

Wege zurück in die Schule: Die Wirkung der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus

Strategien zur Reintegration durch Unterstützung und Netzwerkarbeit

Bachelorarbeit
Anna Sofia Borghetti

Begleitperson
Dr. Carl Oliva

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlings-
semester 2025

Abstract

Schulabsentismus ist eine vielschichtige Herausforderung, die sowohl für betroffene Schüler:innen als auch für deren Umfeld gezielte Unterstützung und Begleitung erfordert. Die regelmässige Teilnahme am Unterricht ist dabei zentral für Bildungs- und Teilhabechancen. Diese Bachelorarbeit untersucht die Rolle der Schulsozialarbeit (SSA) im Umgang mit Schulabsentismus und deren Beitrag zur schulischen Reintegration.

Auf Grundlage einer Literaturanalyse werden die Ursachen von Schulabsentismus beleuchtet sowie die Handlungsmöglichkeiten der SSA im Kontext Schule, Familie und Umfeld dargestellt. Dabei stehen ressourcenorientierte und systemische Ansätze im Fokus, die den individuellen Bedürfnissen der betroffenen Schüler:innen Rechnung tragen.

Die Arbeit schliesst eine bisher weniger erforschte Wissenslücke, indem sie gezielt die Phase der schulischen Reintegration untersucht und aufzeigt, wie die SSA durch Beziehungsarbeit und Netzwerkarbeit die Rückkehr in den Schulalltag gezielt begleiten und unterstützen kann. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde ein praxisnaher Handlungsplan entwickelt, der zentrale Elemente wie das Rückkehrgespräch, eine individuelle Wiedereingliederungsplanung sowie eine strukturierte Begleitung umfasst und als Grundlage für eine nachhaltige schulische Reintegration dient.

Die Ergebnisse zeigen, dass die SSA durch Beziehungsarbeit, lösungsorientiertes Vorgehen und interdisziplinäre Zusammenarbeit gezielt zur Förderung der schulischen Teilhabe beitragen kann. Als verbindendes Element zwischen Schüler:innen, Schule und Familie spielt die SSA eine wichtige Rolle in der Begleitung und Unterstützung von Reintegrationsprozessen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1. Einleitung.....	7
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	7
1.2 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit.....	8
1.3 Fragestellung.....	10
1.4 Thematische Eingrenzung	11
1.5 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse	11
1.6 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	12
2. Erklärungstheoretische Grundlagen zu Schulabsentismus.....	13
2.1 Definition und Formen von Schulabsentismus	13
2.1.1 Schulschwänzen.....	14
2.1.2 Schulverweigerung	14
2.1.3 Zurückhalten.....	15
2.2 Ursachen und Folgen von Schulabsentismus	16
2.2.1 Erklärungen für Schulabsentismus	16
2.2.2 Gegenüberstellung der Faktoren	19
2.2.3 Folgen von Schulabsentismus	20
2.2.4 Gewichtung der Folgen.....	20
2.2.5 Wechselwirkung zwischen Ursachen und Folgen	22
2.3 Überblick über aktuelle Forschungen zu Schulabsentismus	23
2.4 Zwischenfazit.....	24
3. Schulsozialarbeit im interprofessionellen Umgang mit Schulabsentismus ..	26
3.1 Definition, Auftrag und Grundprinzipien der Schulsozialarbeit.....	26
3.2 Die Rolle der Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus.....	28
3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit	29
3.4 Interprofessionelle Zusammenarbeit versus Netzwerkarbeit	30
3.5 Übergang zur Reintegration als zentrales Thema	32
3.6 Zwischenfazit.....	33
4. Reintegration – Strategien, Herausforderungen und Praxis	34
4.1 Reintegration als Prozess.....	34
4.1.1 Perspektiven der Schüler:innen – Vergleich zweier Studien.....	35
4.1.2 Die Bedeutung von Scham	37
4.2 Handlungsansätze der Schulsozialarbeit	38
4.2.1 Mikroebene.....	39
4.2.2 Mesoebene.....	41
4.2.3 Makroebene	43

4.3	Netzwerkarbeit als Querschnitt	46
4.4	Herausforderungen und Spannungsfelder	46
4.5	Handlungsempfehlung für die Praxis	48
4.6	Zwischenfazit.....	49
5.	Schlussfolgerungen.....	51
5.1	Beantwortung der Fragestellung	51
5.2	Kritische Reflexion und Ausblick	54
5.3	Fazit	55
	Literaturverzeichnis	57

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Vergleich Hauptursachen für Schulabsentismus in %	19
<i>Abbildung 2.</i> Schulabsentismus & Delinquenz (einzelne Stunden/ganze Tage geschwänzt)	22
<i>Abbildung 3.</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit bei Schulabsentismus.....	31
<i>Abbildung 4.</i> Die sieben Säulen der Neuen Autorität	45

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i> Absentismusformen nach Ricking	14
<i>Tabelle 2.</i> Gewichtung der Folgen von Schulabsentismus	21
<i>Tabelle 3.</i> Bernhard	36
<i>Tabelle 4.</i> Göttingen-Studie	36

1. Einleitung

Im folgenden Kapitel werden die Ausgangslage, die Relevanz des Themas, die Fragestellung sowie die Zielsetzung, methodische Herangehensweise und der Aufbau der Arbeit erläutert.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Schulabsentismus stellt in der heutigen Bildungslandschaft eine zentrale Herausforderung dar, da unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht erhebliche Folgen für die Gesamtentwicklung eines Kindes haben kann. Schulabschlüsse, Lebensperspektiven und auch die gesellschaftliche Integration können dadurch gefährdet werden (Erb, 2017, S. 4). Gemäss Havik, Bru und Ertesvåg zeigen Studien, dass Schulabsentismus oft mit komplexen, multiplen Faktoren verknüpft ist, darunter familiäre Konflikte, soziale Isolation, psychische Erkrankungen oder mangelnde Unterstützung durch das Schulsystem. Darüber hinaus können schulbezogene Faktoren wie problematische Beziehungen zu Mitschüler:innen, Mobbing oder unzureichendes Klassenmanagement eine entscheidende Rolle spielen (2015, S. 222-224). Ein weiterer Faktor für Schulabsentismus lässt sich bei den strukturellen Bedingungen des Schulsystems verorten. Schulabsentismus wird häufig als individuelles Fehlverhalten interpretiert, doch die Forschung zeigt, dass auch strukturelle Defizite im Schulsystem eine wesentliche Rolle spielen (Wagner, Dunkake & Weiss, 2004, S. 459). Angesichts dieser vielfältigen Einflussfaktoren gilt es, Anderssein und abweichendes Verhalten nicht zu stigmatisieren, sondern stets das Wohlergehen der betroffenen Personen in den Vordergrund zu stellen. Eine professionelle und sorgfältige Herangehensweise erfordert eine differenzierte Betrachtung, die auf gemeinsamer Bewertung, kontinuierlichem Austausch von Beobachtungen und der gezielten Entwicklung von Unterstützungsmassnahmen basiert (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 9).

Die Professorin für Erziehungswissenschaften, Margrit Stamm, schreibt, dass rund 49 Prozent der Schüler:innen während ihrer Schullaufbahn gelegentlich der Schule fernbleiben und daher als Gelegenheitsschwänzer:innen bezeichnet werden können. Weiterhin führt sie aus, dass 33 Prozent dies relativ häufig tun, während fünf Prozent der Schüler:innen durch ihr Fernbleiben besonders auffallen (2022, S. 19). Diese Befunde stehen im Einklang mit den Schätzungen von Resch und Parzer, die die Häufigkeit von problematischem Schulabsentismus in Europa auf etwa fünf bis zehn Prozent beziffern (2022, S. 35). Auch in der Schweiz zeigt die Pisa-Studie aus dem Jahr 2015, dass rund zehn Prozent der Schüler:innen aus unterschiedlichen Gründen den Schulbesuch verweigern oder schwänzen (Pro Juventute, n. D.). Zudem zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Während Mädchen eher gelegentlich dem Unterricht fernbleiben, sind

Jungen deutlich häufiger unter denjenigen zu finden, die über längere Zeit massiv die Schule schwänzen (Stamm, 2022, S. 22). Wenn Kinder regelmässig über Bauchschmerzen klagen, sobald es Zeit für die Schule ist, sollte den Ursachen dieses Verhaltens nachgegangen werden (Pro Juventute, n. D.). Gewiss sollte das Phänomen des Schulschwänzens nicht überdramatisiert werden, da gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht eine entwicklungstypische Ausdrucksform von Widerstand oder des Strebens nach Autonomie sein kann und somit im Rahmen des Normalen liegt. Kritisch betrachtet wird jedoch, dass über 60 Prozent der Lehrpersonen das Ausmass des Schwänzens an ihren Schulen unterschätzen. Dies ist wenig überraschend, da das Schwänzen oft häufiger und geschickter erfolgt, als es wahrgenommen wird (Stamm, 2022, S. 19-20). Phasen der inneren Distanzierung von schulischen Anforderungen sind oft Teil der normalen Entwicklung und Ausdruck der Vielschichtigkeit menschlichen Lebens, das sich nicht allein auf Leistung reduzieren lässt. Besonders in der Jugend können intensive Emotionen, belastende familiäre Ereignisse oder Interessen jenseits der Schule den Fokus verschieben. Entscheidend ist, ob es den Betroffenen gelingt, innerhalb eines angemessenen Zeitraums, gegebenenfalls mit Unterstützung, wieder einen ausgewogenen Umgang mit den schulischen Anforderungen zu finden (Mutke, 2009, S. 59-60).

1.2 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit

Im Unterschied zu bestehenden Leitfäden, die vor allem auf die einzelnen Schritte beim Erfassen von Schulabsentismus abzielen, fokussiert diese Arbeit auf die bislang weniger erforschte Phase der Reintegration nach längerer Schulabsenz. Gerade hier zeigt sich die besondere Relevanz der Schulsozialarbeit (SSA), deren spezifische Aufgabe es ist, eine tragfähige Brücke zwischen Schüler:innen, Schule, Eltern und externen Akteur:innen zu bauen und den sensiblen Übergang von der Schulabsenz zurück in den schulischen Alltag professionell zu begleiten. Dabei wird insbesondere untersucht, welche Rolle die SSA in der Begleitung von Reintegration durch die Stärkung unterstützender Netzwerke übernimmt. Denn bislang ist noch unklar, inwiefern die SSA die Folgen für die Betroffenen durch Reintegration vermindern kann.

Schulabsentismus wird in der heutigen pädagogischen Praxis oft unterschätzt und hauptsächlich als administrative Herausforderung betrachtet. Dies führt zu einer schleichenden Entfremdung der Schüler:innen. Dabei sind die Sicherstellung der Schulpflicht und die Förderung der Schulpräsenz zentrale pädagogische Aufgaben (Stamm, 2022, S. 14). Ein zentraler Ansatz der Sozialen Arbeit ist die ressourcenorientierte Arbeitsweise. Die SSA setzt dabei gezielt an den Stärken und Fähigkeiten der beteiligten Personen an, indem sie deren individuelle Ressourcen erkennt, fördert und in den Lösungsprozess einbindet. Sie stärkt das Selbstwertgefühl sowie die Selbstwirksamkeit der

Schüler:innen und hilft ihnen, passende Entwicklungsmöglichkeiten und Hilfsangebote wahrzunehmen. Dieser Fokus auf vorhandene Ressourcen trägt wesentlich dazu bei, dass individuelle Ressourcen gezielt in den Lösungsprozess eingebunden und gestärkt werden (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 4). In diesem Zusammenhang stellt sich aus sozialarbeiterischer Perspektive die Herausforderung, ein effektives und nachhaltiges Unterstützungssystem zu etablieren, das nicht nur das Individuum, sondern auch dessen soziales Umfeld einbezieht. Netzwerkarbeit bietet in diesem Kontext ein vielversprechendes Interventionsfeld, da sie auf die Koordination und Aktivierung aller relevanten Akteur:innen abzielt, um Ressourcen effizient zu bündeln (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2021, S. 14-17). Auch Friedrich merkt an, dass Netzwerkarbeit im schulischen Kontext nicht nur bedeutet, institutionelle Zusammenarbeit zu fördern, sondern auch das persönliche Umfeld von Schüler:innen in den Blick zu nehmen. Professionelle Begleitung sollte sie dabei unterstützen, stabile Beziehungen im sozialen Umfeld aufzubauen und zu nutzen. So kann langfristig ihre Eigenständigkeit gestärkt und eine nachhaltige Rückkehr in den schulischen Alltag unterstützt werden (2010, S. 63). Zur Prävention von Schulabsentismus wird in der Fachliteratur eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie betont, da beide wesentliche Sozialisations- und Erziehungsinstanzen sind. Eine erfolgreiche Kooperation setzt respektvolle Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und vertrauensvolle Austauschprozesse voraus, die im Interesse des Kindes gestaltet werden (Ricking et al., 2024, S. 28). Insbesondere das Konzept der *Neuen Autorität* nach Haim Omer stellt eine innovative Herangehensweise dar, da es unter anderem auf Präsenz und Kooperation setzt. Diese Grundhaltung von Achtung und Respekt bietet eine förderliche Grundlage für die Arbeit mit Familien und Schulen (Omer & von Schlippe, 2013, S. 12). Die Bedeutung und zeitgemässe Relevanz des Konzepts der *Neuen Autorität* wird durch einen im Jahr 2023 erschienenen Beitrag der Pädagogischen Hochschule Bern unterstrichen (PH Bern, 2023). Ein wertschätzender und lösungsorientierter Austausch in Netzwerken fördert die Selbstreflexion und stärkt die persönliche Kompetenz. Die gemeinsame Reflexion im Team erhöht zudem die Selbstkontrolle, da eigene Vorgehensweisen im Hinblick auf das gemeinsame Ziel erklärt werden müssen. Die kollektive Umsetzung von Massnahmen verleiht dem Widerstand gegen unerwünschtes Verhalten mehr Gewicht und Sichtbarkeit. Ein starkes «Wir-Gefühl» innerhalb eines Teams ist dabei ein zentraler Erfolgsfaktor. Bereits etablierte Netzwerke können ihre Wirksamkeit in alltäglichen Situationen erproben, sodass sie in Krisenzeiten sofort handlungsfähig sind (Lemme & Körner, 2022, S. 39).

Die Rolle der SSA ist in diesem Prozess bedeutend, da sie als Vermittlerin zwischen beteiligten Akteur:innen fungieren und den Aufbau von Vertrauen sowie nachhaltige

Lösungsstrategien fördern kann (Ambord, Hostettler, Brunner & Pfiffner, 2018, S. 51). Weiter betonen die Autor:innen, dass eine enge interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA dazu beitragen kann, gemeinsame Ziele zu definieren und wirksame Massnahmen umzusetzen (2018, S. 55). Zudem wird hervorgehoben, dass eine systemische Herangehensweise, die sowohl Schüler:innen als auch deren soziales Umfeld einbezieht, essenziell ist für die erfolgreiche Prävention und Intervention bei Schulabsentismus (Ricking, 2007, S. 151). Passend dazu merkt Marie-Claire Frischknecht, Leiterin Schulpsychologischer Dienst Dübendorf an: «Es braucht eine enge Zusammenarbeit von Eltern, Schule und weiteren Institutionen mit dem Ziel, das Kind so rasch als möglich wieder in die Schule zurückzuführen» (Kanton Zürich, 2022). Ein umfassendes Konzept zur Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus in Schulen besteht aus mehreren Bausteinen, die den Ebenen Schule, Klasse und System zugeordnet sind (Ricking, 2007, S. 151).

1.3 Fragestellung

Obwohl es viele Studien zu Schulabsentismus (vgl. Kap. 2.3) gibt, ist bislang wenig darüber bekannt, wie die SSA über die direkte Arbeit mit betroffenen Schüler:innen hinaus auch das schulische Umfeld und andere Bezugspersonen in Lösungsprozesse einbezieht. Insbesondere fehlen systematische Untersuchungen dazu, wie SSA sowohl als direkte Unterstützungsinstanz für Schüler:innen als auch als beratende und aufklärende Instanz für Lehrpersonen, Schulleistung und Eltern agieren kann, um Schulabsentismus nachhaltig entgegenzuwirken.

Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich deshalb folgender Fragestellung:

Welche Unterstützungsmöglichkeiten bietet die Schulsozialarbeit bei der schulischen Reintegration von Schüler:innen mit Schulabsentismus?

Folgende drei Teilfragen sollen zur Beantwortung der Hauptfragestellung dienen:

1. Welche Formen und Ursachen von Schulabsentismus werden in der Literatur beschrieben und wie werden sie unterschieden?
2. Wie gestaltet sich die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit, Schule, Eltern und externen Akteur:innen im Umgang mit Schulabsentismus?
3. Wie kann die Schulsozialarbeit Schüler:innen mit Schulabsentismus dabei unterstützen, dauerhaft in das Schulsystem zurückzukehren, indem Netzwerke gezielt eingebunden werden?

1.4 Thematische Eingrenzung

Wie bereits in Kapitel 1.2 beschrieben, wird Schulabsentismus in der pädagogischen Praxis häufig unterschätzt und als Randerscheinung betrachtet, weshalb das Problem oft erst erkannt wird, wenn bereits ein erheblicher Handlungsbedarf besteht (Stamm & Niggli, 2007, S. 11). Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit der Schwerpunkt auf Interventionsmassnahmen bei Schulabsentismus gelegt. Während präventive Ansätze zur Verhinderung von Schulabsentismus lediglich am Rande thematisiert werden, steht die Frage im Fokus, welche konkreten Massnahmen durch Netzwerkarbeit ergriffen werden können, wenn das Problem bereits besteht. Schulabsentismus nimmt mit steigendem Alter zu und tritt besonders häufig in der 9. Klasse auf. Eine Studie aus dem Jahr 2017 zeigt, dass Neuntklässler:innen in der Deutschschweiz fast doppelt so oft die Schule schwänzen wie Schüler:innen jüngerer Jahrgänge. Grundlage dafür war eine Befragung von über 3'700 Jugendlichen. Hervorzuheben ist jedoch, dass Schulabsentismus oft schon früh beginnt: Über die Hälfte der Jugendlichen gab an, erstmals zwischen der dritten und sechsten Klasse der Primarstufe unentschuldigt gefehlt zu haben. Dies zeigt, dass Schulabsentismus nicht nur ein Problem der Sekundarstufe I ist, sondern bereits in der Primarstufe ansetzt (Stamm, 2022, S. 19).

Da die Literatur überwiegend Kinder und Jugendliche als Zielgruppe betrachtet, wird in dieser Arbeit keine Beschränkung auf die Primar- oder Sekundarstufe vorgenommen. Der Untersuchungsrahmen wird von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe gespannt.

In dieser Arbeit wird der Begriff *Eltern* stellvertretend für alle Erziehungsberechtigten verwendet, unabhängig von ihrer biologischen oder rechtlichen Beziehung zum Kind.

1.5 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie die SSA durch individuelle Interventionen und gezielte Netzwerkarbeit Schüler:innen dabei unterstützen kann, den Schulabsentismus zu überwinden. Dabei soll untersucht werden, welche Chancen und Herausforderungen sich aus der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und externen Akteur:innen ergeben und welche Rolle die SSA einnimmt. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Schliessung der Wissenslücke über die Rolle der SSA leisten und aufzeigen, wie Netzwerkarbeit nachhaltig zur Reintegration beitragen kann. Durch die Verknüpfung theoretischer Ansätze mit praxisorientierten Methoden wird zudem aufgezeigt, wie Netzwerkarbeit nachhaltig gestaltet und umgesetzt werden kann. Die Einbindung des Konzepts der *Neuen Autorität* dient hierbei als Grundlage, um konkrete Handlungsstrategien für die Schule abzuleiten. Praxisnahe Empfehlungen sollen entwickelt

werden, welche die Schule bei der Bewältigung von Schulabsentismus unterstützen und Entscheidungsgrundlagen für zukünftige Massnahmen schaffen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, wie die SSA in Zusammenarbeit mit der Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern sowie externen Akteur:innen gezielte Interventionen umsetzen kann. Dabei stehen praxisorientierte Massnahmen im Fokus, die darauf abzielen, bestehende Fälle von Schulabsentismus zu bearbeiten und individuelle Lösungswege zu finden. Schliesslich werden Strategien identifiziert, die es ermöglichen, Schüler:innen erfolgreich in das Schulsystem zu reintegrieren und langfristige schulische sowie soziale Teilhabe zu fördern. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zudem der aktuelle Forschungsstand zu Schulabsentismus ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 2.3), um das Thema fundiert einzuordnen.

1.6 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die Bachelorarbeit wird als Literaturarbeit durchgeführt und stützt sich auf eine fundierte Analyse von Fachliteratur, wissenschaftlichen Artikeln und Studien aus den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Psychologie. Zentrale Quellen umfassen praxisorientierte Werke zur SSA, theoretische Grundlagen zur Netzwerkarbeit sowie aktuelle Forschung zu Schulabsentismus und seinen Ursachen. Die Arbeit folgt einem systematischen Aufbau von der Problemdefinition über theoretische Grundlagen bis hin zu praxisorientierten Handlungsempfehlungen. Als theoretische Bezugsrahmen dienen das Konzept der *Neuen Autorität* nach Haim Omer und die *Anomietheorie* nach Merton zur Analyse der Dynamik von Schulabsentismus und Reintegration.

Diese Ansätze werden durch Erkenntnisse aus der Fachliteratur ergänzt, um praxisnahe und evidenzbasierte Handlungsempfehlungen für die SSA zu entwickeln. Die Quellen wurden primär über wissenschaftliche Datenbanken wie Swiscovery und Google Scholar recherchiert. Zur Unterstützung der Literaturrecherche wurde ergänzend ChatGPT als KI-gestütztes Recherchetool eingesetzt. Alle verwendeten Quellen wurden sorgfältig geprüft und anhand der Originaldokumente ausgewertet, um wissenschaftliche Standards zu gewährleisten. Da das Phänomen Schulabsentismus in vielen Ländern ähnlich auftritt, wird neben Schweizer Literatur auch auf deutsche und internationale Fachquellen zurückgegriffen. Dies ermöglicht eine umfassendere Beschreibung des Problems, ohne sich auf den nationalen Kontext zu beschränken.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Nach der Einleitung (Kap. 1) folgen theoretische Grundlagen zu Schulabsentismus (Kap. 2) und zur Rolle der SSA (Kap. 3). Kapitel 4 stellt praxisnah Strategien zur Reintegration und Netzwerkarbeit vor. Kapitel 5 fasst zentrale Erkenntnisse zusammen und leitet Handlungsempfehlungen ab. So bleibt der rote Faden von der Fragestellung bis zu den Schlussfolgerungen klar erkennbar.

2. Erklärungstheoretische Grundlagen zu Schulabsentismus

Wie im Kapitel 1.1 bereits erwähnt, stellt Schulabsentismus eine zentrale Herausforderung dar, da unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht erhebliche Folgen für die Entwicklung von Schüler:innen haben kann (Erb, 2017, S. 4). Zur besseren Einordnung des Phänomens werden in diesem Kapitel die theoretischen Erklärungsansätze vorgestellt. Dabei wird die erste Teilfrage beantwortet: Welche Formen und Ursachen von Schulabsentismus werden in der Literatur beschrieben und wie werden sie unterschieden?

2.1 Definition und Formen von Schulabsentismus

Der Begriff *Absentismus* stammt aus dem Lateinischen und leitet sich von *absens* (abwesend) bzw. *absentia* (Abwesenheit) ab. Als Fremdwort ist er insbesondere aus der Arbeitsmedizin bekannt und wird im schulischen Kontext entsprechend übernommen (Ricking, 2003, S. 54-55). Laut Stamm bezeichnet Schulabsentismus das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht aus einem nicht gesetzlich vorgesehenen Grund, unabhängig davon, ob die Eltern darüber informiert sind oder das Fehlen durch Entschuldigungen legitimieren (2022, S. 15). Weiter beschreibt Erb Schulabsentismus als ein Phänomen bzw. ein Symptom, jedoch als keine eigenständige psychiatrische Diagnose (2017, S. 6). Ricking führt zudem aus, dass auch die Begriffe Schulschwänzen und Schulverweigerung in der Forschungsliteratur verbreitet sind und trotz gewisser Uneinigkeit in der Definition, eine wichtige Rolle spielen (2003, S. 54-55). In diesem Zusammenhang beschreiben Ricking und Hagen Schulabsentismus als ein Phänomen, das verschiedene Formen unentschuldigter Schulversäumnisse umfasst und häufig auf eine Vielzahl von Faktoren zurückzuführen ist. Weiter schreiben die Autoren, dass schulmeidendes Verhalten vielschichtig ist und anhand der zugrunde liegenden Bedingungen in drei Hauptkategorien eingeteilt werden kann: Schulschwänzen, angstbedingte Schulverweigerung sowie das Zurückhalten durch die Eltern, bei dem Erziehungsberechtigte den Schulbesuch verhindern oder Schulversäumnisse tolerieren (2016, S. 18). In der Praxis treten diese Formen jedoch oft nicht isoliert auf, sondern können sich überschneiden und miteinander verknüpft sein (Ricking, 2007, S. 42). Es ist weitgehend anerkannt, dass Schulabsentismus durch ein Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren entsteht. Während die Verantwortung für das Fernbleiben vom Unterricht oft den Eltern zugeschrieben wird, spielt auch die Schule eine zentrale Rolle bei der Sicherstellung eines regelmässigen Schulbesuchs (Sälzer, 2009, S. 625).

Es gibt viele Begriffe für schulabsentes Verhalten, was zu begrifflichen Überschneidungen und unterschiedlichen Interpretationen führen kann. Um Klarheit zu schaffen, wird in dieser Arbeit auf die Begrifflichkeiten von Ricking (1997) gestützt. Die folgende Tabelle

fasst die drei Hauptkategorien prägnant zusammen. Diese Einteilung schafft eine klare Struktur, um die unterschiedlichen Ursachen und Interventionsansätze gezielt zu analysieren.

Tabelle 1. Absentismusformen nach Ricking

Schulschwänzen	Schulverweigerung	Zurückhalten
Initiative des Schülers	Initiative des Schülers	Initiative der Eltern oder der Eltern und des Schülers
Eltern wissen i.d.R. nichts vom Schulschwänzen	Eltern wissen um die Schulverweigerung, aber missbilligen sie	oft Einverständnis zwischen Eltern und Schüler
Aufenthalt ausserhäuslich	Aufenthalt zuhause	Aufenthalt i.d.R. zuhause
Tendenz: Vernachlässigung	Tendenz: Überprotektion	uneinheitlich
Kontext: Dissoziale Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression)	Kontext: Trennungsangst, Angst vor der Schule, vor Lehrern oder Mitschüler*innen, Versagensängste	Kontext: Kulturelle Divergenz, Desinteresse oder Aversion der Eltern
Schulversagen	kein Schulversagen	uneinheitlich
keine ausgeprägte Schulangst	ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch	uneinheitlich
Tendenz: niedriger sozio-ökonomischer Status	Tendenz: mittlerer sozio-ökonomischer Status	uneinheitlich

Quelle: Eigene Darstellung (Ricking, 1997, 232)

2.1.1 Schulschwänzen

Der Begriff Schulschwänzen wird umgangssprachlich oft unscharf verwendet, beschreibt jedoch Schulversäumnisse, die auf die eigene Entscheidung der Schüler:innen zurückzuführen sind. Dabei sind die Erziehungsberechtigten häufig nicht informiert, während die Schüler:innen ihre Zeit ausserhalb der Schule mit alternativen Aktivitäten verbringen. Schulschwänzen bezeichnet die am häufigsten vorkommende Form des Schulabsentismus (Ricking, 2007, S. 43). Weiter lässt sich festhalten, dass das heutige Wissen über das Ausmass des Schulschwänzens zeigt, dass dieses Phänomen nicht mehr als harmlos eingestuft werden kann. Daher ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema unerlässlich, sowohl für Schulen und Bildungsinstitutionen als auch für Sozialbehörden und Eltern (Stamm, 2022, S. 16).

2.1.2 Schulverweigerung

Ein wesentliches Kennzeichen der Schulverweigerung ist die stark ausgeprägte Unfähigkeit, den Schulbesuch anzutreten, was häufig mit einem Rückzug ins Elternhaus und

heftigen emotionalen Reaktionen einhergeht. Insbesondere im Zusammenhang mit Schulverweigerung sind die Begriffe Angst, Furcht und Phobie von zentraler Bedeutung (Ricking, 2003, S. 92). Gemäss Mutke gleiten einige Schüler:innen schrittweise in den Schulabsentismus, beginnend mit einer passiven Haltung im Unterricht, die durch Inaktivität, Desinteresse und Träumen gekennzeichnet ist. Dieses vermeidende Verhalten kann sich zunächst in gelegentlichen Fehlstunden äussern, dann zu vereinzelt Ta-gesschwänzen, Intervallschwänzen und letztlich zur vollständigen Schulverweigerung führen. Oft sind diese Schüler:innen schulisch überfordert, werden gemobbt oder erleben Gewalt. Da sie sich meist unauffällig verhalten, bleibt ihr vermeidendes Verhalten von Lehrpersonen oft unbemerkt oder wird erst spät erkannt. Dieser langsame Prozess basiert meist auf individuellen Ängsten oder einem starken Unlustgefühl gegenüber der Schule (2009, S. 57). Andere Schüler:innen hingegen verweigern aktiv schulische Anforderungen, stören den Unterricht und provozieren Lehrpersonen. Dahinter steckt oft der Wunsch nach sozialer Anerkennung, insbesondere wenn schulische Leistungen im Klassenverband wenig wertgeschätzt werden. Es kann vorkommen, dass Schüler:innen gezielt darauf hinarbeiten, durch ihr Verhalten einen Ausschluss vom Unterricht zu provozieren, sodass Lehrpersonen, oft aus Hilflosigkeit, diese Massnahme letztlich ergreifen (2009, S. 58).

2.1.3 Zurückhalten

Eine zahlenmässig kleine Gruppe schulabsenter Schüler:innen stammt aus Familien, in denen die Eltern die Schulpflicht aus persönlichen Überzeugungen ablehnen und stattdessen eine alternative Bildung nach eigenen Vorstellungen anstreben. Sie versuchen daher, den Schulbesuch ihrer Kinder hinauszuzögern oder zu umgehen. Werden sie durch Sanktionen gezwungen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, entschuldigen sie das Fehlen wiederholt, um den schulischen Einfluss so gering wie möglich zu halten (Mutke, 2009, S. 58). Gemäss Ricking (1999, zitiert nach Ricking, 2003, S. 112) zeigt sich elternbedingter Schulabsentismus häufig darin, dass Eltern Schulferien eigenmächtig verlängern oder frühzeitig in den Urlaub aufbrechen, um Reisen an ihre Zeitpläne anzupassen. Problematischer sind jedoch Fälle, in denen Eltern der Schule gleichgültig oder ablehnend gegenüberstehen. In solchen Situationen überlassen sie ihren Kindern die Entscheidung über den Schulbesuch, dulden deren Unwillen oder ermutigen sie sogar zum Fernbleiben. In manchen Fällen halten sie ihr Kind sogar zurück, obwohl es selbst bereit wäre, die Schule zu besuchen (Ricking, 2003, S. 112).

Neben diesen Fällen kann elternbedingter Schulabsentismus auch auftreten, wenn Eltern das Fernbleiben ihrer Kinder aus anderen Gründen bewusst unterstützen oder tolerieren. Dabei reichen ihre Haltungen von stillschweigender Duldung bis hin zur aktiven

Verhinderung des Schulbesuchs. Gründe hierfür können eine ablehnende Einstellung gegenüber dem Schulsystem, religiöse Überzeugungen oder die Verschleierung familiärer Problematiken wie Vernachlässigung sein. In der Fachliteratur wird elternbedingter Schulabsentismus zwar selten thematisiert, ist jedoch von grosser Bedeutung, da er betroffene Kinder nicht nur um Bildungschancen bringt, sondern auch auf tiefere familiäre Belastungen hinweisen kann (Reid, 1999, S. 32-33).

2.2 Ursachen und Folgen von Schulabsentismus

Schulabsentismus entsteht durch ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren. Dabei lassen sich gemäss Ricking und Hagen individuelle, peerbezogene, familiäre, schulbezogene und gesellschaftliche Einflüsse unterscheiden, die sich gegenseitig verstärken oder überlagern können. Eine interdisziplinäre Herangehensweise ist daher entscheidend, um sowohl präventiv als auch intervenierend wirksam zu sein (2016, S. 18). Zudem kann Schulabsentismus langfristige Folgen für die Bildung und die persönliche Entwicklung haben. Es kann die sozialen Chancen der Betroffenen verringern und das Risiko für anhaltende delinquente Verhaltensweisen erhöhen (Mutke, 2009, S. 61).

2.2.1 Erklärungen für Schulabsentismus

Individuelle Faktoren: Ein wichtiger Einflussfaktor sind persönliche Merkmale der Schüler:innen, die ihr Verhalten gegenüber der Schule prägen. Laut Ricking und Hagen spielen emotionale und soziale Entwicklungsrisiken eine entscheidende Rolle. Schulabsentismus ist häufig mit psychischen Belastungen wie Angststörungen oder geringem Selbstbewusstsein verbunden (2016, S. 18). Stamm und Niggli zeigen zudem, dass ein niedriges soziales Selbstkonzept, Schulangst und mangelnde Motivation eng mit schulabsentem Verhalten zusammenhängen. Auch schulische Leistungsprobleme können dazu beitragen, dass Schüler:innen den Unterricht meiden (2007, S. 7). Darüber hinaus hebt Erb hervor, dass insbesondere Kinder mit internalisierenden Störungen, also Ängsten, Depressionen oder sozialem Rückzug, häufiger Schulabsentismus zeigen (2017, S. 7). Zudem spielt die momentane Befindlichkeit in der Schule eine entscheidende Rolle. Langeweile im Unterricht oder die Vermeidung von Begegnungen mit Lehrpersonen zählen zu den häufigsten Motiven für Schulabsenzen. Die Stabilität dieser Faktoren über verschiedene Analysemethoden hinweg bestätigt ihre zentrale Bedeutung für die Erklärung des Phänomens (Stamm & Niggli, 2007, S. 7).

Peerbezogene Faktoren: Ein weiterer relevanter Faktor sind Peers (Gleichaltrige). Hurrelmann und Engel (1992, zitiert nach Ricking, 2003, S. 157) zeigt, dass Peergruppen eine starke Rolle bei der Auslösung und Stabilisierung von Schulabsentismus spielen, da sie soziale und emotionale Sicherheit bieten und alternative Verhaltensnormen

etablieren, die schulvermeidendes Verhalten verstärken können. Auch Stamm betont die zentrale Rolle von Gleichaltrigen (Peers) beim Schulschwänzen. Das bewusste Fernbleiben vom Unterricht wird innerhalb der Peergruppe häufig als Ausdruck von Coolness und sozialem Status wahrgenommen (2022, S. 11). Weiter betont Stamm, dass der wechselseitige Einfluss unter Schüler:innen auf ihr Verhalten unbestritten ist. In den letzten Jahren hat dieser Einfluss, insbesondere durch Freizeitkulturen, deutlich zugenommen. In manchen Gruppen gilt es inzwischen als anerkannt, sich von der Schule zu distanzieren, was innerhalb der Peergruppe den sozialen Status erhöhen kann. Schüler:innen, die ursprünglich nur vereinzelt schwänzen, können so rasch in schuldistanzierte Gruppen hineingeraten. Dies geschieht insbesondere dann, wenn im Klassen- oder Schulumfeld eine ablehnende Haltung gegenüber Schule vorherrscht (2022, S. 17).

Familiäre Faktoren: Neben individuellen Ursachen beeinflusst das familiäre Umfeld massgeblich das schulische Verhalten der Kinder. Einige schulvermeidende Kinder stammen aus Familien mit psychisch belasteten Elternteilen, was ihre schulische Integration zusätzlich erschweren kann (Erb, 2017, S. 7). Stamm und Niggli betonen zudem, dass mangelnde elterliche Zuwendung und fehlendes Monitoring ein Risiko für Schulabsentismus darstellen. Wenn Eltern kaum Interesse an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder zeigen, kann dies zu einer geringeren Bedeutung von Bildung im familiären Kontext führen (2007, S. 8). Laut Mutke geht der Schulabsentismus in manchen Fällen jedoch direkt von den Eltern aus. Er beschreibt, dass einige Eltern den Schulbesuch bewusst hinauszögern oder umgehen, indem sie das Fehlen ihrer Kinder wiederholt entschuldigen, um den schulischen Einfluss zu minimieren (2009, S. 58). Wie in Kapitel 2.1.3 beschrieben, kann elterlich beeinflusster Schulabsentismus darin bestehen, dass Eltern den Schulbesuch aktiv verhindern, etwa durch eigenmächtige Ferienverlängerungen, ideologische oder religiöse Motive oder stillschweigende Duldung des Fernbleibens (Ricking, 1999, zitiert nach Ricking, 2003, S. 112). In manchen Fällen resultiert das schulvermeidende Verhalten daraus, dass Eltern ihr Kind als besonders empfindlich oder schutzbedürftig wahrnehmen, etwa aufgrund früherer gesundheitlicher Belastungen, und es aus einer überbehütenden Haltung heraus bewusst vor den vermeintlichen Anforderungen oder Belastungen des schulischen Alltags abschirmen. Es lässt sich also feststellen, dass ungünstige familiäre Bedingungen und inadäquates Erziehungsverhalten nachweislich das Risiko für illegitime Schulversäumnisse erhöhen, wobei die Ursachen vielfältig sind (Albers & Ricking, 2018, S. 16).

Schulbezogene Faktoren: Auch schulische Strukturen und das direkte Lernumfeld haben einen erheblichen Einfluss darauf, ob Schüler:innen regelmässig am Unterricht teilnehmen. Laut Stamm und Niggli kann ein negatives Schulklima, etwa durch einen als

unangenehm empfundenen Unterricht oder Konflikte mit Lehrpersonen, dazu führen, dass Schüler:innen die Schule meiden. Darüber hinaus sind negatives Verhalten im Unterricht und schulische Misserfolge häufig mit Schulabsentismus assoziiert (2007, S. 7-8). Auch Erb schreibt, dass Ängste im Zusammenhang mit der Schule eine Rolle spielen können, zum Beispiel bei Leistungsdruck, Überforderung, negativen Erfahrungen mit Lehrpersonen oder Mobbing in der Klasse (2017, S. 6). Unter Mobbing wird ein wiederholtes und andauerndes Verhalten verstanden, bei dem eine Person verspottet, beleidigt oder schikaniert wird, ohne Unterstützung im sozialen Umfeld. Das betroffene Kind oder die betroffene Person ist diesen Handlungen meist über längere Zeit hilflos ausgeliefert (Ricking et al., 2024, S. 130). Des Weiteren schreibt Stamm, dass schulische Normen, Werte und Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehungen dazu beitragen, ob Schüler:innen sich in der Schule aufgehoben fühlen oder distanzieren. Die zunehmende Fokussierung auf standardisierte Leistungstests birgt das Risiko, dass leistungsschwächere Schüler:innen vor allem unter dem Aspekt ihrer negativen Auswirkungen auf die Testergebnisse betrachtet werden, was wiederum schulvermeidendes Verhalten begünstigen kann (Stamm, 2017, S. 7). Auch eine aktuelle Studie des Pew Research Center, die geschlechtsspezifischen Unterschiede im schulischen Umfeld, in sozialen Beziehungen und in der psychischen Belastung von US-amerikanischen Jugendlichen untersucht, zeigt, dass schulischer Leistungsdruck von 68 % der Befragten als einer der grössten Stressfaktoren empfunden wird (Parker & Hurst, 2025, S. 12). Erb ergänzt, dass eine unterstützende Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen entscheidend dazu beitragen kann, Schulabbrüche zu verhindern. Fehlt diese Unterstützung, fühlen sich betroffene Schüler:innen oft nicht ausreichend wahrgenommen und entwickeln eine distanzierte Haltung gegenüber der Schule (2017, S. 7).

Gesellschaftliche Faktoren: Erb schreibt, dass Schulabsentismus nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in Wechselwirkung mit verschiedenen Einflussbereichen steht. So betont er, dass neben individuellen, familiären und schulbezogenen Faktoren auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen eine Rolle bei der Entstehung von Schulabsentismus spielen (2017, S. 7). Laut Stamm betrachtet der Etikettierungsansatz Schulabsentismus nicht nur als individuelles Verhalten, sondern als Ergebnis eines gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesses. Kinder und Jugendliche werden dabei von der Gesellschaft als abweichend (deviant) eingestuft, noch bevor sie sich tatsächlich in ausgeprägter Weise so verhalten. Diese Kategorisierung kann dazu führen, dass betroffene Schüler:innen stigmatisiert werden und sich weiter von schulischer und sozialer Teilhabe distanzieren (Stamm, 2022, S. 9). Diese Wechselwirkungen zeigen, dass Schulabsentismus nicht nur durch individuelle, familiäre, peerbezogene oder schulische Faktoren

bestimmt wird, sondern auch durch breitere gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst werden kann.

2.2.2 Gegenüberstellung der Faktoren

In der Forschung zum Thema Schulabsentismus zeigen die drei analysierten Studien von Stamm & Niggli (2007), Stamm (2022) und Ricking (2003) eine beachtliche Übereinstimmung in Bezug auf die Hauptursachen für Schulabsentismus. Trotz unterschiedlicher methodischer Ansätze und Betrachtungsweisen stimmen die Studien darin überein, dass die Ursachen für Schulabsentismus in einer Kombination aus individuellen, schulischen, peerbezogenen und familiären Faktoren liegen. Die Ergebnisse belegen demnach, dass Schulabsentismus ein multifaktorielles Phänomen ist, das durch verschiedene Einflussgrößen verstärkt wird.

Die Analyse der in Abbildung 1 dargestellten Studienergebnisse zeigt, dass Schulabsentismus durch ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren bedingt ist. Neben Leistungs- und Motivationsproblemen sowie familiären und psychischen Belastungen werden auch Probleme mit Lehrpersonen, soziale Konflikte mit Mitschüler:innen, schulstrukturelle Bedingungen und gesundheitliche Gründe als relevante Ursachen genannt. Die Gewichtung dieser Faktoren variiert je nach Studie, was die Vielschichtigkeit des Phänomens unterstreicht

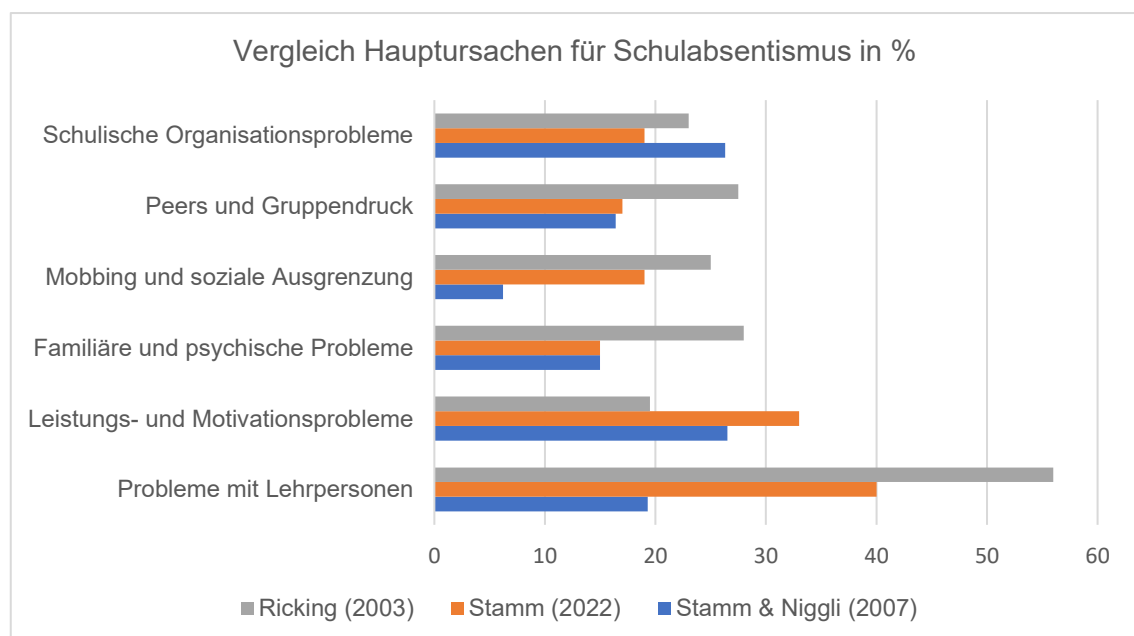


Abbildung 1. Vergleich Hauptursachen für Schulabsentismus in %

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

2.2.3 Folgen von Schulabsentismus

Ricking und Hagen heben hervor, dass Schulabsentismus mit sozialen Entwicklungsrisiken und erschwerten beruflichen sowie gesellschaftlichen Integrationschancen verbunden ist. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen sind dabei besonders betroffen, da sie oft zusätzlichen Hürden in ihrer schulischen Laufbahn begegnen (2016, S. 18). Weiter schreiben Ricking et al., dass Schulabsentismus nicht nur ein schulisches Problem bleibt, sondern weitreichende Folgen für die soziale und berufliche Zukunft der Betroffenen haben kann. Schüler:innen, die regelmässig fehlen, können in negative Entwicklungen geraten, die von einem erhöhten Delinquenzrisiko, fehlendem Schulabschluss und erschwertem Berufseinstieg geprägt sind (2024, S. 7). Ergänzend beschreibt Reid, dass Schulabsentismus nicht nur Bildungs- und Karrierechancen mindert, sondern auch mit psychischen und sozialen Belastungen einhergeht. Betroffene Schüler:innen weisen häufig geringes Selbstwertgefühl, emotionale Instabilität und soziale Anpassungsschwierigkeiten auf. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen Schulverweigerung und delinquentem Verhalten, da viele jugendliche Straftäter bereits frühzeitig durch Fehlzeiten auffällig wurden. Langfristig sind Schulverweigerer möglicherweise stärker von Arbeitslosigkeit, Armut und sozialer Isolation betroffen, wodurch sich der Armutskreislauf über Generationen hinweg fortsetzen kann. Neben individuellen Folgen können dadurch auch wirtschaftliche Kosten entstehen, da viele frühere Betroffene von Schulabsentismus später auf staatliche Unterstützung angewiesen sein könnten (Reid, 1999, S. 2-4).

2.2.4 Gewichtung der Folgen

Die Studien von Ricking (2003), Stamm & Niggli (2007) und Stamm (2022) stimmen darin überein, dass die schwerwiegendsten Folgen durch chronischen Schulabsentismus entstehen können. Alle drei Studien bewerten fehlende Bildungsabschlüsse und später eine erhöhte Arbeitslosigkeit als die schwerwiegendsten Folgen von Schulabsentismus. Direkt danach folgen soziale Isolation und Delinquenzrisiko. Die Korrelation mit sozialer Isolation und Delinquenz wird in allen Studien bestätigt. Danach folgt die psychische Belastung, denn Schulabsentismus geht oft mit Angststörungen, Depressionen und geringem Selbstwertgefühl einher. In der nachfolgenden Tabelle sind die Folgen nach Gewichtung aufgeführt. Wie ersichtlich ist, bewegen sich die Folgen von einer drei (mittel) bis zu einer fünf (sehr hoch).

Tabelle 2. Gewichtung der Folgen von Schulabsentismus

Folge	Gewichtung (1-5)
Fehlende Bildungsabschlüsse	5
Erhöhte Arbeitslosigkeit	5
Soziale Isolation	4
Delinquenzrisiko	4
Psychische Belastungen	3

Quelle: Eigene Darstellung (vgl. Ricking, 2003; Stamm & Niggli, 2007; Stamm, 2022;)

In der Tabelle wurde eine allgemeine Gewichtung der Folgen dargestellt. Im Folgenden wird anhand des Beispiels Delinquenz das Risiko einzelner Folgen differenziert betrachtet. Dabei ist zu betonen, dass es sich bei diesen Folgen um schwerwiegende, jedoch selten auftretende Folgeerscheinungen handelt. Die Mehrheit der betroffenen Schüler:innen zeigt kein delinquentes Verhalten. Hierzu kann konkret eine Grafik zum Thema Delinquenz gezeigt werden, welche diesen Ausnahmecharakter veranschaulicht. Im Folgenden wird deren Interpretation kurz und prägnant dargestellt.

Es zeigt sich, dass zwischen Schulschwänzen und Delinquenz ein eher schwacher Zusammenhang besteht. In der 5. Klasse ist dieser kaum ausgeprägt, nimmt aber mit steigendem Alter zu. Besonders zwischen der 6. und 7. Klasse verstärkt sich schulvermeidendes Verhalten deutlich ($b = .57^{***}$). Dennoch bleibt Delinquenz als direkte Folge von Schulabsentismus die Ausnahme. Entscheidend ist, dass sich Schwänzen und schulische Distanzierung über die Schuljahre hinweg gegenseitig verstärken können. Unabhängig davon lässt sich ein ähnlicher Prozess wie bei der Delinquenz feststellen. Die Delinquenz zwischen Klasse 5 und 6 ist eher mittel ($b = .32^{***}$) und wird stärker zwischen Klasse 6 und 7 ($b = .42^{***}$). Die Grafik verdeutlicht damit zwar gewisse Risiken, unterstreicht aber gleichzeitig, dass Delinquenz als Folge die Ausnahme darstellt.

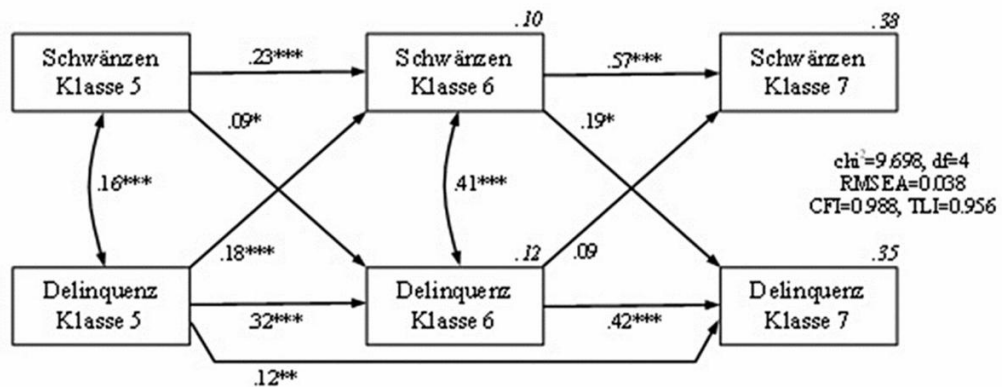


Abbildung 2. Schulabsentismus & Delinquenz (einzelne Stunden/ganze Tage geschwänzt)

Quelle: Baier (2017, zitiert nach Baier 2024, S. 19)

2.2.5 Wechselwirkung zwischen Ursachen und Folgen

Die durch Schulabsentismus entstehenden Folgen wie fehlende Leistungsbewertungen, soziale Isolation, psychische Belastungen und erschwerte Berufsperspektiven können selbst zu neuen Ursachen für weiteres Schwänzen werden. Dieser Prozess lässt sich gut mit der *Anomietheorie* des Soziologen Robert K. Merton erklären.

Merton geht davon aus, dass abweichendes Verhalten eine Folge sozialer und ökonomischer Benachteiligung ist. Wenn Individuen die gesellschaftlich anerkannten Ziele (z.B. Erfolg und Wohlstand) nicht mit den ihnen zur Verfügung stehenden legalen Mitteln erreichen können, entsteht eine Ziel-Mittel-Diskrepanz, ein Zustand der Anomie (Dunkake, 2010, S. 205). Merton beschreibt fünf Anpassungsformen an diese Diskrepanz, von der insbesondere *Rückzug* für Schulabsentismus relevant ist.

Rückzug: Diese Form des sozialen Rückzugs ist durch Passivität und Antriebslosigkeit gekennzeichnet. Weder die gesellschaftlich anerkannten Ziele noch die etablierten Mittel zur Zielerreichung werden akzeptiert. Im Gegensatz zu einem Rebellen versucht diese Person jedoch nicht, alternative Ziele oder Mittel zu entwickeln, sondern zieht sich stattdessen vollständig aus der Gesellschaft zurück und nimmt die Rolle eines gesellschaftlichen Aussenseiters ein (Merton, 1968, S. 207). Schulabsentismus kann als Rückzugsstrategie interpretiert werden, bei der Schüler:innen weder die schulischen Ziele noch die verfügbaren schulischen Mittel akzeptieren und sich aus dem schulischen Umfeld zurückziehen.

Wenn Schulabsentismus also mithilfe der *Anomietheorie* erklärt werden soll, müssen schulischer Erfolg und die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung als zentrale Einflussfaktoren betrachtet werden. Wenn Schüler:innen schulisch nicht die erwarteten

Leistungen erbringen, entsteht ein Ungleichgewicht zwischen den angestrebten Zielen und den tatsächlichen Möglichkeiten, diese zu erreichen. Infolge dieser Diskrepanz verlagert sich der Fokus der Schüler:innen auf den auserschulischen Bereich, wobei die Bedeutung von Peers zunehmend steigt. Innerhalb dieser Peergruppen verlieren die ursprünglichen Ziele wie schulischer Erfolg und gesellschaftliche Anerkennung an Bedeutung. Stattdessen werden eigene Werte und Ziele entwickelt, die mit den verfügbaren Mitteln leichter erreichbar sind. Dies kann dazu führen, dass abweichendes Verhalten stabilisiert oder sogar verstärkt wird (Stamm Ruckdäschel, Templer & Niederhauser, 2009, S. 30).

Die Theorie von Merton erklärt somit, wie die Folgen von Schulabsentismus die Ziel-Mittel-Diskrepanz weiter verstärken und damit zu neuen Ursachen für weiteres Schwänzen werden. Schüler:innen geraten dadurch in einen Circulus vitiosus (Teufelskreis), in dem die durch Schulabsentismus entstandenen negativen Konsequenzen die Motivation für erneutes Fernbleiben weiter steigern (Dunkake, 2010, S. 213).

2.3 Überblick über aktuelle Forschungen zu Schulabsentismus

Schulabsentismus wurde zunächst vor allem im anglo-amerikanischen Raum wissenschaftlich untersucht. Dies lag unter anderem daran, dass in den USA das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht strafrechtlich relevant ist und in Grossbritannien die Anwesenheitspflicht als wichtiger Indikator für Schulqualität betrachtet wird. Seit den 1970er Jahren hat sich das Forschungsinteresse auch in Kontinentaleuropa verstärkt. In Deutschland gibt es mittlerweile umfassende Studien, während die Studie «Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen» für die Schweiz eine Pionierrolle einnimmt, da sie erstmals repräsentative Schülerdaten für die deutschsprachige Schweiz sowie ergänzende Daten von Lehrpersonen und Schulleitungen liefert. Zudem hat sich seit den 1970er Jahren die Forschungsperspektive gewandelt. Schulabsentismus wird nicht mehr nur aus kriminologischer, sonder- und heilpädagogischer oder psychologischer Sicht betrachtet, sondern zunehmend auch von der allgemeinen Erziehungswissenschaft untersucht. Während früher vor allem individuelle oder soziale Ursachen im Mittelpunkt standen, wird heute ein breiteres Spektrum an Einflussfaktoren berücksichtigt, darunter schulische, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen (Stamm & Niggli, 2007, S. 26).

Unser aktueller Forschungsstand macht deutlich, dass Schulabsentismus in einem breiteren Kontext betrachtet werden muss als bisher. Dabei reicht es nicht aus, nur die individuelle Ebene in den Blick zu nehmen, auch institutionelle Strukturen und schulische Prozesse spielen eine wesentliche Rolle. Zudem sollte Schulabsentismus nicht

ausschliesslich mit Leistungsschwäche oder niedriger Intelligenz erklärt werden. Wer die Schule meidet, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise, lässt sich nicht auf eine einfache Ursache-Wirkungs-Kette reduzieren. Wichtiger ist die Erkenntnis, dass alle Schulformen mit diesem Phänomen konfrontiert sind und dass es in komplexe, wechselseitige Zusammenhänge eingebettet ist (Stamm, 2022, S. 17-18).

2.4 Zwischenfazit

Die theoretische Auseinandersetzung mit Schulabsentismus zeigt, dass es sich um ein komplexes Phänomen handelt, das durch individuelle, peerbezogene, familiäre, schulische und gesellschaftliche Faktoren beeinflusst wird. Während früher vor allem die Schüler:innen und ihr Umfeld verantwortlich gemacht wurden, rückt die Forschung zunehmend die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems in den Fokus (Stamm & Niggli, 2007, S. 26). Die Folgen von Schulabsentismus sind weitreichend, denn Betroffene haben ein höheres Risiko für Schulabbrüche, Arbeitslosigkeit und soziale Isolation. Zudem gibt es einen Zusammenhang mit dem in Kapitel 2.2.3 erwähnten delinquenten Verhalten, da viele jugendliche Straftäter bereits früh durch Fehlzeiten auffällig wurden (Reid, 1999, S. 2-4). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit gezielter Massnahmen, die sowohl individuelle als auch strukturelle Faktoren berücksichtigen. Eine systemische Herangehensweise, die Schüler:innen und ihr soziales Umfeld einbezieht, ist dabei entscheidend für eine erfolgreiche Prävention und Intervention (Ricking, 2007, S. 151).

Aus Sicht der SSA ist es entscheidend, die Schüler:innen in schwierigen Situationen nicht allein zu lassen und ihnen gezielt Unterstützung zu bieten. Laut AvenirSocial gehört es zu den Grundaufgaben der Sozialen Arbeit, soziale Notlagen zu erkennen und gezielt durch Begleitung, Betreuung und Schutz entgegenzuwirken. Die Gewichtung der Folgen verdeutlicht, dass fehlende Bildungsabschlüsse und soziale Isolation die gravierendsten Konsequenzen von Schulabsentismus sind. Für die SSA bedeutet dies, dass insbesondere die soziale Integration und die Unterstützung beim schulischen Erfolg im Mittelpunkt der Interventionen stehen müssen (2021, S. 8). Es gehört zur Kernaufgabe der Sozialen Arbeit, Bildungsbenachteiligungen zu erkennen und durch gezielte Unterstützung und Förderung auszugleichen. Durch den Aufbau eines stabilen sozialen Netzwerks und die Begleitung im schulischen Alltag kann die SSA einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Schüler:innen wieder Anschluss an das Schulsystem finden und ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird.

Einige Schüler:innen lösen ihre Notlage, indem sie dem schulischen Umfeld ganz fernbleiben, als Rückzugsreaktion auf eine für sie unerträgliche Situation. Hier ist es Aufgabe der SSA, solche Muster frühzeitig zu erkennen, passende Hilfsangebote zu vermitteln

und individuelle Perspektiven zu eröffnen. Besonders herausfordernd ist dabei die Balance zwischen schulischer Pflicht und dem Verständnis für die oft belastende Lebenslage der Kinder. Die SSA bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen strukturellen Erwartungen und dem Schutzbedürfnis vulnerabler Schüler:innen.

3. Schulsozialarbeit im interprofessionellen Umgang mit Schulabsentismus

Die SSA spielt eine bedeutende Rolle bei der Unterstützung von Schüler:innen mit Schulabsentismus. Sie bietet nicht nur individuelle Hilfestellung, sondern übernimmt auch eine Vermittlerrolle zwischen Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und externen Akteur:innen (Ambord et al., 2018, S. 51). Demnach stärkt die SSA die Integration von benachteiligten Schüler:innen, erhöht ihre Chancen auf schulischen Erfolg und fördert soziale Kompetenzen (Ricking & Hagen, 2016, S. 132). Jedoch ist die SSA auf die freiwillige Kooperation von Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern sowie externe Akteur:innen angewiesen (Grams, 2017, S. 234). Die SSA ist seit 2011 im Kinder- und Jugendhilfegesetz des Kantons Zürich verankert und hat sich seither als anerkanntes und bedeutendes Angebot an der Volksschule etabliert. Das Fachkonzept des Amtes für Jugend und Berufsberatung (AJB) verfolgt das Ziel, die fachliche Ausrichtung und Praxis der SSA weiterzuentwickeln, indem es aktuelle Grundhaltungen und fachliche Positionen im Kanton Zürich darlegt und begründet (AJB, 2024, S. 5).

In diesem Kapitel wird die zweite Teilfrage der Arbeit bearbeitet: Wie gestaltet sich die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit, Schule, Eltern und externen Akteur:innen im Umgang mit Schulabsentismus?

Dabei wird zunächst die SSA in ihrem Auftrag und ihren Grundprinzipien beschrieben, bevor ihre Rolle im Kontext von Schulabsentismus sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen dargestellt werden. Anschliessend wird auf die interprofessionelle Zusammenarbeit und die ergänzende Bedeutung der Netzwerkarbeit eingegangen.

3.1 Definition, Auftrag und Grundprinzipien der Schulsozialarbeit

Die Soziale Arbeit in Schulen wird durch die zunehmende gesellschaftliche Vielfalt wichtiger. Früher mussten Lehrpersonen soziale Herausforderungen allein bewältigen. Heute werden diese Problemlagen professioneller, differenzierter und sensibler betrachtet, denn sie haben direkten Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler:innen. Wirtschaftliche Unsicherheiten und soziale Benachteiligungen können die schulische Integration und das Lernen im Klassenverband erschweren (Just, 2020, S. 7). Im Unterschied zu anderen deutschsprachigen Ländern hat sich in der Schweiz der Begriff *Schulsozialarbeit*, in Anlehnung an den amerikanischen Begriff *School Social Work*, von Anfang an als Bezeichnung für die Soziale Arbeit in Schulen durchgesetzt (Ziegele, 2014, S. 14). Professionelle Schulsozialarbeit verlangt eine klare Vorstellung davon, welche Ziele mit welchen Akteur:innen verfolgt werden, wie diese erreicht werden sollen und die Vorgehensweisen regelmässig kritisch zu hinterfragen. Diese Vorstellung sollte idealerweise in

einer prägnanten Definition zusammengefasst werden (Pötter, 2024, S. 19). AvenirSocial und der SSAV (2021) definieren SSA folgendermassen:

Die Schulsozialarbeit ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten trans- und interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Die Schulsozialarbeit ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, welche als eigenständige Fachstelle mit der Schule kooperiert. Schulsozialarbeit ist an allen Schulformen (Volks-, Berufs-, Privat- oder Kantonsschulen) ein fester Bestandteil der Schule. Die Schulsozialarbeit fördert und unterstützt die Integration der Schüler:innen in die Schule. Die Schulsozialarbeit bietet Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-) Alltags. Sie trägt dazu bei, soziale und persönliche Probleme vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen. Sie fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (S. 4).

Der SSA-Verband der Schweiz hat gemeinsam mit AvenirSocial ein Arbeitsprofil für die SSA erarbeitet. Das Arbeitsprofil arbeitet nach folgenden Grundsätzen, welche keiner Hierarchie entsprechen:

- Beziehungsarbeit
- systemisches und prozessorientiertes Handeln
- Vermittlung und Mediation
- präventives und intervenierendes Handeln
- transparente Arbeitsweise
- lösungs- und ressourcenorientiertes Vorgehen
- zielgerichtetes Arbeiten
- niederschwellige und freiwillige Unterstützung

Die SSA bietet professionelle Beratung und Unterstützung für Schüler:innen (einzeln oder in Gruppen), Lehrpersonen, Schulleitungen sowie Eltern und Familien an. Ein zentraler Fokus liegt auf der Früherkennung und Intervention bei Problemen. Zudem unterstützt die SSA in Krisensituationen, arbeitet mit externen Akteur:innen zusammen und fördert die Schulentwicklung, Prävention und ein positives Schulklima. Ihre Dienstleistungen werden unter Wahrung des Datenschutzes dokumentiert und kommuniziert (AvenirSocial & SSAV, 2010, S. 2-3). Darüber hinaus arbeitet die SSA auch mit Gruppen oder ganzen Klassen zu spezifischen Themen und ergänzen damit das schulische Bildungsangebot um alltagsnahe Inhalte. Durch projektorientiertes Arbeiten schaffen sie förderliche Bedingungen für ein gelingendes Aufwachsen. Dabei unterstützen sie Kinder,

Jugendliche und ihre Familien frühzeitig, indem sie individuelle Bedürfnisse rechtzeitig erkennen (AJB, 2024, S. 13).

3.2 Die Rolle der Schulsozialarbeit im Umgang mit Schulabsentismus

Das Ziel der SSA bei Schüler:innen mit Schulabsentismus besteht darin, die Schullaufbahn positiv zu beeinflussen, den regelmässigen Schulbesuch wiederherzustellen und die Schüler:innen darin zu unterstützen, sich erfolgreich in die Schule zu reintegrieren zu können (Stüwe, Ermel & Haupt, 2014, S. 288). Die SSA hat nicht das Ziel, die Aufgaben der Eltern oder Lehrpersonen zu übernehmen, sondern bietet gezielte Unterstützung an und vermittelt bei Bedarf an ausserschulische Beratungsstellen. Sie arbeitet lösungs- und ressourcenorientiert und bindet die Kinder und Jugendlichen aktiv ein. Neben der Schulpflicht haben Kinder und Jugendliche auch das Recht auf Bildung und die SSA kann dazu beitragen, diesen Zugang wiederherzustellen (Stüwe et al., 2014, S. 286). Massnahmen gegen Schulabsentismus basieren oft auf der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Die Schule dient dabei schon länger als Handlungsfeld für sozialpädagogische Unterstützung, vor allem durch die SSA. Die SSA übernimmt eine wichtige Rolle bei der sozialen Integration durch die Unterstützung von Familien, die Strukturierung von Freizeitangeboten und die Förderung der Alltagsbewältigung (Ricking, 2007, S. 49). Die SSA sollte über Schulabwesenheiten informiert werden, sobald diese von der Lehrperson geprüft wurde. Der Zeitpunkt der Einbindung wird standortspezifisch zwischen SSA, Schulleitung und Lehrperson festgelegt. Die SSA entscheidet anhand ihrer Kapazitäten und in Absprache mit der Schulleitung, ob und in welcher Form sie tätig wird. Zu ihren Aufgaben gehören die Beratung von Lehrpersonen und Eltern, die Klärung der Ursachen für das Fernbleiben und die Einbindung externer Akteur:innen. Falls nötig, begleitet sie Schüler:innen zu externen Akteur:innen. Auch Hausbesuche sind möglich, entweder allein oder gemeinsam mit einer pädagogischen Fachperson. Eine Herausforderung bei der Bewältigung von Schulabsentismus ist die begrenzte personelle Ausstattung. Ein grösseres Team aus Lehrpersonen, SSAer:innen und Schulpsycholog:innen im multiprofessionellen Kontext könnte hier eine wertvolle Unterstützung bieten (Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, 2023, S. 32).

Schüler:innen mit Schulabsentismus erleben häufig eine Diskrepanz zwischen schulischen Anforderungen und ihren eigenen Bewältigungsmöglichkeiten – eine Herausforderung, die sich, wie im Kapitel 2.2.5 beschrieben, im Sinne Mertons als Ziel-Mittel-Diskrepanz deuten lässt. Die SSA steht hier vor der Aufgabe, diese Lücke zu erkennen und gemeinsam mit den Betroffenen individuelle Wege zu entwickeln, um schulische Teilhabe wieder möglich zu machen.

Neben den beschriebenen Interventionsaufgaben übernimmt die SSA auch einen wichtigen präventiven Auftrag. Dazu gehört insbesondere die Förderung eines positiven sozialen Klimas innerhalb der Klasse sowie die Stärkung von Beziehungsstrukturen (AJB, 2024, S. 13). Durch frühzeitige Unterstützung, die sich an den Lebensrealitäten der Schüler:innen orientiert, kann SSA dazu beitragen, Konflikte oder Belastungen rechtzeitig zu erkennen und einer Chronifizierung entgegenzuwirken. Ziel ist es, das Wohlbefinden der Schüler:innen zu fördern und somit Herausforderungen wie Schulabsentismus präventiv zu begegnen.

3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit

Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, zielt die SSA darauf ab, schulferne Schüler:innen zu unterstützen, ihre Schullaufbahn positiv zu beeinflussen und den regelmässigen Schulbesuch zu fördern (Stüwe et al., 2014, S. 288). Grams schreibt, dass sich die Ziele, Wünsche und Probleme von Schüler:innen oft von denen der Eltern und Lehrpersonen unterscheiden. Die SSA agiert unabhängig, unterliegt der Schweigepflicht und verfügt über Kompetenzen in Gesprächsführung und Netzwerkarbeit. Da sie nicht in den Schulbetrieb eingebunden sind, haben sie Zeit, die Ressourcen der Jugendlichen und ihres Umfelds zu erkennen. Durch Geduld und Kreativität helfen sie, Probleme sichtbar zu machen, Ziele zu definieren und realistische Lösungswege aufzuzeigen. Sie fördern die Kommunikation, vermitteln bei Konflikten und unterstützen die Erstellung eines überprüfbaren Handlungsplans (2017, S. 233-234). Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die SSA auf ein breites Spektrum an Fördermassnahmen, die gezielt auf die Bedürfnisse der Schüler:innen und die Verbesserung des schulischen Umfelds ausgerichtet sind. Dazu gehört, die Schule so mitzugestalten, dass sie für Kinder und Jugendliche ein positiver Lebens- und Erfahrungsraum wird und sich dadurch die Schulkultur weiterentwickelt. Auch die Vernetzung mit externen Akteur:innen zählt dazu. Niedrigschwellige Beratung für Schüler:innen, Lehrpersonen und Eltern erfolgt durch Sprechstunden, anonyme Gespräche und gezielte Ansprache. Spielangebote und Pausencafés fördern eine aktive Pausengestaltung. Zudem unterstützt die SSA die Hilfeplanung, bedarfsgerechte Förderung von Schüler:innen in schwierigen Situationen und führt soziale Projekte zu Themen wie z.B. Mobbing und Angst durch. Ausserdem beteiligt sich die SSA am Klassenrat. Akute Konflikte werden durch Mediation und Krisenintervention gelöst, um soziale Kompetenzen zu stärken und Ausgrenzung zu verhindern (Ricking, 2014; zitiert nach Ricking & Hagen, 2016, S. 134).

Die Wirksamkeit und Handlungsfähigkeit der SSA hängen stark von den Rahmenbedingungen ab. An Schulen, an denen die Zusammenarbeit zwischen SSA, der Schulleitung und Lehrpersonen gut funktioniert und gegenseitige Wertschätzung besteht, wird die

SSA als wirkungsvoll wahrgenommen. Fehlen jedoch grundlegende Rahmenbedingungen wie ausreichendes Personal oder Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen, wird die Wirksamkeit von Seite der Schule sowie der Schüler:innen als deutlich geringer eingeschätzt (Baier & Heeg, 2011, S. 110).

SSA ist dann wirkungsvoll, wenn die Fachpersonen ihren Auftrag eigenständig erfüllen können. Dabei ist es wichtig, dass sie von der Schulleitung, Lehrpersonen und kompetenten Trägern kontinuierlich unterstützt werden. Ohne gezielte Unterstützung besteht die Gefahr, dass die SSA von schulischen Abläufen vereinnahmt wird und dadurch an Wirksamkeit verliert. Eine klare Abgrenzung und ein eigenständiger Handlungsauftrag sind daher entscheidend (Stüwe et al., 2014, S. 355-356).

3.4 Interprofessionelle Zusammenarbeit versus Netzwerkarbeit

Eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit ist wichtig, da verschiedene Akteur:innen bei der Bewältigung von Schulabsentismus eine Rolle spielen. Eine enge Vernetzung zwischen dem Schul- und Jugendbereich zur gezielten Förderung betroffener Schüler:innen mit Schulabsentismus steht dabei im Mittelpunkt. Ziel ist es, Schulabsentismus frühzeitig im schulischen Umfeld zu lösen und gleichzeitig sozialpädagogische Unterstützung zu bieten. Die Einbindung von verschiedenen Akteur:innen hilft, die komplexen Ursachen von Schulabsentismus zu erfassen und abgestimmte Massnahmen umzusetzen. Wichtig ist dabei, die verschiedenen Bereiche in einen regelmässigen Austausch zu bringen, um voneinander zu lernen und die Unterstützung für die Schüler:innen und sein Umfeld zu optimieren. Auch externe Akteur:innen wie die Jugendhilfe und ausserschulische Einrichtungen spielen eine zentrale Rolle bei der Bewältigung von Schulabsentismus. Die Erfahrungen von Schulleitungen, Lehrpersonen, SSA und pädagogischen Fachkräften tragen dazu bei, dass die Strategien praxisnah und wirksam umgesetzt werden (Willken, Dietrich & Kaya, 2023, S. 15).

Für eine wirkungsvolle Intervention ist es unerlässlich, die zugrunde liegenden Ursachen und Dynamiken zu verstehen. In diesem Zusammenhang ist eine intensive Einbeziehung der Eltern und Schüler:innen von grosser Bedeutung. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit einer klaren Rollen- und Aufgabenverteilung unter den beteiligten Fachpersonen ist dabei von sehr hoher Wichtigkeit, wobei selbstverständlich die Bestimmungen des Datenschutzes zu befolgen sind. Die Schule hat die Aufgabe, klare Definitionen von Absenzen festzulegen und diese systematisch zu erfassen (Jakob, Obrist, Paterson, Mailänder Zelger & Zulauf Logoz, 2018, S. 3).

Die folgende Abbildung veranschaulicht die interdisziplinäre Zusammenarbeit aller relevanten Akteur:innen im Umgang mit Schulabsentismus, die bei Bedarf miteinbezogen

werden können. Sie unterstreicht die Wichtigkeit einer koordinierten Zusammenarbeit zwischen Schule, SSA, Elternhaus und externen Akteur:innen, um betroffene Schüler:innen wirksam zu unterstützen.

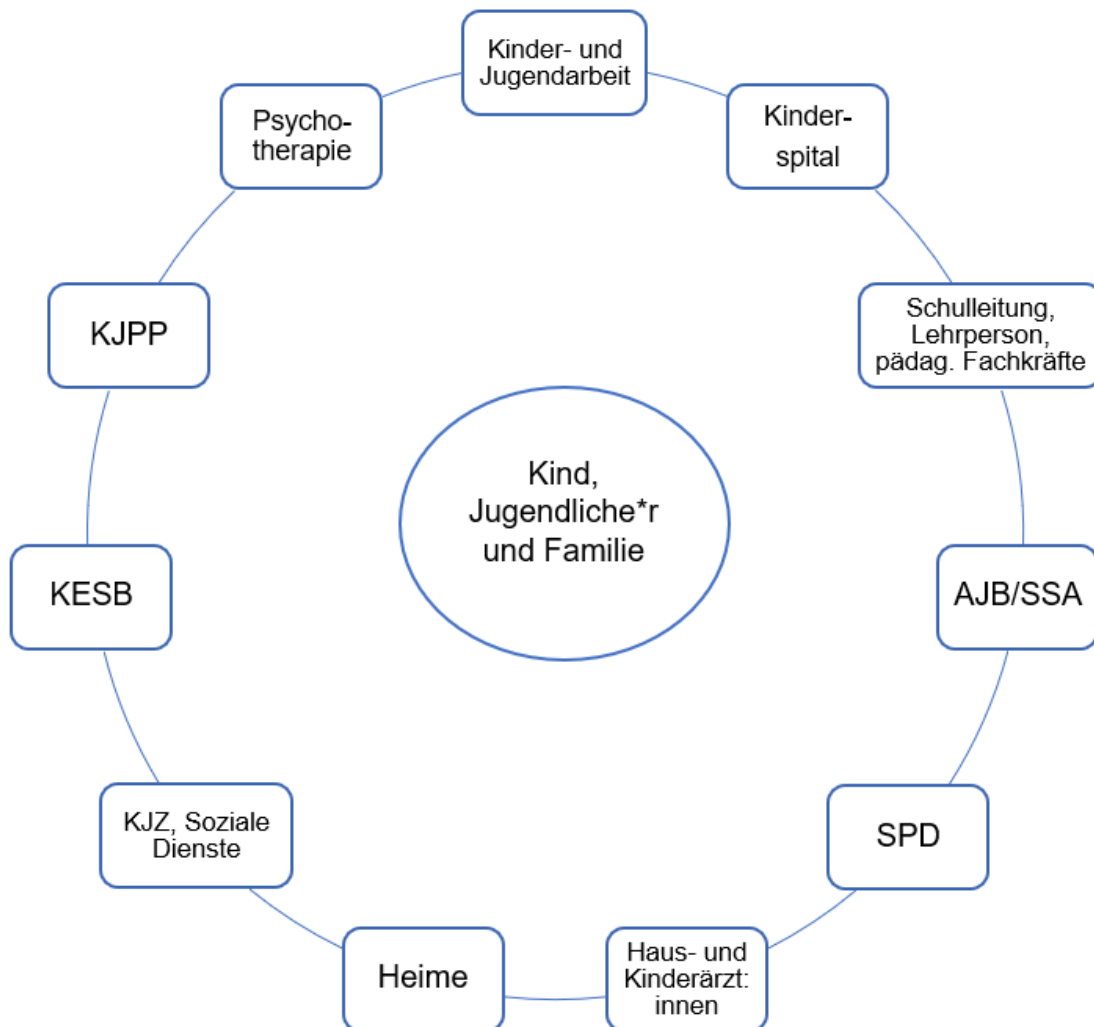


Abbildung 3. Interdisziplinäre Zusammenarbeit bei Schulabsentismus

Quelle: Eigene Darstellung (Jakob et al., 2018, S. 3)

Da der Begriff Netzwerk im 4. Kapitel eine zentrale Rolle einnimmt, wird im Folgenden zunächst eine grundlegende Einordnung dieses Begriffes vorgenommen, um die anschließende Bedeutung der Netzwerkarbeit im Kontext von Schulabsentismus und Reintegration besser nachvollziehen zu können.

Wie in Unterkapitel 2.1 erwähnt, besteht die Herausforderung darin, ein nachhaltiges Unterstützungssystem zu etablieren, das auch das soziale Umfeld einbezieht. Netzwerkarbeit bietet hier ein vielversprechendes Interventionsfeld, da sie die Koordination und Aktivierung aller relevanten Akteur:innen zum Ziel hat (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2021, S. 14-17). In der Netzwerkarbeit arbeiten Fachpersonen aus

unterschiedlichen Bereichen gemeinsam daran, Lösungen effizienter und gezielter zu gestalten. Durch den direkten interdisziplinären Austausch entsteht mehr Transparenz über bestehende Angebote, wodurch Abläufe verkürzt und Ressourcen gezielter genutzt werden können (Quilling, Nicolini, Graf & Starke, 2013, S. 29). Im Kontext der Sozialen Arbeit lässt sich der Begriff *Netzwerk* gemäss Schönig und Motzke (2016) grundlegend definieren, unabhängig von den verschiedenen Netzwerktypen:

Ein Netzwerk ist eine Struktur von Verbindungen unabhängiger Akteure, die gemeinsam ein Thema bearbeiten und dazu ihre Ressourcen einsetzen. Das Netzwerk ist operativ offen und weitgehend ohne Hierarchien, darüber hinaus ist es ein nicht von vornherein befristeter Zusammenschluss mehrerer Akteure (S. 19).

Ergänzend dazu beschreiben Dreyer, Dreher, Frank, Lautenschlager und Seitz Netzwerke als eine Form institutionalisierter Zusammenarbeit, die auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet ist und durch eine eingeübte Praxis gefestigt wird. Damit Netzwerke effektiv funktionieren, braucht es eine klare Verständigung über gemeinsame Aufgaben und Ziele, die von allen Beteiligten anerkannt werden. Entscheidend für den Erfolg ist ausserdem, dass die Beteiligten ihre jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen sinnvoll einbringen und ein gutes Verständnis füreinander entwickeln. Je besser sie die Bedingungen und Perspektiven der anderen kennen, desto reibungsloser gelingt die Kooperation (2009, S. 133).

3.5 Übergang zur Reintegration als zentrales Thema

Im Unterschied zu bestehenden Leitfäden, wie etwa demjenigen des Schulpsychologischen Dienstes (SPD) Horgen zum Umgang mit Schulabsentismus, der insbesondere die Früherkennung und Bearbeitung einzelner Phasen in Bezug auf Schulabsentismus betont, rückt diese Arbeit bewusst den Übergang zur Reintegration in den Vordergrund. Der Fokus liegt auf dem Moment, in dem Schüler:innen behutsam und begleitet in den Schulalltag zurückkehren sollen. Diese Phase ist entscheidend, da sie nicht nur pädagogisches, sondern auch soziales Feingefühl und eine enge Zusammenarbeit im Netzwerk erfordert. Hier übernimmt die SSA eine Schlüsselrolle, denn sie begleitet betroffene Schüler:innen individuell und unterstützt gleichzeitig Eltern, Schule und weitere Akteur:innen im gemeinsamen Prozess.

Angelehnt an die Zielsetzungen des SPD Horgen steht dabei das Ziel im Vordergrund, einen regelmässigen und angstfreien Schulbesuch zu ermöglichen sowie schulische Fachpersonen im Umgang mit Schulabsentismus zu sensibilisieren und zu stärken (SPD Horgen, n. D.). Die Reintegration bildet damit nicht nur den logischen Anschluss an die

bisherige Betrachtung, sondern auch den Ausgangspunkt für die im nächsten Kapitel vertieften Strategien.

Das Konzept der *Neuen Autorität* (vgl. Kapitel 4.2.3) dient als übergeordnetes Orientierungsmodell, das eine gemeinsame Haltung und Ausrichtung im professionellen Handeln ermöglicht. Durch die Betonung von Präsenz, Beziehungsgestaltung und unterstützender Netzwerke wird ein verbindlicher Rahmen geschaffen, der verschiedene Akteur:innen zusammenführt und ihr Handeln aufeinander abstimmt. In der vorliegenden Arbeit bildet die *Neue Autorität* somit die Grundlage für ein koordiniertes, nachhaltiges Vorgehen im Prozess der schulischen Reintegration.

3.6 Zwischenfazit

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass SSA eine zentrale Rolle im Umgang mit Schulabsentismus spielt. Sie agiert an der Schnittstelle zwischen Schüler:innen, Schule, Eltern und externen Akteur:innen und übernimmt eine vermittelnde, beratende und unterstützende Funktion. Ihr Handeln basiert auf Prinzipien wie Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Beziehungsarbeit sowie einer lösungs- und ressourcenorientierten Haltung. Dabei steht nicht die Sanktionierung, sondern die individuelle Begleitung und Stärkung der betroffenen Schüler:innen im Vordergrund.

Die Einflussmöglichkeiten der SSA hängen stark von institutionellen Rahmenbedingungen ab. Fehlen klare Strukturen, ausreichende Ressourcen oder die Bereitschaft zur Kooperation, bleiben ihre Interventionen oft punktuell und können die Ursachen von Schulabsentismus nur begrenzt adressieren. Zudem wird die SSA häufig erst dann eingebunden, wenn Probleme bereits manifest sind. Eine frühzeitigere, systematische Einbindung könnte helfen, Absentismus wirksamer zu begegnen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Phase der Reintegration bislang wenig Beachtung findet. Während Prävention und Intervention gut beschrieben sind, fehlen praxisorientierte Ansätze für die Rückkehr in den Schulalltag.

Daraus ergibt sich eine zentrale Herausforderung: Damit Reintegration gelingen kann, braucht es eine stärkere institutionelle Verankerung der SSA als gleichberechtigter Partner im Schulsystem. Nur so kann sie ihre Potenziale entfalten und nachhaltige Lösungen mitgestalten.

Das folgende Kapitel befasst sich daher mit der Frage, welche konkreten Strategien und Rahmenbedingungen nötig sind, um Schüler:innen mit Schulabsentismus erfolgreich zu reintegrieren. Dabei wird der Fokus bewusst auf praxisnahe Reintegration gelegt.

4. Reintegration – Strategien, Herausforderungen und Praxis

In diesem Kapitel wird dargestellt, welche Bedingungen und Strategien zur erfolgreichen Reintegration von Schüler:innen mit Schulabsentismus beitragen können. Reintegration erfordert pädagogische Ansätze und effektive Netzwerkarbeit. In diesem Zusammenhang stellt sich aus der Perspektive der Sozialen Arbeit die Herausforderung, ein effektives und nachhaltiges Unterstützungssystem zu etablieren, das nicht nur das Individuum, sondern auch dessen soziales Umfeld einbezieht. Die Netzwerkarbeit bietet in diesem Kontext ein vielversprechendes Interventionsfeld, da sie auf die Koordination und Aktivierung aller relevanten Akteur:innen abzielt, um Ressourcen effizient zu bündeln (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2021, S. 14). Eine erfolgreiche Reintegration erfordert daher eine enge Abstimmung zwischen allen Beteiligten, um wirksame Lösungsstrategien zu entwickeln (AvenirSocial & SSAV, 2010, S. 2).

Der Fokus dieser Arbeit liegt bewusst auf der Phase der Reintegration, da für vorgelagerte Prozesse wie Früherkennung und erste Interventionen bereits zahlreiche Empfehlungen und Handlungskonzepte bestehen (vgl. Jakob et al., 2018; Kälin, 2025). Die konkrete Rückkehr in den Schulalltag stellt jedoch besondere Anforderungen, die in der Fachliteratur bisher weniger ausführlich beleuchtet werden. Die Reintegration wird hier deshalb nicht nur als abschliessender Schritt betrachtet, sondern als eigenständiger und relevanter Teil des Umgangs mit Schulabsentismus.

Es wird in diesem Kapitel insbesondere der Frage nachgegangen, wie die SSA Schüler:innen mit Schulabsentismus dabei unterstützen kann, dauerhaft in das Schulsystem zurückzukehren, indem Netzwerke gezielt eingebunden werden.

Dabei dient die wie in Kapitel 2.2.5 beschriebene Ziel-Mittel-Diskrepanz nach Merton als theoretische Orientierung. Denn Reintegration wird als Chance verstanden, eine neue Passung zwischen schulischen Anforderungen (Zielen) und individuellen Bewältigungsressourcen (Mitteln) herzustellen, im Sinne einer aktiven Rückkehr aus dem Rückzug. Gerade für die SSA eröffnet dieser Ansatz die Möglichkeit, nicht nur defizitorientiert zu intervenieren, sondern gezielt an den Ressourcen der Schüler:innen und ihrem sozialen Umfeld anzusetzen, um schulisches Scheitern präventiv zu verhindern.

4.1 Reintegration als Prozess

Reintegration ist kein einmaliger Schritt, sondern ein schrittweiser Prozess, der sorgfältige Planung, begleitete Rückkehr und gezielte Stabilisierung umfasst. Steht die Rückkehr eines Schülers oder einer Schülerin nach längerer Abwesenheit an, sollte das weitere Vorgehen im Voraus gemeinsam besprochen und geplant werden, um die Partizipation der betroffenen Person aktiv zu fördern (Carrier, 2021, S. 65). Zudem dient das

Rückkehrgespräch dazu, Ängste und Belastungen offen anzusprechen und gezielte Unterstützung zu ermöglichen. Ohne diese Klärung ist ein Scheitern der Reintegration wahrscheinlicher (Deimel-Bessler, 2021, S. 4).

Viele Betroffene erleben den Wiedereinstieg als verunsichernd und mit Ängsten verbunden, etwa in Bezug auf Reaktionen von Mitschüler:innen oder Lehrpersonen. Die Sorge vor unangenehmen Fragen, Ausgrenzung oder Leistungsdruck kann dazu führen, dass Absenzen weiter hinausgezögert werden. Umso wichtiger ist es, die Rückkehr so zu gestalten, dass sie Sicherheit, Verständnis und klare Strukturen bietet. Ein regelmässiger, unterstützender Kontakt mit den Eltern ist dabei zentral. Lehrpersonen können helfen, indem sie gemeinsam mit den Schüler:innen über Ängste und Wünsche sprechen, Situationen vorbereiten und konkrete Verhaltensstrategien entwickeln. Auch kleine Aufgaben im Schulalltag können Sicherheit schaffen. Vertrauensvolle Gespräche, Lernpläne und gezielte Begleitung unterstützen die Stabilisierung und erleichtern den Weg zurück in den Schulalltag (Ricking et al., 2024, S. 28).

Ergänzend dazu weisen Reissner, Bowi und Knollmann darauf hin, dass eine stufenweise Rückkehr in die Schule helfen kann, Überforderung zu vermeiden, beispielsweise durch kürzere Anwesenheitszeiten oder gezielte Pausen im schulischen Umfeld, wie z. B. im Raum der SSA (2025, S. 78). Grundsätzlich wird eine Rückkehr in die ursprüngliche Schule angestrebt. In bestimmten Fällen kann jedoch eine andere Lösung sinnvoll sein. Dazu zählen etwa schwere Mobbing Erfahrungen in der Heimschule. Auch eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Anforderungsniveau der Schulform und den individuellen Fähigkeiten oder ein sozial-emotionales Verhalten, das nicht zum Schulkontext passt, können eine alternative Schulwahl erforderlich machen (Reissner et al., 2025, S. 78).

4.1.1 Perspektiven der Schüler:innen – Vergleich zweier Studien

Die Göttingen-Studie (2023) untersucht schulabsentes Verhalten aus Sicht betroffener Schüler:innen und legt dabei einen Schwerpunkt auf deren Erfahrungen mit dem Wiedereinstieg in die Schule. Ergänzend dazu beleuchtet die Masterarbeit von Bernhard (2017) an der Pädagogischen Hochschule Zürich die Perspektiven schulabwesender Schüler:innen in der Schweiz, mit besonderem Fokus auf deren Erleben im schulischen Kontext.

Die folgenden Tabelle fasst zentrale Aussagen betroffener Schüler:innen aus der Göttingen-Studie (2023) und der Masterarbeit von Bernhard (2017) zusammen und zeigt auf, welche Bedingungen Schüler:innen für eine gelingende Reintegration in die Schule als besonders wichtig erachten.

Tabelle 3. Bernhard

Themenbereich	Aussage der Schüler:innen
Vertrauensvolle Beziehungen	Vertrauensvolle und respektvolle Beziehung gilt als zentraler Förderfaktor für schulische Präsenz (S. 51)
Passende schulische Anforderungen	Anforderungen sollen herausfordernd, aber bewältigbar sein. Eine gute Balance zwischen Fördern und Fordern motiviert und stärkt das Selbstvertrauen (S. 47-48)
Interessanter Unterricht	Unstrukturierter, monotoner Unterricht mit wenig Methodenvielfalt wird von Schüler:innen als langweilig wahrgenommen und mindert ihre Motivation (S. 47)
Positives Schulklima	Eine freundliche Atmosphäre im Schulhaus, ein unterstützendes soziales Umfeld und das Gefühl von Zugehörigkeit wirken schulbindend. Räume mit Tageslicht und Begegnungsqualität werden geschätzt (S. 52-53)

Quelle: Eigene Darstellung (Bernhard, 2017)

Tabelle 4. Göttingen-Studie

Themenbereich	Aussagen der Schüler:innen
Wertschätzende Aufnahme	„... auf die individuelle Situation rückkehrwilliger Schüler:innen eingehen und ihnen Brücken bauen“ (S. 19)
Verlässlichkeit und Schutz	„Klare Regeln zum Schutz der Betroffenen [...] deren Einhaltung auch kontrolliert wird“ (S. 34-35)
Gehört werden	„Ein besseres offenes Ohr und mal richtig zuhören [...] Dass man die Lehrpersonen dazu bringt, dass man einem zuhört“ (S. 33)
Vorbereitung der Rückkehr	„Ein gut vorbereiteter, strukturierter und begleiteter Einstieg ist entscheidend“ (S. 37)
Einbindung der Lehrpersonen	„Alle Lehrpersonen [...] in eine Reintegrationsstrategie einbinden“ (S. 37)
Strukturierte Begleitung	Probleme nach Rückkehr gingen oft direkt weiter, Bedarf an langfristiger Begleitung (S. 36)

Quelle: Eigene Darstellung (Pagels & Gabler, 2023)

Die beiden Tabellen liefern zentrale Erkenntnisse hinsichtlich der Bedingungen, die aus Sicht betroffener Schüler:innen für eine erfolgreiche schulische Reintegration förderlich sind. Die Ergebnisse der Masterarbeit von Bernhard (2017) betonen insbesondere die Bedeutung eines positiven Schulklimas, einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung sowie adäquater schulischer Anforderungen und methodisch abwechslungsreichen Unterrichts. Die Göttingen-Studie (2023) erweitert diese Perspektiven um strukturelle Aspekte der Wiedereingliederung. So werden unter anderem eine gut vorbereitete Rückkehr, die Einbindung aller Lehrpersonen sowie eine verlässliche, langfristige Begleitung als essenziell benannt. Gemeinsam ist beiden Studien die Erkenntnis, dass die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen sowie das Erleben von Wertschätzung, Sicherheit und Partizipation zentrale Gelingensfaktoren darstellen. Die Aussagen der Schüler:innen unterstreichen somit die Notwendigkeit, Reintegrationsprozesse nicht lediglich als administrative Massnahme zu begreifen, sondern als komplexe, individuell zu gestaltende soziale Prozesse. Für die SSA ergibt sich daraus die Anforderung, diese Prozesse nicht nur unterstützend zu begleiten, sondern sie unter Einbezug aller relevanten Akteur:innen aktiv mitzugestalten, um nachhaltige schulische Teilhabe zu ermöglichen.

Ergänzend betont der Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie, Stephan Kälin, dass eine längere Abwesenheit die Rückkehr in den Schulalltag erheblich erschweren kann, insbesondere, wenn Schamgefühle mitspielen. Eine sorgfältige Rückkehrplanung kann dem Kind Hoffnung geben und Orientierung schaffen. Dabei ist es zentral, mögliche Hürden frühzeitig zu erkennen und gemeinsam zu besprechen. Die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes sollten so weit wie möglich berücksichtigt werden. Unterstützend wirken sowohl verständnisvolle Mitschüler:innen als auch kleine Rückzugsmöglichkeiten im Klassenzimmer, falls es emotional überfordert ist (Kälin, 2025, S. 13).

4.1.2 Die Bedeutung von Scham

Im Kontext von Schulabsentismus spielt Scham eine zentrale Rolle, da dort ständig Prozesse wie Beurteilung, Vergleich und das Streben nach Zugehörigkeit stattfinden. Diese betreffen nicht nur Schüler:innen, sondern auch Eltern und Lehrpersonen. Wird gegen persönliche oder gesellschaftliche Erwartungen verstossen, kann dies bei allen Beteiligten Scham auslösen. Weinblatt merkt an: «Scham ist die öffentlichste aller Emotionen. In Gegenwart anderer Menschen empfinden wir das grösste Mass an Scham und mit Hilfe anderer können wir unsere Scham lindern» (2016, S. 16).

Menschen mit starkem Schamempfinden haben oft Erfahrungen gemacht, in denen sie sich selbst oder andere enttäuscht haben. Um zukünftige Enttäuschungen zu vermeiden, tendieren sie dazu, Situationen mit hohen Erwartungen auszuweichen. Manche

Menschen scheitern sogar bewusst, um keinen Druck durch mögliche Erfolge zu erzeugen. Eltern können sich schämen, wenn sie ihr Kind nicht dazu bringen können, wieder zur Schule zu gehen. Lehrpersonen empfinden Scham, wenn sie das Gefühl haben, einem Kind keine sichere Lernumgebung geboten zu haben. Schüler:innen erleben Scham bei Misserfolgen oder bei der Rückkehr nach längerer Abwesenheit, aus Angst vor negativen Reaktionen (Schulpsychologischer Dienst [SPD] des Kantons St. Gallen, 2023, S. 5-6). Auch Kälin betont, dass die Rückkehr in den Schulalltag umso schwieriger wird, je länger eine Absenz andauert. Häufig ist sie mit Scham und Verunsicherung verbunden. Umso wichtiger ist es, unterstützende Strukturen zu schaffen. Peergruppen können dabei eine wertvolle Ressource sein, ebenso wie Rückzugsräume im Klassenzimmer, die es ermöglichen, sich bei emotionaler Überforderung kurzzeitig zurückzuziehen (2025, S. 13). In solchen emotional belasteten Situationen kann eine Fachperson helfen, vor allem durch die Stärkung der Beziehung und die Förderung von Verständnis zwischen den Beteiligten (SPD des Kantons St. Gallen, 2023, S. 5-6).

4.2 Handlungsansätze der Schulsozialarbeit

Die im Folgenden dargestellten Handlungsansätze der SSA orientieren sich an einem dreigliedrigen Wirkungsmodell, der Mikro-, Meso- und Makroebene. Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1979) bietet dabei eine hilfreiche theoretische Grundlage, um schulabsentes Verhalten systemisch zu betrachten und Handlungen auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten. Gerade bei komplexen Problemlagen wie Schulabsentismus erweist sich ein Mehrebenenmodell als besonders hilfreich, da es individuelle, soziale und strukturelle Einflussfaktoren im Zusammenspiel erfasst. Schulabsentismus ist kein monokausales Phänomen, sondern in wechselseitige Kontexte eingebettet (Ricking, 2007, S. 151; Stamm, 2022, S. 20-21; Kanton Zürich, 2022).

Die Mikroebene bezieht sich laut Bronfenbrenner auf den unmittelbaren Lebenskontext der Schüler:innen und umfasst individuelle Unterstützungsangebote sowie die Beziehungsarbeit mit der betroffenen Person. Die Mesoebene beschreibt die Zusammenarbeit zwischen mit verschiedenen Bezugssystemen wie Schule, Eltern und externen Akteur:innen, also das Netzwerk rund um das Kind. Auf der Makroebene schliesslich wirken gesellschaftliche, institutionelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen, wie etwa schulische Strukturen oder die Haltung gegenüber Autorität und Kooperation (1979, S. 22-26). Das Modell dient dabei nicht nur der theoretischen Einordnung, sondern bietet eine praxisnahe Orientierung, um Interventionen gezielt auf unterschiedlichen Ebenen zu planen und umzusetzen.

4.2.1 Mikroebene

Beratung in der Schulsozialarbeit: Beratungen in der SSA wirken besonders dann, wenn sie freiwillig und niederschwellig zugänglich sind. Sie steht allen Schüler:innen offen und leistet so einen wichtigen Beitrag zum Schulklima und zum Wohlbefinden der Schüler:innen (AJB, 2024, S. 13). Gerade bei Schulvermeidung kann Beratung helfen, Orientierung zu schaffen, etwa bei Übergängen im Bildungssystem oder persönlichen Krisen wie Schulangst oder sozialen Konflikten. Auch Lern- und Verhaltensprobleme im Kontext von Leistungsdruck, Sucht oder Delinquenz können thematisiert werden. Die Beratung bezieht dabei nicht nur die Schüler:innen selbst ein, sondern, wenn nötig, auch Eltern und schulische Bezugspersonen (Ricking et al., 2024, S. 28). Ebenso können Lehrpersonen und weitere schulische Bezugspersonen Beratung erhalten, wenn sie Unterstützung im Umgang mit bestimmten Situationen benötigen (AJB, 2024, S. 13). Kinder und Jugendliche mit schulvermeidendem Verhalten, die aufgrund ihrer individuellen Situation eine psychiatrisch-psychotherapeutische Behandlung benötigen, haben häufig auch einen besonderen pädagogischen Unterstützungsbedarf und nehmen das Angebot der schulischen Beratung wahr (Wertgen, 2015, S. 153).

Ziel der schulischen Beratung bei schulvermeidendem Verhalten ist es, die individuelle schulische und soziale Situation der Schüler:innen gemeinsam zu reflektieren. Dabei werden die Ursachen des Fernbleibens im Gespräch mit den Schüler:innen und den Eltern vertieft analysiert. Auf dieser Grundlage wird der konkrete Hilfs- und Unterstützungsbedarf gemeinsam formuliert, was die Akzeptanz für die geplanten Massnahmen erhöht. Anschliessend werden realistische Perspektiven für den schulischen Wiedereinstieg entwickelt und eine verbindliche Handlungsplanung erstellt. Diese enthält konkrete Schritte und Zeitvorgaben. Eine anschliessende Nachsorge dient der Kontrolle des Handlungserfolgs, wobei weitere Beratungen innerhalb eines definierten Zeitrahmens angeboten werden (Wertgen, 2015, S. 163).

Beziehungsarbeit als Basis: Eine zentrale Grundlage für die Wirksamkeit dieser Beratungsprozesse sind vertrauensvolle Beziehungen zwischen Schüler:innen und der SSA, denn nur auf dieser Basis kann frühzeitig und bedarfsgerecht unterstützt werden (AJB, 2024, S. 5). Die SSA fördert nicht nur eine wertschätzende Beziehungsgestaltung der Schüler:innen, sondern auch zwischen Lehrpersonen und Eltern und trägt so zu einem positiven Schulklima bei. Das bedeutet, dass allen Beteiligten respektvoll begegnet wird, das Vorgehen transparent, zielgerichtet und verlässlich ist, die SSA durch hohe Präsenz und gute Erreichbarkeit unterstützt und aktiv an schulischen Anlässen mitwirkt (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 5). Vertrauensvolle Beziehungen entstehen nicht in der Krise, sie müssen bereits vorher aufgebaut sein. Daher ist es präventiv wichtig, frühzeitig

stabile Beziehungen zu Schüler:innen und Eltern zu pflegen. Eine offene Kommunikation legt die Basis für eine gelingende Zusammenarbeit, die bei Schulabsentismus zentral ist. Erste Gespräche sollten früh stattfinden, um Rollen zu klären, Verbindlichkeit zu schaffen und ein Monitoring zu etablieren. Informationen aus dem Umfeld helfen, die Situation besser zu verstehen. In den Gesprächen sollen Fehlzeiten aufgearbeitet und die Haltung der Schule klar, empathisch und ohne Schuldzuweisungen vermittelt werden, mit dem Ziel eine tragfähige Kooperation aufzubauen (Kälin, 2025, S. 13).

Ressourcenorientiertes Arbeiten: Die SSA handelt und berät auf der Grundlage einer klaren Ressourcenorientierung. Dabei stehen stets die Stärken, Fähigkeiten und Zielsetzungen der beteiligten Personen im Zentrum. Sie verfolgt das Ziel, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen zu stärken, indem sie gezielt aufzeigt, wo und wie weiterführende Unterstützung zugänglich ist. In der Lösungsfindung achtet die SSA darauf, dass individuelle Ressourcen nicht nur genutzt, sondern auch nachhaltig gefördert werden (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 4). Laut Bauer, Gröning, Hoffmann und Kunstmann gelten Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihrer eigenen Lebenssituation. Auch wenn ihnen gewisse Ressourcen fehlen, verfügen sie dennoch über Ressourcen, ihre Herausforderungen wahrzunehmen, zu benennen und in Beratungsgespräche einzubringen (2012, S. 25). In Gesprächen mit Eltern, die sich von der Schulvermeidung ihres Kindes überfordert fühlen, bietet ein ressourcenorientierter Ansatz die Chance, gemeinsam Lösungswege zu entwickeln (Ricking et al., 2024, S. 28).

Partizipation und Zielvereinbarungen: Partizipation meint unterschiedliche Formen der Mitwirkung, Teilhabe und Mitbestimmung. Gemäss der UN-Kinderrechtskonvention sowie dem Kinder- und Jugendhilfegesetz haben Kinder das Recht, bei allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihres Alters und ihrer Reife einbezogen zu werden. Die SSA achtet dieses Recht in ihrer täglichen Arbeit und unterstützt Schulen dabei, partizipative Prozesse zu fördern und zu begleiten (AJB, 2024, S. 18). Durch die aktive Einbindung in schulische Prozesse wie beispielsweise in Zielvereinbarungsgesprächen oder bei der Mitgestaltung des Schulalltags, erleben Schüler:innen, dass ihre Meinungen ernst genommen werden. Dadurch erfahren sie Selbstwirksamkeit, stärken ihr Verantwortungsbewusstsein und lernen, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013, S. 51). Im Kontext von Schulabsentismus bedeutet dies, dass durch partizipative Zielvereinbarungen die betroffenen Schüler:innen aktiv in Lösungsprozesse eingebunden werden. Wenn sie erleben, dass ihre Perspektiven gehört und berücksichtigt werden, steigt die Motivation zur Rückkehr in den Schulalltag und die Wahrscheinlichkeit langfristiger Schulbindung.

4.2.2 Mesoebene

Ricking und Hagen (2016, S. 178-179) betonen, dass wirksame Interventionsstrategien im Umgang mit Schulabsentismus vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie auf intensiver Zusammenarbeit und tragfähiger Netzwerkarbeit basieren. Entscheidend ist dabei eine systematische Betrachtung der relevanten Einflussfaktoren unter Berücksichtigung der Dynamiken sozialer Systeme. Weiter schreiben Ricking und Hagen, dass funktionierende Netzwerke sich über die Zeit hinweg zu eigenständigen Systemen entwickeln, die auf gemeinsamen Erfahrungen und einem geteilten Entwicklungsprozess basieren. Sie sind geprägt durch stabile Beziehungen, ein gemeinsames Verständnis von Zielen und Abläufen sowie durch geteilte Erfolge und Misserfolge (2016, S. 180). SSA bewegt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Rollen. Daher ist es wichtig, immer wieder zu reflektieren, welche Zielvorstellungen verschiedene Beteiligte mit ihr verbinden, welche Auswirkungen daraus entstehen und welcher Unterstützungsbedarf daraus hervorgeht. So kann die eigene Rolle im konkreten Fall klar eingeordnet und begründet werden (Baier & Heeg, 2011, S. 58).

Zusammenarbeit mit Schule: Die Zusammenarbeit zwischen SSA und Lehrpersonen ist besonders bedeutsam, da sie entscheidend zur Wirksamkeit schulsozialarbeiterischer Prozesse beiträgt. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Kooperation auch die gelebte Schulkultur, also wie mit Schüler*innen umgegangen wird und welche Haltungen und Sichtweisen dabei eine Rolle spielen (Baier & Heeg, 2011, S. 32). Auch Ruesch merkt an, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SSA zentral ist für eine wirkungsvolle Unterstützung der Schüler:innen. Da Lehrpersonen im täglichen Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen stehen, erkennen sie oft frühzeitig Auffälligkeiten oder Belastungen und können die SSA zeitnah einbeziehen. Die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der SSA beeinflusst zudem massgeblich, wie das Angebot von Schüler:innen und Eltern wahrgenommen wird. Eine offene und ressourcenorientierte Haltung, die den Einbezug der SSA als selbstverständlichen Teil der Unterstützungskultur versteht, wirkt dabei besonders förderlich. Im Schulalltag sollte die Kooperation unkompliziert, bedarfsgerecht und flexibel erfolgen (2018, S. 241).

In der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und SSA spielt die Haltung der Schulleitung eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit und Akzeptanz schulsozialarbeiterischer Angebote im Schulalltag. Eine konstruktive Kooperation, die auf klar definierten und verbindlich eingehaltenen Absprachen basiert, bildet dafür die Grundlage. Gleichzeitig ermöglichen flexible, spontane Absprachen eine rasche und situationsgerechte Bearbeitung aktueller Anliegen (Ruesch, 2018, S. 241).

Gerade im Umgang mit Schulabsentismus zeigt sich, wie wichtig eine offene und vertrauensvolle Kooperation zwischen Schule und SSA ist. Nur in einem gemeinsamen Verständnis und mit klaren Absprachen lassen sich frühzeitig Signale erkennen und nachhaltige Schritte zur Rückkehr ins Schulsystem einleiten.

Zusammenarbeit mit Eltern: Die SSA kann eine verbindende Rolle zwischen Schule und Eltern einnehmen, indem sie den Zugang erleichtert und beide Seiten in ihrer Zusammenarbeit stärkt (von Werthern, 2018, S. 103). Eltern tragen die Hauptverantwortung für ihre Kinder und sind somit zentrale Ansprechpersonen und Kooperationspartner der SSA. Sie können bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen beratend begleitet werden, wobei die SSA auch geeignete Fachstellen empfehlen und bei Bedarf weitervermitteln kann. Grundsätzlich sollte die Zusammenarbeit mit Eltern im Sinne einer partnerschaftlichen Kooperation gestaltet werden, die das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellt (AJB, 2024, S. 21-22). Besonders im Grundschulbereich sollten Eltern als feste Zielgruppe der SSA gesehen und mit passenden Angeboten angesprochen werden. Im Zentrum stehen dabei Elterngespräche, in denen schulische oder familiäre Anliegen thematisiert und bei Bedarf weiterführende Hilfen vermittelt werden. Dabei ist es wichtig, das Recht des Kindes auf Vertraulichkeit zu respektieren und gemeinsam mit dem Kind zu entscheiden, inwieweit die Eltern einbezogen werden sollen (von Werthern, 2018, S. 103).

Weiter schreibt von Werthern, dass in Gesprächen eine dialogische Haltung zentral sei. Eltern sollen als Expert*innen für ihr Kind ernst genommen und mit ihren Sichtweisen und Fragen aktiv einbezogen werden. Ziel ist nicht Belehrung, sondern ein gemeinsamer Austausch und das Suchen nach Lösungen. Eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern wirkt auch positiv auf die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Damit SSA diese Brückenfunktion wirksam einnehmen kann, braucht es die Anerkennung der SSA als gleichwertige Partnerin in Bildungsfragen sowie strukturelle Unterstützung für die Zusammenarbeit mit Eltern (2018, S. 104).

Im Kontext von Schulabsentismus kann eine gelingende Elternarbeit dazu beitragen, Ursachen frühzeitig zu erkennen, Vertrauen aufzubauen und gemeinsam tragfähige Lösungen für eine nachhaltige Rückkehr und schulische Stabilisierung der betroffenen Schüler*innen zu entwickeln.

Zusammenarbeit mit externen Akteur:innen: Die Zusammenarbeit mit externen Akteur:innen wie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren ausserschulischen Akteur:innen ist zentral für die Bewältigung von Schulabsentismus. Praxisnahe Erfahrungen und Sichtweisen von Schulleitungen, SSA, Lehrpersonen und weiteren

pädagogischen Fachkräften tragen dazu bei, strategische Ziele wirkungsvoll und alltagsnah umzusetzen (Willken et al., 2023, S. 15). Eine weitere Aufgabe der SSA ist es, die Vernetzung der Fachpersonen sowohl innerhalb der Schule als auch mit externen Stellen aktiv zu fördern und zu unterstützen. Dafür benötigt die SSA spezifische Kompetenzen, insbesondere Kenntnisse über das vorhandene Unterstützungsangebot auf kommunaler und kantonaler Ebene sowie ein Bewusstsein für die Bedeutung und den Mehrwert interinstitutioneller Zusammenarbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (AJB, 2024, S. 29).

Wenn bisher eingesetzte schulische Ressourcen alleine nicht ausreichen, um komplexe Situationen umfassend zu bewältigen, ist das Einbinden von externer Unterstützung ins Netzwerk notwendig. Wie zuvor innerhalb der Schule, wird nun auch ausserhalb gezielt Vernetzung aufgebaut. Dazu zählen unter anderem Hausärzt:innen, Beratungsstellen, psychologische Dienste, die Polizei oder andere Fachpersonen und Institutionen. Die kontinuierliche Einzelbegleitung durch die SSA bleibt dabei bestehen, um das entstandene Vertrauensverhältnis aufrechtzuerhalten. Für das betroffene Kind ist diese stabile Beziehung besonders wichtig, bis es ein passendes Unterstützungsangebot findet, das auf seine sowie auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt ist (Christoph-Wyler, 2021, S. 47). Gerade im Kontext von Schulabsentismus ist diese vernetzte Zusammenarbeit entscheidend, um langfristige Lösungen zu ermöglichen und betroffene Schüler:innen wirksam zu begleiten.

4.2.3 Makroebene

Das Konzept der Neuen Autorität als Haltung: Das Konzept der *Neuen Autorität* dient auf Makroebene als Orientierungsrahmen für das professionelle Handeln im Umgang mit Schulabsentismus. Im Zentrum steht dabei weniger die einzelne Schule als Institution, sondern vielmehr das Zusammenspiel aller relevanten Akteur:innen im Netzwerk. Die SSA betont in diesem Zusammenhang, wie zentral es ist, dass die Haltung der *Neuen Autorität* nicht nur innerhalb der Schule verankert ist, sondern von allen Beteiligten, Lehrpersonen, Eltern, externen Akteur:innen und der SSA selbst mitgetragen und gelebt wird. Nur durch ein gemeinsames Verständnis und konsequentes Handeln im Sinne der *Neuen Autorität* kann eine tragfähige und nachhaltige Reintegration gelingen. Ein Beitrag der PH Bern (2023) betont die wachsende Bedeutung des Konzepts und prognostiziert eine zunehmende Integration in den schulischen Alltag.

Das Konzept der *Neuen Autorität*, auch bekannt unter dem Begriff *Stärke statt Macht*, wurde von Haim Omer an der Universität Tel Aviv entwickelt. Es basiert auf den Prinzipien des gewaltlosen Widerstands nach Mahatma Gandhi, Martin Luther King und Gene

Sharp. In den deutschsprachigen Raum wurde es durch Arist von Schlippe eingeführt und weiterentwickelt. Das Konzept findet auch in schulischen und außerschulischen Settings ihre Anwendung (Körner et al., 2019, S. 16). Omer und Haller betonen, dass die Neue Autorität kein starres Konzept ist. Sie ist flexibel anpassbar, kann in einzelnen Elementen eingesetzt werden und lässt sich gut mit anderen Ansätzen kombinieren (2020, S. 13).

Die sieben Säulen der *Neuen Autorität* nach Steinkellner und Ofner (2017) (vgl. Abb. 4) beschreiben zentrale Haltungen und Handlungsprinzipien, die pädagogisches Handeln stärken. Dazu zählen eine wachsame Präsenz, der bewusste Ausstieg aus Machtkämpfen sowie der Aufbau eines unterstützenden Netzwerks. Weitere Elemente sind gewaltfreier Widerstand, wertschätzende Beziehungsangebote, transparente Kommunikation und die Förderung von Wiedergutmachung. Gemeinsam fördern sie eine stabile und zugleich dialogische Form von Autorität (Steinkellner und Ofner 2017, zitiert nach Körner et al., 2019, S. 21).

Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus insbesondere auf dem Aspekt des unterstützenden Netzwerks, da dieser für die schulische Reintegration eine zentrale Rolle spielt. Die ursprünglich fallbezogene *Neue Autorität* lässt sich als gemeinsames Handlungsprinzip auf Schulebene übertragen (Brunner, 2021, S. 7). Die Implementierung auf Makroebene erfolgt dabei über Schulentwicklungsprozesse, Leitbildarbeit, verbindliche Absprachen und Netzwerkarbeit (Brunner, 2021, S. 9). So wirkt das Konzept über individuelle Fallarbeit hinaus und fördert eine gemeinsame Haltung im Umgang mit Schulabsentismus.

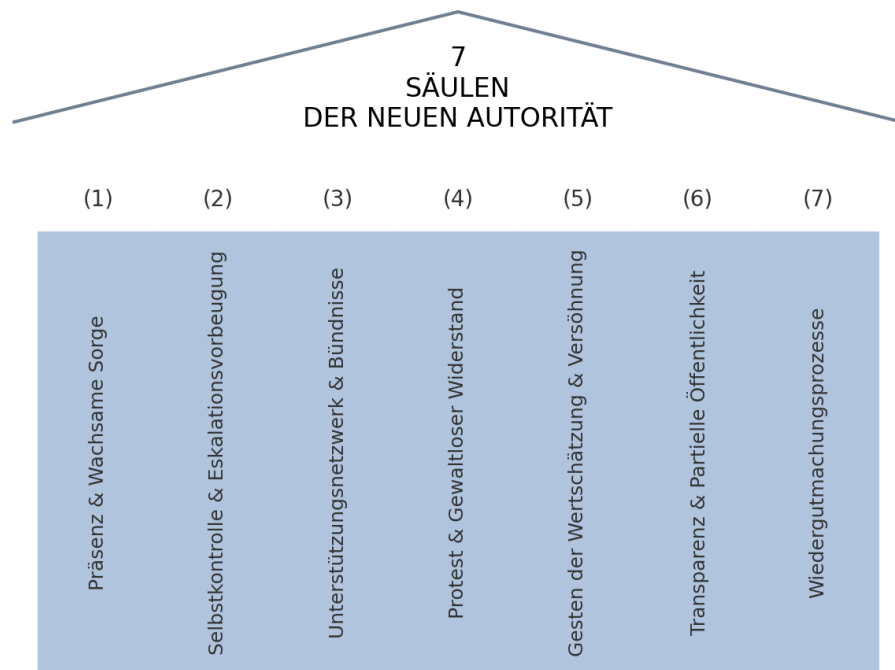


Abbildung 4. Die sieben Säulen der Neuen Autorität

Quelle: Eigene Darstellung (Steinkellner und Ofner (2017, zitiert nach Körner et al., 2019, S. 21)

Unterstützungsnetzwerk: Durch den Einbezug eines Netzwerks erhält die Präsenz der beteiligten Personen und Eltern deutlich mehr Gewicht, da sie durch die Haltung und Unterstützung von aussen gestärkt werden. Bezugspersonen können dabei sowohl emotional als auch praktisch zur Seite stehen. Die emotionale Unterstützung zeigt sich etwa darin, dass Unterstützende dem Kind gegenüber signalisieren, dass sie die Haltung und die Bemühungen der beteiligten Personen als berechtigt und wichtig anerkennen. Gleichzeitig kann praktische Unterstützung durch unterschiedliche Formen der Kontaktaufnahme wie Anrufe, Nachrichten oder physische Präsenz in schwierigen Situationen erfolgen, ohne dabei den Konflikt stellvertretend weiterzuführen. Vielmehr zielt das Netzwerk darauf ab, destruktive Eskalationsmuster zu unterbrechen (Omer & von Schlippe, 2016, S. 227).

Wie Omer und Lebowitz betonen, ist eine offene und direkte Kommunikation mit den beteiligten Unterstützenden zentral für den Aufbau eines tragfähigen Netzwerks. Je transparenter die Erziehenden ihre Sorgen und geplanten Massnahmen kommunizieren, desto gezielter und wirkungsvoller können die Netzwerkpersonen unterstützend eingreifen (2015, S. 87-89).

Gerade im schulischen Kontext im Umgang mit Schulabsentismus kann die SSA diese Netzwerkstrukturen aktiv mitgestalten und koordinieren. Indem sie unterstützende Personen aus dem sozialen Umfeld der Schüler:innen einbindet, fördert sie nicht nur deren

Rückhalt, sondern auch die Kontinuität in der Reintegration. So übernimmt sie eine Schlüsselrolle bei der Etablierung eines tragfähigen Unterstützungsrahmens, der sich an den Prinzipien der *Neuen Autorität* orientiert.

4.3 Netzwerkarbeit als Querschnitt

Netzwerke gelten heute als grundlegendes Arbeitsprinzip Sozialer Arbeit. Schönig und Motzke betonen, dass es angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen naheliegend ist, der Netzwerk-orientierung diesen Stellenwert beizumessen. Sie ist keine ergänzende Methode, sondern ein zentraler Bestandteil professionellen Handelns (2016, S. 176).

Im weiteren Verlauf wird deutlich gemacht, dass sich der Netzwerkgedanke durch sämtliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zieht. So heisst es im Fazit des Buches: „Es wird sich kaum ein Aspekt der Sozialen Arbeit finden, der nicht mit sozialen Netzwerken zu tun hat“ (2016, S. 177). Begünstigt wird die dauerhafte Etablierung der Netzwerkorientierung durch eine wachsende theoretische Fundierung und durch die Entwicklung praxisnaher Kriterien für eine gelingende Netzwerkarbeit. Diese Entwicklungen stützen und stabilisieren die Netzwerkorientierung langfristig (2016, S. 176).

4.4 Herausforderungen und Spannungsfelder

Wie bereits festgehalten wurde, ist die Wirksamkeit der SSA eng mit den bestehenden Rahmenbedingungen verknüpft. Eine konstruktive Zusammenarbeit sowie gegenseitige Anerkennung zwischen SSA, Schulleitung und Lehrpersonen fördert die Akzeptanz und Wirkung der schulsozialarbeiterischen Angebote. Fehlen jedoch zentrale Voraussetzungen wie ausreichendes Personal oder eine offene Haltung gegenüber Kooperation, wird die SSA sowohl von Seiten der Schule als auch der Schüler*innen als weniger wirksam erlebt (Baier & Heeg, 2011, S. 110).

Bestimmte Faktoren können den Erfolg schulischer Interventionen deutlich erschweren. Eine davon ist die fehlende Motivation seitens der Schüler:innen oder Eltern. Gerade wenn Eltern ohne ihre Kinder zur Beratung erscheinen, ist es wichtig, zunächst mit den Eltern zu arbeiten und bei Gelegenheit, wie beispielsweise einem Hausbesuch, den Kontakt zum Kind aufzubauen. Ziel ist es, den Schüler:innen zu vermitteln, dass sie durch ihre Teilnahme ihre Anliegen selbst vertreten können. Auch ein konflikthafte Verhältnis zwischen Kind und Eltern stellt eine Herausforderung dar. In solchen Fällen kann es sinnvoll sein, vorerst getrennte Gespräche zu führen, um verschiedene Sichtweisen zu klären. Im weiteren Verlauf kann dann eine gemeinsame Lösung angestrebt werden. Des Weiteren kann die Lebenslage eines Schülers oder seines sozialen Umfelds so stark belastet sein, dass schulische Schwierigkeiten in den Hintergrund rücken. In solchen Situationen fehlt es den Beteiligten oft an Kapazitäten, um sich zusätzlich mit

schulischen Herausforderungen auseinanderzusetzen und somit das Angebot der SSA in Anspruch zu nehmen (Wertgen, 2015, S. 160-161).

Auch Speck (2020) betont, dass Kooperation ein zentraler Bestandteil der Sozialen Arbeit ist. Sozialarbeitende arbeiten häufig in Netzwerken und sind besonders auf die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen angewiesen, um wirksam agieren zu können (S. 116). Kooperationsprobleme zwischen Schule und SSA entstehen laut Speck weniger durch persönliche Hürden, sondern vor allem durch strukturelle Unterschiede – etwa durch die getrennte Entwicklung von Schule und Jugendhilfe, unterschiedliche Berufskulturen, hierarchische Strukturen und fehlende gemeinsame Ausbildungsschwerpunkte (S. 119).

Zusätzlich erschweren wechselnde Zuständigkeiten und häufige Personalwechsel, wie etwa befristete Anstellungen, den Aufbau verlässlicher Beziehungen und direkter Kommunikationswege. Fehlen diese Strukturen, besteht die Gefahr, dass Schüler:innen zwischen den Hilfesystemen übersehen werden (Ricking & Hagen, 2016, S. 179).

Wenn Schulen die SSA gezielt in ihre Strategien zur Professionalisierung der Lehrpersonen einbinden, kann dies zu Spannungen führen. Dies geschieht vor allem dann, wenn Lehrpersonen ihre Rolle als einzige professionelle Instanz innerhalb der Schule betrachten und das Potenzial einer multiprofessionellen Zusammenarbeit nicht anerkennen. In solchen Fällen wird die SSA oft als unterstützender Dienst zur Entlastung der Lehrpersonen verstanden, nicht aber als eigenständige Fachdisziplin. Dadurch entsteht der Anspruch, ihre Arbeit zu steuern und ihren Handlungsspielraum einzugrenzen. Treffen solche Vorstellungen auf Schulsozialarbeitende, die ihren Beruf als eigenständige professionelle Tätigkeit verstehen, entstehen häufig konflikthafte Aushandlungsprozesse über Zuständigkeiten, Rollenverständnis und fachliche Autonomie (Baier & Heeg, 2011, S. 59-60).

Letztendlich richten sich der zeitliche Umfang und die Intensität der schulsozialarbeiterischen Begleitung von Schüler:innen mit Schulabsentismus nach dem individuellen Bedarf. Dabei ist zu beachten, dass die SSA bei dieser anspruchsvollen Aufgabe oft an zeitliche Grenzen stösst. Es ist daher wichtig, regelmässig zu reflektieren, was im Rahmen der schulischen Zusammenarbeit leistbar ist und wo ergänzend die Kooperation mit externen Fachstellen notwendig wird (Stüwe et al., 2014, S. 291).

Die oben beschriebenen Ausführungen zeigen, dass die Reintegration schulabwesender Schüler:innen durch mehrere Faktoren erschwert werden kann. Eine zentrale Herausforderung liegt in der leistungsorientierten Ausrichtung vieler Schulen, wodurch soziale Unterstützungsprozesse oft in den Hintergrund geraten. Strukturelle Barrieren wie unklare Rollenverteilungen und mangelnde Kooperation zwischen Schule und SSA sowie

fehlende zeitliche und personelle Ressourcen (vgl. Baier & Heeg, 2011, S. 110) können die Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten erheblich mindern. Zusätzlich gefährden eine fehlende Motivation oder Mitarbeit der Schüler:innen und ihrer Bezugssysteme die Nachhaltigkeit der Reintegration. Bleiben Schulen bei standardisierten Vorgehensweisen ohne Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, wird eine erfolgreiche Rückkehr weiter erschwert. Damit wird deutlich, dass Reintegration nur dann gelingen kann, wenn sowohl strukturelle Rahmenbedingungen angepasst als auch eine aktive Mitwirkung aller Beteiligten sichergestellt werden.

4.5 Handlungsempfehlung für die Praxis

Um den Prozess der Reintegration praxisnah und sozialarbeitsrelevant darzustellen, wird im Folgenden ein Handlungsplan vorgestellt, der auf einem sozialpädagogisch entwickelten Leitfaden basiert und somit auf die SSA übertragbar ist. Der Handlungsplan von Deimel-Bessler (2021) entstammt dem Praxisleitfaden «Reintegration von absenten Schülerinnen und Schülern in die Schule», der auf qualitativen Befragungen von ehemals schulabsenten Jugendlichen sowie auf Erfahrungsberichten von Fachkräften der Jugendsozialarbeit basiert. Ziel dieses Leitfadens ist es, bewährte Strategien und sozialpädagogische Erkenntnisse in ein praxistaugliches Handlungskonzept zu überführen. Die in der Studie beschriebenen Ansätze bieten eine wertvolle Grundlage, um den spezifischen Anforderungen der Sozialen Arbeit gerecht zu werden und die Wiedereingliederung individuell und ressourcenorientiert zu gestalten.

Rückkehrgespräch

Im Rahmen der Reintegration sollte ein Rückkehrgespräch stattfinden. Teilnehmende sind der betroffene Schüler oder die betroffene Schülerin, die Erziehungsberechtigten sowie bei Bedarf weitere wichtige Personen wie Fachlehrpersonen, Mitarbeitende der SSA oder unterstützende Dienste. Der Teilnehmerkreis sollte zunächst bewusst klein gehalten werden, um eine konzentrierte und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen.

Erstellung eines Rückkehrplans

Basierend auf dem Gespräch wird ein Rückkehrplan für mindestens die erste Unterrichtswoche entwickelt. Dabei sollten folgende Punkte geklärt werden:

- Gestaltung des ersten Schultages, inklusive freundlicher Begrüßung und Schaffung einer positiven Atmosphäre
- Wahl des Sitzplatzes im Klassenzimmer
- Anpassung des Stundenplans, falls notwendig
- Umfang und Form der Beteiligung am Unterricht sowie Fördermöglichkeiten
- Festlegung von Ansprechpersonen innerhalb der Schule

- Art und Zeitpunkt der Rückmeldungen an Schüler*in und Erziehungsberechtigte in der ersten Woche
- Planung der weiteren Schritte nach der ersten Woche
- Entwicklung eines alternativen Handlungsplans für den Fall eines Misserfolgs, mit klar definierten Zuständigkeiten

Information der Lehrpersonen

Alle unterrichtenden Lehrkräfte sollten über die zentralen Inhalte des Rückkehrplans informiert werden, um ein gemeinsames, abgestimmtes Vorgehen zu gewährleisten.

Begleitung und Monitoring

Während der Wiedereingliederung ist es wichtig, den Schüler oder die Schülerin aufmerksam zu begleiten. Dazu gehört:

- Regelmässiges Einholen von kurzen Rückmeldungen am Ende des Unterrichts oder Schultages sowie eine freundliche Verabschiedung
- Austausch im Kollegium über die Entwicklung der Reintegration in den einzelnen Fächern
- Aktives Zugehen auf den Schüler oder die Schülerin bei auftretenden Problemen und Organisation zusätzlicher Unterstützungsangebote
- Rasches Handeln bei erneuter Abwesenheit, da ein fehlendes Reagieren seitens der Schule von den Jugendlichen oft als Desinteresse wahrgenommen wird (Deimel-Bessler, 2021, S. 6-7)

Der gewählte Handlungsplan wurde bewusst übernommen, da er ein generalisierbares Vorgehensmodell bietet, das es ermöglicht, grundlegende Prinzipien der Reintegration auf verschiedene Einzelfälle zu übertragen. In der Sozialen Arbeit ist es zentral, flexibel auf individuelle Bedürfnisse und spezifische Lebenslagen einzugehen. Ein allgemeingültiger, strukturierter Interventionsplan bildet hierfür eine notwendige Grundlage, da er Orientierung bietet und gleichzeitig genügend Spielraum lässt, um auf die jeweiligen Besonderheiten der betroffenen Schüler:innen einzugehen. Nur durch eine solche Kombination aus standardisiertem Rahmen und individueller Anpassung kann eine praxisnahe, nachhaltige und wirkungsvolle Reintegration gelingen. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass Reintegration ein dynamischer Prozess ist, der nicht linear verläuft. Rückschritte sind möglich und machen eine kontinuierliche Reflexion des jeweiligen Prozessstandes erforderlich.

4.6 Zwischenfazit

Das vierte Kapitel zeigt, dass die erfolgreiche Reintegration von schulabsenten Schüler:innen weit über die reine Rückkehr in den Unterricht hinausgeht. Eine individuelle, ressourcenorientierte Begleitung, die auf vertrauensvolle Beziehungen, passende

schulische Anforderungen sowie ein unterstützendes Schulklima setzt, ist dabei zentral. Besonders die koordinierte Netzwerkarbeit zwischen SSA, Schule, Eltern und externen Akteur:innen erweist sich als entscheidender Erfolgsfaktor. Die SSA nimmt eine vermittelnde und stabilisierende Rolle ein, indem sie den Prozess strukturiert, die Bedürfnisse der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt und tragfähige Unterstützungsstrukturen etabliert. Dabei zeigt sich, dass Reintegration kein einmaliger Schritt ist, sondern ein mehrstufiger Prozess, der sorgfältige Planung, eine begleitete Rückkehr sowie kontinuierliche Stabilisierung im Schulalltag umfasst.

Gleichzeitig verdeutlicht das Kapitel die bestehenden Herausforderungen, insbesondere die Notwendigkeit der individuellen Anpassung von Massnahmen sowie den Umgang mit strukturellen Barrieren im schulischen Umfeld. Die theoretische Orientierung an der Ziel-Mittel-Diskrepanz nach Merton unterstreicht abschliessend, dass Reintegration nicht nur die Rückkehr in das Bildungssystem bedeutet, sondern eine aktive Wiederherstellung der Passung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen (Ziele) und den verfügbaren individuellen Ressourcen (Mittel) erfordert. Nur wenn diese Passung gelingt, kann eine nachhaltige schulische und soziale Teilhabe erreicht werden.

5. Schlussfolgerungen

In diesem abschliessenden Kapitel werden zunächst die in Kapitel 1.3 formulierten Teilfragen beantwortet, bevor die Hauptfragestellung vertieft diskutiert wird. Daran anschliessend folgen weiterführende Überlegungen sowie ein Ausblick auf mögliche zukünftige Fragestellungen. Zudem erfolgt eine kritische Reflexion der Stärken und Grenzen der vorliegenden Arbeit. Den Abschluss bildet ein zusammenfassendes Fazit.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Zunächst werden die drei in der Einleitung formulierten Teilfragen beantwortet, bevor im Anschluss die Hauptfragestellung behandelt wird.

1. Welche Formen und Ursachen von Schulabsentismus werden in der Literatur beschrieben und wie werden sie unterschieden?

Kapitel 2 verdeutlicht, dass Schulabsentismus ein komplexes und heterogenes Phänomen darstellt, das sich nicht auf eine einheitliche Definition oder Ursache reduzieren lässt. Ricking (2003, S. 54-55) unterscheidet drei Hauptformen von Schulabsentismus: *Schulschwänzen* (unentschuldigtes Fernbleiben), *Schulverweigerung* (meist durch emotionale Belastungen motiviert) und das *Zurückhalten* der Eltern (z. B. bei Angst um das Kind oder aus bildungskritischen Motiven). Diese Formen treten in der Praxis oft überlappend auf (Ricking, 2007, S. 42).

Laut Stamm (2022, S. 15) ist Schulabsentismus dann gegeben, wenn ein:e Schüler:in ohne genügende Entschuldigung dem Unterricht fernbleibt. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Fernbleiben von den Eltern gedeckt ist oder nicht. Erb (2017, S. 6) beschreibt Schulabsentismus als ein Symptom mit unterschiedlichen Ursachen, jedoch keine eigenständige psychiatrische Diagnose.

Die Ursachen sind vielschichtig und können individuell, familiär, schulisch oder gesellschaftlich begründet sein. Zu den individuellen Faktoren zählen unter anderem psychische Erkrankungen wie Angststörungen oder depressive Verstimmungen. Familiäre Belastungen, wie Trennung der Eltern, mangelnde Erziehungskompetenz oder Gewalt, wirken ebenfalls schulabsentismusfördernd. Auf schulischer Ebene spielen belastende Lehrer-Schüler-Beziehungen, Über- oder Unterforderung sowie ein negatives Schulklima eine Rolle. Auch die Peergruppe hat einen erheblichen Einfluss: Soziale Isolation, Ausgrenzung oder Mobbing durch Mitschüler:innen können zu emotionaler Belastung führen und Schulverweigerung begünstigen. Zudem beeinflussen Gruppennormen das Verhalten stark, etwa wenn Schulvermeidung innerhalb der Peergruppe als akzeptabel gilt (Ricking & Hagen, 2016, S. 18; Stamm, 2022, S. 15). Hinzu kommen strukturelle

Aspekte wie soziale Benachteiligung, Migrationshintergrund oder fehlende Unterstützungsstrukturen.

2. Wie gestaltet sich die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit, Schule, Eltern und externen Akteur:innen im Umgang mit Schulabsentismus?

Die SSA übernimmt laut Kapitel 3 eine zentrale vermittelnde Rolle innerhalb der interprofessionellen Zusammenarbeit. Diese zeichnet sich durch den kooperativen Austausch zwischen SSA, Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und externen Akteur:innen aus. AvenirSocial & SSAV (2021, S. 4) betonen, dass die SSA als eigenständige, aber mit der Schule kooperierende Fachstelle wirkt, die psychosoziale Probleme frühzeitig erkennt und gemeinsam mit Beteiligten bearbeitet. Ambord et al. (2018, S. 51) verdeutlichen, dass SSA sowohl auf Fall- als auch auf Systemebene agiert und damit nicht nur individuelle Fälle begleitet, sondern auch die schulischen Rahmenbedingungen mitgestaltet. Im Fokus stehen dabei die Förderung von Chancengleichheit, der Abbau von Barrieren und die Ermöglichung sozialer Teilhabe. Die Zusammenarbeit basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und der Ressourcenorientierung sowie einer klaren Zieldefinition (Grams, 2017, S. 234). Zentrale Gelingensbedingungen sind gemäss Kapitel 3 die gegenseitige Anerkennung der Professionen, eine klare Rollenverteilung und regelmäßige Kommunikation. Unterstützend wirken gemeinsame Gespräche und die Einbindung von Fachstellen. Herausforderungen ergeben sich hingegen durch unklare Zuständigkeiten, begrenzte Ressourcen oder eine unzureichende Einbettung der SSA in schulische Strukturen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die interprofessionelle Zusammenarbeit ein zentrales Element erfolgreicher schulsozialarbeiterischer Praxis darstellt. Sie ermöglicht einen ganzheitlichen Blick auf das Phänomen Schulabsentismus und legt die Grundlage für tragfähige, nachhaltige Lösungen zum Wohl der betroffenen Schüler:innen.

3. Wie kann die Schulsozialarbeit Schüler:innen mit Schulabsentismus dabei unterstützen, dauerhaft in das Schulsystem zurückzukehren, indem Netzwerke gezielt eingebunden werden?

Kapitel 4 zeigt auf, dass die Reintegration nach einer Phase des Schulabsentismus nicht automatisch mit der Rückkehr in den Unterricht abgeschlossen ist. Vielmehr handelt es sich um einen sensiblen Prozess, der gezielte Begleitung, individuelle Planung und ein tragfähiges Unterstützungssystem erfordert (Reissner et al., 2025, S. 78). Die SSA koordiniert den Wiedereinstieg in die Schule, begleitet Schüler:innen engmaschig und achtet auf eine Passung zwischen schulischen Anforderungen und individuellen

Ressourcen. Sie organisiert Rückkehrgespräche, führt vorbereitende Gespräche mit Lehrpersonen und Eltern und erstellt flexible Rückkehrpläne (Deimel-Bessler, 2021, S. 6-7). Ziel ist es, Überforderung zu vermeiden, Selbstwirksamkeit zu stärken und Vertrauen aufzubauen. Ein wesentliches Element der Reintegrationsarbeit ist die Netzwerkarbeit. Diese ermöglicht es, schulische und ausserschulische Unterstützungssysteme zu verknüpfen, Informationen auszutauschen und abgestimmte Massnahmen zu entwickeln. Die SSA übernimmt dabei eine koordinierende Rolle und fungiert als Schnittstelle zwischen Schule, Eltern, medizinischen oder psychologischen Fachstellen und ggf. der Kinder- und Jugendhilfe (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2021, S. 14). Theoretisch stützt sich dieser Ansatz auf das Modell der Ziel-Mittel-Diskrepanz, wonach Reintegration dann gelingt, wenn schulische Anforderungen mit den Ressourcen der Schüler:innen in Einklang gebracht werden können (Deimel-Bessler, 2021, S. 6). Zudem erfordert eine nachhaltige Reintegration ein unterstützendes schulisches Umfeld. Eine offene Haltung der Lehrpersonen, ein respektvolles Klassenklima sowie flexible Leistungsanforderungen sind hierfür zentrale Voraussetzungen (Ricking et al., 2024, S. 28).

Beantwortung der Hauptfrage: Welche Unterstützungsmöglichkeiten bietet die Schulsozialarbeit bei der schulischen Reintegration von Schüler:innen mit Schulabsentismus?

Die vorliegende Arbeit zeigt deutlich, dass Schulabsentismus ein komplexes, vielschichtiges Phänomen ist, dessen Ursachen auf mehreren Ebenen angesiedelt sind: individuell, familiär, peerbezogen, schulisch und gesellschaftlich (Ricking & Hagen, 2016, S. 18). Besonders relevant ist dabei die Erkenntnis, dass Schulabsentismus nicht als individuelles Fehlverhalten, sondern als Ausdruck einer Vielzahl ineinandergreifender Belastungsfaktoren verstanden werden muss. Diese Einsicht bildet die Grundlage für den professionellen und systemisch ausgerichteten Umgang durch die SSA.

Die SSA begegnet diesen Herausforderungen mit einer Kombination aus fallbezogener Arbeit, Interventionsmassnahmen und struktureller Zusammenarbeit. Ihre Unterstützung setzt dabei bereits in der Entstehung von Schulabsentismus an, etwa durch niederschwellige Beratungsangebote, vertrauensvolle Beziehungsgestaltung und frühe Intervention bei Anzeichen von Rückzug oder Konflikten (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 4). Ebenso bedeutend ist ihre Fähigkeit, im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung die schulischen, familiären und psychosozialen Kontexte miteinander in Beziehung zu setzen (Ambord et al., 2018, S. 51).

Ein zentrales Element im professionellen Handeln der SSA ist die interprofessionelle Zusammenarbeit. Sie ermöglicht durch systematische Koordination, dass Unterstützungsangebote zielgerichtet, abgestimmt und nachhaltig wirken. Dabei ist die SSA in der

Lage, durch ihre Vermittlerrolle zwischen den Beteiligten tragfähige Lösungen zu fördern, Rollenkonflikte abzubauen und ein gemeinsames Zielverständnis herzustellen (Grams, 2017, S. 234). Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass gerade die verlässliche Einbindung externer Fachstellen in ein schulisches Netzwerk wesentlich dazu beiträgt, umfassende Hilfeangebote bereitzustellen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2021, S. 14).

Besonders deutlich wird der Beitrag der SSA im Prozess der Reintegration, der weit über die reine Rückkehr in den Unterricht hinausgeht. Die Phase der Wiedereingliederung verlangt eine sorgfältige Planung, die Einbindung relevanter Akteur:innen, Rücksichtnahme auf emotionale Belastungen und eine schrittweise Heranführung an schulische Anforderungen (Deimel-Bessler, 2021, S. 6-7). Die SSA koordiniert diese Prozesse durch individuell abgestimmte Rückkehrpläne, Beziehungspflege und die Stabilisierung schulischer Strukturen. Ihre Tätigkeit ist dabei nicht nur reaktiv, sondern proaktiv, da sie Risiken frühzeitig erkennt und präventive Schutzfaktoren stärkt (Reissner et al., 2025, S. 78).

Die Arbeit macht deutlich, dass nachhaltige schulische Teilhabe nur gelingt, wenn neben der individuellen Unterstützung auch strukturelle Bedingungen geschaffen werden, die ein lernförderndes, akzeptierendes und flexibles Umfeld ermöglichen. SSA übernimmt hier eine Brückenfunktion zwischen Systemen und trägt zur Entwicklung eines ganzheitlich orientierten Bildungsverständnisses bei.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die SSA durch ihr spezifisches Mandat, ihre systemische Perspektive und ihre methodische Vielfalt einen zentralen Beitrag zur Bearbeitung von Schulabsentismus und zur erfolgreichen Reintegration betroffener Schüler:innen leistet. Ihre Arbeit ist sowohl im Einzelfall als auch auf struktureller Ebene unverzichtbar, um schulische Ausgrenzung zu verhindern und nachhaltige Bildungsbiografien zu fördern.

5.2 Kritische Reflexion und Ausblick

Die Entscheidung für eine Literaturarbeit ermöglichte eine umfassende theoretische Fundierung und die systematische Verknüpfung verschiedener Perspektiven. Gleichzeitig fehlt der direkte Praxisbezug, da keine empirischen Daten erhoben wurden. Die Integration qualitativer Interviews mit Schulsozialarbeitenden oder betroffenen Schüler:innen hätte zusätzliche Einsichten ermöglicht. Darüber hinaus ist zu betonen, dass mit einer Literaturarbeit primär Hypothesenbildung betrieben werden kann. Der erreichte Erkenntnisstand ist als hypothetisches Wissen zu verstehen und darf nicht mit evidenzbasiertem Wissen gleichgesetzt werden. Eine qualitative Forschung könnte zwar

vertiefende Hypothesen generieren, deren Überprüfung und Validierung erfordert jedoch quantitative Forschung, um belastbare Aussagen zu ermöglichen. Zukünftige Studien könnten qualitative und quantitative Methoden verbinden, um die in dieser Arbeit entwickelten Hypothesen praxisnah zu überprüfen und damit die schulsozialarbeiterische Praxis weiter zu stärken.

Zu den Stärken der Arbeit zählen die differenzierte Analyse der Ursachen von Schulabsentismus, die systematische Darstellung der Rolle der SSA sowie die reflektierte Betrachtung der Netzwerkarbeit. Besonders hervorzuheben ist die Fokussierung auf die Phase der Reintegration, die in der bisherigen Forschung oft vernachlässigt wurde.

Die Arbeit zeigt, dass die SSA eine zentrale Rolle bei der Begleitung und Reintegration von Schulabsentismus einnimmt. Ihre Wirkung entsteht dort, wo ressourcenorientiertes Handeln, Beziehungsarbeit und strukturierte Netzwerkarbeit ineinandergreifen. Reintegration sollte als partizipativer, prozessorientierter und sozial eingebetteter Vorgang verstanden werden, für dessen Gelingen die SSA eine entscheidende Verantwortung trägt.

Insgesamt macht diese Arbeit eine Forschungslücke deutlich, die bereits in der Einleitung benannt wurde. Während die Prävention von Schulabsentismus gut erforscht ist, fehlen systematische Untersuchungen zur schulischen Reintegration und zur Rolle der SSA in diesem Prozess. Besonders der Aspekt, wie SSA nicht nur mit Schüler:innen, sondern auch mit Lehrpersonen und Schulleitung zusammenarbeitet, um nachhaltige Lösungsstrategien zu entwickeln, wurde bisher kaum beleuchtet. Diese Arbeit leistet hierzu einen theoretischen Beitrag und zeigt auf, dass künftige Forschung hier ansetzen sollte, um das komplexe Phänomen Schulabsentismus gezielt zu bearbeiten.

5.3 Fazit

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen deutlich, dass Schulabsentismus ein vielschichtiges Phänomen ist, dessen Ursachen auf individueller, familiärer, peerbezogener, schulischer und gesellschaftlicher Ebene zu verorten sind (Ricking & Hagen, 2016, S. 18). Besonders bedeutsam ist dabei, dass Schulabsentismus nicht als rein individuelles Fehlverhalten verstanden werden kann, sondern als Ausdruck komplexer Belastungslagen, die systemisch zu bearbeiten sind. Dieser Blick auf die Thematik knüpft an die in der Einleitung skizzierte Ausgangslage an, in der auf die zunehmende gesellschaftliche Relevanz und Komplexität des Phänomens hingewiesen wurde.

Die SSA übernimmt in diesem Kontext eine zentrale Rolle: Sie begegnet Schulabsentismus durch Beziehungsarbeit, Beratung, Netzwerkarbeit und die Koordination interprofessioneller Unterstützung (Ambord et al., 2018, S. 51; Willken et al., 2023, S. 12). Die

Prinzipien der Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit und Partizipation bieten dabei wichtige strukturelle Rahmenbedingungen (Baier, 2011, S. 138-147). Die SSA ist somit nicht nur Begleiterin, sondern Mitgestalterin von Reintegrationsprozessen und wirkt dabei auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene.

Die theoretische Leitlinie der *Anomietheorie* nach Merton und das Konzept der *Neuen Autorität* als übergeordnetes Orientierungsmodell unterstützten die Analyse, ohne dominant zu sein. Sie boten eine hilfreiche Orientierung für das Verständnis struktureller Ungleichheiten sowie für ein handlungsleitendes, beziehungsorientiertes Vorgehen (Merton, 1968, S. 207; Omer & von Schlippe, 2013, S. 12).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die SSA einen wesentlichen Beitrag zur Bearbeitung von Schulabsentismus leistet, indem sie differenzierte Ursachen erkennt, tragfähige Beziehungen aufbaut und systemübergreifend arbeitet. Durch individuelle Begleitung, interprofessionelle Kooperation und die Einbindung von Netzwerken können nicht nur schulische Erfolge, sondern auch soziale Teilhabe gefördert werden. Damit stärkt sie nicht nur schulische Teilhabe, sondern auch soziale Integration der betroffenen Schüler:innen, ganz im Sinne der in der Einleitung formulierten Zielsetzung.

Literaturverzeichnis

- Albers, V. & Ricking, H. (2018). Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik „Zurückhalten“ im Kontext von Schulabsentismus. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Schulabsentismus und Eltern* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_2
- Ambord, S., Hostettler, U., Brunner, M. & Pfiffner, R. (2018). Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit: Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 50–62. <https://doi.org/10.25656/01:17056>
- Amt für Jugend und Berufsberatung. (2024). *Fachkonzept Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/amt-fuer-jugend-und-berufsberatung/schulsozialarbeit.html>
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV. (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband SSAV. (2021). *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf
- Baier, D. (2024). *Schulabsentismus aus soziologischer Sicht* [PDF]. Verfügbar unter: https://sifg.ch/wp-content/uploads/2024/10/SIFG_Schulabsentismus_30.10.24_Baier.pdf
- Baier, F. & Heeg, R. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92728->
- Bauer, A., Gröning, K., Hoffmann, C. & Kunstmann, A.-C. (Hrsg.). (2012). *Grundwissen Pädagogische Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernhard, S. (2017). *Bekämpfung von Schulabsentismus: Ansätze und Ideen aus der Sicht von Jugendlichen* (Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Zürich). Verfügbar unter: <https://pestalozzianum.ch/wp-content/uploads/2021/07/dialogpreis-2017-bernhard.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunner, U. E. (2021). *Einführung in das Konzept der Neuen Autorität*. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/>
- Carrier, D. (2021). *Herausforderung Schulabsentismus. Aspekte zur Prävention und zu den Interventionsmassnahmen auf allen Schulstufen unter besonderer Berücksichtigung der Meinung von Expert:innen* (Masterarbeit, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6224316>
- Christoph-Wyler, Y. (2021). *Schulsozialarbeit in der Praxis: Beispiel Zürich – eine multikulturelle Schule*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Deimel-Bessler, T. (2021). *Reintegration von absenten Schülerinnen und Schülern in die Schule*. Göttingen: Bildungsregion Südniedersachsen e.V.
- Dreyer, S., Dreher, K., Frank, M., Lautenschlager, A. & Seitz, U. (2009). Schulverweigerung und Schulumüdigkeit: Ursachen und Begegnungsstrategien. In J. Faltermeier (Hrsg.), *Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 133-138). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztags-schule: Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19693-0>

- Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen: Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Erb, S. (2017). Schulabsentismus: Konzepte und Lösungsansätze für ein vielschichtiges Problem. *Pädiatrie*, 6, 4–11. Verfügbar unter: <https://www.rosenfluh.ch/media/paediatric/2017/06/Schulabsentismus.pdf>
- Friedrich, S. (2010). Arbeit mit Netzwerken. In T. Möbius & S. Friedrich (Hrsg.), *Ressourcenorientiert Arbeiten: Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich* (S. 63–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92380-2_5
- Grams, M. (2017). Schulsozialarbeit – Anwältin für Kinder und Jugendliche, die nicht zur Schule gehen?!. In E. Weckel & M. Grams (Hrsg.), *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung* (S. 226–238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Jakob, R., Obrist, M., Paterson, C., Mailänder Zelger, V. & Zulauf Logoz, M. (2018). *Empfehlung zum Vorgehen bei Schulabsentismus*. Verfügbar unter: https://www.slk-spz.ch/wp-content/uploads/2018/09/Empfehlung_Schulabsentismus_KJPP_SSA_SPD_v10_1.pdf
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838587769>
- Kälin, S. (2025). *Interventionsplanung bei Schulabsentismus: Ein Leitfaden für schulische Fachpersonen*. Verfügbar unter: <https://stephan-kaelin.ch/schulabsentismus/>
- Kanton Zürich. (2022). *Schulabsentismus: Wenn Kinder nicht zur Schule gehen – Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Behörden*. Abgerufen am 9. Januar 2025. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/mitteilungen/2022/bildung/newsletter-ajb-ost/schulabsentismus.html>
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit. (2023). Beziehung statt Strafe: Die Rolle der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus. *Dreizehn – Fachzeitschrift für Jugendsozialarbeit*, 16(30), 25–28. <https://jugendsozialarbeit.de/veroeffentlichungen/fachzeitschrift-dreizehn/ausgabe-30>
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C. & Thelen, H. (2019). *Neue Autorität - Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemme, M. & Körner, B. (2022). *„Neue Autorität“ in der Schule: Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure* (Enlarged ed.). New York: The Free Press.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2021). *Schulabsentismus: Ein Leitfaden für berufliche Schulen*. Verfügbar unter: https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Berufliche_Bildung/KM_OES_Schulabsentismus_210330__bf.pdf
- Mutke, B. (2009). Schulverweigerung und Schulumüdigkeit: Ursachen und Begegnungsstrategien. In J. Faltermeier (Hrsg.), *Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 57–75). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Lebowitz, E. R. (2015). *Ängstliche Kinder unterstützen: Die elterliche Ankerfunktion* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Omer, H. & von Schlippe, A. (2013). *Autorität durch Beziehung: Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (7. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). *Autorität durch Beziehung: Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pädagogische Hochschule Bern. (2023). *5 Gründe für Neue Autorität in der Schule*. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/aktuell/news/5-gruende-fuer-neue-autoritaet-in-der-schule>
- Pagels, N. & Gabler, A. (2023). *Schulabsentismus in der Stadt Göttingen: Erfahrungen und Ansatzpunkte zur Vermeidung*. Verfügbar unter: https://www.bfgoe.de/sites/default/files/2023-04/Bericht_Schulabsentismus_2023.pdf [Zugriff am 28.03.2025].
- Parker, K. & Hurst, K. (2025). *The gender gap in teen experiences*. Verfügbar unter: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2025/03/13/problems-teens-see-in-their-schools/>
- Pötter, N. (2024). *Schulsozialarbeit* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Pro Juventute. (n. d.). *Schulabsentismus: Wenn das Kind die Schule verweigert*. Verfügbar unter: <https://www.projuventute.ch/de/eltern/familie-gesellschaft/schulabsentismus>.
- Quilling, E., Nicolini, H. J., Graf, C. & Starke, D. (2013). *Praxiswissen Netzwerkarbeit: Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18899-7>
- Reid, K. (1999). *Truancy and Schools*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203072141>
- Reissner, V., Bowi, U. & Knollmann, M. (2025). Jeder Schultag zählt – Schulabsentismus bei psychischen Erkrankungen. *KJP up2date*, 02(01), 65–84. <https://doi.org/10.1055/a-2339-1942>
- Resch, F. & Parzer, P. (2022). Risikoverhalten. In F. Resch & P. Parzer (Hrsg.), *Risikoverhalten und Selbstregulation bei Jugendlichen: Eine kybernetische Sichtweise* (S. 15–40). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15455-3_2
- Ricking, H. (1997). Schulabsentismus. *Sonderpädagogik*, 27(4), 229–240.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(4), 150–158. Verfügbar unter: https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2022/04/zfh_2007_042.pdf
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029367-0>
- Ricking, H., Dunkake, I., Wiegand, J., Arnkens, C., Pielage, V., Fischer, A.-C., ... Frauen, T. (2024). *Jeder Schultag zählt: Praxishandbuch für die Schule zur Prävention und Intervention bei Absentismus* (3. Aufl.). Hamburg: Joachim Herz Stiftung. doi:10.53200/JHS_Jeder_Schultag_zählt
- Ruesch, D. (2018). Schweiz: Schulsozialarbeit an Primarschulen im Kanton Basel-Stadt. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 233–243). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sälzer, C. (2009). Schulabsentismus und die Bedeutung von Schule und Familie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(3), 625–640. <https://doi.org/10.25656/01:8631>
- Schönig, W. & Motzke, K. (2016). *Netzwerkorientierung in der Sozialen Arbeit: Theorie, Forschung, Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Schulpsychologischer Dienst des Kantons St. Gallen. (2023). *Schulabsentismus – Information für Schulen* (Version 2.0). Verfügbar unter: <https://www.schulpsychologie-sg.ch/schulabsentismus.html>
- Schulpsychologischer Dienst des Bezirks Horgen. (n. d.). *Schulabsentismus*. Abgerufen am 17. April 2025. Verfügbar unter: <https://www.spdhorgen.ch/schulabsentismus>
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838552941>
- Stamm, M. (2022). *Zu cool für die Schule? Absentismus, Abbrüche, Ausstiege und Ausschlüsse* (aktualisierte Ausgabe). Bern: Eigenverlag. Verfügbar unter: <https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/280-zu-cool-fuer-die-schule-2022/file.html>
- Stamm, M. & Niggli, M. A. (2007). *Schulabsentismus in der Schweiz: Ein Problem und seine Folgen*. Freiburg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F. & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91319-3>
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2014). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Werthern, K. (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 97–109). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiss, B. (2004). Schulverweigerung: Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(3), 457–489. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0074-4>
- Weinblatt, U. (2016). *Die Nähe ist ganz nah! Scham und Verletzungen in Beziehungen überwinden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404757>
- Wertgen, A. (2015). Schulische Beratung. In V. Reissner, J. Hebebrand & M. Knollmann (Hrsg.), *Beratung und Therapie bei schulvermeidendem Verhalten: Multimodale Interventionen für psychisch belastete Schulvermeider – das Essener Manual* (S. 153–212). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Willken, J., Dietrich, S. & Kaya, S. (2023). *Gemeinsam gegen Schulabsentismus: Kommunale Herausforderungen, Strategien und Chancen*. Verfügbar unter: <https://www.transferagentur-grossstaedte.de/publikationen>.
- Ziegele, U. (2014). Teil 1 Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung* (1. Auflage, S. 13–78). Luzern: interact Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521560>