

Interventionsplanung bei Schulabsentismus

Änderungsprotokoll (Changelog)

Stephan Kälin · Stand 1.8.2026 — Erstellt mit Claude (Anthropic)

Dieses Protokoll führt sämtliche inhaltlichen und strukturellen Änderungen des Leitfadens kumuliert auf – neueste Version zuoberst. Innerhalb jeder Version sind die Änderungen kapitelweise gegliedert; die Kapitelnummern beziehen sich jeweils auf den Stand der betreffenden Version. Reine Layout- und Satzanpassungen ohne Bedeutungsänderung sind nicht einzeln aufgeführt.

Dritte überarbeitete Version · 1.8.2026

Änderungen gegenüber der zweiten überarbeiteten Version (1.7.2026)

Querschnittlich (gesamtes Dokument)

- **Auflage/Datierung:** Neu als «dritte überarbeitete Version» geführt; Datum 1.7.2026 → 1.8.2026.
- **Systemische Erweiterung:** Neu ein eigenes, der Problemdefinition vorgelagertes Kapitel «Systemischer Kontext» mit einer Auslegeordnung der schulisch-strukturellen, familiären und individuellen Einflussfaktoren. Dadurch verschieben sich die nachfolgenden Kapitel um eine Nummer (Problemdefinition 4→5, Sicherheitsquellen 5→6, Interventionsplanung 6→7, Schriftliches Festhalten 7→8, Beispiel Schulphobie 8→10).
- **Neue Fallvignette:** Ergänzung eines zweiten, ausführlichen Fallbeispiels (Michele, Schulangst) als neues Kapitel 9.
- **Empirische Fundierung:** Deutliche Erweiterung der Belege; neu u. a. FELDHAUS et al. (2025), HAVIK et al. (2014, 2015), GUBBELS et al. (2019), CHOCKALINGAM et al. (2023), INGUL & NORDAHL (2013), KEARNEY & GRACZYK (2020) und HATTIE (2013).

1 · Vorbemerkungen

- **Neu (Absatz zur Diagnostik):** Die Ursachen für Schulabsentismus werden noch zu häufig kindzentriert betrachtet; das Phänomen als Eigenschaft oder Störung des Kindes zu deuten, greift zu kurz. Diagnosen können wichtig sein (z. B. bei psychischer Belastung, Neurodivergenz oder medizinischen Ursachen), doch die vorschnelle, einseitige Fokussierung auf eine diagnostische Einordnung versperrt den Blick auf die zentrale Frage, unter welchen Bedingungen ein Kind genügend Sicherheit erlebt, um die Schule ohne Angst zu besuchen. Handlungsleitend ist nicht die diagnostische Zuschreibung, sondern die Frage, was verstanden und verändert werden muss.

2 · Klärung der Leitfragen aus dem Ablaufschema

- **Unverändert**

3 · Psychoedukation

- **3.3 Bedürfnisse — Neu (Unterkapitel):** Eingefügt zwischen «Angst» und «Sicherheit». Kernaussage: Nicht jedes schulvermeidende Verhalten ist angstgetrieben; es kann auch aus nicht erfüllten Bedürfnissen entstehen (Sicherheit, Zugehörigkeit, Reiz- und Ko-Regulation, Vorhersehbarkeit, Autonomie, Kompetenzerleben). Klarstellung: Bedürfnisorientierung bedeutet nicht, jedes Bedürfnis zu erfüllen; das Regulieren und Aufschieben ist eine

Entwicklungsaufgabe (Ausnahme: Grundbedürfnisse wie Sicherheit und Zugehörigkeit).

- **Sicherheit — Verschieben:** durch das neue Unterkapitel «Bedürfnisse» von 3.3 zu 3.4.

4 • Systemischer Kontext (NEU)

- **Neu (ganzes Kapitel), der Problemdefinition vorgelagert.** Begründung: Schulabsentismus ist multikausal und nach FELDHAUS et al. (2025) aus einer humanökologischen Perspektive zu betrachten – individuelle, institutionelle und weitere Kontexte wirken zusammen. Schon vor der Problemdefinition ist eine systemische Auslegeordnung nötig; eine angstkonfrontierende Intervention kann nicht gelingen, wenn strukturelle Gegebenheiten unberücksichtigt bleiben.
- **4.1 Schulisch-struktureller Kontext:** Systematische Erfassung schulischer Faktoren mit Belegen: Passung Unterrichtssetting (HAVIK et al. 2014), Bewertung/Leistungsdruck (HAVIK et al. 2015), Raumgestaltung/sensorische Bedingungen (HAVIK et al. 2014), Übergänge/Wechsel/Übertritte (HAVIK et al. 2014), Beziehungsgestaltung (HATTIE 2013; HAVIK et al. 2014), Peer-Beziehungen/Mobbing (HAVIK et al. 2015, mit wörtlichem Zitat), Vorhersehbarkeit/Abläufe (HAVIK et al. 2014).
- **4.2 Familiärer Kontext:** Belastungen (GUBBELS et al. 2019; INGUL & NORDAHL 2013), Rollen und Reaktionsmuster (FELDHAUS et al. 2025; CHOCKALINGAM et al. 2023), Haltung zur Schule (FELDHAUS et al. 2025), Belastungssituationen / kritische Lebensereignisse (FELDHAUS et al. 2025).
- **4.3 Individueller Kontext:** Bewusst knapp gehalten, mit Verweis auf «Problemdefinition» und «Angstverstärkende Faktoren». Bündel: Angst vs. unerfüllte Bedürfnisse, Neurodivergenz/sensorische Verarbeitung (Verweis auf 7.3), psychische Belastung und Verhaltensmerkmale (FELDHAUS et al. 2025; Verweis auf 7.9).

5 • Problemdefinition (vormals 4)

- **Unverändert** (nur neu nummeriert).

6 • Sicherheitsquellen (vormals 5)

- **Unverändert** (nur neu nummeriert).

7 • Interventionsplanung (vormals 6)

- **7.4 Angstkonfrontation — Korrektur:** überzählige Klammer entfernt und Satzbau geglättet (zuerst Auslöser angehen und Kind schützen, dann Konfrontation mit verbleibenden Ängsten).
- **Übrige Unterkapitel unverändert** (nur neu nummeriert).

8 • Schriftliches Festhalten der Intervention (vormals 7)

- **Unverändert** (nur neu nummeriert).

9 • Michele — Beispiel einer Intervention bei Schulangst (NEU)

- **Neu (ganzes Kapitel):** Zweite Fallvignette, ergänzend zum Schulphobie-Beispiel (Antonia). Gliederung: 9.1 Ausgangslage, 9.2 Eskalation, 9.3 Weiterer Verlauf, 9.4 Einschätzung der Intervention. Illustriert die Bedeutung des systemischen Kontexts, die Grenzen der Veränderbarkeit struktureller Rahmenbedingungen (Passung Lehrperson–Kind) sowie die Rolle von Parallel- und Querversetzungen.

10 · Antonia — Beispiel einer Intervention bei Schulphobie (vormals 8)

- **Unverändert** (nur neu nummeriert).

Literatur

- **Neu aufgenommen (zitiert):** Chockalingam et al. (2023); Feldhaus et al. (2025); Gubbels et al. (2019); Hattie (2013); Havik et al. (2014); Havik et al. (2015); Ingul & Nordahl (2013); Kearney & Graczyk (2020).
- **Entfernt (zitiert):** Omer & Haller (2019).
- **Entfernt (Abschnitt «Weiterführende Literatur», vollständig):** Heinrichs & Krämer (2021); Ricking (2006); Ricking & Albers (2019); Ricking & Speck (2018); Sälzer (2009); Steins et al. (2014); Templar et al. (2016). Der eigene Abschnitt entfällt; das Verzeichnis führt neu ausschliesslich die im Text zitierten Quellen.

Anhang · Spickzettel Interventionsplanung

- **Neu gestaltet (Grafik) und inhaltlich erweitert:** neuer Block «Systemischer Kontext» (schulisch-strukturell / familiär / individuell) sowie Punkt «Bedürfnisse» in der Psychoedukation; Nummerierung an die neue Kapitelstruktur angepasst.

Anhang · Ablaufschema / Reflexionsimpulse

- **Unverändert** gegenüber der zweiten überarbeiteten Version.

Zweite überarbeitete Version · 1.7.2026

Änderungen gegenüber der Fassung 2025 (1.1.2025)

Querschnittlich (gesamtes Dokument)

- **Auflage/Datierung:** Das Dokument wird neu als «zweite überarbeitete Version» geführt; Datum 1.1.2025 → 1.7.2026.
- **Grundhaltung:** Durchgehend stärkere Betonung der schulisch-strukturellen Rahmenbedingungen, einer systemischen Haltung sowie einer differenzierten, typenspezifischen Vorgehensweise – insbesondere mit Blick auf Neurodivergenz / Autismus-Spektrum-Störung (ASS).
- **Zielperspektive:** Verschiebung von «möglichst schnell» zu «möglichst nachhaltig» – im Vordergrund steht die Nachhaltigkeit der Rückkehr, nicht deren Tempo.
- **Belege:** Die Aussagen werden neu durchgehend mit Fachliteratur unterlegt (CRASKE et al. 2014; KEARNEY & SILVERMAN 1990; MUNKHAUGEN et al. 2017; KNOLLMANN & REISSNER 2022).

1 · Vorbemerkungen

- **Geändert (Zielformulierung):** «... damit Kinder und Jugendliche wieder möglichst schnell und lückenlos die Schule besuchen» → «... möglichst nachhaltig und lückenlos ...».
- **Neu:** Absatz zur systemischen Haltung – Schulabsentismus ist multikausal und oft durch strukturelle Rahmenbedingungen mitgeprägt (Passung des Unterrichts, Tragfähigkeit der Beziehungen, sensorische Belastungen, Gestaltung von Übergängen). Strukturelle Probleme verdienen die gleiche Aufmerksamkeit wie die Arbeit mit dem Kind; belastende Rahmenbedingungen sind wo möglich bereits vor der Intervention zu optimieren, da eine Angstkonfrontation in einem mitverursachenden Umfeld nicht gelingen kann.

- **Neu:** Absatz zur Zusammenarbeit aller Beteiligten – Absentismus ist weder von der Schule noch von den Eltern allein lösbar. Eine sorgfältige Auslegeordnung aller Einflussfaktoren (individuell, familiär, schulisch-strukturell) bildet die Grundlage und ist für das Gelingen der Intervention essenziell.

2 • Klärung der Leitfragen aus dem Ablaufschema

- **Unverändert.**

3 • Psychoedukation

- **3.2 Angst — Geändert:** «... wird das Gefühl der Angst von selbst wieder nachlassen» → «... lässt das Gefühl der Angst in der Regel von selbst wieder nach» (Relativierung durch «in der Regel»).
- **3.2 Angst — Neu:** Ergänzung im Sinne des inhibitorischen Lernens nach CRASKE et al. (2014). Entscheidend ist nicht, dass die Angst geringer wird, sondern dass das Kind erfährt, dass die befürchteten Konsequenzen nicht eintreten. Konfrontationen sind so zu planen, dass die konkrete Befürchtung des Kindes überprüfbar wird (Beispiel: «Wenn ich ins Schulzimmer komme, lachen mich alle aus!»).

4 • Problemdefinition

- **4.1 Wirklichkeitskonstruktion — Geändert (Kerngrundsatz):** «Die Wirklichkeitskonstruktion des Kindes ist uneingeschränkt ... zu akzeptieren» → «... ist in einem ersten Schritt uneingeschränkt ... zu akzeptieren».
- **4.1 — Neu:** Ergänzung, dass die Angst für das Kind echt ist, die ihr zugrunde liegenden Erwartungen aber gemeinsam mit dem Kind zu überprüfen sind («Stimmen die Befürchtungen wirklich?»).

5 • Sicherheitsquellen

- **Neu (Kapiteleinleitung):** Vorangestellter Grundsatz «Sicherheitsquellen sind ein Mittel, kein Ziel.» Sie müssen von Beginn an mit einem Plan zum schrittweisen Ausschleichen versehen sein; sonst werden Erfolge der Sicherheitsquelle statt der eigenen Bewältigung zugeschrieben und die korrigierende Erfahrung bleibt aus (CRASKE et al. 2014).

6 • Interventionsplanung

- **6.1 Grundsätzliches — Wesentlich differenziert / entfernt:** Die frühere pauschale Vorgabe «Der Aufenthalt zu Hause sollte so unattraktiv wie möglich gestaltet werden ...» entfällt. Neu funktional begründet: Bleibt das Kind aus Angst fern, ist die schrittweise Konfrontation neben dem Sicherheitsaufbau das Mittel der Wahl; der Entzug attraktiver Beschäftigung wirkt vor allem dort, wo der Absentismus durch Aufmerksamkeit oder Vorteile zu Hause aufrechterhalten wird (KEARNEY & SILVERMAN 1990). Grundsatz neu: Während der Schulzeit soll keine angstfreie, attraktivere Ersatzbeschäftigung zugänglich sein.
- **Neu (umfangreicher Abschnitt zu Neurodivergenz, nach 6.2):** Kinder mit ASS sind differenziert zu betrachten. Liegen die Gründe der Belastung in sensorischer Überreizung oder in Schwierigkeiten mit Übergängen / Veränderung, ist die Anpassung der Umgebung gleichrangig mit der Arbeit am Kind. Schulvermeidendes Verhalten tritt bei autistischen Kindern häufiger auf (MUNKHAUGEN et al. 2017); zu klären ist, ob Angst oder nicht erfüllte Grundbedürfnisse vorliegen. Mögliche Anpassungen: gestaffelte Anfangszeiten, reizarme Rückzugsorte, Check-ins, Alternativen für unstrukturierte Situationen. Das Argument der «Gleichbehandlung aller» ist hier nicht zielführend – es geht um Barrierenabbau. Beizug des SPD und/oder weiterer Fachpersonen empfohlen.

- **6.3 Angstkonfrontation — Neu (vorangestellt):** Vor der Konfrontation ist zu klären, ob überschüssige oder reale/berechtigte Angst vorliegt. Bei realer Angst (z. B. Mobbing, schlechte Beziehung zur Lehrperson) ist zuerst der Auslöser anzugehen und das Kind zu schützen; erst danach folgt die Konfrontation mit verbleibenden Ängsten.
- **Neu (am Kapitelende, vor Kap. 7):** Hinweis auf die Grenzen der schulischen Intervention – Schulvermeidung tritt häufig mit ausgeprägter depressiver Symptomatik, selbstverletzendem Verhalten und Suizidalität auf (KNOLLMANN & REISSNER 2022); mit zunehmender Chronifizierung steigt das Risiko. Sind solche Phänomene vorhanden, haben kinder- und jugendpsychiatrische Abklärungen Vorrang; der SPD ist im Zweifelsfall triagierende Anlaufstelle.

7 • Schriftliches Festhalten der Intervention

- **Unverändert.**

8 • Beispiel einer Intervention bei Schulphobie (Antonia)

- **Inhaltlich unverändert:** Ausgangslage, Grundsätze, konkretes Vorgehen mit Etappen- und Personalplanung, begleitende Massnahmen sowie Anpassung des Settings bleiben gleich. Lediglich geringfügige Umstellungen in der Gruppierung der begleitenden Massnahmen, ohne Bedeutungsänderung.

9 • Literatur

- **Neu aufgenommen:** Craske et al. (2014); Kearney & Silverman (1990); Knollmann & Reissner (2022); Munkhaugen et al. (2017).
- **Entfernt:** Echsel et al. (2019); Hillenbrand & Ricking (2011); Kipp (2017); Ricking & Neukäter (1997); Ricking (2014); Seliger (2016); Inter-institutionelle Arbeitsgruppe Schulabsentismus des Kantons St. Gallen (2022).
- **Folge:** Das Verzeichnis ist enger auf die im Text tatsächlich zitierten Quellen fokussiert.

Anhang • Spickzettel Interventionsplanung

- **Geändert:** Grundsatz «Zuhause unattraktiv machen» → «Zuhause keine attraktive Alternative».
- **Neu:** Punkt «Umweltanpassung prüfen (v. a. bei Autismus / sensorischer Überlastung): gestaffelte Zeiten, Rückzugsorte, Check-ins».
- **Neu:** Unter «Konfrontation» vorangestellt «Vorab klären: überschüssige vs. real begründete Angst».

Anhang • Ablaufschema (Grafik)

- **Geändert (Phase 2):** Die bisherigen zwei Boxen «Fachrunde» und «Gespräch mit EB» werden zu einer Box «Rundtischgespräch» zusammengeführt; Teilnehmende neu zusätzlich EB und S (partiell). Die Box bündelt «Gründe des Absentismus klären / Interventionen festlegen / Planung und Koordination des weiteren Vorgehens».
- **Geändert (Parallelprozesse):** Beim KESB-Pfad wird der Auslöser ergänzt um «... oder für anonyme Fallbesprechung».
- **Geändert (Stempel):** Der Versions-/Datumsstempel «v. 3.0 – 1.1.2025 – stephan-kaelin.ch» wird im Diagramm nicht mehr ausgewiesen (neu Kürzel «fd»). Das Schema entspricht dem aktualisierten gemeinsamen Ablaufschema (im Leitfaden Schulabsentismus als v. 3.2 / 1.7.2026 geführt).

Anhang · Reflexionsimpulse

- **Unverändert (inhaltlich):** Die Tabelle bleibt inhaltlich gleich; angepasst ist nur die Anordnung / Darstellung.