Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit, Olten

Schulabsentismus: Herausforderung für die Soziale Arbeit

Schulabsentismus gefährdet Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen und wirkt sich damit langfristig auf ihre gesellschaftliche Integration aus.

Bachelor-Thesis von Andrea Schäfer

Eingereicht bei: Sarina Ahmed
Olten, Juni 2026

Abstract

Schulabsentismus bezeichnet das wiederholte Fernbleiben vom Unterricht und stellt ein komplexes Phänomen mit individuellen, familiären und schulischen Ursachen dar. Er kann die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen erheblich beeinträchtigen und langfristig ihre gesellschaftliche Integration gefährden. Die vorliegende Bachelor-Thesis analysiert die Rolle der Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus und zeigt auf, wie sie zur Stärkung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen beitragen kann. Auf Basis einer systematischen Analyse von Schulabsentismus als multikausales Phänomen untersucht diese Arbeit die damit verbundenen individuellen und institutionellen Risikofaktoren. Anschliessend werden die Aufgaben, Handlungsprinzipien und Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulsozialarbeit insbesondere durch frühzeitige Prävention, gezielte Intervention, ressourcenorientierte Beziehungsarbeit sowie die Kooperation mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und weiteren Fachstellen einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung von Bildungsbiografien leisten kann. Auf dieser Grundlage werden praxisorientierte Empfehlungen für die Schulsozialarbeit entwickelt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Problemstellung 1

1.1 Herleitung der Fragestellung 1

1.2 Relevanz Soziale Arbeit 2

1.3 Fragestellung und Ziel 3

2 Schulabsentismus: Begriff, Formen und rechtliche Grundlagen 5

2.1 Formen von Schulabsentismus 5

2.1.1 Schulschwänzen 6

2.1.2 Schulverweigerung und angstbedingte Schulmeidung 7

2.1.3 Zurückhalten 7

2.2 Rechtliche Grundlagen: Schulpflicht und Recht auf Bildung 8

3 Forschungsbefunde 11

3.1 Forschungsstand 11

3.2 Perspektiven auf Schulabsentismus 13

3.2.1 Die individuelle Perspektive 13

3.2.2 Die institutionelle Perspektive 16

3.3 Beantwortung erste Unterfrage 18

4 Schulsozialarbeit 20

4.1 Definition 20

4.2 Grundlagen professionellen Handelns 21

4.2.1 Zentrale fachliche Orientierungen 21

4.2.2 Handlungsprinzipien und Strukturmaximen 23

4.3 Aufgaben, Ziele und Zielgruppe 26

4.4 Kooperation im schulischen Kontext 28

4.5 Fazit 30

5 Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus 31

5.1 Prävention und Intervention 31

5.1.1 Prävention als Bildungsauftrag 32
5.1.1.1 Ebenen der Prävention 34
5.1.2 Intervention 37
5.2 Kooperation in Bezug auf Schulabsentismus 40
5.3 Beantwortung zweite Unterfrage 42
6 Empfehlung Schulsozialarbeit 43
6.1 Prävention als Bildungsauftrag 43
6.2 Intervention 44
6.3 Kooperation 46
6.4 Grenzen 47
6.5 Fazit 48
7 Schlussfolgerung / Beantwortung der Fragestellung 49
7.1 Zentrale Erkenntnisse 49
7.2 Beantwortung der Hauptfragestellung 49
7.3 Reflexion und Ausblick 50
8 Literaturverzeichnis 51
9 Hilfsmittelverzeichnis 54
10 Abbildungsverzeichnis 55

1 Einleitung und Problemstellung

Ob Pippi Langstrumpf, Tom Sawyer oder die Kinder aus Emil und die Detektive: In der klassischen Literatur werden schulschwänzende Kinder und Jugendliche häufig als abenteuerlustige Helden und Heldinnen dargestellt. Während dieses Verhalten im 18. und 19. Jahrhundert humorvoll und verharmlosend inszeniert wurde, hat sich die Perspektive zu Beginn des 21. Jahrhunderts deutlich gewandelt. Während das Schulschwänzen für die abenteuerlustigen Charaktere kaum negative Konsequenzen hatte, stellt es in der heutigen Zeit für viele Kinder und Jugendliche ein erhebliches Risiko dar, das ihren weiteren Lebensweg und vor allem ihren Bildungsweg nachhaltig gefährden kann (vgl. Dunkake 2010: 18f.).

1.1 Herleitung der Fragestellung

Seit einigen Jahren hat das Phänomen Schulabsentismus im deutschsprachigen Raum, unter anderem beeinflusst durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, an Relevanz gewonnen. Das Dossier «Zu cool für die Schule?» von Stamm wurde im Jahr 2022 überarbeitet, um dem erheblich gestiegenen Interesse von Schulen am Thema Schulabsentismus Rechnung zu tragen. Die Rückmeldungen aus den Schulen verdeutlichen, dass sich das Problem durch die Corona-Pandemie verschärft hat, auch wenn bislang keine gesicherten empirischen Befunde vorliegen (vgl. Stamm 2022: 6). Auch im öffentlichen Diskurs entsteht der Eindruck, dass Schulabsentismus zugenommen hat. Schulabsentismus bezeichnet das, was umgangssprachlich als «Schulschwänzen» bekannt ist, geht jedoch deutlich darüber hinaus und schliesst sämtliche Erscheinungsformen des unentschuldigten Fernbleibens vom Unterricht ein (vgl. ebd.: 4). Er beschreibt Verhaltensweisen von Schüler:innen, die unabhängig von Schulform und Klasse auftreten und oft in belastenden Lebens- und Lernkontexten eingebettet sind. Vereinzeltes und zeitlich begrenztes Fernbleiben vom Unterricht ist bei vielen Schüler:innen zu beobachten und wird meist als unproblematisch oder als vorübergehende, entwicklungstypische Begleiterscheinung gewertet. Problematisch wird schulabsentes Verhalten jedoch dann, wenn Fehlzeiten zunehmen, sich negativ auf die Leistungsentwicklung auswirken, mit weiteren auffälligen Verhaltensweisen einhergehen und dadurch die psychosoziale Entwicklung der betroffenen Heranwachsenden gefährdet wird (vgl. Ricking/Speck 2025: 8f.). Bereits früh, häufig noch in der Grundschulzeit, können negative schulische Erfahrungen mit belastenden Emotionen zu Unzufriedenheit und ersten Formen von Ablehnung führen. Wiederholte belastende Erfahrungen, die weder in der Schule noch im familiären Umfeld aufgefangen werden, wirken dabei demotivierend. Viele Schüler:innen sind zwar noch anwesend, zeigen jedoch wenig Interesse und Engagement und ziehen sich innerlich zurück. Gleichzeitig häufen

sich Konflikte, etwa im Sozialverhalten, und die Beziehung zur Lehrperson sowie zu Mitschüler:innen verschlechtert sich. Vor diesem Hintergrund treten häufig erste unerlaubte Fehlzeiten auf. Die Distanzierung von der Schule ist somit als ein langfristiger Prozess zu verstehen, der mit einer schulablehnenden Haltung beginnt, sich schrittweise verstärkt und sich schliesslich in Form von Schulabsentismus manifestiert (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 103). Diese Entwicklung verdeutlicht die Notwendigkeit einer frühzeitigen und professionellen Auseinandersetzung mit diesem Phänomen.

1.2 Relevanz Soziale Arbeit

Die Beschäftigung mit Schulabsentismus eröffnet Einblicke in ein gesellschaftlich relevantes Problemfeld und damit auf ein relevantes Thema für die Soziale Arbeit (vgl. Ricking/Speck 2018: 30). Im Klassenzimmer treffen in einer pluralistischen Gesellschaft unterschiedliche soziale und kulturelle Voraussetzungen aufeinander. Wiederholtes Fernbleiben vom Unterricht kann in diesem Kontext den Anspruch auf Chancengleichheit beeinträchtigen, da zentrale Bildungsangebote ungenutzt bleiben. Insbesondere bildungsbenachteiligte Jugendliche können dadurch eine wesentliche Möglichkeit zum Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile verlieren (vgl. Sälzer 2010: 32).

Das angestrebte Ziel seit der Einführung der Schulpflicht besteht darin, ein Bildungsniveau zu vermitteln, das dazu befähigt, in der Gesellschaft sowohl sozial als auch wirtschaftlich erfolgreich zu bestehen. Das Besuchen des Schulunterrichts gilt damit als ein ausschlaggebender Bestandteil für einen gelingenden Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und Integration in die Gesellschaft (vgl. Ricking/Speck 2025: 5). Stamm bekräftigt, dass unsere Gesellschaft verpflichtet ist, Kindern und Jugendlichen die Wahrnehmung ihres Rechts auf Bildung zu ermöglichen, weshalb es eines veränderten Blicks auf das Thema Schulpräsenz bedarf (vgl. Stamm 2022: 5). Schulabsentismus wird in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis allerdings oft verharmlost und vor allem als verwaltungstechnisches Problem wahrgenommen. Diese Sichtweise begünstigt eine allmähliche Distanzierung der Schüler:innen von der Schule. Deshalb zählen laut Stamm die Durchsetzung der Schulpflicht wie auch die Stärkung des regelmässigen Schulbesuchs zu den grundlegeneden pädagogischen Kernaufgaben (vgl. ebd.: 14). Schulen können das Problem allerdings nicht allein lösen, sondern nur zur Reduktion beitragen. Die Hauptverantwortung liegt bei den Erziehungsberechtigten, während Schulen fachliche und sozialpädagogische Unterstützung benötigen (vgl. Stamm et al. 2009: 23f.). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff „Erziehungsberechtigte“ als Oberbegriff für Eltern sowie weitere Personen mit Sorge- oder Erziehungsverantwortung verwendet.

Vor diesem Hintergrund geraten Schulen zunehmend unter Druck, auf soziale Problemlagen zu reagieren, die sich aus gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben und den Schulalltag unmittelbar beeinflussen. Als Reaktion darauf wurde in den vergangenen Jahren an zahlreichen Standorten die Schulsozialarbeit etabliert, um Schüler:innen gezielt zu unterstützen und gleichzeitig Lehrpersonen sowie Schulen zu entlasten (vgl. Hostettler et al. 2020: 13). Schulsozialarbeit trägt zur Stärkung der Integrationsfunktion der Schule bei, verbessert die Bildungschancen benachteiligter Schüler:innen und fördert deren Sozialkompetenzen (vgl. Ricking 2014: 46f.). Die Schulsozialarbeit ist in formalen, non-formalen und informellen Bildungsbereichen tätig. Sie schafft direkte Bildungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche und wirkt zugleich darauf hin, in deren sozialen Lebenswelten – etwa in der Familie, der Schule oder der Peer-Gruppe – förderliche Bildungs- und Entwicklungsbedingungen zu stärken (vgl. Good et al. 2021: 10). Schulbezogene Konflikte von Schüler:innen sind Gründe, welche zu regelmässigen Kontaktaufnahmen mit der Schulsozialarbeit führen (vgl. Baier/Heeg 2011: 68). Sie ist ein eigenständiges, eng mit dem Schulsystem verbundenes Handlungsfeld, welches die psychosoziale Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen unterstützt und zur Schulentwicklung beiträgt. Dabei arbeitet sie lebensweltorientiert, niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ, indem sie präventive, frühzeitige und interventive Methoden einsetzt (vgl. Ziegele 2014: 29). Diese Perspektive ist einer von mehreren theoretischen Ansätzen, die in der Fachliteratur der Sozialen Arbeit verankert sind.

1.3 Fragestellung und Ziel

Ausgehend von der dargestellten Problemstellung lässt sich erkennen, dass Schulabsentismus ein komplexes, multikausal bedingtes Phänomen darstellt, das sowohl individuelle als auch institutionelle Einflussfaktoren umfasst. Die damit verbundenen Folgen für die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen erfordern eine professionelle und koordinierte Auseinandersetzung. Vor allem im Spannungsfeld zwischen Schulpflicht, Recht auf Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe kommt der Schulsozialarbeit eine bedeutsame Rolle zu. Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Bachelor-Thesis der folgenden Hauptfragestellung:

«Welche Rolle übernimmt die Schulsozialarbeit, um Schulabsentismus entgegenzuwirken und Bildungs- und Teilhabechancen zu unterstützen?»

Die Literaturarbeit gliedert sich in mehrere aufeinander aufbauende Kapitel. Nach der Einleitung und Herleitung der Fragestellung werden in Kapitel 2 die begrifflichen und rechtlichen Grundlagen des Schulabsentismus dargestellt. Das Kapitel 3 widmet sich dem aktuellen

Forschungsstand und analysiert schulabsentes Verhalten aus individueller sowie institutioneller Perspektive. Im Zentrum dieses Kapitels steht folgende Frage:

«Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen Schulabsentismus?»

Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im schulischen Kontext beschrieben. Es werden zentrale Aufgaben, Prinzipien sowie Kooperationsformen dargestellt. Das Kapitel 5 knüpft an diese theoretischen Grundlagen an und zeigt konkrete Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Schulabsentismus. Dabei werden präventive und interventive Ansätze dargestellt und der Kontext der Kooperation diskutiert. Im Fokus steht dabei die Frage:

«Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus im Hinblick auf Prävention, Intervention und Kooperation?»

In Kapitel 6 werden auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse praxisorientierte Empfehlungen formuliert. Kapitel 7 fasst die wesentlichen Ergebnisse zusammen, beantwortet die Hauptfragestellung und reflektiert die Bedeutung dieser Bachelor-Thesis für die Praxis der Schulsozialarbeit.

Ziel dieser Literaturarbeit ist es, Schulabsentismus auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu analysieren und die Rolle der Schulsozialarbeit im Umgang mit diesem Phänomen herauszuarbeiten. Darauf aufbauend werden praxisorientierte Empfehlungen entwickelt, die zur Förderung der Bildungs- und Teilhabechancen schulabsenter Schüler:innen beitragen und theoretische Erkenntnisse mit der Praxis der Schulsozialarbeit verknüpfen.

Die Literaturrecherche erfolgte primär über Swisscovery. In Übereinstimmung mit den Richtlinien der FHNW «Merkblatt zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) in der Ausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (HSA)» zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz wurden generative KI-Tools (ChatGPT, Perplexity, NotebookLM) unterstützend für die Literaturrecherche sowie für das Lektorat eingesetzt. KI-generierte Vorschläge wurden reflektiert und kritisch überprüft.

2 Schulabsentismus: Begriff, Formen und rechtliche Grundlagen

Die Abwesenheit vom Schulunterricht wird in der wissenschaftlichen Literatur mit einer Vielzahl unterschiedlicher Begriffe beschrieben. Riegel verweist in diesem Zusammenhang auf eine breite Vielfalt und nennt unter anderem Bezeichnungen wie «Schulverweigerung, Schulschwänzen, Schulabgewandtheit, Schuldistanzierung, Schulverdrossenheit, Schulphobie, Schulunlust sowie Schulaversion», die in der wissenschaftlichen Literatur Verwendung finden. Ricking führte 1999 den Begriff Schulabsentismus aus der angloamerikanischen Forschung als Oberbegriff ein (vgl. Riegel 2010: 14). Er bezeichnet unterschiedliche Formen schulischer Abwesenheit, wobei die wiederholte und unentschuldigte physische Abwesenheit der Schüler:innen von der Schule während der Unterrichtszeit zentral ist (vgl. Stamm et al. 2009: 25; Ricking/Hagen 2016: 18). Dabei handelt es sich um einzelne Schulstunden, Tage oder Wochen (vgl. Stamm 2013: 5f.). Ricking und Hagen (2016: 18) definieren Schulabsentismus wie folgt:

> *«Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren in der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einher gehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen».*

2.1 Formen von Schulabsentismus

Schulabsentismus ist ein komplexes Phänomen, welches sich je nach Bedingungskonstellationen mit drei Erscheinungsformen unterscheiden lässt: Schulschwänzen, angstbedingte Schulverweigerung sowie das Zurückhalten durch die Erziehungsberechtigten. Diese Einteilung orientiert sich am ätiologischen Zusammenhang, beruht auf klar unterscheidbaren Bedingungsfaktoren und ist international anerkannt. In der Praxis treten allerdings häufig Mischformen auf, weil sich diese Kategorisierung nicht immer klar abgrenzen lässt. Teilweise treten einzelne Merkmale kombiniert auf oder wechseln sich im zeitlichen Verlauf ab. Die Differenzierung in drei Unterformen dient sowohl der systematischen Strukturierung des Phänomens als auch als Grundlage für die diagnostische Einordnung einzelner Fälle. Lehrpersonen und andere Professionelle sind auf diagnostische Instrumente angewiesen, die es ermöglichen, die Komplexität des Themenfeldes sowie die Vielfalt der Erscheinungsformen, Motive und Rahmenbedingungen angemessen zu erfassen und einzuordnen. Gemeinsam ist allen Erscheinungsformen, dass die Schüler:innen von der Schule fernbleiben (vgl. Ricking/Hagen 2016: 18f.). Die Abwesenheit von der Schule kann als entwicklungsbedingtes Phänomen im

Jugendalter verstanden werden und muss nicht zwangsläufig auf gravierende Folgen für die betroffenen Schüler:innen hinweisen. Wie einleitend beschrieben, wird Schulabsentismus problematisch, wenn sich Fehlzeiten verfestigen und die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen, da dies ihre Bildungsbiografie und gesellschaftliche Integration gefährden kann (vgl. Sälzer 2010: 15). In den folgenden Kapiteln werden die drei Formen von Schulabsentismus genauer vorgestellt.

2.1.1 Schulschwänzen

Schulschwänzen beschreibt ein Verhaltensmuster, bei dem Schüler:innen aufgrund einer ablehnenden Haltung gegenüber der Schule, dem Unterricht oder den Lehrpersonen auffallen, indem sie regelmässig unentschuldigt dem Schulunterricht fernbleiben oder wiederholt Zuspätkommen. Dabei widmen sie sich während der Unterrichtszeit häufig einer als attraktiver empfundenen Tätigkeit, oft ausserhalb von ihrem Zuhause. Der Begriff des Schulschwänzens bezieht sich somit auf Schulversäumnisse, die aus einer ablehnenden Haltung gegenüber der Schule resultieren, den Erziehungsberechtigten oftmals unbekannt bleiben und auf eigeninitiatives Handeln der Schüler:innen zurückzuführen sind. Viele Schüler:innen erhalten von ihren Erziehungsberechtigten häufig weder die notwendige Aufsicht und Kontrolle noch ausreichende Unterstützung bei schulischen Aufgaben. In diesem Zusammenhang treten Erziehungsschwierigkeiten besonders häufig auf. Das Umgehen unangenehmer Leistungssituation sowie befriedigendere Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts zeigen eine doppelte Motivation der Schüler:innen (vgl. Ricking 2014: 14f.). Schulschwänzen bedeutet nicht nur das Vermeiden des Unterrichts, sondern beinhaltet auch die Handlungsspielräume der dadurch entstehenden schulfreien Zeit. Die damit verbundene Vermeidungs- oder Fluchtreaktion wirkt kurzfristig psychisch entlastend und reduziert Gefühle von Angst, Unsicherheit, Hilflosigkeit oder Langeweile (vgl. Ricking/Albers 2025: 13f.). Dunkake bezieht sich auf Thimm, der sechs unterschiedliche Ausprägungs- beziehungsweise Intensitätsstufen des Schulschwänzens unterscheidet:

1. Gelegenheitsschwänzen, vor allem einzelner Unterrichtsstunden
2. Schwänzen als wiederholtes Fehlen in bestimmten Unterrichtsfächern
3. Kurzzeitschwänzen mit Abwesenheiten über mehrere Tage bis zu zwei Wochen
4. Intervallschwänzen, das sich durch eine zeitliche Regelmässigkeit auszeichnet
5. gelegentliches Langzeitschulschwänzen, bei dem eine allfällige Rückkehr in den Schulalltag nur unter erhöhtem pädagogischem Aufwand möglich ist
6. Intensivschwänzen, bei dem Schüler:innen über mehrere Wochen oder Monate hinweg, teilweise nach einer Suspendierung, nicht mehr am Unterricht teilnehmen (vgl. Thimm 2000, zit. nach Dunkake 2010: 36)

Stamm (2022: 16) bekräftigt, dass Schulschwänzen nicht bagatellisiert werden darf. Eine inhaltliche Auseinandersetzung ist daher als Bestandteil eines zeitgemässen Aufgabenverständnisses von Schulen, Bildungs- und Sozialbehörden sowie von Erziehungsberechtigten anzusehen.

2.1.2 Schulverweigerung und angstbedingte Schulmeidung

Die Differenzierung zwischen Schulschwänzen und Schulverweigerung verfolgt das Ziel, vereinzelte, unproblematische unentschuldigte Fehlzeiten von schwerwiegenden Formen der Abwesenheit abzugrenzen. Schulverweigerung bedeutet ein wiederkehrendes und über einen längeren Zeitraum hinweg anhaltendes Fernbleiben vom Unterricht (vgl. Wagner 2009: 123). Nach Sälzer äussert sich Schulschwänzen ausschliesslich in der physischen Abwesenheit vom Unterricht, Schulverweigerung allerdings auch bei Anwesenheit der Schüler:innen auftreten kann, zum Beispiel in Form demonstrativer Passivität, bewusster Leistungsverweigerung oder durch störendes Verhalten im Unterricht (vgl. Sälzer 2010: 16).

Ricking und Albers beziehen sich auf eine weitere Unterform mit dem Begriff angstbedingte Schulmeidung. Bei den betroffenen Schüler:innen stehen vorwiegend Angst, Unsicherheit und ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis im Vordergrund, das häufig im familiären Umfeld erfüllt wird. Die Autoren verweisen auf Kearney (2016), welcher darauf hinweist, dass sich bei Schulmeidung keine dissozialen Verhaltensweisen zeigen, sich Schüler:innen jedoch oft über psychosomatische Krankheitssymptome äussern. Angstbedingte Schulmeidung wird weiter in Schulangst und Schulphobie differenziert. Schulangst ist entweder auf leistungsbezogene Anforderungen oder auf soziale Belastungen im schulischen Kontext zurückzuführen. Die Befürchtung, in Prüfungssituationen zu scheitern oder vor Präsentationen vor der Klasse, kann bei einzelnen Schüler:innen ein solches Ausmass erreichen, dass sie diese Situationen gezielt vermeiden. Gemäss ICD-10 F93.0 (International Classification of Diseases) äussert sich Schulphobie häufig in Form einer emotionalen Störung mit Trennungsangst, die innerhalb der nicht schulisch bedingten Ängste eine wichtige Bedeutung einnimmt. Im Vordergrund steht die Befürchtung der jeweiligen Schüler:innen, durch den Schulbesuch von der Mutter getrennt zu sein. Ebenso können depressive Störungen, Anpassungsprobleme oder soziale Ängste schulvermeidendes Verhalten begünstigen (vgl. Ricking/Albers 2025: 16ff.).

2.1.3 Zurückhalten

Geht die Entscheidung für das Fernbleiben vom Unterricht nicht vom Kind selbst, sondern von den Erziehungsberechtigten aus oder erfolgt sie zumindest mit deren Zustimmung, spricht

man von Zurückhalten. Obwohl dieses Phänomen in der Fachliteratur nur am Rande behandelt wird, kommt dem Zurückhalten schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher eine erhebliche Bedeutung zu, da auf diesem Weg eine nicht geringe Zahl von Schüler:innen um ihre Bildungschancen gebracht wird. Andere Autor:innen gehen davon aus, dass ein Grossteil unentschuldigter Schulversäumnisse mit Zustimmung oder zumindest stillschweigender Duldung der Erziehungsberechtigten erfolgt (vgl. Ricking/Hagen 2016: 41). Als Gründe für das Zurückhalten gelten laut Rotthaus elterliche Haltungen, die von Gleichgültigkeit über Ablehnung bis hin zu offener Feindseligkeit gegenüber der Schule reichen. Sie übertragen die Entscheidung über den Schulbesuch den Kindern, dulden deren mangelnde Bereitschaft oder verhindern den Schulbesuch auch dann, wenn das Kind die Schule eigentlich besuchen möchte. Andere Erziehungsberechtigte lehnen den Schulbesuch aus kulturell geprägten Überzeugungen ab, da sie die Schule nicht als geeigneten Sozialisations- und Lernort betrachten. Weitere Kinder werden vom Schulbesuch ferngehalten, weil ihre Mitarbeit im Haushalt, etwa bei der Betreuung von Geschwistern oder bei pflegerischen Aufgaben, gefragt ist oder weil sie von kriminellen Gruppierungen instrumentalisiert werden (vgl. Rotthaus 2019: 134).

Zusammenfassend verdeutlicht die Differenzierung in Schulschwänzen, Schulverweigerung beziehungsweise angstbedingte Schulmeidung sowie das Zurückhalten durch Erziehungsberechtigte, dass Schulabsentismus kein einheitliches Phänomen darstellt, sondern unterschiedliche Ursachen, Motive und Verantwortungsbereiche umfasst.

2.2 Rechtliche Grundlagen: Schulpflicht und Recht auf Bildung

In der Schweiz sowie in den meisten anderen europäischen Ländern besteht eine gesetzlich festgelegte Schulpflicht, weshalb die Bedeutung und Relevanz des Begriffs Schulabsentismus unmittelbar mit dem rechtlichen Rahmen verknüpft ist (vgl. Sälzer 2010: 14). Im Folgenden werden die in der Schweiz geltenden Bestimmungen aus der Bundesverfassung (BV), dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) sowie dem Aargauer Volksschulgesetz zitiert:

In der Schweiz hat jedes Kind das Recht auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht (Art. 19 BV):

> *Art. 19 Anspruch auf Grundschulunterricht:*
> *«Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet»*

Ergänzend dazu erkennt die Schweiz durch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes das Recht auf Bildung an, wobei die Vertragsstaaten Massnahmen treffen müssen, um den regelmässigen Schulbesuch zu fördern (Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention):

> *Art. 28 Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung*
> *(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere:*
> *a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;*
> *b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemein bildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Massnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;*
> *c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;*
> d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
> e) Massnahmen treffen, die den regelmässigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

Wer nicht zur Schule geht, verstösst gegen die Norm des obligatorischen Schulbesuchs, unabhängig davon, wie häufig oder intensiv die Abwesenheit erfolgt verbunden ist (vgl. Dunkake 2010: 41f.).

> *§ 4 Schulpflicht*
> *1*
> *Alle Kinder und Jugendlichen mit Aufenthalt im Kanton unterstehen der Schulpflicht. Sie beginnt mit dem Eintritt in den Kindergarten und dauert elf Jahre oder bis zum erfolgreichen früheren Abschluss einer Grundausbildung an der Volksschule, längstens jedoch bis zur Vollendung des 16. Altersjahrs. **
> *2*
> *Stichtag für den Eintritt in den Kindergarten auf den Beginn des kommenden Schuljahrs ist der 31. Juli desjenigen Jahrs, an dem das Kind sein viertes Altersjahr vollendet hat. **
> *3*
> *Aus wichtigen Gründen kann das Departement Bildung, Kultur und Sport ein Kind auf Gesuch der Inhaber der elterlichen Sorge vorübergehend von der Schulpflicht entbinden oder vorzeitig daraus entlassen. **
> *4*
> *Die Schulpflicht kann auch im Rahmen einer Privatschule oder einer privaten Schulung erfüllt werden. Der Regierungsrat regelt hinsichtlich des Unterrichts der schulpflichtigen Kinder die Meldepflicht der Inhaber der elterlichen Sorge gegenüber dem zuständigen Gemeinderat. (§ 4 Aargauer Volksschulgesetz)*

Weiter sind in allen Schweizer Kantonen die Erziehungsberechtigten verpflichtet, dafür zu sorgen, dass ihr Kind regelmässig am Unterricht teilnimmt. Zuständigkeiten sowie Sanktionen bei unentschuldigtem Fernbleiben sind kantonal geregelt und in den jeweiligen Schulgesetzen oder Schulordnungen festgelegt. Wird ein Kind vorsätzlich oder fahrlässig vom Schulbesuch abgehalten, können Geldstrafen oder rechtliche Schritte folgen (vgl. Stamm et al. 2009: 34). Das Aargauer Volksschulgesetz sieht in Bezug auf Schulversäumnisse Folgendes vor:

> *§ 37 Schulversäumnisse*
> *1*
> *Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern sind verantwortlich, dass ihr schulpflichtiges Kind die Schule regelmässig besucht.*
> *2*
> *Bei vorsätzlichem unentschuldigtem Fernhalten des Kinds von der Schule bis maximal drei Schultage werden die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern vom Gemeinderat gemahnt und im Wiederholungsfall mit einer Busse von höchstens Fr. 500.– bestraft. **
> *3*
> *Wenn das Fernhalten gemäss Absatz 2 länger als drei Schultage dauert, erstattet der Gemeinderat von Amtes wegen Strafanzeige bei der Staatsanwaltschaft für die Bezirke und nötigenfalls Meldung an die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde. **
> *4*
> *Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern sind mit einer Busse von mindestens Fr. 600.– bis höchstens Fr. 1'000.–, im Wiederholungsfall mit einer Busse von mindestens Fr. 1'000.– bis höchstens Fr. 2'000.– zu bestrafen. * (§ 37 Aargauer Volksschulgesetz)*

Die rechtlichen Grundlagen verdeutlichen, dass Schulabsentismus nicht nur eine Verletzung der Schulpflicht darstellt, sondern zugleich das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Bildung beeinträchtigt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Schulabsentismus nicht ausschliesslich als Normverletzung zu betrachten, sondern als Hinweis auf eine mögliche Belastung, die eine sozialarbeiterische Unterstützung erfordern.

3 Forschungsbefunde

Im folgenden Kapitel werden zentrale Forschungsbefunde zum Phänomen Schulabsentismus dargestellt. Ziel ist es, einen Überblick über den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand zu geben und relevante Erkenntnisse zu den Ursachen und Einflussfaktoren schulabsenten Verhaltens aufzuzeigen.

3.1 Forschungsstand

Die Untersuchung von Schulabsentismus ist schwierig, da Datenschutz, schulische Vorgaben und lückenhafte Dokumentation oft verhindern, Fehlzeiten allein aus Akten abzuleiten. Forschende sind daher auf Selbstauskünfte der Schüler:innen angewiesen, deren Zuverlässigkeit problematisch ist, weil Schulschwänzen teilweise aus Scham heruntergespielt oder aus Prestigegründen übertrieben wird (vgl. Sälzer 2010: 9). Ausserdem macht die Analyse des bisherigen Forschungsstands deutlich, dass das Thema Schulabsentismus exemplarisch für ein Forschungsfeld steht, das unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen berührt. Dies zeigt sich vor allem in den stark variierenden Definitionen des Begriffs und den unterschiedlichen Erscheinungsformen. Diese Komplexität spiegelt sich auch in der Forschung wider, da häufig unklar bleibt, welche konkrete Form von Schulabsentismus untersucht wird (vgl. Dunkake 2010: 285f.).

Ricking betont, dass ein häufiges oder länger andauerndes Fernbleiben vom Unterricht in der Regel nicht durch einen einzelnen Auslöser, sondern durch das Zusammenspiel individueller Merkmale von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Umwelt entsteht. Schulabsentismus lässt sich als multikausal bedingtes Verhalten verstehen, bei dem Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Lebensbereichen zusammenwirken und sich in einem dynamischen Interaktionsprozess gegenseitig verstärken. Bei der Entwicklung schulvermeidender Verhaltensmuster sind vorwiegend psychosoziale Voraussetzungen der Schüler:innen, familiäre Beziehungs- und Lebensverhältnisse, schulische Rahmenbedingungen und Bindungen sowie Einflüsse von Gleichaltrigen zu berücksichtigen (vgl. Ricking et al. 2009: 28f.).

In Deutschland wurde aufgrund der zunehmenden Problematik von Schulabsentismus eine wissenschaftliche Untersuchung zu dessen Ausmass und Ursachen durchgeführt. Im Rahmen der Studie wurden unter anderem Gespräche mit Schüler:innen geführt (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 38). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich Schüler:innen innerhalb von drei Monaten durchschnittlich 4,6-mal verspäteten, wobei rund 30 % angaben, sich häufig zu verspäten. Beim stundenweisen Schulschwänzen fehlten die Schüler:innen im gleichen Zeitraum im Schnitt etwa zweimal: 9 % schwänzten ein bis vier Unterrichtsstunden, während 7,8 % mehr

als fünf Stunden versäumten. Das tageweise Fernbleiben trat seltener auf und lag durchschnittlich bei etwa einem Fehltag innerhalb von drei Monaten. Auffällig ist, dass der Schulabsentismus vor allem in der 9. Jahrgangsstufe deutlich zunimmt. Zudem berichtete etwa die Hälfte der Jugendlichen, die einzelne Stunden schwänzten, dass keine schulische Reaktion auf ihr Fehlen erfolgte. Die Netzwerkanalyse verdeutlichte zudem, dass Klassen mit einem schlechten Klassenklima einen höheren Anteil an Schüler:innen mit Schulangst aufweisen. Weiter lassen sich für das stunden- und tageweise Schulschwänzen spezifische Risikofaktoren identifizieren:

- Ungenügende schulische Leistungen (z.B. Schulnoten)
- ein von den Schüler:innen als streng und distanziert erlebter Erziehungsstil der Klassenlehrperson
- eine langfristige oder vorübergehende Trennung von den leiblichen Eltern
- ein niedriger sozioökonomischer Status der Eltern
- ein familiäres Erziehungsklima, das durch starke Kritik und Ablehnung, familiäre Gewalt oder geringe Unterstützung geprägt ist
- ein wenig ausgeprägtes kulturelles Kapital innerhalb der Familie
- die Einbindung in eine (deviant geprägte) Clique
- ein deviantes Verhalten der Schüler:innen
- ein intensiver Zeitaufwand für Fernsehen oder Computeraktivitäten (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 96ff.)

Auch aktuelle Befunde weisen auf den Zusammenhang zwischen belastenden schulischen Erfahrungen und Schulabsentismus hin. Der PISA-Bericht 2022 zeigt, dass 3 % der Schüler:innen in der Schweiz aufgrund von Mobbingerfahrungen im vergangenen Jahr mehrfach dem Unterricht ferngeblieben sind (vgl. PISA 2022: 91). Darüber hinaus liegt mit der im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) durchgeführten Studie «Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen» erstmals eine repräsentative Untersuchung zu Schulabsentismus in der Schweiz vor (vgl. Stamm et al. 2009: 15f.). Die Ergebnisse aus der SNF-Studie verdeutlichen, dass mehr Schüler:innen schwänzen als angenommen wird (vgl. ebd.: 18f.). Ein Viertel der befragten Jugendlichen (N=3942) gibt an, gelegentlich die Schule zu schwänzen. 5.4 % der Schüler:innen (N= 194) gelten dabei als massive Schulschwänzer:innen (vgl. ebd.: 72). Die Studie beleuchtet Schulabsentismus sowohl aus der individuellen als auch aus der institutionellen Perspektive und verdeutlicht, dass eine zusammenführende Betrachtung sowohl individueller Merkmale als auch schulisch-institutioneller Faktoren erforderlich ist, um schulabsentes Verhalten differenziert zu analysieren. Zu beiden Perspektiven liegen bereits empirische Befunde vor (vgl. ebd.: 35f.).

Zur Beantwortung der ersten Unterfrage «Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen Schulabsentismus?» werden die theoretischen Ansätze nach dem Kriterium der Verantwortung für Schulabsentismus im folgenden Kapitel analysiert.

3.2 Perspektiven auf Schulabsentismus

Die Verantwortung für Schulabsentismus wird in der Forschung unterschiedlich verortet. Während traditionelle Ansätze das Problem vor allem bei den Schüler:innen und deren Familien sehen, betont die neuere Diskussion das Recht auf Bildung und sieht auch die Schule in der Pflicht. Entsprechend lassen sich zwei theoretische Perspektiven unterscheiden: eine individuelle, familiäre sowie eine institutionelle Sichtweise, wobei sich seit den späten 1970er-Jahren zunehmend die institutionelle Perspektive durchgesetzt hat (vgl. Stamm et al. 2009: 21; Sälzer 2010: 18). Schulabsentismus wird als ein vielschichtig bedingtes Phänomen beschrieben, das mit unterschiedlichen emotionalen Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten verbunden ist (vgl. Ricking 2003: 124f.).

3.2.1 Die individuelle Perspektive

Mit dem Begriff «Individuum» sind nicht ausschliesslich die Schüler:innen selbst gemeint, sondern ebenso deren Familie, welche als zentrale soziale Bezugsinstanz agiert (vgl. Sälzer 2010: 19). Individuelle Komponenten der Schüler:innen, wie gesundheitliche Faktoren, spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf Schulabsentismus. Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten – etwa Aufmerksamkeits- oder Hyperaktivitätsproblemen, geringer Selbstkontrolle oder niedriger Selbstwirksamkeit – sowie mit internalisierenden oder externalisierenden Problemlagen weisen erhöhte Fehlzeiten auf. Gleiches gilt für psychische Erkrankungen wie Depressionen oder Angststörungen. Auch Schlafmangel und belastende Lebensereignisse, beispielsweise Umzüge oder Trennungen der Eltern, stehen mit vermehrtem Fernbleiben vom Unterricht in Verbindung. Besonders hervorzuheben ist, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich häufiger fehlen als Gleichaltrige ohne entsprechenden Unterstützungsbedarf. Zwar liegen für Deutschland nur begrenzte Daten vor, internationale Studien belegen jedoch eine erhöhte Prävalenz von Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Insbesondere Schüler:innen mit körperlichen oder motorischen Beeinträchtigungen sowie mit emotionalen, sozialen oder Lernbeeinträchtigungen weisen überdurchschnittlich hohe Fehlzeiten auf.

Empirische Befunde verdeutlichen ausserdem, dass Schulabsentismus häufig mit weiteren devianten Verhaltensweisen (zum Beispiel Substanzkonsum oder riskantem Sexualverhalten)

einhergeht. Teilweise stehen Fehlzeiten auch im Zusammenhang mit alternativen Zielsetzungen wie der Ausübung eines Nebenjobs (vgl. Feldhaus/Rau 2025: 62f.).

Neben gesundheitlichen, sonderpädagogischen und devianten Einflussfaktoren rücken in der individuellen Perspektive auch strukturelle Merkmale der Schüler:innen in den Fokus. Neben dem familiären Umfeld, individuellen Variablen wie Alter, , Angst, Geschlecht, schulische Leistungen und des bisherigen Bildungsverlaufs rücken auch Beziehungen zu Gleichaltrigen in den Fokus (vgl. Stamm et al. 2009: 36). Diese Faktoren werden im nächsten Schritt genauer untersucht:

Alter

Empirische Studien zum Alterszusammenhang liefern uneindeutige Resultate (vgl. Stamm et al. 2009: 36). Studien von Reid (2003) oder Baker et al. (2001) aus dem englischsprachigen Raum, oder Wagner et al. (2003) aus dem deutschsprachigen Raum weisen darauf hin, dass Schulabsentismus zunimmt, je älter die Schüler:innen werden. Sturzenbecher (1997) kommt allerdings zu gegenteiligen Ergebnissen. Eder (1981) zeigt auf, dass Fehlzeiten im Grundschulalter als wichtiger Indikator für nachfolgende Entwicklungen von Schulabsentismus gelten (vgl. Stamm et al. 2009: 36). Schulabsentismus tritt in der Primarstufe selten auf, weist allerdings auc h laut Ricking (2003: 124) eine hohe prognostische Relevanz auf, insbesondere wenn frühe Fehlzeiten mit weiteren devianten Verhaltensweisen wie Delinquenz, Alkoholkonsum oder früher sexueller Aktivität einhergehen.

Schliesslich weist eine Studie von Weidlich und Vlasic (2005) darauf hin, dass das Alter nicht nur mit dem Auftreten, sondern auch mit der Dauer von Fehlzeiten zusammenhängt, wobei die Zahl der Fehltage mit zunehmendem Alter deutlich ansteigt (vgl. Stamm et al. 2009: 37). Stamm wie auch Ricking zeigen in ihren Studien damit auf, dass Schulabsentismus in sämtlichen Schulformen mit steigendem Alter kontinuierlich zunimmt (vgl. Stamm 2009: 72; Ricking 2025: 52).

Geschlecht

Aufgrund widersprüchlicher Befunde lässt sich Schulabsentismus weder in der deutschsprachigen noch in der angloamerikanischen Forschung eindeutig einem bestimmten Geschlecht zuordnen (vgl. Ricking 2003: 125). Massiver Schulabsentismus wird tendenziell häufiger mit Jungen in Verbindung gebracht. Empirische Befunde weisen jedoch darauf hin, dass Mädchen eher schulvermeidendes Verhalten zeigen und bei Jungen häufiger Formen des Schulschwänzens auftreten. Zudem zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten während der Fehlzeiten: Mädchen bleiben häufiger zuhause und ziehen sich zurück, während

Jungen ihre Abwesenheit eher gemeinsam mit Gleichaltrigen verbringen. Studien weisen darauf hin, dass eine überdurchschnittliche Begabung bei Jungen tendenziell häufiger mit Schulverweigerung oder vorzeitigem Schulabbruch verbunden sein kann als bei Mädchen. Darüber hinaus setzt das erste Schulschwänzen bei Jungen im Durchschnitt früher ein als bei Mädchen (vgl. Stamm et al. 2009: 37). Trotz der insgesamt uneinheitlichen Befundlage weisen einzelne Studien auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin. So fehlen Mädchen tendenziell seltener als Jungen, während Jugendliche mit gleichgeschlechtlicher Orientierung aufgrund von Diskriminierungserfahrungen häufiger abwesend sind (vgl. Ricking 2025: 62f.).

Angst

Stamm et al. (2009: 37) verweisen auf Canny & Cooke (2003), wobei gelegentliches Schulschwänzen als entwicklungsbedingtes, für die Adoleszenz typisches Abweichungsverhalten interpretiert werden kann, während wiederholter Absentismus und ein möglicher Schulabbruch häufig mit negativen schulischen Erfahrungen in Zusammenhang stehen. Schulangst ist ein bedeutsames Motiv schulmeidenden Verhaltens, weshalb die kognitiven Verarbeitungsprozesse von Angst im Kontext von Schulabsentismus besonders relevant sind. Angst kann als negative emotionale Reaktion auf subjektiv wahrgenommene Bedrohungen verstanden werden. Ihre Auslösung hängt auch von individuellen Dispositionen ab, etwa von allgemeiner Ängstlichkeit und der Erwartung, schwierige Situationen mit eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Bei hoher Angstbelastung neigen Schüler:innen dazu, die als bedrohlich erlebte Situation zu vermeiden, anstatt sich ihr zu stellen oder Probleme offen zu kommunizieren.

Schulische Leistungen und schulische Biografie

Neben ihren Aufgaben der Qualifikation und sozialen Integration verfügt die Schule über das gesellschaftlich legitimierte Mandat, Leistungen zu bewerten, Selektionen vorzunehmen und Schüler:innen verschiedenen Bildungswegen zuzuordnen. Regelmässiges Schulschwänzen tritt überwiegend bei Schüler:innen auf, die im schulischen Leistungswettbewerb benachteiligt sind (vgl. Ricking 2003: 126f.). Stamm weist darauf hin, dass Klassenwiederholungen häufig mit unzureichenden Leistungen zusammenhängen, da wesentliche Unterrichtsinhalte verpasst werden und solche negativen Erfahrungen die schulische Laufbahn nachhaltig prägen, da der Wiedereinstieg nach längerer Abwesenheit erschwert ist (vgl. Stamm et al. 2009: 38). Allerdings deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass auch Unterforderung ein Motiv für Schulmeidung sein kann. So wiesen massive Schulschwänzer:innen sehr gute Leistungen auf und hatten kaum Klassenwiederholungen (vgl. ebd.: 19). Auch negative schulische Erfahrungen wie Mobbing oder Diskriminierung tragen zu erhöhtem Schulabsentismus bei (vgl. Ricking 2025: 62f.).

Familiärer Kontext

Zu den empirisch gut erforschten familiären Risikofaktoren für Schulschwänzen zählt die Trennung der Eltern. Dabei wird angenommen, dass weniger die damit einhergehenden emotionalen Belastungen, sondern der Wegfall grundlegender Ressourcen zur Entstehung schulabsenten Verhaltens beitragen (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 22). Gleichzeitig existiert eine deutschsprachige Studie, welche belegt, dass Schulabsentismus in unterschiedlichen sozialen Milieus und familiären Lebensformen vorkommt und der Einfluss des familiären Kontexts weniger von materiellen oder sozialen Lebenslagen abhängt als vielmehr von den elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Schule als Bildungsort ihres Kindes (vgl. Stamm et al. 2009: 38). Insgesamt zeigt sich, dass der Familie und dem elterlichen Erziehungsverhalten sowie der Qualität der Eltern-Kind-Bindung eine wesentliche Bedeutung zukommt. Die Familie stellt nicht nur die primäre Sozialisationsinstanz dar, sondern beeinflusst massgeblich die Auswahl und Gestaltung der peerbezogenen Kontakte ihrer Kinder (vgl. Ricking 2025: 65).

Gleichaltrige

Aus sozialpsychologischer Perspektive gilt als gut belegt, dass sich Jugendliche in ihrem Verhalten wechselseitig beeinflussen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und der zunehmenden Bedeutung von Freizeitaktivitäten argumentiert Hurrelmann (2004, zit. nach Stamm et al. 2009: 39), dass demonstratives Fernbleiben vom Unterricht innerhalb von Peer-Gruppen mitunter statussteigernd wirken kann. Auch offen zur Schau gestellte Regelverstösse, etwa Zuspätkommen oder Störungen im Unterricht, können unter Gleichaltrigen zur Steigerung sozialer Anerkennung beitragen. Bereits im Grundschulalter orientieren sich Kinder in ihrem Verhalten an älteren Geschwistern oder gleichaltrigen Peers, insbesondere an solchen desselben Geschlechts, die als Vorbilder wahrgenommen werden (vgl. Stamm et al. 2009: 39). Mit zunehmendem Alter sind Schüler:innen stärker in ausserfamiliäre Institutionen eingebunden und sehen sich mit unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen konfrontiert. Dieser erweiterte soziale Bezugsrahmen kann erklären, weshalb Weidlich und Vlasic (2005, zit. nach Stamm et al. 2009: 37) einen positiven Zusammenhang zwischen steigendem Alter und dem Auftreten von Schulabsentismus feststellen.

3.2.2 Die institutionelle Perspektive

Im Unterschied zur individuellen Perspektive rückt die institutionell ausgerichtete Forschung die Schule als zentrale Bildungsinstitution in den Fokus der Betrachtung von Schulabsentismus (vgl. Stamm et al. 2009: 40). Diese zweite Perspektive betont stärker das schulische und institutionelle Umfeld als möglichen Risikofaktor für Schulabsentismus, da das Verhalten junger Menschen stets auch durch die jeweiligen Rahmenbedingungen beeinflusst wird (vgl.

Sälzer 2010: 18). Unterschiede in den Absentismus-Quoten zwischen Schulen deuten darauf hin, dass schulische Strukturen schulmeidendes Verhalten mitbeeinflussen (vgl. Stamm et al. 2009: 21).

Schule als Beziehungsort

Luhmann (2002, zit. nach Sälzer 2010: 28) setzte sich besonders intensiv mit dem Bildungs- und Erziehungssystem auseinander und hob dabei vor allem die gesellschaftliche Funktion von Erziehung hervor, die er als grundlegende Voraussetzung für ein funktionierendes Zusammenleben verstand. Dieses soziale Miteinander zeigt sich auch im Klassenzimmer, der durch die Schüler:innen als handelnde Subjekte und ihre Beziehungen untereinander geprägt ist. Schule erscheint somit als sozialer Raum, in dem gemeinsame Erfahrungen und Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen entstehen, die als positiv oder negativ erlebt werden können. Vor diesem Hintergrund kann Schulabsentismus auch als Hinweis auf beeinträchtigte oder nicht tragfähige Beziehungsstrukturen innerhalb der Schule verstanden werden.

Gesellschaftliche Funktion der Schule

Über die Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen hinaus betrifft Schulabsentismus aus makrosoziologischer Perspektive die wesentlichen Funktionen der Schule als Sozialisations-, Qualifikations-, Selektions- und Integrationsinstanz.

Durch wiederholtes Fernbleiben werden diese gesellschaftlichen Aufgaben beeinträchtigt, vor allem im Hinblick auf Chancengleichheit, da Bildungsangebote nicht genutzt werden. Dies bedeutet nicht, dass Erfolg ohne regelmässigen Schulbesuch ausgeschlossen ist, sondern dass insbesondere benachteiligte Kinder und Jugendliche mögliche Ausgleichschancen verlieren können. Zugleich steht die Schule in der Verantwortung, durch geeignete Strukturen und eine ausgeprägte „Haltekraft“ die regelmässige Teilnahme zu fördern (vgl. ebd.: 32f.).

Normative Erwartungen und Bildungsauftrag

An diese Überlegungen knüpft Fend (2006, zit. nach Sälzer 2010: 38) an, indem er die gesellschaftliche Aufgabe der Schule als Konkretisierung normativer Erwartungen beschreibt. Was Jugendliche nach Abschluss ihrer Bildungsprozesse wissen, können und leisten sollen, spiegelt grundlegende Wertvorstellungen der Gesellschaft wider und formuliert die Anforderungen, denen Heranwachsende im Schulsystem begegnen. Da Menschen aus anthropologischer Sicht zunächst auf Unterstützung angewiesen sind und erst im Laufe vieler Jahre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit entwickeln, ergibt sich für die Gesellschaft die Notwendigkeit von

Erziehung, Sozialisation und Bildung. Dem Bildungssystem kommen dabei zwei Funktionen zu: die Vermittlung von Qualifikationen zur individuellen und gesellschaftlichen Lebensbewältigung sowie die Förderung sozialer Integration.

Handlungsmöglichkeiten der Schule und Kooperation

Grundlage sämtlicher schulischer Massnahmen ist die Anerkennung von Schulabsentismus als ernstzunehmende Problematik. Erst auf dieser Basis können innovative Schulkonzepte und Reformen dazu beitragen, die Motivation der Schüler:innen zur aktiven Teilnahme am Unterricht und am Schulleben zu stärken. Dazu zählen unter anderem strukturelle Veränderungen wie der Ausbau von Ganztagsschulen, eine intensivere und individuellere Begleitung durch Lehrpersonen sowie unterstützende Angebote, wobei die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zentral ist (vgl. Wagner 2009: 133). Zudem kommt der engen Kooperation zwischen Schule und Elternhaus eine hohe Bedeutung zu (vgl. Stamm 2013: 5).

3.3 Beantwortung erste Unterfrage

Die Unterfrage «Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen Schulabsentismus?» kann anhand der vorliegenden Perspektiven wie folgt beantwortet werden. Die unterschiedlichen Einflussfaktoren zeigen, dass schulabsente Schüler:innen als individuell handelnde Personen unter den jeweils spezifischen Gesichtspunkten betrachtet und beschrieben werden müssen (vgl. Sälzer 2010: 26). Weiter lässt sich anhand der Vielzahl vorliegender Studien festhalten, dass die Organisationsform und die strukturellen Bedingungen von Schulen einen wesentlichen Einfluss auf das Auftreten von Schulabsentismus haben (vgl. Stamm et al. 2009: 40). Soweit Schulabsentismus in einen vorzeitigen Schulabbruch mündet und damit das Risiko erhöht, dass Jugendliche den Übergang in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nicht bewältigen und grundlegende Bildungsziele verfehlen, gewinnt er auch auf gesellschaftlicher Ebene an Bedeutung (vgl. Sälzer 2010: 39). Das klassische Verständnis, das Fehlverhalten ausschliesslich den Schüler:innen zuschreibt, gilt ebenso als überholt wie eine einseitige Fokussierung auf schulische Ursachen.

Schulabsentismus kann – abhängig von seinem Ausmass, seiner Dauer sowie dem Zeitpunkt seines Auftretens – auf unterschiedlichen Ebenen problematische Folgen entfalten. Als unmittelbar betroffene Institution sieht sich die Schule in ihrem pädagogischen Auftrag, ihrer Alltagsorganisation und ihrer gesellschaftlichen Legitimation herausgefordert, da sie mit der Diskrepanz zwischen gesetzlicher Schulpflicht und unentschuldigtem Fernbleiben von Schüler:innen umgehen muss. Für die betroffenen Schüler:innen selbst kann ausgeprägter

Schulabsentismus dazu führen, dass das schulische Umfeld als belastend oder gar feindlich erlebt wird. Darüber hinaus können sich soziale Exklusionserfahrungen und eingeschränkte Erwerbsperspektiven entwickeln. Wird ein Mindestmass an Bildung nicht erreicht, beeinträchtigt dies nicht nur individuelle Teilhabechancen, sondern wirkt sich letztlich auch nachteilig auf Gesellschaft und Staat aus (vgl. ebd.: 41). Die gravierenden Folgen von Schulabsentismus verdeutlichen die Notwendigkeit pädagogischen Einschreitens (vgl. Ricking/Albers 2025: 95). Diese Faktoren sind relevant für die Analyse der Rolle der Schulsozialarbeit in den folgenden Kapiteln.

4 Schulsozialarbeit

Aufbauend auf den dargestellten Ursachen und Einflussfaktoren von Schulabsentismus wird im folgenden Kapitel die Schulsozialarbeit als zentrales Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im schulischen Kontext analysiert. Dabei werden ihre fachlichen Grundlagen für professionelles Handeln, Aufgaben und Zielsetzungen sowie die Bedeutung von Kooperation dargestellt.

4.1 Definition

Der Begriff Schulsozialarbeit entwickelte sich aus früheren theoretischen und praktischen Konzepten einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik (vgl. Speck 2006: 13). In der Schweiz stellt die Schulsozialarbeit das am stärksten expandierende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar. Seit Mitte der 1990er-Jahre wird sie in der deutschsprachigen Schweiz kontinuierlich an weiteren Schulstandorten etabliert (vgl. Baier 2011: 61). Veränderte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, der Rückgang stabiler familiärer Strukturen, erhöhte Förderbedarfe - speziell bei sozial benachteiligten Gruppen - sowie eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten haben zu einem verstärkten Bedarf an Schulsozialarbeit geführt (vgl. Ricking 2014: 46). Auch der Bund empfiehlt den Kantonen und Gemeinden im Rahmen der nationalen Strategie zur Armutsbekämpfung, die Schulsozialarbeit auszubauen, insbesondere als vermittelnde Instanz zwischen Schule und Elternhaus zur frühzeitigen Erkennung von Problemlagen und zur Förderung der Integration sozial benachteiligter Kinder. Dabei zählt auch die Unterstützung von Kindern im familiären Kontext zu ihren zentralen Aufgaben (vgl. Good et al. 2021: 12).

Über die Einführung von Schulsozialarbeit wird auf lokaler Ebene in den Gemeinden entschieden. Aufgrund der grossen Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit der Gemeinden haben sich unterschiedliche Strukturen hinsichtlich der Trägerschaft, der Rahmenbedingungen sowie der Praxisformen entwickelt. Entsprechend existieren sowohl Modelle, in denen die Schulsozialarbeit organisatorisch der Schule angegliedert ist, als auch solche, bei denen sie der Sozialverwaltung oder einem Trägerverein unterstellt ist (vgl. Hostettler et al. 2020: 40).

Kinder haben ein Recht auf kostenfreien Zugang zu Bildung. Aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe und somit der Schulsozialarbeit wird Bildung als ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess verstanden, der es dem Individuum ermöglicht, seine Potenziale zu entfalten, eine eigene Identität zu entwickeln und zu einer selbstständigen sowie verantwortungsbewussten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gelangen (vgl. Good et al. 2021: 6).

4.2 Grundlagen professionellen Handelns

Im folgenden Kapitel werden die Grundlagen professionellen Handelns der Schulsozialarbeit erläutert, die durch zentrale fachliche Orientierungen sowie spezifische Handlungsprinzipien und Strukturmaximen den theoretischen Rahmen für die Praxis der Schulsozialarbeit bilden.

4.2.1 Zentrale fachliche Orientierungen

Die Schulsozialarbeit orientiert sich an übergeordneten fachlichen Konzepten wie der Lebenswelt- und Systemorientierung. Ein wesentliches Prinzip stellt dabei die Ressourcenorientierung dar, bei der die Stärken, Fähigkeiten und Potenziale der Schüler:innen in den Fokus rücken. Ziel ist es, diese zu erkennen, gezielt zu fördern und nachhaltig zu stabilisieren, um die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und das Selbstwertgefühl zu stärken. Insbesondere in belastenden Situationen ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Ressourcen wahrnehmen, Anerkennung erfahren und dadurch handlungsfähig bleiben sowie Veränderungsprozesse bewältigen können (vgl. Stüwe et al. 2017: 49f.). Die Schulsozialarbeit knüpft dabei an die Lebenslagen der Klient:innen an und verfolgt einen akzeptierenden sowie an vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen ausgerichteten Ansatz, der darauf abzielt, sie aktiv in Entwicklungsprozesse einzubeziehen und zu selbstständigem Handeln zu befähigen (vgl. Ricking 2014: 47). Der Grundsatz der Systemorientierung bedeutet, dass sich Denken und Handeln der Schulsozialarbeit nicht ausschliesslich auf das Individuum beziehen, sondern stets im Kontext verschiedener sozialer Systeme erfolgen. Kinder und Jugendliche werden dabei sowohl im schulischen Umfeld – etwa in Bezug auf Lehrpersonen, Klasse und institutionelle Anforderungen – als auch im familiären und gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet. Entsprechend berücksichtigen Lösungsansätze die vielfältigen Beziehungen und Rollen der Schüler:innen und reichen über die Institution Schule hinaus (vgl. Stüwe et al. 2017: 50).

Auf Grundlage der fachlichen Orientierungen lassen sich die zentralen Aufgaben und Funktionen der Schulsozialarbeit konkretisieren. Ziegele (2014: 15f.) beschreibt drei wesentliche Funktionen der Schulsozialarbeit: Prävention, Früherkennung und Bearbeitung biopsychosozialer Problemlagen. Zur Umsetzung dieser vielfältigen Aufgaben benötigen Schulsozialarbeitende umfassende Kenntnisse sowohl über die Institution Schule als auch über die Kinder- und Jugendhilfe sowie ein breites Spektrum an Handlungskompetenzen (vgl. Stüwe et al. 2017: 53).

Das nachfolgende Kompetenzprofil veranschaulicht die wesentlichen Schlüssel- und funktionsspezifischen Kompetenzen von Professionellen der Schulsozialarbeit. Baier (2013: 1) argumentiert allerdings, dass der auch im Kompetenzprofil genannte Begriff der Prävention im fachlichen Diskurs zunehmend durch ein erweitertes Bildungsverständnis ersetzt wird, das

heute als handlungsleitende Orientierung dient und zugleich neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule, Erziehungsberechtigte sowie weiteren schulischen und schulnahen Akteur:innen fördert. Die daraus resultierende Umorientierung von der Präventions- hin zur Bildungsarbeit und deren Bedeutung für die Praxis der Schulsozialarbeit wird in Kapitel 5.1.1 näher erläutert.

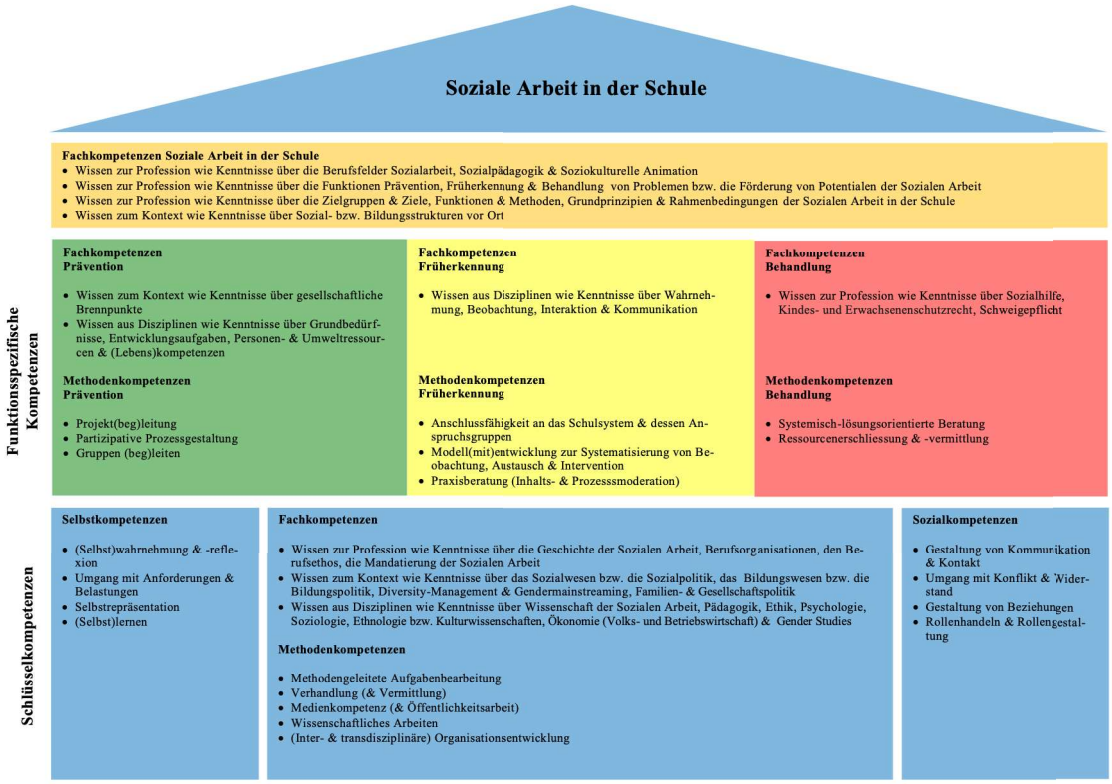


Abb. 1: Kompetenzprofil Schulsozialarbeit (in: Ziegele o.J.: o.S.)

Die Verschiebung hin zu einem erweiterten Bildungsverständnis erweitert das Aufgaben- und Zuständigkeitsspektrum der Schulsozialarbeit. Damit gehen erhöhte Anforderungen an die Rollenklärung und Handlungsabgrenzung einher. Nach Schumann (1998, zit. nach Speck 2022: 87) treten bei Schulsozialarbeitenden auch Spannungen bei der Abgrenzung ihres Tätigkeitsbereichs auf. Zudem haben sie häufig Schwierigkeiten, ihre berufliche Rolle klar zu definieren, und erleben ein Gefühl umfassender Zuständigkeit, das mit Überforderung bis hin zum Ausbrennen einhergehen kann. Es verdeutlicht, dass Schulsozialarbeitende ihre Massnahmen wirkungsorientiert planen und reflektieren müssen. Gleichzeitig ist zu akzeptieren, dass diese nicht vollständig standardisierbar sind und dass Konflikte, Unsicherheiten sowie Misserfolge ausgehalten werden müssen.

4.2.2 Handlungsprinzipien und Strukturmaximen

Im Fachdiskurs wird Schulsozialarbeit zunehmend differenziert betrachtet und weiterentwickelt, was zu einer klareren Profilbildung geführt hat. Diese zeigt sich laut Baier und Heeg (2011: 73) unter anderem in der Formulierung von Strukturmaximen als Rahmenbedingungen sowie von Handlungsprinzipien, die grundlegende professionelle Haltungen beschreiben. Im Folgenden werden jene Strukturmaximen und Handlungsprinzipien zusammengeführt dargestellt, die für diese Bachelor-Thesis von zentraler Bedeutung sind. Zur vertieften Analyse wird auf die Sekundäranalyse von Baier und Heeg eingegangen, bei der vorhandene Evaluationsdaten nach neuen Kriterien ausgewertet wurden.

Niederschwelligkeit

In den meisten Konzepten wird die Schulsozialarbeit als niederschwelliges Unterstützungsangebot beschrieben (vgl. Baier 2011: 94). Baier versteht Schulsozialarbeit als unterstützendes Dienstleistungsangebot zur Förderung von Lebenskompetenzen, das von Kindern und Jugendlichen bei Bedarf unkompliziert und niederschwellig in Anspruch genommen werden kann (vgl. ebd.: 76). Dieses Handlungsprinzip bezieht sich vor allem auf Angebote der Einzelfallhilfe. Dabei wird Schulsozialarbeit häufig als niederschwelliges Unterstützungsangebot am Ort Schule verstanden, das Kindern und Jugendlichen frühzeitig sowie ohne grössere Zugangshürden Hilfe bereitstellt (vgl. ebd.: 146f.). Niederschwelligkeit lässt sich in der Praxis durch offene und regelmässige Sprechzeiten vor und nach dem Unterricht sowie in den Pausen, eine kontinuierliche Präsenz im Schulalltag und eine barrierearme Erreichbarkeit, beispielsweise per E-Mail oder über einen eigenen Briefkasten für die Schulsozialarbeit, umsetzen (vgl. Stüwe et al. 2017: 45).

Beziehung, Vertrauen und Schweigepflicht

Bereits 1927 betonte Nohl die Bedeutung der Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat:innen als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches pädagogisches Handeln (vgl. Baier 2011: 145). Die Sekundäranalyse von Baier und Heeg belegt, dass Schüler:innen den Beziehungsaufbau zur Schulsozialarbeit primär über emotional positiv besetzte Interaktionen gestalten. Solche „Beziehungsträger“ können beispielsweise humorvolle Situationen oder gemeinsame Aktivitäten wie Tischfussballspielen sein (vgl. Baier/Heeg 2011: 80). Insbesondere das Vertrauen in der Beziehung zur Schulsozialarbeit wird als zentraler positiver Faktor hervorgehoben. Dieses Vertrauen ist entscheidend dafür, dass sie sich mit persönlichen Anliegen und Problemen an die Schulsozialarbeitenden wenden und sich öffnen. Dabei geht es nicht nur um das Bestehen einer Beziehung, sondern um deren Qualität, die wesentlich auf Vertrauen basiert (vgl. Baier 2011: 145). Weiter zeigen die Sekundäranalysen zur

Beziehungsqualität, dass sowohl die Einschätzungen der Schulsozialarbeitenden als auch jene der beratenen Kinder und Jugendlichen darauf hindeuten, dass bestimmte Formen der Beziehung eine wichtige Grundlage für positive Entwicklungsverläufe darstellen. Schüler:innen führen sowohl Erfolge als auch Misserfolge konsequent auf die Person der Schulsozialarbeitenden sowie auf die Qualität der Beziehung zu ihnen zurück (vgl. Baier/Heeg 2011: 76f.). Die beschriebene Qualität von Vertrauen wird in der Schulsozialarbeit besonders durch die Strukturmaxime der Schweigepflicht abgesichert. Diese stellt sowohl eine rechtlich verankerte Verpflichtung zum Datenschutz als auch eine berufsethische Grundlage dar, die einen vertraulichen Umgang mit Inhalten professioneller Interaktionen gewährleistet (vgl. Baier 2011: 145). Der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Vertrauen im Rahmen der Schweigepflicht erfordern von Schulsozialarbeitenden eine kontinuierliche Reflexion ihres professionellen Handelns. Dabei ist stets zu prüfen, welche Auswirkungen auch gut gemeinte Interventionen auf das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen haben können (vgl. Baier/Heeg 2011: 79). Eine Ausnahme besteht bei akuten Gefährdungen des Kindeswohls, in denen die Schweigepflicht eingeschränkt werden kann. Als Grundsatz gilt, dass Transparenz in Bezug auf die Schweigepflicht hergestellt werden muss. Dies bedeutet, dass vor allem zu Beginn von Beratungsgesprächen über die Bedeutung von Schweigepflicht informiert werden sollte (vgl. Baier 2011: 145f.).

Aushandlung, Ko-Produktion von Hilfe und Partizipation

Schüler:innen assoziieren Schulsozialarbeit in erster Linie mit dem Angebot von Hilfe und Unterstützung. Hilfe kann bereits im Zuhören und in emotionaler Unterstützung bestehen. Für einige der Schüler:innen ist es bereits ausreichend, wenn Interesse an ihrem Befinden gezeigt wird und ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden (vgl. Baier/Heeg 2011: 84). Diese Form der Unterstützung verdeutlicht, dass Hilfe in der Schulsozialarbeit nicht einseitig erfolgt, sondern gemeinsam mit den Adressat:innen gestaltet wird. Aushandlung und Ko-Produktion von Hilfe bedeuten entsprechend, dass alle Beteiligten in Lösungsprozesse einbezogen werden, da deren Umsetzung wesentlich von ihnen abhängt. Damit wird zugleich der Eigenanteil der Adressat:innen betont. Diese gemeinsame Gestaltung von Hilfeprozessen steht in engem Zusammenhang mit der Strukturmaxime der Partizipation. Diese zielt darauf ab, die Zielgruppen der Schulsozialarbeit nicht als passive Empfänger:innen von Leistungen zu verstehen, sondern als eigenverantwortlich handelnde Subjekte anzuerkennen (vgl. Stüwe et al. 2017: 45). Partizipation ist ein verankertes Recht, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, an Entscheidungen mitzuwirken und Veränderungen aktiv mitgestalten zu können (vgl. Baier 2011: 141). Partizipation fördert zudem die Identifikation mit dem Gemeinwesen und seinen Institutionen, erweitert die Handlungsmöglichkeiten und trägt zur sozialen sowie gesellschaftlichen Inklusion

bei. In diesem Sinne ist Partizipation auch ein grundlegendes Element demokratischer Bildung. Schulsozialarbeit fördert Partizipation als Kompetenz zur Lebensbewältigung, indem sie Schüler:innen ermöglicht, ihre Fähigkeiten, Anliegen und Interessen in schulische Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse einzubringen (vgl. Stüwe et al. 2017: 45f.). Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit erfolgt grundsätzlich freiwillig und basiert auf der Eigenmotivation der Beteiligten, sowohl bei Einzel- als auch bei Gruppengesprächen (vgl. Good et al. 2021: 5). Dabei umfasst Partizipation sowohl die Sicherung von Beteiligungsrechten als auch die Wahrung der Freiwilligkeit. Die Schulsozialarbeit bemüht sich speziell auch junge Menschen mit Exklusionserfahrungen einzubeziehen und ihnen Räume für Mitgestaltung, Austausch und gemeinschaftliche Erfahrungen zu eröffnen. Die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit hängt wesentlich davon ab, inwieweit ihre Angebote freiwillig genutzt werden, wobei bei akuter Kindeswohlgefährdung auch verpflichtendes Eingreifen erforderlich sein kann (vgl. Stüwe et al. 2017: 46; Baier 2011: 141f.). Verbindliche Erstgespräche für Kinder und Jugendliche können durch Bezugspersonen initiiert werden, wobei die Fortführung der Unterstützung im Entwicklungsprozess jedoch eine geklärte Kooperationsbasis erfordert (vgl. Good et al. 2021: 5).

Autonomie

Für die Schulsozialarbeit stellt es ein wesentliches und anspruchsvolles Ziel dar, die Autonomie und den Subjektstatus von Kindern zu sichern und deren Weiterentwicklung aktiv zu fördern. Dabei geht es wesentlich darum, Bildungs- und Entwicklungsprozesse entweder direkt im Rahmen der Schulsozialarbeit zu unterstützen oder indirekt zu verbessern, indem Kinder und Jugendliche in ihren Lebenswelten – etwa in der Familie, der Schulklasse oder der Peer-Gruppe – gestärkt werden. Voraussetzung hierfür ist ein professionelles Verständnis von Kindern und Jugendlichen als autonome, handlungsfähige Subjekte. Die Schulsozialarbeit ist gefordert, soziale Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Selbstbestimmung und individuelle Entfaltung nachhaltig ermöglicht werden (vgl. Baier 2011: 139f.).

Neutralität und anwaltschaftliches Handeln

Die Schulsozialarbeit nimmt eine anwaltschaftliche Rolle ein, indem sie sich für gleichberechtigte Teilhabe, Mitbestimmung und faire Bildungschancen engagiert und deren Verwirklichung unterstützt (vgl. Good et al. 2021: 8). Schulsozialarbeit soll die Interessen von Schüler:innen vertreten, doch greift ein einseitiges Verständnis zu kurz, da deren Anliegen auch zu Konflikten oder Benachteiligungen anderer führen können. Daher braucht es einen professionellen Reflexionsrahmen, um zu entscheiden, wann anwaltschaftliches Handeln angemessen ist. In Anlehnung an Thiersch beschreibt Baier die Schulsozialarbeit nicht primär als Anwältin einzelner

Gruppen, sondern als Anwältin sozialer Gerechtigkeit. Sie wird dann parteilich, wenn Ungleichheiten bestehen und ihr Handeln zu gerechteren Lebensbedingungen beitragen kann (vgl. Baier 2011: 140f.). Dabei wahrt die Schulsozialarbeit eine neutrale Perspektive und agiert in Konfliktsituationen unvoreingenommen sowie vermittelnd gegenüber allen Beteiligten (vgl. Stüwe et al. 2017: 43).

4.3 Aufgaben, Ziele und Zielgruppe

Ein zentraler Ansatz zur Stärkung der erzieherischen Funktion der Schule und zur Schaffung förderlicher Entwicklungsbedingungen liegt in der Schulsozialarbeit. Sie hat sich fachlich etabliert und ist zu einem wichtigen Bestandteil schulischer Entwicklungsprozesse geworden. Schulsozialarbeit trägt zur Stärkung der Integrationsfunktion der Schule bei, verbessert die Bildungschancen benachteiligter Schüler:innen und fördert deren soziale Kompetenzen. Dabei verbindet sie die direkte Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit indirekten Massnahmen wie der Beratung von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen sowie einer sozialräumlichen Ausrichtung, die eine Abstimmung zwischen Schule und Gemeinde einschliesst (vgl. Ricking 2014: 46f.). Ihr Handeln richtet sie nach dem Berufskodex der Sozialen Arbeit sowie den Menschenrechten aus und versteht sich dabei als Vertreterin der Kinderrechte (vgl. Good et al. 2021: 1). Im Zentrum stehen sozialpädagogische Zielsetzungen, vor allem die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung ihres Alltags sowie die Förderung ihrer individuellen und sozialen Kompetenzen (vgl. Speck 2006: 24). Weiter zielt die Schulsozialarbeit darauf ab, Kinder und Jugendliche in ihrer Sozialisation und Entwicklung zu begleiten (vgl. Good et al. 2021: 6).

Zur Umsetzung ihrer Zielsetzungen bedient sich die Schulsozialarbeit zentraler sozialpädagogischer Methoden wie Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. Zudem beteiligt sie sich an innerschulischen Gremien und leistet einen Beitrag zur Förderung der Zusammenarbeit sowie zur Vernetzung zwischen Schule und dem sozialen Umfeld (vgl. Speck 2006: 24). Als Methodenmix der Sozialen Arbeit nutzt die Schulsozialarbeit ein breites Spektrum an Ansätzen, darunter Coaching von Lehrpersonen und Schulleitungen, Gruppen- und Klassenarbeit, Krisenintervention und Mediation sowie projektorientierte und systemisch-lösungsorientierte Beratungen. Ergänzend spielen interdisziplinäre Zusammenarbeit, Vernetzung im Gemeinwesen, Öffentlichkeitsarbeit und fachliche Reflexionsformate wie Supervision eine wichtige Rolle (vgl. Ziegele 2014: 56f.). Diese Aufgaben und Zielsetzungen sind insbesondere im Kontext von Schulabsentismus von Bedeutung, da sie wesentliche Ansatzpunkte für Prävention, Intervention und Reintegration betroffener Schüler:innen darstellen.

Im Anschluss an die Aufgaben und Zielsetzungen wird die Zielgruppe der Schulsozialarbeit betrachtet. Sie stellt ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar, richtet sich jedoch an dieselbe Anspruchsgruppe wie die Schule (vgl. Brunner et al. 2018: 38). Zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit gehören Schüler:innen, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen, da sie wesentliche Bezugspersonen im Entwicklungs- und Erziehungsprozess darstellen (vgl. Speck 2006: 24). Die Zielgruppen spiegeln die systemische Ausrichtung der Schulsozialarbeit wider, da schulische Problemlagen stets im Zusammenspiel von Individuum, Familie und dem Ort Schule entstehen.

Die folgende Tabelle der Fachgruppe Schulsozialarbeit des Schweizerischen Berufsverbandes Soziale Arbeit AvenirSocial und des Schulsozialarbeitsverbandes SSAV definiert die Zielgruppen und Angebote der Schulsozialarbeit in der Schweiz:

Zielgruppe	*Ziel*	*Angebot*
SchülerInnen	Positiver Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung. Sie verfügen über einen konstruktiven Umgang in Konfliktsituationen. Sie kennen Problemlösungsstrategien und können sie anwenden. Sie verfügen über eine altersgemässe Selbst- und Sozial- kompetenz, die ihren Möglichkeiten entspricht.	• Beratungsgespräche • Motivationsarbeit • Themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit • Prävention • Zusammenarbeit mit anderen sozialen Institutionen
Lehrkräfte	Unterstützung in sozialen Fragestellungen, Sensibilisierung der Lehrkräfte bei problematischen Entwicklungen und Tendenzen.	• Beratungsgespräch • Klasseninterventionen • Moderation • Projektarbeit (Präventionsarbeit) • Vermittlung weiterführender Angebote**
Eltern	Stärkung der Erziehungskompetenzen. Unterstützung in Erziehungsfragen.	• Beratungsgespräch • Moderation • Themenspezifische Elternabende • Vermittlung weiterführender Kontakte**
Schule	Beitrag zu einer positiven Schulhauskultur, Beitrag zur Gesundheitsförderung	• Mitarbeit in Arbeitsgruppen • Projektarbeit • Prävention
Andere Fachstellen, Gremien und Behörden**	Vernetzung und Koordination, Zusammenarbeit, Vermittlung	• Fallbesprechung • Projekte • Thematische Austauschtreffen • Übergabegespräche

Abb. 2: Zielgruppe und Angebote (in: AvenirSocial/SSAV 2010: 2f.).

4.4 Kooperation im schulischen Kontext

Die heterogene Zielgruppe sowie das breite Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit verdeutlichen die Notwendigkeit einer professionellen Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachstellen im schulischen Kontext. Speck (2016: 265) versteht Kooperation als längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten an einem gemeinsamen Thema oder einer Aufgabe, die auf gemeinsamen Zielen basiert und von der alle Beteiligten profitieren.

Mit dem Ziel, die Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, verfolgt die Schulsozialarbeit eine übergeordnete Zielsetzung, die mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule übereinstimmt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Eine zentrale Begründung liegt in der Vermeidung beziehungsweise Reduktion von Bindungsnachteilen, um Unterbrechungen in Bildungsbiografien zu verhindern, Risiken sozialer Desintegration frühzeitig zu begegnen sowie das emotionale Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen zu stärken (vgl. Stüwe et al. 2017: 15).

Aus dieser gemeinsamen Zielsetzung ergeben sich vielfältige Schnittstellen und teilweise Überschneidungen in den Aufgabenbereichen. Diese machen eine klare Abstimmung der Zuständigkeiten sowie eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur:innen erforderlich (vgl. Brunner et al. 2018: 38). Für eine qualitativ hochwertige und professionelle Schulsozialarbeit sind sowohl ihre fachliche Eigenständigkeit als auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit der Schule von grundlegender Bedeutung (vgl. Good et al. 2021: 14). Entsprechend wird eine verbindlich geregelte, langfristige und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit als wesentliches Leitziel beschrieben (vgl. Speck 2006: 24).

Aus struktureller Sicht stellt sich die Frage, wie gut Schulsozialarbeit vernetzt ist und wie intensiv Kooperationen gestaltet werden. Als neues Angebot muss sie sich im bestehenden Unterstützungssystem positionieren und einen Mehrwert schaffen, indem sie Versorgungslücken schliesst. Dafür ist es zentral, dass Schulsozialarbeitende die lokalen Strukturen kennen, um Kooperationen gezielt aufzubauen und abzustimmen. Vernetzung und Kooperation dienen dazu, fachliche Kompetenzen zu bündeln und bestmögliche Unterstützung zu gewährleisten (vgl. Baier/Heeg 2011: 32). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kooperation im schulischen Kontext konkret ausgestaltet wird.

Die Fachliteratur unterscheidet unterschiedliche Kooperationsformen. Dabei werden die Begriffe Multiprofessionalität und Interdisziplinarität herangezogen, um unterschiedliche Intensitätsstufen der Zusammenarbeit zu beschreiben. Unter Multiprofessionalität wird die gezielte Zusammenführung von Personen aus verschiedenen Berufsgruppen verstanden, die ihre

jeweils spezifische Expertise in die Bearbeitung von Problemstellungen der Alltagspraxis einbringen. Eine multiprofessionelle Kooperation zeichnet sich dabei durch ein gezieltes und längerfristiges Zusammenwirken an einem gemeinsamen Ort aus. Entscheidende Merkmale sind eine detaillierte Abstimmung der beruflichen Zuständigkeiten, verbindliche Handlungsabläufe sowie ein kontinuierlicher und umfassender fachlicher Austausch zwischen den Professionen. Im Gegensatz dazu wird die interdisziplinäre Kooperation abgegrenzt. Ihr Hauptziel besteht vorrangig darin, unterschiedliche fachliche Perspektiven, Wissensbestände und Kompetenzen bei der Suche nach Problemlösungen einzubeziehen. Der wesentliche Unterschied zur Multiprofessionalität liegt in der Arbeitsweise: Während der multiprofessionelle Ansatz auf eine sehr enge Zusammenarbeit abzielt, wird bei der interdisziplinären Kooperation häufig weniger eng und eher arbeitsteilig vorgegangen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Multiprofessionalität eine höhere Verbindlichkeit und Integration erfordert, während Interdisziplinarität den Fokus stärker auf die Zusammenführung diverser fachspezifischer Sichtweisen legt, um eine ganzheitlichere Problembetrachtung zu ermöglichen (vgl. Speck/Stauvermann: 2025: 84f.). Dennoch zeigt sich im Fachdiskurs, dass die Begriffe interdisziplinäre Kooperation und multiprofessionelle Kooperation teilweise synonym verwendet werden, wobei ihre begriffliche Verwendung nicht einheitlich ist.

Studien zeigen, dass interdisziplinäre Kooperation sowohl für die Zielgruppe als auch für die beteiligten Fachpersonen positive Effekte mit sich bringt. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass deren Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist und nicht immer reibungslos gelingt (vgl. Brunner et al. 2018: 38). Die Einführung der Schulsozialarbeit wirft grundlegende Fragen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen sowie weiteren beteiligten Akteur:innen auf (vgl. ebd.: 45). Eine gelingende Kooperation setzt geeignete strukturelle Rahmenbedingungen sowie verbindliche Austausch- und Abstimmungsstrukturen voraus, die eine koordinierte Zusammenarbeit der beteiligten Akteur:innen ermöglichen (vgl. ebd.: 43ff). Weiter werden gegenseitiges Vertrauen, funktionierende Kommunikation, eine klare Rollen- und Aufgabenklärung sowie ein gefestigtes professionelles Selbstverständnis als grundlegende Gelingensbedingungen erfolgreicher Zusammenarbeit hervorgehoben (vgl. Hostettler et al. 2020: 123f.)

Gerade die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen nimmt im schulischen Alltag eine zentrale Rolle ein, da sie die konkreten Abläufe und damit die Wirksamkeit schulsozialarbeiterischer Prozesse massgeblich beeinflusst. Gleichzeitig spiegelt sich in dieser Kooperation die jeweilige Schulkultur wider, speziell im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie in den damit verbundenen Haltungen und Perspektiven (vgl. Baier/Heeg 2011: 32).

Vor allem die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation zeigt sich im konkreten Umgang mit Schulabsentismus, worauf im Kapitel 5.2 eingegangen wird.

4.5 Fazit

Die Schulsozialarbeit stellt ein eigenständiges und zugleich eng mit dem System Schule verknüpftes Handlungsfeld dar, das wesentlich zur Förderung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen beiträgt. Ihre fachlichen Grundlagen, insbesondere die Lebenswelt-, System- und Ressourcenorientierung, bilden die Basis professionellen Handelns.
Die zentralen Handlungsprinzipien – darunter Niederschwelligkeit, Beziehungsarbeit, Vertrauen, Partizipation sowie anwaltschaftliches und neutrales Handeln – verdeutlichen die unterstützende und vermittelnde Funktion der Schulsozialarbeit im schulischen Kontext. Dabei zeigt sich, dass die Qualität der Beziehung zu den Adressat:innen eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit sozialpädagogischer Interventionen darstellt.

Darüber hinaus erfordern die vielfältigen Aufgaben und die systemische Ausrichtung der Schulsozialarbeit eine enge Kooperation im schulischen Umfeld. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Erziehungsberechtigten und weiteren Fachstellen ist zentral, geht jedoch zugleich mit strukturellen und organisatorischen Herausforderungen einher.

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel vertieft betrachtet, welche Handlungsmöglichkeiten sich für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus ergeben und wie Prävention, Intervention und Kooperation gezielt gestaltet werden können.

5 Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen der Schulsozialarbeit wird der Fokus auf deren konkrete Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Schulabsentismus gelegt. Dabei wird der folgenden Unterfrage nachgegangen:

„Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus im Hinblick auf Prävention, Intervention und Kooperation?“

5.1 Prävention und Intervention

Zahlreiche Untersuchungen – vor allem aus dem angloamerikanischen Raum – befassen sich im Kontext des Schulabsentismus mit Präventionsansätzen und Interventionsmassnahmen. Präventive Massnahmen zielen darauf ab, das Entstehen von Fehlzeiten frühzeitig zu vermeiden, während Interventionen Reaktionen auf bereits bestehende Formen von Schulabsentismus darstellen und deren Reduktion verfolgen. Die Wiedereingliederung ehemals schulabwesender Schüler:innen wird als Reintegration bezeichnet (vgl. Wagner 2009: 131f.), ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Präventive und frühe Interventionen sind von besonderer Bedeutung, da sich schulvermeidendes Verhalten, wie bereits erläutert, häufig bereits in der Grundschule abzeichnet (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 105).

Ricking und Hagen (2016: 97 f.) haben im Zuge eines Projekts ein Rahmenkonzept entwickelt, das der Schulsozialarbeit sowie weiteren Akteur:innen im schulischen Kontext als Orientierung dient und zur Prävention von Schulabsentismus beitragen kann. Mit steigender Intensität der Fehlzeiten werden die Unterstützungsmassnahmen schrittweise verstärkt und stärker individualisiert. Ziel ist es, eine weitere Eskalation zu verhindern, bestehende Strukturen zu stabilisieren und die schulische Anwesenheit sowie Teilhabe zu fördern. Das Modell verfolgt zwar eine präventive Grundausrichtung, nutzt jedoch gezielte Interventionen als Reaktion, um gegenzusteuern, sofern die präventiven Massnahmen unzureichend sind (vgl. Ricking/Hagen 2016: 92).

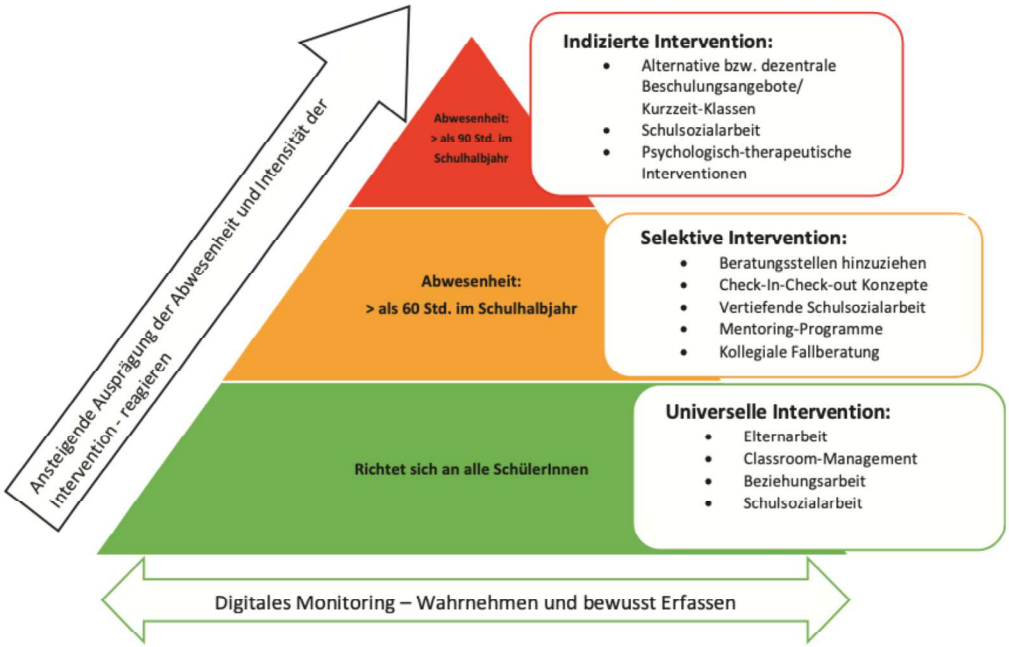


Abb. 3: Mögliches Rahmenkonzept unter Berücksichtigung eines Mehrebenen-Präventionsansatzes (in: Albers et al. 2018: 280).

Vor dem Hintergrund des dargestellten Mehrebenenmodells wird deutlich, dass präventive Ansätze nicht isoliert betrachtet werden können, sondern stets in unterschiedlichen Einflussbereichen ansetzen. Zudem werden Prävention und Intervention im Folgenden gemeinsam behandelt, da sie im Kontext von Schulabsentismus eng miteinander verknüpft sind und sich vor allem im Rahmen des Mehrebenenkonzepts überschneiden.

5.1.1 Prävention als Bildungsauftrag

Wie bereits in Kapitel 4.3 dargestellt, haben sich die konzeptionellen Grundlagen der Schulsozialarbeit im Zuge aktueller Fachdiskussionen weiterentwickelt. Befunde aus Begleitforschungen zeigen, dass punktuelle Präventionsmassnahmen häufig nicht die angestrebten Wirkungen erzielen, weshalb eine nachhaltige und langfristig angelegte Praxis erforderlich ist. Vor diesem Hintergrund wird Schulsozialarbeit zunehmend nicht mehr primär als reaktive Unterstützungsinstanz verstanden, sondern als aktiver Bestandteil von Bildungsprozessen, der die Entwicklung, Teilhabe und Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen fördert (vgl. Baier 2013: 1). Bildungsorientierte Schulsozialarbeit richtet ihren Blick auf zukünftige Lebensanforderungen und zielt darauf ab, junge Menschen zu befähigen, ihre Gegenwart und Zukunft eigenständig und sozial verantwortungsvoll zu gestalten. Dabei beschränkt sie sich nicht auf die Beeinflussung individuellen Verhaltens, sondern trägt ebenso zur Gestaltung förderlicher

Lebensbedingungen und unterstützender Aneignungsprozesse bei (vgl. ebd.: 2f.). Während Bildungsarbeit auf die Förderung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist, zielt Prävention traditionell stärker auf erzieherische Einflussnahme ab. Aus bildungstheoretischer Perspektive lassen sich jedoch auch Präventionsprogramme dahingehend reflektieren, inwiefern sie zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Vor diesem Hintergrund hat sich im Fachdiskurs zunehmend die Sichtweise etabliert, Schulsozialarbeit als eine besondere Form non-formaler Bildungsarbeit zu verstehen. Diese Einordnung wird zudem durch die UN-Kinderrechtskonvention gestützt, welche das Recht von Kindern auf Bildung und nicht auf Prävention betont (vgl. ebd.: 4f.). In diesem Zusammenhang kommt der Förderung von Lebenskompetenzen eine wesentliche Bedeutung zu, da Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, Herausforderungen eigenständig zu bewältigen und ihre Ressourcen zu nutzen. Vor dem Hintergrund dieses erweiterten Bildungsverständnisses wird Prävention als Teil umfassender Bildungsprozesse verstanden. Im Kontext von Schulabsentismus zielen präventive Ansätze der Schulsozialarbeit daher nicht ausschliesslich auf die Vermeidung von Fehlzeiten, sondern auf die Förderung positiver Entwicklungsbedingungen und stabiler Bildungsbiografien ab (vgl. Baier 2011: 73). Schulen, die sich aktiv mit Schulabsentismus auseinandersetzen, entwickeln eine Kultur des Hinschauens und stärken die Sensibilität für frühe Anzeichen schulvermeidenden Verhaltens. Besonders bedeutsam sind frühzeitige Kontaktaufnahmen durch Schulsozialarbeitende, etwa bei auffälligen Veränderungen wie Leistungseinbrüchen, (un)entschuldigten Fehlzeiten, häufigem Zuspätkommen, selektivem Fehlen, vermehrten Arztzeugnissen, psychosomatischen Beschwerden, Unterrichtsstörungen, Rückzugsverhalten oder Integrationsproblemen sowie bei Schulwechseln oder Klassenwiederholungen (vgl. Stamm 2008: 166f.).

Im Zentrum der Schulsozialarbeit steht eine beziehungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung, die darauf abzielt, frühzeitig unterstützend einzugreifen, bevor sich schulische Problemlagen verfestigen. Im Kontext von Schulabsentismus besteht das Ziel präventiver Ansätze darin, durch positive Beziehungserfahrungen, unterstützende Lernumgebungen und gezielte Förderung schulischer Teilhabe Entwicklungsprozesse zu stärken und schulvermeidendem Verhalten vorzubeugen. Insbesondere die Resilienzförderung bietet hierbei wichtige Ansatzpunkte (vgl. Ricking 2014: 39).

Resilienzförderung

Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und sozialen Belastungen. Sie zeigt sich darin, dass Kinder und Jugendliche trotz belastender Entwicklungsbedingungen positive Bewältigungsstrategien entwickeln und negative Entwicklungsverläufe vermeiden können. In der Forschung werden verschiedene

Schutzfaktoren beschrieben, darunter emotionale Stabilität, ein aktives Bewältigungsverhalten sowie unterstützende soziale Beziehungen. Der Familie kommt als zentrale Sozialisationsinstanz eine besondere Bedeutung zu, besonders im Hinblick auf stabile Bindungen und eines unterstützenden Erziehungsverhaltens (vgl. Ricking 2014: 39f.). Ein wichtiger Ansatzpunkt pädagogischer Förderung besteht darin, Schüler:innen dabei zu unterstützen, sich aktiv und selbstständig mit den Anforderungen ihres Lebens auseinanderzusetzen. Theis-Scholz (2007, zit. nach Ricking 2014: 42) beschreibt eine resilienzfördernde Schule als ein Umfeld, das durch ein wertschätzendes Klima, positive soziale Beziehungen und Partizipationsmöglichkeiten geprägt ist. Zudem spielen die Sensibilisierung von Lehrpersonen für zwischenmenschliche Prozesse sowie die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und externen Fachstellen – insbesondere unter Einbezug der Schulsozialarbeit – eine zentrale Rolle. Die Resilienzförderung stellt damit einen grundlegenden Ansatz dar, der sich im Mehrebenenmodell als universelle Intervention an alle Schüler:innen richtet (vgl. Abb. 3).

5.1.1.1 Ebenen der Prävention

Im Hinblick auf Schulabsentismus ist es aus präventiver Perspektive entscheidend, frühzeitig einzugreifen, um negative Entwicklungen zu stoppen und eine Chronifizierung zu verhindern. Ziel ist es, durch geeignete Massnahmen die Beziehungsqualität sowie die Bindung an Schule und Unterricht zu stärken (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 105). Im Rahmen einer bildungsorientierten Schulsozialarbeit lassen sich präventive Massnahmen auf zwei zentralen Ebenen verorten, die im Folgenden in Bezug auf die praktische Umsetzung näher erläutert werden (vgl. Ricking 2014: 43). Während die pädagogische Ebene primär auf die Beziehungsgestaltung und Kompetenzförderung abzielt, fokussiert die organisatorische Ebene auf die Schaffung systematischer Rahmenbedingungen zur Früherkennung von Schulabsentismus. Diese Unterscheidung lässt sich mit dem zuvor dargestellten Mehrebenenmodell in Beziehung setzen.

Prävention auf pädagogischer Ebene

Auf pädagogischer Ebene umfasst Prävention von Schulabsentismus verschiedene Ansatzpunkte. Eine grundlegende Voraussetzung stellt dabei eine klare Haltung der Professionellen dar, die darin besteht, Schulabsentismus nicht zu tabuisieren, sondern als pädagogische Herausforderung anzuerkennen und den eigenen Wissensstand sowie die Handlungskompetenzen im Umgang damit gezielt weiterzuentwickeln (vgl. Ricking 2014: 43). Innerhalb des Kollegiums kann zudem eine Person als zentrale Fachstelle und Multiplikator:in fungieren (vgl. Ricking 2023: 49).

Zudem kommt dem sozialen Klima in der Schule eine grundlegende Bedeutung zu, da es das Wohlbefinden der Schüler:innen wesentlich beeinflusst. Ein wertschätzender und respektvoller Umgang ist eine zentrale Voraussetzung für ein lernförderliches Umfeld. Schüler:innen, die sich akzeptiert fühlen, sozial eingebunden sind und positive Rückmeldungen auf ihr Verhalten erhalten, zeigen in der Regel eine höhere Schulzufriedenheit und entwickeln seltener Tendenzen zu schulvermeidendem Verhalten (vgl. Ricking 2014: 45f.). Weiter haben Schüler:innen ein Recht darauf, sich in der Schule sicher und akzeptiert zu fühlen. Daher kommt dem Erkennen und Verhindern von Gewalt und Mobbing auch im Hinblick auf die Prävention von Schulabsentismus eine besondere Bedeutung zu (vgl. Ricking 2023: 49). Eng damit verbunden ist die Förderung sozialer Kompetenzen, die eine wichtige Voraussetzung für schulische und gesellschaftliche Integration darstellen. Vor allem bei belasteten Schüler:innen können soziale Konflikte den Schulalltag negativ prägen und zur Entwicklung schulabsenten Verhaltens beitragen. Daher ist es bedeutsam, Fähigkeiten im Bereich sozialer Beziehungen, des Selbstmanagements sowie lernbezogene Kompetenzen gezielt zu stärken (vgl. Ricking 2014: 48). Die Gestaltung der Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung spielt eine besonders wichtige Rolle, weil eine positive pädagogische Beziehung als bedeutender Schutzfaktor wirken kann (vgl. Ricking 2023: 49).

Ein weiterer Aspekt präventiver Massnahmen liegt in der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten. Diese erweist sich insbesondere dann als wirksam, wenn sie als gemeinsame Verantwortung für Bildung und Erziehung verstanden wird und ein regelmässiger Austausch über die Lebens- und Lernsituation der Schüler:innen erfolgt (vgl. Ricking 2014: 55).

In diesem Zusammenhang wird die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zunehmend als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konzipiert, die auf gegenseitigem Respekt, Vertrauen und einem gleichberechtigten Austausch basiert. Ziel ist es, die Perspektiven beider Seiten anzuerkennen und die jeweiligen Erziehungs- und Bildungsbemühungen aufeinander abzustimmen, um eine kontinuierliche und ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Eltern in diesem Kontext häufig selbst psychosozial belastet sind und teilweise unter psychischen Beeinträchtigungen leiden, wodurch betroffene Schüler:innen einer erhöhten Risikogruppe angehören können (vgl. Ricking 2023: 72f.). Vor diesem Hintergrund ist eine aktive Ansprache sowie die gezielte Bekanntmachung der Angebote der Schulsozialarbeit von besonderer Bedeutung. Dazu zählen sowohl klassische Formate wie Elternsprechstunden, Elternabende und Gespräche mit Lehrpersonen als auch niederschwellige Angebote wie Elterncafés, Hausbesuche oder gemeinsame schulische Veranstaltungen (vgl. Speck 2022: 66).

Insgesamt zeigt sich, dass für eine wirksame Prävention schulabsenten Verhaltens vor allem der Aufbau verlässlicher Kooperationsstrukturen sowie ein kontinuierlicher Austausch

zwischen Schule und Elternhaus zentral sind. Gleichzeitig ist die Zusammenarbeit häufig durch Spannungen geprägt, etwa durch unterschiedliche Erwartungen, Leistungsbewertungen oder gegenseitiges Misstrauen. Umso wichtiger ist es, verbindliche Austauschmöglichkeiten zu schaffen und verschiedene Kooperationsformen – etwa im Bereich Elternbildung, Informationsaustausch oder Mitwirkung – gezielt zu fördern. Gerade im Kontext von Schulabsentismus ist eine enge und verlässliche Kommunikation entscheidend, da Erziehungsberechtigte nicht immer über Fehlzeiten informiert sind und auf zeitnahe Rückmeldungen angewiesen sind (vgl. Ricking 2014: 57ff.).

Prävention auf organisatorischer Ebene

Die Schulkultur spielt eine wesentliche Rolle in der Schulentwicklung und entsteht aus dem Zusammenspiel von räumlichen, zeitlichen und normativen Bedingungen. Diese beeinflussen Lernprozesse und das Wohlbefinden der Schüler:innen. Insbesondere Raumgestaltung und Zeitstrukturen prägen den Schulalltag und sollten so gestaltet werden, dass sie optimale Lern- und Arbeitsbedingungen ermöglichen (vgl. Ricking 2023: 50ff.). Eine nachhaltige Prävention kann in der Regel nicht durch isolierte Einzelmassnahmen erreicht werden, sondern setzt ein systematisch abgestimmtes, konzeptionell fundiertes Vorgehen innerhalb einer unterstützenden und positiven Schulkultur voraus (vgl. Ricking 2014: 80). Grundsätzlich sind Erklären und Verstehen grundlegende Kategorien pädagogischen Handelns. Verstehen bedeutet dabei, die Perspektive von Schüler:innen empathisch nachzuvollziehen und ihre Wahrnehmung sowie Verarbeitung von Situationen zu erfassen. Dies ist besonders bei Schulabsentismus zentral, da es ermöglicht, Vertrauen aufzubauen und die dahinterliegenden Motive zu erkennen. Verhalten wird dabei als Ausdruck verstanden, dessen Bedeutung es pädagogisch zu erschliessen gilt (vgl. Ricking 2023: 53ff.).

Wie die Abb. 3 des Mehrebenen-Präventionsansatzes zeigt, stellt die Erfassung von Fehlzeiten einen wichtigen Bestandteil des Rahmenkonzepts dar. Dabei kann das Monitoring als grundlegendes Instrument sowohl für präventive als auch für interventive Prozesse verstanden werden (vgl. Ricking/Speck 2018: 280). Die organisationale Ebene umfasst unter andrem die systematische Erfassung von Fehlzeiten, welche angesichts der hohen Dunkelziffer nicht erkannter Absenzen eine wesentliche Voraussetzung für frühzeitiges Handeln darstellt. Ziel ist es, Fehlzeiten möglichst früh zu erkennen, kontinuierlich zu dokumentieren, zu beobachten und zu analysieren, um darauf aufbauend gezielte Massnahmen einzuleiten (vgl. Ricking 2014: 59ff.). Damit übernimmt das Monitoring eine Schlüsselfunktion im Übergang zwischen Prävention und Intervention, da es nicht nur zur Früherkennung von Risikoverläufen beiträgt, sondern zugleich die Grundlage für eine differenzierte Einschätzung der Problemlage sowie die Planung passender Unterstützungs- und Interventionsmassnahmen bildet. Die Abb. 4 zeigt

den Verlauf von der Erfassung und Auswertung von Fehlzeiten bis hin zur Ableitung gezielter Massnahmen.

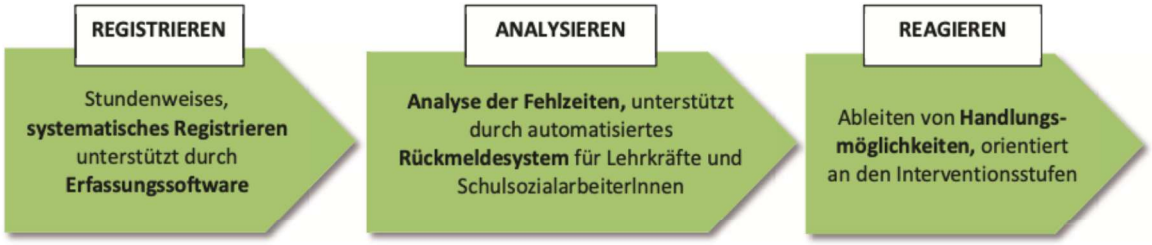


Abb. 4: Beispielverlauf der schulstundenbezogenen Erfassung von Schulversäumnissen (in: Albers et al. 2018: 281).

5.1.2 Intervention

Intervention bezeichnet das gezielte Eingreifen in eine problematische Situation mit dem Ziel, diese durch geeignete Massnahmen zu verbessern (vgl. Stamm 2008: 157f.). Im Sinne des zuvor dargestellten Mehrebenenansatzes (vgl. Abb. 3) richten sich Interventionen sowohl auf die Unterstützung einzelner Schüler:innen als auch auf schulische und kooperative Strukturen. Interventionen im Kontext von Schulabsentismus lassen sich nicht immer klar von präventiven Massnahmen abgrenzen, da ähnliche Ansätze sowohl vorbeugend als auch bei bereits bestehenden oder länger andauernden Fehlzeiten eingesetzt werden. Ziel ist es, schulabsente oder schulvermeidende Schüler:innen wieder zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu befähigen (vgl. Seeliger 2016: 42).

Falleinschätzung und Analyse der Problemlage

Voraussetzung für ein zielgerichtetes Handeln ist eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Situation. Diese bildet die Grundlage für ein passgenaues Vorgehen, da schulabsentes Verhalten unterschiedliche Ursachen, Erscheinungsformen und Dynamiken aufweisen kann. Interventionen orientieren sich daher an der jeweiligen Form des Schulabsentismus und beziehen sowohl Risikofaktoren als auch vorhandene Ressourcen und Handlungsmotive mit ein (vgl. Ricking 2023: 57).

Beziehungs- und beratungsorientierte Unterstützung

Ein zentraler Ansatzpunkt der Intervention liegt in der beziehungs- und beratungsorientierten Unterstützung der betroffenen Schüler:innen. Viele Schüler:innen mit unregelmässigem

Schulbesuch weisen einen erhöhten Unterstützungsbedarf auf und benötigen Hilfe dabei, ihre Problemlagen zu verstehen und alternative Handlungsstrategien zu entwickeln. Beratung orientiert sich dabei am Prinzip der «Hilfe zur Selbsthilfe» und ist ressourcenorientiert ausgerichtet (vgl. Ricking 2014: 88f.). Sie kann dazu beitragen, Situationen neu einzuordnen, Perspektiven zu eröffnen und die Handlungsfähigkeit der Schüler:innen zu stärken. Dabei richtet sie sich nicht ausschliesslich an die Schüler:innen selbst, sondern bezieht auch deren soziales Umfeld, insbesondere Familie und Schule, mit ein (vgl. Ricking 2023: 70).

Förderung der Schulpräsenz und Wiedereingliederung in den Unterricht

Ferner umfasst Intervention auch pädagogische Massnahmen im schulischen Kontext, die direkt auf die Stabilisierung des Schulbesuchs abzielen. Eine grundlegende Rolle spielt dabei die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, da diese als bedeutender Schutzfaktor wirkt. Ein frühzeitiges und konsequentes Reagieren auf Fehlzeiten signalisiert Verbindlichkeit und verhindert, dass Abwesenheiten als akzeptabel wahrgenommen werden (vgl. Stamm et al. 2009: 168). Ebenso ist eine gezielte Gestaltung der Rückkehr in den Unterricht nach Fehlzeiten von grosser Bedeutung. Diese kann etwa durch wertschätzende Rückmeldungen und eine vorbereitete Wiedereingliederung in die Klassengemeinschaft erfolgen, um erneute Abwesenheiten zu vermeiden (vgl. Ricking 2014: 90).

Kooperative Interventions- und Handlungsplanung

Neben beziehungs- und schulbezogenen Massnahmen erfordern wirksame Interventionen häufig eine enge Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen. Vor allem bei komplexeren Problemlagen ist eine koordinierte Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und externen Fachstellen notwendig. In solchen Fällen können gemeinsame Koordinationstreffen stattfinden, an denen neben den betroffenen Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigten auch Lehrpersonen sowie Fachkräfte aus Schulsozialarbeit und Schulpsychologie beteiligt sind. Ziel ist es, die Situation gemeinsam zu klären, Ressourcen zu bündeln und abgestimmte Massnahmen zu entwickeln (vgl. Ricking 2023: 64).

Eine zentrale Voraussetzung für den Umgang mit Schulabsentismus ist die Bereitschaft von Lehrpersonen, das Verhalten aufmerksam wahrzunehmen, fachlich zu analysieren und aktiv zu handeln. Fehlinterpretationen können die Problematik zusätzlich verstärken. Weiter werden Unterstützungsmassnahmen wie zum Beispiel Beratungen im Schulalltag oft erst dann angeboten, wenn Schüler:innen selbst aktiv Hilfe einfordern. Gerade belastete Schüler:innen ziehen sich jedoch häufig zurück. Umso wichtiger ist es, frühzeitig auf sie zuzugehen und

passende Hilfsangebote anzubieten (vgl. Ricking 2014: 85f.). Anstatt unerwünschtem Verhalten viel Aufmerksamkeit zu schenken, sollte erwünschtes Verhalten gezielt wahrgenommen und gestärkt werden. Verhaltensorientierte Interventionen können dabei auf verschiedenen Ebenen ansetzen, etwa im Unterrichtsklima, im familiären Umfeld, in der Peer-Gruppe oder durch die direkte Förderung von Anwesenheit und Partizipation (vgl. ebd.: 91). Weiter kann eine positive Schüler:innen-Lehrpersonen-Beziehung durch regelmässige Anwesenheit und Gespräche gestärkt werden und vermittelt den Schüler:innen, dass sie auch in schwierigen Situationen Unterstützung in der Schule erfahren. Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen zielt auf die Stärkung sozialer Fähigkeiten, der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Empathie sowie der Emotionsregulation und Konfliktbewältigung ab (vgl. Ricking 2023: 62f.).

Interventionskonzepte und pädagogische Unterstützung

Studien zeigen, dass in der Praxis häufig ordnungs- und strafrechtliche Massnahmen wie polizeiliche Rückführungen oder temporäre Schulausschlüsse eingesetzt werden (vgl. Stamm et al. 2009: 22f.). Diese greifen jedoch oft zu kurz, da sie wesentliche Ursachen schulabsenten Verhaltens unberücksichtigt lassen und meist keine nachhaltige Wirkung entfalten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass pädagogische und sozialpädagogische Ansätze im Umgang mit Schulabsentismus von zentraler Bedeutung sind. Laut Ricking benötigt jede Schule ein verbindliches, schulweit abgestimmtes Interventionskonzept für den Umgang mit Fehlzeiten. Dieses unterstützt die Klärung von Fällen und ermöglicht koordinierte Massnahmen mit dem Ziel einer möglichst raschen Reintegration der betroffenen Schüler:innen (vgl. Ricking 2023: 58ff.). Ein Handlungsplan umfasst zunächst die systematische Erfassung von Fehlzeiten sowie die Klärung des Falls. Grundlage dafür sind Beobachtungen und Gespräche, die dazu dienen, Risiken zu erkennen und geeignete Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln. Auf Grundlage der Falleinschätzung werden geeignete schulische Massnahmen geplant und umgesetzt, die eine Annäherung an erwünschtes Verhalten ermöglichen. Dabei werden Risikofaktoren, Ressourcen und Handlungsmotive gezielt in die Auswahl der Interventionsansätze einbezogen (vgl. ebd: 60f.).

Insgesamt zeigt sich, dass wirksame Intervention im Kontext von Schulabsentismus ein Zusammenspiel aus individueller Unterstützung, schulischen Massnahmen und kooperativen Netzwerken erfordert.

5.2 Kooperation in Bezug auf Schulabsentismus

Im Kontext von Schulabsentismus kommt der Kooperation eine relevante Bedeutung zu, da die Ursachen schulabsenten Verhaltens multikausal sind und verschiedene Lebensbereiche betreffen. Unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf Schulabsentismus verdeutlichen, dass schulabsentes Verhalten nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern eine abgestimmte Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen erfordert (vgl. Ricking 2025: 4). Der Schulsozialarbeit kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu, da sie als Schnittstelle zwischen Schule, Familie und weiteren Fachstellen fungiert und somit eine vermittelnde sowie koordinierende Funktion übernimmt (vgl. Brunner et al. 2018: 38). Durch ihre sozialpädagogische Perspektive trägt sie dazu bei, individuelle Problemlagen sichtbar zu machen und in den Gesamtzusammenhang schulischer Anforderungen einzuordnen.

Kooperation ermöglicht es, unterschiedliche Sichtweisen zusammenzuführen, Ursachen differenziert zu analysieren und darauf aufbauend koordinierte Präventions- und Interventionsmassnahmen zu entwickeln. Insbesondere im schulischen Kontext sind dabei neben Lehrpersonen auch die Schulsozialarbeit, die Schulpsychologie sowie die Erziehungsbrechtigten als zentrale Akteur:innen eingebunden (vgl. Sälzer 2025: 18). Gleichzeitig zeigen Studien, dass die Wahrnehmung und Bewertung von Schulabsentismus zwischen den beteiligten Kooperationspartner:innen teilweise deutlich variieren. Während Schüler:innen ihr Fernbleiben oft anders einschätzen, unterscheiden sich auch die Einschätzungen von Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und weiteren Fachstellen hinsichtlich Ursachen und Ausmass des Schulabsentismus. Diese unterschiedlichen Perspektiven können die Zusammenarbeit erschweren und erfordern eine gezielte Abstimmung sowie klare Kommunikationsstrukturen. Sälzer untersucht im Rahmen einer Befragung an beruflichen Schulen in Berlin, inwieweit die Angaben von Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitungen sowie pädagogischem Fachpersonal hinsichtlich Häufigkeit und Ursachen von Schulabsentismus übereinstimmen (vgl. Sälzer 2025: 18f.). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass unerlaubte Absenzen zum Schulalltag gehören, wobei sich die Einschätzungen von Schüler:innen und der Fachpersonen hinsichtlich der Ursachen für Schulabsentismus teilweise deutlich unterscheiden, siehe Tabelle:

Genannter Grund	Prozentuale Häufigkeit			
	Schülersicht	Lehrersicht	Schulleitung	Pädagogisches Fachpersonal
Schüler wollen ausschlafen.	8,5 %	0,5 %	0,0 %	0,0 %
Schüler müssen für einen Testlernen.	5,7 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %
Schüler haben die Hausaufgaben nicht gemacht.	4,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Schüler wollen einer bestimmten Lehrkraft nicht begegnen.	1,4 %	0,3 %	0,0 %	0,0 %
Schüler wollen bestimmten Mitschülern nicht begegnen.	2,7 %	0,2 %	2,2 %	0,0 %
Schüler haben Angst.	0,5 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %
Schüler sind zu spät dran und wollen dann keine Strafe bekommen.	1,0 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %
Schüler wollen sich mit Freunden treffen.	7,4 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %
Schüler haben keine Lust.	1,4 %	0,2 %	2,2 %	0,0 %
Schüler haben Probleme.	32,3 %	6,0 %	31,1 %	20,0 %
Schüler gehen einer Nebenbeschäftigung nach.	26,5 %	33,7 %	44,4 %	25,0 %
Aus anderen Gründen.	8,5 %	57,5 %	20,0 %	40,0 %

Abb. 5: Gründe für Absentismus: Schüler – Lehrkräfte – Schulleitung – Pädagogisches Fachpersonal (in: Sälzer 2025: 22).

Die Ursachen von Schulabsentismus werden von den vier befragten Personengruppen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet (vgl. Sälzer 2025: 21). Diese Diskrepanz verdeutlicht die Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit, da Lehrpersonen aufgrund von Leistungsbewertung und Zeitdruck oft nur begrenzt auf individuelle Bedürfnisse eingehen können. Die Einbindung weiterer pädagogischer Fachkräfte wie die Schulsozialarbeit wird dabei als wertvoll angesehen, vor allem weil sie unabhängig vom Unterrichtskontext mit betroffenen Schüler:innen arbeiten können. Sälzer empfiehlt, dass die unterschiedlichen Einschätzungen zu den Ursachen von Schulabsentismus verdeutlichen, dass der Dialog zwischen Schüler:innen, Lehrpersonen und weiterem pädagogischem Personal von zentraler Bedeutung ist und der regelmässige Austausch zum Thema Schulabsentismus sinnvoll sein kann (vgl. ebd.: 24f.). Als bedeutsame Kooperationspartner:innen unterstützen Schulsozialarbeitende Lehrpersonen mit fachlichen Impulsen zur Prävention und Bewältigung von Problemlagen wie Schulabsentismus und übernehmen zugleich eine vermittelnde sowie beratende Funktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen (vgl. Speck 2022: 65).

5.3 Beantwortung zweite Unterfrage

Die Unterfrage «Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus im Hinblick auf Prävention, Intervention und Kooperation?» lässt sich wie folgt beantworten:

Die vorliegenden Erkenntnisse verdeutlichen, dass Schulabsentismus ein komplexes und multikausal bedingtes Phänomen ist, das eine frühzeitige, systemische und ressourcenorientierte Bearbeitung erfordert. Aufgrund ihrer fachlichen Grundlagen und Handlungsprinzipien verfügt die Schulsozialarbeit über besondere Voraussetzungen, um schulabsentem Verhalten entgegenzuwirken.

Im Bereich der Prävention leistet die Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen, indem sie niederschwellige Unterstützungsangebote bereitstellt, tragfähige Beziehungen aufbaut und die Partizipation von Kindern und Jugendlichen stärkt. Durch ihre Präsenz im Schulalltag kann sie Risikofaktoren frühzeitig erkennen und präventive Massnahmen einleiten.

Im Rahmen der Intervention ermöglicht die Lebenswelt-, System- und Ressourcenorientierung der Schulsozialarbeit eine ganzheitliche Betrachtung schulabsenten Verhaltens. Dabei stehen nicht nur die Fehlzeiten im Vordergrund, sondern die dahinterliegenden individuellen, familiären und schulischen Belastungen. Ziel ist es, gemeinsam mit den betroffenen Schüler:innen und ihrem Umfeld Unterstützungsangebote zu entwickeln und vorhandene Ressourcen zu stärken.

Es zeigt sich, dass Schulabsentismus nur in der Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen wirksam bearbeitet werden kann. Eine enge Kooperation ist deshalb von zentraler Bedeutung. Die Schulsozialarbeit übernimmt hierbei eine koordinierende und vermittelnde Funktion, indem sie unterschiedliche Perspektiven zusammenführt und gemeinsame Lösungsprozesse unterstützt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit durch die Verbindung von Prävention, Intervention und Kooperation wesentlich dazu beitragen kann, Schulabsentismus frühzeitig zu erkennen, Bildungsbiografien zu sichern und die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zu stärken.

6 Empfehlung Schulsozialarbeit

Ziel der folgenden Empfehlung ist es, auf Grundlage der dargestellten theoretischen Erkenntnisse konkrete Handlungsperspektiven für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus abzuleiten. Die nachfolgenden Empfehlungen für die Praxis orientieren sich an der Struktur des vorangegangenen Kapitels.

6.1 Prävention als Bildungsauftrag

Die dargestellten Erkenntnisse verdeutlichen, dass Schulabsentismus häufig früh beginnt und sich schleichend entwickelt. Vor dem Hintergrund individueller und schulischer Einflussfaktoren ist eine frühzeitige Prävention daher von grosser Bedeutung. Für die folgende Empfehlung werden die nachstehenden Aspekte näher erläutert.

Beziehung

Ein Ansatz präventiven Handelns der Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus liegt in der gezielten Gestaltung tragfähiger Beziehungen zu Schüler:innen, deren Bedeutung bereits in Kapitel 4.2.2 hervorgehoben wurde. Niederschwelligkeit und Präsenz stellen grundlegende Voraussetzungen dar, um Schüler:innen den Zugang zu Unterstützungsangeboten in Belastungssituationen zu erleichtern. Emotional positiv besetzte Interaktionen mit Schüler:innen können den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen fördern und zugleich die frühzeitige Wahrnehmung von Anzeichen schulvermeidenden Verhaltens ermöglichen.

Resilienzförderung und Sozialkompetenzen

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Prävention ist die Förderung der Resilienz und der sozialen Kompetenzen. Wie in Kapitel 5.1.1 ausgeführt, fungiert Resilienz als psychischer Schutzfaktor, der Schüler:innen dazu befähigt, schulische Belastungen konstruktiv zu bewältigen, anstatt mit Schulabsentismus zu reagieren. Durch die gezielte Stärkung sozialer Fähigkeiten trägt die Schulsozialarbeit zudem dazu bei, die dort beschriebene «Haltekraft» der Schule zu erhöhen und ein Schulklima zu schaffen, das Exklusionserfahrungen und Mobbing präventiv entgegenwirkt.

Schulbindung

Durch geeignete Strukturen soll die Schule die regelmässige schulische Teilhabe von Schüler:innen fördern. Dabei zählen die Vermittlung von Qualifikationen zur individuellen und gesellschaftlichen Lebensbewältigung sowie die Förderung sozialer Integration zu den zentralen

Aufgaben der Schule (vgl. Kapitel 3.2.2). Schulsozialarbeit trägt dazu bei, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung, Teilhabe und Selbstbestimmung zu stärken sowie förderliche Lebensbedingungen und unterstützende Aneignungsprozesse zu schaffen. Durch positive Beziehungserfahrungen, eine unterstützende Lernumgebung sowie Angebote wie Gruppenprojekte, Klasseninterventionen und Einzelberatungen kann die schulische Teilhabe durch Schulsozialarbeitende zusätzlich gestärkt werden. Ein positives Schulklima, das von Wertschätzung, Respekt und positiven Rückmeldungen geprägt ist, gilt dabei als wesentliche Voraussetzung (vgl. Kapitel 5.1.1).

Elternarbeit

Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz sowie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung nehmen im Kontext von Schulabsentismus eine wichtige Bedeutung ein. Entsprechend erscheint es wichtig, Eltern frühzeitig in schulische Prozesse einzubeziehen. Schulsozialarbeit kann dabei durch Beratungsgespräche, themenspezifische Elternveranstaltungen sowie die Vermittlung weiterführender Unterstützungsangebote zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen beitragen. Eine gelingende Prävention setzt voraus, dass Bildung und Erziehung als gemeinsame Verantwortung von Schule und Elternhaus verstanden werden.

Systematisches Monitoring

Da Schulabsentismus oft schleichend, beispielsweise durch das Schwänzen einzelner Stunden beginnt, und die Forschung auf eine hohe Dunkelziffer aufgrund lückenhafter Dokumentation belegt, ist ein systematisches Monitoring zwingend erforderlich. Begründet wird dies sich durch die Ergebnisse in Kapitel 3.1, wobei Schulabsentismus aufgrund lückenhafter Aktenlage oft schwer zu erfassen ist. Ein systematisches Monitoring wird daher als Voraussetzung für frühzeitiges Handeln definiert (vgl. Kapitel 5.1.1.1). Die Schulsozialarbeitenden wirken dabei als Expert:innen für das Phänomen Schulabsentismus, unterstützen aktiv die «Kultur des Hinschauens» und sensibilisieren Lehrpersonen für Frühwarnsignale, welche bereits in der Primarschule auftreten können.

6.2 Intervention

Sobald sich Schulabsentismus abzeichnet, ist ein frühzeitiges, gezieltes und koordiniertes Eingreifen erforderlich, um die Fehlzeiten zu reduzieren und eine weitere Chronifizierung zu verhindern (vgl. Kapitel 5.1.2). Dabei bildet eine sorgfältige Analyse der jeweiligen Problemlage die Grundlage zielgerichteten Handelns.

Früherkennung und Problemanalyse

Im Fokus der Intervention stehen die frühzeitige Erkennung der in Kapitel 2 dargestellten Formen von Schulabsentismus sowie die Berücksichtigung individueller und institutioneller Einflussfaktoren. Dazu zählen unter anderem schulische Über- oder Unterforderung, Gewalterfahrungen, deviantes Verhalten, problematische Peer-Einflüsse, intensive Mediennutzung oder Mobbingerfahrungen. Ebenso sind institutionelle Faktoren wie fehlende Unterstützung, mangelnde Förderung oder nicht tragfähige Beziehungen innerhalb der Schule – beispielsweise zu Lehrpersonen – zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 5.1.1.1).

Treten Veränderungen wie Leistungseinbrüche, Fehlzeiten, häufiges Zuspätkommen, vermehrte Arztzeugnisse, psychosomatische Beschwerden, Unterrichtsstörungen, Rückzugsverhalten, Integrationsprobleme, Schulwechsel oder Klassenwiederholungen auf, sollte die Schulsozialarbeit frühzeitig aufmerksam werden und den Kontakt zu den betroffenen Schüler:innen sowie weiteren beteiligten Akteur:innen suchen. Ein Gelingensfaktor im Umgang mit Schulabsentismus besteht darin, dass Lehrpersonen schulabsentes Verhalten aufmerksam wahrnehmen, fachlich reflektieren und gemeinsam mit der Schulsozialarbeit geeignete Handlungsschritte einleiten (vgl. Kapitel 5.1.2).

Ressourcenorientierte Einzelfallhilfe

Ein Schwerpunkt im Bereich der Intervention liegt in der ressourcenorientierten Beratung. Wie in Kapitel 5.1.2 dargestellt, sollte die Unterstützung nach dem Prinzip der «Hilfe zur Selbsthilfe» gestaltet werden, indem gemeinsam mit den Schüler:innen individuelle Problemlagen analysiert und alternative Handlungsstrategien entwickelt werden (vgl. Kapitel 5.1.2). Dabei sollte nicht primär das schulabsente Verhalten sanktioniert, sondern die in Kapitel 4.2.1 beschriebenen Ressourcen, Stärken und Bewältigungskompetenzen der Schüler:innen gefördert werden. Ziel ist es, ihre Handlungsfähigkeit sowie ihr Selbstwertgefühl nachhaltig zu stärken. Einzelgespräche bieten die Möglichkeit, emotionale und soziale Kompetenzen gezielt zu stärken sowie Strategien zur Emotionsregulation und Konfliktbewältigung zu entwickeln (vgl. Kapitel 5.1.2). Eine positive Schüler:innen-Lehrpersonen-Beziehung stellt dabei einen weiteren wichtigen Gelingensfaktor dar, der durch Präsenz, Gespräche und unterstützende Beziehungserfahrungen gestärkt werden kann (vgl. ebd.).

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Da Schulabsentismus häufig im Zusammenhang mit familiären Belastungen und komplexen Lebenssituationen steht, kommt der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten eine grosse Bedeutung zu. Für die Schulsozialarbeit besteht die Aufgabe darin, gemeinsam mit den

Erziehungsberechtigten kooperative Klärungsprozesse zu gestalten und sie für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu gewinnen. Dabei sollten Transparenz, Zielsetzungen sowie eine ressourcenorientierte Haltung im Vordergrund stehen. Die frühzeitige Einbeziehung der Erziehungsberechtigten als zentrale Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um schulabsentem Verhalten nachhaltig entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 5.1.1).

6.3 Kooperation

Aufgrund der vielfältigen individuellen, familiären und schulischen Einflussfaktoren von Schulabsentismus ist eine multiprofessionelle Zusammenarbeit elementar. Da schulabsentes Verhalten häufig in komplexen psychosozialen Lebenssituationen entsteht, kann dessen Bewältigung weder durch die Schule noch durch die Schulsozialarbeit allein erfolgen, sondern erfordert eine koordinierte Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur:innen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit ist im Umgang mit Schulabsentismus von entscheidender Bedeutung, da Lehrpersonen Veränderungen im Verhalten oder vor allem auch in der An- oder Abwesenheit von Schüler:innen häufig frühzeitig wahrnehmen. Ein transparenter Informationsaustausch, regelmässige Fallbesprechungen sowie gemeinsam abgestimmte Handlungsschritte ermöglichen ein koordiniertes Vorgehen und können die schulische Teilhabe von Schüler:innen fördern (vgl. Kapitel 5.2). Weiter sollte die Schulsozialarbeit Lehrpersonen dabei unterstützen, tragfähige und wertschätzende Beziehungen aufzubauen. Positive Beziehungserfahrungen stärken die Bindung an die Schule und können schulmeidendem Verhalten entgegenwirken (vgl. Kapitel 5.1.1.1).

Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten

Im Umgang mit Schulabsentismus empfiehlt sich eine frühzeitige und regelmässige Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten. Die Schulsozialarbeit sollte den Austausch zwischen Familie und Schule fördern, Informationen transparent vermitteln und gemeinsam mit den Beteiligten Lösungsstrategien entwickeln. Eine vertrauensvolle und verlässliche Kooperation ist dabei von besonderer Bedeutung, da Erziehungsberechtigte nicht immer über Fehlzeiten ihrer Kinder informiert sind (vgl. Kapitel 5.1.1.1). Durch eine enge Bildungs- und Erziehungspartnerschaft können gemeinsame Verantwortlichkeiten geklärt und die regelmässige Schulteilnahme der Schüler:innen nachhaltig unterstützt werden.

Vernetzung mit externen Stellen

Vor allem bei länger andauernden oder komplexen Fällen von Schulabsentismus ist eine Einbindung externer Fachstellen notwendig. Je nach individueller Problemlage können dabei beispielsweise der Schulpsychologische Dienst oder die Kinder- und Jugendhilfe sowie weitere Beratungsstellen hinzugezogen werden. Der Schulsozialarbeit kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Schnittstellenfunktion zu, indem sie die Zusammenarbeit der beteiligten Akteur:innen koordiniert, Unterstützungsangebote vermittelt und zu einer abgestimmten Fallbearbeitung beiträgt.

Schweigepflicht

Grundsätzlich sollte die Schulsozialarbeit die Schweigepflicht gegenüber Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen transparent kommunizieren. Die Gewährleistung von Vertraulichkeit bildet eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von Vertrauen und die Offenheit der Beteiligten. Gleichzeitig ist ein sorgfältiger Umgang mit Informationen erforderlich, insbesondere im Spannungsfeld zwischen Datenschutz und Kooperation. Ausnahmen bestehen bei einer akuten Kindeswohlgefährdung (vgl. Kapitel 4.2.2).

6.4 Grenzen

Die Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit Schulabsentismus entgegenzuwirken sind an Rahmenbedingungen gebunden. Da die Zusammenarbeit grundsätzlich auf Freiwilligkeit basiert, ist ihre Wirksamkeit auf die Mitwirkung der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten angewiesen (vgl. Kapitel 4.2.2). Da Schulabsentismus als multikausales Phänomen durch individuelle, familiäre und institutionelle Einflussfaktoren geprägt ist, können seine Ursachen nicht allein durch die Schulsozialarbeit bearbeitet werden. Deshalb ist die Schulsozialarbeit auf eine Kooperation mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten sowie externen Fachstellen angewiesen (vgl. Kapitel 5.2). Fehlende Austausch- und Abstimmungsstrukturen können die Zusammenarbeit erschweren (vgl. Kapitel 5.).

Weiter steht die Schulsozialarbeit vor der Herausforderung, ihre Zuständigkeiten klar abzugrenzen. Gleichzeitig erfordert professionelles Handeln den Umgang mit Unsicherheiten und der begrenzten Planbarkeit von Massnahmen, wie beim Entgegenwirken von Schulabsentismus beziehungsweise bei der Stärkung von Bildungs- und Teilhabechancen (vgl. Kapitel 4.2.1).

6.5 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus eine wichtige präventive, intervenierende und koordinierende Funktion einnimmt. Durch ihre lebenswelt-, ressourcen- und systemorientierte Ausrichtung kann sie dazu beitragen, schulmeidende Entwicklungen frühzeitig zu erkennen, betroffene Schüler:innen zu unterstützen und relevante Akteur:innen zu vernetzen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Schulabsentismus nicht durch einzelne Massnahmen oder Akteur:innen allein bewältigt werden kann. Eine nachhaltige Stärkung von Bildungs- und Teilhabechancen erfordert vielmehr ein abgestimmtes Zusammenwirken von Schule, Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Schulsozialarbeit und weiteren externen Fachstellen.

7 Schlussfolgerung / Beantwortung der Fragestellung

In diesem abschliessenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst, die Hauptfragestellung beantwortet sowie die Rolle der Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus reflektiert. Abschliessend erfolgt ein kurzer Ausblick auf zukünftige Herausforderungen.

7.1 Zentrale Erkenntnisse

Diese Literaturarbeit zeigt, dass Schulabsentismus ein komplexes und multikausal bedingtes Phänomen darstellt. Schulabsentes Verhalten kann durch individuelle, familiäre sowie schulische Einflussfaktoren begünstigt werden. Familiäre Belastungen, psychische Faktoren, schulische Erfahrungen sowie strukturelle Bedingungen können zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Schulabsentismus beitragen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Folgen weit über die reine Abwesenheit vom Unterricht hinausgehen und Bildungs-, Entwicklungs- sowie Teilhabechancen von Schüler:innen nachhaltig beeinträchtigen können.

Der Schulsozialarbeit kommt im Umgang mit Schulabsentismus eine wichtige Rolle zu. Ihre Handlungsmöglichkeiten umfassen unter anderem präventive, intervenierende und kooperative Ansätze. Die Beziehungsarbeit, die Ressourcenorientierung sowie die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und externen Fachstellen erweisen sich als relevante Gelingensbedingungen.

7.2 Beantwortung der Hauptfragestellung

«Welche Rolle übernimmt die Soziale Arbeit im Kontext Schule, um Schulabsentismus entgegenzuwirken und Bildungs- und Teilhabechancen zu unterstützen?»

Die Schulsozialarbeit übernimmt im Umgang mit Schulabsentismus eine präventive, intervenierende und koordinierende Rolle. Durch niederschwellige Beziehungsangebote, die Förderung individueller Ressourcen sowie die Begleitung von Schüler:innen in belastenden Lebenssituationen kann sie schulmeidenden Entwicklungen frühzeitig entgegenwirken. Gleichzeitig übernimmt sie eine entscheidende Brücken- und Schnittstellenfunktion zwischen Schule, Familie und weiteren Fachstellen. In dieser Rolle trägt sie dazu bei, unterschiedliche Perspektiven zusammenzuführen, Unterstützungsangebote zu koordinieren und gemeinsame Lösungsstrategien zu entwickeln. Dadurch leistet die Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen.

Eine wesentliche Stärke der Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus liegt in ihrem ganzheitlichen Blick auf die Lebenslage der betroffenen Schüler:innen. So wird schulabsentes Verhalten nicht isoliert betrachtet, sondern es werden individuelle, familiäre und schulische Einflussfaktoren einbezogen und die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Systemen aktiv gefördert.

7.3 Reflexion und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass die Schulsozialarbeit eine unverzichtbare Schnittstellenfunktion einnimmt, um Bildungsbiografien zu sichern. Kritisch zu reflektieren ist, dass die Schulsozialarbeit nicht als verlängerter Arm der Schulpflichtkontrolle oder als reine „Reparaturinstanz“ für herausfordernde Situationen im Schulkontext fungiert. Vielmehr muss sie als Anwältin für Bildungsgerechtigkeit agieren und die Schweigepflicht sowie die Niederschwelligkeit als Kernmerkmale der Schulsozialarbeit verteidigen. Die Auseinandersetzung mit Schulabsentismus bleibt ein dynamisches Feld, in dem die Schulsozialarbeit massgeblich dazu beitragen kann, die gesellschaftliche Teilhabe von Schüler:innen nachhaltig zu sichern.

Diese Bachelorarbeit basiert auf wissenschaftlicher Literatur und erlaubt keine Aussagen über die Wirksamkeit einzelner Massnahmen im konkreten Fall. Für zukünftige Forschung wären empirische Untersuchungen zur Perspektive von Schulsozialarbeitenden sowie zur Wirksamkeit spezifischer Präventions- oder Interventionsansätze im Umgang mit Schulabsentismus von Interesse. Angesichts der anhaltenden Herausforderungen im Zusammenhang mit Schulabsentismus kommt der Schulsozialarbeit auch künftig eine zentrale Rolle bei der Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen zu.

8 Literaturverzeichnis

Albers, V./ Bolz, T./ Wittrock, M. (2018). Monitoring als Element eines Rahmenkonzeptes für den Umgang mit (elternbedingtem) Schulabsentismus. Eine Prämisse für effektives pädagogisches Handeln. In: Ricking, H./ Speck, K. (Hg.). Schulabsentismus und Eltern. Springer VS. S. 267–287.

AvenirSocial/ Schulsozialarbeitsverband SSAV (2010). Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit. In: ssav.ch. URL: https://ssav.ch/download/673/Rahmenempfehlungen_Schulsozialarbeit.pdf [Zugriff: 12.06.2026].

Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, F./ Deinet, U. (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Erweiterte Aufl. Verlag Barbara Budrich. S. 61–81.

Baier, F. (2011b). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, F./ Deinet, U. (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Erweiterte Aufl. Verlag Barbara Budrich. S. 357–368.

Baier, F. (2011c). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründung der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, F./ Deinet, U. (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Erweiterte Aufl. Verlag Barbara Budrich. S. 85–96.

Baier, F. (2013). Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit. In: Schulsozialarbeit.ch. Special 01/2013. URL: https://ssav.ch/de/publikationen/fachartikel [Zugriff: 25.04.2026].

Baier, F./ Heeg, R. (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Springer VS.

Brunner, M./ Pfiffner, R./ Ambord, S./ Hostettler, U. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren. Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In: Chiapparini, E./ Stohler, R./ Bussmann, E. (Hg.). Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Budrich UniPress Ltd. S. 38–47.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 (SR 101). (Stand am 3. März 2024). URL: https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de [Zugriff: 19.02.2026].

Dunkake, I. (2010). Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feldhaus, M./ Rau, M. (2025). Schulabsentismus aus einer familiensoziologischen Perspektive: Ein Überblick über empirische Befunde, theoretische Zugänge und offene Fragen. In: Ricking, H./Speck, K. (Hg.). Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus. Springer VS. S. 59–80. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46233-8.

Gesetz über die Volksschule (Volksschulgesetz) des Kantons Aargau vom 17.03.1981 (SAR 401.100). (Stand am 1.05.2025). URL: https://gesetzessammlungen.ag.ch/app/de/texts_of_law/401.100 [Zugriff: 21.05.2026].

Good, M./ Kühne, C./ Schönenberger-Haller, S./ Klingenstein, M./ Schretter, N./ Tappert, Y. (2021). Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit. Version 1.0. Schulsozialarbeitsverband SSAV.

Hostettler, U./ Pfiffner, R./ Ambord, S./ Brunner, M. (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. hep Verlag AG.

PISA (2022). Die Schweiz im Fokus. URL: https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html [Zugriff: 19.03.2026].

Ricking, H. (2003). Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Ricking, H. (2014). Schulabsentismus. Cornelsen Schulverlage GmbH.

Ricking, H./ Albers, V. (2025). Schulabsentismus: Intervention und Prävention. Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46233-8.

Ricking, H./ Dunkake, I. (2017). Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Ricking, H./ Hagen, T. (2016). Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention. Kohlhammer.

Ricking, H./ Schulze, G.C./ Wittrock, M. (Hg.). (2009). Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention. Ferdinand Schöningh.

Ricking, H./ Speck, K. (Hg.). (2018). Schulabsentismus und Eltern. Springer VS.

Ricking, H./ Speck, K. (Hg.). (2025). Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46233-8.

Rotthaus, W. (2019). Schulprobleme und Schulabsentismus. Carl-Auer Verlag.

Sälzer, C. (2010). Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sälzer, C. (2025). Multiprofessionelle Kooperation im Umgang mit Schulabsentismus: Unterschiedliche Perspektiven der Schulgemeinschaft. In: Ricking, H./ Speck, K. (Hg.). Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus. Springer VS. S. 15–27. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46233-8.

Seeliger, S. (2016): Schulabsentismus und Schuldropout. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12594-3.

Speck, K. (2006). Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, K. (2022). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, K./ Stauvermann, L. (2025). Multiprofessionelle Kooperation im Umgang mit Schulabsentismus: Sozialpädagogische Perspektiven, Erklärungsansätze, empirische Befunde und Empfehlungen. In: Ricking, H./ Speck, K. (Hg.). Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus. Springer VS. S. 81–103. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46233-8.

Stamm, M. (2008). Die Psychologie des Schuleschwänzens. Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Verlag Hans Huber.

Stamm, M. (2013). *Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse von Kindern und* Jugendlichen aus und von der Schule. Swiss Institute for Educational Issues. URL: https://margritstamm.ch/images/Dossier%20zu%20cool.pdf [Zugriff: 19.01.2026].

Stamm, M. (2022). Zu cool für die Schule? Absentismus, Abbrüche, Ausstiege und Ausschlüsse (Dossier aktualisiert). Swiss Institute for Educational Issues. URL: https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/280-zu-cool-fuer-die-schule-2022/file.html [Zugriff: 18.01.2026].

Stamm, M./ Ruckdäschel, C./ Templer, F./ Niederhauser, M. (2009). Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stüwe, G./ Ermel, N./ Haupt, S. (2017). Lehrbuch Schulsozialarbeit. 4. überarbeitete Aufl. Beltz Juventa.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (UN-Kinderrechtskonvention) (SR 0.107). (Stand am 27. Februar 2023). URL: https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de [Zugriff: 19.02.2026].

Wagner, M. (2009). Soziologische Befunde zum Schulabsentismus und Handlungskonsequenzen. In: Ricking, H./ Schulze, G. C./ Wittrock, M. (Hg.). Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention. Ferdinand Schöningh / UTB. S. 123–136.

Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In: Gschwind, K. (Hg.). Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung. Interact. S. 14–78.

Ziegele, U. (o.J.). Kompetenzprofil Schulsozialarbeit. In: ssav.ch. URL: https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere [Zugriff: 25.04.2026].

9 Hilfsmittelverzeichnis

Hilfsmittel	Verwendung
ChatGPT & Perplexity	Literaturrecherche
Notebook LM	Unterstützung beim Auffinden relevanter Textstellen
ChatGPT	• Prüfung der Logik / Stringenz • Lektorat ganzer Text • Unterstützung bei der Formulierung von Kapitelübergängen und Einleitungen. • Unterstützung bei der Umformulierung komplexer Textpassagen zur Verbesserung von Verständlichkeit und Lesbarkeit.

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kompetenzprofil Schulsozialarbeit (in: Ziegele o.J.: o.S.)

Abb. 2: Zielgruppe und Angebote (in: AvenirSocial/SSAV 2010: 2f.).

Abb. 3: Mögliches Rahmenkonzept unter Berücksichtigung eines Mehrebenen-Präventionsansatzes (in: Albers et al. 2018: 280).

Abb. 4: Beispielverlauf der schulstundenbezogenen Erfassung von Schulversäumnissen (in: Albers et al. 2018: 281).

Abb. 5: Gründe für Absentismus: Schüler – Lehrkräfte – Schulleitung – Pädagogisches Fachpersonal (in: Sälzer 2025: 22).