

Interventionsplanung bei Schulabsentismus

Ein Leitfaden für schulische Fachpersonen

Stephan Kälin M.Sc.

Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Supervisor/Coach BSO

© 2026 – dritte überarbeitete Version

Autor

Stephan Kälin
Röschibachstr. 60
8037 Zürich
info@stephan-kaelin.ch
www.stephan-kaelin.ch

Zürich, 1.8.2026

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen	5
2. Klärung der Leitfragen aus dem Ablaufschema	6
3. Psychoedukation	6
3.1. Absentismus	6
3.2. Angst	7
3.3. Bedürfnisse	7
3.4. Sicherheit	8
4. Systemischer Kontext	8
4.1. Schulisch-struktureller Kontext	8
4.2. Familiärer Kontext	10
4.3. Individueller Kontext	11
5. Problemdefinition	12
5.1. Wirklichkeitskonstruktion des Kindes verstehen	12
5.2. Ängste	12
5.3. Angstverstärkende Faktoren	13
5.4. Angstverringende Faktoren	13
6. Sicherheitsquellen	13
6.1. Zu Hause	14
6.2. In der Schule	14
6.3. Im Übergang	14
7. Interventionsplanung	15
7.1. Grundsätzliches	15
7.2. Äussere Sicherheit erhöhen	16
7.3. Umweltanpassung und Neurodivergenz	16
7.4. Angstkonfrontation	17
7.5. Sicherheit internalisieren	18
7.6. Rollenklärung	18
7.7. Das System mit Sicherheit anreichern	18
7.8. Rückkehrgestaltung	19
7.9. Grenzen der schulischen Intervention	19
8. Schriftliches Festhalten der Intervention	19
9. Michele – Beispiel einer Intervention bei Schulangst	20
9.1. Ausgangslage	20
9.2. Eskalation	20
9.3. Weiterer Verlauf	20
9.4. Einschätzung der Intervention	21
10. Antonia - Beispiel einer Intervention bei Schulphobie	22
10.1. Ausgangslage	22
10.2. Grundsätze der Intervention	22

10.3. Konkretes Vorgehen	23
10.4. Begleitende Massnahmen zur Umsetzung	24
10.5. Anpassung des Settings	25
Literatur	26
Anhang Spickzettel Interventionsplanung	27
Anhang Ablaufschema Schulabsentismus	28
Anhang Reflexionsimpulse	29

Transparenzhinweis

Für die redaktionelle Überarbeitung (Sprache), die Recherche von Belegstellen in den verwendeten Originalquellen sowie für die grafische Gestaltung des Spickzettels wurde Claude (Anthropic) eingesetzt. Die Auswahl der Quellen, die fachliche Einordnung und die inhaltliche Verantwortung liegen bei der Autorenschaft.

1. Vorbemerkungen

Durch die unermüdliche Aufklärungsarbeit verschiedenster Akteure etabliert sich zunehmend die sogenannte 3/6-Regel, nach der drei nicht zusammenhängende Absenzen innerhalb von sechs Schulwochen eine vertiefte Abklärung nach sich ziehen. Diese Regel hat wesentlich dazu beigetragen, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie schnell sich Schulabsentismus chronifizieren kann. Infolgedessen werden Gesprächsrunden deutlich früher initiiert, um entsprechende Massnahmen einzuleiten.

Dennoch wird der sorgfältigen Interventionsplanung meiner Meinung nach oft zu wenig Bedeutung beigemessen. Ziel dieses Leitfadens ist es, Fachpersonen dabei zu unterstützen, gezielte und strukturierte Interventionen bei Schulphobie und Schulangst zu entwickeln. Auch wenn die vorgestellten Ansätze teilweise auf das dissoziale Schwänzen anwendbar sind, gibt es hierfür alternative, spezifische Konzepte wie beispielsweise das Modell der neuen Autorität. Diese Konzepte sind jedoch bei Schulphobie und Schulangst nur bedingt hilfreich, da eine blosser Erhöhung der Präsenz wesentliche Aspekte dieser Phänomene nicht ausreichend adressiert.

Die Ursachen für Schulabsentismus werden immer noch zu häufig kindzentriert betrachtet. Natürlich steht das Kind mit seinem schulvermeidenden Verhalten im Fokus. Schulabsentismus jedoch als Eigenschaft oder Störung des Kindes zu betrachten, greift zu kurz. Die Versuchung, das Phänomen diagnostisch einzuordnen und somit zu erklären, ist gross. Diagnosen können wichtig sein (z. B. bei psychischer Belastung, Neurodivergenz oder medizinischen Ursachen), darauf wird in diesem Leitfaden an den entsprechenden Stellen auch eingegangen. Die vorschnelle und einseitige Fokussierung auf eine diagnostische Einordnung versperrt jedoch den Blick auf die zentrale Frage: Unter welchen Bedingungen erlebt ein Kind genügend Sicherheit, sodass es ohne Angst die Schule besuchen kann? Handlungsleitend ist also nicht eine diagnostische Zuschreibung, sondern die Frage, was verstanden und verändert werden muss, damit der Schulbesuch wieder möglich wird.

Auch wenn dieser Leitfaden und die darin beschriebenen Interventionen auf das Kind fokussieren, ist aus meiner Sicht eine systemische Haltung und Herangehensweise zwingend nötig. Schulabsentismus ist multikausal und sehr oft durch strukturelle Rahmenbedingungen mitgeprägt, sei es durch die Passung des Unterrichts, die Tragfähigkeit der Beziehungen, sensorische Belastungen oder die Gestaltung von Übergängen. Eine Intervention setzt stark beim Kind an, und gerade deshalb besteht die Gefahr, diese strukturellen Faktoren aus dem Blick zu verlieren. Der Veränderung struktureller Probleme ist jedoch die gleiche Aufmerksamkeit zu widmen wie der Arbeit mit dem Kind. Wo immer möglich, sind belastende Rahmenbedingungen bereits vor der eigentlichen Intervention zu optimieren. Eine Angstkonfrontation in einem Umfeld, das die Belastung mitverursacht, kann nicht gelingen.

Ebenso zentral ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Absentismus lässt sich weder von der Schule noch von den Eltern allein lösen; er erfordert ein gemeinsam geplantes und auch getragenes Vorgehen von Schule, Elternhaus, Kind und den involvierten Fachpersonen. Eine sorgfältige Auslegeordnung aller möglichen Einflussfaktoren, auf individueller, familiärer und schulisch-struktureller Ebene, bildet dafür die Grundlage und ist für das Gelingen einer Intervention geradezu essenziell.

Dieser Leitfaden versteht sich als Ergänzung zu bestehenden Konzepten und erhebt nicht den Anspruch, diese zu ersetzen. Unabhängig von theoretischen Grundlagen sollte das oberste Ziel bei Schulabsentismus darin bestehen, alles zu tun, damit Kinder und Jugendliche wieder möglichst nachhaltig und lückenlos die Schule besuchen.

2. Klärung der Leitfragen aus dem Ablaufschema

Bevor mit der Interventionsplanung begonnen wird, sind die Leitfragen aus dem Ablaufschema (siehe Anhang) vollständig zu klären. Diese Leitfragen umfassen unter anderem den Ausschluss von Unter- oder Überforderung sowie die medizinische Abklärung möglicher psychosomatischer Symptome.

Falls Symptome wie Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen oder ähnliche Beschwerden auf eine medizinische Ursache hindeuten, ist eine entsprechende diagnostische Abklärung vorrangig durchzuführen. In vielen Fällen sind derartige Symptome jedoch stressbedingt, was eine präzise Analyse der zugrunde liegenden Problemsituation erfordert. Eine sorgfältige Erfassung aller relevanten Einflussfaktoren bleibt daher unverzichtbar, selbst wenn zunächst medizinische Abklärungen im Vordergrund stehen.

3. Psychoedukation

3.1. Absentismus

Ziel: Aufbau eines Verständnisses bei Kind, Eltern und Lehrpersonen für die Mechanismen, die hinter Schulabsentismus stehen, sowie die Reduktion von Schuld- und Schamgefühlen.

Im ersten Schritt ist es wichtig, die Art des Absentismus zu klären. Besonders Schulphobie und Schulangst lassen sich nicht immer leicht voneinander unterscheiden. Auch beim dissozialen Schwänzen wird häufig übersehen, dass Ängste im Hintergrund wirken können. Eine präzise Exploration der Umstände ist daher von zentraler Bedeutung. Damit alle Beteiligten ihre Rollen hinterfragen und gegebenenfalls ändern können, müssen die zugrunde liegenden Mechanismen des Phänomens verstanden werden.

Der zweite Schritt fokussiert auf die Reduktion von Schamgefühlen. Schulabsentismus hat vielfältige Ursachen, die oft familiäre, schulische und individuelle Aspekte umfassen. Ein zentraler Grundsatz der Intervention lautet daher:

*Absentismus kann weder von der Schule noch von den Eltern allein gelöst werden.
Es braucht immer eine gemeinsame Vorgehensweise.*

Damit eine erfolgreiche Zusammenarbeit möglich wird, ist es wichtig, die Scham zu thematisieren und zu normalisieren. Auch wenn weder Schuld noch Scham begründet sind, sind diese Gefühle dennoch vorhanden und müssen aktiv thematisiert werden.

Im dritten Schritt soll Verständnis für die Belastung geschaffen werden, die alle Beteiligten erfahren. Aufrechterhaltende Verhaltensweisen wie Überbehütung, das Übertragen von Verantwortung auf das Kind oder endlose Diskussionen sind verständlich, aber letztlich kontraproduktiv. Diese Verhaltensmuster müssen klar als aufrechterhaltende Faktoren benannt werden.

3.2. Angst

Ziel: Entstigmatisierung der Angst.

Angst ist eine normale, evolutionär angelegte Reaktion, die den Organismus schützen soll. Sie ist, wie jedes Gefühl, subjektiv gerechtfertigt. Auch wenn Ängste von aussen irrational erscheinen mögen, werden sie von Betroffenen als reale Bedrohung wahrgenommen. Der Versuch, Ängste «auszureden», ist daher nicht nur erfolglos, sondern verschlimmert die Situation oft, da das Gefühl entsteht, die Angst sei unbegründet oder falsch.

Zur Psychoedukation gehört die Erklärung sowohl der physiologischen als auch der psychologischen Aspekte der Angst. Symptome wie Herzrasen, Schweissausbrüche oder Gedankenkarussell sind erklärbare Reaktionen und normal. Diese Reaktionen verschlimmern sich nicht, wenn man sich ihnen bewusst zuwendet. Weder führen sie zu einem Kontrollverlust noch zum Tod (eine häufige Befürchtung Betroffener). Im Gegenteil: Durch das bewusste Wahrnehmen, Akzeptieren und Aushalten der Angst, idealerweise in Ko-Regulation mit anderen Menschen, lässt das Gefühl der Angst in der Regel von selbst wieder nach. Entscheidend für einen nachhaltigen Erfolg ist jedoch nicht zwingend die Erfahrung, dass die Angst einmal weniger gross oder weniger präsent ist. Vielmehr soll das Kind die Erfahrung machen, dass befürchtete Konsequenzen nicht eintreten. Konfrontationen sind deshalb laut CRASKE et al. (2014) so zu planen, dass die erwartete Befürchtung des Kindes überprüfbar wird. Das bedeutet, dass das Kind die Angst konkret benennen soll (z. B. «Wenn ich ins Schulzimmer komme, lachen mich alle aus!») und die Intervention darauf fokussiert, dass diese Befürchtung nicht eintritt.

Die Auslöser der Angst verschwinden jedoch nicht von allein. Daher ist das blosses Aushalten der Angst, wenn auch ein wichtiger Zwischenschritt, selten eine nachhaltige Lösung. Eine Konfrontation mit den angstausslösenden Faktoren ist unvermeidlich, um eine nachhaltige Verbesserung der Situation zu erreichen.

3.3. Bedürfnisse

Ziel: Aufklärung darüber, dass nicht nur Angst, sondern auch nicht erfüllte Bedürfnisse schulvermeidendes Verhalten begünstigen können

Auch wenn Angst ein häufiger Auslöser ist, können Kinder schulvermeidendes Verhalten zeigen, weil elementare Bedürfnisse nicht erfüllt sind. Dabei kann es um Sicherheit oder Zugehörigkeit gehen, es können aber auch andere Bedürfnisse betroffen sein: Reiz- und Ko-Regulation, Vorhersehbarkeit, Autonomie oder Kompetenzerleben. Es ist gerade in einem überbehüteten Kontext klarzustellen, dass Bedürfnisorientierung nicht bedeutet, dem Kind jedes Bedürfnis zu erfüllen. Es ist eine Entwicklungsaufgabe des Kindes, zu lernen, seine Bedürfnisse zu regulieren und

aufzuschieben. Für grundlegende Bedürfnisse wie Sicherheit oder Zugehörigkeit gilt das jedoch nicht. Negativ empfundene Gefühle sind oft ein Hinweis auf nicht erfüllte Bedürfnisse. Das bedeutet, es ist bei unangenehmen Gefühlen grundsätzlich sinnvoll, sich zu fragen, welches Bedürfnis aktuell nicht erfüllt ist.

3.4. Sicherheit

Ziel: Aufklärung über den Zusammenhang von Angstkonfrontation und Sicherheit

Damit eine Konfrontation mit angstausslösenden Faktoren denkbar wird, ist eine deutliche Erhöhung der Sicherheit notwendig. Dabei ist es von grundlegender Bedeutung, dass diese Sicherheit nicht nur dem Kind, sondern allen Beteiligten im System gewährt wird. Deshalb müssen sich alle Beteiligten dazu äussern, was ihnen persönlich Sicherheit vermitteln könnte.

In diesem Schritt der Psychoedukation wird verdeutlicht, dass eine Angstkonfrontation ohne eine vorherige Erhöhung der subjektiven Sicherheit keinen Sinn ergibt. Die Schaffung von tragender Sicherheit ist der erste Schritt jeder Intervention. Sobald das System mit ausreichend Sicherheit angereichert ist, können weitere Massnahmen, wie etwa die Konfrontation mit angstausslösenden Faktoren, eingeleitet werden.

4. Systemischer Kontext

Weil Schulabsentismus ein multikausales und komplexes Phänomen darstellt, sind einseitige oder zu fest auf das Kind fokussierte Erklärungsmuster meist nicht zielführend. FELDHAUS et al. (2025) betrachten Schulabsentismus deshalb aus einer humanökologischen Perspektive: Individuelle Faktoren, institutionelle Rahmenbedingungen und weitere Kontexte wirken zusammen und sind demzufolge auch gemeinsam zu betrachten. Schon vor der eigentlichen Problemdefinition kommt man deshalb um eine systemische Betrachtungsweise nicht herum. Es sei an dieser Stelle nochmals explizit erwähnt, dass *eine angstkonfrontierende Intervention nicht funktionieren kann, wenn relevante strukturelle Gegebenheiten nicht berücksichtigt werden*. Das Gelingen einer Intervention hängt also in hohem Masse davon ab, wie gut die strukturell beitragenden Faktoren erfasst und adressiert werden können.

4.1. Schulisch-struktureller Kontext

In vielen Fällen von schulvermeidendem Verhalten ist der schulische Kontext dafür mitverantwortlich und/oder aufrechterhaltend. Ohne eine systematische Analyse dieser Faktoren kann eine Intervention nicht gelingen. Viele dieser Faktoren sind nicht spezifisch für Schulabsentismus, sie wirken sich auf viele schulische (Problem-)Situationen aus. Aber sie sind sehr oft mit ein Grund, weshalb das subjektive Sicherheitserleben des Kindes schwindet und die Angst zunimmt. Gerade in der Prävention oder im frühen Stadium von sich anbahnendem Absentismus lässt sich mit einem genauen Blick auf die strukturellen Faktoren vieles bereits lösen oder im besten Fall noch verhindern.

Passung Unterrichtssetting: Nicht zuletzt bei Neurodivergenz kommt der Passung eine entscheidende Rolle zu. Sie ist aber auch bei neurotypischen Kindern oft mitverantwortlich für schulvermeidendes Verhalten. Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen laut HAVIK et al. (2014) darauf hin, dass die schulische Umgebung und die damit einhergehenden leistungsbezogenen, emotionalen und sozialen Herausforderungen überwältigend sein können und Schulvermeidung deshalb eine naheliegende Coping-Strategie darstellt.

Zur fehlenden Passung tragen auch pädagogische Konzepte bei, die nicht mit dem Entwicklungsstand des Kindes vereinbar sind oder auf falschen psychologischen oder pädagogischen Grundannahmen basieren. Hier zeigt sich in der Praxis häufig eine Tendenz, das Kind der Pädagogik anpassen zu wollen, weil diese für die restlichen Kinder zu funktionieren scheint.

Bewertung und Leistungsdruck: Gerade in der Schweiz, in der die Selektion im Hinblick auf die Oberstufe oder im Übergang zur Sekundarstufe II früh geschieht, ist diesem Faktor eine hohe Gewichtung beizumessen. Schulvermeidendes Verhalten könnte laut HAVIK et al. (2015), untersucht in Norwegen, auf zunehmenden Stress und Druck, ausgelöst durch mehr Prüfungen und Bewertung durch Noten, zurückzuführen sein. Laut den Autoren kommt in diesem Fall der Unterstützung durch die Lehrperson eine entscheidende Rolle zu. Bleibt sie aus, erhöht das die Wahrscheinlichkeit von schulvermeidendem Verhalten.

Raumgestaltung und sensorische Bedingungen: Gemäss HAVIK et al. (2014) zeigen Elternbefragungen, dass laute Umgebungen und unordentliche Klassenzimmer für viele Kinder eine Überforderung darstellen. Laut den Eltern wirken sich diese Faktoren direkt auf das Gefühl der Unvorhersehbarkeit aus, was zu mehr Verunsicherung bei den Kindern führt.

Im Zusammenhang mit nicht altersgemäss entwickelten exekutiven Funktionen sowie mit Neurodivergenz ist in der Praxis eine Zunahme an Kindern zu beobachten, die Mühe damit haben, Umgebungsreize auszublenden oder zu filtern. Eine reizarme Umgebung (auditiv durch Gehörschutz/Kopfhörer und visuell durch Sichtschutz) kann Kindern helfen, sich besser zu fokussieren und somit einer Überlastung durch sensorischen Input vorzubeugen. Überreizung kann zu Erschöpfung führen, was wiederum schulvermeidendes Verhalten begünstigt.

Übergänge, Wechsel und Übertritte: Laut HAVIK et al. (2014) weisen verschiedene Autorinnen und Autoren darauf hin, dass Wechsel ein erhöhtes Risiko für schulvermeidendes Verhalten mit sich bringen. Kritische Ereignisse sind diesbezüglich der Eintritt in den Kindergarten, die Übertritte in die erste Klasse, in die Mittelstufe sowie in die Oberstufe. Im schulischen Alltag sind jedoch Übergänge (sowohl innerhalb als auch zwischen den Lektionen) generell problemfälliger, weil sie wiederum erhöhte Anforderungen an die exekutiven Funktionen stellen. Shifting, also die mentale Umstellung von einer Situation auf die nächste, ist gerade im Zyklus I eine Fertigkeit, die sich noch ausbildet. Übergänge sind deshalb möglichst so zu planen, dass sie vorhersehbar sind und genügend Zeit für den Abschluss und die Verarbeitung der vorangegangenen Tätigkeiten lassen.

Beziehungsgestaltung: Nicht zuletzt seit den umfangreichen Studien von HATTIE (2013) ist allgemein bekannt, dass die Beziehung der Lehrperson zur Schülerin oder zum Schüler einen wichtigen Gelingensfaktor für den Lernerfolg darstellt. Darüber hinaus betonen HAVIK et al. (2014) die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung. Sie geben Aussagen von Eltern wieder, wonach sich für die Kinder die Sicht auf die Schulsituation deutlich ändert, wenn sie einer Lehrperson

zugeteilt werden, welche die Kinder emotional unterstützt. Demgegenüber berichtet mehr als die Hälfte der Eltern, dass die Lehrperson nicht mit dem Phänomen von schulvermeidendem Verhalten oder emotional vulnerablen Kindern vertraut ist. Dies kann in bestimmten Fällen schulvermeidendes Verhalten begünstigen. Für die Gestaltung der Beziehung stehen diverse pädagogische Mittel, wie z. B. Banking Time, zur Verfügung.

Peer-Beziehungen/Mobbing: Mobbing/Bullying sind häufige Gründe für schulvermeidendes Verhalten. HAVIK et al. (2015) betonen dies: «The findings of this study indicate that school factors, such as relationships with peers at school and teachers' classroom management, most likely play a significant role in SR [School Refusal, Anm. d. Autors] [...] victimization to bullying is an important school related risk factor for SR» (S. 234). Eine Angstkonfrontation ist im Falle von Mobbing/ Bullying aussichtslos, wenn die Mobbingstrukturen nicht vorgängig adressiert werden.

Vorhersehbarkeit/Abläufe: Die Vorhersehbarkeit wurde bereits weiter oben angesprochen. Sie ist insbesondere bei Neurodivergenz und im Zyklus I (aufgrund der noch nicht ausreichend entwickelten exekutiven Funktionen) wichtig. HAVIK et al. (2014) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gerade Kinder mit einer Tendenz zu schulvermeidendem Verhalten von vorhersehbaren Strukturen und Unterstützung durch die Lehrpersonen profitieren.

4.2. Familiärer Kontext

Belastungen der Eltern: Schwierige Bedingungen im sozialen Nahumfeld begünstigen schulvermeidendes Verhalten in zweierlei Hinsicht. Einerseits weisen GUBBELS et al. (2019) darauf hin, dass z. B. geringer sozioökonomischer Status, das Aufwachsen nicht in der Kernfamilie sowie geringe elterliche Kontrolle Risikofaktoren für schulvermeidendes Verhalten darstellen. Andererseits weisen INGUL & NORDAHL (2013) darauf hin, dass Kinder mit schulvermeidendem Verhalten gehäuft aus Familien kommen, in denen Eltern psychisch belastet sind oder kein sicheres, geborgenes Aufwachsen bieten können.

Laut FELDHAUS et al. (2025) zeigen diverse Studien, dass kritische Lebensereignisse (Umzüge, Trennung/Scheidung der Eltern) die Fehlzeiten erhöhen. Im Hinblick auf eine Interventionsplanung ist es deshalb wichtig, für Stabilität in der sozialen Nahumgebung zu sorgen. Wenn das schulvermeidende Verhalten vor allem aufgrund einer Belastungssituation auftritt, braucht es primär Entlastung.

Rollen und Reaktionsmuster: Geringe elterliche Kontrolle sowie inkonsistentes, autoritäres oder gar überbehütetes Erziehungsverhalten erhöhen laut FELDHAUS et al. (2025, S. 786) die Raten für Schulabsentismus. Dem ist insbesondere im Fall von Trennungsangst erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, weil diese durch elterliche Überbehütung begünstigt oder aufrechterhalten werden kann. CHOCKALINGAM et al. (2023) fassen diverse Studien zusammen und zeigen Mechanismen auf, die schulvermeidendem Verhalten Vorschub leisten könnten. Dazu gehören Eltern, die selbst stark ängstlich sind, überbehütetes Erziehungsverhalten zeigen, den Kindern keine altersgerechte Autonomie zugestehen, ihren Kindern zu wenig zutrauen und zu viel Kontrolle über ihre Kinder ausüben. Diese Eltern schränken Kinder damit ein, dass sie zu viele

Fragen stellen und die Erwartung haben, dass die Kinder alle Entscheidungen mit ihnen besprechen. Die elterlichen Kommunikations- und Verhaltensmuster sind genauso auf ihre Zieldienlichkeit zu prüfen wie die Tragfähigkeit der Beziehung des Kindes zur Lehrperson.

Haltung zur Schule: Laut FELDHAUS et al. (2025) können sich geringe Bildungsaspirationen, geringes Schulengagement sowie schulferne Einstellungen der Eltern negativ auf den Schulbesuch auswirken.

In der Praxis zeigen sich solche schulfernen Haltungen oft in Situationen, in denen keine tragfähige Beziehung zwischen Elternhaus und Schule besteht oder die Zusammenarbeit von (mitunter gegenseitigem) Misstrauen geprägt ist. Damit Eltern in einer solchen Situation mithelfen, das schulvermeidende Verhalten des Kindes anzugehen, ist es unumgänglich, dass vertrauensfördernde Massnahmen eingeleitet werden. Dies kann z. B. durch Psychoedukation geschehen oder indem die Schule ihr Vorgehen und ihre Sichtweise so darlegt, dass sich die Eltern nicht angegriffen fühlen.

Belastungssituationen: In der Planung einer Intervention ist diesen Faktoren Rechnung zu tragen. Eltern sind mit Schulabsentismus oft schon an und für sich überfordert. Kommen familiäre Belastungen hinzu, ist sehr genau zu prüfen, welchen Beitrag Eltern zu einer Intervention realistisch leisten können und ob allenfalls der Beizug weiterführender Unterstützung wie z. B. einer sozialpädagogischen Familienbegleitung angezeigt ist.

4.3. Individueller Kontext

Der individuelle Kontext kann nicht losgelöst von strukturellen und familiären Faktoren betrachtet werden. Die einzelnen individuellen Faktoren werden in den Kapiteln *Problemdefinition* und *Angstverstärkende Faktoren* ausführlicher behandelt.

Angst vs. unerfüllte Bedürfnisse: Wie im Kapitel 3.3 bereits erläutert, ist zu prüfen, ob elementare Bedürfnisse erfüllt sind. Bei nicht erfüllten Bedürfnissen ohne gleichzeitig auftretende Angst ist eine Angstkonfrontation nicht die zieldienliche Intervention. In einem solchen Fall besteht eine Intervention aus der Anpassung des schulischen Settings sowie in der Unterstützung des Kindes, seine Bedürfnisse zu regulieren.

Neurodivergenz und sensorische Verarbeitung: Bei Kindern mit spezifischen Bedürfnissen hinsichtlich der sensorischen Verarbeitung braucht es eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Bedürfnissen. Für die Intervention werden in Kapitel 7.3 spezifische Informationen dargelegt.

Psychische Belastung und Verhaltensmerkmale: Laut FELDHAUS et al. (2025) zeigen diverse Studien, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen höhere Fehlzeiten aufweisen. Im Hinblick auf eine Intervention ist es in solchen Fällen wichtig, Erwartungen realistisch einzuschätzen und bereits involvierte Fachpersonen beizuziehen.

Stehen ausgeprägte psychische Erkrankungen im Vordergrund, verschiebt sich der Schwerpunkt von einer schulischen Intervention hin zu einer fachärztlichen oder psychologischen Abklärung und Behandlung (siehe Kapitel 7.9).

5. Problemdefinition

Ziel: Ein tieferes Verständnis der individuellen Situation des Kindes und seiner Bedürfnisse zu entwickeln.

5.1. Wirklichkeitskonstruktion des Kindes verstehen

Sowohl der Schulphobie als auch der Schulangst liegen Ängste zugrunde, die das Kind vom Schulbesuch abhalten. Auch wenn diese Ängste von aussen betrachtet irrational oder klein erscheinen mögen, sind sie für das Kind im eigenen Erleben so zentral, dass es sich ihnen nicht stellen kann. Daher gilt in der Intervention folgender Grundsatz:

Die Wirklichkeitskonstruktion des Kindes ist in einem ersten Schritt uneingeschränkt und als subjektiv berechtigt und korrekt zu akzeptieren.

Die Angst ist für das Kind echt, egal, wie es von aussen aussehen mag. Erwartungen, die der Angst zugrunde liegen, sind jedoch gemeinsam mit dem Kind zu überprüfen. Stimmen die Befürchtungen wirklich?

Ohne ein Verständnis der individuellen Wirklichkeitskonstruktion des Kindes ist eine Interventionsplanung nur schwer möglich. Deshalb ist es wichtig, das Kind direkt zu seinen Ängsten zu befragen, um die relevanten Faktoren zu erfassen.

Im Dialog mit dem Kind sollte eruiert werden:

- Welche Gefühle und Gedanken es hat, wenn es an die Schule denkt.
- Wie es andere Kinder, Lehrpersonen und die schulische Umgebung wahrnimmt.
- Welche persönlichen Erklärungen das Kind für seinen Absentismus liefert.

Das Ziel besteht darin, das Erleben des Kindes so umfassend wie möglich zu verstehen, um darauf basierend eine individuell angepasste Intervention zu entwickeln.

5.2. Ängste

Angst ist oft ein Sammelbegriff für eine diffuse Mischung aus verschiedenen Umständen und Gefühlen. Daher ist es entscheidend, die Angst genau zu explorieren, um ihre Merkmale besser zu verstehen. Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

- Gibt es spezifische Auslöser, wie bestimmte Fächer, Situationen (z. B. Referate, Pausen, Garderobe) oder den Schulweg?
- Ist die Angst klar benennbar, oder handelt es sich um ein diffuses Gefühl? Falls sie diffus ist, sollte das Kind dabei unterstützt werden, die Angst genauer zu beschreiben.
- Treten körperliche Reaktionen auf, wie Bauchschmerzen, Kopfschmerzen oder Übelkeit?
- Welche Gedankenmuster liegen der Angst zugrunde (z. B. «Ich schaffe das nicht», «Ich werde ausgelacht»)?
- Wann tritt die Angst auf, und wie lange hält das Kind die Angst aus, bevor es nach Hause

geht oder entscheidet, zu Hause zu bleiben?

- Was passiert vom Erwachen bis zum Schulbeginn? Genaue Protokollierung der Morgenroutine hilft dabei herauszufinden, zu welchem Zeitpunkt die Angst beginnt.

Je klarer die Angst definiert werden kann, desto gezielter kann eine Intervention erfolgen. Idealerweise sollte das Kind in entsprechenden Situationen sowohl zu Hause als auch in der Schule begleitet werden. Durch kontinuierliches Feedback des Kindes kann festgestellt werden, wie es sich fühlt, wie stark die Angst ist und wo (räumlich und zeitlich) unüberwindbare Hindernisse bestehen.

5.3. Angstverstärkende Faktoren

Es ist absolut notwendig, die angstverstärkenden Faktoren systematisch zu identifizieren. Dabei sollte geprüft werden:

- Sind die Beziehungen zu den Beteiligten tragfähig genug?
- Gibt es ausreichend Struktur im Schulalltag?
- Besteht die Möglichkeit, dass Mobbing vorliegt?
- Gibt es familiäre Belastungen, wie Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Konflikte, die die Unsicherheit des Kindes erhöhen könnten?

Eine abschliessende Liste aller angstverstärkenden Faktoren sollte erstellt werden, damit diese gezielt in der Interventionsplanung berücksichtigt werden können.

5.4. Angstverringende Faktoren

Genauso wichtig ist es, die Faktoren zu ermitteln, die die Angst des Kindes verringern. Dabei sollte gefragt werden:

- Welche Umstände tragen dazu bei, dass das Kind weniger Angst empfindet?
- Gab es in der Vergangenheit Situationen, in denen die Angst abnahm? Woran lag das?
- Gibt es Erfolgserlebnisse in der Angstkonfrontation?

Auch wenn das Kind anfänglich häufig alles verneint, ist es wichtig, hartnäckig nachzufragen, um angstverringende Faktoren zu eruieren. Es ist wesentlich einfacher, an bereits vorhandenen Ressourcen anzuknüpfen, als neue zu entwickeln. Solche Faktoren können eine wertvolle Grundlage für die Interventionsplanung bieten.

6. Sicherheitsquellen

Ziel: Identifikation der individuellen Sicherheitsquellen des Kindes, die zur Unterstützung in der Angstbewältigung beitragen können.

Sicherheitsquellen sind ein Mittel, kein Ziel. Sie helfen, sich der Angst zu stellen, müssen aber bereits von Beginn an mit einem Plan zum schrittweisen Ausschleichen versehen sein. Es besteht

sonst die Gefahr, dass Erfolge der Sicherheitsquelle und nicht der eigenen Bewältigung zugeschrieben werden. CRASKE et al. (2014) weisen darauf hin, dass in diesen Fällen die korrigierende Erfahrung ausbleibt.

6.1. Zu Hause

Zunächst gilt es herauszufinden, was dem Kind im häuslichen Umfeld als Sicherheitsquelle dient. Dabei sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Beziehungen und emotionale Unterstützung: Wie tragfähig ist die Beziehung zu den Eltern, Geschwistern oder weiteren Verwandten? Gibt es Personen im familiären Umfeld, die einen besonderen Beitrag zur Sicherheit leisten können?
- Beruhigende Rituale: Gibt es zu Hause Routinen, die dem Kind Sicherheit und Stabilität vermitteln?
- Sicherer Ort: Existiert zuhause ein Platz, an dem sich das Kind besonders geborgen fühlt?
- Übergangsobjekte: Spenden Gegenstände wie Kuscheltiere, Decken oder andere persönliche Dinge Trost und Sicherheit?

In diesem Schritt ist es entscheidend, Sicherheitsquellen zu identifizieren, die potenziell in die Schule übertragen werden können. Insbesondere bei jüngeren Kindern dienen häufig die Eltern als primäre Sicherheitsquelle. Es sollte daher auch analysiert werden, welche Strategien zu Hause helfen, wenn das Kind mit anderen Ängsten konfrontiert ist.

6.2. In der Schule

Die Schule stellt oft eine Herausforderung für das Sicherheitsgefühl des Kindes dar. Umso wichtiger ist es, mögliche Sicherheitsquellen in der schulischen Umgebung zu eruieren:

- Beziehungen: Wie tragfähig ist die Beziehung zu Lehrpersonen und anderen Kindern? Gibt es bestimmte Personen, die dem Kind mehr Sicherheit vermitteln als andere?
- Orte: Gibt es im Schulhaus oder Klassenzimmer einen Ort, an dem sich das Kind sicher fühlt? Falls ein solcher Ort nicht existiert, könnte dieser gemeinsam mit dem Kind gestaltet werden?
- Übergangsobjekte: Kann ein persönlicher Gegenstand (z. B. ein Kuscheltier oder ein kleiner Glücksbringer) an einem sicheren Ort in der Schule «geparkt» werden, während das Kind sich im Klassenzimmer befindet?

Die Identifikation von Sicherheitsquellen in der Schule ist essenziell, um das Kind schrittweise wieder an die schulische Umgebung zu gewöhnen und die Angstkonfrontation zu erleichtern.

6.3. Im Übergang

Der Übergang zwischen Elternhaus und Schule stellt häufig eine besonders kritische Phase dar, in der das Sicherheitsgefühl des Kindes stark herausgefordert wird. Folgende Fragen können helfen, die Sicherheitsquellen in diesem Übergang zu identifizieren:

- Begleitung: Hilft es dem Kind, wenn es von Eltern, Verwandten oder anderen vertrauten Personen begleitet wird, oder macht das die Trennung beim Schulhaus schwieriger?
- Übergangsobjekte: Kann ein Gegenstand als Brücke zwischen zuhause und Schule dienen?
- Angstauslöser im Übergang: Gibt es Ängste vor Mobbing, Verkehr oder überwältigenden Sinneseindrücken, die den Übergang erschweren?
- Peers: Können andere Kinder eine unterstützende Rolle übernehmen, ohne dabei das Gefühl zu haben, Verantwortung tragen zu müssen?

Das schrittweise Ausschleichen einer Sicherheitsquelle (z. B. Begleitung durch die Eltern) ist deutlich einfacher, als das Kind von Anfang an mit der Herausforderung zu konfrontieren, den Übergang ohne jegliche Sicherheitsvorkehrungen zu bewältigen. Deshalb gilt die Regel:

Es ist besser, das Kind geht mit Begleitung zur Schule, als dass es überhaupt nicht geht.

Der Übergang sollte jedoch so gestaltet werden, dass das Kind Sicherheit und Unterstützung erfährt, bis es in der Lage ist, die Strecke selbstständig zu bewältigen.

7. Interventionsplanung

Ziel: Entwicklung eines konkreten Massnahmenplans zur schrittweisen Rückkehr in die Schule.

7.1. Grundsätzliches

Das Thema Absentismus ist häufig mit Scham behaftet, sodass sowohl die Eltern als auch die Lehrpersonen sich oft ohnmächtig und isoliert fühlen. In diesem Kontext ist es von grosser Bedeutung, das Phänomen des Absentismus klar zu benennen und öffentlich zu machen, um die nötigen Unterstützungsstrukturen zu aktivieren und in Anspruch nehmen zu können. Daher sollte zu Beginn einer Intervention stets gelten:

Möglichst grosse Offenheit und Ehrlichkeit bezüglich der Situation.

Es ist entscheidend, dass nach der Planung der Intervention allen Beteiligten jederzeit ihre jeweilige Rolle und Verantwortung bewusst ist. Es ist besonders nachteilig, wenn eine Person, wie etwa eine begleitende Lehrkraft, ihre Aufgabe vergisst, das Kind zu unterstützen. Solche Unterlassungen können dazu führen, dass die Intervention von neuem beginnen muss, da sie einen erheblichen Rückschlag für das Sicherheitsgefühl des Kindes darstellen. Aus diesem Grund sollten alle Vereinbarungen zur Intervention klar formuliert, dokumentiert und an alle beteiligten Personen kommuniziert werden.

Im Rahmen der Lösungsansätze sollte alles in Erwägung gezogen werden, was dem Kind hilft, sich auch nur für kurze Zeit in der Schule aufzuhalten. Ein erster Schritt könnte bereits darin bestehen, dass das Kind zur Pause in die Schule kommt, um beispielsweise seine Freundinnen und

Freunde wiederzutreffen. Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, dass zu Hause keine Alternativen zur Schule angeboten werden. Verbringt das Kind die Zeit statt in der Schule mit angenehmeren Tätigkeiten, stellt das eine zusätzliche Hürde für die Rückkehr dar.

Bleibt das Kind der Schule aus Angst fern, wird der Absentismus dadurch aufrechterhalten, dass das Zuhausebleiben die Angst reduziert. Eine schrittweise Konfrontation ist hier neben dem Aufbau von Sicherheit das Mittel der Wahl. Der Zugang zu Spielen oder Medien sollte während der Schulzeit trotzdem minimiert werden. KEARNEY & SILVERMAN (1990) haben aufgezeigt, dass der Entzug von attraktiver Beschäftigung vor allem da wirkt, wo der Absentismus durch Aufmerksamkeit oder Vorteile zu Hause aufrechterhalten wird. In jedem Fall gilt jedoch: Während der Schulzeit soll dem Kind keine angstfreie und attraktivere Ersatzbeschäftigung zugänglich gemacht werden.

Es kann hilfreich sein, hierbei Unterstützung von Verwandten oder Freunden in Anspruch zu nehmen, um sicherzustellen, dass es zu keiner alternativen Beschäftigung kommt. Während der Schulzeit sollte das Kind nur schulische Aufgaben erledigen dürfen, während alle Freizeitaktivitäten wie beispielsweise das Spielen von Videospielen oder das Ansehen von YouTube-Videos ausgeschlossen sind. Nach Schulschluss jedoch sind alle Aktivitäten wieder gestattet. Das Kind darf nicht bestraft werden, indem es beispielsweise vom Fussballtraining ausgeschlossen wird, weil es die Schule nicht besucht hat.

Jede positive Veränderung sollte anerkannt und als Erfolg gewertet werden. Es ist nicht von zentraler Bedeutung, ob sofort ein kontinuierlicher Schulbesuch erreicht wird. Schon jeder einzelne Schritt, jede Minute, die das Kind in der Schule verbringt, stellt einen Erfolg dar.

7.2. Äussere Sicherheit erhöhen

Der erste Schritt in der Intervention besteht in der Regel darin, die äussere Sicherheit im System zu erhöhen. Dies bedeutet, dass Menschen in den Prozess eingebunden werden, die dem Kind ein gutes Gefühl der Sicherheit vermitteln können. Zusätzlich werden Übergangsobjekte oder sichere Orte in der Schule geschaffen, um dem Kind Stabilität zu bieten. Auch andere Sicherheitsquellen, die in der Vergangenheit hilfreich waren, können einbezogen werden. Im Falle von Schulphobie kann es beispielsweise erforderlich sein, dass die Schule einen Teil der Sicherheit übernimmt, den sonst die Eltern bieten würden. Hat sich die Schule als solche Sicherheitsquelle etabliert, kann diese Unterstützung dann auch schrittweise wieder reduziert werden.

Liegt der Ursprung der Angst jedoch in der Schule, wie es häufig bei Schulangst der Fall ist, müssen spezifische Sicherheitsmechanismen innerhalb der Schule etabliert werden. Hat das Kind beispielsweise Mobbing-Erfahrungen gemacht, muss unter allen Umständen gewährleistet sein, dass es nicht wieder in solche Strukturen gerät oder auf frühere Mobbing-Täter trifft. Sollte das Kind Prüfungsangst oder Versagensängste haben, müssen entsprechende Sicherheitsquellen etabliert werden, um diese Ängste zu lindern.

7.3. Umwelanpassung und Neurodivergenz

Neurodivergente Kinder, insbesondere solche mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS), müssen

in der Interventionsplanung differenziert betrachtet werden. Sind die Gründe für die Belastung (und damit manchmal auch für Ängste) in sensorischer Überreizung oder in Schwierigkeiten in Übergängen oder Veränderung, ist eine Anpassung der Umgebung gleichrangig mit der Arbeit am Kind zu behandeln. Schulvermeidendes Verhalten tritt bei autistischen Kindern und Jugendlichen laut MUNKHAUGEN et al. (2017) häufiger auf als bei ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschülern. In solchen Fällen ist genau zu eruieren, ob es sich um Angst oder um nicht erfüllte elementare Bedürfnisse handelt. Mögliche Anpassungen können sein:

- Gestaffelte Anfangszeiten, um den Kontakt mit vielen Menschen auf einmal zu vermeiden.
- Reizarme Rückzugsorte, welche Kinder ohne Erklärung aufsuchen dürfen.
- Check-ins bei Bezugspersonen am Anfang und am Ende des Schultages.
- Alternativen für unstrukturierte Situationen wie Pause (Ruheraum oder separater und geschützter Bereich auf dem Pausenplatz) oder Garderobe.

Von der Schule immer wieder ins Feld geführte Argumente, dass man alle Kinder gleich behandeln möchte, sind in solchen Situationen weder sinnvoll noch zielführend. Es geht bei solchen Massnahmen darum, durch das Entfernen von Barrieren den Kindern einen Zugang zur Schule überhaupt erst zu ermöglichen. Das ist weit entfernt von einer ungerechtfertigten Sonderbehandlung. Bei Verdacht oder dem Vorhandensein einer neurodivergenten Entwicklung ist der Beizug des Schulpsychologischen Dienstes und/oder anderer Fachpersonen (z. B. Kinderärztinnen/Kinderärzte oder Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten) sinnvoll.

7.4. Angstkonfrontation

Vor der Angstkonfrontation ist eine Klärung nötig, ob es sich um überschüssende oder um berechnete, also reale Angst handelt. Im ersten Fall ist es sinnvoll, eine Angstkonfrontation anzugehen. Im Falle von realer Angst (z. B. bei Mobbing oder schlechter Beziehung zur Lehrperson) ist in einem ersten Schritt der Auslöser anzugehen, das Kind davor zu schützen und erst dann eine Konfrontation mit verbleibenden Ängsten anzustreben.

Es gibt keinen Weg, der Angst auszuweichen. Das Kind muss sich der Angst stellen, allerdings darf es diesen Prozess nicht allein durchlaufen. Besonders bei Schulphobie haben sich schrittweise Vorgehensweisen bewährt, wie sie exemplarisch in Kapitel Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden. dargestellt werden. Bei Schulangst müssen die angstausslösenden Situationen und Faktoren genau analysiert und gezielt angegangen werden.

Eine wichtige Massnahme in der Planung einer Intervention ist es, alle möglichen Eventualitäten zu bedenken und eine Strategie für den Umgang mit ihnen zu entwickeln. Es ist für alle beteiligten Personen meist schwieriger, spontan Lösungen zu finden, wenn eine schwierige Situation eintritt. Umso besser können potenzielle Hindernisse im Vorfeld mit einer geeigneten Strategie gemeistert werden. Das Schaffen von Sicherheit für das Kind sollte in dieser Phase klar definiert sein und nach Möglichkeit kontinuierlich reduziert werden.

Das Kind muss jederzeit wissen, wie lange es auf welche Sicherheitsquelle zurückgreifen kann. Zunächst sollte ein gewisses Übermass an Sicherheit eingeräumt werden, das schrittweise über Tage oder Wochen hinweg reduziert wird, jedoch stets im Tempo des Kindes. Es darf niemals das

Gefühl haben, sich für die Inanspruchnahme von Sicherheit rechtfertigen zu müssen. Das Kind verdient diese Sicherheit, da es sich einem schwierigen Prozess stellt. Mit zunehmendem Fortschritt und Erfolgserlebnissen kann jedoch erwartet werden, dass das Kind auch mit weniger Sicherheit zurechtkommt. Jede positive Erfahrung wird dabei als neue Grundlage anerkannt, wenn das Kind sie mehrmals erfolgreich gemeistert hat.

7.5. Sicherheit internalisieren

Wenn die Angstkonfrontation erfolgreich durchgeführt wird und das Kind angstausslösende Faktoren oder Situationen nicht mehr vermeidet, kann die äussere Sicherheit schrittweise reduziert werden. Das Kind lernt so, diese Sicherheit zu internalisieren, sich selbst als Quelle der Sicherheit anzunehmen und wieder Vertrauen in sich selbst aufzubauen. Hierbei spielen auch Strategien zur Bewältigung von Angstsymptomen eine zentrale Rolle, wobei Entspannungstechniken als Unterstützung hilfreich sein können.

Es ist wichtig zu betonen, dass Rückschläge während dieses Prozesses normal sind und Teil des Entwicklungsweges darstellen. Sollte es notwendig sein, kann die äussere Sicherheit vorübergehend wieder etwas erhöht werden, jedoch nur so lange, bis es dem Kind zumutbar erscheint, den nächsten Schritt in Richtung Selbstsicherheit zu wagen.

7.6. Rollenklärung

Schulabsentismus stellt eine Herausforderung dar, die mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist. Investierte Ressourcen sind in der Interventionsarbeit jedoch gut angelegt. Um den Aufwand für alle Beteiligten so gering wie möglich zu halten, ist es empfehlenswert, möglichst viele Personen einzubeziehen, die vom Kind als unterstützend und sicherheitsspendend wahrgenommen werden. Ein zentraler Bestandteil der Interventionsplanung ist daher die klare Definition von Rollen: Wer ist in welcher Funktion beteiligt und übernimmt welche Aufgabe?

7.7. Das System mit Sicherheit anreichern

Schulabsentismus geht oft mit Gefühlen der Ohnmacht und Unsicherheit bei allen Beteiligten einher. Den Sorgen und Ängsten von Eltern und Lehrkräften sollte in der Interventionsplanung daher angemessen Raum gegeben werden. Psychoedukative Ansätze können dazu beitragen, das Gefühl von Sicherheit zu stärken.

Sicherheit entsteht auch, wenn alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis des Vorgehens entwickeln. Solange keine Einigkeit über den Plan besteht, ist der Erfolg der Intervention gefährdet. Regelmässige wechselseitige Rückmeldungen zwischen Schule und Elternhaus sind daher sehr wichtig. Diese tragen dazu bei, den Prozess zu stabilisieren und bei Bedarf zeitnah Anpassungen vorzunehmen. Je schneller alle Beteiligten auf den neuesten Stand gebracht werden, desto wirkungsvoller kann die Intervention umgesetzt werden.

7.8. Rückkehrgestaltung

Je länger eine Absenz andauert, desto schwieriger gestaltet sich oft die Rückkehr in den Schulalltag. Häufig ist die Rückkehr mit Gefühlen von Scham verbunden. Andere Kinder können hierbei eine wertvolle Unterstützung sein. Ebenso hilfreich sind Rückzugsmöglichkeiten im Klassenraum, die es dem Kind ermöglichen, bei Bedarf kurzzeitig Abstand zu nehmen, insbesondere bei emotionaler Überforderung.

Wünscht das Kind eine sofortige Integration in die Klassenaktivitäten, sollte dies unterstützt werden, da es zur Wiederherstellung von Normalität beiträgt. Die Planung der Rückkehr gibt dem Kind Hoffnung und Zuversicht. Mögliche Schwierigkeiten sollten dabei bereits im Vorfeld antizipiert und besprochen werden. Dabei ist es wichtig, die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes so weit wie möglich zu berücksichtigen.

7.9. Grenzen der schulischen Intervention

Die hier beschriebene schulische Intervention setzt voraus, dass die Belastung im schulbezogenen Rahmen bearbeitbar ist. Schulvermeidendes Verhalten tritt jedoch laut KNOLLMANN & REISSNER (2022) häufig mit ausgeprägter depressiver Symptomatik, mit selbstverletzendem Verhalten und mit Suizidalität auf. Mit zunehmender Chronifizierung steigt dieses Risiko. Sind solche Phänomene vorhanden, haben kinder- und jugendpsychiatrische Abklärungen und Behandlungen Vorrang. Im Zweifelsfall ist der Schulpsychologische Dienst eine triagierende Anlaufstelle, die gemeinsam mit den Beteiligten das weitere Vorgehen abspricht.

8. Schriftliches Festhalten der Intervention

Um sicherzustellen, dass der sorgfältig erarbeitete Interventionsplan effektiv umgesetzt wird, sollten die Kernpunkte der Planung schriftlich dokumentiert werden. Jede an der Intervention beteiligte Person sollte zu jeder Zeit wissen, welche konkreten Aufgaben sie übernimmt.

Bei Anpassungen des Plans ist es erforderlich, alle Beteiligten mit aktualisierten schriftlichen Informationen zu versorgen. Neben der Festlegung personeller Zuständigkeiten sollten vor allem die geplanten Massnahmen konkret benannt werden. Darüber hinaus können auch potenzielle Herausforderungen und Lösungsansätze im Vorfeld dokumentiert werden.

Unvorhergesehene Situationen sind während der Intervention oft schwer zu bewältigen. Daher sollten diese so weit wie möglich antizipiert und schriftlich festgehalten werden. Ebenso sollten Evaluationssitzungen bereits im Vorfeld terminiert werden. Solche Sitzungen, die oft nur wenig Zeit in Anspruch nehmen, helfen, den Fortschritt der Intervention zu überprüfen und bei Bedarf Anpassungen vorzunehmen.

Regelmässige Kurzbesprechungen, beispielsweise im wöchentlichen Rhythmus, ermöglichen eine zeitnahe Feinjustierung der Intervention. Auch die geplante Kommunikation sollte schriftlich fixiert werden. Kontinuierliche wechselseitige Rückmeldungen zwischen allen Beteiligten fördern nicht nur das Sicherheitsgefühl, sondern gewährleisten auch, dass die Intervention auf Kurs bleibt.

9. Michele – Beispiel einer Intervention bei Schulangst

9.1. Ausgangslage

Michele wuchs in Italien auf und kam mit seiner Mutter im Alter von 5 Jahren und 5 Monaten in die Schweiz. Die Mutter hat sich nie explizit über die Vergangenheit geäußert. Zwischen den Zeilen schien jedoch erkennbar, dass sie mit ihrem Sohn aus einer familiären Struktur geflüchtet war, in der sie psychischer und physischer Gewalt ausgesetzt gewesen waren. Die Bindung zwischen Mutter und Sohn war dementsprechend eng. Die beiden lebten sozial isoliert, die Mutter arbeitete 100 % und sie hatten keine Verwandten oder Freunde in der Schweiz.

Die Mutter meldete sich bereits im Kindergarten bei mir. Sie machte sich Sorgen um den Übertritt in die 1. Klasse. Sie befürchtete, ihr Sohn sei damit unterfordert, er lese und rechne bereits seit längerer Zeit. Wir vereinbarten, dass er normal starten soll und wir bei Problemen rasch reagieren. Die Mutter hat sich bis zum Oktober nicht mehr gemeldet.

9.2. Eskalation

Im Oktober gab es im Schwimmunterricht einen Vorfall. Ein Junge warf Micheles Unterhosen in den Abfall, sodass er ohne Unterhosen aus dem Schwimmen gehen musste. In der anschließenden Pause geriet er als Unbeteiligter in einen Konflikt, in dem ihm ein anderes Kind einen Stock an den Kopf schlug. Michele war ausser sich und ging so fest auf das andere Kind los, dass die Lehrperson ihn fixierte, in ein Zimmer brachte und die Türe von aussen abschloss. Die Mutter holte ihn daraufhin ab und verlangte ein Gespräch mit der Schulleitung und der Klassenlehrperson. Dabei wurden folgende Beschlüsse gefasst:

- Lernstanderfassung durch die LP (die Mutter war immer noch der Meinung, dass Michele massiv unterfordert sei)
- Michele bekam in der Pause eine Bezugsperson zur Seite, damit er vor ähnlichen Situationen geschützt würde
- Die Schulsozialarbeit wurde involviert
- Begleitung für den Übergang zwischen Schule und Betreuung
- Übergänge würden durch die Lehrperson künftig angekündigt
- Einzelgarderobe im Schwimmunterricht
- Weiterer Gesprächstermin vereinbart

9.3. Weiterer Verlauf

In der Folge zeigte sich Michele zunehmend sympathisch aktiviert; das heisst, er befand sich immer wieder in Situationen, in denen sein Organismus nur noch mit Kampf oder Flucht reagieren konnte. Die Vorfälle hatten in ihm offensichtlich eine tiefe Verunsicherung hinterlassen. Er fühlte sich durch die Klassenlehrperson zunehmend nicht geschützt und im Klassenzimmer auch nicht mehr sicher. Es kam deshalb in den folgenden Wochen oft zu passiver und sogar aktiver Lernverweigerung.

Gegen Ende Oktober beschwerte sich die Mutter bei der Schulleitung. Die Lehrperson würde die Abmachungen nicht einhalten, ihr Sohn fühle sich nicht sicher. Sie fand, die Lehrperson sei wenig zugewandt und habe wenig Verständnis für die Not ihres Sohnes. Sie hielt erneut fest, dass ihr Sohn in der Schule unterfordert sei.

Als Konsequenz führten sowohl die Schulleitung als auch ich Klassenbesuche durch. Dabei fiel uns beiden auf, dass die Lehrperson wenig binnendifferenziert unterrichtete. In der Interaktion mit Michele war ausserdem spürbar, dass sie wenig Verständnis für seine Situation aufbringen konnte. Weil Michele zunehmend auch verbal ausfällig wurde, entschieden wir uns für Psychoedukation der Lehrperson. Ich erklärte der Lehrperson daraufhin das vegetative Nervensystem

und warum der Organismus von Michele keine andere Möglichkeit hatte, sich so zu verhalten. Leider führte das nicht zu mehr Verständnis bei der Lehrperson.

Weil für die Mutter das Thema Hochbegabung und eine damit einhergehende Unterforderung nicht vom Tisch war, hat sie privat eine Begabungsabklärung in Auftrag gegeben. Die Resultate sind in Abbildung 1 ersichtlich. Es zeigte sich eine gute Begabung, jedoch keine Hochbegabung.

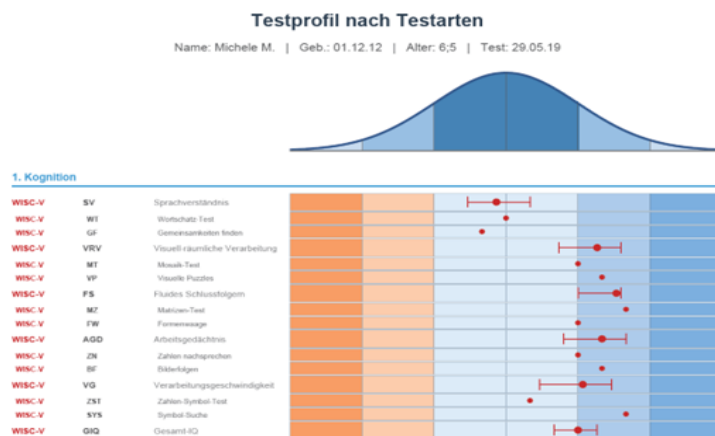


Abbildung 1: Resultate WISC-V (erstellt mit Testprofil.ch)

Trotzdem empfahl die Schulleitung der Klassenlehrperson und der zuständigen Heilpädagogin, für Michele zusätzliches Material zur Verfügung zu stellen. Dies fand bei der Lehrperson keinen Anklang. Sie war der Meinung, dass alle Kinder gleichbehandelt werden sollen. Sie sah zudem das Problem vor allem bei der Mutter, die sie als überprotektiv und fordernd ansah.

Im November kam es zu weiteren Vorfällen im Schwimmen und im Turnen, Michele blieb daher immer mehr zu Hause, weil er sich von der Lehrperson nicht ausreichend geschützt fühlte. Im Dezember wurde Michele dann in die interne Time-In-Struktur der Schule versetzt. Dabei handelt es sich um eine kleine Klasse, in die Kinder für maximal 6 Wochen versetzt werden können, immer mit dem Ziel, sie wieder in die Klasse zu reintegrieren. Diese Reintegration schien jedoch aus Sicht aller Beteiligten wenig erfolgversprechend. Stattdessen wurde beschlossen, Michele in ein anderes Schulhaus umzuteilen. Der Wechsel erfolgte nach den Weihnachtsferien. Michele hat in der Folge ab dem ersten Tag die Schule wieder lückenlos besucht. Hilfreich war dabei sicherlich, dass die ganze Dynamik zwischen Mutter und Lehrperson weggefallen ist, dass Michele keiner Bullying-Struktur mehr ausgesetzt war und ohne Vorgeschichte neu starten konnte.

9.4. Einschätzung der Intervention

Diese Intervention zeigt meines Erachtens auf, wie wichtig der systemische Kontext ist und wie

wenig hilfreich es ist, Probleme vor allem am Kind festzumachen. Es gab in dieser Situation diverse Einflussfaktoren, die eine Rolle gespielt haben. Zum einen die Lehrperson, die sich wenig kooperativ verhalten hat und relativ fixe Vorstellungen zur Lösung des Problems hatte. Zum anderen eine gewisse Tendenz der Mutter zu Überbehütung, die jedoch historisch gut erklärbar und auch verständlich war. Die Dynamik war geprägt von gegenseitigen Framings. Diese liessen sich jedoch in gemeinsamen Gesprächen nicht entkräften. Das Misstrauen war zu gross. So blieb nichts anderes übrig, als getrennt mit der Mutter und der Lehrperson zu arbeiten. Mit der Mutter wurde gezielt das Thema Überbehütung und deren mögliche Folgen für die Entwicklung des Kindes angeschaut. Dieses Thema war auch deshalb zentral, weil wir im Hinblick auf die Querversetzung möglichst optimale Rahmenbedingungen schaffen und eine Wiederholung der Muster verhindern wollten. Mit der Lehrperson wurde die Binnendifferenzierung sowie der Umgang mit Kindern in einer psychischen Notlage thematisiert. Die Hoffnung war, dass durch die Veränderung dieser strukturellen Rahmenbedingungen eine Reintegration möglich würde. Diese Hoffnung hat sich leider nicht bewahrheitet. Die Versetzung des Kindes war schlussendlich die einzige Möglichkeit, mit der Nichtveränderbarkeit der strukturellen Rahmenbedingungen (Passung zwischen Lehrperson und Kind) umzugehen. Gleichwohl zeigt sich in der Praxis, dass Parallel- oder Querversetzungen viel zu selten geprüft werden. Gerade in Fällen, in denen sich Strukturen schlecht verändern lassen, sind Versetzungen (nach eingehender Prüfung, was das für das Kind sowohl strukturell als auch sozial bedeutet) ein durchaus probates Mittel bei schulvermeidendem Verhalten.

10. Antonia - Beispiel einer Intervention bei Schulphobie

10.1. Ausgangslage

Antonia, ein achttjähriges Mädchen, konnte seit mehreren Wochen die Schule nur noch in Begleitung ihrer Eltern besuchen. Am Pausenplatz entstanden wiederholt dramatische Szenen, bei denen die Eltern Schwierigkeiten hatten, sich von Antonia zu lösen, und Antonia selbst sich nur unter Protest von ihnen trennte. Ihre Freundin Ursina begleitete sie zeitweise, war aber zunehmend überfordert von der emotionalen Intensität der Situation. Oft gelang es Antonia nicht, vom Pausenplatz ins Klassenzimmer zu wechseln, woraufhin sie mit den Eltern nach Hause zurückkehrte. Die Situation belastete die Familie stark, da sie jeden Abend lange Diskussionen über den nächsten Schultag führten.

Positiv war jedoch, dass Antonia, sobald sie im Klassenzimmer war, nach wenigen Minuten völlig reguliert und entspannt war. Während des Unterrichts zeigte sie keine Auffälligkeiten, sondern partizipierte aktiv und konzentriert.

10.2. Grundsätze der Intervention

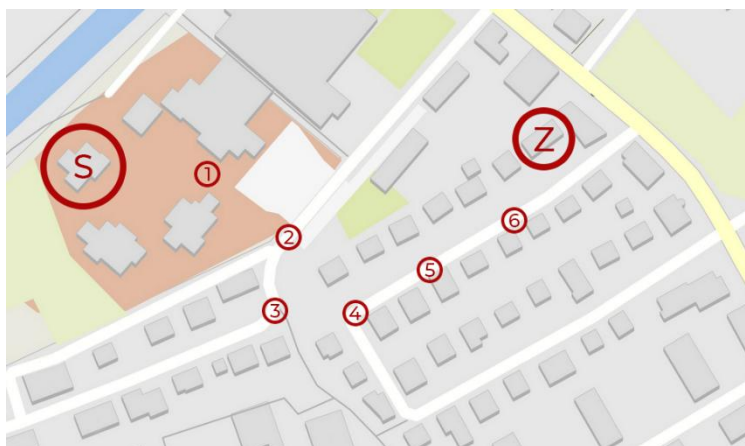
Die Intervention basierte auf folgenden Grundsätzen:

- Übergänge sichern: Die Sicherheit während des Übergangs von zu Hause in die Schule erhöhen.

- Sicherheitsquellen schrittweise ersetzen: Zunächst die Eltern als primäre Sicherheitsquelle durch die Schule ersetzen, später die Schule durch internalisierte Sicherheit.
- Handlungsanweisungen: Klare schriftliche Abläufe und Zuständigkeiten für alle Beteiligten festlegen.
- Eventualitäten planen: Alle möglichen Szenarien antizipieren und entsprechende Massnahmen kommunizieren.
- Notfallplan: Für besondere Situationen wie Schwimmen oder Werken alternative Vorgehensweisen definieren.
- Entlastung: Die Belastung von Ursina und den Eltern durch klare Rollenverteilungen reduzieren.
- Rückmeldung: Tägliche kurze Berichte an die Eltern über Antonias Befinden nach Unterrichtsbeginn.
- Evaluation: Wöchentliche Evaluationssitzungen zur Überprüfung der Massnahmen.
- Anpassungen: Sofortige Anpassung der Vorgehensweise, falls Probleme auftreten.

10.3. Konkretes Vorgehen

Der Grundsatz der Intervention, nämlich die Sicherheit zu internalisieren, wurde durch eine schrittweise Vorgehensweise erreicht. Zunächst wurden die Eltern als primäre Sicherheitsquelle



Etappen

S = Schule

1 = Mitte Pausenplatz

2 = Ecke Bauzaun

3 = Abzweigung

4 = Haus Nr. 19

5 = Haus Nr. 15

6 = Haus Nr. 9

Z = Zuhause

Abbildung 2: Wegplanung

schrittweise ausgeblendet, während die Schule und ihre Akteure als neue Sicherheitsquelle etabliert wurden. In einem weiteren Schritt wurde auch die Schule als Sicherheitsquelle reduziert, sodass die Sicherheit zunehmend von Antonia selbst übernommen und internalisiert werden konnte.

Um diesen Prozess effektiv zu gestalten, wurde der Schulweg in mehrere Etappen unterteilt. Die genaue Planung der Etappen ist in Abbildung 1 dokumentiert. Jeden Tag wurde die Wegmarke, an der die Eltern Antonia an eine schulische Bezugsperson übergaben, ein Stück weiter in Richtung zuhause verlagert.

Tabelle 1: personelle Planung

Datum	Wegmarke	8:00	13:15
28.11.22	S	SHP	LP N
29.11.22	I	LP N	SSA
30.11.22	2	SSA	
01.12.22	3	SL	LP E
02.12.22	4	LP E	SHP
05.12.22	5	SHP	LP N
06.12.22	6	LP N	SSA
07.12.22	Z	SSA	
08.12.22	6	SL	LP E
09.12.22	5	LP E	SHP
12.12.22	4	SHP	LP N
13.12.22	3	LP N	SSA
14.12.22	2	SSA	
15.12.22	I	SL	LP E
16.12.22	S	LP E	SHP

- Tag 1: Die Eltern begleiteten Antonia bis zur Wegmarke S, wo sie von der Schulischen Heilpädagogin in Empfang genommen wurde.
- Tag 2: Die Eltern begleiteten sie nur noch bis Wegmarke 1, wo eine Lehrperson übernahm.
- Tag 3-8: Die Eltern gingen jeden Tag ein Stück kürzer mit, bis schliesslich die letzte Wegmarke direkt vor ihrem Zuhause lag.

Von diesem Zeitpunkt an wartete die schulische Bezugsperson jeden Tag etwas weiter entfernt von zuhause, sodass Antonia immer grössere Abschnitte des Weges eigenständig bewältigen musste. Die sichtbare Nähe zur Sicherheit war dabei ein zentraler Bestandteil des Konzepts. Die

meisten Wegmarken wurden so gewählt, dass Antonia diese von zuhause aus sehen konnte, was ihr Vertrauen stärkte und die Verfügbarkeit von Sicherheit vermittelte.

Die Etappenplanung (siehe Abbildung 1) und die Personalplanung (siehe Tabelle 1) wurden klar schriftlich festgehalten. Diese Unterlagen wurden an alle Beteiligten, einschliesslich der Eltern, Lehrpersonen und schulischen Heilpädagogen, verteilt, um eine reibungslose Umsetzung sicherzustellen.

10.4. Begleitende Massnahmen zur Umsetzung

- Kommunikation: Mit den Eltern wurde vereinbart, keine Diskussionen mehr über den Sinn des Schulbesuchs zu führen. Stattdessen wurde ein einheitlicher Satz verwendet: „Wir wollen, dass du zur Schule kommst. Es gibt keine andere Möglichkeit. Wir helfen dir. Wir sind sicher, du schaffst das!“
- Übergangsobjekt: Antonia durfte ein Kuscheltier als Übergangsobjekt mitnehmen, das im Klassenzimmer einen festen Platz hatte und diesen nicht verliess.
- Rückzugsort: Im Klassenzimmer wurde ein nicht einsehbarer Rückzugsort eingerichtet, den Antonia bei Bedarf bis maximal 5 Minuten nach Unterrichtsbeginn nutzen durfte.
- Spezielle Situationen:
 - *Schwimmen*: Drei Alternativen standen zur Verfügung: Begleitung durch die Eltern, Unterrichtsverzicht bis 10 Uhr oder Teilnahme am Unterricht bei einer anderen Lehrperson.
 - *Werken*: Aufgrund des Wechsels zu einer anderen Lehrperson wurde erhöhte Vorsicht vereinbart. Bei Schwierigkeiten durfte Antonia den sicheren Ort im Klassenzimmer aufsuchen.
- Entlastung von Ursina: Ursina wurde explizit entlastet, indem man ihr mitteilte, dass sie keine Verantwortung übernehmen müsse. Sollte Antonia weinen oder nicht weitergehen wollen, sollte Ursina weiterlaufen, da ausreichend Erwachsene zur Unterstützung bereitstanden.

10.5. Anpassung des Settings

- Wöchentliche Evaluation: Kurze Sitzungen wurden festgelegt, um Fortschritte zu überprüfen und eventuelle Anpassungen vorzunehmen.
- Flexibilität: Sollte eine Etappe nicht funktionieren, wurde vereinbart, zur letzten erfolgreichen Etappe zurückzukehren und den Zeitplan entsprechend anzupassen.
- Kommunikation: Der Schulpsychologe blieb während der gesamten Intervention für kurzfristige Rückfragen erreichbar.

Diese strukturierte und schrittweise Vorgehensweise stellte sicher, dass Antonias Sicherheitsgefühl gestärkt wurde und sie die Angst vor der Schule sukzessive überwinden konnte.

Literatur

- Chockalingam, M., Skinner, K., Melvin, G., & Yap, M. B. H. (2023). Modifiable parent factors associated with child and adolescent school refusal: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(5), 1459–1475.
- Craske, M. G., Treanor, M., Conway, C. C., Zbozinek, T., & Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 10–23.
- Feldhaus, M., Rau, M., Ricking, H., & Sälzer, C. (2025). Schulabsentismus aus einer human-ökologischen Perspektive – aktuelle Analysen mit PISA 2022. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28(4), 781–804.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl & K. Zierer). Schneider Verlag Hohengehren.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153.
- 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*, 18(2), 221–240.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: What differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(1), 25.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316–337.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14(3), 340–366.
- Knollmann, M., & Reissner, V. (2022). Schulvermeidung: Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung wartet auf Antworten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(6), 429–435.
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, 31–38.

Anhang Spickzettel Interventionsplanung

SPICKZETTEL

Interventionsplanung bei Schulabsentismus

Kurzübersicht – nur zusammen mit dem Interventionsleitfaden verwenden; die ausführlichen Erläuterungen finden sich dort.

VERSTEHEN

1 Klärung Leitfragen

- **Unter-/Überforderung:** abklären, ob Über- oder Unterforderung vorliegt.
- **Medizinische Abklärung:** stressbedingte oder medizinische Ursachen identifizieren.
- **Problemsituation analysieren:** Einflussfaktoren systematisch erfassen.

2 Psychoedukation

- **Absentismus:** Art des Absentismus (er)klären, Schuld- und Schamgefühle abbauen.
- **Angst:** Symptome normalisieren, bewussten Umgang fördern; Wesen der Angst erklären.
- **Bedürfnisse:** Grundbedürfnisse erfassen, Angst von unerfüllten Bedürfnissen unterscheiden.
- **Sicherheit:** Wichtigkeit der Sicherheit bei der Angstkonfrontation erklären.

3 Systemischer Kontext

- **Schulisch-strukturell:** Passung, Leistungsdruck, Rahmenbedingungen, Beziehungen, Struktur.
- **Familiär:** Belastungen, Rollen-/Reaktionsmuster, Haltung zur Schule.
- **Individuell:** Angst vs. unerfüllte Bedürfnisse, sensorische Verarbeitung.

DEFINIEREN

4 Problemdefinition

- **Systemischer Kontext:** strukturelle Probleme eruieren und adressieren.
- **Kindliche Perspektive:** subjektive Sicht des Kindes akzeptieren, Wahrnehmung und Erklärungen erfragen.
- **Angstfaktoren:** angstauslösende Situationen, Gedanken und Symptome analysieren.
- **Angstverstärkende Faktoren:** möglichst genau erfragen und festhalten.
- **Angstvermindernde Faktoren:** möglichst genau erfragen und festhalten.

5 Sicherheitsquellen

- **Zu Hause:** Beziehungen, Rituale, sichere Orte, Übergangsobjekte.
- **In der Schule:** Beziehungen, sichere Orte, persönliche Gegenstände.
- **Übergang:** Begleitung (Eltern, Peers) nutzen, schrittweise ausschleichen.

HANDELN

6 Interventionsplanung

GRUNDSÄTZE

- Offenheit fördern, Erfolge anerkennen.
- Schule attraktiver machen; Zuhause keine attraktive Alternative.

ÄUSSERE SICHERHEIT

- Bezugspersonen, Rituale oder Objekte einbinden (z.B. vertraute Begleitperson, Übergangsobjekt).
- **Umweltanpassung prüfen** (v.a. bei Autismus / sensorischer Überlastung): gestaffelte Zeiten, Rückzugsorte, Check-ins.

KONFRONTATION

- Vorab klären: überschüssende vs. real begründete Angst.
- Schrittweise Rückkehr in die Schule (z.B. mit verkürzten Stunden starten).
- Angstauslösende Situationen gezielt und langsam angehen.
- Fokus auf realistische Fortschritte legen.

INTERNALISIERUNG

- Kind ermutigen, Sicherheit in sich selbst zu finden.
- Strategien zur Stressbewältigung vermitteln (z.B. Atemübungen, Selbstinstruktion).
- Rückschläge als normalen Teil des Prozesses einordnen.

SYSTEM & RÜCKKEHR

- **Rollenklärung:** Wer ist in welcher Funktion am Prozess beteiligt?
- **Sicherheit im System:** Nicht nur das Kind, sondern alle Beteiligten brauchen Sicherheit.
- **Rückkehrgestaltung:** überlegen, was bei der Rückkehr schwierig sein könnte.

FESTHALTEN

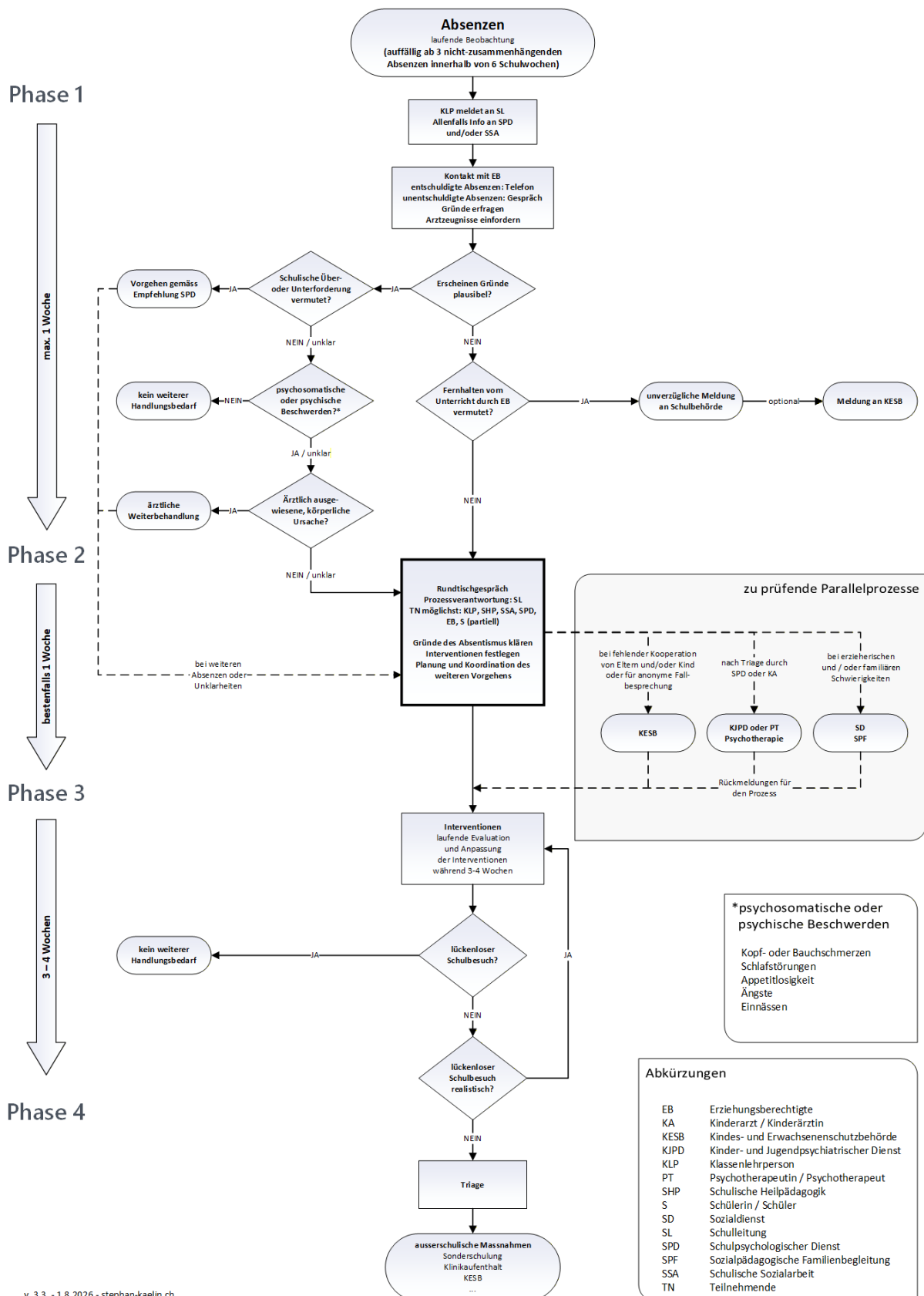
7 Schriftlich festhalten

Rollen
Wer hat in der Intervention welche Aufgabe? Und wann?

Evaluation
Wann und wie wird die Intervention evaluiert? Wann können Anpassungen vorgenommen werden? Durch wen?

Kommunikation
Welche Arten von Rückmeldungen werden fix vereinbart?

Anhang Ablaufschema Schulabsentismus



Anhang Reflexionsimpulse

Leitfrage	Schulschwächen	Schulphobie	Schulangst	Elternbedingte Schulversäumnisse
Zu Beginn: Wie ist das Verhältnis zwischen entschuldigten und unentschuldigten Versäumnissen?				
Wie nehmen Sie die schulische Einstellung der Schülerin/des Schülers wahr?	geringe Lern- und Leistungsmotivation	meist hohe Lern- und Leistungsmotivation	eingeschränkte Lern- und Leistungsmotivation	hohe oder eingeschränkte Lern- und Leistungsmotivation
Überlegungen/Beobachtungen - Blick auf die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerin/des Schülers - Blick auf den Soll-Ist-Zustand im Leistungsbereich der Schülerin/des Schülers				
Welche Art von Ängsten und Sorgen vermuten Sie bei der Schülerin oder dem Schüler?	keine Ängste/Sorgen, eher gleichgültiges Verhalten	- Ängste, vertraute Umgebung, bzw. Personen zu verlassen - Ängste vor dem Alleinsein - Sorge um Bezugspersonen	- Angst vor Kontakt zu Mitschülerinnen oder Mitschülern - Angst vor Prüfungssituationen (mündlich, schriftlich) - Angst vor Lehrpersonen	- Ängste, vertraute Umgebung bzw. Personen zu verlassen - Sorge um Bezugspersonen - Ängste, sich Lehrpersonen anzuvertrauen
Überlegungen/Beobachtungen - Blick auf Verhaltensweisen in sozialen Situationen der Schülerin/des Schülers - Blick auf subjektive Belastungen der Schülerin/des Schülers				
- Welche Gründe werden von der Schülerin oder vom Schüler genannt? - Welche Gründe vermuten Sie?	- Keine Nennung körperlicher Symptome - Abwesenheit wird nicht begründet bzw. Sie werden mit fingierten Entschuldigungen abgespielt	- Körperliche Beschwerden werden genannt, verbleiben meistens psychosomatisch - Abwesenheiten können nicht nachvollzogen werden - Schulfähigkeitsbescheinigungen werden eingereicht (evtl. Ärztebesprechung) - überproblektive Verhaltensweisen der Erziehungsberechtigten	- Prüfungsbezogene oder soziale Schwierigkeiten können (auf Nachfrage) benannt werden - Körperliche Symptome werden klar benannt - Erziehungsberechtigte aussern Erklärungsansätze für Schulversäumnisse	- Probleme der erzieherischen Einflussnahme durch Erziehungsberechtigte - (transgenerationale) gleichgültigkeitsche Haltung gegenüber Schule - ökonomische Unterstützung der Familie (Jobs) - Übernahme pflegerischer Tätigkeiten durch Kinder oder Jugendliche - Unterstützung der Erziehungsberechtigten mit psychischen Erkrankungen - Vernachlässigungs- bzw. Misshandlungsformen in der Familie - kulturell oder religiös bedingte Ablehnung der Schulpflicht durch Erziehungsberechtigte
Überlegungen/Beobachtungen - Blick auf die Einbindung der Schülerin/des Schülers in soziale Strukturen in der Schule - Blick auf die Umgangsweise mit schulischen Anforderungen - Blick auf die familiären Strukturen der Schülerin/des Schülers				
Wie nehmen Sie die Einstellung der Erziehungsberechtigten wahr?	- Erziehungsberechtigte sind unwissend - Erziehungsberechtigte zeigen Desinteresse	- Erziehungsberechtigte wissen von angstbesetzten Verhaltensweisen und fragen (oft unbewusst) zur Aufrechterhaltung des Verhaltens bei - Erziehungsberechtigte erleben sich als hilflos und zeigen eher symbiotische Verhaltensmuster zu ihrem Kind	- Erziehungsberechtigte wissen von angstbesetzten Verhaltensweisen und fragen zur Aufrechterhaltung des Verhaltens bei - Erziehungsberechtigte sehen Handlungsansätze und suchen den Dialog mit der Lehrperson	- Erziehungsberechtigte unterstützen Schulversäumnisse aufgrund eigener Interessen bzw. Bedürfnisse (z.B. auch zur Verunsicherung familiärer Grenzberechtigungen) - Erziehungsberechtigte billigen Schulversäumnisse (wegen eigener physischer bzw. psychischer Bedürfnisse) - Erziehungsberechtigte zeigen sich gegenüber Schulversäumnissen gleichgültig (wegen erzieherischer Einschränkungen)
Überlegungen/Beobachtungen Blick auf die Kommunikationsstrukturen mit Erziehungsberechtigten Blick auf Verhaltensweisen Erziehungsberechtigter im schulischen Handlungsfeld Blick auf die Einschätzung von Entschuldigungen bzw. Schulunfähigkeitsbescheinigungen				

01.08.2026 - Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung - nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz

