber us de Schüelersicht werdet die Meischte meh bevorzugt, d Meitli oder äh..

I6: Da spielt d Beziehig zu de Lehrperson au wieder...

B6: Ja genau, oder wie fest d Lehrperson i dere bewertende Sprach redet oder ebe au empathisch isch. (.) Isch mini vermutig. Und äh, das libundesii inere Gsellschaft..., die meischte Chind chömed weg ihrne Gspönli id Schuel und nöd wäg de Schuel. Also eifach weg de Kollege. Und wens döt es Problem git, dänn gits für sie wie kein Grund zum cho. Also quasi, wenn Kollege mobbed... Also sie erfülled sich eigentlich mit Bedürfniss nach Fründschaft, Gmeinschaft; libundesii unter ihrne Peers, Spiel und Spass. Ja d Bildig und so isch echli im Hintergrund. Dänn scho au irgendwann.

I6: Und was muess die Schule ume sie, also was denksch du, demit die Bedürfniss befriedigt sind. Also gits Projekt, wo ihr bewusst versueched z fördere als Prävention, demit die Bedürfniss au befriedigt werdet.

B6: Es isch ja d Summe vo allem und nöd nume öppis. Vo de Aläss über meh Spiel und Spass im Unterricht, lebendige Unterricht, wo mer au öppis wie Bewegig dri bringt und nöd nume frontal so...

I6: Mhmm.

B6: Wo mer aber au individualisiert und das isch sehr aspruchsvoll für d Lehrperson, dass muen mer eifach säge aber i die Richtig würdis us minere Sicht gah. Und s aller, aller Wichtigste egal was mer alles macht und das isch eigentlich die Grundenergie. Da isch das wo ich gennt han, eh Kultur z schaffe, wo möglich viel i dere Schuel sind, lebed, nämlich, dass Menschebild händ, wo ich vorher gnennt han. S Chind würdi scho cho, wenn alles rundume stimmt und dänn, wenn mer das vo Herze glaubt, dänn chömed au kei Vorwürf und dänn redet mer au nöd vo Schuelabsentismus. Sondern dänn seit mer, ich mach mir Sorge, dass du nüme chunsch. Was isch passiert? Du wirsch dini guete Gründ ha. Und nöd, öh was isch los? Du chunsch jetzt en litrag über.

I6: Ja sisch eifach d Haltig.

B6: Ja es isch d Haltig und z säge: «Wow die Lehrerin gseht mich». Die chunt ja grad scho viel lieber..., das isch die Herzensverbindig, das Ufhöre diagnostiziere und bewerte.

I6: Ja.

B6: Da isch übrigens e Chlammere, wo ich s Gfühl han, wo ade PH viel, viel, viel meh sött didaktisiert, praktiziert werde. Viel meh, da wird viel z wenig...

I6: Da überleg ich mir grad, und das find ich immer wieder spannend zwüsched dene Bruefsgruppe. Eh ganz anderi Bruefskultur isch da ume und d Lehrpersone händ eh Macht inne, also mir gebed Note ^...

B6: Ja, das isch en unglaublichi Macht.

I6: Mir sind i dere Bewertungskultur drin und drum find ichs ebe so wichtig, dass die Schuelsozialarbeit da isch und jetzt das isch sochli min andere Punkt, wo ich möchte aspreche, so die Zämarbeit. Also ich hans Gfühl, also viliecht widersprichsch du mir, aber durch eh gueti Kooperation und jetzt ebe, dass ich als Lehrperson jetzt au weiss, hey d Schuelsozialarbeit macht das und das isch dene ihri Haltig, was chönd mir überneh und wie chönd mir zämeschaffe? Will ihr hend anderi Asätz ihr hend anderi Methode, ihr hend es anders Denke und ich glaub durch so es Fusioniere vo dem, ehm chan mer eifach präventiv ganz, ganz viel mache und au bi de Intervention viel stärker sie, wens dänn um so Fäll gaht wie Schuelabsentismus oder allgemein zum Wohlfühle vo de Schüeler. Und jetzt genau, jetzt hani welle fröge, also allgemein, jetzt i dere Forschigsliteratur wo ich lies zum Thema Kooperation und Zämarbeit, da tauched ganz viel verschiedeneni Begriff uf und s Einte isch die multiprofessionelli Kooperation, döt verstaht mer aber meh so verschiedeneni Bruefswelte, wo kooperiered, aber meh im Sinn es isch additiv. Also es isch meh so nes Wiiterleite a z.B mer hät de Schuelpsychologischi Dienst, mer hät d Schuelsozialarbeit, mer hät Lehrpersone, d Schuelleitig und es isch meh so, ja mer koordiniert so, ich tuen der jetzt de Schüeler wiiterverwiese, aber es findet nöd wükich Absprachene oder Rücksprachene statt. Jedi Fachperson bliibt sochli i ihrem Bereich und schafft so für sich allei. Es isch eifach so e Mehrwertchetti, wo entstaht, durch de Prozess aber es hät nöd wüki e Interaktion zwüsched de...

B6: Und wie seit mer dem?

I6: Multiprofessionell. Und dänn häts s interprofessionelle/ interdisziplinäre, wo...

B6: Wo mer zämeschafft mitenand?

I6: Genau, sisch das. Und Abmachige haltet und macht, zäme «Brainstormed», zäme über d Problem redet, sich überleit, wie wemmer das jetzt zäme agah und wer welli Zueständigkeite übernimmt. Und jetzt in Hiblick uf dene zwei Modell, wo wüsch du jetzt d Arbeit, so wie ihr a dere Schuel schaffed iirdne? Und chönsch du das den echli meh usführe?

B6: Ja.

I6: Vielleicht gits au vo beidne Aspekt öppis? Ja.

B6: Ich glaube sisch weder s'einte extrem no s'andere extrem. Es git fo beidne en Teil drin. Es git gwüssi Bereich, wo vileicht für sich echli meh schaffed, dänn gits aber au ganz tolli Bereich. Mer händ zum Bispiel en Uustusch, en Runde Tisch, wo ebe mit de Polizei, de Jugendarbeit, d Schuelsozialarbeit und Sozialdienst chömed no zäme.

I6: D Lehrpersone döt aber nöd?

B6: Nei, die nöd. Will da redet mir über d Fäll. Sehr uf ere informelle Ebeni, wo au ebe kei Protokoll und so. und das isch unglaublich befruchtend, will da merkt mer ebe au, was bi eu au und aha und so. Ähm das würd ich extrem empfehle, i andere Schuele das au z mache. Es brucht aber e grossi Disziplin vo allne Beteiligte, will das sind heikli Informatione, wo mer dänn uustuscht, mit dene mer muess verantwortigsvoll umgah. Aber das isch für mich sehr eh befruchtendi Art. Das wäri d multiprofessionelli, wo mehr irgendiwe im höchste Mass döte mached ja. Zum Bispiel, dass sind jetzt recht viel Instanze, wo ich ufzählt han. D Polizei: Wo dänn en Polizist seit: «ja mer händ in XX Sprayerie und dies und dieses und jetzt häts eso e Gangbilig hemmer ghört, eso merki ah ja bi eus isch das dät, dät und dänn die, aha und so und ja im Jugi hemmer au scho und dät, dät, dät und dänn merkt mer. Oh das Phänomen trifft überall.

I6: Aber ihr schaffed da selbstständig?

B6: Ja, nachher gaht mer wieder zrug und weiss mer aber, oh das isch es Phänomen. Wenn ich dänn eine han bi mir, wo dänn redet:» Ja das isch eusi Gang», dänn weiss ich: «Ah, schlau jetzt chani meh reagiere uf das». Also das, das isch denki besser wenn mer mitenand schafft, da gahts ja au nöd um es Bild, wo mer hät. Was bruchts? Bruchts es ganzes Dorf. Um es Chind z erzieh oder isch das quasi Familie-, Schuelsach. Da gits verschieden Meinige.

I6: Ja.

B6: Ich kenne Familiene bi mir obe im Quartier. Die säged: «Hey was redsch du mit mim Sohn, das isch eusi Sach». Und da hani nöd dörfe mich iimische. Früehner isch das ja no Gang und Gäb gsi, da hät mer dem Chind echli z rechtgwiese, egal ob das jetzt s eigene gsi sich oder nöd.

I6: Mhmm, mhmm.

I6: Und wie gsehts us mit de Lehrperson im Schuelhuus, wie findsch du da gseht eh Zämearbeit statt mit de Schuelsozialarbeit? Also jetzt chunnt en Lehrer und meldet bi dir en Fall, wie wird da zämegschaffed? Chasch du dött sochli Bispiel bringe.

B6: Also ich finde es isch es Vertraue da, also das heisst sie chömed und mängmal isch es offiziell per E-Mail und ich säge ich chan ja Mal da drübert rede und dänn sitzed mir zäme und lueged das ah in Form vo was chönted mir jetzt da mache, i wellere Richtig. Und dänn bliibed mir im Uustusch. Ich mit mim Schweigepflicht, aber ich frög den amal d Chinde oder die Jugendliche, was und wie viel ich de Lehrperson dörf säge. Zum Bispiel säg ich: « Dörf ich säge, dass du vo dere Skala bi 3 bisch und eigentlich gar nöd gern id Schuel gasch?». Und dänn sägeds entweder «Ja» oder «Nei» und dänn tuen ich das dänn de Lehrperson wiitergäh. Und dänn isch das mängisch au no ufschlussrich. Und dänn tüemer so afange dra schaffe, ja. Also ich finde es isch recht durchlässig so mir tunkts.

I6: Also interprofessionell?

B6: Ja, ja sehr. Und Lehrpersone händ gmerkt, sie hend ja au die Ziit nöd. Vor allem bi Konflikt oder Mobbing, da z interveniere. Die hend da so nes dichts Programm und das ischs Problem. Drum hemmer ja d Schuelsozialarbeit iigrichtet, dass öppert ebe sich dem meh chan aneh. Und so verstahn ich die interprofessionalität, dass mer bi Ussergwöhnlichkeite, wo es Chind oder en Fall meh Ufmerksamkeit, ich säg jetz emal Ziit und Energie brucht, wo mer e Lehrperson eh so nüme chan gäh ohni de Schuelalltag z vernachlässige, chömed ebe Helfer dezue. Und äh, da sind mir eifach eis Puzzleteili. Und z.B eimal isch es Meitli cho und hät, das isch eigentlich gsi weg öppis anderem,... aber plötzlich chunnt sie da inne und seit: «Ja, ich wird gschlage und so.» Und dänn denkt mer. «Wow, dass isch aber deftig» und gmerkt anderi lached sogar und alli wüsseds und da hanin gmerkt: «Wow da schmökts extrem nach Mobbing». Und dänn hemer grad d Klasseintervention, zwei Stund spöter, mir hend sie sogar planned gha, grad nachher und hend dänn sogar de Täter konfrontiert und gseit du schlasch und so und dänn all..., en unglaublichi Gschicht. Aber es isch eus glunge nachher das ufzlöse. Sogar dass er gseit hät, es tuet mir leid und es hät e gwüssi Versöhnig no chöne stattfinde und alles. Also eigentlich sehr glunge, chamer eigentlich säge. Und dänn, wenn d Lehrperson natürlich so en Intervention erlebt, wie ich die führe und das nachher uflöse und s Meitli nachher erliechtered und strahlend hei gaht, dänn... Die Lehrperson isch nacher: «Hey wow und so cool, so profi läck, wow das isch mir unter d Huut und die Lehrerin. Ja und dänn isch das natürlich förderlich für e nächschi Zämenarbeit, will sie merkt:» Hey wenn ich es Problem han, dänn chönd mir das zäme löse». Das het sie sich nie zuegetraut allei so ne Mobbinintervention z mache aber mit mir zäme, häts sie ja nachher au meh Rueh gha und chan ihrem Unterricht meh, wieder meh sich fokussiere. Und je meh Lehrperson so Erlebniss hend..., und das spricht sich au ume. Sie säged: Hey, jetzt hemmer das gha und sisch immfall super gsi. Und dänn chunt vielleicht eine au ehner und frög emal. Und mir dunkts mir hend die Kultur.

I6: Sisich ebe wichtig, dass da eh Zämenarbeit entsteht und nöd jede für sich i sim Bereich...

B6: Ja und das treit dänn au zu minere Zfrideheit bi, will ich wett ja. Eis vo mine Bedürfniss isch ja au Effizienz im Bruef und ohni die Zämenarbeit chönt ich das nöd si.

I6: Gits suscht amal i dere Zämenarbeit Faktore, wo d Seisch das fñehrt zu Schwierigkeite? Also es chan strukturell sie, es chan uf persönlicher Ebene si mit Lehrpersone aber häsich du au sochli Fäll erlebt, wills ah so viel verschiedene Ebene gaht, dass sich das extrem zieht oder häts eh sochli Baustellene zum Teil?

B6: Ja eini isch..., mir händ en Schuelleiterwechsel gha. Eh langjährigi Schuelleitig, 20 Jahr isch die da gsi, hät den en sehr en guete Ruef gha. Mer hät sie gern gha. Hät tolli Gschichte gha und jetzt isch e neu cho und wött viel umstrukturiere und jetzt isch die Coronaziit und au vo ihrere Art her isch s no schwer iizordne will mer nöd so viel Kontaktustusch hät und das hät vieli so verunsicheret au und das isch eso öppis, wo im Moment erschwert das Ganze, so.

I6: Also eifach das Vertraue oder de Uustusch?

B6: Ja irgendwie id Schuelleitig. Genau, s Vertraue isch irgendwie nonig da. Ähm, das isch ein Faktor, dass jetzt das neu isch und zerscht muess bildet werde. Ähm en andere Faktor isch d Werthaltig uns Menschebild vo de Lehrpersone.

I6: Mhmm.

B6: Wo ich gseit han. Da chasch du eben o lang dra schaffe, wenn die andersch denked und de Hauptfaktor, ich chum ebe immer wieder uf das zrugg, will de Kern vom Ganze isch die diagnostisch interpretierendi Sprach und Denkwis, vo Lehrpersone, wo d Situation nachher ebe eso beurteiled und d Schwierigkeit für mich isch das nachher uflöse, will d Lehrperson müessti denn uf en Art au igseh, und das mached nö dalli gern. Und den nachhener so quasi flick das Chind. Und darum isch ei zentrali Frag, wo isch s Problem. Und da wött ich wie bi dier au säge, bi dinere Arbeit zu Schuelabsentismus, wo liehts Problem, dass nehmd mich denn Wunder, wo dini Schlussfolgerig isch. Äh ich behaupte, d Schuel gseht s Problem bim Chind.

I6: Mhmm, ganz hüfig.

B6: Ganz hüfig, nöd immer. Will es git mittlerwiile Schuele wo andersch demit umgönnd, das glaub ich au. Es git e Veränderig es isch eso nen Paradigmawechsel, aber das isch die zentrali Frag und da merk ich amal isch s grösste Hindernis, au bi Eltere natürlich, wo isch s Problem, will niemert will s Problem ha. Also tuet mer s Herdöpfeli immer echli wiiter gäh. D Eltere säged es isch d Schuel mit em Mobbingklima, wo mir nüt ta hend, d Eltere säged Dihei, wenn mer nöd emal d Grenze chan setze und so wiiter. Alli tüend s Problem wiitergäh und überhaupt er müesst e Mal still si im Schuelzimmer

und nöd immer nume Scheiss und was weiss ich was. Dänn ischs Problem au bim Chin und nöd, wie muess ich de Unterricht gstatte, dass meh Spiel, Spass all das drin isch und Individualität, sodass du gern chunsch. Und das isch eso eigentlich d Kernfrag. Und je nach listellig persönlich vo dem individuelle Lehrer chammer ebe meh oder weniger mitenand schaffe. Wenns ebe glich isch und mer Ähnlichkeite hät, dänn isch es extrem ustuschend und dänn isches interprofessionell. Und suscht findet genau, er schafft echli für sich und wött s Problem dihei, also s Herdöpfeli wiitergäh. Darum isch d listellig, vo dene Mensche wo dött schaffed s Wichtige.

I6: Ok, sehr spannend.

B6: Je meh individuell nöd so im Herdöpfeldenke schaffed, um so grösser wird die Kultur vo mitenand. Jetzt gits da so einzeln Subkulture, wo ähnlich denked und anderi wo d Herdöpfeli wiiterreicht. Die falled nöd gross uf.

I6: Und jetzt im Bezug zu Schuelabsentismus, was seisch du sind mini Ufgabe, Kompetenze und Pflichten oder die Rolle übernehm ich als Schuelsozialarbeiter in Bezug zu Schuelabsentismus und was seisch, das isch d Ufgab und d Rolle vonere Lehrperson. Was dir dezue iifallt.

B6: Genau, also ich seg jetzt vor allem d Schuelleitig. Und das isch bi dene, wo den wüchlich eso viel nümme chömed, das mir scho fast keis Zügnis meh chönd ustelle, will mer ja kei Note het. Dete schaltet sich dänn d Schuelleitig dri. Und dänn muemer grösseri Massnahme, dänn ergriffe. Und säge: « Egal welli Gründ das es hät, aber so chan mer kei Zügnis mache und das hät dänn au e Uswirkig. Jetzt müemer Mal e Lösig finde. Das isch eidütig die Verantwortig vo de Schuelleitig und vo de Lehrpersone au z säge, wänn de Punkt erreicht isch und wänn nöd. Da hät mer öppert au scho individuell beschuelet, dass öppert isch Dihei zu dere. S'isch den immer au e Kostefrag. Und ich gsehn d Rolle vo de Lehrpersonm, das z beobachte und gnueg früh zu mir z cho, wenn sie Hilf brucht, will ich das ja nöd weiss, also hät sie e Holschuld. Also ich chan scho au Nahfröge und so, aber es sind ja so viel Schüeler,...also das sie chömed. Das isch ihri Rolle. Und mini Rolle isch nachher es unterstützends Biiträge, dass nachher alli Bedürfniss erfüllt sind und nöd nume das vo de Schuel. Also ich gsehn mini Rolle nöd i dem das ich säge, s Ziel isch es, dass er nachher wieder chunnt. Wenn sie den meined: « Du luegsch das sie wieder chunt», dänn muen ich säge: « Nei, ich hilf». Dänn uess ich säge: Was bruchsch den du?» Was brucht dänn d Lehrperson? Ja, ähm, was brucht sie? Was glaubsch du?Sisch nämli nöd eso eifach?

I6: Ja.

B6: Ähm ich nimme a, sie brucht au en Art Wertschätzig, will wänn vieli nümme id Schuel chömed, dänn hinterfrögt sie sich vielleicht scho au. Äh, mach ich eh gueti Arbeit oder nöd? Oder vielleicht isch es au e Sorg scho au. Es isch ebe ganz unterschiedlich und drum wärs ebe au wichtig z Fröge: « Was bruchsch dänn du?». Ja denn gits ebe au söttig wo säged, ja d Pflicht muen iighalte werde. Die bruched recht viel Ordng und Struktur, das isch übrigens au sehr hüfg es Lehrpersone... Das isch

eigentlich eis vo de meischte Bedürfniss, wo d Lehrpersone bi ihrere Arbeit nöd erfüllt bechömed und darum Problem bi de Chinder gsehnd. Und das git ganz viel Striit, immer wieder. Wänn es Chind luut isch, dänn hät es sini Gründ. Es isch im langwilig, es het kei Spiel und Spass , es isch vileicht... es hät sini Gründ.

I6: Ja.

B6: So säged mir Spiel und Spass isch grad nöd erfüllt. Dänn isch es luut und holt sich dä Spass. D Lehrperson bruecht Ruhe, Ordng und Struktur vielicht au no Effizienz., demit sie au no eh gueti Lehrerin isch. Das heisst au Anerkennig überchunnt, brucht sie all das. Odnig und Struktur. Wenn de Schüeler luut isch, dänn isch ihres Bedürfniss nach Ordng und Struktur nöd erfüllt. So und jetzt isch frag, welli Haltig hät d Lehrperson? Seit sie: Wie viel mal mueni säge, dass du muesch ruhig si, Gopfriedstutz nomal? Chasch nöd endlich emal?» Wo isch dänn s Problem? Bim Chind. Und das isch die inner Haltig, wo d Wort mached. Und jetzt chunt die ander Haltig. «Ich merk wenn du so luut bisch, chunnt bi mir en Ärger uf, will ich bruch jetzt d Ufmerksamkeit und Ruhe, damit ich chan das Thema allne erzähle. Und das isch mir jetzt wichtig. Und jetzt chum ich die Ruhe nöd über und ich bruch die aber dringend, jetzt grad, suscht chan ich das nöd mache. » Dänn isch s Problem nöd bi ihm, sondern mis Bedürfnis nach Ruhe wird nöd erfüllt. Und jetzt chunt en Grundsatz: « Ich chan niemert dezue zwinge, für en ander s Bedürfniss z erfülle, sondern nur bitte».

I6: Ja.

B6: Und das würd heisse..., d Lehrer meined mer chönt en zwinge...,aber das gaht im Grundsatz nöd. Das heisst mer muess säge: «Bisch du bereit mir die Ruhe z gäh, wo ich jetzt grad bruch?». Wänn de seit: «Nei». Dänn muemer säge: «Ok». Und dänn isch ebe d Frag: Chan ich jetzt empathisch mit dem Schüeler umgah und säge: « chan das sie, dass es dir langwilig isch und du das und das und das bruchsch? Und wenn er dänn vielicht merkt: «Ja». Sisch ja schwierig und so und ich verstahn ja eh keis Wort. Dänn chan sie säge: «Ah, ok». Und wänn mer dänn uf ihn iigaht säge:» Nachher mached mir es Spieli, Spiel und Spass und jetzt no 10 min gisch du mir die Ruhe und nachher bechunsch du din Spiel und Spass über, isch das en Deal? Ok?» Dänn isch das ganz en anderi Herangehenswiis und s Einte isch das diagnostische «Ich han Recht» und säge, wo s Problem isch, und tuen urteile was du bisch und säge: «Du bisch en Schuelstörer», oder? « Du bisch en Schuelabsentismuser» (lacht). «Ich säge, wer du bisch. Ich bin allmächtig. Ich bin Gott und säge dir: «Du bisch». «Ich han d Autorität z säge, wie du bisch». Und das isch ja eigentlich öppis, wo d Schuel sehr viel macht. Nöd alles weicht sich uf. Und s Andere isch: «Ich gsehn was ich bruch und ich gsehn was du bruchsch und jetzt suechemer e Lösig, wo für beidi stimmt.» Das isch wichtig. Für beidi. Es isch ganz en anderi., wenn meh Lüüt..., weisch glaub ich eifach, die Schüeler fühlend sich sowas vo gseh, die chömed dänn au lieber id Schuel.

I6: Ja u wichtig .

B6: (Lacht).

I6: Ja u cool. Ähm, ja jetzt hani eifach no eh letschti Frag oder en andere Bereich, wo ich han welle aspreche und das häsch du scho erwähnt. Mich nimmts sochli wunder mit de Zämearbeit mit Eltere. Also du häsch sochli gseit, häsch en Fall erwähnt wo, wo sie säged Nei neid d Schuel, will vielleicht dihei öppis nöd so lauft, wo sie vielleicht verheimliche wönnd, verstecke wönnd, was wüsch du döt empfehle oder wie chamer als Schuelsozialarbeiter döt vorgah mit Eltere, demit das..., ja demit mer dem chan guet nah gah.

B6: S Prinzip isch genau s gliche. Also zertsch tüemmer mal illade zumene Gspröch. Es muess ja Kommunikation stattfinde, dass sie offe sind zum chöne..., und wenn sie da sind, dänn genau zum die Empathie de Eltere gäh und nöd bewerte. Also sprich: Was bruched dänn ihr? und säge:» Wow und das isch dihei, und ihr hend ... « und die hend au nur s Bedürfnis oder die möchted au nume s Lebe vo de Chind berichere. Bildig und dass dänn guet gah. Aber wenn das Chind dänn so abfallt, dänn muess mer so Grenze..., dänn isch das eigentli us eusere Sorg use. Und dänn wönnd sich die Eltere verstande fühle und nöd beurteilt. Dänn isch d Chance viel grösser, dass sie chönd au zuelose. Da sich es Grundprinzip, wo bi Eltere bi Chind, bi allne Mensche funktioniert: Sprich gib zerscht Empathie und wenn sich die Person gnueg verstande fühlt, isch d Chance zu X Fach grösser, dass sie nachher din Wunsch oder din Vorschlag ghört und wükli zuelost, viel grösser. Suscht isch die zue. Also das isch eigentlich d Herangehenswies. Zerscht Mal die Eltere (unverständlich) und dänn säge, möged sie mal ghöre, wie s ihrere Tochter gah? Oder was mir als Schuel bruched. Und dänn möged d Eltere zwar lose wenn sie die Empathie übercho hend. So das isch nöd i jedere Schuelleiter- Eltere sitzig so, dass sie die Empathie überchömed. Dänn gits mängmal en Punkt, wo mer nöd wiiterchunnt. Da brüchts meh, will die sind eso... da sind grösseri Problem ume, als das ... da brüchts strukturelli Gschichte und so. Und dänn muess d Schuelleitig uf en anderi Ebeni gah und d Kunst isch dänn da..., also ich bi mir tuen da nöd strukturelli Veränderige..., ich probier eifach da e Verbindig z mache und wenn das glingt, dänn isch halt die Sitzig nöd eso Effizient gsi. Und denn meld ich das eso wiiter. Und wenn dänn eso X Sitzige nöd öppis bringed, irgendwann muess d Schuelleitig ja doch reagiere. Und dänn isch d Kunst,... und das chammer ebe au empathisch, eigentlich Grenze setze uf empathischi Art. Und das heisst mer setzt Grenze um sich und nöd um die andere. Sprich: «Ich merke wenn sie jetzt eso gege d Schuel schüssed und nume eus.. de Standpunkt so nöd gsehnd und so, dänn bruch ich Schutz oder ich bruche meh Respekt zum Bispiel und will ich meh Respekt bruch, lade ich sie nüme zumene Gspröch i. Es sei denn ,sie chönd imene andere Ton cho». Und dänn isch das ganz en adneri Ussag als: «Sie sind so frech». Übrigens chasch das Wort «sein» wie öppert isch oder sie sind dä, dä dä . Dänn chunnt immer irgend e Bezeichnig.

I6: Es isch so e Wertig.

B6: Meischtens isch es e Diagnose und es chunnt nöd guet ah und es isch ganz ganz..., oder Interpretation und das chunnt ganz ganz ganz schelcht ah und mir redet imfall sooo viel i dem. Ich imfall immer no. Ich versuech das umzgstalte, aber das isch ganz dchwierig, will das isch eusi Sprach,

wo mir glernt hend, das isch tüüf i eus inne. Mer muess wüki die anderi Art z kommuniziere lerne. Sisich ja...

I6: Und vorher häsch du erwähnt bi de Rolle vo de Lehrperson und ich nimm ah das hängt fescht vo de Haltig ab aber ebe d Lehrperson soll beobachte und nonig diagnostiziere und interpretiere... Oder die Rolle lieht ide Beobachtung. Will wenn sie zu dir chömed: «Das isch en fuule Schüler ..., ja genau. Ich nimm au a dass e Beobachtung mache und die Melde...will wenn ich afang interpretiere zu Sache wo ich d Kompetenze gar nöd han oder d Usbildig...

B6: Ja. Genau und drum muesch gar nöd interpretiere. Ussert wenn eini chunnt mämgmal hilft das vielleicht zum arege oder id Forschig gah, aber dänn bennent mer und seit: «Wenn du das und das machsch dänn interpretier ich das, chan mer das so säge als frech oder als störend für de ander», irgendwie so. Einmal ich gib ja au no Lift Stunde. Also das isch so es Projekt. Kennsch Lift? Also Jugendlich vor allem us de Sek B chönn immer am Mittwuchnamittag ines Gwerb go schaffe und dänn bechömeds eso es Zügnis über und dänn hends besseri Note, also Chance nachene en Bruef z finde e Lehrstell z finde. Sisich über es Jahr hinweg mached die das. Und da gits immer ei Lektion Coaching ide Wuche. Und dänn hät eine. Dä hät en unglaublich wenigi Impulskontrolle gha. Ide Sek also fascht wie en Chindergärtner. Also sisich unglaublich gsi. Eso tüüf, dass du ebe fascht nöd glaubsch eso, dass mer ebe s Gfüh hät, jetzt macht ers ebe extra. Wenns eso krass isch, chan mers amal fascht chum glaube. Und dänn chunnt ebe d Interpretation: «Du machsch das sicher extra». Dänn fangt mer ah, will dass chan ja nöd sie das en Sek Schüeler nach 30 Sekunde scho wieder dri redet. «Jetzt hanis doch grad gseit». Und wenn de arm Cheib, dass ebe wüki nöd chönnti. Rein theoretisch, dänn tuen ich ihm Unrecht. Weisch wie viel passiert das? Und dänn hät er au irgendwie d Füess dobe..., oder hät irgendwie so dri..., oder hät irgend so e Bemerkig gmacht und dänn hani gseit: «Du, so wie du das seisch, verleiht mich sehr starch zum interpretiere, das was du seisch, du segisch frech. Ich chönt das jetzt eso gseh. Und dass isch de erschi Impuls, so frech. Aber ich glaube nöd, dass du das gege mich gmacht häsch. Will ich merke, dass du uf en Art eifach glangwilet bisch und das Rede uf en Art bi dir wo eifach so usesprudlet aber es isch eigentli nöd gege mich drum glaubi nöd, dass das frech isch». Und dänn segi ihm die Rückmeldig, dass er da drus chan lerne und dänn segi:» Pass uf, wenn du so redsch, dänn chönt mer das sehr als frech interpretiere. Eifach echli ,pass echli uf». Ich mach das jetzt nöd und ich han das im Herze gspürt. Ich han ihn nöd verurteilt. Mer gpürt das. Er isch chli energetisch aber ich glaube, mer chan imfall da sitze ohni es Wort sege und mer chan ein verstah ohni, dass mer es Wort seit. Und dass chan mer schweigend vermittele. Säge: «Ich verstahn dich innerlich so. Sisich jetzt gar nöd eifach für dich und dini Kollege. Und du bruchsch Anerkennig und Spiel und Spass und überhaupt und ... « und du seisch: « Ich verstahn dich » . Mer chans au säge. Ok und dänn hani ihm gseit: «Jetzt bruch ich die Rueh und die Konzentration und isch dir das möglich? Einmal hät es Meitli welle rede zwei Minute über ihre Bruef. Und dä hät nach zwei Minute scho:» Ja du...».Ich han gseit : «Stopp, chasch du zwei Minute jetzt ruhig si eifach nur zwei Minute und keis Wort säge kein Ton, wüki nüt. Schaffsch du das? Ja oder Nei?» «Ja». «Guet dänn masch es jetzt?» « Ja». «Achtung los rede». Ich han uf d Uhr gleugt. Nach 30 Sekunde häts «blablabla» gmacht. Ich so: «Häsches extra gmacht?» «Nei». Ich: «Ok gseh und jetzt will du das

nöd chasch schick ich dich use. Und zwar als Schutz für sie. Will suscht chan sie nöd rede und nöd will du falsch bisch». Und dänn isch das e ganz en anderi Art zum useschicke. Mini Ufgab isch, dass alli nachömed und drum sege: « Jetzt muesch du use. Als Schutz für die andere». Und de Schutz will er sich zwenig unter Kontrolle hät und das chan passiere. Und das isch unagnehm für ihn und für eus und das isch ganz en anderi Haltig und das muen mer kommuniziere. Und de spürt, ob mer das ernscht meint oder nöd, ob das e Floskle isch, oder mer heimlich doch no d Schuld git. De Gspürt das und darum isch die Haltig so zentral vo de Lehrperson. Das Menschebild. Wür er scho wölle, wenn er chönnti.

I6: Mhmm, ja. Also vo minere Siite us wärs das. Wobi di Letscht Frag also meh so sisch jetzt grad echli e langwiligi Frag aber a dere Schuel, wiesch schaffed d Lehrpersone um so Fehlziite z erfasse isch es das elektronisch oder...?

B6: Natürlich erfasse die das. Die chönd das recht genau ufweise aber ich weiss nöd welles System.

I6: Mhmm. Also sisch u spannend gsi, vo minere Siite hani kei wiiteri Frage aber gits suscht no öppis wo du gern zu dem Thema möchtsch nenne?

B6: Nei eigentli sch das ziemlich zentral gsi. Vielleicht no ei Beobachtig wo ich viel mach, wo ich s Gefühl han au recht wichtig isch. Die sogenannte «Schuelstörer» oder sogenannte schwierige Chind. Es schwierigs Chind isch ja au es Label. «Du bisch es schwierigs Chind». Da isch au wider s Wort «sein», wie öppert isch. Also was ich dir wött uf de Weg gäh tuen i de Usbildig mal luege i de Fächer und bi dine Dozierende, wie fest sie Label de Chinder gäbed, wie fescht tüend sie kategorisiere und lable und das Wort «sein» bruche. Will es git anderi Möglichkeite zum es sogennants «schwierigs» Chind beschriebe. Will das isch so es Chind, wo i dem Umfeld nöd das bechunnt, was es brucht. Es sich ganz en anderi Ussag. Und jetzt tuen e Mal überlegge. Ich tuen jetzt dich beurteile als Studierendie und säg: »Du bisch e schwierigi Studentin immer muesch... und überhaupt ruhig sitze chasch au nöd, was weiss was ich was«.

I6: Da chunt grad en Abwehrhaltig...

B6: Sisch schwierig ebe. Und wenn ich seg: « Ich merke, dass ich dir nöd das chan büte, was du bruchsch un das löst irgend es Verhalte us bi dir, wo du dir das vermeintlich wötsch hole und du vielleicht nöd überchunnsch? Was löst das us? Oder eigentli viel meh Kooperation und das isch ebe wieder die Frag: Wo ischs Problem? Us de Problemebene gaht mer use uf d Herzensebene und das isch ebe d Bedürfnisebene und uf dere Ebeni gits kei richtig und falsch und das heisst, du bruchsch öppis ide Schuel und häschs nöd übercho. Ich als Lehrperson han öppis brucht und hans nöd übercho. Das isch weder richtig no falsch sondern sisch eifach so. Das was du machsch, d Strategie nachher nämlich em andere en Chaugummi arüehre, das isch verwerflich um Spiel und Spass z ha. Da chamer säge: «Dini Strategie, die chasch grad vergesse. Die akzeptier ich nöd. Das du Spiel und Spass

bruchs isch völlig ok, aber uf en ander Art». Das ischs Erschte und s Zweite isch. Die exekutive Funktion häscht vo dene au scho was ghört?

I6: Nei, also sischt grad nüm so präsent.

B6: Ok, dänn ischs das, wo ich merke ide Schuel chunnt das viel. Das hät mit dem präfrontale Kortex z tue, wo das sind so 3 Bereich, das isch das Arbeitsgedächtnis, das isch die Impulskontrolle und die ... jetzt hani grad es Blackout, egal. Uf jedefall merk ich das die Schüeler am meischte uffalled ide Schuel, wo bi dene exekutive Funktionen nöd so stark sind. Z.B en Perspektivewechsel chöne mache. Wie gahts dir, wenn ich dir eis tätsch? Das isch en Art Epmathiefähigkeit wo mer muess trainiere und es git Chind die hend das zwenig entwickelt. Und das isch bim Mensch agleiht aber nöd alli Chind hend das vo Dihei us oder was für Gründ au immer gnueg entwickelt. Und wenn das nöd gnueg entwickelt isch, dänn falled die uf, will in ere Gmeinschaft muess mer die Fähigkeit zumene gwüsse grad entwickelt ha, demits funktioniert. Und da gits immer 1-2 oder meh 3-4 dänn hät d Lehrperson es Problem will die sprenged ebe de Rahme und dänn werdet die 4 problematisiert. Und das findet immer wieder statt. Drum sägi jetzt isch das mini Beobachtig. Und jetzt mit dere Integration vo de Sonderschüeler. De Kanton Züri tuet die ja integriere. Sind die jetzt meh verteilt. Also isch d Chance, dass du meh wie eine häscht inere Klasse, wo die exekutive Funktionen nöd so entwickelt hät. Und wenn eine das imene hohe Mass nöd hät, dänn wird das extrem schwierig. Das isch en Impulskontrolle wo z.B de ander nöd gha hät und dänn müemer das üebe und dänn gits Üebige und so. Das chan mer mit dere Impulskontrolle üebe oder klare Arbeitsschritt. Alles e so Sache und das sind Fähigkeiten, die sind versteckt au im Lehrplan 21 drin. Die tüend viel meh für de Lernerfolg biiträge als Mathi, Dütsch und all die Kulturtechnike, wo mer am Schluss lernt. Das isch mini Meinig und das hani dir welle mitgäh.

I6: Ok. Super. Danke dir viel Mal.

## **Interview\_SSA\_B7**

B7: Also zu Beginn Mal, wo man unterscheiden halt muss, was ist das denn jetzt für ein Schulabsentismus, was steckt dahinter? Und das sieht man ja sozusagen am Anfang in der Regel noch nicht. Also das Symptom, was man am Anfang einfach hat, ist dass der Schüler nicht in der Schule ist und das ist erstmal das, womit man sozusagen als erstes arbeiten muss. Und was dann so dahintersteckt, also was der Grund ist. Ähm, warum es nicht funktioniert oder warum der Schüler nicht in die Schule kommt, kommt ja dann quasi erst im zweiten Teil. Und ich finde massgeblich so: Kenn ich den Schüler schon? Ähm also habe ich eine Beziehung zu dem? Habe ich keine Beziehung zu dem? Kenn ich die Eltern? Ist es ein Schüler der hier neu an der Schule ist? Ähm also ist der von einer anderen Schule oder Oberstufenschulhaus? Wir haben zwar auch eine Mittelstufe aber ähm es kommen ja auch Schülern aus anderen Schulen immer wieder und es ist relativ häufig noch sozusagen, dass Absentismus auftritt, wenn man Schulwechsel hat. Also wenn man quasi von der

Mittelstufe in die Oberstufe wechselt und dann quasi nach dem Sommer quasi nicht in der Schule auftaucht.

I7: Mhmm

B7: Und ähm, genau das sind so die wichtigsten Sachen. Kenn ich den Schüler schon oder kenn ich den noch nicht? Und war er schon in der Schule, also kennt der Schüler hier schon jemand, das ist relativ wichtig. Und ich hab zum Beispiel letztes Jahr ein Fall, das war so ähm, nach dem Sommer ist halt eine Schülerin, die quasi hier aufs Schulhaus gewechselt ist, nie aufgetaucht, so. Und dann gings halt darum, also ich hab dann angefangen Kontakt mit der Mutter aufzunehmen, Kontakt mit der Schülerin aufzunehmen und es sind dann diverse Gespräche gelaufen. Also erst mit mir, dann mit der Klassenlehrperson und schlussendlich auch mit der Schulleitung. Dann haben wir den Kreis weiter erweitert, so dann haben wir noch einen SPD dazugezogen, weil Schulabsentismus ist so ein Thema, was der SPD relativ eng begleitet und wo der auch relativ schnell an der Seite der Schule steht. Vor allem wenn es Schüler sind, die man noch nicht kennt und wo noch keine Beziehung zur Klassenlehrperson ist. Ähm, dann ist es einfach wichtig, dass man ein SPD dabei hat.

I7: Mhmm.

B7: Und ähm, dann hat der SPD sozusagen eine Abklärung gemacht, also geschaut was sind die Hintergründe, woran liegt es? Bei den Gesprächen wars eigentlich immer so, dass die Mutter sagte: «Ja, ja sie kommt, sie kommt». Und die Schülerin hat auch gesagt, sie weiss nicht woran es liegt. Es wurde auch so eine Mobbingthematik irgendwie vorgeschoben, die aber nicht so richtig ins Bild gepasst hat, also ähm es war schon Thema aber es war jetzt auch nicht irgendwie greifbar, was da jetzt die grosse Angst oder den grossen (Punkt) ausmacht und dann haben wir den Kreis noch einmal weitergezogen. Neben dem SPD haben wir dann noch den KISD dazu geholt, um so ein bisschen zu gucken, was ist denn so im familiären Rahmen, also was ist da irgendwie das Thema oder warum ist die Beziehungsebene zwischen Mutter und Tochter, ähm, also wenn beide bestätigen, dass sie ja in die Schule kommt und das eigentlich funktionieren sollte, dann muss auch irgendwie was auf der Beziehungsebene faul sein oder es braucht eine Unterstützung oder was auch immer. Und letztendlich ist es dann ziemlich eskaliert und das Kind ist fremdplatziert worden. Ähm, das ist halt so ein ganz massiver Fall, das ist dann beim SPD rausgekommen. Sie hat dann wirklich eine Angststörung, die sich dann in der Schulphobie und Schulabsentismus geäussert hat. Und deswegen war quasi von der Seite der Schule aus gar nicht mehr zu erreichen. Also wir hätten jetzt verschiedene Angebote machen können. Wir haben ihr am Anfang zum Beispiel auch Angebote gemacht, sie Zuhause abzuholen, ähm mich morgens mit ihr zu treffen und sie in die Klasse zu begleiten, ich hab ihr -ähm- Schüler vorgestellt, die in ihrer Klasse sind, um so ein bisschen den Druck zu nehmen, also wie ein bisschen eine Göttifunktion eingerichtet, aber das ist alles irgendwie halt verpufft sozusagen und war irgendwann klar, da muss etwas ganz anderes dahinterstecken. Und das wars ja letztendlich auch. Das war so ein Fall, wo ich sagen würde, das ging schon so in Richtung Schulangst oder Schulphobie, aber eigentlich begründet auf eine generelle Angststörung.

I7: Ja.

B7: Das haben wir nicht so häufig. Also das haben wir schon eher selten. Was wir häufiger haben sind, dass man beim Schulwechsel, das man weiss man kommt jetzt mit jemandem in die Klasse, wo man schlechte Erfahrungen mit gemacht hat oder schon mal gehört hat oder es schon vorher Probleme gehabt hat, sind häufiger. Mmmh, dann hatte ich jetzt vor kurzem einen Fall, der sich relativ leicht aufgelöst hat.

I7: Mhmm.

B7: Das war eher so eine Schwänzthematik sag ich jetzt Mal, also ich unterscheide immer grob zwischen Schulangst, Schulphobie und Schulschwänzen, so. Und das war eher so eine Schwänzthematik, wo der Schüler einfach,...er ist abgestuft worden. Also auch wieder mit einem Wechsel verbunden. Ähm und ist Anfangs quasi einfach nicht aufgetaucht oder sehr unregelmässig aufgetaucht, und da hat's quasi, wie schon ausgereicht mit dem Schüler zu vereinbaren, dass er sich jeden Morgen bei mir melden muss, also per SMS wenn er aus dem Haus geht. Da haben wir eng mit der Klassenlehrperson und der Mutter zusammengearbeitet. Das hat dann schon ausgereicht, dass er relativ schnell – also hat dann trotzdem vier Wochen gedauert- aber er ist jetzt wieder regelmässig in der Schule. Ohne eine Abklärung bei der SPD machen zu müssen.

I7: Ja.

B7: Ja. Also es ist häufig mit eine Klassen- oder Schulhauswechsel verbunden. Was wir auch immer Mal wiederhaben, sind vor allem Jungs, die nach den Ferien, aufgrund von Ferienstruktur zuhause hängen bleiben. Also die in den Ferien eine ganz andere Tagesstruktur haben, weil vielleicht die Eltern beide berufstätig sind und sie haben schon vorher so eine «Gamingproblematik» die aber sonst von der Schule in Schach gehalten wird. In den Ferien zocken sie dann die ganze Zeit. Und dann ist sozusagen der Suchtdruck so hoch, dass sie es wie nicht schaffen dem auszuweichen und es dann nicht in die Schule schaffen. Wenn es dann so die ersten drei Tage passiert ist, ist es dann häufig auch schwierig wieder einen Anfang zu finden. Genau.

I7: Wie wird mit diesen Kindern, die ebe so diese Suchtproblematik haben, wie arbeitet ihr jetzt als Schulsozialarbeiter damit?

B7: Wenn's um Gamingproblematiken oder Suchtproblematiken im Allgemeinen geht?

I7: Mhmm.

B7: Es kann ganz unterschiedlich sein. Also ich hab Jugendliche auch schon Zuhause abgeholt. So also wirklich so aus dem Bett geschmissen. Das hat auch viel damit zu tun, wie ist die Beziehung

zwischen den Eltern und dem Jugendlichen, also haben die Eltern noch Möglichkeiten Regeln Zuhause einzufordern, haben sie noch Möglichkeiten beispielsweise die Konsole noch wegzunehmen oder haben sie die Möglichkeit sowohl auf der Beziehungsebene wie auch zeitlich, also es gibt ja auch Eltern, die einfach morgens um 7 Uhr das Haus verlassen. Und die können dann nicht kontrollieren ob das Kind, dann auf dem Schulweg einfach wieder umdreht und nach Hause kommt. Ähm, egal, davon hängt es ziemlich ab. Also wenn die Eltern gut mitschaffen und eine gute Beziehungsebene ist, dann kommt es meistens nicht zu so einer krassen Ausprägung. Ähm wenn die Eltern diese Beziehungsebene nicht haben und Zuhause sowieso Schwierigkeiten haben Regeln durchzusetzen, dann wird dann halt auch für die Schule schwierig. Ähm dann hilft es manchmal den Druck ein Stückweit zu erhöhen, aber je nach dem, wie tief der Schüler halt schon drinsteckt, braucht's dann manchmal auch mehr. Dann brauchts ne Zusammenarbeit mit der Suchtprävention, ähm dann brauchts auch eine Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst, je nach dem?

I7: Wie ist es bei euch an der Schule, werden auch Bussen erteilt um den Druck zu erhöhen? Oder arbeitet die Schule gar nicht damit?

B7: Ich habs noch nicht erlebt, das Bussen verteilt wurden. Aber letztendlich ist es einfach tatsächlich ja so, dass die Eltern verpflichtet sind, dass das Kind seiner Schulpflicht nachkommt.

I7: Mhmm.

B7: Bussen haben wir noch nicht ausgesprochen. Wenn die Eltern nicht mitarbeiten, das war beim ersten Fall so. Da hat die Mutter zwar mitgearbeitet aber letztendlich auch nur Vordergründung. Weil das war dieser Fall, wo es um diese Schulangst ging. Was bei der SPF- Abklärung herausgekommen ist, ist diese Ausstörung. Und dann war sozusagen die Vereinbarung, dass sie ne therapeutische Unterstützung bekommt. Und quasi, also dass sie wieder in die Schule geht aber mit therapeutischer Unterstützung. Also erst Mal drei Monate oder so Therapie, um diese Angststörung in den Griff zu bekommen und dann begleitet von einer langsamen Integration in die Schule. Und die Mutter war mit der Therapie überhaupt nicht einverstanden. Das wollte sie auf keinen Fall. Das konnte sie auch nicht begründen und dann war sozusagen der nächste Schritt, dass man eine Gefährdungsmeldung macht. So. Die ist dann nicht von uns ausgelöst worden, sondern vom KITS, weil die eh mit am Tisch saßen. Aber wenn die Eltern der Mitwirkungspflicht nicht nachkommen auch im Sinne von: nicht sie unterstützen es nicht, sie tun nichts dafür, sie kooperieren nicht, dann ist eher der Weg zu sagen, man macht eine Gefährdungsmeldung, weil man Angst hat, dass das Kind irgendwie in einer Notlage ist, als das man eine Busse ausspricht. Also ich hab sie noch nicht erlebt.

I7: Ja, und wer hat in diesem Fall die Fallführung übernommen? Und wie hat das so ausgesehen mit den Zuständigkeiten, bei diesem Fall vom Mädchen mit der Angststörung?

B7: In dem Fall habe ich die Fallführung übernommen, weil das Mädchen neu an der Schule war und die quasi am ersten Tag nicht aufgetaucht ist und ich quasi den ersten Kontakt..., also der

Klassenlehrer hat mich angerufen und hat gesagt hier ist ein Kind nicht aufgetaucht. Dann hab ich den Erstkontakt hergestellt. Und dann wars sozusagen in meiner Fallführung. Grundsätzlich ist es ja so, dass wenn das Kind vorher in der Klasse schon war, dann hat der Klassenlehrer auch schon was unternommen und dann liegt die Fallführung eh beim Klassenlehrer.

I7: Also wovon hängt es genau ab, von der Beziehung oder von der Person, die als erstes in Kontakt tritt?

B7: Also grundsätzlich würde ich immer sagen, dass die Klassenlehrperson Zuständig ist. Es war in dem Fall eher eine Sonder..., ja es war eher eine Ausnahme, so. Ähm, in der Regel ist es der Klassenlehrer.

Ausserdem ist es dann wirklich, also man nimmt es von der Schule wie ein Stück weit weg und es ist dann eher so eine Kooperation zwischen SPD, SSA vielleicht vom KITS oder KESB. Dann kann es auch sein, dass die KESB alles übernimmt.

I7: Mhmm. Jetzt gehen wir eher so zum Thema Intervention und Prävention. Was kannst du mir sagen, was es unbedingt braucht oder fangen wir mal mit der Präventionsarbeit an, Is Schulsozialarbeiterin, wo siehst du Möglichkeiten, um präventiv zu arbeiten, damit die Schüler weniger schwänzen oder was in dem Sonn kann eine Schule machen, damit Schüler nicht zu einem schulaversiven Verhalten neigen?

B7: Mmh. Also ich glaube das grosse Stichwort ist Beziehungsarbeit, also sowohl von der Klassenlehrperson wie auch von der SSA, wobei man da ganz klar sagen muss, bei der SSA ist es sehr selektiv. Wir sind ein Schulhaus mit knapp 800 Schüler, wir haben zwei SSA stellen, von daher wärs utopisch zu glauben, also kann das die SSA gar nicht abdecken. Also es ist wirklich hauptsächlich die Beziehungsarbeit der Klassenlehrperson. Je enger der Draht zwischen Lehrer und Schüler ist, je mehr können Probleme, Schwierigkeiten, Ängste, Fragen geäussert werden du thematisiert werden und können damit auch quasi Schulabsentismus verhindern. Weil häufig hat es genau doch mit all diesen Themen zu tun. Klar wenn es um eine Gamingproblematik geht, dann nützt in der Regel zumindest präventiv nicht, dass der Lehrer eine gute Beziehung zum Schüler hat Ähm, es gibt natürlich auch o was, wie Spass an der Schule, na? Das ist sicherlich auch ein Faktor, das Schulabsentismus verhindert. Aber ich finde zentral ist tatsächlich die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Weil wenn's um Themen geht wie beispielsweise Mobbing, Überforderung, Unterforderung. Die ganzen Themen, die zu Schulabsentismus führen können und die Klassenlehrperson eine gute Ansprechperson für die Schülerinnen und Schüler ist. Ähm, dann kann man da schon viel vorwegnehmen.

I7: Ja.

B7: Und meine Aufgabe als SSA wär, das den Klassenlehrpersonen auch deutlich zu machen oder sie quasi daraufhin zu beschulen oder hinzuweisen, dass sie dem damit auch vorbeugen können. Und

ähm, was sicherlich wir jetzt gelernt haben oder was wir jetzt erfahren haben ist auch gute Übergaben bei Schulhauswechseln.

I7: Mhmm.

B7: Also, wenn Schülerinnen und Schüler das Schulhaus wechseln, aufgrund von Übertritten. Dann ist es einfach wichtig unter der SSA und den Klassenlehrpersonen sich gut abzusprechen, weil wenn es schon Thematik zu dem Schüler gibt oder schon gegeben hat, dass man einfach möglichst schnell reagiert, also das Stichwort bei Schulabsentismus ist ja generell, wie zeitnah man reagiert, desto grösser ist die Chance, dass man auch wieder regelmässigen Schulbesuch herbeiführen kann. Ja.

I7: Vielen Dank. Mhmm. Mit welchen Zielen und Erwartungen kommen die Lehrpersonen zu dir, im Fall von Schulabsentismus? Und welche verschiedene Interventionsstrategien werden je nach Fall eingesetzt?

B7: Als wenn man hier unterscheidet, also ich habe gesagt man unterscheidet hier eigentlich zwischen Schulphobie, Schulschwänzen und Schulangst. Das kennst du wahrscheinlich auch oder?

I7: Mhmm, ja.

B7: Genau. Also der Schulpsychologische Dienst hat bei uns so wie ein Ablaufdiagramm mal gemacht.

I7: Ah, finde ich das auf der Website?

B7: Ne, ich kann s dir aber zuschicken.

I7: Ja, das wäre super.

B7: Ähm. Also es geht eher ein bisschen darum, was für eine Intervention braucht es? Na? Also braucht es eher was Disziplinarisches, also geht es darum nochmals an den Regeln zu arbeiten, geht es eher darum zu unterstützen, also psychologisch, pädagogisch, psychosozial. Wer braucht die Unterstützung? Braucht die Familie Unterstützung? Braucht der Schüler die Unterstützung? Braucht die Klasse die Unterstützung? Also es sind alles so Sachen, die man irgendwie im System erst abwägen muss. Wenn es jetzt zum Beispiel erst..., der letzte Fall, wo es, wo es um diese Schwänzthematik ging? Nä? Dann sind so Interventionen, ... ich hab jetzt zum Beispiel mit ihm vereinbart, dass er mir jeden Morgen schreiben muss. Nä?

Da gings in der Regel,.. das geht dann eher daru,, dass der Schüler so ne extra, ähm so einen Impuls bekommt, so: Aha ok das ist jetzt meine Verpflichtung und da ist es immer wichtig, dass ich komme. Und da kümmert sich jemand oder schaut ob ich im Klassenzimmer bin und der wartet jeden Morgen auf meine Nachricht. Das ist wie so ein doppeltes Netz sozusagen, ne? Es können aber auch andere Sanktionen sein. Also, das kann z.B auch Mal Nachsitzen sein. Also letztendlich geht es darum den

Erfolg zu haben und je nach dem kann auch Mal eine disziplinarische Massnahme Sinn machen. So je nachdem, welche Thematik mitkommt, wenn's ums Schwänzen geht zum Beispiel. Nä? Ähm, kann aber auch eine Thematik mit den Eltern sein. Das man das mit den Eltern nochmals bespricht. Braucht es eine andere Struktur Zuhause? Also braucht es jemand der morgens gemeinsam mit dem Schüler am Frühstückstisch sitzt? Der schaut ob er alles dabei hat? Der schaut ob er einen schönen Morgen oder Vormittag hat, die Mama und ihn dann auch zur Schule schickt. Braucht es Eltern, die den Schüler zur Schule begleiten? Ne? Also am Anfang in den ersten zwei Wochen. Dann kann man da wieder schauen, wie lockert man das. Also ähm, das sind so Sachen, die kann man mit den Eltern und dem Schüler gemeinsam besprechen. Manchmal mit dem Schüler, manchmal nicht aber in der Regel sollt ein Gespräch eigentlich zusammen stattfinden, dass man über Sanktionen oder Konsequenzen eigentlich spricht, so. Je nach Alter des Schülers, geht es je nach dem auch um ernstere Konsequenzen. Nä? Je mehr Sachen verpasst werden ect. Mmh, wenn's zum Beispiel um pädagogische Konsequenzen gibt, wenn z.B das Klassenklima schlecht ist, weil der Schüler keine Freunde in der Klasse hat, weil er gemobbt wird. Ähm oder weil er z.B mit Stress nicht umgehen kann, also Angst vor Prüfungen, also Prüfungsangst, Überforderung oder Thema Unterforderung, immer auch Mal wieder. Ähm das sind dann auch so pädagogische Themen, wo es darum geht mit der Klassenlehrperson zu gucken wie kann man den unterrichtsalltag mit den Schülerinnen und Schüler so gestalten, dass Lust auf Schule einfach wieder grösser wird. Und das vielleicht auch der Stolperstein, um so zu sagen zu Absentismus zu kommen, dass man diesen aus den wegräumt.

I7: Ja.

B7: Und wenn es da auch wirklich um die Familie geht, wenn man sagt der Stress zuhause, die familiäre Konstruktion oder es gibt auch immer Mal wieder, manchmal nennt man das so lebensverändernde Ereignisse in der Familie, Tod der Mutter, Tod des Vaters oder eines anderen Angehörigen. Ähm schwere Erkrankungen in der Familie, Trennung der Eltern, also so einschneidende Lebenssituationen, wo die ganze Familie Unterstützung braucht, dann geht's halt häufig auch darum zu gucken, kann man die Familie entlasten, kann man denen etwas abnehmen, ist eine Triage notwendig? Also brauchen die eine Familienbegleitung oder brauchen die einfach jemand, der ihnen Mal zuhört. Oder werden ihnen die Finanzen verordnet oder was auch immer.

I7: Mhmm.

B7: Dass ist dann eher Arbeit der SSA sozusagen auch zu schauen, wie kann man die Familie unterstützen. Das hat natürlich nichts damit zu tun, dass der Schulabsentismus verschwindet, aber die Familie insgesamt wieder stabilisiert wird. Ja.

I7: Ok. Du hast jetzt bereits andere Berufsgruppen angesprochen, die im Fall von Schulabsentismus zusammenarbeiten, der Schulpsychologische Dients und das KITS. Jetzt in meiner Forschungsliteratur gibt es zum Thema Kooperation verschiedene Bezeichnungen. Je nachdem werden die auch im Synonym zueinander verwendet. Obwohl sie sich doch voneinander unterscheiden. Zum einen spricht man von einer multiprofessionellen/multidisziplinären Kooperation,

wenn es im Schulfeld verschiedene Berufsgruppen gibt, die da anwesend sind, also eben der Schulpsychologische Dienst, die Schulsozialarbeit, dann hat man da die Schulleitung, Lehrpersonen, Heilpädagogen. Aber im Sinn multiprofessionell, dass da mehr so eine Nebeneinander ist, als ein Miteinander. Es entsteht also wie so eine Mehrwertkette durch den Prozess, aber es wird jetzt nicht wirklich gemeinsam an einem Fall gearbeitet oder es findet in diesem Sinn, nicht wirklich einen Austausch statt. Und dann spricht man da von einer interdisziplinären oder interprofessionellen Kooperation, wenn man in dem Sinn wie erkennt, dass ein Fall verschiedene Perspektiven oder verschiedene Kompetenzen gefragt werden, also die ich als Lehrperson alleine z.B nicht erfüllen kann. Und ja, dann findet in dem Sinn z.B ein Austausch statt, Rücksprachen, Absprachen und es geht etwas über die eigene Berufsgrenze hinaus, durch die Zusammenarbeit mit den anderen Berufsgruppen. Jetzt im Fall bei dir im Schulhaus und im Fall von Schulabsentismus, wo würdest du dich zuordnen, wie ihr miteinander arbeitet.

B7: Das hängt natürlich von den Lehrpersonen auch ab, na?

B7: Also, wie die Ihre Rolle verstehen und was die sozusagen von den anderen Professionen im Schulhaus erwarten. Grundsätzlich gibt es bei uns auch ein interdisziplinäres Team, also auch das ist natürlich ein Ort, wo man Schulabsentismus ansprechen und auch thematisieren kann. Und das würde dann in das zweite Modell, das du vorhin angesprochen hast. Also das wäre ja genau das, Nä?

I7: Genau.

B7: Das sich verschiedene Professionen an einem Tisch setzen und man schaut, wer bringt was mit, so und wer ist für was Zuständig und wer kann was in den Teich geben, so. ähm, tendenziell würde das auch meiner Haltung entsprechen, wo ich sage da ist der meiste Erfolg drinnen. Darum wichtig ist es immer, und das macht es natürlich auch schwierig, bei so hochkomplexen Fällen und meistens, wenn's nicht bloss ums Schwänzen geht, dann ist Schulabsentismus ein hochkomplexer Fall. Ähm, dann geht's halt immer um viel Transparenz, gute Absprachen, ähm ja auch um einen vorbehaltlosen Blick auf die Situation, ähm und das erreicht man glaub ich nur, wenn man interdisziplinär zusammen schafft. Sonst läuft viel aneinander vorbei. Und es geht es darum die Ressourcen, die man hat zu nutzen und wenn da die SHP halt eine super gute Beziehung zur Familie hat, dann ist vielleicht die SHP der Schlüssel oder Beziehungsschlüssel den man braucht, um der Familie näher zu kommen. Das kann man nicht immer so systematisch beantworten.

I7: Du hast vorhin bereits angedeutet, dass sie Haltung der Lehrperson eine wichtige Rolle spielt. Was für Typen von Lehrpersonen fallen dir da auf und was erschwert dabei eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, also was sollte unbedingt vermieden werden?

B7: Ja. Hmm, was sollte man noch vermeiden. Ich glaube es gibt halt auch immer wieder Lehrpersonen, die ihre Aufgabe so verstehen, dass sie Zuständig sind für das was in der Schule stattfindet. Das ist eben für den Bereich, ich meine das auch gar nicht wertend tatsächlich, sondern

ähm der Bereich, der nicht immer in der Schule stattfindet, von anderen Personen angekuckt werden muss. Aber ich glaube, dass das letztendlich nicht funktioniert, weil wenn man eine Beziehung zu dem Schüler will, dann kann man den Teil, wie nicht ausklammern.

I7: Ja.

B7: Und von daher glaube ich ist das Wichtigste, dass die Lehrpersonen Ansprechpartner für ihre Schüler und Schülerinnen sind, das funktioniert halt nicht immer, denn es hat auch mit der Chemie und auch von der Schülerseite aus was zu tun. Das kann man nicht in jedem Fall erwarten. Aber das die Lehrperson halt ein wichtiger Partner ist, dass es eine Person ist, die sagt, dass es mir wichtig ist, wie es euch geht. Es ist mir nicht nur wichtig, was ihr für Noten schreibt, sondern es ist mir auch wichtig, wie ihr in die Schule kommt, wie es euch geht, so. Und dann auch ab einen gewissen Punkt auch die Grenze zu ziehen, und das ist auch schwierig zu sagen, ja das ist ein Thema, das kannst du vielleicht auch mit jemandem anders besprechen. Und ähm, das finde ich dann auch völlig in Ordnung, wenn die Lehrperson das auch kommuniziert, wobei es auch immer wieder Schüler gibt, die sagen: «Hey, aber ich will das mit dir besprechen, weil du stehst da und dich sehe ich jeden Tag. Also auch das gibt es, wobei ich sagen muss, meistens klappt das gut.

I7: Mhmm, und jetzt wenn es um Zuständigkeiten geht, jetzt im Fall von Schulabsentismus, du hat natürlich gesagt, je nach dem muss man das ein bisschen neu bewerten, je nach Beziehung die herrscht zum Schüler, aber wie grenzt du dich da jetzt ab zwischen den Berufsgruppen Lehrperson und Schulsozialarbeiterin? Also in dem Sinn, dass die Professionalität gewahrt wird. Wo findest du, das sind meine Kernkompetenzen, Aufgaben, dass mache ich und will ich leisten, als Schulsozialarbeiterin. So das sollte ich tun und das erwarte ich eigentlich von Lehrpersonen.

B7: Naja, eine Kompetenz, die ich sicherlich mitbringe, ist das ich einfach keine Lehrperson bin. Das heisst, das bringe ich ja immer sozusagen mit. Ich bin niemand, der die Schüler bewertet, ich habe eine Schweigepflicht, also von mir, bei mir haben sie eigentlich wie eine andere Raumgestaltungsmöglichkeit, dass sie das bei der Lehrperson haben. Und das ist halt so ein Benefit, wo ich auch hoffe, dass die Schülerinnen und Schüler, den auch so in dem Moment auch nutzen können und so sagen: « ja ich kann mich vielleicht doch besser bei der Schulsozialarbeit öffnen, als beim Lehrer. Weil ich weiss, es ist in einem anderen Rahmen, so. Und ähm, das ist sozusagen etwas, das ich wie zusätzlich anbieten kann.

I7: Und bei der Lehrperson siehst du eher so, Ansprechperson sein, Unterricht?

B7: Ja, ja grundsätzlich haben die Lehrpersonen schon die Verantwortung oder Mitverantwortung, dass es weiter geht. Also die Lehrperson merkt als Erstes, dass der Schüler nicht in der Schule ist. Und das heisst dann, ist die Lehrperson gefragt zu sagen: « Hey was mach ich jetzt damit? Jetzt ruf ich Mal bei den Eltern an und frag Mal, was da los ist oder ich versuch den Schüler zu erreichen oder was auch immer.» Wenn das nicht funktioniert, muss die Lehrperson entscheiden: Was mach ich den

jetzt? Wen ziehe ich dazu»? Und dann ist es gut, wenn sie sich an die Schulsozialarbeit wendet und dann fragt die Schulsozialarbeit: «Was hast du denn schon gemacht? Was hast du schon probiert?» Und dann probiere ich es nochmals. Und dann versuche ich nochmal die Eltern zu erreichen. Und dann wäre der nächste Schritt ein gemeinsames erstes Gespräch oder nur mit mir oder nur mit dem Klassenlehrer. Das kann man immer so ein bisschen gucken, was die Situation irgendwie so hergibt und ich berate, dann auch die Klassenlehrperson, was können noch weitere Schritte sein. Wen bezieht man noch mit ein, ist es der Schulpsychologische Dienst ist es vielleicht das KITS, wer auch immer. Und wenn es da nicht weiter geht, dann muss man halt die Schulleitung mit ins Boot holen. Aber ich habe diese beratende Funktion auch der Klassenlehrperson gegenüber, was sind so wie die «next steps» und so stell den Kontakt zum SPD her, stell den Kontakt zu den anderen Fachstellen her und je nach dem.

I7: Oke super. Und wie sieht es mit dem Rahmenkonzept aus.

B7: Ich halte mich jetzt nicht so fest dran. Ich hab's mir tatsächlich vor ein paar Wochen angeguckt, eben wo dieser Schüler absent war und ich fand es einfach schon Mal ganz hilfreich zu wissen, es gibt wie verschiedene Formen. Also Schulabsentismus ist das Symptom, das am Ende steht, aber, aber was dann tatsächlich dahinter steckt kann verschiedene Ausprägungen haben. Und je nachdem macht es dann auch Sinn so vorzugehen. Wobei am Anfang, weiss man in der Regel ja nicht so viel, also wie ich dir ja schon gesagt hab, häufig hat es was mit Übertritten zu tun. Also schwierigen Übertritten oder kritischen Ereignissen in der Familie oder beim Schüler und da weiss man, also alles was man hat ist der Schüler ist nicht da. Und dann geht es sozusagen auch um Ursachenforschung, woher kommt es, was ist da los, was ist passiert? Ähm, was kann man tun? Dann probiert man Sachen aus. Also man probiert kleiner Massnahme oder Unterstützungsmöglichkeiten aus und die fruchten entweder oder die fruchten nicht. Und dann geht's halt immer eine Stufe höher und in der Abklärung, so. Aber für die Lehrperson ist es glaub ich immer noch ganz hilfreich, sich das anzugucken. Ähm, um auch ein bisschen einordnen zu können: Aha ok, Schulabsentismus kann etwas zu tun haben mit einem rebellierenden Schüler, der einfach gerade kein Bock auf Schule hat und besseres zu tun hat. Es können aber auch ernsthafte Symptome sein für eine schwerwiegende Lebenskrise in der Schülerinnen oder Schüler stecken, die Eltern stecken oder eine Familie steckt. Und wenn da ein Schüler wirklich lange, oder viele Massnahmen nicht greifen, dann kann man auch davon ausgehen, dass wirklich etwas schwerwiegendes dahintersteckt. Das muss man dann schon sehr ernst nehmen. Ja.

I7: Mmmh. Ich überlege da nur ganz kurz,..

B7: Also häufig sind das dann auch Sachen, die das erste Mal. Also wir haben ja auch Schüler in der Primarstufe, die nicht da sind. Also es sit ja schon ein Phänomen, dass sich auf die Mittelstufe und Oberstufe bezieht. Und da geht's ja auch darum, dass Schülerinnen und Schüler Strategien haben müssen, mit Situationen umzugehen. In diese Situationen sind sie dann häufig noch nicht gekommen. Also was mache ich, wenn ich jetzt in der Schule wahnsinnige Angst vor Tests oder Prüfungen habe?

Was mache ich, wenn ich merke ich bin permanent überfordert? Was mache ich, wenn meine Mitschüler mich nicht mögen oder sogar massiv ablehnen? Wie gehe ich damit um? Dann muss ein Schüler Strategien haben und häufig haben sie diese nicht. Und das kann man irgendwie auch nicht erwarten, dass die die haben. Und je nach dem wie da das Netz um den Schüler funktioniert..., sind die Eltern parat? Sind die Lehrer parat? Ist die SSA parat? Kann der Schüler es schaffen und gut meistern? Oder ist es für ihn eine Entwicklungsaufgabe, die er schon geschafft hat? Oder es kann halt sein, dass er einen ungesunden Umgang damit entwickelt und sagt: «Ich schaffs nicht, ich stell mich tot». Ja?

Und ich glaube das diese herausfordernden Situationen im Leben von Schülern passieren, gerade auch was mit Leistungen und so zu tun hat. Bestehend im Klassenverband oder in der Peergroup, hat jeder Schüler Mal herausfordernde Situationen. Und was ich vielleicht auch noch ergänzen muss, ich finde der Umgang mit Schulabsentismus hat auch wahnsinnig viel mit persönlichem Engagement zu tun. Und das hat was mit der Klassenlehrperson zu tun, aber auch mit der SSA oder der SHP je nach dem, wer da auch nah dran ist. Ähm zu zeigen, hey mir ist es wichtig, dass du in der Schule bist, du bist mir wichtig. Mir ist es nicht egal und mir ist es auch nicht egal wenn du eine Stunde fehlst oder wenn du zwei Stunden fehlst oder was auch immer. Also wirklich, nicht sagen. Oh der ist schon wieder nicht da, naja ok ich ruf dann Mal die Mutter an, sondern wirklich zeitnah reagieren und zeigen, dass es einem wichtig ist, und dass man ja da auch bereits ist, um in etwas zu investieren.

I7: jetzt habe ich noch eine Frage. Die Erfahrung, die du da gemacht hast in dieser interdisziplinären Zusammenarbeit. Hast du manchmal das Gefühl, dass durch die Instanzen, die da beigezogen werden, verlängert sich was oder verzögert sich der Prozess oder erlebst du es mehr als sehr stabil und Sicherheit gebend?

B7: Also je weiter man den Kreis um die Schule schlägt, desto länger dauert es dann einfach. Also das ist dann einfach so. Also der Schulpsychologische Dienst alleine sitzt ja auch schon hinter dem Haus, ähm selbst da, wenn wir arrangiert sind auch wenn die sagen, dass ist uns ein wichtiges Anliegen, ein wichtiges Thema, dann sind einfach mal schnell zwei Tage vorbeigegangen und zwei Wochen sind dann irgendwie ruckzuck vorbei, wenn man den Kreis dann noch weiter zieht, also wenn wir da noch eine Abklärung machen, dann dauert es ja auch wieder und wenn man den Kreis dann noch weiter zieht mit dem KITS oder der KESP zum Beispiel. Dann dauert es halt noch länger. Nä? Ja das liegt in der Natur der Sache, ich hab da auch keine Allheilmittel sozusagen, wie man dem begegne kann. Es ist natürlich bitter und es ist eigentlich genau das, was wider dem Konzept ist, nämlich schnelles Handeln. Aber es braucht halt auch, je mehr man bezieht, je mehr Fachstellen man mit ins Boot holt, verzögert sich der Prozess. Wobei ich sagen muss, dass grundsätzlich, wenn es um Schulabsentismus geht, erlebe ich die meisten als sehr engagiert und die wissen auch alle, das je schneller es geht desto besser ist die Chance, dass es auch klappt.

I7: Super. Vielen Dank. Also von meiner Seite aus, wäre es jetzt das fürs Interview. Aber gäbe es von deiner Seite aus noch etwas, das du wichtig findest oder du noch mitteilen möchtest?

B7: Mmmh, ja. Ich glaub halt wirklich, dass es einfach Schüler gibt, die mit schwierigen Strukturen zu kämpfen haben und das ist ein bisschen so ein Kampf mit Messers Schneider, also ob es gelingt in die Schule zu kommen oder es nicht gelingt. Und wenn ich mir überlege, die meisten Schüler müssen ihren Morgen meistens alleine organisieren, sie müssen ihren Abend alleine organisieren. Und das ist halt einfach eine Wahnsinns Herausforderung auch für Oberstufenschüler ist es eine wahnsinnige Herausforderung und ähm um dann parat und gut in der Schule zu sein und aufgeweckt und sein kram dabei zu haben und pünktlich zu sein und so ist schon ein hohes Ziel. Also, das darf man irgendwie nicht unterschätzen, und wenn man dann noch so eine (unverständlich) dann irgendwie wegbricht oder eine Thematik dann noch dazu kommt, dann reicht es eigentlich schon aus, dass es dann einfach viel ist, so. Generell dauern Prozesse in Schulen einfach lang. Also, das ist einfach so. Dauert lange bis es klar ist, ob jemand das Leistungsniveau überhaupt bringen kann, es dauert lange auch,... also wir bemühen uns ja auch, das irgendwie schnell zu machen, aber es ist dann doch mit einem längeren Prozess verbunden und das ist für die Schüler manchmal schwer aushaltbar, glaub ich. So.

I7: Ich danke dir viel Mals für die Zeit, die du dir hierfür genommen hast.

B7: Gerne.

## **Interview\_SSA\_B8**

I8: Jetzt gahts drum, dass du mir vo dine Erfahrige verzellsch, wo du als Schuelsozialarbeiterin mit em Thema Schuelabsentismus gmacht häsch.

B8: Mhmm. Also ich han scho mit mehrere Chinder und Jugendliche z tue gha, wo s Thema Schuelabsentismus gsi isch. Sisich immer sehr individuel und sisich immer wieder d Frag, wo fangts a. Also das merki isch ja..., wenn chunnts zu mir hängt fest demit zäme, wie wird's wahrgno vo de Lehrperson und wenn wird's wie als es problematisches Verhalte definiert?

Ähm und ich find es fangt immer au döte ah, wenn ich Eltere han, wo mir alüüetet und findet: « S Chind chunt zwar immer id Schuel aber jede Morge brüellts und wiill nöd cho. Und sisich en riese Kampf». Ich find es fangt scho döte a, oder? Wo mer muess aneluege und chan nöd eifach säge: «Ja das isch nöd so tragisch, will es chunt ja no». Sondern irgendwas isch, dass es nöd chan cho. Und ebe döt bi: «Wänn chunnts?» Sisich so unterschiedlich. Es git eifach Lehrpersone, wo s dänn uffällt, will s irgendwie am Zischtig-oder Mäntigmorge fehlt und das scho irgendwie nach vier Wuche. Dänn hettemer scho vier Halbtäg. Und dänn gits Lehrpersone, wo scho dänn chömed und findet: « Du, das fällt uf». S git sotigi, wo erscht dänn chömed, wens 60 Fehltäg händ, also beziehigswiis Halbtäg 60. Und das isch en riese Unterschied (lacht gehemmt). Genau, ja und au de Grund isch sehr unterschiedlich und ich find es isch au sehr unterschiedlich, was isch möglich, wenn öppis scho ganz ganz fest manifestiert isch, dänn isch es viel schwieriger, als wänn mer grad vo Afang a chan aneluege.

I8: Mhmm.

B8: Genau, und ich find d Kooperation isch sehr wichtig, also einersiits, dass mer guet zämeschafft, alli wo wie mit em Chind z tue händ und mir isch ufgfalle, dass d Kooperation mit de Eltere en grosse Punkt isch, ob's glingt inere Intervention oder nöd. Also, dass alli Beteiligte, wie au müend gseh, sisich es problematischs Verhalte und es muess e Bereitschaft si zum aneluege und vielleicht au öppis ändere.

I8:Mhmm.

B8: Genau. Äh was wötsch genau wüsse oder...

I8: Ebe, also du seisch, dass Absentismus nöd nur das isch, wenn d Schüeler nüme Awesend sind sondern es git die Azeiche...

B8: Also damit wird's ja wie offesichtlich oder?

I8: Ja, ja.

B8: Das vorher isch sochli niederschwellig und ich find mer chan döt scho asetze, wänn mer so öppis weiss, ja.

I8: Mhmm. Und jetzt im Bezug zu dine Fäll, häsch du s Gefühl..., also es isch ja immer au en Prozess, also es git nöd nur ei Ursach oder so aber jetzt i dene Fäll, wo du gha häsch, ähm hät mer das jetzt chöne fängs usefinde, was d Problem gsi sind und sind die institutionell bedingt gsi oder denksch du vor allem schwierigi Lebenssituatione ide Familie oder döt e Krise oder wie würsch du das iischätze?

B8: Sehr unterschiedlich. Sehr unterschiedlich, ja. Also ich han es Bispiel gha, vonere Schüelerin. Sie isch problemlos id Schuel cho, sisich nie Thema gsi irgendwie sich unwohl fühle oder, was weiss ich was und das isch eigentli vo hüt uf morn cho, dass sie nüm id Schuel hät wölle und dänn au nüme gange isch. Und de uslösendi Grund hät sie dänn eigentlich gseit isch, dass sich en Mitschüeler i sich verliebt hät...

I8: Mhmm.

B8: ... und dass es ihre so unagnehm gsi isch, dass sie nüme hät chöne id Schule cho. Und obs dänn wüki eso gsi isch, weiss ich dänn nöd. Sie hät das als Grund gseit, und dänn hät sich wie öppis drus entwickelt und sie hät agfange Angstzueständ d z kriege. Und dänn isch wie de Hauptgrund worde zum nüme cho, die Angst ide Schuel chönnt ich e Panikattacke ha. Genau und sie isch weg dem dänn nüme cho. Und döt isch dänn au..., also isch s Wichtigscht gsi, sie so schnell wie möglich zrugge id Schuel. Sisich egal, was sie macht ide Schuel, ob sie jetzt bi mir da innesitzt oder ähm id Klass innegaht, jetzt eifach mal mit mir ums Schuelhuus laufe,... mindestens ide Schuelnöchi. Und ähm,

das hani mit ihre au so gmacht und gluegt, wo fangst wie a? Mir händ wie agfange zruugg z buechstabiere, wo fangt das Gefühl a, und händ döt agfange asetzte. Und hend sie so, wie immer nöcher ad Schuel chöne anebringe.

I8: Mhmm.

B8: Und scho es bitzli mit Druck im Sinn vo: «Hey, wenn du nöd chunnsch, dänn hol ich dich ab». Und so isch sie dänn cho bzw. sie hät nöd welle abholt werde und ich han gfunde: « Ja isch guet, bis wo here schafftsch es?» Und dänn hät sie mir chöne en Ort säge und hät gseit: «Und döte kehrts». Und dänn hemmer abgmacht, dass ich sie döt abhole und wenn sie nöd döte isch, dänn fahr ich zu ihre und hole sie Dihei ab. Und so hemmer sie wie chöne zruugg id Schuel hole. Sisich eigentlich en lange Prozess gsi, bis sie wieder d Sicherheit gha hät, dass es gaht. Ja aber so isches gange, und mit viel sochli Skills also, was mach ich, wenn ich merk jetzt chönnt ich e Panikattacke kriege oder mich unwohl föhl? Also sisich fest drum gange: « Was sind denn die Situatione, wo dir Angst mached und wieso möchtsch nöd cho?» Und ich glaub, s hät nüt mit de Schuel an Sich z tue gha, würd ich säge, sondern, dass sie meh dött i öppis inne cho isch.

I8: Mhmm, mhmm.

B8: Jetzt nöd en Lehrer gsi und de Schüler [sonder... ]

I8: [Vieliecht d Situation], wo sie erlebt vor de andere?

B8: Ja sochli de Kontrollverlust und Angst: «Was mach ich dänn und was passiert dänn?», ja.(.) Und au es Schamföhl. Döt ischs irgendwann Mal drum gange, d Klass z informiere, was sie dänn hät und dass sie Angst hät, dass das wie transparent isch.

I8: Mhmm.

B8: Genau.

I8: En andere Schüeler hani gha, dä hät nur punktuell gfehlt. Wo aber die ganz Schuelkarriere, luut de Eltere, sötts sochli es Thema gsi si. Ähm immer mal wieder nöd eso Lust uf Schuel beziehswiis nöd unbedingt Lust: «D Schuel schiesst mich ah», irgend öppis mit Ängst verbunde. Und dät han ich scho meh s Gefühl gha sisich sochli de Druck, vielleicht de Druck, wo er sich selber macht, vom gnüege... ähm, wo verbunde gsi isch mit emene umwohlsi ide Schuel aber sehr diffus, was machts dänn us? Und ähm döt hät dänn ghulfe, eifach en Raum büüte, wo er sich chan überlegge, ja was chan er i dene Moment überhaupt mache, dass er sich wieder chan wohl föhle. Und säb isch halt nöd eso, säb isch vo de Eltere und de Lehrersone han ich nüt vom Wort Schuelabsentismus ghört, aber er hät eifach immer wieder gfehlt. Das isch au de Lehrperson eh so nöd ufgfalle, dass da öppis chönt

dehinder si, sondern de Eltere. Und will sie..., das isch ebe es Bispiel vo dihei, isches ganz ganz präsent gsi, er will nöd id Schuel. Aber Uswürkige ide Schuel häts so offesichtlich wenig gha.

I8: Mhmm. Und verstahn ich das richtig. D Eltere hend zur Unterstützig Beratig gsuecht und hend nöd schuelaversivi Tendenze gha wo sie versuecht hend sini Schuelversümmiss zu unterstütze ?

B8: Mhmm, nei. Also d Eltere händ wüki täglich en Kampf gha Dihei mit Brüele oder Schreie: « Ich gahn nöd id Schuel. Ich will nöd ». Aufgrund vo dem, hend sie sich dänn gmolde. Sie hend aber nöd s Wort Schuelabsentismus is Muul gno. Genau. Ja und wenn du döt so d Unterstützig vo de Eltere aluegsch, also au bi dem Meitli, sind d Eltere wahnsinnig wichtig gsi, will sie hend mir wie müesse, s OK gäh, dass ich sie dörf go hole und sie traued dem Meitli zue z cho und wenn sie e Panikattacke hät, das Vertraue id Schuel, mir «handled» das da. Ähm au d Lehrperson hät ja müese wüsse, ähm ok mir traued üs das zue, was machemer..., ich hans au mit ihne... es hät wie e Kooperation vo allne brucht. Jetzt es anders Bispiel, wo mir bis jetzt nöd händ chöne uflöse isches Chind, wo sehr viel Absenze hät, ähm, wo mer nöd recht chan festmache, wänn. Ischs a Schuelstunde bunde? Ischs a Prüefige bunde? Es isch für eus völlig unklar und döte isch d Kooperation, mir nah, echli e Schienkooperation. Das sie also vordergründig kooperieret, aber wens den wükli drum gaht, springed sie echli ab. Und ich meinti, das isch en Mitgrund, warum mirs nöd chönted uflöse. Also döt gahts um körperliche Beschwerde wo mir nöd wüssed, sind sie wüki da? Sind sie psychosomatisch? Wird's eifach gseit sie isch chrank und sie isches nöd? Und au döt hemmer versuecht abzüte mi Entlastig und mir holed sie ab. Und in erster Linie hät mer gseit, ok, dass isch guet und im Moment, wo mirs hend welle mache isch gseit worde: « Ah nei, jetzt chönd ihr doch nöd cho , jetzt ischs doch ganz fest chrank ». Und sisich wie nöd i die Kooperation innecho.

I8: Mhmm.

B8: ... und ich glaub das isch en Mitgrund, warum mer s nöd chan uflöse. Will s irgendwo treit wird im System.

I8: Ja.

B8: Also vielleicht. Das sind Fantasie oder vielleicht isch da öppis Dihei, wens em Mami schlecht gaht, dänn hend d Chind oder s Chind Gefühl, sie müend au Dihei bllibe zum s Mami unterstütze oder..., ähm es sind verschieden Fantasia da, was es chönnti si.

I8: Mhmm.

B8: Ja aber säb..., das isch jetzt e Situation, wo mer bis jetzt nöd hend chöne uflöse. Und ich han scho s Gefühl, wänn d Kooperation stimmt, wänn alli am gliche Strang ziehnd, vor allem die Erwachsene, dänn isches eifacher zum uflöse. Als wenn d Eltere oder irgendöpper nöd grad..., grad

mitspielt. Und au die klar Haltig am Chind oder Jugendliche gegenüber: «Du bisch eu wichtig. Und es isch wichtig, dass du da bisch und...», ja das mer da als Erwachseni e klari Haltig hät.

I8: Mhmm. Das hilft sicher.

B8: Ja, ich würd scho meine, ja.

I8: Und wo gits suscht no Schwierigkeite. Genau bi so Interventione, wenn s jetzt ebe en Schüeler hät, wo uffallt, dass er fehlt, dass er nöd chunt. Also jetzt hesch sicher gnennt so mangelndi Kooperation vom Elterehuus, ähm falled dir suscht no Sache ii, wo denksch, dass isch amal nochli e Hürde oder so?

B8: Also de Ziitpunkt vo de Erkennig, so s Problembewusstsi und ich glaub das isch bi vielne Themene so. Ab wänn han ich de lidruck, da isch öppis nöd guet, da gahts emene Chind oder Jugendliche nöd guet und mer muess wie reagiere. Das isch..., das find ich isch e Schwierigkeit, wänn öpper sehr spat reagiert. Und, was ich au immer schwierig find, isch wenna um körperliche Beschwerde gaht. Wenn mer nöd weiss, isches medizinisch wüki, isches psychosomatisch? D Beschwerde sind ja real für das Chind dänn, aber d Frag isch sochli das Ermesse: Chan jetzt das Chind mit Buchweh id Schuel cho oder nöd, also häts jetzt e Magadarmgripp oder? Und wenn dote..., find ich chunnts au echli druf a, was hend d Eltere für e Haltig oder nöd. Da hemmer s Thema scho gha, also s Buchwehetehma, sogar mit Durchfall und alles gsi, entweder chunnt sie id Schuel oder s Chind gaht in Spital. Und das hend d Eltere mittreit, mit sonere klare Haltig. Und wenn sie das aber nöd mitträged und au immer so schwanked: Hmm häts jetzt Buchweh oder is Buchweh will en Enzündig oder weiss nöd was oder isches Stress bedingt?» Dänn machts es u schwer. Und ich find dänn wüki es sind die Situation dem gerecht z werde. D Beschwerde sind ja da, egal was für en Ursprung das es isch. Also was machsch dänn? Wenn s Chind seit mis Chopfweh explodiert. Sisch aber kei...d Migräne wird usgschlosse. Es git kein medizinische Grund so, sondern mer muess devo usgah es isch psychosomatisch. Was chasch dänn dem Chind zuetraue? Wennd seisch jetzt wemmer dich ide Schuel ha, jetzt liisch halt schnell ane». Oder wennd seisch: «Nei, jetzt gasch wüki hei». Und das isch scho no...

I8: Schwierig?

B8: Ja also ich merk bi mir persönlich, dass ich das schon no schwierig find, ja. Vielleicht unterschiedlich wird das erlebt, aber ich find die Situation schwierig.

I8: Mhmm.

B8: Ja wenna mit starke körperliche Symptom einher gaht. Und au da ebe mit em Schaffe, sisch d Kooperation mit de Eltere aber ich find es brucht au e Kooperation vom Chind. Wenn es Chind, das nöd eso gseht, also ebe d Eltere sind en wichtige Teil wo säged: Mol mis Chind muess id Schuel, mir isches wichtig». Ok, dän isches Mal ide Schuel. Aber wenn du wötsch Mal de Ursach nahgah und das

so wie unterstütze, demit s besser wird und das s Chind aber nöd mitmacht, dänn chasch ja nöd sehr viel mache.

I8: Mhmm.

B8: Also, es muess ja wie Idee mitdenke und sich überlege: Was chans denn si?»? und bereit si, zum öppis uszprobiere. Und suscht find ich isch es sehr schwierig. (längere Pause) Ja dänn bringsch es vielleicht wieder id Schuel, wills eso en Druck hät vo de Eltere und de Schuel, aber s Problem wieso s sich unwohl fühlt, wieso s nöd chunnt isch sehr wahrscheinlich gar nöd behobe.

I8: Ja. Du häsch mir vorher verzellt, dass Lehrpersone sehr unterschiedlich schnell reagiered. Wie wird s Thema Absenze grundsätzlich a dere Schuel ghandhabt?Häts da es elektronischs System, oder isches da ziemlich uneinheitlich, wie d Lehrer das checked?

B8: Also, dass sind jetzt zwei Extrem..

I8: Ja.

B8: ... oder, das hemmer scho gah, das öpper sehr schnell chunnt und ich s vo öppertem erscht nachemene halbe Jahr fäng erfahr. Und vom System her, es gits Lehreroffice, wo sie s iiträged. Ich han döt aber kei Zuegriff, also ich gsehn nöd, wänn d Schüeler fehled. Ich muess bi de Schuelverwaltig go nachfrage, also ich han wie kein Überblick. Aber d Lehrer chönds döt is Lehreroffice iiträge. Wennd Eltere sich meldet bi de Schuelverwaltig, dänn trägeds au ii. Und so isch es für d Schuelleitig und Lehrpersone sehr schnell erchenntlich vo de Absenze, genau.

I8: Und gits da bi eus, wie es Mass wo ihr säged, ui da müend mir jetzt genauer hiiluege. Also wo gits da Muster, wo ihr denked, da bruchts jetzt unbedingt beobachtig oder...

B8: Ja, also. Mir hend das mal mit de SPD agluegt gha, ich glaub innere Schuelkonferenz isch er Mal cho. Und er hät au gseit möglicht schnell, also besser viel z früeh luegemer ane ..., ähm e genau Zahl chani dir imfall nüme säge, es isch ufjedefall eso, dass mir nüüt..., es isch en Empfehlig vo ihm, dass wird nach wie vor eigentlich sehr individuell ghandhabt. Also es chunnt wüki sehr uf d Wahrnehmig vo de Lehrpersone druf ah, wie die da empfindet und ab wänn empfindet das d Lehrperson als es problematischs Verhalte.

I8: Ähm, chasch du dir erchläre, wieso du erscht nachemene halbe Jahr vomene Fall erfahre häsch?

B8: (lacht gehemmt und räuspert sich). Ja das sind Fantasie.

I8: Ja.

B8: Also bi dem Fall isch es eso, dass es e Lehrperson wo sicher und au scho suscht vor minere Ziit nöd wüki mit de Schuelsozialarbeit zäme schafft. So sehr: « Es isch mini Klass», also das isch jetzt mini Wahrnehmig, « also, das isch mini Klass und ich muess das jetzt irgendwie «handle» und manage «. Und us irgendwelche Gründ, das nöd so nach usse..., also es hät den d Schuelleitig au erscht devo erfahre, es sich nöd so gsi, dass ich erscht dänn sondern sisch wüki vo de Lehrperson her. Ich glaube, das hät mit dem z tue. Wie d Zämearbeit isch und wie ichs mit de Lehrpersone han. Will das merk ich au bi andere Fäll. Lehrperson wo sehr schnell chömed zum mit mir öppis bespreche, au ganz Sache, wo no sehr tüüf choched, wo nonig so heiss isch, wo sie chömed und churz drüber nahdenked und dänn gits Lehrperson, wo ich nie öppis ghör. Ussert uf...

I8: Ehm Gang?

B8: Genau aber nöd Schüelerbezoge. Ich glaub s hät au meh mit dere Haltig au z tue. Wo mach ich uf? Will das ghör ich au..., s gliche isch, dass die Lehrpersone au weniger mit de Heilpädagoginne zämeschaffed oder au döt relativ spaat chömed: «Hey ich glaube, da wärs no sinnvoll für e Unterstützig». Also ich behaupte es isch e Haltigsfrag vo de Lehrperson.

I8: Also sich die öffned und...

B8: Ja, ich glaub mängmal isch glich no irgendwie s Bild da, wenn ich jetzt das öffne, dänn hani verseit oder ich schaffs nöd oder ähm, ich bin doch Klasselehrerin, ich muess das allei chönne. Oder ja ich glaub es isch so ne Haltigsfrag, wo teilwiis, und wo nüt mit em Alter vo de Lehrperson z tue hät. Also fallt mir jetzt eifach da bi eus uf, s hät jetzt nüt demit z tue, dass en 60-jährige Lehrer, wo sis Lebelang irgendwie gfunde, d SSA lönd mir nöd inne und en 25-jährige Lehrer findet..., sondern s chan wie beides si.

I8: Ja.

B8: Ja und s andere isch, was ich teilwiis au erleb, isch das ich..., dass es zum Bispil i A-Klasse also weniger Problem..., also wänn sochli Uffälligkeite chömed, wo nöd als aggressiv und luut störend isch, dass mer döt weniger aneluegt, wills döt immer s Bild hät. Ja das sind ja gueti Schüeler, jetzt isch alles guet. So mängmal chunnt mir au das echli entgege. Und en A\_Schüeler, wo s dänn wieder chan ufschaffe, dä hät dass den grad wieder ufgschafft, also wennd en guete Schüeler häscht. «So ne Absenz hät er ja grad wieder ufgschaffed, sisch nöd so es Problem».

I8: Werdet jetzt bi eu us A-Klasse weniger so Absentismusfäll gmolde? Das chani jetzt nöd säge. Ich bin jetzt grad am überlegge, die wo bi mir gsi sind. Da kenn i A-Klasse-Fäll aber ebe. Ich han jetzt i dene zwei Jahr nöd 20 Schuelabsentismusfäll gha wo d so regulär und repräsentativ wäred.

B8: Ja.

B8: Ja ich glaub es isch meh, s Problembewusstsi, dass mer eher s Gefühl hät. Die A-Klasse, die hend wie nüt. Da laufft alles so guet. Das mängmal so n es Bild git. So grundsätzlich chunnt mir das amigs entgege unabhängig vom Schuelabsentismus. Also es spielt natürlich döt inne. Will Schuelabsentismus entstaht, will sich es Chind unwohl fühlt, will s ide Schuel Konflikt git, will s unter Druck staht. Alles was dehinder staht han ich mängmal de lidruck: «Das betrifft mini A-Schüeler nöd». Und das isch nöd so.

I8: Mhmm.

B8: Die händ ja genau die gliche Themene.

I8: Ja. Ähm wie schätzisch du ii, wie d Lehrerschafft sensibilisiert isch über das Thema Schuelabsentismus? A dere Schuel jetzt.

B8: (längere Überlegungspause). Also es hät wie mal e Wiiterbildig gäh. Das isch vor öppe einehalb Jahr gsi. Wo dä SPD gmacht hät. Vo dem her sind sie mal wie sochli sensibilisiert worde druf. D Frag isch nachher immer, was macht mer mit emene Input oder ere Wiiterbildig? Oder zu wellem Thema oder? Hät mer eifach nebed em Laptop no öppis gschaffed und jaja oder..., aber vo dem her es isch wie, döt wo mir s Gefühl gha hend, es chunnt echli meh uf, sisch nomal aktueller gsi, hät mer das vo de Schuel her gmacht. Äh ich glaub sie wäred scho sensibilisiert i dem Sinn. Ich glaube sisch eifach au, dass all die Themene wo mer nöd jetzt rein fachlich, schuelisch sind, mängmal echli undergönnd, wens eifach ganz viel anders z tue hend und ja, dass mer döt mängmal weniger Kapazität hät als Lehrperson zum aneluege, wenn mer ganz viel susch hät, wo rundume laufft. Das hani mängisch echli de lidruck.

I8: Am Afang häsch du sochli aadüütet, dass mer Schuelabsentismus so als Problemfall und so vom Schüeler, sochli de Problemschüeler, wo Absentismus hät, sochli bewertet.

B8: Mhmm, mhmm.

I8: Ähm häsch du en Erchlärig defür oder häsch du au s Gefühl es chönnt echli Zämehänge mit de Bruefskultur vo Lehrer, wo allgemein, also sie händ d Funktion wo sie tüend Note gäh, tüend bewerte... das döt vielleicht wie echli en anderi Perspektive oder en anderi Sprach, also herrscht, wie sie sich au uusdrucked oder was fällt dir döt uf?

B8: Also du sprichsch das a, dass mer seit, dä Schüeler isch s Problem und z wenig systemisch luegt?

I8: Mhmm, zum Bispiel...

B8: Ich glaub, das isch scho es Thema. Dss mers vielleicht, ähm...Also seinte isch ich glaub ich chan nöd alli i ein Topf innewerfe.

I8: Sicher ja (lacht).

B8: Aber ich glaub vo de Grundhaltig her. Wenn ich jetzt überlege, was mir lerned. Isches wüki sochli das systemische Denke wo es muess isch, oder? Also anderscht denke, dass isch irgendwie, wennd wötsch bi eus schaffe... also vo de Bruefsgruppe her, das muess wie alles rundume, nöd nur de Schüeler sondern er isch imene System inne und es isch e Wechselwürkig und es isch alles rundume und du chasch nöd eifach nur säge..., au bimene Konflikt : « Du bisch de Bös und du häsch gmacht». Sondern du luegsch wie d Gegesiitige ah. Und döte han ich mängmal scho s Gefühl, dass ich nöd..., also wenn ich mit ihne rede und ihne das so erchläre, dänn chunt nöd: « Also, das sicher nöd». Also nöd so ne Abwehrhaltig: Das will ich nöd ghöre, sisch nume dem sis». Das ähm, vielleicht chunnt das mal aber nöd eifach per se. Sondern scho, dass sie es Verständnis hend vom systemische Denke, aber das vielleicht nöd per se da isch, nöd eso dinne. Ja mol, das chan mer vielleicht scho so säge. Dass das nöd eifach so im denke dinne isch. Also ich merke scho wenn en Schüeler uffalt, es isch eifach de Schüeler und nöd ok vielleicht isches öppis ide Klass oder e Wechselwürkig oder es chan au öppis mit mir z tue ha, oder ja. Aber wenn mer s mit ihne aluegt, dänn isch nöd : «Da chani nöd ghöre». Das überhaupt nöd. Sisch vielleicht so die Sensibilität wo nöd bi allne glich vorhande isch.

I8: Ich merk ja im Rahme vo minere Usbildig isch das nöd irgendwie es Pflichtthema gsi. Ich han mich demit befasst, will ich das usgsuecht han. Suscht wäri aber nöd so sensibilisiert druf.

B8: Ich glaube das isch bi vielne Themene so. Ich meine du wirsch bi de Schüeler mit so vielne Themene konfrontiert, wo du ja gar nöd chasch, will du ja fachlich eso viel Lerninhalt muesch innepacke, da chasch all das, wo mer eigentlich au dene überfachliche Kompetenze..., du chasch dich ja gar nöd mit alle glich usenandersetze. Vo dem her chan ich mir das ja guet vorstelle. Und viel Bereich, wo dänn zämechömed, ja. Drum find ichs au s wichtig, dass mer döt uftuet. Wie die andere Fachlüüt inneholt, will mer muess nöd alles allei stemme. Das gaht gar nöd. Und ebe genau das systemische Denke, wenn mer all mitenand zämespielt hemmer au die beste Chance. Wenn mers allei versuecht, bruchts ja suscht so viel Energie. Also ich merke ebe au bi dene wo ich dra gsi bin, ich bin sehr druf agwiese gsi, das mir chönd zämeschaffe, dass e Lehrperson zum Bispiel mitmacht, wenn ich säg: «Hey bi dem Meitli gahts nöd drum, obs zum Bispiel d Huusufgabe macht und d Prüefige macht und was weiss ich was, sondern sie muess da si». Und damit bin ich uf d Lehrperson agwiese. Z.B isches drum gange, Sport isch für das Chind ganz schlimm gsi zum dänn ga und dänn hani au gseit: «Ok aber du gasch». Und dänn hani aber mit ihre ganz en anderi Üebig gmacht. Sie hät dänn mit mir müese go Jogge im Wald und sie hät dänn d Ufgab kriegt mit em Ipad, sie hät dänn au dörfe e Fründin mitneh. Statt go Jogge isch sie go spaziere. Und sie hät so Angst, dass sie e Panikattacke kriegt. Und drum hani mit ihre Ablenkigsüebige gmacht döte. Sie hät dänn bim laufe müesse Fotene mache, s ABC dure. Also zerscht en Gegestand sueche, wo mir A afangt und dänn das fötele und dänn mit B und mit C. Also sie hät wie en ganz en andere Uftrag kriegt für die Stund. Und es isch eifach nur drum gange, dass sie die Stund schafft. Und die Üebig isch eifach gsi, dass sie wie abglenkt gsi isch und nöd nahdenkt und es positivs Erlebnis hät, «Ich han die Stund gschaft», oder? Und döt

bini uf d Kooperation vo de Lehrperson agwiese gsi, dass sie seit: «Isch für mich ok, jetzt gaht sie halt nöd go Jogge und sie dörf sogar no e Fründin mitneh». Also, und so gits wie verschiedeneni Beispiel wo..., es brucht es Zämmespiel suscht.

I8: Mhmm. Mit wellelem Primärziel chömed Lehrpersone zu dir, wenne en Fall hend zum Thema Schuelabsentismus. Chasch du mir döt sochli säge, wie ihr asetzed, au je nach Ausmass vom Fall?

B8: Also ich find s primäre Ziel isch wieder ide Schuel z sii, d Beziehig d Wertschätzig.» Hey es isch wichtig, dass du da bisch. Du fehlsch, wenn du nöd da bisch». Eifach d Aweseheit. Und das wird vo de Schuel, also vo de Haltig vo de Schuelleitig sicher mittreit und wenn mer das nachher so de Lehrpersone au..., also bis jetzt, die Fäll wo ich gah han, isch das so mittreit worde. Ähm, das mer wüki ufs andere fokussiert und au wüki Rücksicht nimmt und au z.B bim Ufschaffe oder wenn natürlich öpper lang gfehlt hät, und nachher müesstisch du weiss nöd wie viel nahole und dänn häsch du so en Berg..., häsch de Schüeler dänn grad wieder Dihei. Das mer dänn wie chan luege. Ok chan mer für gwüssi Fächer en Dispens mache für e gwüssi Ziit? Irgendwie Geografie und Gschicht, wo thematisch isch und säge: «Das muess er nöd ufschaffe und jetzt fehlt er eifach die nächschte drü Mönet döt und i dene Lektione chan er Dütsch, Mathi, alles ufschaffe, wo er mit ere Schuelassitentz zäme, wenne das brucht, oder wer au immer. Also das isch scho es sehr wichtigs Ziel, das mer de Druck ihne nimmt. Ähm ich glaub nachhener isch wieder d Herusforderig..., aber ich glaub das isch wie au scho bevor Schuelabsentismus, z Sensibilität defür ha, wenn nach usse alles super schiint, heisst's nöd, dass es emene Chind super guet gaht. Es chan sie, dass es Chind nachher wieder am Unterricht chan Teil ha, heisst aber nöd, dass scho alles glöst isch. Heisst aber au nöd, dass de Lehrer döt mues dra bliibe. Sondern eifach dass mehr weiss, ok vielleicht sind da glich no Themene, wo s eifach amene andere Ort agaht.

I8: Also im Sinn vo, bi nere Therapie?

B8: Also Therapeute, oder regelmässig SSA oder ja, genau.

I8: Häsch du s Gefühl d Lehrer chömed zu dir und hend s Gefühl du bisch irgend e Fürwehr oder chömeds mit ere kooperative Haltig zu dir?

B8: Also wenn d Schuelsozialarbeit e Fürwehrarbeit muess mache, dänn find ich isch s sowieso immer es Zeiche defür, das mer z spaat inne chömed. Und d Chance, dass mer dänn weiss ich was chönd bewürke sind dänn sowieso nomal chliner. (lacht) Vo dem her, ich han Fürwehrüebige nöd so gern. Ähm, ja und ich find, dass öppis nachhaltig isch..., will mer muess au guet chöne aneluege, und wenn mer sowiit isch, das mer muess es Fürwehrüebig mache, idem mer muess es Chind, ich weiss au nöd , sofort go querversetze, ich weiss au nöd, dänn chasch wie amene neue Ort wieder neu afange. (Lange pause) Aber d Erwartig..., also dini Frag isch ja gsi, ob sie d Erwartig mängmal hend?

I8: Ja.

B8: Also mängmal isch glaub d Erwartig da, dass sie: «ui, ui, ui». Dass sie solang versuechet uszhalte, das isch so lang erstuulich, wie lang sie versueched öppis uszhalte und nachher so innen Druck innechömed, also jetzt Lehrpersone, bis sie nüme chönd, und erscht dänn chömed. Und dänn isch ihres Stresslevel da obe und dänn isch scho d Erwartig da. Ebe obs bi mir landet oder de Schuelleitig: « Nimms sofort ab und klärs.». Und das gaht eifach nöd.

I8: Ja.

B8: Aber ich mein au Schüeler wo mit dem genau so chömed. Und das, nei das gaht nöd.

I8: Ja klar, sisich immer en Prozess und...

B8: Genau, und rede jetzt aber nöd vonere Situation vonere Schutzmassnahm oder. Sisich döt natürlich dänn anderscht. Du chasch döt dänn sofort mit Polizei mit Platzierig, dass sind dänn anderi Situatione. Aber wenn sich wie öppis gstiigeret hät am Verhalte, a truurig si, a zuggzieh, a kei Huusufgabe meh mache, weiss ich nöd was, dänn häsch au wie en Prozess, wo d nachher au vorher chöntisch, ja.

I8: Ähm. So zum Thema Prävention, was findsch muess e Schuel etabliert ha und bruchts innere Schuel, demit sie ihri Haltechraft chan stärke? Also gegenüber Schuelabsentismus, dass d Schüeler gern chömed, motiviert sind. Und was chasch du als Sozialarbeiterin für en Biitrag au leiste?

B8: Also s Einte sind d Übergäng, wo ich wahnsinnig wichtig find. Die sind so sensibel die Wechsel, also vo de Primar id Oberstufe, dänn id Lehr. Dass mer sie guet Begleitet, sie früeh gnueg, scho die Primar sie chan abhole, und ähm sich es Bild mache, wohi chömeds. Ich find es isch en wichtige Biitrag, demit sie sich chönd wohl fühle ide Schuel. Also, dass mer d Übergäng guet begleitet und nachene au s ganze Acho ide Klass, d Beziehgsarbeit, Klassezämehalt fördere, ähm all die Themene. Und dänn find ich sind jegliche Themene vo de Prävention, sind das jetzt Zivilcourage, Gewaltprävention, wie gönd mir mitenand um. Ich find es gaht wie drum, dass sie einersiits Sache lerned, zum chöne i de... dass sie sich fit gnueg fühled, wenn sie sich... also au Medieprävention, wenn sie zum Bispiel es pornografisches Föteli bechömed, sie jetzt wie wüssed, wie chan ich reagiere und was muess ich erträge und was nöd. Dass sie sich wie au gnueg fit fühled zum reagiere. Und ich find das hät schlussendlich scho au wieder en Zämehang oder chan uswürkige ha uf Schuelabsentismus. Und dänn wenn so Föteli umegönd und öpper sich total unwohl fühlt chan das en Grund si, weshalb en Schüeler nüme chunnt. Aber vo dem her sind da all die Theme vo de Prävention, wo ja wiit griiffed, sind für mich eigentlich grundlegend. Sisich eifach d Herusforderig wie packt mer die inne, wills ja gemäss Lehrplan 21 hättet die alli Platz, nume häsch sones dichts Programm, wo d suscht no muesch mache, also wo bringsch das schlau under? Und dänn chunnt no d Finanzierigsgschicht. Ich find das isch en höche Aspruch und e grossi Herusforderig...

I8: Mhmm.

B8:... wie mer das wött innepacke. Ähm de Biitrag häscht du gfragt oder vo de Schuelsozialarbeit?

I8:Mhmm.

B8: Also was ich a eusere Schuel sicher dinne bin isch bi de Übergäng. Und dänn isch es sochli punktuell ähm, wo ich inne gang, es chunnt halt au echli druf ah mit wellne Asprüch sie chömed. Was sie viel chömed, isch wennis eso ungueti Kulture git ide Klass inne, de Zämehalt nöd guet isch, dass ich mit ihne die Themene aluege, wie reagiered mir ufenand? Wie sprechemer Striit a? Ähm, so Kooperationssache, döt chömeds und döt chan ich en biitrag sicher leiste. Dänn was au immer Thema isch, isch Whats'app Chat, die händ ja kein offizielle Chat vo de Schuel und sie händ alli ihri Klassechats döt drin und döt passiert amal ganz viel.

Also döte isch öppis wo d Lehrpersone viel chömed und ich mit de Klasse alueg. S Ganze Sexting, pornografisches Material. Dänn ebe Mobbinggeschichte, äh Striitkultur. Ja und es isch ebe wükli sochli punktuell, was isch de Bedarf? Das isch so unterschiedlich, was sie..., bi üs ade Schuel hend mir nöd so ganz fixi Programm, wo ich mach.

I8: Und wennis eso Programm git, ebe die tuesch du apasse so nach Bedürfnis, wie chömed die Bedürfnis uf oder wie chunnsch du vo dene öppis mitüber?

B8: Also entweder krieg ich durch d Schüeler uf Pauseplätz oder durch Bemerkige mit, was so lauft und dänn chans sie, dass ich ufgrund vo dem ere Lehrperson nomal e Rückmeldig gib und entweder chunt dänn: « Oh ja, chasch du grad öppis mache?» oder sisch sochli: «Ah ok, guet». Und dänn isch meh so: «Hey. Vielleicht häscht du ja Ziiit zum sochli es Augemerck druflege und wenn das wükli sochli es Thema isch, chasch du gern uf mich zuecho. Ich mach öppis oder mir mached öppis zäme». Ähm, dänn chans aber au sie, dass sich Eltere meldet und ich so erfahre, was lauft. Oder irgend d Lehrpersone selber kriegets mit, selber über Schüeler und dänn chömeds. Ähm JungedPlus chömed au immer und säged: «Isch das bi eu au Thema?» Und dänn tüend mir das sochli alose. Also eigentlli über alli Kanäl chan das innecho. Und gäll mir händ en Ablauf über die verschiedene Theme, wo mir wänd innepacke, dass gits scho. Also ich han en neue erarbeitet mit em Lehrplan21 zäme, wo tuesch welli Themene inne. Und mir hoffentlich nach de Summerferie chönd afange umsetze. Zum das halt ufgschlüsslet isch, ja.

I8: Und hend ihr ade Schuel so öppis etabliert, wie Gsundheitswuche?

B8: Ja, söll ich dir schnell öppis zeige? (kramt den Schlüssel hervor und holt einen Ordner aus dem Schrank). Ja es git im Januar, da hemmer die Präventionstäg. Ich han zwar nöd die aktuellschti Version sorry, ... ich muess schnell luege ob ich de no farbig han. Das isch nöd die aktuellli Version aber was mir fix dinne hend isch, die Medieprävention..., nei jetz muess ich grad nomal luege. Die Erschte isch es Konfliktraining vo CHILLI wo mir fix dinne hend im zweite Jahrgang hemmer d

Suchtpräventionstäg, da chunnt eine vo Zistig.ch und de Rest mached d Lehrpersone und sie hend dänn meh so ide Klass drinne. Und d Idee wär eigentlich so, dass mir die Themene..., das gsehsch eigentlich da Konfliktkompetenz, Medieprävention, psychosoziali Gsundheit, dass mer die wie verteilt uf die Quintal und öppis chan mache dezue und dänn isch d Frag bi wellne Fächer. Aber de Zettel han ich jetzt nöd. Vieli findsch du im Lehrplan21 mit Vermerk, [wo du die...]

I8: [Die chasch inne...]

B8: Genau, und jetzt han ich das mal ufgschlüssled, wo das innechunt und eigentlich wärs s Ziel, dass mer das eso chönti dureführe. Das isch wie gseit jetzt nöd de aktuelltschi. Aber, dass mer das eso eigentlich überall dinne hetti. Die verschiedene Theme, du chasch ja so viel mache. Und die Untertheme sind dänn eifach d Bispiel, wo du chöntisch mache.

Und drum uf de Frag fo de Prävention find ich, die spieled eigentlich alli echli e Rolle bi Schuelabsentismus, will s hät ja demit z tue, wie ich mich föhl und wenn jetzt öppis ufchunt vo psychosoziali Gsundheit, grossi Selbstzwiefel, dänn chan das ja dezue führe, dass er nüm id Schuel chunnt. Oder ebe Medie. Wenn da die Film umegönd oder es wird öpper gfilmed, dass er..., also das gits ja tatsächlich au die Schuel. Also weisch, dass öpper irgendwie gfilmed wird, wie er Gschlechtsverkehr hät oder irgendwie... und das wird dänn verschickt. Das chan dezue führe, dass en Schüeler nüme chunnt. Mobbing, also alli Themene, die werdet ja oder wäred ja alli irgendwo so drinn, genau. Das isch jetzt das, wo mir sochli dra sind, bi eus ade Schuel. Und gä tuets jetzt eifach die Theme fix. Zu dem Thema macheds find ich am Afang immer gueti Sache, macheds viel (Konfliktprävention). Und was au immer echli punktuell isch, isch zum Bispiel s Medietheater, wo sie chönd..., wo sie holed. So Sache hend mir punktuell schon au drinne.

I8: Und wie trittsch du in Kontakt mit de Schüeler und Schüelerinne, gasch du da id Klasse dich am Afang go vorstelle oder wie isch das so lplant?

B8: Ja, also s Einte isch..., das hemmer jetzt weg Corona nöd eso chöne mache. Aber s erschte Mal, dass sie mich Tag ich bim «Bälletag» also bi üs wird's eso gnennt. Dänn wenn d Primarschüeler id Oberstufe dörfed go luege. Dänn bin ich eigentlich ume, mit de aktuelle Schüeler mach ich en Film fürd Primarschüeler und dä gsehnd sie dänn mit mir zäme und dänn bin ich, wie en Teil devo. Mir macheds zwar vo Peer to Peer aber döt gsehnd sie mich s Erschte Mal. Und nachher am erschte Schueltag lerned sie mich eifach au kenne, wenn alli ide Aula sind. Und nachene gahn ich id Klasse und mach mit allne e Lektion. Also ich bin i jedere Klass drinne. Und mach mit ihne e Lektion, wo sie mich kennelerned und ich sie. Genau. Ich schaffe amal wie mit de Schuelsozialarbeiterin vo de Primar zäme. Sie holt dänn wie d Fragene ab, entweder mached das sie oder d Lehrpersone döt:» Was sind eui Frage? Was hend ihr für Sorge, wenn ihr ad Sek denked?» Und dänn bechum ich die Frage und tuen dänn die Frage wie vorbereite. Dass sie die bechömed. Peer to Peer beantworte und dänn isch eigentlich s Ziel, dass de Video immer gmacht wird vo Schüeler wo no da sind, dass heisst mir lueged, dass mir all zwei Jahr en neue mached und viel vo dene Frage i dem Video au decked. Also was isch

d Schuelhuuskultur? Was sind für Chleiderregle? Uf was muesch luege? Eifach so was für Frage chömed ufgrund vo dem hend mir de Film dänn wie ufbaut genau.

I8: Ja. Und händ ihr so öppis etabliert wie en Schuelgötti? Vielleicht macht mer das ja meh die Primar.

B8: Nei, also da han ich das no nie mitkriegt, wie das e Lehrperson macht. Was ich aber mach, wenn d Schüeler umgestuft werdet, das isch ja au wie en Übergang und da tuen ich viel begleite, will da so Buchweh macht de Schüeler und döt isch immer Mal wieder s Thema gsi, söllend mir luege nachemene Gotti oder Götti für dich? Genau und döte hend mir das scho mehrmals gmacht. Aber meh nach Besprechig vo einzelne Schüeler. Aber bim Übergang i die Erschte isch mir nöd bekannt, dass das scho gmacht worde isch, nei.

I8: Jetzt zum Thema Kooperation und Modell ide Kooperation. Zum Teil werdet die ide Forschigsliteratur echli Synonym verwendet. Jetzt hani welle fröge, also allgemein, jetzt i de Lektüre wo ich lies zum Thema Kooperation und Zämearbeit, da tauched ganz viel verschiedeneni Begriff uf und s Einte isch die multiprofessionelli Kooperation, döt verstaht mer aber meh so verschiedeneni Bruefsgruppene wo kooperiered, aber meh im Sinn es isch additiv. Also es isch meh so nes Wiiterleite a z.B mer hät de Schuelpsychologischi Dienst, mer hät d Schuelsozialarbeit, mer hät Lehrpersone, d Schuelleitig und es isch meh so, ja mer koordiniert so, ich tuen der jetzt de Schüeler wiiterverwiese, aber es findet nöd wüklich Absprachene oder Zämenarbeit statt. Jedi Fachperson bliibt sochli i ihrem Bereich und schafft so für sich allei. Es isch eifach so e Mehrwertchetti, wo entsteht, durch de Prozess aber es hät nöd wüki e Interaktion zwüsched de verschiedene Bruefsgruppene.. Und dänn, gits no das interdisziplinäre Team, mer redet au vo interprofessionelle Kooperation, und döt gahts halt wüklich drum, ähm, dass us dene verschieden Bruefsfelder mit verschiedene methodische Asätz oder dem verschiedene Wüsse, wo mer zämebringt, gmeinsam eh Lösig erarbeitet.

Wo wüsch du dich iordne oder eui Schuel, wie ihr jetzt da schaffed.

B8: Also ich wür mich is zweite iordne (interprofessionell), will i üsi Schuel..., wobi ich döt muess säge, wenn natürlich en Schüeler ohni wüsse vo de Lehrperson zu mir chunt und mir verbütet irgend öppertem öppis z säge, dänn ischs warschinli eher die erscht Variante, oder? Wobi nöd will ich eis z eis chan dehinder stah, ich find es git immer wieder Situatione, wo ich säg ich finds eifach wichtig, aber wo ich nöd chan, wenn sie «Nei» säged. Ähm vo dem her wür ich mich scho bim Zweite zuordne. Ide Schuel erleb ich das unterschiedlich.

I8: Mhmm. Chasch du das echli gnauer erläüttere?

B8: (lange Überlegungspause). Also es git Situatione, wo ich merk, dass Lehrpersone säged: « Ich han dä und dä Schüeler, chan dä zu dir cho? Danke, tschüss». Dänn wür das für mich is Erschte innefalle oder? Und das erleb ich scho au, dass mängmal «Ja jetzt ischs bi dir, jetzt gahts mich au nüt meh a ». Ähm oder das mer mängmal au froh isch das chöne abzgäh und nüt meh wött wüsse. Und dänn erleb ich au s andere und das isch wüki das, wo mir meh entspricht. Wo ich eifach au scho ghört

han..., also ebe es hät vor mir au scho anderi Persone da gha und sie hend wie so unterschiedliche Zämarbeite erlebt. Wo ich au scho erlebt han, dass sie gseit händ: «Hey ich bin so froh, dass ich chan zu dir cho und mir chönd en Fall bespreche und ich nöd muen Angst ha, du übernimmsch ihn eifach.» So wie sie das zum Teil erlebt hend: «Ok ich übernim, du muesch nüt meh mache tschüss». Nöd im böse Sinn oder? Und das ich das scho au..., also das isch ebe au mini Haltig, dass wertschätzt wird, dass mer wie i so nen Uustusch cha cho und das ich ihne chan es Agebot mache und dänn aber tüend mir wie mitenand luege. Und dänn isch d Abgrenzig vielleicht nöd immer so haarscharf aber es chan tatsächlich Mal si, dass ich öppis übernim wo mer jetzt chan drübert Striite ob das jetzt d Ufgab isch vo de Lehrperson oder vo mir. Aber dass das jetzt vielleicht sinnvoller isch, dass das jetzt e Lehrperson macht, will d Beziehig besser isch und s dänn vielleicht chan wirkigsvoller si. Oder es chan sie, dass ich öppis übernim vonere Lehrperson, will sie eifach so überlastet isch. «Ich chan eifach nüme, ich chan das Telefon jetzt eifach nöd au no mache mit dere Muetter». Ich mein es muess i dem Sinn au immer s Gefühl ume si: «Mol ich han d Kompetenz und ich chan das mache». Und ich meine ich chan ja mit de Eltere keis Zügnisgspröch mache, dass wär ja gar nöd möglich. Aber es git da glich Schnittpunkt wo mer chan säge: «Ja, das chan mer jetzt so oder eso mache». Döt find ich, ja es git no anderi Pünkt, wo mer muess beachte. Vo dem her, ich erleb eigentlich beides. Ich find das Zämegah eifacher.

I8: Ja und das häsch du glaubs au am Afang adüetet nachhaltiger...

B8: Ja ebe s chunnt immer wieder wie uf d Themene druf a. Ich chan nöd alles go verzelle. Wenn ich en Schüeler han und es gaht um schuelischi Sache, dänn chan mir de Schüeler nachher verzelle: «Ja jetzt isch alles super guet und ich chan das». Äh, dann find ich bini innere Zämarbeit mit de Lehrer zum Frage: «Hey merksch e Veränderig?» Will es isch au e Rückmeldig a mich. Zum wüsse ok, isch es jetzt vielleicht no nöd s Richtige gsi, wo mir usprobiert händ. Und ich find das gaht, wenn mer uustusched und nöd wenn mer seit:» Das isch dis und das isch mis und da gits kei Überschniidig.» Aber es isch ziitufwändiger würd ich säge.

I8: Du häsch wie vorher adüetet, das wenn e Lehrperson unter Stress isch tuesch Ufgabe vo ihre überneh? Was wär das für e Ufgab?

B8: Also jetzt grad es aktuells Bispiel isch gsi. Das isch e Schüelerin, wo immer wieder gsundheitliche Problem zeigt, wo zum Bispiel im Sport zämebricht, Schwindelafäll hät und s wie echli unklar isch vo de Eltere wie ihri Haltig isch. Mir hend keis ärztliche Zügniss nüt, döt laufed medizinischi Abklärige. Und d Abmachig isch eigentlich gsi, dass sich d Schüelerin meldet, wenn sie sich nöd wohl fühlt sie nöd mitturnt. Und sie hät das aber nöd gmacht und isch dänn wieder e Mal zämebroche und dänn isch s eigentli wie gsi, mer muess eigentli mit de Mutter wieder rede und wieder luege, was döt laufft. Jetzt hetti das eigentlich d Lehrperson chöne mache und nachefrage, was de Stand isch. Ich kenn die Familie aber au sehr guet, mir hend scho viel gemeinsame Gspröch gha d Lehrperson und ich und ich han sie dänn gfragt: «Du wärsch du froh, wenn ich dir das abnim?» Und dänn han ich mit de Muetter telefoniert und gseit: «Du was isch jetzt d Abmachig, was gilt im Sport?» und das dänn wiitergleitet.

Und ich im Moment wie die Gspröch übernehm und das find ich isch ja, find ich chönt jetzt au sie mache, dass isch jetzt nöd so klar, wer das muess oder söll mache.

I8: Häscht du s Gefühl, dass es generell doch e Rolleklarheit git und das es guet lauft oder das isch ja meh im Sinn, dass du das abote häscht will du en guete Draht häscht zu dere Familie...

B8: Und will das es Thema isch wo ich au mit ihre diskutier. Wo isch mini Verantwortig als Muetter und wo muess ich uftrete. Das isch eigentlich nöd d Ufgab vonere Lehrperson, d Erziehigsthemene mit ere Muetter azluege. Oder? Sisch wie wieder mis Thema. Also s heisst es git döt wie en Überschniidig, wo ich das guet chan überneh, will ich sowieso a dem Thema mit ihre dra bin. Dass sie aber en Vorfall im Sportunterricht gha hät, wär ja eigentlich wie d Ufgab vo de Lehrperson. S liit wie a beidne Ort oder? Und durch das, dass es a beidne Ort wie s gliche isch, find ich hani das sehr sehr guet chöne überneh. Und genau halt wieder chöne anderscht bespreche, will ich en anderi Rolle han. Jetzt i dem Fall han ichs au sehr sinnvoll gfunde, dass ichs mach, will ich i ere andere Rolle mit ihre chan rede. Nöd als Lehrperson, wo s Chind tuet beurteile sondern au im Sinn vo Erziehigsberatig oder ja. Also vo dem her ich glaub es git sehr wohl klari Rolletrennung und Rolleklarheit, doch. Ich glaub, es git amal wie Gspröch wo mer vorher wie muess säge: « Hey was isch dini Rolle und mini? Und was säg ich nöd und was seisch du? » Also ich find das wichtig, dass mer sich doch i sinere Rolle klar isch. Wo hät mer sini Kompetenz und wo nöd und was, ja.

I8: Und das erlebsch du aber au so jetzt als Schuelsozialarbeiterin?

B8: Ja. Ich find es widerspricht sich ja nöd, dass mer kei Rolleabgrenzig hät...

I8: Also ich bin au scho emene dritte Modell begegnet, das vo de transprofessionalität wo d Bruefsgrenze eigentlich ganz ufgehobe werdet und eigentlich das echli gföhrlich isch, will d Professionalität so verlore gaht.

B8: Mhmm, ja. Ja also ich chan der no es anders Beispiel mache, wo mir ganz am Anfang sochli passiert isch, wo ich han müesse mich wie abgrenze. Wenn eh Lehrperson usfallt und jetzt e Klass muess unterrichte werde. Aber eigentlich innere Klass innezhag und sie s beufsichtige. Wenns jetzt wüki gar nöd andersch möglich isch, dänn würd ich das scho mache, aber wür mir ihne öppis mache wo.. also da würd ich richtig Prävention öppis mache aber sicher nöd de schuelisch Stoff oder zum Bispiel id Pauseaufsicht. Ich gahn nöd go Pauseaufsicht..., ich gahn uf de Pauseplatz im Sinn vo ich bin da und ihr dörfed..., als Niederschwelligkeit. Aber ich gahn nöd irgednwie go disziplinarisch öppis mache, oder? Also das find ich scho sehr sehr wichtig, dass ich mich döt abgrenze oder wenns en Vorfall git. Irgend en Stritvorfall ide Schuel, dänn gits ein Teil Schuelleitig, disziplinarisch und dänn müends zu mir cho, dänn mach ich mit ihne e Mediation. Aber ich mach mit ihne kei: « Für dich hät das die Konsequenz oder die ». Bi mir isch meh: « Bruchsch du wieder e Guetmachig, wenn ja was? ». Also das find ich scho sehr wichtig die Abgrenzig.

I8: Häsch du scho Mal erlebt gha, oh chönsch du Mal schnell mini Mathelektion...

B8: Also ganz ganz am Anfang, wo ich da agfange han, häts d Situation..., also da hani mich wüki fest müesse abgrenze was jetzt min Job und nöd mit Job isch. Ja. Was d Erwartige sind, was ich no mache wo ich wüki gseit han: « Das mach ich nöd».

I8: Und meinsch du das hängt demit zäme, dass Lehrpersone vielleicht nöd so wüki über din Bruef bscheid wüssed oder...

B8: Nei ich glaub das isch es individuells Thema vo dere Schuel, dass mini Vorgängerin kei Sozialarbeiterin gsi isch. Würd ich säge.

I8: Ja, mhmm.

B8: Und s andere natürl. Es git sicher Lehrpersone, wo nöd so genau wüssed, was d Schuelsozialarbeit macht. Das gits sicher au.

I8: Und gits da so öppis bi eu ade Schuel wo mer s interdisziplinäre Team nennt?

B8: S'IDT?

I8: Ja.

B8: Isch'sinterdisziplinär? Ja, ja genau. Das isch eh Sitzig wo mer chan d Fäll..., also wo vor allem d Lehrpersone sötted Fäll ibringe, wo d Schuelleitig Sonderpädagogik debi isch, vom SPD isch öpper debi, die involvierte Lehrpersone und ich no. Ja das hend mir.

I8: Ja. Und jetzt im Fall vo Schuelabsentismus, hend ihr döt es Art Rahmekonzept, wo wie ghandhabt wird i dem Fall vo dem Grad, nach dere Ursach, wird die Person verantwortlich..., oder wer isch..., tüend ihr i dene IDT-Sitzige irgend en Fallverantwortliche bestimme, wo das ganze wie sochli zämehaltet?

B8: Also s Einte isch wie d Ablauf wär, also mir hend wie die Arbeitsgruppe vo de «Gsunde Schuel» , dass isch wüki en Teil döt drin, dass mer wie tüend d Abläuf überarbeite oder neu erstelle und das isch..., Schuelabsentismus isch ein Ablauf, wo mir neu erstelled. Zwar no nöd fertig, aber es wird döt dänn gmacht. Ähm, d Fallführig wird eigentlich scho bestumme. Also mir händ scho,... also bi de Abläuf i wellere Stufe gahts wo hi, dass gits scho. Jetzt ebe bi Schuelabsentismus hemmer de wie no nöd fertig. Und ja, dass mer scho bim IDT bespricht, isch immer no d Fallführig bi de Klasselehrperson oder gahts zu de Schuelleitig übere. Mol das wird eigentlich scho gmacht würd ich säge. Ich weiss nöd ob d Lehperson, dass au so würdet säge aber ich het jetzt gseit ja.

I8: Und wie gseht das bi de Fallführig us, werdet da Termin gfixt, verschieden Rückmeldige geh, reflektiert?

B8: Ich han s Gefühl, das wird nöd eso einheitlich ghandhabt. Das mer Gspröch abmacht, das scho so Folgegespröch oder ebe au wenn Eltere drin sind mit Zielveriebarige, das scho. Ich han ebe scho s Gefühl, du häsch die Frag ja vorher Mal gstellt: Wenn ischs wie fertig? Ich han s Gefühl d Reflexion und was isch guet gsi, was isch sinnvoll gsi, was vielleicht weniger. Ich glaub, ... ich han. Gefühl das wird eher weniger gmacht. Grundsätzlich, ja.

I8: Mhmm, mhmm.

I8: Häsch du s Gefühl dass durchs interdisziplinäre Schaffe chan problematisch si, also es hät ganz viel Chance natürlich, aber dass das zum Teil durch nöd klari Rücksprachene zu Verzögerige fuehrt, unnötige Verzögerige oder jetz chunnt nomal e neu Instanz inne und jetz müemer nomal s neu bespreche zum nomal e neu Perspektive innebecho und mir hend das und das doch scho probiert. Häsch du döt scho so Erfahrig gmacht? Oder chönsch mir da nochli meh dezue erläüttere?

B8: Also ich weiss nöd obs mit em interdisziplinäre z tue hät oder eifach mit de involvierte Lüüt. Ich glaub es isch meh das, dass dänn nomal e Schlaufe und nomal e Schlaufe und nomal e Schlaufe, ja da denk ich chans zu Verzögerige cho. Grad au wenn mer sich i grosse Gruppene will treffe. Bis mer wieder en Termin hät..., ja ich glaub scho, dasses zu Verzögerige chunt und ich denk Kommunikation isch döt sehr herausfordernd und sehr wichtig. Also, dass wie klar isch. Was sind jetzt d Ablauf und wie gaht mer wiiter und ich glaub, dass isch eifach eh Herausforderig, wo nöd immer glich guet glingt.

I8: Und häsch du s Gefühl dass e Herausforderig ebe sehr devo abhängt vo de Haltig vo de Beteiligte döt drin? Oder sind döt verschiedeneni Konzept ufgrund vo verschiedene Bruefskulture vorhande? Hierarchieproblem oder was erlebsch?

B8: Ich glaub teilwiis isch es nöd eso klar wie d Abläufe tatsächlich sötted si. Und dänn hani s Gefühl, dass es i dem Ganze, wens so höch choched, en höche Druck da isch, dänn viel Fehler..., also Fehler..., ähm ja dass da schneller passiert, dass mer vergisst öppert ines CC inneznäh oder no döt verbi z gah. Grad Mal, wenn d Belastig höch isch passiert das sehr viel schneller. Und das isch dänn nöd so gwünbringend für d Intervention, natürl. Ich glaub aber nöd, dass das mit em interdisziplinäre z tue hät sondern eifach wenn viel Stelle involviert sind. (längere Pause) Isch e gueti Frag.

I8: Aber demfall klari Absprache, fixi Termin... da ghöre chli use, sind das wichtigi Pünkt, demit das guet lauft.

B8: Ja und wükli die Verantwortig. Also du bringsch mich grad echli is studiere, wo s dänn haperet. Und vielleicht isch s wüki nöd eso klar wie s müessti si. Ich glaub bi üs chönnt mer no vieles optimiere, ja, mhmm. Wükli klari Konzept, klari Abläufe..., aber döt isch au wieder, ich meine du häsch e riese Gruppe a Lehrpersone, wo müessted chöne dehinder stah. Und das merk ich au..., du chasch es wie nöd i dene ganze Konzept..., es gaht gar nöd, dass alli es Konzept guet findet und en Ablauf. Und

dänn isch wie d Frag, wird das respektiert oder nöd? Also muess ich jetzt öppis super finde zum mich chöne dra halte oder akzeptier ich jetzt, dass das eifach d Vorgab isch vo de Schuel und ich halte mich dra, au wenn ich s nöd super find. Und das erleb ich, dass das ähm, e Schwierigkeit isch. Dass es nöd ighalte wird, wenn mer nöd dehinder staht.

I8: So im Sinn: «Ach das isch nomal e Sitzig meh. Ich han eh so en riese Korrekturufwand. S Ziitfenster isch knapp».

B8: Genau. Sochli die Arbeitsbelastig. Dass ghör ich immer wieder, dass sies wie niergends chönd ufschriebe und das Kozept oder Abläuf eigentlich als d Schubladehocker..., ja s gaht dänn wie vergesse, wie die Abläuf dänn sind. Und ebe erscht wenn de Stress da obe isch und mer wie merkt, mer chunnt nöd wiiter und dänn holt mers führe und dänn merkt mer... I8:(lacht gehemmt), Mhmm.

B8: Und ich glaube, dass isch d Arbeitsbelastig, wo mer dänn au stark gspürt. Und das nöd chöne ufschriebe. Und das isch recht fies wieder ich dörf alles ufschriebe und sie nöd. Also jedi Sitzig wo ich han, jedi Überstund wo ich mach, schrieb ich uf. Und wenn sie e herusforderndi Schüelerin händ, wo meh Ziit brucht, chömed sie eifach schnell ines Züg inne und ...

I8: Im Sinn vo sie möchteds am liebste schnell erledigt ha.

F: Ja so, das :»Ich bin nöd wichtig a dere Sitzig«. Döt isch vielleicht wichtig, wie luegt mer sine Mitarbeiter und das isch aber es Thema wo viel höher als nur ide Schuel agsetzt wäri sondern grundsätzlich vom Bruef her, wie wird das Gwertgschätzt oder ghandhabt mit de Stunde.

I8: Jetzt zum letschte Themeblock, dass isch Rolle und Wahrnehmung. Wo gsesch du jetzt i Hiblick uf Schuelabsentismus dini Ufgab als Schuelsozialarbeiterin im Sinn vo Kompetenze, Rolle..., so das chönd d Schüeler vo mir erwarte oder dezue bin ich da und wo findsch das macht d Lehrperson, was für es Bruefsbild häsch du vo de Lehrperson?

B8: (lacht) Also ich meine das ganze Erfasse vo Absenze, ähm isch ja ganz klar d Rolle vo de Lehrperson und nöd vo mir. Mini Rolle bi Schuelabsentismus und das vo de Lehrperson? Also i dem ganze inne mis Aliege isch, das sich de Schüeler wohl fühlt und guet chan id Schuel cho. Er muess nöd d Schuel liebe, er muss d Schuel als en sichere Ort gseh und sich wohl fühle. Und döt drin gsehn ich mini Ufgab, mit em Schüeler usezfinde was isch es dänn. Es chan ja sie, dass es nöd schuelischi Sache sind..., das es öppis dihei isch und döt isch au sochli mini Schnittstell ja es isch nöd nume Schuel, weg dene Themene, das sie chömed. Ja. Dass chönd sie vo mir erwarte, dass ich sie uf dem Weg unterstütze und usefinde au, ja was sind dänn d Schwierigkeite und ähm wie chömer die agah. Und sie chönd au vo mir erwarte, dass alles, wens innen Bereich innechunt wo ebe nüme mini Rolle sind, wens richtig Therapeutisches gaht, dass ich mich döte Abgrenz. Aber nöd im Sinn vo, das isch nöd mis, tschüss. Ähm was gits für Möglichkeiten?

I8: Also e Vernetzigsarbeit wo döt machsch?

B8: Genau, genau. Eh Triage genau. Aber alles, ebe so Bewertig machi nöd aber, dass sie sich chönd wohl fühle ide Schuel und id Schuel cho. Alles was es döt defür burcht, chönd sie vo mir erwarte, dass ich sie döt unterstütz.

I8: Und wenn mer ebe so redet vo dere interdisziplinäre Zämearbeit. Wie gsehsch du das mit de Lehrpersone oder wie schaffsch du da amal mit Lehrpersone zäme? Und wo denksch chan da en Gwünn sie mit dere Bruefsgruppe mit dir?

B8: Also meinsch du jetzt vom Ustusch oder ganz konkret

...

I8: Ja Ustusch, also wie gseht die Zämearbeit us, sind das Beratiggspröch? Also chasch du da Tipps geh, wo du us dim Bruefsfeld kennsch, anderi Methode anderi Strategie wo d e Lehrprson vielleicht nomal chasch senibilisiere oder so?

B8: Ja also ich find, das isch immer e herausforderndi Situation und chunt echli uf d Lehrperson druf ah.

I8: Mhmm.

B8: Ähm also das Einte isch, wo Lehrpersone mached isch, dass sie sich wie berate lönd. Es git Lehrpersone, wo ich merk sie wäred sehr froh um Unterstützig aber händ echli müeh zum Abgäh und lönd sich wie meh berate, was chönted sie no usprobiere und döte lueg ich das mit ihne a und au es Gspröch, wie chan mer öppis säge oder was chöntisch du no usprobiere oder. Jetzt s andere wo du gfrögt häsch weg beobachte weg de Sprach, seb find ich isch sehr herausfordernd. Ähm ich merk so d Feedbackkultur und d Fehlerkultur isch ähm..., isch es schwierigs Thema. Und ich weiss nöd, ob das öppis mit em Bruef z tue hät oder das mit de Schuelhuuskultur z tue hät aber, dass findi chönti da optimiert werde, wie das glebt wird, ja. Genau und vo dem her, find ich isch das immer sehr schwierig so öppis zrug z melde. Ähm au grad sochli s Bild, mängmal gahts au drum, was isch für en Schüeler au amal schwierig, wennd öppis zurgmeldisch gahts au drum, dass en Schüeler uf öppis reagiert, was e Lehrperson macht. Nöd im Sinn vo du machsch das falsch. Aber eifach chan eh Rückmeldig gäh, dass er sich druf achtet... und schnell chunt die Ussag: « Ja ich bin die erwachseni Person und ich han en Master. Dä Schüeler hät mir gar nüt z säge.» Da findi isch dä Teil sehr herausfordernd. Ja, au das dänn chöne aneh. Ja dä Teil find ich e riese, riese Challenge.

I8: Also das sich e Lehrperson au hinterfrögt und annimmt, dass er au chan Fehelr mache?

B8: Ja, genau. Und da simmer au wieder echli i dem systemische Denke drin und das isch scho öppis wo ich de Lehrperson awiese und säge: « Du, magsch mal das ich e Lektion innesitzt?» Und das wird nöd unbedingt mit so offene Ärm empfangen.

I8: (lacht) Ja.

B8: Vielfach chunnt dänn als erschts. Ja wenn du dänn innesitzisch, dänn ischs ja eh anderscht. Ähm, ja ich glaub ebe..., ich glaub das hät mit ere grosse Angst z tue und au ebe, wie gaht mer demit um, wie ...also ebe, mir alli chön d profitiere vo Rückmeldige oder mached mal öppis nöd optimal oder? Das isch eifach so. Sochli die Angst mer isch nachene schlecht oder weiss nöd was es isch, aber ich han scho s Gefühl das isch..., also es isch öppis schwierigs. Feedback gäh isch öppis schwierigs, aber ich glaub, dass isch scho öppis wo mer chönti bi eus ade Schuel optimiere. Ich glaub wüki dä Teil, was tuet d Schuel dezue biiträge bim Schuelabsentismus, das isch öppis wo recht schwierig isch zum döt öppis bewege. Ja. Döt luegt mer glaubs echli weniger gern ane. Mer hät wie so es Schächtli döt muess es innepasse und wenss nöd innepasst, dänn liegts am Schüeler.

I8: Und das chas ja nöd si...

B8: Also ich will ja nöd alli vo minere Schuel i einTopf innewerfe, aber ich glaub das isch mängmal scho... oder die wo so e Haltig hend, chönd jetzt so e Macht inne näh, dass wenn mers im Gsamteam bespreched die andere drunterrutsched und nüt meh säged ja.

I8: Also vo minere Siite wärs das, aber gits öppis wo du no möchtsch säge und denksch ah das fallt mir jetzt no grad i oder das hani vielleicht nöd so zur Sprach chöne bringe vorane, wie ich das han wölle?

B8: Nei also ich wür mir wünsche das Lehrpersone und Schuelsozialarbeite viel länger chönd zämeschaffe. Ich weiss jetzt nöd wie das isch vo de PH, was ihr vo de Schuelsozialarbeit döte erfahred aber das es wüki als es Zämeschaffe erlebt wird und nöd als e Bedrohig. Ich find das eso wertvoll oder erlebs dänn als wertvoll wenn so e Haltig fo Lehrpersone glebt wird. Dass es au als Ergänzig gseh wird und nöd als es gägenand mir händ öppis nöd gschaftt oder..., Ja ich find so wärs de grössti Gwünn für d Chind.

Interview beendet.

Gespräch nach der Interviewsituation: Aussage der SSA:

Und weisch die ganze Iiträg, die Heftli wo ihr Iiträg mached oder? Und ich meine bi Note chasch du dich ja wie korrigiere. Sisich wie beweglich. Bi dene Iiträg es isch beweglich uf Ei siite. Und es isch so negativ fokussiert, ich meine da han ich Schüeler wo nach drü Iiträg findet, es isch doch scheiss egal ob ich em Lehrer Arschloch säg oder nöd, ich bin ja eh da scho zunderscht. Jetzt chani es halbs Jahr lang blöd tue. Und dass es dänn wie nöd, wie wött dänn dä d Motivation ha öppis z ändere, wenss kei Beweglichkeite git beziehswies nur i Ei Richtig. Das isch doch so en Frust. Aber das isch halt s System und ich glaub, dass isch s Gsamtsystem nöd nur Schuelhuuskultur sondern es isch üsses ganze System, wie das funktioniert und s Wertesystem und wie mer muess..., s hät ja immer öppis mit Bewertig z tue.

## Interview\_SSA\_B9

I9: Erzähl mir doch mal vo dine Erfahrige, wo du mit Schuelabsentismus gmacht häsch.

B9: Also ich würd säge, Schuelabsentismus hät sicher i de letschte 5 Jahr recht zuegno. Hauptsächlich würd ich das zruggführe uf de Möglichkeite mit de Medie. Das mer die dauernd irgendwie chan in Betrieb ha. Aber es isch meischtens, würd ich säge, e Kombination us Suchtverhalte, scho sehr früh, wo d Eltere hüfig wie nöd chönd d Grenze setze dä Chind. Oder au nöd wönd d Grenze setzte will sie vielleicht eifach anderschwiitig beschäftigt sind. Aber de Ursprung würd ich meine, isch dass d Kontrolle vo de Eltere z wenig guet funktioniert. Mir hend immer wieder sönigi Fäll, grad im Moment eine, wo mer zwüscheziitlich sogar freigestellt hend. De chunnt in es Time-Out. Will mir wennd, dass er irgendwo wieder en Sinn findet im..., zum Lebe. Also wüikli wieder e Realität wieder findet. Döt isch au ganz klar d Muetter au, wo ihm nöd chan Grenze setzte. Meischtens hüfig beobachtbar isch das bi Jugendliche, wo entweder in Scheidig sind oder in Trennig oder d Eltere erscht sit kurzem trennt sind oder gschiede sind. Oder alleierziehendi Mütterere..., wo eifach irgendwo es Schuldgefühl ume isch em Chind gegenüber. Wo dänn sie em Chind z wenig klar chönd Grenze setze. Ähm, und das isch bi dem einte Jugendliche au so, mir hend aber au anderi Schüeler. Eigentlich bevor du cho bisch, hetti en Schüeler sölle ha, wo das Thema au hät. Da isch au Trennig im Ruum. Und er dehnt im Moment sini Grenze us und d Muetter isch im Moment unfähig, ihm die Grenze z gäh, wo er brüchti. Also er hät sich jetzt chrank gmeldet aber ich bin sicher, er isch jetzt am game. Und das isch relativ hüfig, würd ich säge. Es isch zurziit nöd ganz eso schlimm. Das hät warschinlich demit z tue, wil durch die Corona-Isschränkige sind Chind natürlig froh, dass sie id Schuel chönd. Dass sie d Kollege chönd gseh. Aber ich würd säge..., was spannend gsi isch nach em erschte Lockdown, isch wie viel Chind, wo fröhener süchtig gsi sind..., also mediesüchtig oder gamesüchtig, wo das wüki es grosses Problem gsi isch und wo das ebe zu Schuelabsentismus gfühert hät.

Ähm, wo das wieder usbroche isch. Also mini Arbeit, wo ich teilwiis mit Schüeler erarbeitet han, dass sie ebe nüme gamed, dass sie en anderi Freizeitbeschäftigung findet, sind ebe plötzlich wieder drin gsi. Zum Glück sind die relativ gschnell wieder dusse gsi aber es brucht..., also es isch eifach ganz e schwierigi Ziit halt. Jetzte au wieder. Und für mich isch natürlich nöd sichtbar, wer Dihei was macht. Will die Chind sind ja meistens da und wönd nöd, dass ich Kontakt zu de Eltere han oder zu süchtige Persone. Sie wönd das wükli allei mit mir bespreche und allefalls au Lösige finde, wenn sie dezue bereit sind. Ähm sicher isch, dass es meh Buebe betrifft als Meitli. Ähm, bi de Meitli chunnt das au vor. Dete isches..., meischtens sinds anderi Theme. Dete isch meh Gwalt innerhalb vo de Familie es Thema oder en Eltereteil wo Alkoholabhängig isch. Also ich würd dänn säge, das isch au bi de Buebe dänn so, aber mir fällt das bi de Meitli meh uf, dass s Themene sind mit Gwalt, alkoholsüchtige Eltereteil ähm au wieder Grenze wo nöd da sind oder sie i ihre Lebensstrategie halt en Weg findet um dem uszbreche us dem ganze Syste, will sie fühled sich iigeengt dihei oder fühled sich nöd wohl und empfindet Schuel oft au als en Teil vo dem System, vo dem «Müesse». Und wönd sich dem au

Teilwies entzieh. Also sie leged sich den Strategie zue, wo sie dem extrem chönd uswiiche. Ähm genau. Bi de Buebe isch Gwalt, also die physisch Gwalt isch bi de Buebe au es Thema aber weniger gross. D Buebe bearbeitet das andersch nachane. Sie werdet selber gwalttätig hüfig, die wo das erlebt. Bi de Meitli isch das anderscht meh. Also das gaht dänn wüki i so nen selbstzerstörerische Prozess inne.

I9: Sochli meh s internalisiere so?

B9: Genau, s internalisiere, ja. Und hüfig ebe au Selbstverletzig es Thema isch. Wo au d Dramatisierig natürlich au vo de Situation en ganz wichtige Bestandteil isch. Wo dänn au wükli dezue fuehrt, dass sie halt dänn de Gedanke wie nochli wiiterfuehred als d Buebe zum im Gedanke vo.. sich welle umzbringe oder so..., oder mit em Gedanke z spiele, dass sie ihre Fründinne mitbeziehnd und zu Mitwüссерinne mached.

I9: Sogar?

B9: Ja. Und eigentlich döte ihre Ufmerksamkeit bechömed ,die Positivi also vor allem ebe, idem dass sie, dass halt dänn sie döte die Ufmerksamkeit und die..., ja mer chönt..., ja sich no Schwierig zum säge, was ischs genau für en Ufmerksamkeit. Es isch nöd en Liebesersatz aber sich eifach so en Ufmerksamkeitsersatz. Wo ganz wichtig isch.

I9: Also öppert wo luegt und für ein da isch?

B9: Genau und öppert, wo au mitfühlt so mitschwelgt i dem Ganze. Ähm heisst aber nöd, dass die nöd weniger manipulativ sind i dem ganze Konstrukt vo Überlebensstrategie aber es sind meischtens meh gfährdet. Bi de Buebe erleb ich das weniger... gits au aber es isch seltener es Thema. Ja. Ähm, hmmm. Ja ich würd säge, dass sind wüki ähm Gwalt und Eltere, wo eifach kein Umgang kei Grenze chönd setzte, wo wüki s Hauptthema isch. Und hüfig ebe au... und zwar häts natürlich au mit de Beziehigspflieg z tue. Wie gahn ich in Beziehig? Wie bin ich in Beziehig mit em Chind? Ähm, was mach ich mit em Chind au? Was unternimm ich mit ihm? Wie handli Sache us? usw. Sind ganz wichtigi Bestandteil devo, wie sich s Chind chan entwickle.

I9: Und also ebe au wieder im Bezug zu de Grenzesetzig vo de Eltere?

B9: Ja, mhmm.

I9: Und chönt mer mit all dene Gschichte, wo du da bearbeitet häsch und mit SuS nach Lösige gsuecht häsch. Bi de Eltere und Grenzesetzig also fehlt bi dene Schüeler Struktur? Isch da Chaos dihei? Öpper wo nöd recht luegt? Isches sochli: «Es isch jetzt egal, wo du bisch»?

B9: Eigentlich säged mirs eso. Es chan wükli alles vorcho. Es chan wükli vonere guete Familie säged mir e Mal vo nere wohlhabende Familie, wo nach usse sehr harmonisch würkt chans genauso vorhandesii wenig Grenzsetzig, vo churzem hani es Meitli gha wo wüki meh oder wenig gmacht hät, was es hät wölle und d Muetter hät sie immer wieder entschuldigt. Also unglaublich wüki. Sisich ganz strub gsi. Ähm und bishi zu Eltere wo eigentlich extrem äh..., wo us em Usland chömed wo nie Dütsch glernt händ, wo beidi Eltereteil am schaffe sind, wo sie s ältische Chind iisetzted zum uf die andere ufpassse. Wo s teilwies sogar müend huushalte en Teil übernäh, wo denn eifach merksch die Chind sin inere Rolle drin, wo sie völlig überforderet sind. Bishi zu Familie wo d eifach merksch sie händ kei Kapazität irgendwo e Begleitig chöne z büte. Relativ sind schlecht bildet..., das merksch du au, dass dänn de Umgang wens den emal präsent sind sehr en strafende pädagogische Asatz isch, wie sie ihri Chind wännnd erzieh und das füehrt dänn hüfiger au zu Problem. Ich würd säge .. s chunnt relativ hüfig vor und zum Glück sind nöd so viel Chind schlussendlich, wo extrem uffällig werdet. Ebe mit Schuelabsentismus aber sind meischtens d Vorussetzige wo dezue führed.

I9: Also wennd redsch vo extreme Fäll, wie oft chömed s dänn no id Schuel? Oder wie lang sind die abwesend?

B9: Ähm, hmmm. Das wechslet immer echli. Also es chunnt druf ah. Es git wüki es paar wenig Schüeler wo mir i de letschte Ziit gha hend, wo eifach über Wuchene nöd id Schuel cho sind und dänn zwüsched dure wieder Mal zwei Täg und dänn wieder e Mal ei Wuche nöd und zwei Wuche nöd, wo mer dänn wieder d Eltere ufbütet. Teilwies, wenn ich bi mir e Chance gsehn und ich bin irgendwie im Fall involviert, dänn gahn ich au zu Ihne hei. Also nachhene..., ich han grad en Flüchtlingsbueb, wo ich dezue bracht han, dass er wieder regelmässig id Schuel chunnt, aber ich bin mängisch am Morge ihn us em Bett go hole. Und über das han ich irgendwo e Beziehig mit ihm chöne schaffe, sodass er zumindest wükli regelmässig, täglich, mehr oder weniger pünktlich id Schuel chunnt.

I9: Ja. Und das häsch du mit ihm so usghandelt, irgendwie während e Besprechig da?

B9: Ja nei, ich han natürlich no ganz viel mehr müesse mache zum de Bueb chöne abhole. Will hüfig sinds ja nöd sönigi Erlebnis wo er dänn wükli schätzt. Obwohl er häts jetzt no cool gfunde. Er isch mit em Auto abholt worde und mit em Auto id Schuel chauffiert worde. Aber es isch dänn dete halt dänn..lueg ich natürlich dass ich irgendwo e Verbindig chan herstelle zum Bispiel zu sinere Ursprungskultur, dass ich e Verbindig chan herstelle oder sini Erlebnis chan rede über sini Flucht und das Ganze. Und ich versuech ihn döt irgendwo abzhole, dass er sich irgendwo ufghobe fühl. Das da Lüüt sind, wo ihn verstönd au und nöd sönigi wo eifach nur Regle vorgänd. Zerscht muess irgendwie e Beziehig entstah und ich hans jetzt gmacht über en Fründ wo, wo us dem Kulturchreis chunnt wo sit 10 Jahr da lebt i de Schwiiz, wo vo Null a eigentlich s gschafft hä, bi de VBZ e grösseri e höcheri Stell z ha, da Dütsch glernt hät und jetzt eigentlich recht Karriere gmacht hät. Und de isch relativ jung und ich han dä ihm..., also ich han ihn de Kolleg vo mir eifach mal mitgno zu ihm hei. D Muetter hät de chöne gseh. Er hät ihn chöne erlebe. Dä Kolleg isch dänn amigs au..., er isch au einmal mit ihm go schwümme gange. Hät ihm au mal abote, dass er ihm sini Stell zeigt, was er macht bi de VBZ,

ähm es brucht ganz viel Beziehungsarbeit ich au bi im ganz klar müesse dra schaffe, dass er e Fründin hät, wo in Griecheland en Flüchtling isch mit ihrere Muetter. Und die eint Schwöschter lebt da als Flüchtlingschind..., ähm imene Rot Chrüz Heim irgendwo im Tessin..., ähm lebt da ohni Familie hät eigentlich niemert aber isch da uf gno als Flüchtling anerkannt, im Heim für Jugendligi. Und jetzte ischs drum gange, er hät denn eifach gfrögt ob ich dem Meitli chönt Unterstützig büte, demit sini Fründin chönnt id Schwiz cho mit de Muetter. Und ich han mich dänn eifach insofern engagiert, dass ich Mal döt aglüüte han i dem Heim und mich erkundiget han was für, wie de Fall verläuft, was sie für Unterstützig hät, au en Rechtsbistand oder en Awalt, wo ihres Dossier dete ähm... wie führt und au luegt, dass vielleicht en Familienachzug möglich wird. Ähm und das hät natürli au viele gschaffe. Für ihn isch das Recht bedeutend gsi, dass ich mir au müeh gebe au, i dem Bereich, wo ich eigentlich gar nöd müesst. Und das hät und au die ganze Gspröch, dass ich ihm wüki au gseit han: « Hey du häsch 5 Jahr bisch du uf de Flucht gsi 5 Jahr häsch du kei Schuel gha und bisch trotzdem so nen clevere sonen intelligente Jugendliche also ich gsehen du chasch eigentlich alles erreiche». Er brucht das, sie bruchet das. Sie bruchet eifach au das Gefühl, dass sie guet sind, dass sie geschätzt werdet, dass sie öppis chönt. Er macht jetzt im Moment..., er hät jetzt de Schuelstoff vomene 4-5 Klässler da, isch aber scho ide 3.Sek offiziell. Aber das isch wie au glich. Es gaht drum, dass er überhaupt lernt, dass er agfange hät Huusufgabe z mache. Und sie hend in eigentlich wölle usschuele, wo ich de Fall überno han. Also vo de Schuelleitig isch cho, er wird usgschuelt nächschtens und ich han de Fall überno und jetzte sind alli eigentlich z friede.

I9: Dörf ich fröge was mit usschuele genau gemeint isch?

B9: Ja also, wenn es Chind es gwüsses Alter erreicht hät und er i de Schuel nöd das macht, was d Schuel, ähm wenn mer sich nöd chan z.B ..., wenn er nüm id Schuel chunnt oder eifach nur dänn wenn er grad Lust hät und eifacht irgendiwe suscht mal kei Ufzgi macht..vielleicht no frech gegenüber de Erwachsene isch. Dänn nachene chan d Schuel säge, er hät eigentlich d Schuelzeit hinter sich. Mir chönd ihn nur usschuele. Sie sind aber trotzdem verantwortlich für e Folgelösig. Also sie chönd ihn zwar da us de Schuel usschuele, aber sie müend dänn au no luege, dass sie irgendwo e wiiterführendi Massnahm git. Also dass es en anderi Schuel isch, aber das isch ja meischtens relativ heikel. Vielmals wenn en Schüler au vorziitig usgschuel wird, seit mer de Eltere gar nöd, was sie für Möglichkeiten o hetted für ihre Sohn. Das isch au .. es verlangt eigentlich, dass d Eltere wüssed, wie s Gsetzt isch.

I9: Ja.

B9: Ähm, genau. Bi ihm, ich han ihn jetzt chöne rette eigentlich, innerst kürzeste Ziit und ja... und sisch eifach wükli so e chlini Erfolgsgschicht und ich han scho gluegt, wie s wiitergaht nachher. Ich han gluegt, dass er innere Bruefswahlschuel chunnt. Wo mer eifach meh Unterstützig hät no im... genau Bruefslebe, zum öppis finde, wo er meh Dütsch lernt zum... ifach er no chan wachse. Ich het ihn gern gseh, no es wiiters Jahr ide Schuel...normal. Aber ich glaub da sind d Chance ganz schlecht. Rein vo de Schuel her. Ähm...

I9: Will..

B9: Mer seit ja obligatorischi Schuelziit.

I9: Das isch ja en enormi Apassigsleistig wo er muess erbinge für das er anderi Themen hät, wo ihn sehr belasted.

B9: Ja und er hät wüki e verruckti Gschicht, wo er, er isch mit de Muetter irgendwo in Griecheland..., hend eso..., sind in en Lastwage iigstiege und es hät gheisse es gächi uf Dütschland und er verwacht irgendwann ide Nacht und plötzlich ischd Muetter und sini Gschwüschterti sind nüme da gsi.

I9: Also er isch nachher allei?

B9: Mhmm, bis uf Berlin und nachher döte usglade worde. Und alleige zertscht mal uf de Strass glebt. Mit öppe elfi oder zwölfi. Dänn nachene hend s ihn uflgese irgendwann und dänn isch er in es Jugendheim cho. Ja also wüki e wildi Gschicht, ja.

I9: Ich find das ebe, ja... also u viel also ich hett jetzt grad so viel Frage und jetzt wött ich eifach nur no d Schuelreaktion druf gseh. Also sie hend wie meh d Regle, Aweseheit, wenn er nöd da isch, er bringt Leistig nöd.

B9: Mer bütet ihm öppis oder? ganz klar. Ganz klar mer hät ihm bote, dass er da chan id Schuel gah. Mer hätt ihm, ähm en Ufnahmeklass bote, das isch hauptsächli fü uusländischi Chind, wo da id Schwiiz chömed, wo schlecht Dütsch redet, wo wüki so ne Art Migrationsklass isch. Es gaht wükli um das persönliche Engagement wos brucht und nöd eifach säge mer tüend dich i ne Intergationsklass und jetzt zeig was du chasch oder zeig was sie chan. Es brucht viel meh, es brucht wüki uf de Klient hiizgah uf sini Bedürfnis aber au döte, wo du ihn chasch abhole, wo du chasch vertraue schaffe. Aber wo du das nöd häsch, häsch kei Erfolg. Sondern du muesch wükli dra bliibe, extrem intensiv. Klar tuen ich mich natürlich au abgrenze, also ich gib mich jetzte nöd völlig uf, will ich han ja au viel anderi Fäll wo ich begleite, aber ich würd säge ich gibe sehr viel für ihn Energiemässig und ich wür natürlich gern viel meh mache, als das möglich isch oder natürlich au ziiitlich möglich isch. Ich hät... ich han über Jahre eigentlich immer versuecht mit Jugendliche wo ich merke, wo s ganz schwieirg isch überhaupt chöne id Schuel z cho, wölle id Schuel z cho versuecht, ihne z ermögliche, dass sie mal öppis gschieds kennelerned. Weisch so mit ihne ines Museums z gah oder uf en Berg ue eifach mal d Uusicht z gnüsse und eifach z büte, dass sie Mal en halbe Tag oder en ganze Tag nöd regulär id Schuel gönd, sondern irgendöppis gsehnd. Ähm und ich find das isch e gueti Möglichkeit um Chind wüki.. um mit Chind chöne e Beziehig ufzbaue. Ja. Und mir händ eifach hüfig nöd die Ziiit dezue. Schuelabsentismus ebe... pfff...bim klassische Schuelabsentismus würd ich säge, hend mir als Schuel ... also göndd mir jetzt scho e Stufe wiiter[ merk ich...]

I9: [Das isch guet.]

B9: Ähm, hend mir weniger Handlungsmöglichkeit will für eus isch schwierig döt in Beziehig z cho. Es Chind wo z.B Eltere hät oder en Eltereteil hät, wo meh oder weniger alles durelaht, a dem wird es sich orientiere, will er weiss döte chunnt er das über, was er eigentlich wott oder sie wott und dänn nachene wird das für eus sehr schwierig wüki mit de nöchi z schaffe. Chan scho au sie wenn ich..., han ich au scho gmacht. Dass ich irgend zu öppertem hei bin tagssüber will ich gwusst han de isch am game und drum bin ich hei und de isch im Bett glege mit sim Compi und hät gamed. Und dänn hani nachene s Gspröch mit em Chind gsuecht und au dezue bracht irgendwo, dass er eifach Mal wieder id Schuel cho isch. Und ich han mit ihm glueged wieso das er süchtig isch, was z Sucht usmacht, ähm was das...ähm hüfig eigentlich z tue hät, dass mer eifach ähm Glückshormon dauernd usgschüttet überchunnt bim game und wenn du id Schuel gasch häscht du das nöd.

I9: Ja da tuet sich säge die aktivität ussuche wo sine Bedürfnis. Äh guet tüend oder erfüllend.

B9: genau, ja genau.

I9: Findsch du dött au use ebe in Bezug vo de Reaktion vo de Schuelene jetzt versümeds de Unterricht irgendwie es isch e Sucht. Das heisst i dem Alter fehled im au irgendwie Strategie mit dem umzgh. Er isch dem eigentlich usgesetzt und es isch nöd gewollt ich meide jetzt d Schuel es isch nöd willentlich, würd ich jetzt säge aber ich han wie s Gefühl dänn fehlt er und er muess trotzdem de Schuelpflicht, wo ja herrscht und er muess de Prüefige nacho und de Leistige und das isch ja wie nomal en zuesätzliche Druck.

B9: Genau und je länger de Prozess gaht, wo er fehlt. Je grösser die Stofflücke werdet umso weniger wott er au cho. Will das isch dänn wüki es reins negativs Erlebnis wenn er plötzlich merkt er chunnt nüme nah und weiss gar nüt was Sach isch. Er müsst jetzt de ganzi Stoff ufarbeite..., isch eifach hüfig e völligi Überforderig. Und ähm, wenn mir döte nöd Eltere hend, wo iistieged und wükli öppis unternehmed und mit em Chind irgendwo i die Usseandersetzig gönd und sich au nöd die Hilf holed, wo ich teilwies ihne vorschlah, nachene sind mir wie ufgschmisse und dänn sind eus d Händ bunde öppis chöne z unterneh ussert über d Beziehig vielleicht mit em Chind. Und teilwies glingt das und teilwies nöd. Das isch wüki sehr spannend. Ähm hüfig gahts denn au darum, dass s Chind ähm sobalds merkt ich chan scho so viel Schuelstoff verpasst ich chan das gar nüme ufhole, dänn gahts wie drum, dass es du mit ihm Perspektive schaffsch, wohi chönti d Zuekunft gah? Bisch du da am richtige Ort? Also wenn es Chind da natürlig vorgängig d Idee hät, ich möchti unbedingt studiere, dänn nachene... das wird nüme möglich si. Usset ebe du schaffsch imene Rahme, wo er wieder das chan ufhole. Also ich würd... also ich schlahn au teilwies Eltere vor und ich merke die Chind sind jetzt Mediesüchtig und händ aber sones Potenzial, dass ich zum Bispeil en anderi Schuel vorschlahn, oder? Also das sie nüme da id Schuel gönd, wo en anderi Pädagogik au hend. Ähm und döte gsehn ich vielleicht sogar e Hoffnig, dass d Chind wüki nomale Tritt fassed und sich... und wachsed will vielleicht au s Umfeld dänn nüme s gliche isch, wo ich weiss das sUmfled vielleicht anderscht isch. Also ich han

zB. d Steinerschuel scho vorgschlage, verschiedeni anderi Schuele, Privatschuele und teilwies hend das d Eltere gmacht und meischtens erfolgrich.

I9: Ah guet.

B9: Äh, ja.

I9: Aber genau das stell ich mir so schwierig vor, wenn plötzlich die zwei System. Also System Schuel und System Familie und wenn mer da ebe nüme dä Zuegang hät. [Und das isch so...]

B9: [ Ja für d] Chind ischs ähm,... natürlich i dem Alter bisch du, bisch du eifach nur im hier und jetzt und alles wird irgendwo wie andersch gseh. Es isch alles irgendwo viel neuer und du häsch nonig die Erfahrig. Also du chasch nöd abschätze d Situation, ähm was es für en Ufwand bedarf irgendwo öppis nahzschaffe oder irgendwo wieder uf en grüne Pfad z cho. Es hät dänn au viel mit Ängst z tue und Vorurteil wie sie vo Dihei transportiert werdet und gschaffe werdet au. Aber au eigeni Ängst wo denn plötzlich entstönd nüme z gnüege da ide Schuel gegenüber Kollege wo vereinsamed und hüfig bi Schulabsentismus ischs dänn..., gahts ine psychischi Erkrankig inne. Also du merksch es Teilwies sehr stark ähm ich han au scho Chind gha wo ich de Eltere dänn eifach empfohle han, ähm stationäri ähm i ne Psychiatri ich han meischtens irgendi Psychologe oder Psychiater bizoge gha. Ähm es chunnt immer wieder vor, dass dänn eifach d Chinder wüki für längeri Ziiit weg sind. Sich zerscht müend wieder finde, wo eifach selber ihri deprissivi Verstimmig wahrnehmed oder ihri Depression und das isch au bi vielne Erwachsene au so. Wenn sie Mal e Depression hend merkeds hüfig selber gar nöd. Sondern nur ihri..., d Umwelt merkt das. Ja.

I9: Drum also jetzt zu de Intervention. Also wenn ich seg jetzt tuet e Schuel interveniere i meine Fall vo Schuelabsentismus, wür ich säge gahts oft schlussendlich nur no drum also vielleicht isch so de normali Regelunterricht und da folgt das Wunschziel, dass es wieder gaht aber ich glaube primär gahts eifach drum de Schüeler wie wieder ..., das mer dem so ... sind Alltag wieder chan bewältige in e Form, das sie sich nöd no meh schadet und das mer sie i dem wie unterstützt und dänn step by step wens gaht, ja oder was chasch du dezue säge?

B9: Ähm s spannende isch ich han eingi Schüeler da ide Schuel wo wükli massiv Schuelabsentismus erlebt oder glebt hend und ich bin nöd e mal vo de Lehrer is Boot gholt worde sondern hans eifach irgendwo e Ziiit lang treit und dänn isch d Schuelleitig cho und mer hät entschiede, dass mer s Chind innere andere Schuel platziert oder dass mer Psycholog ischaltet. Meischtens hät d Familie eh dänn scho öppert bizoge. Allefalls wenn das nöd de Fall gsi isch dänn hät mer de Chinder und Jugendpsychiatri schi Dienst iigschalte . Und die sind dänn meischtens au wieder verschwunde. Also die sind dänn meischtens nöd lang bliibe. Alos mer hät sie vielleicht es Jahr lang duretreit und hät versuecht trotzdem immer wieder s Chind welle ibezieh und d Familie aber irgendwann isch eifach Schluss. Schad han ichs eifach gfunde, dass mer ähm...dass es nöd wie so ne ganz klar Ufgabeverteilig git. Das mer seit ok wenn mer es Chind hend mit Schuelabsentismus... dänn ähm

wärs eigentli guet, dass d Schuelsozialarbeit no drinn isch. Ähm aber meistens sägeds dänn ja sisch scho en Psycholog oder Psychiater im Ganze Thema drin, also vo dem her langed das jetzte. Uf en Art macht das au Sinn. Das sind dänn nöd zwei Lüüt wo glichziitig mit em Chind im Gspröch sind. Aber mer chönti sisch theoretisch au abspreche. De Schuelsozialarbeiter mit em Psycholog oder mit em Psychiater. Oder echli e Ufgabeteilig mache. Da sind mir nonig so wiit irgendwo, das isch ... lieht nochli brach.

I9: Redscht du jetzt allgemein vo dere Schuel oder allgemein jetzt, was du suscht scho kennsch wie d Schuelsozialarbeit schafft oder i verschiedene Schuele?

B9: Das isch e gueti Frag. Also i de Stadt Züri, weiss ich, dass ähm d Behörde und de Schuelpsychologisch Dienst und d Schuelsozialarbeit viel enger mitenand schaffed als da. Ähm da isch es echli es Gebastel mängisch. Es chunnt sehr druf ah wie d Schuelleitig äh funktioniert, was sie für Vorstellige hät im Umgang mit dene Themene. Meischtens ischs ja sehr e subjektivi ...sind subjektivi Entscheid, wo dänn gfällt werdet. Du weisch dänn meischtens..ich weiss z.B vo dere Schuelleiterin was mich erwartet und ich weiss vo dem Schuelleiter, was mich erwartet im Umgang mit gwüsse Themene. Und ich chan das wie vorgägnig..., isch mir eigentlich scho klar wie und wo ich handle muess und wie ich handle chan, ob lischränkige sind ähm und da fehlt wie e Schuelpfleg au, wo wie amene Konzept schaffed. Es übergordnets Konzept für XX ähm und ähm wieso isch das bisher nonig passiert? Das isch e gueti Frag. Ich weiss es nöd aber ich denk es hät au demit z tue, dass sobald du öppis ähm verschriftlichsch..., ähm und du s natürlich au verchäufe muesch sind dir au irgendwie d Handligsmöglichkeit... häsch weniger Handligsmöglichkeit. So händ sie durch das, dass ebe gwüssi Sache nöd bestönd, Abmachige und so, chönd sie meh oder weniger Handle wie sie wönnd.

I9: Mhmm.

B9: Sie chönds us ihrem eigene subjektive Wahrnemig und Gwüsse use, chönd sie das begründe und meischtens ischs gnuet guet, die Begründig und i mine Auge teilwies ebe nöd, aber das isch dänn,...ja und döte stahn ich dänn mängisch ebe ah. S git Klasselehrer mit dene schaffi wüki wunderbar zäme. Aber s chömed mir glaubs spöter dezue.

I9: Das chasch du suscht scho säge, es söll eifach en Redefluss sie und so.

B9: Ebe ich würd säge d Zämerarbeit isch teilwies sehr guet, mit vielne isches sehr guet und teilwies isch es erschwert. Also da gits so Faktore wieso, dass es erschwert isch.

I9: Chasch du da welchi nenne? Was erschwert e Zämerarbeit mit Lehrpersone? Und vielleicht chasch du dänn afüege ob du S Gefühl häsch ob das us de Bruefskultur sochli usechunnt. Oder so?

I9: Ja ich denke scho au, es hät öppis demit z tue. So das iischniedenschte isch wahrschinli de Aspekt, dass mer da die Vergangeheit d Lehrer wie so allmächtig gsi sind. Ähm sie hend selber entschiene wie viel sie dri gänd inne Beziehig inne Problembearbeitig oder Lösigsfindig, ähm und sind au nie wüki hinterfrögt worde. Solang sie öppis gmacht händ, isch mer eifach devo usgange er git sis Bescht. Wahrschinli hät er au sis Best gäh.

I9: Mmmm (skpetisch)

B9: Genau, us sim Blickwinkel. Klar, ähm und da spielt aber dänn no d Sympathie e Rolle. Es git ganz schrägi Gschichte diesbezüglich. Also wenn d Lüt zum bispiel wüssend, wenn d Lüt wüssed, was du für e politischi listellig häsch, chan das scho bedüte, dass du abgschosse bisch, oder dass sie dich toll findet oder wie au immer. Und das find ich eifach isch e ganz e übli, en übli Sach. Also wenn du nur nach sönige Kriterie beurteilt wirsch, ob mer jetzt mit dir wött zämeschaffe oder nöd. Das wird natürlü nie transparent gmacht aber du merksch es eifach. Aber es chann natürlich au wükli ganz vieles si. Ich merke, das halt es chunnt au echli uf d Vorbildig druf ah vo de Lehrpersone ob sie jünger Generation sind oder e älteri Generation, was sie vo Dihei mitübercho händ oder au nöd. Ebe wie sie selber ufgwachse sind, wie ihri Wert und Normvorstellige sind. Das sind alles Faktore wo schlussendlich au d Lehrperson usmached. Was sicher bi viele Lehrpersone de Fall isch..., sie probieret zerscht mal so lang wie möglic selber dem Chind Unterstützig azbüte bis es nüme gaht. Und dänn nachene chömeds und hend dänn de Wunsch das ich sofort öppis schaffe. Und das chani denn meischtens und das klapped dänn meischtens ebe nöd will sie zu dem Zeitpunkt chömed, wo e scho ganz vieles schief lauft. Mängisch glingts mir aber mängisch ebe au nöd. Und das isch denn s Tragische eingentlich, dass es denn Lehrer git, wenn mir das z.B nöd glingt den findets: « Ja für was bisch dänn da». Es hät den e gwüssi Arroganz, wo da zu Tage chunnt und sie fühlend sich teilwies als öppis bessers.

I9: Ja. Und ich frög mich jetzt grad, wenn du seisch das sie sehr lang das allei wönd bewältige uf was fühersch du das zugg. Chan das sie das sies Gefühl hend das isch en Kompetenzverlust oder es schadet ihrem Image, wenn sie jetzt gönd go Hilf sueche oder...

B9: Ja sie hend vielleicht ihri egeti Vorstellig wie dem Chind chan ghulfe werde oder wie sie en Weg findet mit dem Chind. Und ich glaub wüki d Absicht hüfig isch sehr guuter aber sie teilwies gsehnds dänn ebe nöd, dass es vielleicht eifach no meh burcht, als das was sie chönd büte, büte chönd. Ähm e Lehrperson mit 20 Chind oder 25 Chind ähm, au wenss nur scho 3 sind, 3 Chind wo uffällig sind, wo unterstützig bruched oder vielleicht 5 bi dem ganz Stoff bi reinweg die Lehrperson zu bewältige hend. Die ganze Korrektur mit de Vorbereitige und allem und dänn sich zuesätzlich no z engagiere i dem Sozialbereich wo sie selber au kei Uusbildig hend. Ehm isch den amigs fraglich ob das s richtige Vorgehe isch. Und ich freu mich wenss ihne glingt. Find ich au schön und ich finds au schön, dass sie engagiert sind und sich wükli uf die Beziehig iilönd, aber wenn sie selber merked es isch en komplexe Fall es überstiegt mini... de Rahme wo ich han. Dänn nacher wäri eigentli froh sie würde cho und

würdet säge: «Hey ich bruche unterstützig». Und klar spielt döt vielleicht au no e Rolle, dass sie teilwies nöd chönd abgeh will sie sich vielleicht schämed oder mer hät verseit.

I9: Ja, sehr guet. Also u spannend. Mer chönnt durchus säge du bisch froh wennd Lehrer frühzeitig chömed zu dir und nöd erscht dänn wenss brennt und sie erwartet vo dier du lösischs. Was isch d Lehrer oder was nimmsch du döt wahr, wie gseht für sie e Lösig us was erwartet sie, was du lösisch. Das en Schüeler ruhig isch und lieb und regelmässig id Schuel chömed und gueti Note schriibed. Oder was ischs?

B9: Ja grundsätzlich. Also natürlich ischs es Wunschdenke, dass sie..., sie wöndd eigentlich wie die ähm..., dass ich en Chnopf drucke oder ihne irgend öppis gibe und nachene isch alles in Ordni. Ähm sehr unrealistisch, ähm was ich eigentlich gern immer wieder mache aber wo au immer sehr schwierig isch. Genau de Aspekt das ich z.B de Lehrer wie wott involviere ide Prozess. Z.B ich merke, dass ich es Chind gschickt überchum aber eigentlich wie z wenig weiss über das Chind, wies jetzt grad die letschte Wuche unterwegs gsi isch und ich au die Vorinfos nöd han. Dänn nachene bin ich teilwies uf en Lehrer zuegange und han gseit: «Hey weisch was, das Gspräch mit ihm, wür ich gern mit dir zämführe. Will dänn nachene chasch du, bringsch du dich ii, chasch du säge was du gsehsch und ob er Vorschrift gmacht hät und was überhaupt nöd guet lauft». Ähm, dänn isch nachene au fürs Chind isch e Transparenz da wo er vielleicht teilwies au usspielt, wenn er zu mir chunnt. Will ich dänn nöd genau informiert bin. Ähm in Bezug uf Schuelabsentismus isch das natürlich au ganz Wichtig. Aber ich glaub das isch nöd alleig s Thema. Sisich generell es Thema au wenss um Spielsucht gaht oder so wennd Chind wüki ähm teilwies fehled. Ebe es fällt mir grad en Fall ii, wo au en Bueb grad wahnsinnig spielsüchtig gsi isch, mindestens 10 Stund am game gsi isch und ebe immer wieder gfehlt hät. Und döt hani au immer wieder versuecht de Lehrer is Boot z hole, ebe au so Gspröch z führe wo er debi isch. Ähm und das isch teilwies au no spannend gsi. Will er hät dänn sini Sicht innebracht und ich han teilwies gmerkt: «Ah da gaht jetzt grad öppis ab, zwüsched dene beide, wo teilweis au guet isch, also ...aber teilwies au wo ich merke, dass de Lehrer vielleicht imMoment übergriffig isch vo de Sprach her, vo de Art wie er mit em Chind umgaht und ich wie dänn chan uffange.

I9: Chasch du da Bispiel gäh, inwiefern übergriffig?

B9: Äh, das isch ... übergriffig eifach ähm..., er seit eso Pfilerphrase: «Du bisch immer dä», also immer dass es sehr wertet, übergriffig, «Du bisch immer schlecht» meh oder weniger oder «Du machsch immer de Scheiss». Und das isch nöd «immer», es ischs nöd «immer» sondern es isch teilwies, es isch ziitewies vielleicht das. Und es gaht ja wie drum Chinder ufzeige, wenn ers guet macht, wenss Moment git, wos guet gaht und em Chind säge:» Hey cool, döte häsches gschafft, was isch döte gsi, dass dus im Moment gschafft häsch? Wie isches döt gloffe? Häsch du dich guet gefühlt debi? Und ähm wie s Chind döt abzhole und uf dene Stärkene statt uf Negative umezritte. Und da hani gmerkt da häts wükli Lehrer gäh, wo ihri Sprach agfange hend azpasse. Ihri Sichtwis teilweis, da ich teilwies debi gsi bin bi Gspröch. Und ich han gmerkt, die sind viel vorsichtiger worde im Umgang mit ihre Schüeler. Ähm ziitewies. Nöd immer. (lacht)

I9: Ok, ja.

B9: Will die Meischte sind dänn scho imene Alter wo sie scho sehr prägt sind und es brucht en wahnsinige Effort zum normal so e Persönlichkeitswandlig durezmache selber das inziere und vielleicht au no irgendöppis

I9: Sochli à la, also das seit mer au ade PH das e Lehrperson nach so und so Jahr Unterricht, für sie so lauft es, will es hät immer klappt wieso also öppis ändere?

B9: Also ich kenns eifach vo minere Tante. Sie isch Gymilehrerin gsi in Altgriechisch, Neugriechisch, Latsch und Dütsch und ich han sie erlebt gha, eifach wie extrem intensiv sie gsi isch. Und vor allem wie sie überengagiert teilwies..., mit Schüeler gsi isch und wie schwer verletzend sie amigs gsi isch, wenn d Schüeler nöd das gmacht hend. Und für mich isch das au echli prägend gsi, das z gseh. Ja.

I9: Jetzt ebe i minere Forschugsliteratur zu minere Arbeit stoss ich wens ums Thema Kooperation gaht immer uf verschiedene Modell. Zum Teil wird's synonym zunenand verwendet aber es sött ebe nöd. Jetzt untrscheidet mer zwüsched de multidisziplinäre /multiprofessionelle Kooperation und de interdisziplinäre/interprofessionelle Kooperation. Und die multiprofessionelli Kooperation zeigt ebe, wie uf em Schuelfeld Fachlüüt awesend sind, mit verschiedene bruefliche Hintergründ. Also mer het de Schuelpsychologischi Dienst, mer het d Schuelsozialarbeit aber es isch meh so es Schaffe sozäge, es hät all die- es chömed all zäme mit de verschiedene Kompetenze aber es isch eigentli additiv. Also es findet i dem Sinn kei wüklichi Zämenarbeit statt, sondern ja es isch eigentlich so wie en offeni Form vo Kooperation, ähm, mer chan zäme schaffe, aber es git wie kei Vorussetzig, dass da wüki eh Zämenarbeit stattfindet. Das isch meh sone Wertschöpfigschetti vo Kompetenze wo sich so additiv ergebend. Und dänn, wie du scho erwähnt häsch das interdisziplinäre Team, mer redet au vo interprofessionelle Kooperation, und döt gahts halt wüklisch drum, dass us dene verschiedenen Bruefsfelder mit verschiedene methodische Asätz oder dem verschiedene Wüsse, wo mer zämebringt, gmeinsam [eh Lösig erarbeitet...]

B9: [In Züri isch das]. Die Stadt Züri wird das meh gförderet. Das weisch du?

I9: Ja also vo de Gspröch us de Stadt Züri, döt isch au immer d Red vomene interdisziplinäre Team, wo mer wöchentlich oder monatlich sich ustuscht.

B9: Fallbesprechig und genau. Das find ich wär anend für sich au agseit da, aber i ganz viel Gemeinde im Kanton wär das eigentlich notwendig. Aber es wird nonig da gmacht will es muess sich zerscht etabliere wie die Stadt Züri.

I9: Das überrascht mich...

B9: Nei leider nöd. Mir hend das früehner meh vermehrt gmacht gha. Das z.B interdisziplinär gschaffed hend. Das mer z.B sitzige gha hend mit em SPD mit de Schuelleitig, de Schuelpflug, SSA ohni Lehrpersone, wo mer eifach Fallbesprechige gha hend. Dänn isch aber die Ziit cho, wo mer das als unnütz empfunde hät und dänn isch das wieder ufglöst worde und mer hät dänn nur no. Mer hät nur no Gspröch imene chlinere Setting. D Schuelpsychologie isch usglageret worde. Sie isch nüme wükli so ide Schuel involviert wie die Vergangeheit. Sisch nöd unbedingt schlecht aber sie hät anderi Ufgabe überno, aber d Zämearbeit, das isch nöd wüki vorhande sondern ich merke d Schuelpsychologe die wönnd meischtens... meischtens sind si.. empfind ich sie meh als wäred sie in Konkurrenz mit eus und das find ich schaurig mühsam. Sie dränged au dezue, dass sie z.B meh wüssed über es Chind, wens anere Massnahm ergriff ob es Chind ane söll. Und ähm da fänd ich z.B e..., fänd ichs wahnsinnig wichtig, dass mir e Zämearbeit hend, will ich kenne au ganz viele Projekt, ich weiss vo Heim, ich kenne ganz viel eigentlich us dere Sozialearbeit..., Institutione aber da gits kei Zämearbeit. Sondern sie wönnd dänn dote Bestimme. Und das isch au en Konflikt, wo mir immer wieder trüged, wo ich au zum Teil minere Cheffin säge: «Du es wär wichtig, dass sie nöd eifach selber entscheidet wohi das Chind chunnt. Aber sobald sie es Chind meh oder weniger Schuelpsychologisch abkläred, hend sie d Fallführig und entscheidet selber. Sie tüend i dem Sinn gar nöd informiere was sie mached.

I9: Also sie übernehmed die Fallführig.

B9: Ja. Und mir bechömed sie wieder über, wenn sie abgeschosse hend aber teilwies, also d Kommunikation isch verheerend schlecht. Und zwar nöd nur mit em Schuelpsychologische Dienst sisch generell. Generell isch eusi Kommunkation sehr schlecht und das hät genau demit z tue das mer kei interdisziplinäri Zämearbeit hend. D Lehrer da. Beidi Teams wönnd oder au alli drü Teams wönnd eus eigentlich nöd ade Teamsitzige debi ha.

I9: Ah, ja?

B9: Nei will sie findet es gaht eus nüt ah, was sie döt beredet und das isch e Kultur wo da gwachse isch. Und ich hans total schräg gfunde wo ich da han agfange schaffe. Die Zwüscheziit isch mir das glich. Wens öppis git, dänn lies ich das nah im Protokoll. Aber klar ich han ..ich han... es isch wie en Puls fühle chöne... wennd du eifach ähm ... en Puls fühle chönne wie s Befinde unter de Lehrschaft isch im Team. Will durch das, dass ich nöd involviert bin. Duch das, dass ich kein Ustuusch mit ihne han, hani selte überhaupt en Ustuusch. Es chan guet sie, das isch vo anderthalb Jahr passiert. Da sind zwei Lehrer irgendwie nöd iverstande gsi wie ich mit de Jugendliche zämegschaffed han. Und händ gfunde es seg e schlechti Erfahrig gsi. Die beide hend sich zäme ta und hend em Lehrerteam afange irgendiwe Züg verzelle. Sie hend phantasiert sie hend irgendetwelchi Hypothese ufgstellt, was ich nöd mache oder das ich nöd guet gnueg bin oder, dass sie immer... und plötzlich han ich es Team gha wo en Grossteil eifach gege mich gsi isch. Das isch us em nüt use entstande. Ähm, und dänn nachene isch au no grad en neue Schuelleiter gsi und dänn bini plötzlich uf de Abschussliste gsi und zwar innerscht chürzeschter Ziit und zwar recht grusig. Niemert hät wölle mit mir Rede, ich bin is Team

inngedange und ich han gseit: «Hey wenn ihr es Problem hend, chömed zu mir, chönd das berede, mir chönd das regle, mir chönd das unter vier Auge berede, mir chönd das aber au da im Team regle. Ähm ich bin offe. Bitte gebed mir es Feedback demit ich weiss was los isch». Da het mir de damaligi Schuelleiter gseit: «Nei. Ähm niemert wott mit dir rede und ich wott au nöd das du sönigi Frage stellsch. Du muesch das chöne ushalte, du wirsch dänn erfahre, um was es gaht». Weisch, so richtig grusig. Und ich han eifach gmerkt weisch d Lüüt, wo sich au wahnsinnig schnell beiflusse la hend vo andere, wo ich fröhner e super Zämearbeit gha han. Wo sich bedankt hend bi mir für die gueti Zämearbeit und plötzlich gege mich gstellt hend. Sich gstellt hend. Da merksch du eifach au de Gruppezwang, wo dänn plötzlich passiert. Bi de Jungs wenn sie bi de Peers sind, also d Lehrer sind nöd anderscht. Sie funktionieret nöd so andersch.

I9: Au im Erwachsenealter wird gläschteret und Gruppene bildet.

B9: Das ich das han chöne uffgange isch es wunder gsi. Obwohl immer no es paar git, wo sich da nöd hend chöne erhole.

I9: Das isch genau au..., eigentlich find ich s sehr alarmierend...

B9: Ja vor allem will s ebe au hüfig dänn au über einzelni Schüler lästeret und sich döte innesteigeret im..., es Chind zumene Monster mached, eigentlich. Wie de Bueb, wo vorher as Feischer cho isch.

I9: Das wird de «Problemschüeler»...

B9: Das isch de super, super Problemschüler. Er isch wüki wahnsinnig uffällig gsi und ganz en Schwierige aber d Interventione wo sie gmacht hend sind nöd guet gsi. Vo Afang ah.. Das isch für mich ganz klar gsi.

I9: Dörf ich fröge, was das für interventione gsi sind?

B9: Bim eine Bueb, wo useme ganz extreme patriarchale System usehunnt hät mer mini Partnerin als Schuelsozialarbeiterin anegstellt. A sini Siite gstellt. Er us em arabische Ruum, weisch eifach das die Charte nöd unbedingt zieht. Es sind so, sind eigentlich Sache wott nöd söttisch unbedingt mache, obwohl sie e super Schuelsozialarbeiterin isch, aber au ..., das isch eifach en schlechte Zug gsi, ähm das git ganz vieli so Chlinikeite, wo mer eifach irgendwie nöd bedacht hät. Ja, ähm und sisch ganz schwierig also, weisch so im ganze System Schuel, dass mer allem Gerechert wird isch unmöglich. Aber ebe so..., sönigi Sache sötted eigentlich nöd passiere. Da müesst mer wie vo Afang a zerscht mal zäme cho und churz drüber diskutiere, wie mers am beste wönnd agah, was sinvoll isch, welli Form vo Intervention mer planned, wer mer da ibezieht und das isch alles nöd wükli gmacht worde, so überleit sondern mer hät eifach gmacht, so us em Moment use. S hät irgendwie en Moment gä, wo s öppert burcht hetti, wo churz mit em Bueb redet. Dänn isch sie gsi, will ich vielleicht grad nöd ume gsi bin oder so und dänn nachene isch mer scho devo usgange sie übernimmt de Fall. Aber eigentlich

weiss mer ja..., und das sind so chlini ähm Entscheid, wo mer eigentlich hetted..., wo mer zerscht hetted vorgängig sölle bespreche.

I9: Und so es Rahmekonzept ha...

B9: Ja, genau.

I9: Und wenn ich überlege gits ja nöd de typischi Fall vo Schuelabsentismus...

B9: Nei gits nöd.

I9: Das heisst vo Fall zu Fall muess mer eifach irgend no, eifach us mim Verständnis neu zämesitze, neu luege, neu orientiere, aber es Rahmekonzept, wo dem doch eingigermass Struktur git im Sinn vo de Abläuf, Zueständigkeite, genau da hani vielleicht nomal welle fröge.

B9: Genau, Genua. Äh es git in X au es Problem und zwar häts dämit ztue, dass d Schuelpfeg Primarschuel und Sekundarschuel sind zwei verschieden. Also de Informationsfluss vo de Primar zu de Sekunar isch gleich Null. Hüfig ... ähm die berüefed sich uf d Schwiegpflcht, mir stönd zum Teil wüki am afang und entdecked dänn erscht mit de Ziit, dass da eigentlich scho mehreri drin sind vielleicht teilwis oder au nöd und das erschwert natürlich de ganzi Prozess.

Ja.

I9: Wemmer sich jetzt au überleit Schuelabsentismus fangt ja nöd erscht i de Sek ah.

B9: Nei, natürlich nöd...

I9: Mer gaht ja devo uus, dass es scho i de Primar isch. Dänn isch ebe so fehlendi Kommunikation... also... krass.

B9: Genau. Sisich e Katastrophe.

I9: Will sich das zieht und je meh Ebene und je meh Bruefsfachlüüt innechömed...

B9: Frühener hemmer ebe das besser gha da. Ähm und zwar hend mir en regelmässige Ustusch gha, d Schuelsozilarbeit Primarschuel und Sekundarschuel und da d Leiterin vo de Primarschuel het das dänn irgendwann verhinderet, will sie sGfühl gha hät, mir tusched da Sache uus wo, ... also sie hät eigentlich wölle d Kontrolle ha über ihri Lüüt. Sisich au politisch motiviert gsi, dass sie das gmacht hät,... de Zug, sisich en SVP-Frau und ähm sie hät mich Mal erlebt gha imene Gremium da i dä Stadt XX ich bin öppert gsi, wo amigs idene Sitzige Fүүr gmacht hät,... ähm, Sache agsproche hät, wo niemert gern aspricht und sie hät den eifach wölle, sie hät dänn gmerkt die Diskussione werdet plötzlich politisch au. Und das isch au wichtig. Ich bin au es politischs Individum, ob ich jetzt politisch

agiere oder nöd. Ich bin immer politisch i eusere Gsellschaft und ja. Sie hät dänn eifach gfunde ok, sie wott ihri Lüüt nöd debi ha i dem Ganze mir sind dene z gführlich fürd Stadt. Dänn hät sie dene en Muulchorb verpasst, ihrne Lüüt. Dänn hend sie plötzlich nüme dörfe i dem Sozialgremium debi si. Sie hät dänn minere Chefin aglüütet und gseit, sie wott nöd das mir wiiterhin irgendwelchi politische uusage mached, a sönige Sitzige. Aber mini Chefin hät zum Glück zu eus ghalte und das hät sie dänn, sie hät dänn nachene versuecht jegliche Kontakt zwüsched eus abzchlemme. Und da merksch da isch dänn plötzlich s Ego, wo so en extremi Rolle spielt und da isch d Frag woher isch die Motivation? Ischs Ego gsi? Gits vielleicht doch au es politischs, politische Motivation dehinder? Woher chunnt das? Aber das isch für mich dänn halt wie Nebel bliibe. Ich chan mir einiges zämereime aber meh nöd. Eifach de «fact» isch gsi, dass mir plötzlich kein Uustusch gha hend. Mir hend plötzlich nüme gwusst, wer chunnt da ane. Mir hend immer vorgängig z.B gluegt, dass mir vo schwierige Chind, wo da anechömed, gwusst hend, was so ihri Themene sind, dass mir au gwusst hend, welli Chind nöd i die glicht Klass sölled cho, döte wo gwüssi Konflikt sind. Döte hend mir wie chöne, wo die Klassebildig gmacht worde sind, die Klasseliste hend mir chöne iifluss näh. Und das isch alles nüme möglich gsi i de letzte Jahr. Und dänn nachene, häsch du dänn vielleicht ganz vieli Chind wo dänn ebe Schuelabsentismus oder süschtigi Gschichte hend, wo mir teilwies überhaupt nüt gwusst hend. Chind wo sich selbstverletzed, wo mir nöd informiert worde sind. Und das isch ehner tragisch.

I9: Will d Verlüerer sind ebe nachher d Chind...

B9: Mhmm genau.

I9: Und es gaht ebe darum, dass das nöd de Fall isch.

B9: Ja genau. Du muesch dir überlegge, was du mich suscht no wotsch Frage.

I9: Es git die verschiedene Bruefsgruppene, es git d Schuelsozialarbeit und Lehrpersone, was findsch bezüglich Schuelabsentismus. Das isch min Kernbereich, das sind mini Zueständigkeite und Kompetenze wo ich chan bringe, chan erbringe, chan und will und das isch das wo d Lehrperson sötted und so, wo setzisch du da d Grenze i dem Sinn. Vielleicht ischs au Mal schwierig und du chasch säge döt mhmhmh.

B9: Ich glaub es brucht beidi es brucht Kooperation. Das isch wüki, das mer wöchentlich zäme sitzt. Es muess nöd lang sii. Es muess so en Uustusch sie. Das chan e halb Stund gha, vielleicht e viertel Stund nur, aber wens wüki vo grossem Interesse isch, dass mer das irgendwie agaht, dänn brucht mer eifach en regelmässige Uustusch und de hend mir nöd au bi Schuelabsentismus nöd. Hät natürlich z tue, ähm jetzte grad im Moment bin ich ziemlich guet unterwegs, ich han wenig Fäll,. Aber ich han Ziite gha wo ich 10 Fäll am Tag 10 Gspröch am Tag gha han. Dezue no Mail und Telefonat und Gspröch mit Lehrer. Das sind dänn wüki voll, voll Täg ohni Pause, wo eifach duregönnd, durerattered. Uf jedefall muesch du wieder äh sinere eigene Perspektive nöchere. Im Moment hani Ziit, will ich eifach viel Fäll die Letschte Ziit han chöne abgäh und döte hetti eigentli au Ziit zum au

sönigi Fäll azgah. Vo vielne weiss ich au gar nöd bscheid. Da wird wieder umebastelet teilwies und ich irgendwie zuefälligerwies erfahre, da das lauft überhaupt nöd guet bi dem Schüeler, aber de Lehrer isch scho s dritte Jahr dra und chunnt jetzt endlich nach drü Jahr. Und teilweis ischs wüki au funktioniert das sehr guet und ich en Teil mir hole, und au gwüssi Lehrpersone han, wo ich direkt uf sie zuegahn und säge:» Hey wie laufts im Moment, chasch du mir es Feedback gäh chasch du mir öppis schriibe, churzi Notiz mit wichtige Aspekt, demit ich wenn ich ihn gsehn oder sie gseh, dass ich weiss wo mer staht und natürlich idealer isch, wenn wenn mer irgendwo es Ziitfeister findet, das mer au teilwies gmeinsam es Gspröch mit em Schüeler chan führe und dä Schüelerin. Es isch en ziiitliche Ufwand wo s erforderet, und ja es isch au s Ziitmanagement. Weisch ich bin i 3 Schuelhüser engagiert und ich muess mängisch übere, dänn bin ich da und wieder döte und sisch wüki ähm d Ziit isch viel z knapp bemesse für guet professionell chöne z schaffe und vor allem ebe au die die, die Art vo Zämearbeit wo ich mir wünsche, wo dänn au de Uustusch existiert im Moment nüme. Ich verusech mich mit minere Stelleparnterin regelmässig z treffe. Ähm ich gahn jedi Wuche mindestens zweimal zu jedem Schuelleiter. Eifach so mich churz usztusche frög: « Gits irgnedöppis, hend mir irgendöppis wo mir müend bespreche»? Das klappt relativ guet. Ähm aber es git natürlich scho au Unterschied, wie ich am Afang scho gseit han. Ähm weiss ich was ich döte erwarte, weiss ich was ich da han. Ähm da wärs wüki es git äh wüki Bedarf um das z professionalisiere. Es gäbt au Bedarf d Schuelpfleg z Professionalisiere, das keis Laiegreium meh isch, obwohl ich jetzt säge, sie sind eigentlich recht so zwei vo dere Schuelpfleger, die eint für Pädagogik un de ander fürd Sonderpädagogik, sind beides sehr engagierte Lüüt. Ähm wüki..., hend aber au ihri Sichtwies wo sehr subjektiv isch. Was es nöd immer eifach macht. Aber sie hend wenigstens so viel Vertraue, dass sie eus beide wüki Vertraue schenked. Wenn mir en Empfehlig mached oder so, dänn nachene wird das meischtens überno. Ja.

I9: Dänn, was wüsch du jetzt säge. Was wär jetzt für e Lehrperson en Gwünn wenss jetzt um Thema Schuelabsentismus gaht durch die Zämearbeit mit de Schuelsozialarbeit? Und fürs Chind schlussendlich, was gwünnt s Chind, durch so e Zämearbeit?

B9: Was gwünnt s Chind, durch dere Zämearbeit? Nemmemer ah, also sisch jetzt rein e Hypothese. Wenss Chind..., wenn mir en Weg findet zum Chind. Das es wie weniger muess fehle. Dass vielleicht au irgendwo us sinere us sim Ei usehunnt, chan das au befreiend si. Aber idem, i dere Befreiig muess das Chind natürlich dänn zersch

Mal gstützt werde und wenss natürlü konfrontiert wird mit Schuelstoff wo's unter Umständ nöd verstaht oder nüme nachunnt, ähm wird's schwierig, will dänn nachene machts sofort schlechti Erfahrig, wenss nöd irgendwo e Begleitig hät. Ähm vom Lehrer und vielleicht vom Schuelsozialarbeiter, wo das Chind döte eifach uffangt und stützt au i dem Moment, wo s eigentlich sich erlebt als nöd chönne z gnüege. Das mer oder wo's selber vielleicht döte das Gfühl hät, nöd chönne z gnüege. Dött chönd mir das Chind zäme uffange und irgendwie vielleicht au neuu Perspektive z gäh und vielleicht au Perspektive schaffe.

I9: Ja. Und wenn ich so uf d Abgrenzig gahn vo de Professione. Idem Sinn chan dänn d Lehrperson luege wies mit em Unterricht z.B und du chasch säge uf de Beziehigseben oder also so verstahn ich das mit de Schuelsozialarbeit, ihr händ viel meh Zuegriff uf d Lebenswelt vom Chind, dadurch das

ihr e anderer Art vo Beziehig hend. D Lehrpersone tüend Note gäh z.B und das mer oft au inere Bewertig drin sind. Und Vorstellig das ich es Chind diehi gahn go abhole, ebe da meini hend ihr wie meh Zuegriff....

B9: Jetzt muesch dir vorstelle. Das isch jetzt relativ komplex. D Lehrperson gseht es Chind meischtens, also d Klasselehrperson gseht es Chind ja relativ hüfig die meiste Fäll. Schafft e Beziehig wo mir normalerwies nöd wüki chönd schaffe, nämlich e Konstanz. Das hend mir nöd. Mir müend innert churzer Ziit oder mit wenige Mal müemer d Beziehig chöne schaffe und Vertraue, wo en Lehrer eher chan eigentlich erreiche, als mir das chönd. Also e Lehrperson hät wahnsinnig viel Ressource vo dem her. Und grad i dere Zämearbeit sind sönigi Ressource sehr wichtig. Und döte wär de Uustusch dänn ebe au wichtig. Das wüki e Kooperation git und nöd es Nebedenand.

I9: Ich han mir denkt, dass durch die Zämearbeit du i dem Sinn durch Beratig oder Besprechig mit em Schüeler zäme, wie du mir dini Beobchtig erläuteret häsch, wie us de Kommunikation vo Lehrpersone use, also ich han s Gefühl, dass ihr SSA mit andere Methodene schaffed und dadurch chönnt e Lehrperson au en Gwünn drus mache idem sie afanged gwaldfrei z kommuniziere.

B9: Ja zum Bispiel, oder lösigsfokussiert sie.

I9: Und das enstaht ja nur durch en Uustusch, durch e gmeinsami Fallbesprechig, s Feedbacke oder?

B9: Genau.

I9: Jetzt zu de Prävention. Was findsch muess d Schuel Präventiv erbringe, leiste, demit mer jetzt chan säge, weniger Schuelabsentismus Fäll vorchömed oder d Haltechraft vonere Schuel erhöht wird und was machsch du als Schuelsoziarbeiter? Wie tuesch du i dere Prävention jetzt mitwirke? Oder chönsch mitwirke je nach Bedingige und de Rahme wo dir gäh isch.

B9: Bi eus isch eigentlich..., ähm s Problem vo eus isch dass mir viel z wenig Ziit für d Präventionsarbeit hend. Mir sind eigentlich ideckt mit Fäll, wo mir irgendwo begleitet. Ähm präventiv chönd mir ganz viel mache aber es brucht au, es brucht Lehrer im Boot und d Schuelleitig und d Schuelpfleg. Es brüchti eigentlich alli im Boot. Ich finde z.B was sich immer als Bericherig finde isch wenn ich grad mit de C-Klasse im erschte..., die erschte zwei Mönat mit ihne Mal irgendöppis unternehme. Irgend in en Wald gahn oder es Tobel oder suscht irgendöppis für zum umebalge..., also sie chönd umerenne und irgendwann chunt den Punkt wo mir zäme brötelet, es Füürli mached, zäme sitzed und dänn tuen ich das meistens mit minere Stellepartnerin mache und sie nimmt dänn d Meitligruppe und ich d Buebegruppe und mir tüend dänn eifach fröge, wie s ihne gaht, was so d Themene sind. Wüki so afange Beziehig schaffe. Ähm das isch immer sehr erfolgrich und sehr wichtig, dass die Chind... Da merksch du eifach, da isch dänn sofort irgendwo es Vertraue da, es gwüsses, und bi dä meischte Klasse wird das ebe nöd gmacht. Also obwohl grad SekB Klasse würdet sich mega guet eigne. Bi de Sek A, ja das isch jetzt nöd unbedingt so notwendig. Aber bi Sek C und sek B Klasse

find ich, wär das eigentlich fascht es müesse. Aber natürlich häsch du jedes Jahr, häsch 9 Klasse. Würd heisse 9 Halbtäg mindeschtens oder 9 ganzi Täg wo d dann müestisch wie hergeh. Ich find es würd sich Lohne, aber das gsehnd die wenigste Lehrpersone so. Sie wöndd denn eifach Mal, was hüfig no vorchunnt, isch dass sie selber so en Uusflug wöndd mache.

I9: Fürd Klasse?

B9: Für de Klassezämehalt, genau. Isch au guet, find ich au guet, wenn sie s überhaupt mached. Die wenigste mached das. Aber ich find sönnigi Sache sind ganz wichtig. Sönnigi Moment sind ganz wichtig, dass sie eifach es gemeinsams Erlebe hend. Ich hetts jetzt wahnsinnig wichtig gfunde, mir hend jetzt zwei C-Klasse neu, und döte hend d Lehrpersone eus nöd welle debi ha. Und das isch uu schad. Mir merked durch das hend mir nöd so e nöchi zu dene Schüeler. Mit de andere C-Klasse, wo mir das i de vergangene Jahr gmacht hend, isch viel meh nöchi da gsi. Sie sind viel offener gsi eus gegenüber und bereit öppis mit eus z diskutiere. Und das fehlt echli.

I9: Vor allem schient mir au, so wie ich das verstahn, mer nimmt dann em Schüeler wie e Ressource weg, idem mer eu usschlusst und ich han wie s Gefühl, dass ihr wenn ihr nöcher ade Schüeler sind grad die Theme chöne uffange, wo ihr merked das beschäftigt d Schüeler und ihr e Klasseintervention mache chönted.

B9: Ja genau. Also was mir mached präventiv. Mir chönd nöd jetzt ganz spezifisch offe Schuelabsentismus chönd mir nüt wüki mache. Mir hend zwar..., mir hend abgemacht mit allne drü Schuelhüuser, dass es für jedi Klass gits mindestens Doppellektion wo mir irgendwie Präventionsarbeit und Intervention mached und zwar zumene bestimmte Thema. Entweder Umgangssprach, Game oder Mobbing. Mir passed das au a. Mir hend das Jahr e Sek B Lehrerin gha, wo das wüki toll gsi isch. Da hemmer wüki 3 Doppellektionen zur Verfügung becho, aber au ganz spezifisch usgleit uf, was hend mir döte gha, döt isch s um d Umgangssprach gange und da hemmer eifach verschieden Aspekt gno, wo eifach wichtig sind. Und hend spezifisch uf die Klass hemmer es Konzept entworfe, für en anderi Klass hend mir döt äne au öppis gmacht, mit ere Sek A-Klass. Das isch immer i de erschte Sek- Klasse macht mer das. Mindestens 1 Doppellektion zu eim vo dene Themene. Aber mir gönd uf die Bedürfnis vo dene Lehrpersone oder vo de Klass ii und das isch wichtig. Das isch eigentlich die einzig Möglichkeit, d Schüeler mal echli z kennelerne abgeh ebe wenn natürl d Lehrer bereit sind mit eus vielleicht en Namiitag im Wald z verbringe und suscht öppis z unternäh und die Schüeler chönd kennelerne. Das isch ebe sehr wertvoll und klar hend mir no ebe en einzelstund wo mir eus göndd go vorstelle. Aber suscht Prävention isch extrem vernachlässigt. Mir hend da ade Schuel, hend mir en Präventionsmorge, jedes Jahr und das isch eifach en halbe Tag, wo die ersch Klasse tüend zu dem Thema öppis mache, die zweit Klasse zu dem Thema und die dritt Klasse zu dem Thema. Und das isch eifach z wenig für es Jahr. Es brucht eifach viel meh. Aber das het natürl au demit z tue, dass immer wieder e relativ grosses Thema zum Bispiel zum Thema sucht hend da. Aber d Stadt X oder eusi Schuelgmeind wott da nöd wüki investiere i das ganze. Sie findet das isch es Thema wo chunnt und gaht und ich finde es isch ganz wichtig. Aber ebe es sind dann

wüki sochli unterschiedlich Sichtweise wo ebe so es Projekt machbar wird oder ebe verhindert wird. Und ich han mich eifach sowiit igstellt, dass ich weiss zu gwüsse Theme passiert nöd viel. Ich tuens zwar immer wieder Mal erwähne, im Jahresbricht hervorhebe. Jetzt hend mir grad über s Thema Gewalt, wo relativ zentral isch. Wo mer aber versuecht mit em Jugendhuus und mit ere Beuftreite vo de Stadt..., mir hoffed jetzt au no d Schuel chöne izbezieh, will mer vielleicht so übergreifend zu dem Thema chöntet mache. Das wär eigentlich toll und d Stadt sich wür engagiere, d Jugendarbeiter mit de Schuel gmeinsam. Das wär toll. Vielleicht gits dänn no meh wo sich engagieret defür..., s hät s einmal gäh so es Projekt. Das isch vor es paar Jahr gsi und das isch ziemlich erfolgrich gsi. Aber das müesst mer eigentlich wie uf e Regel, also all paar Jahr muess so öppis passiere.

I9: Wer schafft jetzt nomal bi dene Projekt mit? Iwiefern sind Lehrpersone döt au involviert oder nöd?

B9: Ja s Jugendhuus mer hend jetzt wüki gschaft, dass d Jugendarbeiter meh id Schuel chöömed. Teilweis die Pause zum eifach Präsenz markiere, sochli au die Jugendliche abzhole, will mir chönd das nöd leiste, mir bruched d Pause zum mit de Lehrperson usztusche Termine z bespreche oder allefalls Gspröch vorbespreche. Also eusi Pause isch eigentlich immer vollgesetzt. Ok dänn hend ihr als Ergänzig dezue für d Schüeler Lüüt us em Jugendhuus ...

B9: Genau und das isch sehr wertvoll.

I9: Und döt tüend ihr eu au ustusche.

G: Ja genau. Ja mit em Jugendhuus mit de Jugendarbeit isch es e gueti Zämerbeit. Aber ihri Mittel sind sehr beschränkt. Ich meine X isch e Stadt mit 30'000 Iwohner und s git kein einzige Platz für Jugendliche weisch, wo sie chönt hänge. Ja, nüt. Und genau das ischs Problem. D Stadt investiert jährlich jetzt 100'000Franke ide Kontrolle vo. Dem ganze anstatt mal en Platz für sie z schaffe. Also spannende isch ja au ich han das vor emene Jahr mit emene Jugendliche gha wo so id Hooliganszene innegange isch und er hät immer vo de «Bulle» gredet. Eifach ganz schlimm so die Haltig und ich han eifach mal mit ihm so en Perspektivewechsel gmacht. Was macht so en Polizischt, wie gahts dem? Und so plötzlich isch für dä Jungedlichi scho hät sich plötzlich ganz viel verändert. Er häts vo Polizei immer no, d Bulle gfunde aber es hät öppis mit ihm gmacht. Und s spannende isch er isch jetzt us de Hooliganszene ustrete und isch jetzt eigentlich anderscht unterwegs. Dass s differnzieren teilwies ebe doch au wichtig isch. Das mer nöd eifach en Mensch chan ine Schublade stecke, sondern dass en Mensch au mit emene komische Job Polizischt isch ähm, trotzdem en Ufgab hät, wo wichtig isch für eusi Gsellschaft.

I9: All die Präventionsthemen wo du agsproche häsch sind ja verlinkt mit Schuelabsentismus, Mobbing...

B9: Natürlich genau. Ja natürli insofern isch das natürli au Prävention gege Schuelabsentismus. Nur wenn du das merksch, de Schuelabsentismus, isch es meischtens z spaat und mir mached eigentlich

z wenig diesbezüglich. Also ähm. Ich weiss nöd wie viel d Lehrpersone ähm effektiv au sönnigi Themene au ufgriefed im Unterricht.

I9: Also so Schuelabsentismus? Oder...

B9: Ja also nöd als Hauptfokus sondern zum Bispiel s Game i ihrem Unterricht und Sucht. Das wäri anendfürsich..., de Lehrplan 21 wär ja eigentlich denkt, dass sie sönnigi Themene ja au ufgriefed, iibringed und drübert diskutieret. Und ich han kei Ahnig wie das umgesetzt wird. Ob das überhaupt gnüegend Gwicht überchunnt. Ich finds toll, dass mer das plant hät und s vielleicht macht, einzelni Persone.

I9: Ich glaub es chunnt au immer druf ah, ob sich e Person wohl fühlt sich mit em Thema usenanderzsetze, obwohls wichtig isch.

B9: Natürlich. Ja ebe also ich denke de primäri Fokus uf Schuelabsentismus muess eifach irgendwo enthalte sie i dem sekundäre Aspekt vo Unterricht. Nei de primäri wär de Unterricht aber de sekundäri wär dänn de Schuelabsentismus. Und das gaht natürlich nöd, wenn du Mathi machsch oder Sprach machsch. Sondern de Fokus müesst si..., oder doch Sprache chönschs no mache oder mit Kunst oder Musikunterricht. Du chönnschs z.B mache im Musikunterricht idem du z.B irgendwelchi Musik laufe lasch, wo sie interessiert als Jugendlich, wo vielleicht irgendwo en Zämehang isch imene Film oder suscht irgendwo wo das Thema vorchunnt, wo du chasch ufgriffe, wo du verknüpfsch. Ide Vergangeheit hani mal es Projektmacht gha mit Heimjugendliche..., so Bruefsfindigstag. Und ähm ich han gwüsst dass ich..., die werdet niemas die Brüef lerne, aber mir isches drum gange, dass ich ihne e neu Lebenswelt ermögliche en liblick i die neu Lebenswelt, wo sie no nie wüki gha hend. Und han Lüt usgsuecht wo ide Kunstszene irgendwie öppis mached. Ähm wo Grafiker sind, wo Musiker sind, wo irgendwelchi suscht Ufnahme mached. Fotografe, Filmer, Künstler und han alles Lüt gno, wo schwul sind oder gay sind, ähm aber wo alli öppis mit de Jugendkultur z tue hend. Wo sie, wo ich gwüsst han. Sie chönd sich döte irgendwo au drin finde. Und das isch so spannend gsi. Das isch e Gruppe vo Buebe gsi, wo immer grausam amigs glästeret hend über die Schwule. Und mir sind zu all dene anegange zu jedem Einzelne sind mir uf Bsuech gange zum eifach gseh wo sie lebed, wo sie schaffed, was sie mached, was sie für Projekt hend. Und sie hends aber alli mega cool gfunde, was sie mached und irgendwann glaub bim Zweit wo mir gsi sind. Seit de Eint: «Weisch was, dä isch schwul». Und dänn seit de ander: «Ja aber weisch, dä isch no cool». Und plötzlich hät agfange, sich das z vermische. Und am Schluss vom Tag hend mir irgendwie 7 Lüt bsuecht gha. Und sie hends alli irgendwie mega cool gfunde, will sie au die Verbindig gha hend zum, zum ihre Kultur au no... Obwohl die schwul gsi sind, sinds trotzdem eigentli cooli Type gsi oder au lesbisch und d Frag isch denn immer gsi: «Hey sind die jetzt wüki schwul? Ok?» Und so plötzlich chöne so öppis verändere. Und das chasch au theoretisch chöntisch du das au i ganz vielne Bereich mache, au mit Game mit em Thema game. Das chöntisch ufgriffe und spannend eigentlich umsetze. Aber es muess e Bereitschaft da si vonere Schuel.

I9: Ja, absolut.

## Interview \_ SSA\_ B10

I10: Den fanged mir mal a, verzell mir doch vo dine Erfahrige mit Schuelabsentismus, wo du im Rahme vo dim Bruef bis jetzt gmacht häsch.

B10: Also ich han schochli überleit. Es git ja die verschiedene Stufe vo Absentismus. Es git sochli die schlaue, wo so langsam, eifach am ussere Graurand chömed und gönd. Und das sind die, wo oft undergönd. Mängisch chunts dänn wieder guet, so nach emene Zitli und wennis dänn schwieriger wird, dänn fragt mer sich immer, ja wieso hät niemert reagiert?  
Und das sind so (.), so Schliefer.

I10: Ja.

B10: Das isch aber nonig genau en Absentismus. Und dänn gits die, wo wüki nüme id Schuel chömed.

I10: Ja.

B10: Und dänn gits dänn eigentli so wie zwei Gruppene. Die einte wos Suchtverhalte hend, als die wo Diheime «gamed». Sisich ebe au nüme langwilig dänn. Die sind dänn ebe oft no «connected» mit de Kollege ide Schuel. Also sich bechömed no halbe mit über, was lauft. Und äh, gamed, kiffed, oft gmeinsam. Döt chasch eigentli nüt meh mache. (.) Also vo de Schuel, du häsch den kei, also sie sind wie wüki eifach anduurend absent, will sie hend gröberi Wahrnehmigsstörige, was sie sind, was sie chönd, wie guet sie ide Leistige sind. Das sind dänn ganz Schwierigi und dänn gits die no mit psychische Sache. Mir hend jetzt, als grad es Bispiel, also eis ehemaligs Meitli, also jetzt ischs en Schüeler, also transgender. Aber döt isch no Panikattackene dehinter und sehr viel anders.

I10: Mhmm.

B10: Und d'Klass hät das guet ufgno. Er isch jetzt imene Verfahre drinne, wos Pubertätsblocker git.

I10: Mhmm.

B10: Also, und jetzt chunnt er nüme id Schuel. Mir hend eigentlich alles mit de Psychiaterin, da isch e ganzi Begleitfachstell dehinter zäme gschafft, dass das gaht. Und jetzt wär eigentlich sis erschte grosse Problem glöst, und jetzt isch das zerscht Mal erfreulich gsi. Und jetzt chunnt er wieder nöd. Und s chunnt immer s nächschte und wo eigentli mir nöd wüssed, isch d Panikattacke dehinter? Depressione? Mir findets nöd use. Au de Psychiater nöd. Und dänn äh, weisch – ah er muess dänn no brüele ide Schuel. Dänn gaht er is Vorrüml, dänn nachethere chletteret er irgendwie uf das Ding ue im erschte Stock (verweist auf den Fensterrahmen). Er bringt sich jetzt um. Meine Güte. Und sisich

dänn scho schwierig. Und inzwüsche sind mir i sim Fall fasch echli froh, wenn er nöd id Schuel chunt. Also d Lehrer eifacht, vo dere diffuse Belastig.

I10: Ja.

B10: Bi ihm isch jetzt adenkt, dass er ine stationäri lrichtig gaht.

I10: Ja.

B10: Und vielleicht häscho scho ghört, stationäri lrichtige sind akutischtens überloffe.

I10: Ah, das hani nöd gwüssd.

B10: Also weisch vom Lockdown dänn au. Und äh, dass wird mindeschtens Summer.

I10: Bis dä Schüeler döt anechunnt?

B10: Bis de Schüeler en Platz hät. Ja anschienend wird's Summer. Will er brucht au en Spezialplatz, medizinisch. Aber bi ihm sin Fall, will mir so viel Begleitlüüt hend und das scho so lang irgendwie imene Verfahre drin isch, chunnt mer da zunere Lösig.

I10: Also mer chunnt zunere Lösig?

B10: Also ja zu Lösige. Das er inere stationäre Schuel gaht. Das chan aber si, dass er drei Mönet spöter wieder da isch.

I10: Mhmm.

B10: Und s eigentliche Problem. Also sis Lebensthema, die verschiedene Lebensthemene, wo er hät, chönd dänn glich wieder wiiter gha.

I10: Mhmm. Und ich frög jetzt eifach. Du häscho gseit die Thematik seg mit de Klass besproche worde und guet ufgno worde. Also mer isch jetzt nöd usgange vo Mobbingfäll bezüglich dem Schüeler?

B10: Nei. Ja mir sind all in Alarmstellig gsi.

I10: Mhmm.

B10: Also Alarm, mir hend scho gwüssd es isch e gueti Klass und es sind gueti Lehrer. Und äh, s Thema isch scho duregsickeret, und dänn hend mir das gseit und alles und dänn werdet mir luege wies eso lauft, also Chats weisch. (.) Nüt.

I10: Also ihr händ Iblick gha id Chats?

B10: Nei das bechunsch mitüber. Also i dere Klass bechunsch es mitüber.

I10: Ja.

B10: Und das isch alles super gange. Also zu eusere eigete Verwunderig.

I10: Ja. Ja und also die Problem mit em Schüler sind meh zrug z füeher, also d Panikattacke, psychischi Sache, aber mit em Psychiater hät mer dem au nöd no nöcher chöne uf de Grund gah, wie genau die verursacht werdet oder was es brucht?

B10: Nei Dihei ischs nöd wükli schlimm. Ebe es isch unbestrittbar, dass er das hät und das es Problem isch, aber d'Absenzeliste, ich han sie ebe übercho vo de letschte zwei Mönat. Er isch irgendwie sechs Tag da gsi.

I10: Ah, ja.

B10: Also wüki massiv jetzt. Und äh, ich chan nüt mache. Ja sisch ebe fascht nöd grifbar. Dä hemmer jetzt ebe, da bin ich jetzt sämtlichi Pünkt dureghumpet. Wie s Careteam, wo vorher scho ume gsi isch. Drum chömer das irgendwie zäme mache. Aber selber da, hemmer eigentli kein, was mer het chöne mache. Aber er isch jetzt wüki kei Grauzone meh sondern sehr uffällige Schüeler.

I10: Wo mer eifach merkt, dass da unbedingt ä stationäri Behandlig nötig isch und das, was scho im Gang gsetzt worde isch mit de Carteam, de verschiedene Fachstelle, Fachlüüt, wo iberuefe worde sind, eigentli au döt d Kompetenze wie au überstieged. I dem Sinn. Oder so, es isch nöd, ja.

B10: Und da isch vo der Abfolg. Da isch, ich weiss jetzt de Name nüm so genau, sisch für so transgender Chind e Fachstell, also mit Ärzt und Psychiater. Und sie gänd eus vor, mached das eso. Und mir fröged no nah, hend mir das richtig verstande, oder viliecht gits irgend es Problem. Aber sie hend de Lead.

I10: Mhmm.

B10: Und das isch au no wichtig, dass mer e Lösig hät. Das irgend öpper de Lead übernimmt, au wenn nöd irgend alles, die mached ja au Fehler. Aber wänn all irgendwie egedynamisch reagiered dänn, dänn chunnt gar nüt gschieds use.

I10: Mhmm, ok. Und jetzt du häsch gseit, sochli d Schliefer, wo sochli Randerschienige sind.

B10: Ja.

I10: Was häsch du döt beobachtet? Wie manifestiert sich das? Und iwiefem sind die nöd grifbar? Also mer weiss, die sind ume, aber chasch du da dezue nochli meh säge?

B10: Ja sie hend unerhört, obwohl sie gsund und busper sind, unerhört viel Schmerze (sarkastisch). Nei, also ich han es Bispiel. Er isch jetzt ufem Weg. Aber er isch sehr guet greifbar, drum er funktioniert uf menschlicher Basis no als Flüchtling. Würki vo Afgahnischtan, zwei Jahr unterwegs. Er isch sich au gar nöd gwönnt id Schuel z gah.

Er isch aber wüki en gschiede Typ. Also er chan au scho guet Dütsch.

I10: Mhmm, ja.

B10: Und er het irgendwie... Die ganz Familie isch scho ganz traumatisiert, wo no ume isch. Also die... also wüki. Und dänn weisch ebe nöd chan er nüm?, hät er irgendwie Schmerze will er überhaupt Ruhe brucht, dass er obenabe chunnt, emal. Oder isches so typisch pubertär, er hangt natürlich au mit andere, wo sochli glich sind wie er, oder? Wo sochli wie er entwurzlet sind und so und die hanged zäme ume. Dänn chunnt wieder vo de Polizei irgendöppis, ja sie seged wieder gseh worde. Und dänn fragsch sie so und ja sie seged nur dusse gsi. Und häsch widersprüchliche Ussage. Er chunnt nöd id Schuel. Und dänn fangst a, wemmer z viel Druck macht, dänn chömeds nüm, will dänn risst ja d Verbindig ab. Und dänn chunnt ja nur... ah du bisch drü Minute z spat gsi. Itrag. Morn häsch de Nammittag gfehlt und er seit: « Ja ich han in letschter Ziit so viel Chopf weh». Chan ja durchuus sie. Und dänn merkeds es au, dass mir so es glaube müend. Und dänn chönds das es Stuck wiit usnutze und dänn wird's immer meh. Und dänn merkeds es git Elteregspröch und dänn chömeds wieder. Und wemmer dete..., sisch irgendwie d Mischig vo, dass sie sich no iglade fühlend und, dass es Massnahme git. Die muess mer immer wie neu verhandle en art.

I10: Ja

B10: Nur mit Massnahme gahts nöd. Und nur mit Fründlichkeit und ebe Überzügigsversüech gahts ebe au nöd.

I10: Ja also da spielt i demfall die Beziehigsebeni eh ganz eh wichtige Rolle.

B10: Ja.

I10: Aber es gaht au drum die Massnahme und das härte Duregrife, wo au döt wieder so uf Abstoss...

B10: Ja und au döte weisch, was ich scho bi Lehrer erlebt han. Du meine Güte. Mached all liträg wie die Irre. Und dänn häsch irgendwie es Elteregspröch und dänn chömeds irgendwie mit 30 liträg und dänn lueg ich amal was da druf staht. Drei minuten, also das isch jetzt es Extrembispiel- wüki Krass-

drei Minuten zu spät, hat das Hausaufgabenbüchlein vergessen, hatte dieses Blatt nur halb gemacht. Und ja, isch ja dem scheiss egal und dänn wüsch es lieber zäme fasse und säge: «Das und das funktioniert nöd, wie mached mirs besser»? Aber wänn er so viel Züg hät. Und dänn sägeds, ja wenn du guet bisch, chasch du die abbaue mit positive liträg. Das isch jetzt nöd wüki en Areiz. Ja mer muess ebe wüsse, wie mer das macht. Das isch pädagogisch wüki herusfordernd.

I10: Ja.

B10: Aber bi ihm chönnts klappe. S chunnt jetzt eifach wieder sin Kolleg. De chunnt jetzt wieder nächscht Wuche us em Jugendknast. (Lacht, gehemmt) ... Sini (unverständlich) isch beschränkt guet.

I10: Also wie du gseit häsch, häts e ganzi Peergroup, wo da au mit iwürkt. Also i dere Gschicht.

B10: Ja, also bis jetzt i sim Fall, isch äh da wo d Lehrer, also mer het gseit es git eso en Gangbildig. Und die muemer ebe, also es sind immer echli d Albaner, paar Schwiizer, paar Afrikaner und dänn hät mer immer s Gfühl ja mer muess die Gang sochli zerstöre. Also sisch au nöd ganz falsch. Mir schaffed da au guet mit de Polizei zäme, will sie mached scho scheiss. Aber die findet sich au, will der Eintu isch traumatisiert vo de Flucht, der ander hät, dä wo jetzt im Knast gsi isch, ... sini Muetter liit jetzt sit 3 Jahr im Sterbe. Also weisch mit Schlüch und allem. Sisich eigentlich ganz dramatisch. Aber die verprügled irgendwelchi Lüüt im Zug mit de Schueh is Gsicht. Sisich schlimm.

I10: Ja, ja.

B10: Und dänn äh, also das isch mini Meinig als Sozialarbeiter (.) Mer chan sie nöd eifach spalte. Mer chan dene nöd verbüte, will sie findet kei anderi Kollege, die wo chli glich schwinged. Mer muess sie wie echli zäme näh und als Gruppe bearbeite.

I10: Also die Person die chunnt wieder id Schuel wemmer sochli Druck mached und die Balance findet. Wie du sochli verzellt hesch. Und dänn gits wieder eso Ziite, wo die Person fehlt, oder wie zeigt sich das? Und dänn muess mer eifach wieder luege und...

B10: Mir hend ihn jetzt wieder ufgstufed. Vom C is B. Also da bin ich vor allem dra gsi. Und er hät jetzt im B en Lehrer, so griechisch mit emene Bart. Und ä isch wie echli, also de Vater ischweg, uf de Flucht umcho glaubs. Er schieisst en zwar amal au zäme, aber wie sochli en Vater. Und das, das funktioniert. Das gaht aber au mit Frauene, obwohl es mal schnell gheisse hät, dass er bi Fraue nöd folgt. Ja das isch ebe die Matchokultur.

I10: Mhmm.

B10: Denn chunnt er wie soner arrogants Gsicht über. Aber mängisch isches eifach d Überforderig und mer muess ufpasser, vo eusere Siite, dass er nöd so seit: «Ja uf Fraue los ich jetzt au nüme guet». Das stimmt ebe sehr oft au nöd wüki.

I10: Mhmm, mhmm.

B10: Au wänn sie, die Mackerkultur sind.

I10: Da isch jetzt au wieder de Beziehigsaspekt Lehrperson/ Schüler, wo du au wieder s Gefühl häsch, dass es förderlich isch demit er hüfiger id Schuel chunnt und präsent isch.

B10: Unbedingt, ja.

I10: Also de Wechsel bi dere neue Lehrperson, hätt i dem Sinn jetzt wie guet ta. Und d Ufstufig i dem Sinn für Motivation oder...

B10: Ja, oder. Was mir vergessed oft. Sie treded ja uf, das sind Jungendliche, mit irgendwelche Kappe im Gsicht und sie sind zum Teil wüki no, also sie lönd scho Scheiss ab, aber ihres Selbstwertgefühl isch oft: «Ich chan nüt, ich chums eh nöd über». Wo er gehört hät, dass er is B chunnt, da isch so (.) Salzsüüle (.) da isch er so dagstande, völlig versteineret. Er häts gar nöd glaubt. Aber obwohl sini Leistige scho lang guet gsi sind und so.

I10: Mhmm.

B10: Sie hend ganz verschobeni Wahrnehmige drübert, was sie nach usse sind, wie sie achömed und was sie sich zuetruued. Und was sie denked, dass sie sowieso so en Art «Gangster» sind. Und dänn macheds das au drus. Und ich chan eh nüt guet und whoo whoo whoo (imitiert Gangstergehabe der Jugendlichen). Und mer muess immer echli das scho wahr neh und echli hinder dra si.

I10: Und wie du mir das eso usgfuehrt häsch mit dine Schüelerinne und Schüeler, also d Ursache zeigt sich halt sehr vielfältig.

B10: Ja.

I10: Vieles familiäres oder psychisches, wo sehr belastend isch und für sie jetzt extrem belastend isch. Und da frög ich mich jetzt für de Jungendliche, was mach ich jetzt da im Unterricht, oder?

B10: Es isch eifach ihre Asicht nah, s chlinschte Problem, ob sie id Schuel gönd oder nöd.

I10: Mhmm. "

B10: Ja, aber es sind nöd alli wo schwänzted. Das isch ebe s komische. Du chasch nöd säge ok, nur will er jetzt (unverständlich) muess es riesigs Problem dehinder si. Also intern scho, innerpsychologisch.

I10: Ja, ja.

B10: Aber es muen nöd sie, dass die Familie irgendwie ganz verquert isch. Ich glaub nöd das irgenddöpper d Lösig hät. S git nöd de eini Typus.

I10: Ja.

B10: Aber es git de Typus mit Sucht. Also game oder kiffe. Und dä isch wie echli separat.

I10: Und zu dene Typus, wo ihr jetzt da hend. Oder ihr da sochli hend chöne identifiziere. Chasch du döt echli meh säge, welli Art vo Präventionsarbeit oder Intervention, meh bi de einte oder andere Gruppe griff? Oder seisch du es isch sehr allgemein? Oder ja, wie gsesch du das?

B10: Gueti Schuelhuuskultur, wo mer mitenand redet. Also ebe sisch ja d Stimmig, wer chunnt, oder ob sich jede Lehrer verbarikadiert. Sind glaubs vor allem die Ältere. Die Jüngere sind eigentlich scho viel meh uf: «Mached mir zäme».Aber glich es git au so e Kultur, wo mer au als Lehrer chan säge, ok das hani nüm im Griff, de chunnt nüm. Und da muesch du ihm halt Druck mache und so, wo das aglost wird. De muess s Gfäss ha. Mir hend jetzt am Dunnschtig, das hend mir all zwei Mönet, jetzt en IDT. Interdisziplinäres Team. Und da chamer genau so Fäll bringe.

I10: All zwei Mönet häscht du gseit?

B10: Ja ungefähr.

B10: Und dänn isch mini Chefin, d Leitig Sonderpädagogik, d Schuelleitig, Heilpädagogoge, d Lehrer chönt cho und chönd eus de Fall gä. Das isch jetz bi dem transgender. Da muess de Lehrer jetzt nüme cho. De isch au scho paar Mal besproche worde. Und da sind mir immer es bitzli updated und hend immer es stuckwiit d Ussesicht.

I10: Ja.

B10: Oder öppert, wo d Frag stellt: «Hender das berücksichtigt?». Oder mir hend die und die Erfahrig gmacht, ähm so das au echli Frischluft drinne chunnt, nöd nur im Schuelbetrieb.Und dänn informell regelmässige Ustuusch mit de Schuelleitig. (.) Also wennd dSchuelleitig öppis taugt. Ja also es muess informelli und formelli Gfäss gä und e Kultur, wo irgendwie offe isch, dass nöd immer alles perfekt isch.

I10: Ja. Also so idem Sinn d Problem sind ume, aber mir sind da zum die agah zäme und Fehler passierted aber mir tüend die zäme welle behebe. Sochli so?

B10: Genau.

B10: Hemmer en Lehrer. Nenned mir en Lehrer F Sek B. En huere Lehrer. Und er seit selber. Lang het er eifach sis Züg echli gmacht. Und jetzt seit er selber. Ja weisch wenn ich irgend en Schüeler han und de muess zu dir, han ich tüf inne es Versagensgefühl.

I10: Das isch interessant, ja.

B10: Ja.

I10: Das hät er dir den offe gstande, so?

B10: Ja, ja jetzt seit ers immer. Jetzt redet mir immer nur no vo sine Versagensschicht...nei Scherz.

I10: Ja.

B10: Es isch wüki en guete Typ. Aber so es Original. Und dänn weisch, bi de einte gahts halt länger. Und mer chan dänn au nöd säge, ja ihr müend jetzt nach drü Mal Absänze cho. Sisich immer echli en lischätz Sach. Aber weisch, mängisch redets au im Lehrerzimmer bim z Mittag. Dänn sägeds, ja dä isch wieder nöd cho. Dä negscht, ja mini döte isch au wieder sit ere Wuche chrank. Und dänn wird das zum Thema und dänn nimmts irgendwie sin Lauf. Aber wenn all Lehrer irgendwie vor sich ane grabelet, dänn ischs schwierig.

I10: Ja, dass sie s Gefühl hend das sie versaged. Und gits bi eu ide Schuel – ebe Schuelabsentismus hät ja vieli Gsichter- und hender ide Schuel so es allgemeins Rahmekonzept oder en Art Abmachig. Ab dänn und dänn höchschti Stufe, oder achtet eu uf die Signal, oder so. Wie wird das iigschätzt?

B10: Mir hend sogar en Ablauf, geg Schuelabsentismus. Und vo dem leitet mir die andere ab. Und jetzt han ich de Ablauf nöd da.

I10: Aber chönsch es sochli grob erläutere.

B10: Ja es isch zerscht im Jahrgangsteam, vode Lehrer. Will dete sind au d Fachlehrer debi. Und döt muess das zur Sprach cho. Dänn d Schuelleitig informiere und mich und wänn das nüt nützt bi Massnahme, dänn muess das zu de Schuelpflug gah und dänn externi Stelle istelle, so ja. Und da gits de Ablauf und nachdem wird's au überprüeft.

I10: Und die Überprüefig, wie oft findet die statt? Oder aso?

B10: Mhmm, nur wenns schief gaht.

I10: Nur wenns schief gaht? Also wird zerscht im Lehrerteam gredet zum luege schwänzt de au bi eu? Sinds vilicht nur Randstunde? Isches es bestimmts Fach? Hängst vilicht mit dere Lehrperson zäme?

B10: Super, so.

I10: Sochli so?

B10: Ja.

I10: I welle Fall chunnt d Lehrperson und seit, jetzt bruch ich d SSA? Jetzt muen ich no wiiteri ibezieh? Wänn zeigt sich das hüfig?

B10: Nach ihrem Guetdünke. Ebe döt gits kei genaui Regle.

I10: Ja.

B10: Und darum bin ich so abhängig vo de Kultur. Wenn da jetzt so e verschlosseni Kultur wär, dänn chönt ich irgendwo dahinte versuure. Also du muesch au, s'einte isch echli persönlich, dass du au uf d Lüüt zuegasch, dass d weisch was d machsch, dass du sie nöd irgendwie unterwanderisch, aber das nützt nur zur Hälfti öppis. Wennd Kultur irgendwie isch, mir hends im Griff, mir bruched eigentlich niemert, dänn bisch immer genau die paar Mönat z spaat. (..)

Wenn ich mit emene Lehrer wär go schimpfe gah, häsch doch scho lang gwüsst und weiss nöd was. D Lehrer sind sochli bockig, weiss au nöd, seit dir glaubs nüt neus. Die müend ja au immer Chef si, vom Morge bis am Abig. Die hends nöd gern im Normalfall, du muesch das so und so mache. Wennd längerfristig möchtsch guet zäme schaffe, muesch wie sochli es Team bilde. Und dänn, dänn chunnts halt mal z spaat, mal chunnts z früeh. Irgendwie gahts den amigs scho. Und dänn isch ebe de Mittagstisch als Bispiel, wo mer zum Bispiel drübert redet und chunnt irgendwie d Schuelleiterin dezue, und es nimmt irgendwie en lauf und dänn chunnt das scho guet.

I: Ja. Und jetzt i dem Schuelhuus, mit de Absenze (.) wie wird das kontrolliert? Wie isch das etabliert, das Absenzesystem? Häts da eis wo irgendwie elektronisch isch?

B10: Ja s Lehreroffice.

I10: S Lehreroffice?

B10: Ja.

I10: Und wie oft wird das usgwertet oder agluegt?

B10: Das isch glaubs individuell hochgradig verschiede.

I10: Ok, ja. Also es git nöd es einheitlichs Ding wo mer irgendwie statistisch erfasst?

B10: Es git scho Schuelleiter wo das händ welle mache glaubs im andere Schuelhuus wo ich gsi bin. Sisich e Übergangslaitig gsi. Und dänn isch ebe das cho, immer all vier Wuche. Und dänn muess es ja öppert ha, wo das überprüeft. Und irgendwie gits den d Zwangslag und dänn häts Striit gäh und weiss nöd was. Sie (d Schuelleitig) laht da viel meh frei. Und ich han kei Ahnig wie sies mached. Ich weiss au nöd ob jetzt eine Absentismus hät und ich gar nüt devo weiss. Isch durchus möglich. Also jetzt die Coronaziit ja scho. Aber de Fehler isch glaub, wenn mer meint, mer chönt das Problem im Griff ha, also ebe mit ganz fixe Pünkt. Mer muess d Lüüt ebe sensibilisiere.

I10: Ja.

B10: Und sie sind den ebe no schlau. Und den merkeds mit em Chopfweh, ah genau s Chopfweh funktioniert. Dänn gits echli meh Chopfweh. Aber du chasch dänn nöd go behaupte, sie hät gar kei Chopfweh. Wills git den au no die Migräne, wo dänn irgendwie, ich weiss au nöd genau wänn afanged. Es isch ebe scho no tricki.

I10: Aber i dem Sinn, dadurch, dass ihr als Team drübert redet, tüend ihr eu jetzt au es bitzli sensibilisiere.

B10: Ja genau. Und am Schluss, Schuelabsentismus isch eigentli us de Sicht vo de Schüeler. Also so unbewusst, du chasch nüt mache. Mir chönd drucke so lang, wenn en Schüeler oder e Schüelerin eifach devo lauft, innerlich: «Ciao zäme, wänn sie wüerkli wänd, dänn chömer praktisch nüt mache. Also irgendeinisch. Mir händ au scho d Polizei bi öppertem hei gschickt. Die sind den go chlopfe. Und uhuu uhuu, den sind die irgendwie wieder für drü Tag id Schuel cho. Aber wennd wüki nüme wotsch, chasch fast nüt mache.

I10: Und was hender i dem Fall gmacht? Also ich weiss das Schuelene zum Teil tüend Buessene gäh.

B10: Das hemmer au gmacht.

I10: Aber das hät wie nöd dezue biitreit, dass de Schüeler wieder motiviert isch zum id Schuel cho oder?

B10: ich weiss gar nöd ob die Buess je zahlt worde isch.

B10: Ja jedes einzelne chan irgendeinisch emal hilfrich si. Drum wie die interdisziplinär Sitzig.

I10: So wie ich das richtig verstahn, hät Schuel jetzt wie müesse mit ere Sanktion handle?

B10: Ja, döt hend mirs probiert. Wenn ichs richtig im Chopf han, häts nöd funktioniert.

I10: Ja. Und was wüsch jetzt säge müesst eh Schuel mache um ihri Haltecraft, also dass sie ihri Schüeler haltet, anstatt z sanktioniere, was findsch müesst inere Schuel etabliert si, oder ume si, damit d Schüeler weniger schwänzed? Alles, was dir ifallt.

B10: Gmüetlich. D Schuel, also es isch eifach immer alles echli unter Druck. Ebe d Schüeler chömed inne und du muesch luege, dass sie d Hefter führe nehmed. Und ebe du muesch eifach luege, das mer au fründlich isch. Eigentlich simmer scho en Organisation, aber es isch ebe wie es Dorf eigentlich fürd Schüeler. Und wennds Dorf nur no besteht us Regle und die andere gnüeged eifach nüme, dänn ja. (...) Es sind viel individuell Faktore.

I10: Mhmm.

B10: Klari Regle, also scho die klare Regle was git ide Schuel, wenigi Regle, aber die muess mer duresetze, dass d Schüeler au Respekt hend vor dene. Klari Elteregespröch, aber nöd nur die schwierige sondern au suscht, dass nöd irgendwie so Aschuldigungsmuster innechömed. Es Verständnis wo d Schüeler stönd, du bisch da (.). Und äh en Motivationsweg ufzeige, wo nachvollziehbar isch. Schöni Aläss, also weisch irgendwie so Sonderaläss. Nöd allzu viel, aber dass es immer wieder sochli es Highlight git.

I10: Was für Aläss wäred das zum Bispiel?

B10: Das isch egal. S Summerfäscht hämmer da. Da freued sie sich all wie verruckt. Im andere Schuelhuus hemmer Schuelsilvester gha, den hend sie die letschte drü Täg s Schuelhuus umbaut, weisch wie mit guets Zügs wie d Bar und Zockerruum und alles. Und es isch dänn au es Highlight, wer dänn wie verchleidet chunnt. Aber au Fuessballturnier, hends immer einmal im Jahr. Oder de Sporttag. Ja so. Oder es gits au zum Bispiel mit Sek B Klasse, sind mir zum Bispiel au is Operehuus Pavillon, nei weisch döt bi de Maaghalle, nei döt wo d Tonhalle umbaut wird. Und dänn hemmer chöne. Da hends es iigspielt mit em Publikum und Messige gmacht mit de Akkustik und dänn hend viele Schuelklasse chöne gah und so müesse singe und das isch für die unvergesslich. Und das mer döte au Mal die Schwächere mitnimmt. Nöd immer, ja mit dene Pfiffene chasch eh nöd döt hi.

I10: Ja, ja.

B10: Ja und das so, so Züg.

I10: Und du häsch au klari Reglene gnennt. Ich nimm jetzt da ah, das sie da sind demit eh wertschätzendi Kultur herrscht, und ja oder sisch sochli so das. Und du jetzt als Schuelsozialarbeiter was machsch du so für d Prävention oder häsch du sochli Methode? Gits da so en Bereich, wo du dezue Bitreisch e positivi Schuelhuuskultur z schaffe? Chasch mir da meh über so Sache erchläre.

B10: Aha, ja ja, aha. Also bi Absentismus direkt hend mir nüt. Will Absentismus chasch nöd irgendwie s wär no eh Gueti Frag- ob du da nöd Prävention chönsch mache. Sie müend ja da si (lacht). Schwer direkt. Aber mir hend zum Bispiel Themetäg. Im November so zwei, drei Tag, die Erschte hend so Sucht und Droge, die Zweite hend Bruefswahl, da chömed so Schauspieler und KMU und chömed so go säge, was wichtig isch. Was sie freut und uf was sie sölled luege und so und im erschte Jahr chömeds vo de Jugendarbeit, vo de Jugendpolizei, chömed sie s Waffearsenal go präsentiere, was legal isch illegal. Was Mobbing isch im Internet. Und wenns illegal isch, dänn gits au no en Eltereschuelig, die gits dänn no ide Primarschuel. Das sie unbedingt Chinder ufd Handys kontrolliered. Also Hady und die Dritte hends no meh. Das isch mal s Gsamte, dänn bin ich bi Mobbing Sache. Jetzt hemmer praktisch kei Mobbing meh. Also us all dene Gründ, wills offe isch und mir hend eigentlich nüme viel Mobbing. Aber das mer döt au id Klass gaht. Im Notfall isch da au scho de Polizischt mitcho. Aber döt leugemer immer d Polizei und ich, dass mir nöd zäme uftauched.

I10: Ah, das isch no interessant ja.

B10: Ja und das seit de Polizischt selber, suscht hend si s Gefühl ich seg sin Spitzel.

I10: Ich glaub es isch au wichtig fürd Vertrauensbasis, wo du mit de Schüeler häsch.

B10: Ja.

I10: Also geg Mobbing vorgah isch eigentlich au scho ä Prävention vo Schuelabsentismus, will das es das natürlich au chan uslöse oder en Ursach si.

B10: Und au mit e de Sucht und Droge. Aber es git au en gwüsse Ateil, will Schuelabsentismus isch au öppis unlogisches glich, sisch ebe nöd wüki grifbar. Bi einzelne scho, aber bi vielne, die rutsched eso weg, also echli is Diffuse use. Und es wirkt alles uf d Schuelhuuskultur. Und ebe chlini Sache. Das mer ebe genau luegt, wie mit em Polizist. Du chaschs no so guet meine, wenn du mit em Polizist innelaufsch und er Mobbingprävention macht. Und sie s Gefühl hend, du bisch eh es Team mit dem. Und die Schlaue, die chönds vielleicht no abstrahiere, aber nei dem säg ich au nüt meh und Verschwörig und so und die sind sowieso hinder mir her und so (imitiert Gespräch von Schülern). Das mer gnau luegt bi dene chline Sache.

I10: Mhmm. Als Schuelsozialarbeiter, was würsch du säge. Wie isch es wichtig, wie dich d Schüeler wahrnehmed? Welli Rolle? Welli Funktion?

B10: Dä Best im Huus. (lacht) Nei, dass ich mit ihne d Problem löse. Und sie chömed eigentlich nöd unbedingt..., weisch am Afang hends s Gefühl gha, aha die wenn d bi dir e schöni Stund mache und so, aber sie chömed eigentli immer nur wenns öppis hend. Und wenn sie nüt hend, dänn chömeds eigentli nöd gross. Und ich hilf ihne irgendwie mit ihrem Zügs. Sie nehmed mich zum Teil, wie so en Lehrer wahr für Problemlösig.

I10: (Schmunzelgeräusch)

B10: Will für sie, sie wüssed scho das ich Schwiegepflicht han. Das isch ganz wichtig. Und unabhängig bin au, und das d Schuelleiterin ihne seit, er muess nöd bi mir go täderle, das glaubets au. Aber für sie bin ich, wenn du da bisch, dänn bisch wie en Art Lehrer. Isch dene Scheissegal, was ich genau bin. Doch ich mach mis Zügs.

I10: Ah, das isch interessant. Also e anderi Art vo Lehrperson, aber nöd öppert, wo ihne jetzt Notene ufsetzt.

B10: Nei,nei.

I10: Und drum au eher mit ihne Problem au chömed.

B10: Genau, ich hilf ihne mit de Problem. Und klar bi de härte Fäll, wie die, wo ich jetzt verzellt han, muesch du natürli härteri Massnahme ergriffe. Und au wichtig isch, dass ich mit ihne Vorsbespreche, dass ich den au öppis mache wie, dass sie wüssed, dass sie informiert sind. Will wenn sie wüssed, dass bi dem Schuelsozi bi dem chasch nüt säge, suscht wüsseds alli oder de, ich han ihm das gseit und dänn isch d KESB usfahre, dänn schlieft sich das relativ schnell i.

I10: Also tuesch du eigentli immer mit ihne bespreche, obs ok isch, dass du no die Person tuesch mitinvolviere. Oder was wünschisch du dir vo mir genau für Unterstützig, wie chömer das zäme umsetze? Du tuesch ihne eigentli wie Lösigsweg ufzeige.

B10: Genau. Ich seg immer, mir zwei sind Detektive oder Forscher und lueged jetzt zäme, was mer da usefindet. Und was ich viel meh mache, wie anderi isch das ich anderi Schüeler dezue nimm. Will da lehreds immer vonenand, sie sind den spöter immerno Fründe und wies enand chönd helfe und zum Teil sinds ja «hardcore» härt mitenand. Also weisch, wie s enand iteiled. Also viel strenger wie ich. Hüt am Morge han ich zwei Meitli gha. Du meine Güte. Den händs gseit: «Jetzt säg ich dir jetzt emal, was ich wüki vo dir denke», aber e Fründin. Also wänn ich dich jetzt als Lehrer alueg, und sie nehmeds natürli anderscht uf vonenand. Und sie lehrend glichziitig mer chan enand Sache säge, mer isch nöd allei. Und es hilft. Und mängisch muen ich nur echli zueluege. Und das hilft wüki.

I10: Also verstahn ich das richtig wenn du d Mitschüeler mitbeziehsch gahts darum, d Ressource vo ihne z stärke zum zeige da häsch Unterstützig.

B10: Genau, du bisch nöd allei. Ah stimmt bi Absentismus, wenns weg sind gahts nüm. Aber wenn mer das zum Teil echli etabliert hät, ebe sie mached das ganz guet wenn zum Bispiel eine chrank isch, wies d Ufgabe bringed. Sisich au so öppis. Au sie als Kollektiv sochli wie echli zueständig sind für enand. Und sie au lerned, mir chönd durchuus öppis. Sie sind jetzt grad die Ablösig. Sisich nöd immer nur Mami und Papi, sondern wänn mir en Idee hend, wie jetzt bi dene zwei Meitli, mir bringed imfall öppis uf d Reihe. Und das find ich immer super lässig, wenn sie denked, mir hends gmacht.

I10: Ja. So i dem Sinn, dass sie ihri Selbstwirksamkeit fördered.

B10: Genau, ja.(.) Es sich ebe echli es durenand, aber es isch wie es Puzzle.

I10: Und ja bi Schuelabsentismus, wie ich das jetzt animm, gits nöd nur ei richtigi Art, das z mache und die präventionsarbeit zeigt ebe, es brucht fo dem Selbstwirksamkeit, Ressourcestärkig, positivi Schuelhuuskultur. Das isch sochli das, was ich jetzt eso zäme fasse.

B10: Ja.

I10: Und was ich au useghört han, also was du vorher gseit häsch. Zu de Prävention ghört au de gueti Kontakt zu de Eltere und wenn ich dich richtig verstande han, häsch du gseit früehsch möglich und nöd erscht im Notfall. Sochli, dass mer döt scho e positivi Beziehig hät chöne schaffe zu de Eltere. Isch sochli das, uf was du usgange bisch oder?

B10: Ja. Also grad es Bispiel vomene Lehrer. Also s Chind döt isch wüki keis eifachs. Und da hends, wänn isch das gsi? Im November (.) sind die erschte Elteregespröch, und da hends gseit: «Jaaa es gaht nöd mit em Meitli da, d Schuelleitig muess da si, de Schuelpsycholog». Und da hät de Lehrer gseit:» Uf gar kein Fall, s erschte Gspröch mach ich mit ihne allei, suscht chömed die dahi und wahrschinli hends das scho erlebt und dänn blocked die». Und sisich genau so gsi. Und die hend es guets Gspröch gha. Und jetzt häts wieder eis gäh, letscht Wuche, will wieder Zügs vorgfalle isch, aber dänn hend die scho en positive Achnüpfung gha mit em Lehrer und die hend scho gwüsst. Und wemmer jetzt am Afang, weisch was du da so erlebsch, da chunnt e ganzi Armee. Ich, Schuelpsycholog, Heilpädagog. Dänn hockscho scho irgendwie imene riese Band und dänn chömeds so inne und logisch macheds dänn so en Igel und eine isch den eifach mal so ghockt, so uf d Tischplatte. Nach enere halb Stund hät er gseit, ihr sind alli gege eus. Ciao zäme. (.) Und will de Lehrer, das so gmacht hät, lauft jetzt. Und das mein ich mit guete Elteregespröch, es isch au klar gsi, was er hät wölle. Und wemmer s Positive hervorhebt, nachfragt, was sie dezue meined oder aber au seit, wo das sie staht im verglich und was ungefähr möglich isch.

I10: Und wie gsehts us bi dier als Schuelsozialarbeiter. Wie tuesch du Kontakt zu Eltere pflege? Du häsch mir ja vo dem Fall verzelt vo dem Schüeler, wo transgender isch und bisher hät sich zeigt, dass

es die Familie kei Problem git. Iwiefern hät da au ä Zämearbeit mit de Eltere stattgfunde oder nöd? Oder wenn dä jetzt eifach über Wuchene fernbliibt...

B10: Also ich bin jetzt in Absprach mit em Psychiater, mir macheds vor allem schriftlich. Will sie sind us Asie und redet vor allem Englisch und mis Englisch, will s Thema isch wükli komplex. Drum mached mirs schriftlich. Aber in Absprach, dass mir alli da ume würked. Und s Guete i dere Familie isch, sie hend anschienden scho zwei älteri Schwöschtere gha. Topp, nett, unproblematisch, sie hend irgendwie es Grundvertraue scho id Schuel. Obwohls jetzt anderi Lehrer sind. Oft ischs ja nöd s erschte Chind, will sie hend zwei und s erschte isch scho gsi und ja. Dänn muesch das Glück au nütze. Und säge ahh mir kenned sie au vo döt, ah wie gahts ihre und so. Und dänn hends zerscht Mal öppis schöns zum verzelle. Sie schämed sich eigentlich für das Chind.

I10: Oh.

B10: Sie schämed sich. Sie säged das nöd so aber ihri zwei Töchtere sind so netti anschienend. Und jetzt chunnt das Chind transgender. De Vater verstahts nöd und die Panikattacke und das Chind ufs Fenstersims chletteret. Und jetzt chömed sie mit positive Erfahriga as Gspröch und säged mir gsehnd das und das und gsehnd das es chrank isch.

I10: Also sis transgender bezeichnets als Krankheit oder?

B10: S Gsamtpack. Also meh so sie mit ihrne Panikattackene. Ich chum aber au nöd immer ganz nah und zum Teil hend sie au echli es eifachs Englisch, wo en Nativspeaker wür besser säge, und sie säged eifach irgendwie mir wüssed das er chrank isch. So.

I10: Und dörf ich fröge. Du häsch so vonere Fachstell gredet zu dene Themene. Weisch du öppis. Also ich nimm jetzt ah, stimmt das so, dass en Grossteil vo dinere Arbeit isch es au so e Vernetzig z herstelle, oder?

B10: Ja.

I10: Und weisch du jetzt i dem Sinn, ob d Eltere jetzt ufklärt werdet übers Thema transgender und wie sie mit dem sötted umgah?

B10: Ja die werdet. Die rechtlich Situation wird jetzt ebe eventuell gänderet. S Problem isch ja du muesch das sackfrüh mache. Oder bevor d Pubertät muesch du die Blocker..., aha kennsch du dich echli uus. Und oft isches so mit psychische Labilität, will sie transgender sind, Pubertätsblocker chasch ufhebe, aber nachher isches irreversibel und sisch en wahnsinns Igriff. Und ebe hüfig hends dänn no ebe Panikattacke oder Mobbinerfahriga, will sie irgendwie merked ich passe nöd inne, ich ghöre nöd dezue. Und das vonenand z halte i so churze Ziiit. Du meine Güte. Also sisch e riese Ufgab.

I10: Und du häsch au mal erwähnt gha, über e Lehrperson, wo fascht scho chli erliechtered isch, dass er stationär gaht und?

B10: Ja nei, das sowieso. Das er scho nümme id Schuel chunnt.

I10: Und wie erchlärsch du dir das sochli? Chasch du da meh usführe.

B10: Sisich, sie hät eigentlich Angst das sie einschts us em Fenster use kippt. Oder irgendwie, will sie s au nöd griife chan. Sie findet ja d Klass machts guet und ja ich gsehn es gaht ihm nöd guet, er muess den hüüle. Aber irgendwann chunnt sie nüm wiiter und das fürsorgliche kippt dänn au i sones aggressivs: «Nei jetzt fangt das wieder ah». Und dänn isch wie froh, wenn er mal drü Täg nöd da isch. Und ja er chan nöd uselaufe, er chan nöd is Vorrümligah, ich muess nöd en Schüler hinder nahschicke zum, wonen quasi beobachtet.

I10: I dem Sinn ischs Stress.

B10: Sisich e ganz e feini Lehrerin. Ja genau selber de Stress, echli vo dier weghalte.

I10: Und sie hät wies Gefühl, als Lehrperson fehled ihre die Kompetenz. Sie isch ja nöd sini Psychologin. Sie isch ja nöd ihm sis Mami.

B10: Ja, also ich au. Also ich glaube alli. Wenn er jetzt eifach chämd. Anschienend häts da scho vo drü Jahr so en Fall gäh. Nei sisich aber umgekehrt gsi. Vo Bueb zu Meitli. Döt isch das relativ easy gange. Will d Eltere, sie hend das irgendwie, wie scho früeh gmerkt und anschienend isch das relativ guet gange.

I10: Ja.

B10: Und au mit Schwule und so. De Einzig, wo mal bi eus id Schuel inegloffte isch und gseit hät ich bin Schwul. Isch en Albaner gsi. Also ebe Zügs wo mer immer wür denke: « Huuhuu huuhuu» . Dä isch inegloffte. «Ich bin imfall schwul». «Du jessesgott, jetzt gahts los». Sisich imfall keis Problem gsi.

I10: Und da hend ihr ebe au frühzeitig eh Projektwuche zu dem Thema gmacht, oder?

B10: Ja mir hend alles unterwanderet, mir hend scho vorgah und er häts scho gmacht. Aber ja die Projektwuche. Ich glaub die sind jetzt debi, bi dene Themetäg. Sie hend da au Sexualität, ich mag mich erinnere..., da so e Fachstell Sexualpädagogik. Will die chömed, da chönds alles frage und dänn sinds dänn duss. Und wenn en Lehrer das macht, dänn isch das guet für Bio und für Übergäng. Aber bi Lehrer, wenn du weisch so, was hend si für Pornos gseh und so. Dänn chönd sie eifach Mal frage d Fachlüt, die latsched da inne und tschüss.

I10: Mhmm.

B10: Und das hend jetzt fascht alli Klasse. Wills glaubs no recht viel choschtet.

I10: Wer tuet die Vorschläg unterbeite,so :» Jetzt holed mir die Fachstell und die?»

B10: Lehrer, Schuelleitig, ich. D Vernetzig isch so nen Grundkern. Und dänn je nachdem Fachstell Sonderpädagogik, wens ums Zahle gaht. Will je nach dem, was nötig isch.

I10: So jetzt zum Thema Kooperation, ich i minere Literatur triff uf verschiedene Definitione. Oftmals redet mer vonere multiprofessionelle Kooperation und die interdisziplinäri/ interprofessionelli Kooperation. Und bi de erschte isch es meh so, dass mer seit im Schuelfeld gits de Schuelpsycholog, de Schuelsozialarbeit. D Heilpädagogin d Schuelleitig und so. Mer seit multiprofessionelli Kooperation us all dene verschiedene Professione aber es isch meh additiv. Das heisst sie sind eigentlich meh nebed enand und es findet i dem Sinn nöd wüki e Kooperation statt. Im Sinn vo es isch meh, mer koordiniert zum en Fall wiitergäh. Idem Sinn es isch e Offeheit bezüglich de Kooperation. Es setzt aber nöd wüki vorus, das mer muen zäme schaffe.

B10: Das mir döt übernehmed und den chunnt er wieder zrug.

I10: Genau. Aber obs Absprache git, wieder es kontrolliere so eigentlich wie nöd so. Und die interdisziplinär Zämmearbeit wird so beschriebe, dass d Lüt us de verschiedene Bruefsfelder, mit ihrem Wüsse und ihren verschiedene Methode eigentlich wie so zämesitzed und idem Sinn viel meh kooperiered , koordiniered und Absprache halted und das sie da zäme «brainstormed» und e Art Lösig erarbeitet. Du häscht ja vorher öppis gseit vomene interdisziplinäre Team. Jetzt bezoge uf dis Schuelhuus, wo wüsch du dich jetzt iordne?

B10: Beidi.

I10: Bi beidne?

B10: Also wenn ichs richtig verstahn. Isch au kei Wertig drinne. Isch nöd s einte besser als andere dargstellt.

I10: Nei es sind eifach verschiedeneni Forme.

B10: Bi de schwierigere Fäll sind mir meh Multiprofessionell und die System sind all unter Stress und unter Druck und darum sind au Kooperations offiziell immer erwünscht, aber im Alltag findets z wenig statt.

I10: Und chönsch mir das sochli nöcher usführe?

B10: Also KJPD zum Beispiel. Döt isch eigentlich so wie ich verstahn multiprofessionell. Wie mir meldet ah, also sie müend ja freiwillig döt hi gah. Mir Begleitet si zum Teil au döt hi nach Elteregespröch und dänn isch aber au e Übergab und dänn isch aber au mit Schweigepflicht. Mir dörfed bi de IDT Sitzige ab em Summer d Schuelpsychologe nüme debi ha. Weg de Schwiegepflicht. Und das isch eigentlich no schaad gsi, will mir hend viel chöne Fröge. Häts ide Primarschuel scho öppis gäh? Und dänn hend die nahgluegt und das immer suber gmacht. Ja, nei, aha es hät öppis gäh oder mol der Verlauf entspricht jetzt dem, wo mir au hend. Das mir eifach eso Ahaltspükt gha hät. Das dörfed mir jetzt nüme.

I10: Und jetzt im Bezug im Schuelhuus selber und mit Lehrpersone, wie wüsch du säge wie ihr da schaffed? Also welle Modell wüsch du dich da zueordne?

B10: Mit de Lehrer bisch du eigentli en Art es Team. Also vo ihne uus gänd sie mir natürli es Stuck wiit..., das wird so bliibe bin ich en Art Mechaniker vo de Schüeler. Also wie wenn du es Problem glöst häsch. Ich verstahs au us ihrerer Sicht, viliecht würdet sie meh säge sisch additiv. Oder ich gibe das döt hi und de löst dänn das Problem. Sisich nöd ganz falsch. Aber längerfristig muess es interdisziplinär si, dass ich au chan go nahfrage, wie häts Veränderige gäh bim Schüeler? Begegnisch ihn du andersch? Oder so.

I10: Ah ok, dänn wärs wieder meh das interdisziplinäre. Durch die Rückfrage, durch...

B10: Genau.

I10: Ok.

B10: Es git au Lehrer, wo du's ufgisch. Wänn, dänn sinds wenig, aber...

I10: Ähm, ich han dich welle Fröge im Fall vo Schuelabsentismus. Was glingt döt guet ide Zämearbeit mit de Lehrpersone und wo gsesch du sind Schwierigeite ume? Und uf was, wüsch du die zrugführe?

B10: Ganz spontan, wänn ich die zwei, drei Lehrer uschlammere, wo du i jedem Schuelhuus häsch. Weisch eso Eigebrötler, wo du i jedem Arbeitsteam häsch. Es git en Art en Ehrgiz, dass er wieder id Schuel – das isch eigentlich ganz guet- eso wie en Sportler, ich bring en dezue, dass er morn wieder chunnt. Ja ich red no einisch mit ihm. (Ahmt Lehrperson nach).

I10: Ja.

B10: Und das mer z lang das macht. Wo eigentlich öppis Positives isch, wo mer nöd eso schnell ufgit. Aber dänn wie überforderet en einzeln i Person. Und das isch ebe guet, dänn chunnts use, wenn am

Mittagstisch bisch oder so. Das mer dänn seit: «Ja muesch nöd alles elei mache. Oder gibt's no anderi Möglichkeite? Oder hesch das und das au scho agluegt?». Ja.

I10: Und das isch dänn meh so informell, dass die Gspröch stattfindet?

B10: Es muess beides si. Aber nur formell gaht nöd. Will ich bin au nöd jede Tag da zum Bispiel und Lehrer schaffed au füfzg, siebezg, weiss nöd was. Dänn ggesch enand drei Wuche nüm, vielleicht zwei. Aber dänn vergissisch es wieder und meischtens schriebed die meischte eh nöd. Alüüte hends, da chunnt immer öppis dezwüsche. Und drum bruchts ebe irgendwie die Schuelhuuskultur, wo mer gern echli is Lehrerzimmer chunnt und no churz echli höckle bliibt, wänn mer e Zwüschestund hät emal. Ja so.

I10: Also was ich so verstand sind Problem, dass sie s zum Eine echli z lang usezögeret...

B10: Ja.

I10: Und das häsch au adütet. Wenn ich zum Schuelsozialarbeiter gahn, dänn hanich verseit persönlich.

B10: Ja, das seit da niemert aber ja, ja. Ebe so die Haltig: Ich muess das doch schaffe und ich wotts au, will ich will e gueti Lehrperson si.

I10: Mhmm, mhmm und dänn ischs je nach dem au scho z spaat oder?

B10: Ganz ehrlich, mängisch bring ich au nöd meh hii, als de Lehrer allei. Also, da muess ich ehrlich si.

I10: Und was du au adütet häsch, wänn ich s richtig verstande han, dänn sind das d Ziitgfäss wo strukturell und zum Teil echli unklar..., wer jetzt was übernimmt.

B10: Ja.

I10: Oder gits demzufolge au Absprachene?

B10: Ja, aber du muesch nöd meine ide Schuel en Absprach seg wie im Stei gemeiselt. Jede entwickelt da wieder en Eigedynamik. Das es Stuckwiit. D Schuel isch sochli wie es Dorf. Mer chan das scho strukturiere, aber irgendwie lauft's au irgendwie. Und dänn muesch du luege, dass s Positive irgendwie au positiv lauft.

I10: Ja.

B10: Aber mer chans nöd..., du chasch es nöd ..., mir sind 20 Klasse da. Du chasch nöd 20 Klasse kontrolliere mit so und so viel Fachlehrer, Teilziitpense und weiss nöd was. Und Überschniedige und so.

B10: Du muesch vertraue und d Situation nutze und aspreche und Gfäss mache.

I10: Ja. Und mit Gfäss meinsch du? Chasch du das echli konkretisiere?

B10: Jahrgangsteam vo de Lehrer, Schuelkonferenze, IDT und dänn, äh wie heissed die? Spezialteams zum Bispiel für Aläss und so.(.) Projektteams. Fachteams. Wo sich zum Bispiel d Sportlehrer regelmässig ustusched. Also kei Stufeteams...

I10: Also Fachteams?

B10: Genau, dass sie sich au unter enand ustusched.

I10: Und, ja. Du häsch am Afang öppis erwähnt devo, dass es wichtig isch das öpper d Fallführig übernimmt.

B10: Mhmm.

I10: Also das öpper koordiniert und seit, du übernimmsch das, ich gah dem nah und nächscht Wuche treffemer eus?

B10: Perfekt.

I10: Und du würsch demfall säge, dass isch die best Vorussetzig zum effizient...

B10: Terminiert. Han ich ganz vergesse. Nei, aber wüki das mer seit, ok mir bliibed im Kontakt und wüki au, wänn de Kontakt guet lauft mit Lehrer oder spöter au mit em Sozi, dass mer seit. Aber i zwei Mönnet luegemers gnau a. Und ich chan, wänn wüki alles super isch- au säge: «Ich glaub mir chönd de Termin lah. Oder i drei, vier Wuche, dänn luegerner no einisch gnau».

I10: Ja.

B10: Will suscht isch das ebe, lauft schnell uus.

I10: Und wo's sochli drum gaht um Zueständigkeite und so. Wo ggesch du das jetzt in Bezug zu Schuelabsentismus, das sind Zueständigkeite und Uufgabe wo mir zuechömed und das sind Zueständigkeite, wo ich klar find, das isch d Lehrperson, wo das sött mache.

B10: Immer andersch. Und eigentlich – und das isch mini Meinig- s git ein Schüeler, drum gits au kei Zueständigkeit. Mer chan scho säge, ok ich schaffe mit de Ämter zäme, eifach Arbeitsteilig. Und viliecht au Fallführig, will den säg ich, ich informiere dich, will ebe die Fachstelle und so. Aber eigentlich isch s immer mir schaffed zäme für de Schüeler. S widerspricht sich im Prinzip, aber für mich ebe au nöd. Chasch demit öppis afange?

I10: Ja scho und suscht frög ich wiiter nah. Und mit dinere Rolle als Schuelsozialarbeiter, inwiefern unterscheidet sich die, gegenüber die vo der Lehrperson im Fall vo Schuelabsentismus? Also wie würsch du din Bruef gegenüber dem vo de Lehrpersone abgrenze?

B10: Also ich mach kei liträg. Ich mach kei Massnahme und kei Sanktion. Sisich alles s Böse, Böse. Das müend alles d Lehrer mache. Sie wüssed aber..., ja das isch mit de Klarheit, los mir müend das mit em Lehrer bespreche. Aber ich bin nöd dä, wo glichziitig sött d Vertrauensperson sii und dänn nachether seit: « Du weisch was, das isch wichtig». Und süsch ischs in Absprache. Ich mach au kei Stoffvermittlig. Ich mach scho bi einzelne irgendwann e Mal eh Rechnig oder so. Aber das sie scho s Gefühl händ a das isch e Vertrauensperson mit Schweigepflicht.

I10: Dörf ich nomal Fröge, du häsch gseit amal machsch e Rechnig?

B10: Ja.

I10: Also, inwiefern? Gasch du da id Klass?

B10: Ah nei.

I10: Oder bisch du da mit emene Schüeler...

B10: Ja, rechne chan ich eh nöd. (scherzend). Nei ich hilf ihne Ufgabe sortiere vor allem. Und da hends jetzt en guete Ufgabe Club, heisst das. Sind zwei gueti Lehrerinne. Jetzt isch das..., im andere Schuelhuus hani das meh gmacht. Jetzt sinds viel meh döt.

I10: Sinds ok, jetzt mached das viel meh d Lehrerinne?

B10: Oft muesch es Hilfsmittel ha, um as Problem hicho. Mängisch spielemer es Schach oder irgendwie es Spieli oder mached irgend öppis, dass mer sochli wie chönd awärme. Mir lueged d Ufzgi ah und säged: «Ah nei, die Franzprüefig». Und dänn luegsch das echli a und dänn chönds dich echli beobachte, so. Es isch meh es Medium zum mit ihm...;

I10: Connecte?

B10: Ja.

B10: Für d Schüeler gits die Grenze nöd so wie für eus. Bin ich ganz sicher. Und wenn du immer umelaufsch, ich bin denk au Lehrer, dänn dörsch ebe im Prinzip au nüm is Lehrerzimmer. Will so lang sie dich gsehnd mit em Lehrer uf em Pauseplatz,... hoi wie gahts und so..., merkeds du bisch en Fründ vo ihne nöd nur, und wenn du selber eh Partei ergrifsch. Ich bin de Schüelerawalt, das isch am Afang eso gsi. Dänn bisch en Art gege d Lehrer. Und du muesch recht asozial si, will ich find, mit de Lehrer gasch du is Lehrerzimmer go Kaffisufe und so. Aber du muesch wüsse, was d machsch. Du muesch wüsse, wo dini Grenze sind. Und ich chan scho mal e Rechnig mache oder irgendwie egal was. D Lehrer mached ja au Sozialberatige. Je nach talent. Dänn gahn ich au nöd go säge, ja nei du dörsch kein Erziehgstipp geh, sisch min Job. Also, ich muen wüsse, min Schwerpunkt isch das und das muess ich ebe au chöne. Wie bim Lehrer, und dänn macht mer das.

I10: Viliicht so als Fazit. Was muess bestefalls anere Schuel passiere, die Prävention und Intervention, demit mer die beste Vorusetzige hät em Schüeler z hälfe.

B10: Also für mich? Also d Schuel muess sochli si, wie es Dorf. Nebed all dem Strukturelle und dem Druck isch das sie chömed, wie uf emene Dorfplatz, wo die Gmeinschaft isch, wo mer jetzt ja gseht wie wichtig das isch, dass d Schuele offe laht. Dass sie's Gfühl hEnd, ich beteilige mich amene Dorf und..., also Dorf ischs falsche Wort aber, ich ghöre en Art dezue. Und suscht Offeheit, Zämeschaffe und irgendwie es Stuckwiit echli Humor und nöd so Ernst eso, sich selber Überschätze au, mit sinere Wichtigkeit wo mer hät. Meh weiss ich nöd, tschüss (scherzend).

I10: Vo mir us wärs jetzt das, aber gäbts suscht no en Aspekt zu Schuelabsentismus, wo du wichtig findsch? Öppis wo du no säge willsch?

B10: Nei.

I10: Ok.

B10: Also, das hani vergesse z säge. Wäge, die Ablaufliste, wo mer hend, die isch wüki no guet. Ich schick sie dier suscht per E-Mail.

## 9. Eigenständigkeitserklärung

### 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 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 Disziplinar massnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Hinweis: Die eingereichten Arbeiten werden mit einer Plagiatserkennungssoftware geprüft. Das Datenschutzrecht wird hierbei beachtet.

Fritz, Juliette

Name, Vorname

Zürich, 28. Mai 2021, J. Fritz

Ort, Datum, Unterschrift