

Fachhochschule Dortmund
University of Applied Sciences and Arts
Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften
Studiengang Soziale Arbeit, BA 2019, SoSe 2023

Bachelorthesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B. A.)

**Das Problem Schulabsentismus an einer
Hauptschule in Nordrhein-Westfalen.
Eine Betrachtung aus drei Perspektiven.**

Vorgelegt von

Name: Alexander Block & Sven Walter

Matrikelnummer: 7206075 & 7204894

E-Mail: alexander.block002@stud.fh-dortmund.de

sven.walter001@stud.fh-dortmund.de

Betreuerin: Prof.in Dr.in Nicole Tigges

Prüferin: Dipl.-Soz.Arb.in Gerda Röttgers

Abgabetermin: 20.03.2023

Späteste Abgabe: 03.04.2023

Abstract

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die aktuelle Situation von Schulabsentismus an einer Hauptschule in NRW. Die Forschungsfrage lautet: *Wie stellt sich das Problem Schulabsentismus an einer ausgewählten Hauptschule in Nordrhein-Westfalen aus den Perspektiven der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen dar?* Es werden hierzu Bedingungsfaktoren und allgemeine Aspekte, teils in den Personengruppen, untersucht. Für die Untersuchung spezifischer Faktoren sind insgesamt sieben Hypothesen formuliert worden. Durch die Ergebnisse wird sich erhofft, die Situation in Anbetracht der Personengruppen konkreter nachvollziehen zu können, etwa Motive, Probleme, Ursprünge, Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen, um Ansätze für Prävention und Intervention zu entwickeln. Die Erhebung erfolgt auf fachlicher Grundlage und wird teilweise mit bisherigen Forschungserkenntnissen und Fachliteraturen in Relation gesetzt.

Für die Situationsanalyse ist der quantitative Ansatz, eine Fragebogenerhebung, gewählt worden. Hier sind je zwei Klassen der Jahrgänge sieben, acht und neun, sowie alle Lehrkräfte und Schulsozialarbeitenden befragt worden. Die quantitative Studie ermöglichte einen umfangreichen Gesamtüberblick über die Schulabsentissituation an der Schule. Es bestätigte sich, dass die Schule ein erhebliches Problem mit schulabsenten Verhaltensweisen von Schüler*innen hat. Grundsätzlich positiv ist die Wahrnehmung von Schulabsentismus aller Parteien, die Einsatzbereitschaft vieler Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen, die Elternkommunikation mit Kooperation, das Schulklima und die Etablierung der Schulsozialarbeit. Grundlegende Defizite sind erkennbar in der Bekanntheit von Hilfsangeboten für Schüler*innen, im Umgang mit Schüler*innen durch Lehrpersonen bzw. auf der Beziehungsebene, beim fachlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeitenden, im Bereich von Schwerpunktangeboten, der Unterrichtsgestaltung, bei der Informationskommunikation und Kooperationskultur.

Deutlich wird, dass sich die aufgezählten Faktoren negativ auf die Situation auswirken und Schulabsentismus begünstigen, weshalb Handlungsbedarf besteht, um defizitäre Aspekte zu verbessern.

Danksagung

An dieser Stelle möchten sich die Studierenden bei der Betreuerin Frau Prof.in Dr.in Tigges für die sehr gute Begleitung im Prozess durch Hilfestellung und Beratung, sowie die Annahme der Thesis bedanken. Zudem gilt ein Dank für die Vermittlung zur Schule, in der die Forschung stattfand. Danke an Frau Röttgers für die Unterstützung als Prüferin.

Ein großer Dank gilt dem Schulsozialarbeiter Herr M., der als Ansprechpartner die Kommunikation und Situation an der Schule koordinierte und erheblich zu einem fließenden, geplanten Forschungsprozess beitrug. Er stand den Studierenden stets für Fragen und fachlichen Austausch persönlich vor Ort, als auch per E-Mail und Telefon bereit. Danke auch an Frau K. für die fachlichen Gespräche und die Unterstützung.

Der Dank gilt insbesondere dem Schulleiter für das Vertrauen und die grundlegende Ermöglichung der Forschung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung (AB, SW ¹)	2
1 Schulabsentismus	
1.1 Definition von Schulabsentismus (SW)	7
1.2 Erscheinungsformen von Schulabsentismus (SW)	11
1.2.1 Schulschwänzen (SW)	11
1.2.2 Schulangst/ Schulphobie (SW)	12
1.2.3 Zurückhalten des Schulbesuchs durch die Eltern (SW)	14
1.3 Ursachenbedingte Einflussfaktoren zum Schulabsentismus (SW)	15
1.3.1 Individuelle Einflussfaktoren (SW)	15
1.3.2 Familiäre Einflussfaktoren (SW)	16
1.3.3 Schulische Einflussfaktoren (SW)	19
1.3.4 Peers als Einflussfaktor (SW)	22
1.4 Rechtliche Rahmenbedingungen und Folgen von Schulabsentismus für Schulpflichtige (SW)	23
2 Schulen und der Alltag mit Schulabsentismus	
2.1 Auftrag und Funktion der Institution Schule (AB)	24
2.2 Relevanz der fachlichen Handlungsfähigkeit von Lehrenden (AB)	25
2.3 Das Problem Schulabsentismus aus unterschiedlichen Perspektiven (AB)	28
2.3.1 Probleme aus der Perspektive der Schülerschaft (AB)	28
2.3.2 Probleme aus der Perspektive der Lehrkräfte (AB)	29
2.3.3 Probleme aus der Perspektive der Schulsozialarbeit (AB)	30
3 Soziale Arbeit im Kontext Schule	
3.1 Soziale Arbeit als Profession (AB)	32
3.2 Definition, Auftrag und Relevanz von Schulsozialarbeit (AB)	32
3.3 Zielgruppen und Kernleistungen (AB)	34
3.4 Methodenspektrum und Handlungsprinzipien (AB)	35
4 Prävention und Intervention von Schulabsentismus durch Lehrkräfte	
4.1 Definition und Bedeutsamkeit von Prävention und Intervention (SW)	37
4.2 Präventionsebenen (SW)	38
4.2.1 Fehlzeitenerfassung und Handhabung auf unterrichtlicher und organisatorischer Ebene (AB, SW)	39
4.2.2 Präventive Handlungsansätze auf pädagogischer und unterrichtlicher Ebene durch die Lehrkräfte (AB, SW)	42
4.3 Interventive Handlungsansätze durch die Lehrkräfte (AB)	46
5 Prävention und Intervention von Schulabsentismus durch die Schulsozialarbeit (AB)	49
6 Zwischenfazit (AB, SW)	51

¹ Die Kürzel stehen für die jeweiligen Verfasser der Kapitel: AB = Alexander Block, SW = Sven Walter.

7 Forschungsstand Schulabsentismus	
7.1 Häufigkeit von Fehlzeiten nach Geschlecht, Alter und Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland (SW)	53
7.2 Studien zur Motivlage von Schüler*innen der Schule fernbleiben zu wollen (SW)	57
7.3 Forschungserkenntnisse zum Lehrpersonal (AB)	62
7.4 Forschungserkenntnisse zur Schulsozialarbeit (AB)	64
8 Zentrale Forschungsfrage, perspektivisch zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung	
8.1 Forschungsziele, Forschungsfrage und Hypothesendefinition (AB, SW)	66
8.2 Zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung bei den Schüler*innen (SW)	68
8.3 Zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung bei den Lehrer*innen (AB)	71
8.4 Zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung bei den Schulsozialarbeiter*innen (AB)	73
9 Methodik	
9.1 Wahl der Methodik, Zielgruppen und Stichprobenauswahl (AB, SW)	75
9.2 Entwicklung der Fragebögen (AB, SW)	78
9.3 Aufbau der Fragebögen (AB, SW)	79
9.3.1 Aufbau des Fragebogens der Schüler*innen (AB, SW)	81
9.3.2 Aufbau des Fragebogens der Lehrer*innen (AB, SW)	84
9.3.3 Aufbau des Fragebogens der Schulsozialarbeiter*innen (AB, SW)	87
9.4 Durchführung der Erhebung (AB, SW)	90
10 Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenerhebung	
10.1 Ergebnisse zur Befragung der Schüler*innen (SW)	92
10.2 Ergebnisse zur Befragung der Lehrer*innen (AB)	100
10.3 Ergebnisse zur Befragung der Schulsozialarbeiter*innen (AB)	108
11 Diskussion	
11.1 Diskussionsaufbau (AB, SW)	113
11.1.1 Interpretation, Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse der Schüler*innen (SW)	113
11.1.2 Interpretation, Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse der Lehrer*innen (AB)	119
11.1.3 Interpretation, Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse der Schulsozialarbeiter*innen (AB)	122
11.2 Beantwortung der Forschungsfrage mit Gesamtbetrachtung (AB, SW)	124
11.3 Reflexion des methodischen Vorgehens (AB, SW)	128
12 Fazit (AB, SW)	130
Literaturverzeichnis	135
Anhang	
Fragebögen	141
Grundausswertungen der Daten	154
Ehrenwörtliche Erklärung	

Abkürzungsverzeichnis

LuL	Lehrerinnen und Lehrer
SuS	Schülerinnen und Schüler
SoA	Soziale Arbeit
SSA	Schulsozialarbeit
SSA´s	Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Abgrenzung der Begriffe (Ricking & Hagen 2016, S. 46)	9
Abbildung 2:	Zusammenspiel von Prävention-Intervention-Rehabilitation bei Schulversäumnissen (Albers/ Bolz/ Wittrock 2018, S. 271)	37
Abbildung 3:	Präventionsebenen (Ricking 2014, S. 43)	39
Abbildung 4:	Schulschwänzen und Familienmerkmale (Speck & Olk 2012, S. 181)	58
Abbildung 5:	Schulschwänzen und einrichtungsbezogene Schulmerkmale (Speck & Olk 2012, S. 183)	58
Abbildung 6:	Rangfolge der Motive des Schulabsentismus (Ricking & Dunkake 2017, S. 49)	60
Abbildung 7:	Ordinalskala (Stegmann & Schwab 2012, S. 61)	80
Abbildung 8:	Angaben der SuS, welche vorgegebenen Familienmerkmale auf ihre familiäre Situation zutreffen	99
Abbildung 9:	Einschätzung der LuL, wer SuS über Unterstützungsangebote informiert	103
Abbildung 10:	Einschätzung der SSA´s, wer SuS über Unterstützungsangebote informiert	110

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zu untersuchende Variablen auf der Ebene der Schüler*innen	81
Tabelle 2:	Zu untersuchende Variablen auf der Ebene der Lehrer*innen	84
Tabelle 3:	Zu untersuchende Variablen auf der Ebene der Schulsozialarbeiter*innen	88
Tabelle 4:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung zu ihrer Beziehung zu den meisten Lehrer*innen	95
Tabelle 5:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung, inwieweit LuL Verständnis für ihre Probleme im Unterricht haben und sie unterstützen	96

Tabelle 6:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung, inwieweit LuL respektvoll mit ihnen kommunizieren	96
Tabelle 7:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung zum allgemeinen Schulklima	97
Tabelle 8:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung zum Klassenklima	98
Tabelle 9:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber der Abwesenheit der SuS, aufgrund genannter Merkmale zum Familienklima	99
Tabelle 10:	Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber der Häufigkeit der Unterstützung durch die Eltern	100
Tabelle 11:	Einschätzung LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der Häufigkeit von Informationsweitergaben zu Angeboten	104
Tabelle 12:	Einschätzung der LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der eingeschätzten eigenen Zuständigkeit für präventive und interventive Maßnahmen	105
Tabelle 13:	Einschätzung der LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber deren Bereitschaft zur Fallklärung von SuS, die nur kurze Fehlzeiten aufweisen	106
Tabelle 14:	Einschätzung der LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der Möglichkeit zur Unterrichtsmitgestaltung mittels Ideen durch SuS	107
Tabelle 15:	Einschätzung SSA´s zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der Häufigkeit von Informationsweitergaben zu Angeboten	111
Tabelle 16:	Kooperationshäufigkeit mit Externen gegenüber der SSA´s-Einschätzung des Profits derer für bedarfsorientierte Maßnahmen	112
Tabelle 17:	Kooperationsprofit durch Externe für Schwerpunktangebotsausbau gegenüber der Kooperationshäufigkeit Externer	112

Einleitung

Fast jede*r kennt die Situation aus seinem bzw. ihrem Kindes- und Jugendalter: *keine Lust auf Schule, am liebsten zu Hause bleiben und mal nichts tun*. Viele Schüler*innen, die tagtäglich ihren Wecker hören, stellen sich gelegentlich immer wieder die Frage: *soll ich heute schwänzen?, ist doch nichts dabei*. Doch was ist, wenn sich diese Gedanken häufen oder Wirklichkeit werden? Ursachen für das Fernbleiben der Schule können vielfältig sein. Von fehlender Schulmotivation bis hin zu Schulangst, familiären Bedingungen und schulischem Leistungsdruck gibt es zahlreiche Gründe, den Schulbesuch zu verweigern.

Schulabsentismus ist ein gegenwärtiges Thema, welches von der Öffentlichkeit und der Wissenschaft immer wieder aufgegriffen und diskutiert wird. Der wiederholte unregelmäßige Schulbesuch kann weitreichende negative Auswirkungen für den Bildungserfolg junger Menschen mit sich bringen und die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt für eine Arbeitsstelle erschweren (vgl. Sälzer 2010, S. 14). Neben geringen beruflichen Chancen kann auch das Risiko steigen, schneller von psychischen und sozialen Problemen betroffen zu sein (vgl. Rotthaus 2019, S. 111). Fest steht, dass die gesellschaftlichen Anforderungen ständig wachsen und schon Kinder und Jugendliche relativ früh mit dem Leistungsdruck der Institution Schule konfrontiert werden. Es gibt Eltern, die dem organisatorischen Schulaufwand ihrer Kinder gewachsen sind und Unterstützung leisten können und andere Eltern, die mit dem Leistungsdruck ihrer Kinder gegenübergestellt werden und sich in unterschiedlicher Weise überfordert zeigen (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2015, S. 58).

Neben der Institution Schule stellt Schulabsentismus auch ein relevantes Thema für die Profession der Sozialen Arbeit, konkret der Schulsozialarbeit, dar. Die Schulsozialarbeit ist darauf bedacht, für das Wohl der jungen Menschen und deren Familien zu handeln, sie plädiert für die Gleichstellung und Menschenrechte. Entsprechend sind die Fachkräfte mit alltäglichen Problemen der Kinder und Jugendlichen konfrontiert, häufig auch mit schulabsentem Verhalten und dessen Faktoren. Demnach ist es unabdingbar, Fachkenntnisse in dieser Thematik aufzuweisen und zu wissen, wie präventiv und interventiv gehandelt werden kann und sollte (vgl. Speck 2009, S. 27; Ricking & Hagen 2016, S. 131-133).

Bezüglich der Forschung kann erwähnt werden, dass es zwar im internationalen Bereich oder vereinzelt auch in Deutschland bereits Erhebungen zum Schulabsentismus gegeben hat, diese jedoch nur im geringen Maße repräsentative Zahlen aufweisen (vgl. Walter & Döpfner 2020, S. 4). Auch gibt es nur wenige empirische Studienergebnisse zu den Motivlagen der Schüler*innen, der Schule fernbleiben zu wollen,

sowie den Auswirkungen, die durch Schulabsentismus entstehen können (vgl. Ricking & Dunkake 2017, S. 47). In Bezug der Profession der Lehrer*innen zeigt sich bisher, dass es bestimmte Standards, wie ein professionelles Problembewusstsein, die Bereitschaft zu Handeln mit verbundener Handlungskompetenz, sowie Beziehungsqualitäten benötigt werden, um der Thematik des Schulabsentismus begegnen zu können (vgl. Ricking/ Thimm/ Kastirke 2004, S. 244). Auch hier zeigen sich nur unzureichende Studienlagen, die sich auf die Handlungsfähigkeit konzentrieren. Daher gilt es auch hier weitere Untersuchungen zu veranlassen. Die Schulsozialarbeit weist einen immer größer werdenden Nutzen in der Thematik des Schulabsentismus auf, jedoch zeigt die Forschung weiterhin Forschungslücken gegenüber der Handlungsmöglichkeiten und Grenzen einer gemeinsamen Kooperation mit den Lehrer*innen in dieser Thematik (vgl. Olk & Speck 2012, S. 176).

Die vorliegende Arbeit wird zusammen von zwei Studierenden verfasst. Ergeben hat sich die Idee einer gemeinsamen Zusammenarbeit durch die Betreuerin, die in einem Onlinemeeting zuvor einen der zwei Studierenden darüber informierte, dass an einer ihr bekannten Schule in Nordrhein-Westfalen ein größeres Problem mit Schulabsentismus bestehen würde. Sie gab die thematische Anregung, hier eine Bachelorthesis zu verfassen. Generell haben bereits beide Studierende zuvor Interesse an dieser Zielgruppe und dem Themenbereich gefunden, da diese nebenberuflich viel mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten und sich vorstellen können, später als Schulsozialarbeiter tätig zu sein. Zudem sind beide der Ansicht, dass schulverweigerndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen starke Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung und den späteren Übergang von der Schule in das Berufsleben haben kann. Schulabsentismus ist ein sehr aktuelles Thema und großes Problem. Aus diesem Grund sollte dem Thema mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Des Weiteren besteht großes Interesse für sie, da in diesem Themenkomplex zahlreiche Forschungslücken zu verorten sind, die es weiterhin zu untersuchen gilt.

Die Studierenden erhoffen sich durch deren Forschung, konkrete Erkenntnisse zu den verschiedenen Motiven zu gewinnen, die zur Schulverweigerung führen bzw. erheblich begünstigen, sowie Einblicke in die unterschiedlichen Personengruppen zu erhalten. Es wird sich erhofft, Probleme und Ursprünge auszumachen und Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den Personengruppen herauszufinden. Hierzu ist es nötig, eine Situationsanalyse an der Schule durchzuführen.

Wie bereits erkenntlich wird, befasst sich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Forschungsgegenstand des Schulabsentismus, der an einer ausgewählten Hauptschule in NRW von zwei Studierenden der Fachhochschule Dortmund untersucht wird. Das zentrale Ziel ist es, herauszufinden, wie sich das Problem Schulabsentismus an

dieser Schule aus der Perspektive der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen darstellt. Hieraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*Wie stellt sich das Problem Schulabsentismus an einer ausgewählten Hauptschule in Nordrhein-Westfalen aus den Perspektiven der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen dar?*

Für die Beantwortung der Forschungsfrage werden für alle drei Gruppen allgemein relevante Aspekte zum Schulabsentismus untersucht und zum anderen wissenschaftliche Hypothesen aufgestellt und überprüft, die sich aus Fachliteraturen und dem Forschungsstand ableiten lassen bzw. ergeben. Für die Beantwortung der Hypothesen wird der quantitative Forschungsansatz gewählt, der in dieser Arbeit eine schriftliche Befragung darstellt. In Absprache mit der Schulleitung, dem Lehrkollegium und der Schulsozialarbeit, werden an alle drei Parteien an der Hauptschule Fragebögen verteilt und anschließend ausgewertet. Nach der Auswertung der Daten sollen erste präventive und interventive Handlungsansätze für die Schule ausgesprochen werden.

Das Thema *Corona* mit den Pandemieauswirkungen wird in dieser Arbeit und in den Ausführungen nicht weiter berücksichtigt.

Unter Betrachtung des Forschungsziels mit der damit verbundenen Forschungsfrage ergibt sich folgender Aufbau:

Im *ersten Kapitel* wird verdeutlicht, durch welche Merkmale Schulabsentismus aus der heutigen Wissenschaft definiert werden kann und was den Versuch einer einheitlichen Definition bis heute erschwert. Danach werden die unterschiedlichen Erscheinungsformen näher erläutert und auf die Bedingungsfaktoren bzw. Ursachen eingegangen, die Schulabsentismus begünstigen können. Zum Ende des Kapitels werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Schulpflichtigen verdeutlicht und aufgezeigt, welche Folgen schulverweigerndes Verhalten für Schüler*innen haben kann.

Das *zweite Kapitel* beinhaltet den Auftrag und die Funktion der Institution Schule und erläutert anschließend, welche Bedeutung und Relevanz die Handlungsfähigkeit bei Lehrer*innen im Schulkontext gegenüber der Thematik des Schulabsentismus einnimmt. Zum Ende des Kapitels wird dargestellt, wie die Schülerschaft, das Lehrpersonal, sowie die Schulsozialarbeitenden Schulabsentismus für sich im Schulalltag wahrnehmen. Hierbei sollen typische Probleme im Schulalltag ausgemacht werden.

Im *dritten Kapitel* wird zuerst auf die Soziale Arbeit im Allgemeinen eingegangen, um ein grundlegendes Verständnis der Menschenrechtsprofession zu schaffen und anschließend nähergebracht, was unter sozialer Arbeit im Schulkontext bzw. der

Profession der Schulsozialarbeit zu verstehen ist. Danach wird der Auftrag und die Relevanz von Schulsozialarbeiter*innen im Rahmen der Schule und der Thematik des Schulabsentismus erläutert. Zum Schluss des Kapitels werden die Zielgruppen, Kernleistungen, Methoden und die Handlungsprinzipien vorgestellt.

Ausgehend des *vierten Kapitels* wird zuerst auf die Definition und die Bedeutung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen im schulischen Kontext eingegangen und anschließend verschiedene Präventionsebenen vorgestellt. Danach wird aufgezeigt, welche präventiven Aspekte von den Lehrer*innen auf organisatorischer, pädagogischer und unterrichtlicher Ebene berücksichtigt und umgesetzt werden sollten. Zum Schluss des vierten Kapitels wird darauf eingegangen, über welche interventiven Handlungsmöglichkeiten die Lehrer*innen verfügen, um bereits schulabsenten Schüler*innen in ihrem Schulalltag professionell begegnen zu können.

Im *fünften Kapitel* wird erläutert, über welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen die Schulsozialarbeit verfügt, um Schulabsentismus entgegenzuwirken.

Das *sechste Kapitel* dient als Zwischenfazit. Hier werden die bisherigen Erkenntnisse und relevantesten Inhalte nochmal komprimiert erwähnt und zusammengefasst.

Kapitel sieben repräsentiert den Forschungsstand zum Schulabsentismus. Dabei wird zuerst auf die Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen eingegangen. Hierzu werden Studien vorgestellt, die bereits Aussagen zu Aspekten, wie dem Geschlecht, dem Alter und Schulformen, sowie entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlzeiten treffen konnten. Weiter werden Studien vorgestellt, die bisherige Erkenntnisse darüber lieferten, aus welchen Gründen Schüler*innen der Schule fernbleiben. Anschließend wird auf den Forschungsstand der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeit eingegangen.

Ausgehend des *achten Kapitels* wird das zentrale Ziel in Form der Forschungsfrage mit den damit verbundenen, nötigen jeweiligen Teilfragen aller drei Gruppen (Schülerschaft, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit) näher erläutert. Um herauszufinden, wie sich die Perspektiven der Gruppen an der Schule darstellen, werden allgemeine Aspekte untersucht, die u.a. alle drei Gruppen betreffen, allerdings auch Aspekte, die nur für die jeweiligen Gruppen stehen. Weiter werden in diesem Kapitel für jede Gruppe spezifische Hypothesen aufgestellt, die sich aus Forschungsstand und Erkenntnisse des theoretischen Hintergrunds bilden, um die Beantwortung der Teilfragen zu ermöglichen. Dabei wird die Hypothesenbildung jeweils begründet.

Ab dem *neunten Kapitel* beginnt der empirische Teil. In diesem Kapitel wird zuerst die Wahl der Methodik, die Zielgruppen und Stichprobenauswahl vorgestellt. Danach

wird darauf eingegangen, wie genau das Erhebungsinstrument für die Personengruppen entwickelt worden ist. Anschließend erfolgt der Aufbau aller drei Fragebögen, wobei hier detailliert erklärt wird, welche aufgestellten Variablen dazu dienen, allgemeine und spezifische Aspekte der jeweiligen aufgestellten Hypothesen zu untersuchen. Zum Ende des Kapitels wird auf die Durchführung der Erhebung und die Verarbeitung der Daten eingegangen.

Das *zehnte Kapitel* beinhaltet den Ergebnisteil. Hierbei werden die zentralen Ergebnisse der erhobenen Daten für jede Gruppe vorgestellt, die zuvor in das ausgewählte Erhebungsprogramm über die Datenmaske eingefügt worden sind. Für jede Gruppe werden zuerst Ergebnisse von allgemeinen zu untersuchenden Aspekten aufgelistet und anschließend die Ergebnisse, die sich mit den Hypothesen befassen.

Das *Kapitel elf* dieser Arbeit stellt den Diskussionsteil dar. Es werden nach einer kurzen Einleitung die Ergebnisse jeder Gruppe interpretiert und in die Forschung bzw. den theoretischen Hintergrund eingeordnet, eine logische Beurteilung der gewonnenen Erkenntnisse vollzogen und anschließend die jeweiligen Hypothesen bestätigt oder nicht bestätigt. Danach wird auf die Teilfragen eingegangen, die zusammen die Forschungsfrage beantworten. Es werden Vergleiche zwischen einzelnen Ergebnissen zu gleichen Fragestellungen der jeweiligen Personengruppen vorgenommen. Zum Ende erfolgt eine Reflexion des methodischen Vorgehens. Dabei soll ersichtlich werden, was methodisch gut funktionierte, wo es Probleme und Störfaktoren zu verorten gab und inwieweit es Verbesserungspotenzial gibt.

Das *zwölfte Kapitel* ist das Fazit der Arbeit. Hierbei werden die zentralen Ergebnisse nochmal komprimiert zusammengefasst und beleuchtet, inwieweit die aufgestellten Ziele erreicht worden sind. Es erfolgt eine Einordnung dieser in den Forschungsstand. Im Anschluss wird die Relevanz der Befunde für die Lehrkräfte, die Soziale Arbeit und die Forschung beschrieben, sowie erste Handlungsempfehlungen ausgesprochen und Anhaltspunkte mit Verbesserungspotenzial genannt. Des Weiteren wird eine kurze, persönliche Reflexion der Studierenden vorgenommen. Ein Resümee und Ausblick beenden die Arbeit.

Da diese Arbeit von zwei Studierenden als Partnerarbeit verfasst worden ist, sind die geschriebenen Kapitel jeweils durch Kürzel der entsprechenden Verfasser gekennzeichnet (AB = Alexander Block, SW = Sven Walter). Gemeinsam erarbeitete Kapitel enthalten beide Kürzel. Diese Bezeichnungen sind im Inhaltsverzeichnis aufgeführt. Die Gewichtung zur Leistungseinteilung der bearbeiteten und verfassten Inhalte orientiert sich in Absprache mit der Betreuerin an den Seitenzahlen und nicht an den Kapiteln.

1 Schulabsentismus

1.1 Definition von Schulabsentismus

Schulabsentismus ist ein breitgefächertes Phänomen, das bereits in einer Vielzahl von Veröffentlichungen auf unterschiedliche Art und Weise diskutiert und beschrieben wird. Einige von vielen Termini, mit denen der Gegenstandsbereich des Schulabsentismus in Verbindung gesetzt wird, sind z.B. das Schulschwänzen, Schulversäumnisse, Schulaversion, Schulphobie oder die Schulangst. Diese und andere Termini werden in der Wissenschaft unterschiedlich beschrieben und behandelt (vgl. Stamm et al. 2009, S. 25). Die bisherigen Forschungsliteraturen weisen keine allgemeingültige Definition zum Schulabsentismus auf. Differenzierte und nicht übereinstimmende Begriffsbezeichnungen und Zuordnungen gegenüber dessen, sind oft das Ergebnis verschiedener Problemkonstellationen, die durch unterschiedliche Professionen oder Akteure jeweils anders betrachtet und bewertet werden. Professionen, die sich mit der Thematik befassen, sind z.B. Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen, die Psychologie oder auch juristische, sowie politische Akteure (vgl. Rotthaus 2019, S. 113 f.). Ein weiteres Problem, welches dazu führt, dass sich eine einheitliche Begriffsbestimmung erschwert, sind die voneinander stark abweichenden und uneinheitlichen Mess- und Erhebungsverfahren, die jeweils andere Ergebnisse zur Folge haben (ebd., S. 119). Auch wenn sich in der Wissenschaft bisher der Versuch einer allgemeingültigen Definition zum Schulabsentismus erschwert, wird in diesem Kapitel auf unterschiedliche Merkmale eingegangen, die diesem zugeordnet werden können.

Als allererstes sollte ersichtlich werden, worum es sich bei dem Wort *Absentismus* handelt. Wird dies im wortwörtlichen Sinne übersetzt, bedeutet das die Abwesenheit von etwas (vgl. Claßen & Nießen 2015, S. 8). In Bezug auf die Abwesenheit wird *Schulabsentismus* als Oberbegriff für eine Reihe von möglichen Verhaltensmustern verwendet, die bei Schüler*innen dazu führen, dass diese sich während des unterrichtszeitlichen Rahmens gegenwärtig nicht im Klassenraum und auch nicht innerhalb der Schule aufhalten und stattdessen zur selben Zeit andere Orte außerhalb der Schule vorgezogen werden (vgl. Ricking 2014, S. 8). Das ausschlaggebende Merkmal, das den Schüler*innen beim Schulabsentismus zugesprochen wird, ist die unerlaubte physische Abwesenheit aus dem Einflussbereich der Institution Schule, die folglich eine Schulpflichtsverletzung mit sich bringt (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 18). Besteht der Fall, dass Schüler*innen ihr Fehlen von der Schule bzw. dem Schulunterricht durch eigenveranlasste Krankschreibungen von Ärzt*innen sowie eigenveranlasste Beurlaubungen ohne das Wissen der Eltern begründen, werden auch diese Fehlzeiten dem Schulabsentismus zugesprochen. Werden die Beurlaubungen der

Schüler*innen allerdings mit der Schule und den Eltern abgesprochen, dann fällt diese Art des Fernbleibens von der Schule nicht unter Schulabsentismus (vgl. Claßen & Nießen 2015, S. 8).

Weiter ist Schulabsentismus als ein sehr komplexes Konstrukt zu betrachten, dass sich in der Ausprägung durch unterschiedliche Ursachen, Verläufe, aber auch Intensitäten und Folgewirkungen bei Schüler*innen äußern kann (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 18). Es erschwert sich Schulabsentismus bei schulpflichtigen Schüler*innen zu erkennen und dabei festzustellen, welche Komponenten ausschlaggebend dazu beitragen, dass sich schulabsentes Verhalten herausbilden kann. Das Problem liegt hierbei in der Vielzahl von Bedingungsfaktoren, die schulabsentes Verhalten begünstigen können und sich zudem gegenseitig beeinflussen. Komponenten, die sich gegenseitig beeinflussen und bei schulabsentem Verhalten eine große Rolle einnehmen können, sind individuelle Veranlagungen der Schulpflichtigen, die Sozialisationsinstanz der Familie und der Institution Schule, sowie die Zugehörigkeit einer Peergroup. Eine Neustrukturierung der Umgebung durch einen Schulwechsel und einen Umzug gilt als besonders großes Risiko, um von Schulabsentismus betroffen sein zu können. In diesem Zusammenhang spielen sozial-ökologische Kontexte eine relevante Rolle. Aber auch eine erworbene oder angeborene Beeinträchtigung, die den Lernprozess negativ beeinflusst, sowie psychische Störungen begünstigen das Risiko für schulabsentes Verhalten (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 12).

Im Zusammenhang der zuvor erwähnten Aspekte zum Schulabsentismus, definieren Ricking und Hagen diesen wie folgt:

Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen. (Ricking & Hagen 2016, S. 18)

Der Definitionsversuch von Ricking und Hagen verdeutlicht, dass Schulabsentismus eine Vielzahl von Faktoren beinhaltet, die bei einer Interpretation berücksichtigt werden sollten. Auch im Kontext der Definition lässt sich erkennen, dass Schulabsentismus durch die psychische Abwesenheit aus dem Wirkungsbereich der Schule kennzeichnend ist. Dabei wird deutlich gemacht, dass Schulversäumnisse mit zahlreichen Verhaltensmustern von Schüler*innen zusammenhängen, die zu einem Verstoß der gesetzlichen Schulpflicht führen. Die Definition zeigt auch, dass schulabsente Verhaltensmuster im Zusammenhang mit unterschiedlichen Einflussfaktoren stehen, die dazu führen, dass die Entwicklung und das Ausmaß beeinflusst wird. Hierbei kommen Einflussfaktoren aus der Lebenswelt, sowie aus Eigenveranlagungen in Frage.

Auch wenn der Oberbegriff Schulabsentismus komplex erscheint, lassen sich laut Ricking & Albers (2019, S. 11;16) drei zentrale Verhaltensmuster bzw. Erscheinungsformen festhalten. Zum einen gibt es die Form des *Schulschwänzens* gefolgt von der *angstbedingten Schulverweigerung und Schulphobie*, die für sich als eine gemeinsame Form stehen, jedoch getrennt voneinander betrachtet werden, sowie dem *Zurückhalten des Schulbesuchs durch die Eltern* als dritte Form. Neben Ricking und Albers erwähnt auch Rotthaus (2019, S. 115), dass sich aus bisheriger pädagogischer Sicht und aktuellen Fachliteraturen zum Schulabsentismus die Unterscheidung der Form des Schulschwänzens, der angstbedingten Schulverweigerung/ Schulphobie und dem Zurückhalten des Schulbesuches durch die Eltern bewährt.

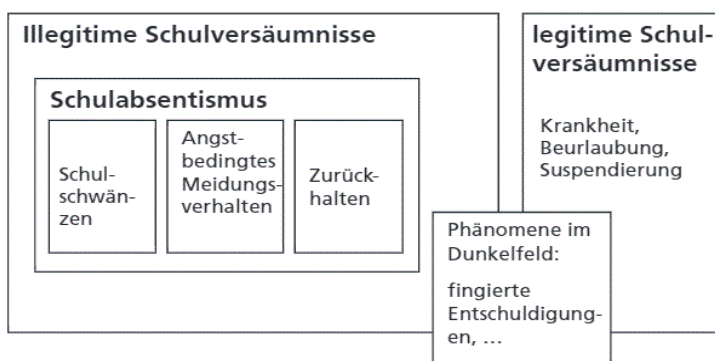


Abbildung 1: Abgrenzung der Begriffe (Ricking & Hagen 2016, S. 46)

Durch die Abbildung 1 wird ersichtlich, dass neben der Bestimmung der jeweiligen Erscheinungsform von Schulabsentismus berücksichtigt werden muss, ob es sich beim Fernbleiben der Schule um legitime Schulversäumnisse handelt, im Zusammenhang dessen, ob Entschuldigen fingiert oder nichtfingiert sind.

Weiter wird beim Schulabsentismus zwischen *aktiver* und *passiver* Schulverweigerung unterschieden. Verspäten sich Schüler*innen oder bleiben im wiederholten Maße für mehrere Stunden oder Tage vom Schulunterricht und von der Schule fern und entschuldigen die Fehlzeiten nicht, wird von aktiver Schulverweigerung gesprochen. Kommt es dazu, dass Schüler*innen entschuldigt sind, die Dauer des Fehlens jedoch ein unüberschaubares Maß verbunden mit unzureichende Inhaltliche Begründung annimmt, gilt dies auch als aktiv. Von passiver Schulverweigerung ist dagegen die Rede, wenn Schüler*innen zwar körperlich im Schulunterricht anwesend sind, jedoch nicht gewillt sind, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen oder sich in die Klassengemeinschaft einzubringen. Zudem fallen passive Schulverweigerer unter diejenigen, die vermehrt die Absicht verfolgen, den Unterricht bewusst zu stören oder andere Signale an die Lehrkräfte zu senden, welche als ablehnende Haltung gegenüber dessen Unterricht aufgefasst werden soll (vgl. MaßArbeit kAöR 2021, S. 4).

Die oben erwähnten Aspekte der aktiven und passiven Verweigerung werden in den Fachliteraturen zum Schulabsentismus auch mit dem Begriff des *Unterrichtsabsentismus* in Verbindung gebracht. Hier eine kurze Erläuterung zu diesem Begriff.

Unterrichtsabsentismus gilt als ein Teilbereich des Schulabsentismus (vgl. Lütgenau 2004, S. 263). Anders als beim reinen Schulabsentismus, entfernen sich die Schüler*innen beim Unterrichtsabsentismus nicht von der Schule. Sie befinden sich weiterhin im Schulgebäude, hierbei werden u.a. einzelne Schulstunden des gegenwärtigen Schulunterrichtes nicht oder nur zeitlich begrenzt von den SuS wahrgenommen. Unterrichtsabsentismus kann sich in vier Formen äußern. Eine Form ist die *partielle Anwesenheit*, die sich dadurch äußert, dass SuS während des Unterrichts darauf hinarbeiten oder die Absicht haben, diesen verlassen zu wollen oder das Ziel darin besteht, durch provokante Handlungen von Lehrperson entlassen zu werden. Eine weitere Form ist der *innere Rückzug*. Hierbei sind die SuS im Unterricht anwesend, allerdings zeigen diese kein großes Engagement für eine Beteiligung. Als dritte Form gilt das *Zuspätkommen*. Hierbei kommen die SuS regelmäßig zu spät in den Unterricht. Bei der vierten Form, dem *Aufsuchen eines anderen Ortes*, nehmen die SuS eine gewisse Zeit am Unterricht teil, entfernen sich dann während des laufenden Unterrichts von diesem und suchen einen anderen Ort in der Schule auf, an dem verweilt wird (vgl. Ricking/ Schulze/ Wittrock 2009, S. 139). Bei den vier Formen sind Bestandteile der aktiven und passiven Schulverweigerung wiederzuerkennen.

Neben der *aktiven* und *passiven* Schulverweigerung wird Schulabsentismus auch nochmal in seiner *Intensität* unterschieden. Es geht darum, in welchem Ausmaß die Schüler*innen der Schule oder dem Schulunterricht fernbleiben. Hierbei können drei Kategorien unterschieden werden. Eine mögliche Kategorie belegen die *Gelegenheitsschwänzer*innen*. Diese fehlen gelegentlich oder geplant in vereinzelt Schulstunden. Gründe hierfür können individuell sein, wie z.B. die Unbeliebtheit einer Lehrkraft. Weiter gibt es die *Regelschwänzer*innen*, die regelmäßig und wiederholt an mehreren Tagen fehlen oder auch ganze Wochen den Schulbesuch verweigern. Die schwerste Form ist das *Intensivschwänzen*, auch Massivschwänzen genannt. Die Schule wird von den betroffenen Personen komplett gemieden und eine Reintegration durch eigenes mangelndes Engagement, sowie unzureichende Mitwirkung wird nicht erreicht (vgl. Thimm 2017, S. 151 f.).

Durch die aufgezeigten Informationen kann festgehalten werden, dass sich Schulabsentismus als allererstes durch die körperliche Abwesenheit von der Schule ohne triftigen Grund äußert und folglich eine Schulpflichtverletzung mit sich bringt. Verweigerung des Schulbesuchs im Sinne des Schulabsentismus besteht auch dann, wenn das Fernbleiben im Unterricht oder in der Schule durch eigenveranlasste

Krankschreibung von Ärzt*innen oder Beurlaubungen ohne das Wissen der Eltern bei der Lehrperson vorgelegt werden. Es ist somit von Relevanz herauszufinden, ob es sich um legitime Schulversäumnisse handelt und inwieweit Entschuldigungen fingiert sind. Die zentralen Erscheinungsformen des Schulabsentismus zeigen sich in der Form des Schulschwänzens, der angstbedingten Schulverweigerung/ Schulphobie und dem Zurückhalten des Schulbesuchs durch elternbedingte Handlungen gegenüber dem eigenen Kind (siehe Kapitel 1.2). Zudem können die Erscheinungsformen durch individuelle, familiäre und schulische Einflussfaktoren, sowie durch Peers beeinflusst werden. Alle Formen des Schulabsentismus weisen in Verbindung mit den erwähnten Einflussfaktoren unterschiedliche Risikofaktoren auf, die schulabsentes Verhalten begünstigen können (siehe Kapitel 1.3). Die Einflussfaktoren stehen meistens nicht für sich allein und beeinflussen sich gegenseitig. Weiter kann Schulabsentismus in aktiver und passiver Form auftreten, die sich u.a. im Unterrichtsabsentismus, der einen Teilbereich des Schulabsentismus ausmacht, widerspiegeln. Zudem äußert sich Schulabsentismus unterschiedlich stark in der Intensität des Fehlens.

1.2 Erscheinungsformen von Schulabsentismus

Nachdem auf den Oberbegriff Schulabsentismus und im Sinne dessen auf seine Merkmale eingegangen wurde, werden als nächstes die unterschiedlichen Erscheinungsformen näher betrachtet. Wie zuvor erwähnt, gibt es die Unterscheidungen in den Formen des *Schulschwänzens*, der *Schulangst/ Schulphobie* und dem *Zurückhalten des Schulbesuchs durch die Eltern*.

1.2.1 Schulschwänzen

Der Termini *Schulschwänzen* wird in der Pädagogik mit dissozialem bzw. abweichendem Verhalten in Verbindung gesetzt (vgl. Dunkake 2010, S. 39). Von Schulschwänzen wird gesprochen, wenn Schüler*innen eine ablehnende Einstellung gegenüber der Schule, den Lehrer*innen und ihrem Unterricht aufweisen. Die ablehnende Einstellung äußert sich dadurch, dass die Schüler*innen regelmäßig vom Unterricht fernbleiben, sich verspäten und ein geringes Mitarbeitensengagement im Unterricht gegenüber der Lehrkraft und Mitschüler*innen aufbringen. Weitere Merkmale, die sich dem Schulschwänzen zuordnen lassen, sind, dass die Erziehungsberechtigten nicht über den ausgesetzten Schulbesuch ihres Kindes Bescheid wissen und die Handlung auf das Betreiben des eigenen Kindes zurückzuführen ist (vgl. Ricking 2014, S. 14). Widmet sich das Kind in Zeiten des Schulunterrichts anderen, für sich attraktiveren Dingen, die u.a. außerhalb des Elternhauses stattfinden, wird hier ebenfalls von Schulschwänzen gesprochen (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 24). Schüler*innen, die

häufiger schwänzen, erleben oft schulisches Versagen. Das schulische Versagen ist oft durch negative Rückmeldungen, Defizite in den Schulnoten und von Klassenwiederholungen geprägt. In Bezug auf die Form des Schulschwänzens spielt der unzureichende Erfolg im schulischen Kontext eine relevante Rolle für das Fernbleiben des Unterrichts. Unzureichende Leistungen im schulischen Sektor und Klassenwiederholungen führen zu psychischen Belastungen und Schulunzufriedenheit der Schülerschaft. Das hat zur Folge, dass eine meidungsverhaltende Haltung eingenommen werden kann. Damit Schulen Schulschwänzer*innen lokalisieren können, müssen folgende Merkmale hinterfragt werden. Von zentraler Bedeutung ist es, ob eine geringe Lern- und Leistungsmotivation bei der betroffenen Person zu beobachten ist oder Begleitfaktoren wie Drogenkonsum, aggressives Verhalten und Delinquenz vorliegen. Weiter kann die Schule nachgehen, ob Versäumnisse entschuldigt oder unentschuldigt sind, inwieweit die Eltern vom Fehlen ihres Kindes Bescheid wissen und ob die Aufsichtspflicht erfüllt ist (vgl. Ricking 2014, S. 18 f.). Neben dem zuvor erwähnten Grund geringen schulischen Erfolgs in der Schule, kann auch ein strenger Erziehungsstil der Lehrkraft oder ein niedriger sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital der Familie einen Grund darstellen, die Schule schwänzen zu wollen. Auch die Angehörigkeit zu einer Peergroup im schulischen und außerschulischen Kontext nimmt eine wichtige Bedeutung ein, wenn es um das Schulschwänzen geht (vgl. Ricking & Dunkake 2017, S. 97 f.).

1.2.2 Schulangst/ Schulphobie

Grundsätzlich äußert sich die *Schulangst* nicht wie bei den Schulschwänzer*innen mit einer abneigenden Haltung gegenüber der Schule. Viel mehr entsteht die Schulangst durch Erlebnisse, die dazu führen, dass eine Reaktion hervorgerufen wird, welche es nicht ermöglicht, einen regelmäßigen Besuch der Schule zu gewährleisten. Im weiteren Sinne wird von Schulangst gesprochen, wenn die Schüler*innen es durch eigene Mittel nicht mehr schaffen, ihre Angst zu überwinden, um die Schule zu besuchen und bei Aufforderungen zum Schulbesuch mit psychischen und psychosomatischen Erscheinungen reagieren (vgl. Claßen & Nießen 2015, S. 18). Ängste können sich unterschiedlich äußern. Sie zeigen sich z.B. in Form von Traurigkeit und Unsicherheit, dem Rückzug von sozialen Kontakten, aber auch in emotionalen Gefühlsausbrüchen oder starker Niedergeschlagenheit (vgl. Ricking 2014, S. 20). Um die Entstehung von Schulangst erklären zu können, müssen zahlreiche Variablen berücksichtigt werden. Eine Variable stellen z.B. soziokulturelle Bedingungen dar, die sich auf den Besuch des Bildungssystems auswirken können. Die Familie als Sozialisationsinstanz stellt eine weitere Variable dar, die sich durch unterschiedliche

Wertevermittlungen, Leistungserwartungen, Leistungsdruck und der Umgangsweise von Misserfolgen gegenüber dem eigenen Kind äußern. Auch die Institution Schule stellt eine Variable dar. Sie charakterisiert sich u.a. durch ihre Selektionsfunktion, sowie ihrer Vorgehensweise bei Prüfungen und dem Verhängen von Strafen. Die aufgezeigten Variablen wirken sich auf die gegenseitigen Interaktionen zwischen den Lehrkräften, der Schülerschaft, sowie auf das Miteinander unter den Schüler*innen aus. Keine Variable steht für sich allein, viel mehr gibt es ein Zusammenspiel mehrerer Variablen, die zu einer gegenseitigen Wechselwirkung führen und zur Entstehung unterschiedlicher Ängste beitragen. Melfsen und Walitza sprechen davon, dass es Untergruppen von Ängsten gibt. Sie verweisen hierbei auf Winkel, der auf unterschiedliche Arten von Ängsten im schulischen Kontext eingegangen ist (vgl. Melfsen & Walitza 2013, S. 62 f.).

Eine Art von mehreren Schulängsten, die Winkel (1979, S. 477) erwähnt, ist die *Schullaufbahnangst* als Angst vor zu schlechten Noten und dem Sitzenbleiben. Weiter beschreibt er die *Lern- und Laufbahnangst*. Diese äußert sich dadurch, dass ein*e Schüler*in die Angst hat, etwas nicht zu begreifen, nicht leisten zu können oder überfordert zu sein. Eine weitere Unterform ist die *Stigmatisierungsangst*. Hierbei steht die Angst im Vordergrund von Lehrer*innen und Mitschüler*innen bloßgestellt zu werden. Laut Winkel können sich Ängste bei Schüler*innen auch durch veranlasste Bestrafungen der LuL äußern, die er als *Strafangst* betitelt. Diese äußert sich durch Strafen und Ungerechtigkeiten der Lehrkräfte gegenüber den SuS. Schließlich gibt es noch die *Institutionsangst*. Diese äußert sich durch die Vermeidung des Schulbesuchs, weil die Schule als Ganzes durch ihre Größe und Unüberschaubarkeit als bedrängend empfunden wird.

Gegenüber Winkel erwähnt Ricking (2014, S. 21 f.) folgende absentismusrelevanten Angstformen, die zur Vermeidung des Schulbesuchs führen können. Er unterscheidet in der *Trennungsangst*, der *Angst vor Mobbing*, der *Angst vor dem Versagen*, der *Angst vor Lehrkräften* und der *sozialen Angst*. In Bezug auf die Angst vor Trennungen besteht bei den betroffenen Personen die Angst davor, von der Hauptbezugsperson getrennt zu werden. Die betroffenen Schüler*innen nehmen bei dieser Form der Angst die Umwelt außerhalb der Familie als bedrohlich wahr und fühlen sich nur sicher, wenn die Hauptbezugsperson nah bei bzw. neben ihnen ist.

Andere Autoren sprechen nicht von *Trennungsangst*, sondern von *Schulphobie*. Der Begriff *Schulphobie* wird oft mit üblichen Phobien, die für viele Menschen bekannt sind, assoziiert. Allerdings handelt es sich bei einer Schulphobie nicht um eine Art von Schulangst, sondern viel mehr um eine Art von Angst, von den Eltern getrennt zu werden. Die Erziehungsberechtigten sind sich der Schulverweigerung durch die

Schulphobie ihres Kindes bewusst. Sie nehmen die Ängste ihres Kindes in dieser Thematik oft als unrealistisch wahr, von ihrem eigenen Kind wiederum wird eine Trennung als belastend und real wahrgenommen. Selbst wenn die Eltern den Schulbesuch ihres Kindes durchsetzen, kommt es oft dazu, dass diese Beschwerden in der Schule äußern und nach Hause geschickt werden möchten oder die Lehrer*innen die Eltern kontaktieren (vgl. Rotthaus 2019, S. 116).

Weiter handelt es sich laut Ricking bei der *Angst vor Mobbing* um die Angst, wiederholten zielgerichteten Drangsalierungen anderer Schüler*innen ausgesetzt zu sein. Die Drangsalierungen äußern sich dadurch, dass SuS andere Mitschüler*innen Gewalt androhen, versuchen sie lächerlich zu machen und zu erniedrigen oder Gerüchte und Lügen über sie zu verbreiten. Schikanierungen können in und außerhalb der Schule stattfinden. Orte sind z.B. der Schulweg, das Pausengelände der Schule, aber auch die Schulklasse an sich. Weiter erwähnt Ricking die *Angst vor Lehrkräften*. Diese äußert sich darin, dass der Kontakt zu einer Lehrkraft vermieden wird. Ängste, die hierbei für Schüler*innen im Vordergrund stehen, sind es, von der Lehrkraft unter Druck gesetzt werden zu können, empfundenen Bedrohungen ausgesetzt zu sein oder Gefahr zu laufen, erniedrigt zu werden. Eine weitere Form ist die *Angst vor dem Versagen*. Hierbei geht es bei den Schüler*innen darum, die Lernkontrollen der Lehrkräfte zu vermeiden und diesen zu entgehen. Weiter erwähnt er, dass Schülangste mit *sozialer Angst* in Verbindung stehen können. Bei sozialen Ängsten kommt es dazu, dass betroffene Personen den Kontakt zu anderen Menschen kontinuierlich meiden möchten. Zentrales Merkmal ist hierbei das Rückzugsverhalten und die Vermeidung sozialer Situationen wie z.B. in der Klasse und dem Schulhof (vgl. Ricking 2014, S. 22-25).

Es wird ersichtlich, dass sich Ängste von Schüler*innen im Rahmen des Schulbesuchs auf unterschiedlicher Art und Weise äußern können. Aus den Informationen von Winkel und Ricking können folgende Formen der Schülangst festgehalten werden, die sich bei ihren Ausführungen überschneiden. Zum einen kann die *Trennungsangst/ Schulphobie*, *Versagensangst* und die *Angst vor Mobbing* und zum anderen die *Angst vor Lehrkräften*, sowie die *allgemeine soziale Angst vor Mitmenschen* festgehalten werden.

1.2.3 Zurückhalten des Schulbesuchs durch die Eltern

Die Erziehungsberechtigten sind die ersten Personen, die es ihren Kindern ermöglichen, Erfahrungen und Zugänge zu der eigenen Lebenswelt zu schaffen. In der Sozialisationsinstanz der Familie bilden sich die ersten Persönlichkeitsmerkmale des Kindes heraus und somit auch die Basis für das schulische Lernen. Aber nicht nur

die Art und Weise, wie das eigene Kind lernen wird, kann durch die Erziehungsberechtigten geprägt werden, sondern auch die persönlichen Interessen und Haltungen, die z.B. bei der Leistungsmotivation eingenommen werden (vgl. Thimm 2015, S. 15). In dem Fall, dass das Fernbleiben des Schulunterrichts nicht vom eigenen Kind ausgeht und das Fernbleiben auf die Handlungen der Erziehungsberechtigten zurückzuführen ist, wird von *elternbedingtem Zurückhalten des Schulbesuchs* gesprochen. Selbst wenn das Kind mit dem Einverständnis der Eltern nicht zur Schule geht, wird diese Form des Handelns den Erziehungsberechtigten zugeschrieben (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 41). Die hauptsächlichen Ursachen für das Fernbleiben der Schule durch die Erziehungsberechtigten wird weiter im Kapitel 1.3.2 (Familiäre Einflussfaktoren) vertieft.

1.3 Ursachenbedingte Einflussfaktoren zum Schulabsentismus

Schulabsentismus äußert sich in all seinen Verhaltensmustern immer mit dem Endresultat, dass ein*e Schüler*in nicht im Schulraum anwesend ist und der Schulpflicht nicht nachgekommen wird. In diesem Sinne sollten die Wirkungszusammenhänge bzw. Ursachen hinterfragt werden, die das Risiko für Schüler*innen begünstigen, zu einer gewissen Form von schulabsentem Verhalten neigen zu können. Zu den zentralen Risikoeinflüssen zählen *individuelle*, *familiäre* und *schulische Einflussfaktoren* und die Angehörigkeit zu einer *Gruppe zu Gleichaltrigen bzw. Peergroup* (vgl. Ricking 2014, S. 8). In diesem Kapitel wird auf die vier Bereiche näher eingegangen.

1.3.1 Individuelle Einflussfaktoren

Das *Geschlecht* und das *Alter* stellen individuelle Variablen des Menschen dar, diese gilt es im Zusammenhang mit schulverweigerndem Verhalten zu hinterfragen (vgl. Ricking 2003, S. 123-125.). Die Forschung konnte bereits Erkenntnisse bei der Variable Geschlecht und Alter im Zusammenhang von Fehlzeiten bei Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulformen liefern (siehe Kapitel 7.1 Häufigkeit von Fehlzeiten nach Geschlecht, Alter und Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland).

Individuelle Einflussfaktoren von SuS, die zu Problemen bei der Erbringung von Schulleistungen führen, bestehen im Schulkontext auf unterschiedlicher Art und Weise. Manchen von ihnen fallen durch ihre *schwächer ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten* auf, was dazu führen kann, dass diese Lern- und Leistungsprobleme in der Schule bekommen oder Probleme in der Sprache im Hinblick auf Leseschwierigkeiten auftreten. Weiter verfügen manche Schüler*innen nur über *geringe personelle Ressourcen* oder *Sozialkompetenzen*. Diese äußern sich durch einen erschwerten Umgang in Kontaktaufnahme zu und Interaktion mit Mitschüler*innen, der schnellen

Neigung zu Minderwertigkeitsgefühlen und der Ausprägung einer geringen Frustrationstoleranz gegenüber anderen Personen. Eine *psychische Beeinträchtigung* kann einen weiteren individuellen Faktor darstellen, die sich z.B. durch Leistungs- und Prüfungsangst, aber auch der Angst vor Mitschüler*innen und Lehrer*innen äußern kann. Weiter können manche SuS von einer *psychischen Erkrankung*, wie z.B. einer Depression oder *körperlicher Beeinträchtigung*, wie etwa einem Hör-, Seh- oder Mobilitätsverlust betroffen sein, die den Schulalltag erschweren. Neben Beeinträchtigungen und Erkrankungen kann auch eine *fehlende Perspektive* und *mangelnder Zukunftsglaube* einen individuellen Faktor darstellen (vgl. Gold 2016, S. 98).

1.3.2 Familiäre Einflussfaktoren

Die Ursachen für das Zurückhalten des Schulbesuchs des eigenen Kindes durch die Handlungen der Erziehungsberechtigten sind umfangreich und können viele Gründe aufweisen. Ein wesentlicher Risikofaktor, der zu schulmeidenden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen führen und begünstigen kann, ist ein *niedrig ausgeprägter sozioökonomischer Status*, sowie ein *gering ausgeprägtes kulturelles Kapital* der Erziehungsberechtigten. Ein niedrig ausgeprägter sozioökonomischer Status äußert sich bei den Erziehungsberechtigten z.B. durch Arbeitslosigkeit und ein geringes kulturelles Kapital durch schwach ausgeprägte Bildungsqualifikationen (vgl. Ricking & Dunkake 2017, S. 97 f.).

In Anbetracht des sozioökonomischen Status der Erziehungsberechtigten und der Ausprägung ihres kulturellen Kapitals äußert sich Hurrelmann wie folgt:

Die ökonomische und bildungsmäßige Benachteiligung der Eltern überträgt sich direkt auf die Kinder, und zwar vor allem über die Art und Weise, wie tagtäglich miteinander umgegangen und kommuniziert und die Beschäftigung im Alltag gestaltet wird. (Hurrelmann 2017, S. 4)

Von der Aussage Hurrelmanns lässt sich entnehmen, dass finanziell schwach aufgestellte und bildungsferne Eltern auf eine andere Art und Weise als wohlhabendere Eltern zusammen und mit ihren Kindern kommunizieren werden. Das bedeutet somit auch, dass die Vermittlung von Werten und Haltungen gegenüber der Schule nicht für alle Familien von gleicher Bedeutung sein werden. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass manche Elternteile selbst unter finanziell schwachen oder bildungsfernen Bedingungen aufgewachsen sind und daher ihre erlernten Werte, Haltungen und Vorstellungen vom Leben vertreten. In diesem Zusammenhang lässt sich vermuten, dass vorgelebte Vorstellungen vom Leben weiter an das eigene Kind vermittelt werden. Sind die Elternteile z.B. so sozialisiert, dass sie ihre schulische Bildung und der damit verbundene Schulbesuch als unwichtig für das Leben betrachten, besteht das

Risiko, dass diese Haltung auch von dem eigenen Kind im Laufe der Zeit übernommen werden kann.

Wie der Bildungsbericht aus dem Jahre 2016 zeigt, befinden sich Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger in Familien mit Risikolagen, die sich z.B. durch geringes Einkommen der Eltern und/ oder schwach ausgeprägten Bildungsqualifikationen äußern. Das betrifft vor allem die Elternteile ohne Sekundar- und Berufsabschluss (vgl. Autorengruppe Berichtserstattung 2016, S. 167 f.).

Weiter weist die Wissenschaft bisher Indizien dafür auf, dass junge Menschen aus einkommensschwachen Familien bzw. aus Armutsverhältnissen und ungünstigeren Wohnsituation stammen, im Sinne dessen über weniger geeignete Rückzugsorte verfügen. Hieraus resultieren negative Folgewirkungen für das familiäre Klima und besonders für die Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale des Kindes oder des Jugendlichen. Auch ist belegt, dass Jugendliche aus Armutsverhältnissen sozial isolierter aufwachsen als Kinder und Jugendliche aus besseren Verhältnissen. Das liegt daran, dass Kinder und Jugendliche aus Armutsverhältnissen öfter die Erfahrung von sozialer Ausgrenzung erleben oder Stigmatisierungen zum Opfer fallen. Oft mangelt es an Bewältigungsstrategien, die es ihnen ermöglicht, am sozialen Miteinander außerhalb des Hauses mit Gleichaltrigen teilhaben zu können. Zudem besteht bei vielen jungen Menschen das Problem, sich sozial ausgegrenzt zu fühlen, weil sie finanziell nicht mit anderen Kindern oder Jugendlichen mithalten können oder die Teilhabe verhindert wird. Zudem wirken sich die ständigen finanziellen Sorgen der Eltern auf das Wohlbefinden des eigenen Kindes aus. Dieses nimmt die ständigen Sorgen wahr und muss diese verarbeiten, was ebenfalls nicht förderlich für die eigene Persönlichkeitsentwicklung ist (vgl. Holz 2019, S. 7 f.).

Die aufgezeigten Aspekte lassen erkennen, dass sich ein geringer ausgeprägter sozioökonomischer Status, der oft mit dem kulturellen Kapital der Eltern zusammenhängt, schlecht auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen auswirken kann, was zur Folge hat, dass sich auch der Besuch und der Aufenthalt in der Schule erschwert.

Erwähnenswert sei nochmal, dass Aspekte des *familiären Klimas* einen bedeutsamen Risikofaktor darstellen, der dazu beitragen kann, dass sich der Schulbesuch von Schüler*innen erschwert (vgl. Gold 2016, S. 97 f.). In Fachliteraturen gibt es keine einheitliche Definition, allerdings erwähnte Charakteristika, die dieses ausmachen. Hierzu erwähnt Gold (2016, S. 97 f.), dass sich ein ungünstiges Familienklima darin äußert, wenn das familiäre Zusammenleben mit den Erziehungsberechtigten von ständigen Problemen geprägt ist, denen Kindern und Jugendlichen ausgesetzt sind. Probleme können hierbei andauernde und regelmäßige Konflikte, unabhängig der

Intensität, unter den Erziehungsberechtigten oder zwischen dem eigenen Kind darstellen. Weiter kann das familiäre Klima durch vorbelastete Verhältnisse, wie z.B. durch Scheidungen/ Trennungen, Schicksalsschlägen wie dem Tod eines Familienmitgliedes oder auch Erkrankungen angespannt sein. Neben einem *ungünstigen familiären Klima* sind weitere Faktoren erwähnt. Einer ist die *mangelnde elterliche Unterstützung von schulischen Problemen für das eigene Kind*. Die mangelnde Bereitschaft kann sich durch geringes Interesse und Teilnahme, aber auch durch unzureichende Kenntnisse der Eltern äußern. Als weiteren Faktor ist eine *unzureichende elterliche Fürsorge des Kindes* aufgeführt. Diese äußert sich beispielsweise, wenn das Kind oder der Jugendliche immer alleine aufstehen muss, somit keine förderliche Alltagsstruktur von den Eltern vorgelebt bekommt. Weiter können ein *zu hoher Leistungsdruck* und *Erwartungshaltung der Eltern* mit verbundener *geringer wertschätzender Haltung*, sowie *Bestrafungen* durch z.B. Taschengeldentzug und Hausarrest, schulmeidendes Verhalten begünstigen (vgl. ebd., S. 97 f.).

Weiter erwähnt Ricking (2014, S. 26) zahlreiche familiäre Risikofaktoren in Form einer Checkliste. Er verweist auf die *Einstellung der Eltern*, die einen zentralen Risikofaktor für das Fernbleiben der Schule für Kinder und Jugendliche darstellen kann. Die Einstellung der Eltern kann sich z.B. durch die Gleichgültigkeit der Schulausbildung gegenüber dem eigenen Kind äußern. Viele Erziehungsberechtigten haben in ihrer eigenen Schullaufbahn schlechte Erfahrungen gemacht und haben deswegen ein Gleichgültigkeitsgefühl gegenüber dem Schulbesuch des eigenen Kindes entwickelt. Hierbei wird die Entscheidung des Schulbesuchs dem Kind selbst überlassen. Auch nehmen manche Erziehungsberechtigten die Haltung ein, dass die Schule für das Kind als schädlich empfunden wird, was wiederum durch dessen Erziehung vermittelt wird. Zudem ist die *kulturelle Differenzen* als Risikofaktor in der Liste aufgezählt. Manche zugewanderte Familien mit Migrationshintergrund nehmen die Schulpflicht ihres Kindes in Deutschland als zu lang wahr und verweigern den Schulbesuch. Auch eine *religiöse Differenz* kann einen Grund für die Verweigerung des Schulbesuchs darstellen. Aufgrund der eigenen Herkunft und Glaubensrichtung kann der Besuch des Kindes etwa mit dem deutschen Religions- und Biologieunterricht nicht vereinbart werden. Weiter führt Ricking aus, dass eine *erworbene Beeinträchtigung der Eltern* einen weiteren Risikofaktor darstellen kann. Der Schulbesuch des Kindes kann sich erschweren, wenn die Erziehungsberechtigten von einer psychischen Erkrankung betroffen sind oder ein Drogenproblem aufweisen. Eltern, die unter diesen Beeinträchtigungen leiden, sind oft nicht mehr in der Lage, ihr Kind altersentsprechend zu erziehen und den Schulbesuch zu gewährleisten. Weiter verweist er auf *missbräuchliche Handlungen der Eltern*. Informationen von missbräuchlichen Handlungen gegenüber

dem eigenen Kind, wie z.B. sexuelle Nötigungen oder mangelnder Fürsorge, sollen nicht an die Schule gelangen. Aus diesem Grund wird der Schulbesuch des Kindes verweigert. Zuletzt ist die *Kinderarbeit* aufgelistet. Hier wird das Kind bewusst vormittags nicht in die Schule gelassen, weil dieses durch eine Arbeit für den Unterhalt der Familie mitaufkommen soll oder im Haushalt diverse Aufgaben übernimmt.

Aus den Informationen dieses Kapitels kann entnommen werden, dass zu den bedeutsamsten familiären Risikofaktoren u.a. ein *niedrig ausgeprägter sozioökonomischer Status*, der des Öfteren mit den *Bildungsqualifikationen* der Eltern einhergeht, sowie ein *ungünstiges Familienklima* zählen. Des Weiteren *unzureichende elterliche Unterstützung bei schulischen Problemen*, wobei oft auch angedeutet wird, dass diese in Verbindung mit der *Einstellung der Eltern zur Schule* stehen könnte. Zudem stellen *mangelnde Fürsorge*, *Kinderarbeit*, sowie *Missbrauch durch elternbedingte Handlungen* Faktoren dar. Auch *zu hohe Erwartungshaltungen*, *Leistungsdruck* und *geringe Wertschätzung*, die von den Eltern gegenüber dem eigenen Kind ausgehen, sowie *elternbedingte Beeinträchtigungen* und *kulturelle*, wie auch *religiöse Differenzen* können familiäre Risikofaktoren darstellen.

1.3.3 Schulische Einflussfaktoren

Ein wesentlicher Grundbaustein für die Entfaltung der späteren Lebenschance von Kindern und Jugendlichen ist es, dass die Schule eine für sie qualitativ gut zugeschnittene Erziehungs- und Bildungsarbeit leistet. An vielen Schule arbeiten immer noch viele Lehrkräfte desintegrativ, das bedeutet, bei ungünstigen Lern- und Lebensbedingungen von Schüler*innen keine förderlichen Schul- und Leistungskulturen geschaffen werden. Für Kinder und Jugendliche ist es von großer Bedeutung, dass diese den Ort Schule und den damit verbundenen Unterricht mit einem Gefühl des Wohlergehens und Wohlfühlens begegnen können. Gelingt dies nicht, besteht hier ein weiterer Risikofaktor dafür, dass SuS zu schulabsenten Verhaltensmustern neigen können und die Schule evtl. gemieden wird. An vielen Schulen besteht das Problem, dass die aufgezeigten Aspekte, die für die Schülerschaft förderlich sind, kaum von den Lehrkräften und auch der Schulleitung wahrgenommen und näher hinterfragt werden (vgl. Ricking & Dunkake 2017, S. 24).

Schulische Bedingungsfaktoren, die sich auf das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken, zeigen sich auf unterschiedliche Art und Weise. Einen Faktor kann ein *unzureichendes allgemeines soziales Schulklima* darstellen (vgl. Gold 2016, S. 98). Hierbei definiert Schreiner (1973, S. 110) „Schulklima [...] als die Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülern und Lehrern in der Schule“.

Bezüglich des allgemeinen Schulklimas und im Sinne der Schule sollte festgehalten werden, dass diese nicht nur ein Ort des Lernens, sondern u.a. auch des Austausches mit Mitmenschen ist. Damit Schüler*innen sich als einen Teil der Schule wahrnehmen, muss es diesen ermöglicht werden, positive soziale Beziehungen in der Schule aufbauen und gestalten zu können. Ausgrenzungen können von SuS als stark negativ wahrgenommen werden und das Selbstwertgefühl herabsetzen. Die Folge kann die Herausbildung von antisozialem Verhalten und dem Ausbleiben des Gefühls der Zugehörigkeit zur Schule sein (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 43 f.).

Genau wie das *allgemeine soziale Schulklima* sollte auch das *Klassenklima im Klassenverband* berücksichtigt werden. Dieses ist wie das allgemeine Schulklima nicht konkret definierbar, es kann aber festgehalten werden, dass diesem unterschiedliche Faktoren zugesprochen werden, die es charakterisieren. Hierzu zählen die Lern- und Lebensatmosphäre, das Stimmungsverhältnis und die Kommunikation, das soziale Beziehungskonstrukt der Menschen untereinander, sowie Unterrichts- und Lernbedingungen in der Klasse (vgl. Toman 2007, S. 83).

Im Zusammenhang der Unterrichts- und Lernbedingungen oder auch Lernatmosphäre kann erwähnt werden, dass eine *uninteressante und wenig lebensweltorientierte Unterrichtsgestaltung*, sowie *geringe Berücksichtigung von Lerntypen* schulische Bedingungsfaktoren darstellen, die bei den Schüler*innen zum Fernbleiben der Schule führen können. Eine wenig lebensweltorientierte Unterrichtsgestaltung ist dadurch gekennzeichnet, dass Lerninhalte weit weg von lebenspraktischen Bezügen zur Lebenswelt der Schülerschaft sind (vgl. Gold 2016, S. 98). Anhand dieser Informationen lässt sich erahnen, dass sich nicht alle SuS mit dem Unterricht identifizieren können, wenn dieser kaum lebensweltorientiert ist und der Leistungsdruck nicht auf die Schüler*innen angepasst wird. Eine Folge ist das Fernbleiben des Schulunterrichtes. Zudem muss in Erwägung gezogen werden, dass selbst anwesende Schüler*innen dazu neigen könnten, den Unterricht nicht motivierend zu empfinden, was sich wiederum auch auf die Stimmung in der Klasse und somit auf das Klassenklima auswirken könnte.

Ein weiterer zentraler Punkt, der ein schlechtes Klassenklima begünstigen kann und einen schulischen Risikofaktor darstellt, ist eine *ungünstige Gruppenzusammenstellung* von Schüler*innen, die im Klassenverband diverse Probleme hervorrufen kann (vgl. ebd., S. 98). Heraus schließt sich, dass sich Unterrichts- und Lernbedingungen und der Aufbau von sozialen Beziehungen im Klassenverband erschweren könnten. Es lässt sich vermuten, dass sich SuS durch eine bestimmte Gruppenzusammenstellung unwohl fühlen, was sich wiederum auf das Stimmungsverhältnis der betroffenen Personen stark auswirkt. Es kann zudem möglich sein, dass Gruppen entstehen, die

den Unterricht verstärkt stören könnten. Bezüglich der Störung des Schulunterrichts erwähnen Michel & Schreiber (2006, S. 86), dass aktive und kontinuierliche Störungen des Unterrichts durch SuS dazu führen, dass ein schlechtes Klassenklima begünstigt wird und sich die Ausgestaltung einer Lehrer-Schüler-Beziehung erschwert. Weiter wurde bereits im Kapitel 1.2.2 (Schulangst/ Schulphobie), die *Angst vor Mobbing* hervorgehoben, die in diesem Kapitel als weiterer schulischer Bedingungsfaktor festgehalten werden kann. So wurde ersichtlich, dass Mobbing bei manchen Schüler*innen dazu führt, dass sich ihr Schulbesuch erschwert und das Wohlbefinden an der Schule herabgesetzt wird. Im Zusammenhang dessen wurde ersichtlich, dass das allgemeine soziale Schulklima oder das Klassenklima durch zielgerichtetes Mobbing negativ beeinflusst wird.

Einen weiteren schulischen Einflussfaktor stellt die *Lehrer-Schüler-Beziehung* dar, die im Schulkontext von den Lehrer*innen berücksichtigen werden sollte. Viele der oben erwähnten Faktoren, die das Klassenklima ausmachen und beeinflussen können, spiegeln sich auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung wider. Hierzu erwähnen Ricking & Albers (2019, S. 40), dass eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung dadurch gekennzeichnet ist, dass die LuL den Schüler*innen optimistisch, aufgeschlossen und einfühlsam gegenüber treten, damit eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann und sich die SuS besser mit der Schule identifizieren können.

Den Ausführungen kann entnommen werden, dass eine gegenseitige Kommunikation bzw. negative Lehrer-Schüler-Beziehung dazu führen könnte, dass sich die Schüler*innen nicht mit der Schule identifizieren können, sich im Klassenverband bzw. im Unterricht nicht wohl fühlen und deshalb der Schule fernbleiben.

Zur Bedeutung der Beziehung zwischen den Schüler*innen und Lehrkräften erwähnt Bolz (2017, S. 16): „Das Ausmaß der emotionalen Verbundenheit, der Ausdruck positiver Gefühle und die positive Kommunikation zwischen Pädagogen und Kind stehen im Zentrum der Unterstützung positiver Schüler-Lehrer-Beziehungen“.

Der Aussage Bolz lässt sich entnehmen, dass es für die Bindung und dem Wohlbefinden der Schüler*innen an der Schule maßgeblich ist, wie die pädagogischen Fachkräfte mit ihnen kommunizieren. Aus diesem Grund stellt die Lehrer-Schüler-Beziehung einen relevanten Faktor dar, der eine große Rolle beim Besuchsverhalten der SuS einnehmen kann. Ricking & Dunkake (2017, S. 97) erwähnen als weiteren schulischen Risikofaktor einen *strengen Erziehungsstil* der von den Lehrer*innen ausgeht. Hieraus lässt sich erschließen, dass dieser auch im Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung steht.

Weiter wird im Kapitel 1.2.2 (Schulangst/ Schulphobie), auch die *Angst vor Lehrkräften* erwähnt, die als weiterer schulischer Bedingungsfaktor gezählt werden kann und

im Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung steht. Hierbei haben manche Schüler*innen Angst davor, von einer bestimmten Lehrkraft im Unterricht unter Druck gesetzt zu werden und/ oder Bedrohungen und Drangsalierungen ausgesetzt zu sein. Im Zusammenhang dessen wird versucht, Lernkontrollen zu vermeiden.

Weitere Risikofaktoren stellen ein *unzureichender schulischer Erfolg in Anbetracht schulischer Noten und Klassenwiederholungen* bei Schüler*innen dar. Diese können bei den SuS zu psychischen Belastungen und Schulunzufriedenheit führen, die folglich einen weiteren Schulbesuch erschweren (vgl. Ricking 2014, S. 18 f.). Zudem können *ungünstige Schulformen*, die für die Betroffenen nicht optimal geeignet sind oder auch *ständige Schulwechsel* weitere Bedingungsfaktoren darstellen, der schulabsentees Verhalten begünstigen können (vgl. Gold 2016, S. 98).

1.3.4 Peers als Einflussfaktor

Im deutschsprachigen Raum bezeichnet der Begriff *Peer* gleichaltrige Menschen, wobei auch die Rede von Gleichrangigkeit ist. Ein Zusammenschluss von gleichaltrigen bzw. gleichrangigen Menschen wird im Duden als *Peergroup* bezeichnet (vgl. Oswald 2008, S. 321). Im weiteren Sinne kann eine Peergroup als ein sozialer Zusammenhang von gleichaltrigen, gleichartigen oder auch gleichgesinnten Menschen verstanden werden (vgl. Köhler et al. 2016, S. 11). Peergroups spielen in der Schule und der damit verbundenen Schullaufbahn für Schüler*innen eine große Rolle, da diese die Gestaltung des Schulalltages und die Beziehungsgestaltung zwischen Mitschüler*innen zu großen Teilen mitbestimmen. Je nachdem wie SuS zu Gleichgesinnten Kontakte aufbauen oder sich evtl. Freundschaften ergeben, haben diese Kontakte einen großen Einfluss darauf, inwieweit sich Haltungen und Einstellungen gegenüber der Schule herausbilden. Schüler*innen, die sich in die Klassengemeinschaft einfügen bzw. Beziehungen zu anderen aufbauen können, bilden meistens eine positive Einstellung gegenüber der Schule. In dem Fall, dass sich SuS nicht in die Gemeinschaft der Klasse einfügen können und kein Kontakt zu gleichgesinnten Mitschüler*innen aufgebaut werden kann, ist der gegenteilige Effekt zu beobachten. Es kann dazu kommen, dass sich die betroffenen Personen innerlich verschließen und es ihnen schwerer fällt, zu anderen Schüler*innen eine Beziehung aufzubauen und sich so komplett von der Klassengemeinschaft isolieren. Kann die betroffene Person keine Beziehungen zu Gleichaltrigen im schulischen Sektor aufbauen, kommt es häufig dazu, dass außerschulische Bezugsgruppen gesucht werden. Das Problem solcher Gruppen besteht darin, dass die Mitglieder*innen problematische Verhaltensmuster aufweisen können, die von Neumitglieder*innen übernommen werden und nicht förderlich für die weitere Schullaufbahn sind (vgl. Schulze 2008, S. 184). Bisher zeigt

sich, dass Schüler*innen mit häufigeren Fehlzeiten, mehr Kontakt untereinander haben als SuS, die mehr Erfolg im schulischen Sektor aufweisen. Es kommt dazu, dass sich informelle Gruppen mit eigenen Vorstellungen herausbilden, die danach streben, ihren Bedürfnissen und Interessen nachzugehen (vgl. Maucher 2008, S. 28).

1.4 Rechtliche Rahmenbedingungen und Folgen von Schulabsentismus für Schulpflichtige

Die im Rechtsraum vorzufindende Schulpflicht bildet die Grundlage für Schulversäumnisse. Die Schulpflicht ist durch die Kulturhoheit der unterschiedlichen Länder in Deutschland durch die jeweiligen für sich stehenden Landesverfassungen bzw. Gesetzen geregelt. Die gesetzlich festgelegte Schulpflicht in der BRD lässt den Kindern und Jugendlichen die Verpflichtung zukommen, ab ihrem sechsten Lebensjahr eine staatlich anerkannte Schule für zehn Jahre regelmäßig zu besuchen. Im Sinne der Schulpflicht sind Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte dazu angehalten, den Schulbesuch des Kindes oder des Jugendlichen zu kontrollieren und dafür zu sorgen, dass dieser stattfindet. Im § 41 des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalen ist die Mitwirkungspflicht der Eltern, der Lehrkräfte und der Schulleitung für den Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen verortet (vgl. Ricking 2014, S. 31). Im Rahmen der Schule haben die Schüler*innen ihre eigene Mitwirkungspflicht. Diese müssen pünktlich zum Schulunterricht erscheinen, teilnehmen und beteiligen, Leistung gegenüber den Lehrkräften ableisten und Hausaufgaben erledigen (vgl. Hoegg 2021, S. 233).

Kommt es bei der Schülerschaft zu Pflichtverletzungen gegenüber der gesetzlich festgelegten Schulpflicht, werden Ordnungsmaßnahmen von den Lehrkräften angewendet, die sich zuerst auf pädagogische Interventionen beziehen. Ziel hierbei ist es, durch erzieherische Maßnahmen eine Verbesserung der Situation zu erreichen. Betroffene Schüler*innen weisen dabei zumeist weniger schwerwiegende Schulpflichtverletzungen auf. Zu den pädagogischen Interventionen gehören dabei z.B. Ermahnungen, die Sitzplatzänderung einer Person oder zusätzliche Unterrichtseinheiten in Form von Nachsitzen, mit dem Ziel, dass das eigene Fehlverhalten eingesehen wird. Wird mit diesen Maßnahmen nichts erreicht, werden intensivere Ordnungsmaßnahmen von den Lehrer*innen eingeleitet. Zu diesen gehören laut § 61 Abs. 3 NSchG etwa die Überweisungen in eine Parallelklasse oder eine andere Schule derselben Schulform. Weitere Maßnahmen sind beispielsweise der Ausschluss vom Unterricht, der bis zu drei Monaten betragen kann oder die Androhung und Durchführung einer Suspendierung von der Schule (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 98 f.). Diese sind ähnlich zum § 53 SchG NRW. Je nachdem, wie intensiv und wiederholt die Schulpflicht verletzt wird, kann eine stufenweise Erhöhung und Ausweitung von Strafmaßnahmen

erfolgen. Ab dem 14. Lebensjahr kann die Schule bei längerfristigen Verstößen ein Bußgeld für Schulpflichtige verhängen. Wird dieses, in erster Linie von den Erziehungsberechtigten, nicht gezahlt, kann von der Schule auf Zwangsmaßnahmen zurückgegriffen werden. Wird dieser Zustand über einen längeren Zeitraum beibehalten, kann es auch dazu kommen, dass die schulpflichtige Person von der Polizei abgeholt, zwangsabgeführt und zur Schule übermittle wird. Zudem sind auch durch gerichtliche Anordnungen Arreststrafen für Erziehungsberechtigte oder durch den § 96 OWiG Jugendarreststrafen für Jugendliche möglich. Die Arreststrafen sind in der Regel aber nur von kurzer Dauer (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 75). Neben den Ordnungsmaßnahmen kann schulvermeidendes Verhalten auch noch andere Folgen für Kinder und Jugendliche mit sich bringen. Durch den Schulbesuch sollen Schüler*innen zum eigenverantwortlichen Handeln befähigt werden, wodurch eine selbstständige Gestaltung des weiteren Lebensweges ermöglicht werden soll. Ist es allerdings so, dass SuS in der Schule immer häufiger fehlen, steigt auch die Gefahr, dass eine abneigende Einstellung gegenüber der Schule eingenommen werden kann und sich diese verfestigt. Trifft das auf Betroffene zu, erleben diese oft lebenslange soziale, aber auch ökonomische Benachteiligungen. Zudem erschwert sich die spätere Teilhabe am Arbeitsmarkt und soziale Ausgrenzung wird wahrscheinlicher. Es steigt auch das Risiko, schneller in kriminellen Handlungen hineinzugeraten und erfolglose Bildungs- und Sozialisationserfahrungen an das eigene Kind weiter zu geben (vgl. Gold 2016, S. 96).

2 Schulen und der Alltag mit Schulabsentismus

2.1 Auftrag und Funktion der Institution Schule

Schulen sind nach dem Duden, dem Rechtschreibwörterbuch der deutschen Sprache, Lehranstalten, in denen Kindern und Jugendlichen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Bildung vermittelt werden (vgl. Duden 2019). In Deutschland haben die Schulen einen doppelten Auftrag zu erfüllen, den staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag, die sich grundlegend aus dem Grundgesetz und konkreter u.a. aus den Landesvorschriften und -schulgesetzen, sowie Rechtsvorschriften ergeben. Der Art. 14 der EU-Charta der Grundrechte beschreibt für jeden Menschen das Recht auf Bildung und die unentgeltliche Teilnahme am Pflichtunterricht. Um diese Grundrechtserfüllung zu gewährleisten und auszugestalten, ist das Bildungsrecht und die Schulpflicht in allen Landesschulgesetzen der BRD geregelt, für diese Arbeit relevant z.B. im § 1 und §§ 34 ff. des Schulgesetz NRW. Beispielsweise sind Kinder ab dem sechsten Lebensjahr i.d.R. zehn Schuljahre schulpflichtig. Weiter regelt der § 41 SchulG NRW die Einhaltung und Durchsetzung der Schulpflicht.

Durch den zweifachen Auftrag haben Schulen eine komplexe Auftragslage. Das Kultusministerium hat in einer Ministerkonferenz die Kernziele verfasst:

Die Schule soll Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen, zu Freiheit und Demokratie erziehen, zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen sowie über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren. (Kultusministerkonferenz-Beschlussammlung Nr. 823, 2006, zitiert nach Reuter & Menz 2011, S. 139)

Schulen sollen also den jungen Menschen erforderliches Wissen und Fähigkeiten beibringen, um u.a. auf ein Erwachsenenleben mit Beruf vorbereitet zu werden. Sie sollen dort durch verschiedene Inhalte und Standards lebenspraktisches Verständnis entwickeln, um auf ein (demokratisches) Miteinander in der Gesellschaft vorbereitet zu werden. Im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung und jahrelangen Begleitung des Heranwachsens werden ihnen anerkannte und regelkonforme Sitten und Verständnisse anezogen (vgl. Reuter & Menz 2011, S. 137-140). Für diese Umsetzung verantwortlich und zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages verpflichtet sind alle Lehrer*innen und sonstiges Schulpersonal.

Ergänzend zu erwähnen beschreibt Speck (2022, S. 47 f.) zusammenfassend drei Funktionen der Schule, die Qualifikations-, die Selektions- und die Integrationsfunktion. Die Qualifikationsfunktion beschreibt die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten für die berufliche Perspektive und Teilnahme am gemeinschaftlichen Leben. Die Selektionsfunktion kennzeichnet die sozialen Positionen innerhalb der Gesellschaft und regelt die Weitergabe, u.a. durch schulische Leistungen. Die Integrationsfunktion bezeichnet die Vermittlung und Aneignung von Normen, Werten, Regeln und Gesetzen.

2.2 Relevanz der fachlichen Handlungsfähigkeit von Lehrenden

Die Schulleitung kann als ein wichtiger Faktor im Umgang mit Schulabsentismus gesehen werden. Die Haltung von Schulleiter*innen ist maßgebend und vorzeigend für die Problemfokussierung und ermutigt Lehrkräfte dieses Thema priorisiert anzugehen (vgl. Ricking/ Thimm/ Kastirke 2004, S. 243). Einige Faktoren sind wichtig. Ein*e Schulleiter*in sollte demnach über ein angemessenes *Problembewusstsein* verfügen. Schulabsentismus wird offen angesprochen und in Konferenzen und Besprechungen thematisiert und darüber informiert. Außerdem soll die Schulleitung eindeutige *Handlungserwartungen* aufweisen, indem diese auch kontinuierlich gegenüber dem Kollegium und den Eltern geäußert werden. Auch soll ein*e Schulleiter*in *Unterstützung*

zur *Qualifizierung von Handlungsstrategien* leisten. Hierzu gehören die Etablierung und Bekanntgabe, sowie Teilnahmeermöglichung von externen Fort- und Ausbildungsangeboten zum Thema Schulabsentismus. Die unterstützende Einrichtung schulinterner Präventions- und Interventionsprogramme kann ebenfalls dazu gefasst werden (vgl. ebd., S. 243). Die Schulleitung ist als Vorbild für Lehrpersonal, sekundär auch für Schüler*innen, anzusehen.

Die Lehrkräfte der Schulen sind die Personen, die für die Wissensvermittlung und Lernüberprüfungen zuständig sind. Demnach haben sie über viele Jahre erheblichen Kontakt zu Schüler*innen und begleiten diese in ihrer Entwicklung. Da es viele persönliche Aspekte neben dem formalen Unterricht gibt und Lehrkräfte Einfluss auf die jungen Menschen nehmen, haben sie auch eine Erziehungs- und Vorbildfunktion. Hierfür sind eine professionelle Haltung und Handlung notwendig, um Kinder und Jugendliche in ihrem Reife- und Lernprozess positiv zu unterstützen. Insbesondere für die Thematik Schulabsentismus ist eine entsprechende Handlungsfähigkeit Grundvoraussetzung für ein qualifiziertes Bewusstwerden und Handeln können.

Ricking, Thimm und Kastirke 2004 formulieren hierzu wichtige Standards für Lehrpersonen. Lehrer*innen sollten ein *Problembewusstsein* aufweisen. Sie sollen das Thema Schulabsentismus stets offen ansprechen und keinesfalls tabuisieren, in Konferenzen und Gesprächen als Gesprächspunkt aufnehmen, sich darüber regelmäßig informieren und ein Verständnis dafür besitzen. Des Weiteren sollen sie *Handlungsbereitschaft* zeigen. Sie haben problembasierte Kenntnisse und entwickeln personenzentrierte Handlungsstrategien. Außerdem kennen LuL verschiedene Ursachen und begünstigende Faktoren, haben Kenntnisse zu Präventions- und Interventionsmöglichkeiten und wissen über Unterstützungssysteme außerhalb der Schule Bescheid. *Handlungskompetenzen* gehören weiterhin zur Qualifikation. Lehrkräfte können eine grundlegende Falldiagnose aufstellen und nutzen externe Unterstützungsinstanzen. Des Weiteren weisen sie Handlungsstrategien auf und gestalten den Unterricht so, dass er emotionale Sicherheit für Schüler*innen bietet. Insgesamt verhalten sich LuL authentisch und ermutigend, freundlich aber grenzenaufzeigend und haben eine klare Verhaltensstruktur im Umgang mit rückkehrenden SuS. Ein letzter Punkt sind *förderliche Beziehungsqualitäten*. Lehrpersonal soll mit positivem Feedback arbeiten und eine gute Atmosphäre schaffen. Sie sollen Schüler*innen als Vorbild begegnen und eindeutige Verhaltenserwartungen aufstellen, sowie öfters Gespräche anbieten. Ihr Charakter soll eine vertrauensvolle Beziehung ermöglichen können (vgl. Ricking/Thimm/ Kastirke 2004, S. 244 f.).

Weiter zu betrachten: Ricking und Albers 2019 verweisen auf vier zusammengefasste zentrale Handlungsbereiche einer Lehrkraft im Umgang mit Schulabsentismus. Diese

sind *schulrechtliche Vorgaben*, wie z.B. die Schulpflicht, die *Umsetzung von Handlungskonzepten*, also beispielsweise das Agieren nach einem an der Schule festgelegten Leitfaden, die *schulische Prävention und Intervention*, u.a. Gestaltung des Klassenklimas und der Schumatmosphäre oder der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler*in und zuletzt die *schülerbezogenen Erscheinungsformen*, worunter alle individuellen Gründe für Schulversäumnisse von Schüler*innen und dessen persönliche Erscheinungsformen des Absentismus fallen (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 10). Es ist demnach sehr wichtig, dass Lehrkräfte sich mit dem umfangreichen Thema Schulabsentismus umfassend auseinandersetzen und die möglichen Hintergründe und Formen kennen. Eine Fehlzeit erkennen bringt nicht viel, es muss geschaut werden, wieso die Person fehlt (vgl. ebd., S. 12). Eine professionelle Handlungsfähigkeit sollte deshalb bei Lehrer*innen ausgeprägt sein. Der Begriff Handlungsfähigkeit hat keine einheitliche Definition und ist in verschiedenen Literaturen und Fachbereichen unterschiedlich ausgeführt, weshalb nun eine mögliche Erklärung erfolgt.

Handlungsfähigkeit hat vier Komponenten: die *Handlungsorientierung*, die *Handlungsplanung*, die *Handlungsausführung* und die *Handlungskontrolle*. Unter *Handlungsorientierung* ist die Wahrnehmung einer Situation zu verstehen, die eine aktive Entscheidung verlangt. *Handlungsplanung* meint die Vorbereitung, gedanklich oder materiell, einer durchzuführenden Handlung, um ein Ziel zu erreichen oder um ein Bedürfnis, agieren zu wollen, zu stillen. Dies äußert sich als bekannte Routinehandlung oder als Handlung nach vorherigem Planungsprozess. Die *Handlungsausführung* meint die Aktivität bzw. die Durchführung einer beobachtbaren Handlung. Die vierte Komponente, die *Handlungskontrolle*, meint die Vermeidung von Fehlern und Abweichungen und die Abschlussbewertung von Handlung und Ziel (vgl. Pitsch 2013, S. 21 f.). Ein einfaches Beispiel: ein Lehrer stellt fest, dass eine Schülerin am Mittwoch fehlt. Er nimmt sich vor, da nachzufragen. Am Folgetag ist die Schülerin wieder da, der Lehrer fragt nach dem Grund des Fehlens. Die Schülerin gibt eine glaubwürdige Antwort und hat sogar ein Attest vom Arzt. Die Situation ist für ihn geklärt und bedarf, neben dem üblichen Vermerk, keiner weiteren Tätigkeit.

Nach diesen vier Komponenten im Werk von Pitsch 2013 und der Erläuterung der Handlungsbereiche von Ricking und Albers 2019, sowie den Ausführungen zu Standards für Lehrpersonen von Ricking, Thimm und Kastirke 2004 kann festgehalten werden, dass Handlungsfähigkeit komplex ist und aus mehreren Elementen besteht. Für die Verfasser dieser Arbeit bedeutet Handlungsfähigkeit demnach das Wissen und die Kompetenz um eine Thematik, als auch die Möglichkeit, das Bewusstsein und die Notwendigkeit entsprechend fachlich agieren und reagieren zu können bzw. müssen, um ein positives Ergebnis im Sinne eines korrekten Vorgehens zu erzielen.

Handlungsfähigkeit ist also die fachlich korrekte Umsetzung von theoretischen Fachkenntnissen zur Zielerreichung. Ein einfach veranschaulichtes Beispiel: kann eine Lehrkraft bei Schulabsentismus nicht genügend Fachkenntnisse aufweisen und damit nicht fachlich korrekt interagieren, dann kann höchstwahrscheinlich auch keine adäquate Hilfe bzw. Unterstützung erfolgen.

Handlungsfähigkeit ist also sehr viel mehr als nur eine klare Haltung einzunehmen.

2.3 Das Problem Schulabsentismus aus unterschiedlichen Perspektiven

Im folgenden Kapitel werden die Perspektiven der drei zu untersuchenden Gruppen beleuchtet. Dabei werden Sichtweisen ansatzweise dargestellt, die u.a. mit Schulabsentismus zusammenhängen und aus denen sich Probleme und Auswirkungen ergeben. Es soll z.T. auch ersichtlich werden, wie die Personen den Alltag wahrnehmen.

2.3.1 Probleme aus der Perspektive der Schülerschaft

Schüler*innen haben verschiedenste, individuelle Probleme und Schwierigkeiten, die sich, neben dem familiären und privaten Umfeld, aus dem Schulkontext ergeben. Sie stehen sehr unter Druck und sehen etwa in der Meidung der Schule eine Lösung, indem sie die Konfrontationen verhindern. Gründe sind etwa Perspektivlosigkeit in Beruf und Schulabschluss, Selbstschutz vor negativen Erlebnissen und Erfolglosigkeit, Kontaktvermeidung aufgrund Unbeliebtheit und persönliche oder familiäre Probleme, die sich unvermeidlich auf die Schule auswirken. Betroffene Schüler*innen können sich der Situation nicht stellen und sich nicht gegenüber Lehrkräften äußern, sie gehen dieser/n sprichwörtlich aus dem Weg (vgl. Claßen & Nießen 2015, S. 70).

Bei SuS, die nach (längerer) Fehlzeit wieder zur Schule zurückkehren, baut sich eine hohe Spannung auf. Berichten von Betroffenen ist zu entnehmen, dass ihre Rückkehr und Fehlzeit, sowohl von Mitschüler*innen, als auch Lehrpersonen, oft unbeachtet wird oder erheblich unfreundliche Bemerkungen fallen (vgl. ebd., S. 68). Diese Vorfälle berichten auch Teilnehmende der Befragung zu Modellprojekten zur Schulverweigerung in den Jahren 1998-2001. Es kommt neben abfälligen Bemerkungen auch zur Nichtbeachtung der Person. Durch dieses respektlose und ausgrenzende Verhalten werden sie meist rückfällig und meiden erneut die Schule bzw. bestimmte Fächer, wenn es von Lehrpersonen ausgeht, um aus der Situation zu flüchten und der Demütigung zu entgehen. Daran schließt sich häufig der fehlende Kontakt zu Mitschüler*innen an, die Betroffenen gaben an, sie stehen alleine und ohne sozialen Anschluss da. Die Beziehungsebene zu SuS und LuL wird erheblich gestört (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer 2002, S. 127-130; S. 145).

Des Weiteren werden die Kinder und Jugendlichen oft nicht ganzheitlich und in ihrer Lebenslage betrachtet, sondern meist nur in ihrer Rolle als Schüler*in wahrgenommen. Folglich werden individuelle Probleme nicht thematisiert und sie sind damit auf sich alleine gestellt. Eine Vielzahl der SuS wird den schulischen Anforderungen nicht gerecht und geraten an ihre Belastungsgrenzen, was zu Ausgrenzung und Leistungsabfall führt. Dies ist besonders bei den SuS der Fall, die nicht auf Hilfe der Eltern zurückgreifen können und die nicht die nötigen Ressourcen und Strategien zur Bewältigung aufweisen, sowie persönlich nicht in der Verfassung sind. Hierdurch reichen die Folgen, wie etwa schlechte Noten und die Persönlichkeitsentwicklung, bis ins spätere Berufs- und Lebensalter (vgl. Speck 2020, S.48). Schüler*innen, die sich ohnehin in schwierigen Lebenslagen und prekären Verhältnissen befinden, werden durch den Leistungsdruck noch zunehmend stärker belastet (vgl. Stüwe et. al., S. 58).

Es lässt sich erkennen, dass viele betroffene Schüler*innen scheinbar in einem Teufelskreis gefangen sind. Durch das Fernbleiben der Schule verschlechtern sich die Leistungen, sie verlieren den inhaltlichen und sozialen Anschluss. Bei einer Rückkehr werden dieser Lehrrückstand und die fehlende Zugehörigkeit zur Klasse bzw. Nichtbeachtung durch Lehrkräfte und Mitschüler*innen von denen bemerkt, sie werden nicht aufgefangen, es kommt oft wieder zur Meidung.

2.3.2 Probleme aus der Perspektive der Lehrkräfte

Bei den Lehrer*innen sind einige Auswirkungen auf den Schulalltag durch schulabsentives Verhalten ihrer Schüler*innen festzustellen. Der gerade erwähnten Studie ist zu entnehmen, dass einige Schüler*innen den Unterricht als lebensfremd bzw. realitätsfern wahrnehmen. Sie beklagen die Unvereinbarkeit von Lehrinhalten mit den Erfahrungen ihres täglichen Lebens, sowie die Nichtbeachtung von für sie wichtige Lebenserfahrungen im Unterrichtskonzept. Dies führt dazu, dass einige SuS sich nicht für den Unterricht der Lehrpersonen interessieren und diesen gelangweilt ignorieren, stören oder meiden, was sich zudem nachteilig auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Die LuL sind jedoch an den Lehrplan gebunden und müssen diesem explizit folgen. Berichten zufolge ist den Lehrkräften das bewusst und sie nehmen die Unzufriedenheit der SuS wahr, sie sind jedoch handlungsunfähig (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer 2002, S. 140 f.). Folglich ist es deshalb naheliegend, dass Lehrinhalte häufiger wiederholt oder strikt unschön durchgezogen werden müssen, insbesondere für gelegentlich abwesende oder desinteressierte SuS. Weiter beklagen Lehrkräfte, dass die Klassen zu groß sind und sie deshalb nicht genug auf jede und jeden Einzelnen eingehen können, was zur Motivationslosigkeit bei Schüler*innen führen kann und wahrscheinlich insbesondere in der Wahrnehmung der Probleme und Lebenslagen der

SuS problematisch erscheint. Sie nehmen Risikoverhalten und Faktoren für Schulabsentismus nicht wahr (vgl. ebd., S. 141). Auch bei Mobbing unter den Schüler*innen äußern sich die Lehrkräfte zweifelnd, ob ihre Möglichkeiten der Hilfe ausreichen und Wirkung zeigen. Vieles läuft verdeckt, in den Pausen, unbeobachteten Momenten oder der Freizeit. Der Rückzug von Betroffenen in Form von Schulmeidung wäre eine Folge, schulabsentes Verhalten entsteht. Es ist für LuL schwierig, bei Mobbing adäquat zu helfen, damit SuS wieder gerne zur Schule kommen (vgl. ebd., S. 142).

Des Weiteren gaben Lehrer*innen an, dass Schüler*innen ihre Fachkenntnisse und Erziehungsfähigkeiten bei schlechten Noten kritisieren. Ihre Motivationsversuche bleiben manchmal erfolglos, eine Androhung von Sanktionen ist eine erste Lösung, aber dauerhaft wird das Gegenteil, wie Resignation oder Meidung, erreicht. Den meisten Lehrkräften sind die Auswirkungen auf die Zensuren und Persönlichkeit bewusst, sie sind mitfühlend und bemüht, sind mit Thema Schulverweigerung vertraut, doch schaffen es häufig nicht, sich das Problem umfangreich anzunehmen. Nach Angaben sind Gründe hierfür etwa der zeitlich eng getaktete Schulbetrieb und Lehrplan, die personelle (Unter-)Besetzung, hohe Anzahl von SuS in Klassen, persönliche Erschöpfung und Überforderung, hohe Erwartungshaltung der Gesellschaft etc. Es wird von schlechten Rahmenbedingungen für schulabsente Schüler*innen gesprochen (vgl. ebd., S. 146). Hierzu erwähnt Pötter (2018, S. 24) auch die wenig tiefgründige pädagogische Ausbildung der Lehrpersonen, da diese eher auf Unterrichtsinhalte geschult werden. Dies führt zur mangelnden Erkennung und Unterstützung von persönlichen Problemen der Schüler*innen.

2.3.3 Probleme aus der Perspektive der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeiter*innen sind, im Vergleich zu Lehrkräften, eher indirekt und in zweiter Instanz von Schulabsentismus betroffen. Ein häufigeres Problem allgemein in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften sind Rollenkonflikte und Meinungsverschiedenheiten. Einige LuL sind verunsichert und haben Vorurteile, sie sind eventuell ahnungslos oder können die Stellung und Fähigkeiten der Schulsozialarbeit nicht richtig einordnen. Fachkräfte der SSA erfahren z.B. Ablehnung, Kommunikationsdefizite bzw. Kooperationsschwierigkeiten oder eine Überfrachtung von sogenannten Problemschüler*innen. Eine Vielzahl von Lehrer*innen (und auch einige Schulleiter*innen) wissen u.a. nicht, welche Rolle die SSA im Schulalltag hat und sind mit deren Fähigkeiten und Potential nicht genügend vertraut. Des Weiteren werden oft viele kleine, belanglose Probleme direkt an die SSA abgewälzt oder sie werden als Konkurrenz oder Kontrollierende angesehen (vgl. Stüwe et al. 2017, S. 110 f.). Ergänzend kann gesagt werden, dass diese Kooperationsproblematik nicht nur von

der persönlichen Ansicht von Akteur*innen abhängt, sondern einen grundlegenden Ursprung hat. Beispiele wären die ursprüngliche Trennung von Jugendhilfe und Schule, das Aufeinandertreffen verschiedener Professionen, Machtstrukturen, Berufskulturen und Ausbildungsdefizite (vgl. Speck 2020, S. 119). In vielen Fällen stehen SSA´s alleine einem großen Kollegium an Lehrpersonal gegenüber. Diese vielen Aspekte führen in Anbetracht der umfangreichen Prävention und Intervention von Schulabsentismus, in Zusammenarbeit mit LuL, oft zu vermeidbaren Hindernissen, Kooperationsdefiziten und Verzögerungen. So werden beispielsweise gemeinsame, hilfreiche Maßnahmen nicht adäquat umgesetzt und Ziele nicht zügig, langfristig und dauerhaft erreicht.

Ein wichtiger Aspekt ist die Elternarbeit, da einige Maßnahmen und Erkenntnisse mit Erziehungsberechtigten abgestimmt werden müssen bzw. meist nur so eine zielgerichtete Hilfe möglich ist. Es werden ergänzende Informationen und Hintergrundinformationen benötigt, um ggf. weitere Fachstellen hinzuzuziehen und bestimmte Maßnahmen einleiten zu können. Optimal wäre eine Kooperation mit regelmäßigem Austausch auf vertrauensvoller und diskreter Basis (vgl. Reutlinger & Sommer 2011, S. 370 f.). Im Umkehrschluss ist eine mangelhafte Kooperation mit den Eltern stark nachteilig für die SSA´s, was die präventiven und interventiven Eingriffe bei schulabsenten Verhaltensweisen einschränkt.

Ein weiteres Problem im Alltag sind die personellen Strukturen und Ressourcen in der SSA. Häufig gibt es, je nach Trägerschaft, befristete Arbeitsverträge für Fachkräfte. Zudem sind Schulsozialarbeitende oft alleine an einer Schule für hunderte Schüler*innen zuständig. Es erscheint logisch, dass neben der allgemeinen schulsozialarbeiterischen Tätigkeit insbesondere die komplexe und langfristige Arbeit mit schulabsenten SuS nicht leistbar ist. Auch Schulsozialarbeiter*innen geraten an ihre Kapazitätsgrenze und können die nötigen Hilfestellungen und Betreuungen nicht leisten (vgl. Speck 2020, S. 98-100).

Wird logisch nachgedacht, bringt der Schulabsentismus ein naheliegendes, fast banales Problem mit sich. Den schulabsenten Schüler*innen, die nicht bzw. nur selten zur Schule kommen, kann durch die Schulsozialarbeiter*innen auch nur schwierig geholfen werden. Gleiches gilt für SuS, die jegliche Mitarbeit und Hilfe verweigern. Nach dem Motto: wer nicht da ist, erreiche ich nicht. Dies ist äußerst hinderlich für die alltägliche Arbeit und beschränkt bzw. verzögert die Problemfindung und -lösung massiv. Hier sind, wie noch in dieser Arbeit erwähnt werden, ergänzende Maßnahmen notwendig, beispielsweise Telefonate oder Videogespräche, die Abstattung von Hausbesuchen oder das Aufsuchen von typischen Treffpunkten.

3 Soziale Arbeit im Kontext Schule

3.1 Soziale Arbeit als Profession

Bevor auf die Schulsozialarbeit eingegangen wird, sollte erst die Soziale Arbeit als Profession erläutert werden, denn die Schulsozialarbeit findet ihren Ursprung in der Sozialen Arbeit bzw. stellt ein Handlungsfeld dessen dar. Eine allgemeine Definition zur Sozialen Arbeit hat der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. verfasst.

Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. [...] (DBSH 2016, S. 2)

Ausgehend dieser Definition kann die SoA als komplexe, vielseitige Profession verstanden werden, die das Ziel verfolgt, Menschen jeden Alters persönlich und die Gesellschaft als Ganzes zu stärken, zu unterstützen und zu beraten und damit das gemeinsame Lebensumfeld positiver zu gestalten. Die Soziale Arbeit setzt sich für das Wohl und die Würde der Menschen ein. Nach vielen Autor*innen wird diese deshalb in der Literatur oft auch als Menschenrechtsprofession bezeichnet.

3.2 Definition, Auftrag und Relevanz von Schulsozialarbeit

Der Begriff Schulsozialarbeit wurde im Jahre 1966 aus dem amerikanischen *school social work* von Maas ins Deutsche übersetzt und erstmals als Bezeichnung verwendet. Schulsozialarbeit bezeichnet die Profession Soziale Arbeit am Standort Schule, eins von mehreren Handlungsfeldern der SoA. Diese prägnante Bezeichnung ist nicht deutschlandweit allgemeingültig und fest definiert, jedoch wird dieser Begriff überwiegend in Alltag und Literatur, insbesondere in NRW, verwendet. Abweichende Professionsbezeichnungen sind weiterhin in anderen Bundesländern üblich (vgl. Speck 2014, S. 11; 35 f.). Die meisten Autor*innen beziehen sich bei fachlichen Ausführungen zur Schulsozialarbeit auf den Definitionsansatz von Karsten Speck. Seine Definition erscheint als Favorit.

Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer_innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. (Speck 2009, S. 27)

Aus der Definition lässt sich entnehmen, dass die Schulsozialarbeit ein eigenständiges Handlungsfeld darstellt, in dem sozialpädagogische Fachkräfte im Schulkontext beschäftigt sind und demnach an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule verortet ist. Außerdem lassen sich u.a. der Auftrag, die Aufgaben, Zielgruppen und Methoden ableiten. Diese werden in Kürze konkretisiert.

Schulsozialarbeit hat den zentralen Auftrag, alle Schüler*innen, insbesondere benachteiligte und beeinträchtigte, in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, sodass der schulische Erfolg sichergestellt werden kann. Es geht somit um die Stärkung und Umsetzung des Erziehungsauftrages und der Integrationsfunktion der Schule. Mittels individueller und gruppenbezogener, bedarfsorientierter Maßnahmen, die sich am jeweiligen Sozialraum orientieren, gleichen sie verschiedene persönliche Defizite aus und fördern die Schulgemeinschaft. Durch die Kooperations- und Vernetzungsarbeit mit verschiedenen Akteur*innen, z.B. LuL, Eltern, Fachdienste, kann ein ganzheitlicher Hilfeflex entstehen (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 131 f.).

Der gesetzliche Auftrag ergibt sich in erster Linie aus dem Achten Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), sowie in Verbindung mit Schulgesetzen der jeweiligen Länder, Rechtsverordnungen, Erlasse und Richtlinien. Besonders relevant zum Verständnis sind die Paragraphen 1, 81, 11 und 13 des SGB VIII (vgl. Deutsches Rotes Kreuz 2015, S. 14). Hieraus ergeben sich die Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, sowie die verpflichtende Zusammenarbeit der öffentlichen Träger der Jugendhilfe mit anderen Einrichtungen, zu denen u.a. die Schulen und Schulverwaltungen zählen. Außerdem wird dort die Bereitstellung der Jugendarbeit für junge Menschen zur Förderung ihrer Entwicklung geregelt, woraus sich im Verlauf die Jugendsozialarbeit ergibt. Diese soll jungen Menschen sozialpädagogische Hilfestellungen bei Problemen geben, um in Abstimmung zwischen Schulverwaltung und Jugendhilfe ihre Bildung zu fördern (vgl. ebd., S. 14-17).

Seit dem 10.06.2021 ist die Schulsozialarbeit konkret und namentlich im § 13a SGB VIII verankert. Diese geschaffene Rechtsgrundlage soll bundesweit u.a. die Finanzierung gewährleisten, Zuständigkeitsregelungen und Rahmenbedingungen vorgeben, sowie qualitätssichernde Regelungen im Schulrecht und der Kinder- und Jugendhilfe bieten. Die Rechtsnorm bietet Potenzial für die Ausgestaltung der Hilfen im Sinne der Landesrechte. Stets mit Fokus auf den Bedürfnissen und Belangen der Schüler*innen und in deren Interessen (vgl. Eckert & Bassarak 2021, S. 1; 3; 13).

Die Schulsozialarbeit hat, insbesondere in den letzten Jahren, enorm an Relevanz und Etablierung zugenommen. Diese Unterstützungsinstanz der Kinder- und Jugendhilfe am Ort Schule stellt eine sehr wichtige Hilfe dar, die zunehmend unabdingbar

erscheint. Die Zunahme von gesellschaftlichen und persönlichen Problemen, die kulturelle Vielfalt und Veränderungen der Lebenswelt sind Beispiele, wieso die SSA an Schulen gefragt ist. Immer mehr Kinder und Jugendliche zeigen Verhaltensauffälligkeiten und benötigen zusätzliche Hilfen. Erhöhten Förderbedarf bedürfen besonders Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien. Lehrkräfte können dies nicht allein umfassend leisten, sie sind zeitlich einschränkt und sozialpädagogisch unzulänglich ausgebildet. Bereits seit vielen Jahren ist die Schulsozialarbeit als nützliche Ressource bekannt, die Einbettung in verschiedenste Schulformen schreitet voran. Im Hinblick auf die aktuelle Situation in Deutschland und der Welt steht eine Relevanz außer Frage. Die Fachkräfte der SSA stellen für die Schüler*innen insgesamt eine wichtige Vertrauens- und Ansprechperson dar, um mit denen über ihre Probleme, Sorgen und Belange in Kontakt zu treten (vgl. ebd., S. 1; Ricking & Hagen 2016 S. 131-133). Insbesondere in Bezug auf Schulabsentismus lässt sich erkennen, dass die Schulsozialarbeit hier einen großen Beitrag leistet, indem sie durch ihren Auftrag u.a. schulabsente Bedingungsfaktoren abschwächt und zielgerichtet auf individuelle Persönlichkeiten eingeht.

3.3 Zielgruppen und Kernleistungen

Es lassen sich drei Zielgruppen bzw. Adressat*innen der Schulsozialarbeit ausmachen. Eine Gruppe sind die *Kinder und Jugendlichen*. Die zweite Gruppe sind die *Eltern und Erziehungsberechtigten* und die Dritte sind die *Lehrkräfte und das Schulpersonal*.

Primär richtet sich die SSA, aufgrund ihrer Verankerung in der Kinder- und Jugendhilfe, an alle *Kinder und Jugendlichen*. Hierbei ist explizit zu erwähnen, dass nicht nur benachteiligte Schüler*innen von der Unterstützung profitieren dürfen, sondern jede*r kann das Angebot nutzen. Die Altersspanne reicht von 6-jährigen Grundschüler*innen bis zu jungen Erwachsenen an Berufs- und Bildungskollegs. Die Gruppe ist sehr heterogen, sie reicht von gut-situiert bis benachteiligt und von uneingeschränkt bis zu stark beeinträchtigt (vgl. Pötter 2018, S. 28 f.).

Des Weiteren sind *Erziehungsberechtigte, Eltern und Familien* eine weitere Zielgruppe, insbesondere die der jeweiligen Kinder und Jugendlichen, die unterstützt werden. Die Miteinbeziehung der Familienmitglieder*innen und Betrachtung der Familienstrukturen sind enorm wichtig für die umfängliche Arbeit mit Schüler*innen, etwa um Hintergründe zu erfahren und geeignete Unterstützung zu bieten.

Die dritte Zielgruppe sind *Lehrkräfte und Schulpersonal*. Die Schulsozialarbeitenden sind auf eine Kooperation und wechselseitige Kommunikation angewiesen, um effiziente Hilfen an Schulen anbieten zu können (vgl. ebd., S. 29 f.).

Die nachfolgenden *Kernleistungen* der Schulsozialarbeit können als verpflichtende Aufgaben bzw. Aufgabenfelder verstanden werden. Speck (2014, S. 82-84) hat sechs grundlegende Kernleistungen formuliert, die zielgerichtet an den jeweiligen Schulen und Schulstrukturen angepasst und ergänzt werden.

Eine der Kernleistungen ist die Beratung und Begleitung von Schüler*innen in Einzelberatungen, Gesprächen bei verschiedenen Problemen, in Einzelförderungen und zu festen Sprechstunden. Die zweite Aufgabe ist die sozialpädagogische Gruppenarbeit, beispielsweise in Form von beruflichen Angeboten, Erlebnispädagogik, Kompetenztrainings, Förderangeboten und diversen Projekten. Zur dritten Leistung werden die Einrichtung und Mitarbeit in offenen Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangeboten gefasst. Diese sind z.B. Schülerclubs, offene Schülertreffs und Freizeit- und Pausenangebote außerhalb des Unterrichts. Die Mitwirkung in und bei Unterrichtsprojekten, Schulprogrammen und schulischen Gremien, sowie die Teilnahme an Schul- und Klassenkonferenzen, stellen eine vierte Kernleistung dar. Als fünfte Leistung ist die Zusammenarbeit mit und Beratung von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten zu nennen. Es werden Beratungs- und Fachgespräche und Fortbildungen für Lehrpersonen, Elterngespräche, die Teilnahme an Elternabenden und Besuche aufgeführt. Die sechste und letzte Aufgabe ist die Kooperation und Vernetzung der Schulsozialarbeit mit dem Gemeinwesen, insbesondere dem (nahen) Umfeld der Schule. Ein Kooperationsnetzwerk mit dem Jugendamt, verschiedenen Behörden, Ämtern und Institutionen, der Aufbau von Hilfsmöglichkeiten und die Integration dieser fällt beispielsweise in diesen Bereich.

3.4 Methodenspektrum und Handlungsprinzipien

Aus den zuvor erläuterten Kernleistungen lassen sich die Methoden bereits erahnen. Für die Schulsozialarbeit gibt es keine eigenen, spezifischen Methoden, sondern diese, an die Schule angepasste Methoden, beruhen auf dem allgemeinen, umfangreichen und vielfältigem Methodenspektrum der Sozialen Arbeit (vgl. Speck 2014, S. 84 f.; Müller 2004, S. 222). Es stellt sich die Frage, was eine Methode überhaupt ist.

Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/ sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institutionen, der Situation sowie der beteiligten Personen gerecht werden. (Galuske 2013, S. 35)

Ausgehend der Definition von Galuske ist eine Methode, einfach formuliert, ein zielorientierter, passender, übersichtlicher und überprüfbarer Weg zur Problemlösung (vgl. Kilb 2009, S. 25).

Nach vielen Literaturen lassen sich die Methoden in drei Bereiche bzw. Gruppen ein- bzw. unterteilen: die *Beratung und Einzelfallhilfe*, die *soziale Gruppen- und Projektarbeit* und die *Gemeinwesenarbeit*.

Die *Beratung und Einzelfallhilfe* in Problem- und Hilfesituationen stellen einen der großen Bereiche dar. Hierunter fallen alle Einzelarbeiten und Gespräche mit Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen, die aus Initiative der Fachkräfte oder ausgehend der zu beratenden Personen entstehen (vgl. Pötter 2018, S. 42 f.). Pötter führt hierzu viele Beispiele aus. Kurz aufgelistet sind u.a. Beratung und Tipps bei Alltagsfragen, zu Berufsperspektiven, zur Lebensplanung, in akuten Krisen und Problemfällen, sowie Konfliktlösungsgespräche und Vermittlungen zu nennen. Des Weiteren gehören auch verschiedene Gespräche mit Eltern, die vielseitigen kollegialen Beratungen von Lehrkräften und die eigene Reflexion der Arbeitsweise, also Coaching und Supervision, dazu (vgl. ebd., S. 43-79).

Ein weiterer Bereich ist die *soziale Gruppen- und Projektarbeit*, worunter alle präventiven und interventiven Angebote fallen, die an mehrere Personen(-gruppen) gerichtet sind, wie etwa einzelne Klassen oder Jahrgänge, Arbeitsgruppen oder Jungen- und Mädchengruppen (vgl. ebd., S 79). Beispiele nennt Pötter einige. Kurz gefasst sind die Ausrichtung oder Mitgestaltung verschiedener Kompetenztrainings, klasseninterner Sitzungen, Streitschlichtungsprogramme, Präventionsangebote und Sensibilisierungskampagnen, sowie Berufsorientierung und Lebensplanung gängige Möglichkeiten. Die Förderung des allgemeinen Schulklimas und des Demokratieverständnisses zählt ebenfalls dazu (vgl. ebd., S. 79-109).

Die *Gemeinwesenarbeit* ist der dritte Methodenbereich. Die grundlegende inner- und außerschulische Vernetzung ist essentiell. Hierzu zählen nach Pötter die Teilnahme an diversen Teamsitzungen und kollegialen Fallberatungen, ein wechselseitiger Austausch der SSA's mit Schulleitung und Kollegium, Zusammenarbeit in schulischen Gremien und mit Erziehungsberechtigten, Gespräche mit Familien, externen Fachkräften und Stellen, Schaffung eines Kooperationsnetzwerkes, sowie eine öffentliche Präsenz der SSA und der Schule in der Bevölkerung (vgl. ebd., S. 110-120).

Nach diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit einen ganzheitlichen Aufgabenbereich mit umfassenden Methoden bereithält. Insbesondere bei der Thematik Schulabsentismus finden sehr viele der Aspekte Anwendung und Nutzen.

Handlungsprinzipien können als Grundhaltungen und Leitlinien der Schulsozialarbeit bzw. der Sozialen Arbeit angesehen werden. Sie haben einen hohen Stellenwert und sind alle gleichsam unabdingbar (vgl. Stüwe et al. 2017, S. 38 f.) Eine Ausführung der 15 formulierten Handlungsprinzipien nehmen Stüwe et al. vor: Alltags- und Lebensweltorientierung, Beziehungsorientierung, Dezentralisierung/ Regionalisierung,

Freiwilligkeit, Inklusion und Diversity-Orientierung, Neutralität und anwaltschaftliches Handeln, Niederschwelligkeit und Barrierefreiheit, Partizipation und Teilhabe, Prävention, Prozessorientierung, Ressourcenorientierung, Subjektorientierung und ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation und -lagen, Systemorientierung, Vertraulichkeit/ Schweigepflicht und Datenschutz und zuletzt Vernetzung und Interdisziplinarität (vgl. ebd., S. 40-52). Auf eine Ausführung der Prinzipien wird verzichtet.

4 Prävention und Intervention von Schulabsentismus durch Lehrkräfte

4.1 Definition und Bedeutsamkeit von Prävention und Intervention

Damit wirksam gegen Schulverweigerung vorgegangen werden kann, bedarf es dem Verständnis der unterschiedlichen Erscheinungsformen, um schließlich zielorientierte und passend zugeschnittene Unterstützungsmaßnahmen im Hinblick auf Prävention, Intervention und Rehabilitation zu erbringen (vgl. Albers/ Bolz/ Wittrock 2018, S. 271).

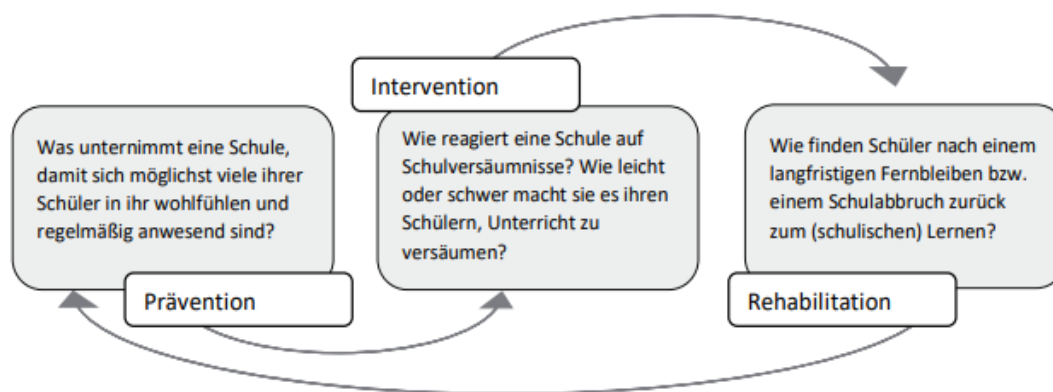


Abbildung 2: Zusammenspiel von Prävention-Intervention-Rehabilitation bei Schulversäumnissen (Albers/ Bolz/ Wittrock 2018, S. 271)

Der Abbildung 2 kann entnommen werden, inwieweit präventive und interventive Maßnahmen im schulischen Kontext zu verstehen sind. Allerdings sollte nochmal genauer auf den Begriff der Prävention und Intervention eingegangen werden, damit ein breites Verständnis geschaffen werden kann.

Der Fachtermini *Prävention* kommt aus dem lateinischen und wird mit dem Wort Vorbeugung und Verhütung übersetzt. Wenn umgangssprachlich von Prävention gesprochen wird, bedeutet das, es werden frühzeitig Maßnahmen eingeleitet, um schlimmeres zu verhindern (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 20). Schulen verfügen über die Möglichkeit, präventive Maßnahmen nutzen zu können, die das Ziel verfolgen, Schulabsentismus vorzubeugen und den persönlichen und schulischen Entwicklungsverlauf der Kinder und Jugendlichen positiv zu beeinflussen. Je früher präventive Maßnahmen umgesetzt werden, umso wahrscheinlicher sind mittel- und längerfristig positive

Entwicklungsverläufe der SuS. Zudem verfolgen präventive Maßnahmen das zentrale Ziel, die Schulschwänzquote von Schüler*innen zu reduzieren und diese an die Schule zu binden, sowie die Ausweitung einer negativen Einstellung der Schule gegenüber zu unterbinden. Im Hinblick auf präventive Maßnahmen und den oben genannten Zielen geht es in der Praxis darum, Schüler*innen bei ihren vielseitigen, individuellen Problemen zu begleiten und bei der Lösungsfindung ihrer Probleme zu unterstützen. Zudem soll das Erleben von positiven Beziehungen in der Schule ermöglicht und eine aktivierende bzw. stimulierende Umgebung für Lern- und Entwicklungsprozesse geschaffen werden (vgl. Ricking 2014, S. 39; Ricking 2007, S. 103 f.). Der Fachtermini *Intervention* wird mit eingreifenden Maßnahmen ausgehend des Staates, ausgehenden Handlungen kooperativer Dienste mit Spezialisierung auf Probleme von Kindern und Jugendlichen und mit zielgerichteten pädagogischen Handlungen pädagogischer Fachkräfte verbunden. Interventionen beziehen sich auf bereits bestehende Probleme, die bei Schüler*innen festgestellt worden sind. Es wird also in eine bereits bestehende (Problem-)Situation eingegriffen. Intervention verfolgen nach der Diagnostizierung des Problems das Ziel, durch aktives Handeln Benachteiligungen, Auffälligkeiten und Abweichungen von Kindern und Jugendlichen durch Maßnahmen entgegenzuwirken und gleichzeitig als unterstützende Instanz zu fungieren. Interventionen können z.B. durch Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schulsozialarbeiter*innen, der Kinder- und Jugendhilfe, Fachkräfte aus dem psychologischen Diensten und den Erziehungsberechtigten durchgeführt werden (vgl. Thimm 2000, S. 529). Bei der Intervention geht es neben der Unterstützung darum, wie schwierig es die LuL ihren SuS machen, den Unterricht zu versäumen und gleichwohl auch vermittelt wird, dass Schulversäumnisse nicht toleriert werden. Schule soll als fundamental bedeutsam betrachtet werden, daher die Botschaft an die SuS, dass regelmäßige Besuche stattfinden müssen (vgl. Ricking 2007, S. 104). Bei der Intervention sollte so schnell wie möglich von den pädagogischen Fachkräften reagiert werden, da selbst kurze Fehlzeiten den Wiedereinstieg in das Schulgeschehen erschweren und Verselbstständigung von Fehlzeiten begünstigen können (vgl. Thimm 2007, S. 2).

4.2 Präventionsebenen

Im schulischen Sektor gibt es insgesamt drei unterschiedliche Ebenen, in denen präventive Maßnahmen ihren Einsatz gegenüber der Thematik des Schulabsentismus finden (siehe Abb. 3). Zu diesen Ebenen gehören die pädagogische Ebene, die organisatorische Ebene und die unterrichtliche Ebene. Alle Ebenen greifen augenscheinlich ineinander und beeinflussen sich wohl (vgl. Ricking 2014, S. 43).



Abbildung 3: Präventionsebenen (Ricking 2014, S. 43)

Die pädagogische Ebene befasst sich mit pädagogischen Konzepten, Kooperationen und Vernetzungen, aber auch mit den Verhaltensweisen von ausgebildeten Lehrkräften und Führungskräften. Auf dieser Ebene ist das Verhalten der Lehrpersonen und die Gestaltung von Beziehungen zu Schüler*innen ein ausschlaggebender Punkt für das Wohlbefinden der Schülerschaft (vgl. ebd., S. 43-45). Die organisatorische Ebene gilt als Grundlage für die Umsetzung von präventiven Maßnahmen. Hierbei geht es um die Wahrnehmung, Erfassung, Interpretation, sowie der Verfolgung und dem Handeln von Schulversäumnissen (vgl. ebd., S. 59-61). Die unterrichtliche Ebene befasst sich mit der Unterrichtsqualität und der Klassenführung. Die Unterrichtsqualität von Lehrer*innen hängt damit zusammen, inwieweit deren Unterricht Partizipation für das Unterrichtsgeschehen ermöglicht, die Unterrichtsgestaltung an der Erfahrungswelt der SuS ansetzt und Selbsttätigkeit gewährleistet wird. All diese Aspekte sollten für eine gute Unterrichtsqualität gegeben sein. Bei der Klassenführung kommt es dagegen darauf an, welche Methoden und Techniken von den LuL gewählt werden, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren und einen lernintensiven Unterricht zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 61-63).

4.2.1 Fehlzeitenerfassung und Handhabung auf unterrichtlicher und organisatorischer Ebene

Die Schule sollte darum bemüht sein, bzw. das Ziel verfolgen, eine hohe Erkennungsquote bei Schulversäumnissen von Schüler*innen anzustreben und so schnell wie möglich zu reagieren. Weist ein Kind oder ein Jugendlicher etwa nur eine Anwesenheitsquote von 90% auf, hat das zur Folge, dass die betroffene Person mindestens einen halben Tag pro Woche fehlt und in einem Jahr bis zu vier Wochen den Schulunterricht versäumt hat. Auf z.B. fünf Jahre der Sekundarstufe I gerechnet, wäre das ein halbes Jahr weniger, in dem die betroffene schulpflichtige Person in der Schule

anwesend war. Daher ist es wichtig, Unstimmigkeiten frühzeitig wahrzunehmen (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 117).

Grundsätzlich sollten im allgemeinen Rahmen der Organisation nutzbare Mechanismen vorhanden sein. Voraussetzungen sind *brauchbare Methoden*, die zur Gewinnung und Analyse von Daten genutzt werden, aber auch dazu führen, geeignete Handlungsweisen aus den Daten heraus abzuleiten. Relevant ist hierbei auch, dass eine transparente und deutliche Zuständigkeit gegenüber der Thematik des Schulabsentismus besteht. Hier wäre z.B. die Frage, wer entwickelt Handlungspläne oder wer nimmt Evaluationen vor. Weiter bietet es sich an, relevante Daten für die verantwortlichen pädagogischen Fachkräfte zugänglich zu machen. Weiter könnte eine Art Wochenstatistik in der Schule über das Schulbesuchsverhalten offenkundig anschaulich gemacht werden, wodurch ein Bewusstsein für die Thematik geschaffen wird (vgl. Ricking/ Kastirke/ Thimm 2006, S. 121 f.) Bevor entsprechende pädagogische Maßnahmen bei schulabsentem Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen aus Sicht der Lehrkräfte, Schule oder der Schulsozialarbeit eingeleitet werden können, bedarf es zuerst der genauen Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf Schulversäumnisse. Nachdem das Problem wahrgenommen worden ist, kann die Registrierung starten (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 50).

Um Schulversäumnisse wahrzunehmen, gibt es *Frühwarnzeichen*, die durch unterschiedliche Indikatoren gekennzeichnet sind und von den Lehrer*innen auf der unterrichtlichen Ebene berücksichtigt werden sollten. Ein Indiz ist z.B. eine abneigende Körperhaltung und der Eindruck von Desinteresse gegenüber dem Schulunterricht. Neben geringer Beteiligung am Unterricht ist ein weiteres Indiz für absente Verhaltensmuster die Verweigerung von Mitschriften und der Anfertigung von Hausaufgaben. Weiter sind gehäufte Verspätungen gegenüber dem Schulunterricht auch ein Indikator dafür, dass ein*e Schüler*in zu schulabsentem Verhalten neigt (vgl. Thimm 2017, S. 151 f.). Weitere Indikatoren sind die komplette Verweigerung von Lerninhalten, verstärkte Unterrichtsstörungen und lange Fehlzeiten, die durch unstimmgige Entschuldigungen, wie z.B. durch Bagatellkrankheiten, begründet werden (vgl. Ricking 2014, S. 55). Neben der Erkennung von Frühwarnzeichen ist es notwendig, herauszufinden, welche Motive oder Problemkonstellationen bei SuS zum Schulabsentismus beigetragen haben. Bevor interventive Maßnahmen eingeleitet werden können, ist eine *Fallklärung* durchzuführen (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 41 f.).

Auf der *organisatorischen Ebene* sollte nach der Feststellung der Abwesenheit eines Schülers oder einer Schülerin die Fehlzeiten registriert und durch die Unterstützung eines Systems festgehalten werden. Im Idealfall liegt ein digitales System vor (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 50). Eine Möglichkeit für die Umsetzung der bisher

erwähnten Aspekte stellt das *Monitoring* dar. Dieses bezeichnet im internationalen Bildungswesen die systemgestützte und kontinuierliche Erfassung von schulischen Zeiten im Hinblick auf An- und Abwesenheit von Schüler*innen. Durch diese Erfassung wird ein zielführender Umgang von Fehlzeiten der SuS wahrscheinlicher (vgl. Albers/ Bolz/ Wittrock 2018, S. 272). Um ein breiteres Verständnis von Monitoring zu gewinnen, kann der Begriff wie folgt definiert werden:

Monitoring umfasst alle Handlungen von Lehrkräften zur Erfassung der An- und Abwesenheit von Schülern in der Schule (mithilfe effektiver Dokumentationssysteme) mit dem Ziel, Schulversäumnisse strukturiert wahrzunehmen, zwischen entschuldigten und unentschuldigten Fehltagen zu differenzieren, Regelmäßigkeiten und Muster von Schulversäumnissen zu erkennen sowie dem Prozess einer möglichen Abkopplung von Schule intervenierend entgegenzuwirken. Dies verlangt eine interdisziplinäre Vernetzung, um zielführend Maßnahmen zur Prävention von Schulversäumnissen und zur Intervention bei Schulversäumnissen sowie Rehabilitation zur schrittweisen Reintegration bereits entkoppelter Schüler zu initiieren. (Albers/ Bolz/ Wittrock 2018, S. 272)

Die Definition zeigt, dass Monitoring neben der Erfassung von Fehlzeiten dabei helfen kann, Verhaltensmuster von Schüler*innen zu analysieren und rechtzeitig passende Interventionsmaßnahmen einzuleiten. Je nach Datenansammlung können präventive und interventive Maßnahmen von der Schule, den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit überdacht und neu ausgelegt werden.

Im Hinblick der Datenaufzeichnung von Fehlzeiten der SuS sollten einige Punkte bei der Registratur aus Perspektive der LuL zur Verwertbarkeit angegeben werden. Dokumentationswürdig ist, ob die Schüler*innen während der Unterrichtszeit an- oder abwesend gewesen sind, das Fehlen als entschuldigt oder unentschuldigt gilt, eine Verspätung vorliegt und welcher Grund für die Abwesenheit (nachträglich) angegeben wird. Ein Beispiel für ein digitales Erfassungssystem in Anbetracht des Monitorings, könnte das nachfolgende Rahmenkonzept darstellen. Die Lehrkräfte und Fachkräfte der Schulsozialarbeit, sowie die Schulleitung besitzen ein Tablet, durch das sie miteinander kommunizieren können. Die LuL können auf dem Tablet durch die Beispielkodierung An- und Abwesenheit, entschuldigt und unentschuldigt, verspätet oder auch den Grund der Abwesenheit angeben und nachverfolgen, warum eine betroffene Person in ihrem Unterricht fehlt. Diese Daten werden automatisch für alle Lehrpersonen, auch für die Schulsozialarbeit und die Schulleitung, einsehbar sein. Hierdurch hat jede Fachkraft eine Übersicht über die Datenlage der Fehlzeiten von den jeweiligen Schüler*innen. Dadurch besteht die Möglichkeit, individuell angepasste und auch allgemeine präventive und interventive Maßnahmen mit der Schulleitung, den Lehrer*innen und den Schulsozialarbeiter*innen abzustimmen. Andersherum gesagt ist es leichter, ein passendes Rahmenkonzept zu entwickeln, wenn kontinuierlich präsenste Daten von SuS vorliegen (vgl. ebd., S. 280 f.).

Es zeigt sich, dass die Registrierung von Fehlzeiten sowohl präventiven als auch interventiven Charakter hat. Deshalb kann es nicht eindeutig voneinander getrennt werden. Inwieweit präventiv oder interventiv gehandelt werden kann und muss, ist vom individuellen Fall der betroffenen Person abhängig.

In den nächsten Abschnitten werden präventive Ansätze auf der pädagogischen und unterrichtlichen Ebene (siehe Kapitel 4.2.2) und interventive Ansätze (siehe Kapitel 4.3) durch die Lehrer*innen aufgezeigt und danach auf präventive und interventive Handlungsansätze der Schulsozialarbeit*innen eingegangen (siehe Kapitel 5).

4.2.2 Präventive Handlungsansätze auf pädagogischer und unterrichtlicher Ebene durch die Lehrkräfte

Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte benötigen im immer größeren Maße fachspezifische Kenntnisse zur Analyse von Schulproblemen und der Ausgestaltung von Unterrichtsinhalten für Schüler*innen. In diesem Zusammenhang sollte fachliches Gegenstandsverständnis in Bezug auf Schulabsentismus vorhanden sein. Alle pädagogischen Kräfte sollten über die Kompetenz verfügen, Beziehungen zu SuS, anderen Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und zu sich selbst herauszubilden, zu erkennen und auszugestalten. Genauso gilt es schulinternen Aufgaben, wie die der Erziehung, der Beratung, der Unterrichtsgestaltung und der Kooperationen, zu erkennen und zu entwickeln. Werden diese Aspekte berücksichtigt und umgesetzt, wird es den Lehrkräften ermöglicht, ein besseres Verständnis für die Lebenswelt und den damit verbundenen Lebensproblemen der Schüler*innen aufzubauen und entsprechende Maßnahmen zu treffen (vgl. Wittrock & Ricking 2016, S. 84 f.). Damit Präventions- und Interventionsmaßnahmen an der Schule umgesetzt und geplant werden können, hat die Haltung der Lehrer*innen und die der Schulleitung auf pädagogischer Ebene eine große Bedeutung. In Schulen kommt es immer wieder vor, dass trotz hoher Fehlzeiten, pädagogischen Fachkräfte nicht gewillt sind zu handeln, um Schulversäumnissen entgegenzuwirken. Ein Grund für unterlassene Handlungen können fehlende Fachkenntnisse zu dem Gegenstandsbereich des Schulabsentismus darstellen. Diese könnten u.a. dazu führen, dass die Zuständigkeit von z.B. präventiven und interventiven Aufgaben nicht in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte gesehen wird (vgl. Ricking 2014, S. 43). Im Zusammenhang der Haltung gilt es, für die LuL das Thema Schulabsentismus im Schulprozess offen anzusprechen und nicht totzuschweigen, sich über die Thematik zu informieren und darüber hinaus über fachliches pädagogisches Wissen zu verfügen (vgl. Ricking/ Kastirke/ Thimm 2006, S. 124 f.). Die Schulleitung als Leitungsinstanz einer Schule sollte Kenntnisse über die Thematik des Schulabsentismus aufweisen und im Sinne dessen über ein angemessenes Problembewusstsein verfügen. In sämtlichen Besprechungen, Dienstgesprächen und

Konferenzen sollte die Schulleitung das Kollegium über ihre pädagogische Auffassung gegenüber Schulabsentismus unterrichten und darüber informieren, welche Handlungserwartungen an ihrer Schule zu erwarten sind. Weiter sollte sie die pädagogischen Fachkräfte an ihrer Schule über externe Fort- und Weiterbildungsangebote informieren und die Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen unterstützen. Zudem würde es sich an der jeweilig betroffenen Schule anbieten, eine*n Expert*in zu der Thematik des Schulabsentismus zu etablieren, an dem sich die Schule fachliches Wissen einholen kann. Hierfür würde sich z.B. eine Lehrkraft oder jemand aus der Schulsozialarbeit anbieten (vgl. Ricking 2014, S. 44 f.). Durch die bisherigen Informationen dieses Kapitels lässt sich ableiten, dass bei Lehrer*innen mit geringen Fachkenntnissen zum Schulabsentismus auch die Wahrscheinlichkeit steigen könnte, dass die Schüler*innen weniger über Unterstützungsangebote informiert werden. Wie zuvor erwähnt könnten es dazu kommen, dass die Lehrkräfte den Themenbereich nicht ihrem Aufgabenspektrum zuordnen und der Thematik weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die *Lehrer-Schüler-Beziehung* stellt auf der unterrichtlichen, aber auch auf der pädagogischen Ebene einen relevanten präventiven Faktor dar. Sie kann sich auf das Wohlbefinden der Schüler*innen in der Schule auswirken und somit auf die Bindung zur Schule. Bei der Lehrer-Schüler-Beziehung sollten die Lehrer*innen den Schüler*innen das Gefühl vermitteln, dass jede Person in der Schule und im Klassenverband wichtig ist und ein Teil der Schule darstellt. Zudem sollte eine wertschätzende Kommunikation, sowie Beziehungsgestaltung angestrebt werden, auch wenn SuS sich nicht richtig verhalten. Weiter benötigen die Schüler*innen in der Anwesenheit der Lehrkräfte das Gefühl von Sicherheit. Mobbing als schulischer Risikofaktor sollte von den Lehrpersonen erkannt und begegnet werden, genauso wie andere Frühwarnzeichen der Distanzierung (vgl. ebd., S. 55).

Weiter stellt *soziales Lernen* einen präventiven Faktor dar. Die Schule als Ganzes sollte darum bemüht sein, eine geeignete Schulkultur zu schaffen, die gegen Konflikte wirkt. Lehrer*innen sollten stetig über ein Bewusstsein verfügen, Konflikte zwischen Schüler*innen zu erkennen und bei Notwendigkeit aktiv einzugreifen, daher sind auch Konfliktklärungen ihrem Aufgabenbereich zuzuordnen. Zudem sollte die Schule über interne und externe Moderator*innen verfügen, die bei schwereren Konfliktfällen herangezogen werden können. Konfliktthemen sollten in den Unterricht integriert werden, damit ein Bewusstsein für die Thematik geschaffen werden kann und Sozialkompetenzen gestärkt werden. Des Weiteren ist es wichtig, für die Schülerschaft und die Lehrkräfte Möglichkeiten zu schaffen, Konflikte durch festgelegte und zur Verfügung gestellter Räumlichkeiten anhand von z.B. Mediationen (Konfliktlösungen) begegnen

zu können (vgl. Ricking/ Thimm/ Kastirke 2004, S. 248). Zudem erwähnt Ricking (2014, S. 45), dass das *allgemeine soziale Klima* an der Schule einen starken Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler*innen hat und daher ein ausschlaggebender Faktor dafür ist, der deren Besuchsverhalten beeinflussen kann. Nach Meyer (2004, S. 47) zeichnet sich ein *lernförderndes Klima* in der Schule durch die Einhaltung von ausgemachten und zuverlässigen Regeln, geteilter Verantwortung, gerechtem und ausgehend der Pädagog*innen fürsorglichen Verhalten gegenüber den SuS, sowie dem Aspekt des gegenseitigen Respektes aus. Diese Aspekte gilt es von der Schule, insbesondere von den LuL im Schulalltag zu berücksichtigen und umzusetzen.

Von großer Bedeutung ist es auch, wie die Klasse von den Lehrer*innen geführt wird. Bei der *Klassenführung*, auch *Classroom Management* genannt, geht es darum, unterschiedliche Techniken, Verfahren und Maßnahmen zu verwenden, um einen relativ störungsfreien und lernfokussierten Unterricht zu schaffen. Eine gute Klassenführung hat eine starke präventive Wirkung auf Unterrichts- und Verhaltensstörungen von Schüler*innen (vgl. Ricking 2014, S. 63). Weiter ist nach Toman (2007, S. 1) unter Classroom Management „die Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten, Handlungs- und Verhaltensweisen einer Lehrperson mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld für die Schüler bereitzustellen“ zu verstehen.

Gut strukturierte Klassenführung führt dazu, dass die aktive Lernzeit und somit das Engagement der Schüler*innen mitzuwirken, gesteigert wird (vgl. Helmke 2012, S. 176). Folgende Kriterien sind bei der Klassenführung essentiell für die LuL. Die Lehrkräfte sollten frühzeitig Regeln für den Unterricht entwickeln und mit den SuS besprechen und auch auf Konsequenzen bei Nichteinhaltung eingehen. Störungen von Schüler*innen müssen unterbunden werden, damit die anderen anwesenden SuS nicht gestört werden. Dabei gilt es, immer wieder auf die aufgestellten Regeln zu verweisen und diese einzuüben. Der Umgang mit Konfliktsituationen sollte früh entwickelt und mit den SuS vereinbart und besprochen werden. Der Klassenraum ist so zu gestalten, dass keine Reizüberflutungen für die Schüler*innen erzeugt werden, damit diese nicht unnötig abgelenkt werden. Die LuL ermöglichen den SuS u.a. auch selbstständige Erarbeitung, Mitgestaltung des Unterrichts und Feedbackmöglichkeiten für Verbesserungen. Der Unterricht ist so aufzubauen, dass jede*r damit zurechtkommen kann und Problemlagen sollen früh erkannt und dementsprechend gehandelt werden, sodass SuS nicht vom Unterricht entgleiten (vgl. Leidig & Hennemann 2015, S. 36).

Ricking hat zuvor schon darauf hingedeutet, dass die unterrichtliche Ebene mit der Klassenführung und der Unterrichtsqualität zusammenhängt. Bezüglich der Unterrichtsqualität sollten von den Lehrer*innen der Aspekt der *Partizipation* berücksichtigt, an der *Erfahrungswelt* der Schüler*innen anknüpft und die *Selbsttätigkeit* gefördert

werden (Ricking 2014, S. 61). In präventiver Hinsicht schließt *Partizipation* nicht nur die unterrichtliche Ebene, sondern auch die pädagogische Ebene ein. Das zentrale Ziel bei der Partizipation ist es nicht, die Abwesenheiten von Schüler*innen zu verhindern, sondern viel mehr Abwesenden Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schule zu ermöglichen. Besonders sollte Partizipation auch die Teilhabe derjenigen SuS einschließen, die unter einem schwach ausgeprägten sozialen Kapital verfügen und Leistungsschwierigkeiten aufweisen (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 39). Auf unterrichtlicher Ebene und im Sinne der Prävention, ist der Unterricht bestenfalls *abwechslungsreich und lebensweltbezogen* von den Lehrkräften zu führen und zu gestalten. Er ist so aufzubauen, dass Schüler*innen etwas Gewinnbringendes für ihr eigenes Leben erlernen können und sich auch im praktischen Leben nutzen lässt (vgl. Gold, 2016, S. 99 f.). Zudem sollte sich der Unterricht an den individuellen Fähigkeiten der Schüler*innen orientieren, diesbezüglich an den jeweiligen Voraussetzungen. Auch müsste im Unterrichtsgeschehen emotionales und kognitives Lernen gleichermaßen berücksichtigt werden (vgl. Ricking/ Kastirke/ Thimm 2006, S. 127). Den SuS sollte es im Unterricht möglich sein, eigene Ideen entwickeln und in den Unterricht etablieren zu können und unter verschiedenen Themenangeboten zu wählen, um Lernziele zu erreichen. Zudem ist auf unterrichtlicher Ebene die *Selbsttätigkeit* zu berücksichtigen. Selbsttätigkeit bedeutet, dass Schüler*innen durch aktives Handeln verbunden mit anleitender Funktion der Lehrkraft dazu animiert werden, Sachverhalte selbstständig zu erschließen. Die Selbsttätigkeit führt dazu, dass der Schulunterricht lebendig und interessant für die SuS bleibt und sie somit gerne an diesem teilnehmen möchten (vgl. Ricking 2014, S. 61 f.).

Neben unterrichtsspezifischen Aspekten gilt der *kommunikative Austausch zwischen Lehrer*innen und den Erziehungsberechtigten* als einer der effektiven Präventionsmöglichkeiten (vgl. Ricking 2014, S. 55; Ricking/ Kastirke/ Thimm 2006, S. 135). Durch den kooperativen Austausch mit den Eltern können neue (Hintergrund-)Informationen über die Schüler*innen und deren Lebensumfeld gewonnen werden, was dazu führt, dass die Lehrer*innen sich besser in die Situation der betroffenen Person hineinversetzen können. Es zeigt sich oft, dass Eltern, die Kinder mit schulischen Schwierigkeiten haben, viel zu wenig in den schulischen Prozess miteinbezogen werden. Je weniger der Kontakt zu den Eltern dieser SuS gesucht wird, umso eher meiden auch diese den Kontakt zur Schule, unabhängig davon, welche Probleme das eigene Kind in der Schule aufweist. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die LuL die Eltern aktiv in den schulischen Prozess miteinbeziehen (vgl. Ricking 2014, S. 55-57). Die Lehrpersonen sollten angehalten sein, mit den Erziehungsberechtigten schriftlich Kontakt aufzunehmen, informelle Gesprächseinheiten mit ihnen abzuhalten

und Sprechstundenangebote, sowie Beratungsangebote regelmäßig an sie heranzutragen. Hierzu bieten sich u.a. Elternabende an. Damit Eltern einen Einblick in den Unterricht erhalten, besteht auch die Möglichkeit, diese aktiv und passiv in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen (vgl. Ricking/ Kastirke/ Thimm 2006, S. 135 f.).

4.3 Interventive Handlungsansätze durch die Lehrkräfte

Bisher zeigt sich, dass Schüler*innen öfter fehlen, wenn diese für sich festgestellt haben, dass sie den Schul- und Unterrichtsbesuch ohne große Probleme verweigern können oder das Fehlen erst gar nicht bei den Lehrkräften auffällt. Genauso ist es auch, wenn die SuS feststellen, dass die Lehrer*innen die Fehlzeiten bemerken, sich dazu aber eher gleichgültig verhalten und den Gründen nicht weiter nachgehen. In der Forschung ist ersichtlich geworden, dass eine gelegentliche Anwesenheitskontrolle, das Nichtbeachten von Schüler*innenfehlzeiten und fehlende Konsequenzen aus Perspektive der LuL dazu führen, dass das Verhalten zum Fernbleiben der Schule bei den Schüler*innen verstärkt wird. Die Bereitschaft des Lehrpersonals ist die maßgebliche Voraussetzung dafür, schulabsente Probleme behandeln zu können (vgl. Ricking 2014, S. 82). Bei der Intervention ist es unerlässlich und wichtig, dass auf schulabsentes Verhalten so schnell wie möglich reagiert und gehandelt wird, da selbst kurze Fehlzeiten u.a. den Wiedereinstieg in das Schulgeschehen erschweren können. Neben den LuL kann weitere Unterstützung durch die Schulleitung, die SSA, intern eingerichtete Beratungsstellen der Schule und externe Fachstellen zur Schulverweigerung eingeholt werden (vgl. Thimm 2007, S. 2).

Im Rahmen einer Intervention im Einzelfall gibt es mehrere Handlungsschritte, die grundlegend von den Lehrer*innen und anderem Schulpersonal eingehalten werden sollten, wenn ein SuS bereits fehlt. Zuerst gilt es zu klären, wer eine entsprechende Intervention bei der betroffenen Person durchführt und wo das Ziel liegt. Dann sollte versucht werden, das Problem bei der Person zu ermitteln. Hierbei bietet sich ein Gespräch mit der jeweiligen Person, den Eltern und eventuell mit Mitschüler*innen an. Anschließend muss herausgefunden werden, worin die Motivlage liegt, wo Risikofaktoren zu erkennen und Ressourcen vorzufinden sind. Nachdem eine Fallklärung stattgefunden hat, sollten Maßnahmen mit der betroffenen Person und den Eltern geplant werden, dabei auch nochmal Ressourcen und Risikofaktoren verdeutlicht und Fördermaßnahmen aufgezeigt werden. Jetzt gilt es noch das Besprochene in die Praxis umzusetzen und dabei auch wieder die Zuständigkeiten zu klären (vgl. Ricking 2007, S. 135). Ergänzend können einige Fragen den Lehrer*innen dabei helfen, sich einen ersten Überblick über die Situation zu verschaffen. Zum einen die Motivation und Häufigkeit des Schulschwänzens und zum anderen die Unterscheidung zwischen

unentschuldigtem und entschuldigtem Fehlzeiten. Außerdem den zeitlichen und räumlichen Umfang des Fehlens, wie etwa vereinzelte Tage oder mehrere Tage in Folge bzw. bestimmte Unterrichtsfächer oder Schulstunden (z.B. die erste oder die letzte Stunde). Des Weiteren sollte hinterfragt werden, zu welchen Erkenntnissen ein Gespräch mit dem/ der Schüler*in geführt hat und wie die jeweiligen Erziehungsberechtigten die Situation einschätzen (vgl. Thimm 2007, S. 3.).

Im Folgenden werden Interventionsmaßnahmen vorgestellt, die von den Lehrkräften ausgehen und an schulverweigernden SuS gerichtet sind. Diese stammen aus der Handlungshilfe von Karlheinz Thimm. Hier schlägt Thimm (2007, S. 3-6) folgende Lösungen vor, die eine Anregung für den Umgang mit Schulabsentismus darstellen können und sich seiner Meinung nach bewähren.

Laut ihm besteht ein interventiver Handlungsansatz darin, die *Anwesenheit zu belohnen* und die *Schulzufriedenheit* zu erhöhen. Das kann z.B. durch die Senkung von Leistungsanforderungen und der Ermöglichung von Erfolgserlebnissen geschaffen werden. Weiter kann die *Zufriedenheit* durch mehr Mitbestimmung der Unterrichtsgestaltung erreicht werden, indem es den Schüler*innen ermöglicht wird, Ideen in den Unterricht miteinbringen und umsetzen zu können. Eine andere interventiver Handlungsansatz besteht darin, die *Zufriedenheit für das Schwänzen* zu vermindern. Eine Möglichkeit ist dabei ein eigenveranlasster Hausbesuch oder die Übersendung von Schulaufgaben, die im Krankheitsfall erledigt werden müssen. Eine weitere Möglichkeit stellt ein Abholdienst dar, der eingeschaltet werden kann und die Sanktionierung der Erziehungsberechtigten, wenn diese ihre Kinder nicht zur Schule bringen. Weiter sollte laut Thimm ein interventives Handeln damit verbunden sein, den Schulbesuch nach *Fehlzeiten positiv* zu gestalten. Dabei geht es darum, Vorstellungen und Wünsche der Kinder und Jugendlichen für den Schulbesuch wahrzunehmen, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen wieder in das Unterrichtsgeschehen einsteigen können und sich die Betroffenen bei der Rückkehr ernstgenommen fühlen. Damit sich SuS ernstgenommen fühlen, sollten die Lehrer*innen auf eine wertschätzende und empathische Art mit den Schüler*innen kommunizieren. Bei der Rückkehr der betroffenen Person ist weniger mit Moralisation oder Drohungen zu reagieren, sondern eher mit Zuwendung und Formulierungen, dass sich die Lehrkraft z.B. sorgen um die Person macht und dabei eine erhöhte Aufmerksamkeit gegeben wird. Weiter kann aufsuchende Arbeit den SuS vermitteln, dass sie den jeweiligen Lehrpersonen nicht gleichgültig sind (vgl. Thimm 2007, S. 4). Bei den aufgezeigten Aspekten zur Gestaltung des Schulbesuchs nach bestehenden Fehlzeiten der Schüler*innen kann festgehalten werden, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung eine sehr relevante Rolle für den Erfolg von Interventionen einnimmt. Ein weiterer Handlungsansatz besteht darin,

*Vereinbarungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen* zu schaffen, die schriftlich von beiden Parteien festgehalten werden. Der Vorteil hierbei liegt darin, dass jede Partei seine Wünsche und Ziele erläutern kann und besonders im Hinblick auf die SuS die Selbstverantwortung gestärkt wird. Die schriftlichen Vereinbarungen unterliegen bestimmten Kriterien, die durch die Lehrer*innen erfüllt werden müssen. Zum einen muss eine schriftliche Vereinbarung für beide Parteien verständlich, überschaubar und inhaltlich nachvollziehbar sein und auf der anderen Seite müssen Zielsetzungen auch realisierbar sein (vgl. ebd., S. 4-6). Weiter empfiehlt Thimm die *aktive Mitteinbeziehung von Eltern* in den Prozess. Das kann z.B. so geschehen, dass die aufgesuchten Erziehungsberechtigten und der/ die Schüler*in an einem Tisch sitzen und eine Lehrkraft als Vermittlungsperson dabei ist. Die Lösungswege sollen aber durch die Akteur*innen erarbeitet werden. Des Weiteren haben die Lehrer*innen ihren SuS zu signalisieren, dass sie an deren Leben interessiert sind, indem sie die Schüler*innen z.B. mit ihren Cliques in Treff- und Brennpunkten aufsuchen (vgl. ebd., S. 6).

Neben Thimm erwähnt Ricking (2014, S. 105) in Form einer Liste, dass interventive Handlungsansätze auch auf die Ängste der Schüler*innen abgestimmt sein müssen. Hierzu schlägt er folgende Strategien vor. Pädagogische Fachkräfte wie z.B. die Lehrer*innen sollten den Schüler*innen mit Ängsten ein *wertschätzendes und sozialausgerichtetes Miteinander* ermöglichen und dabei eine *Vorbildfunktion* einnehmen. Sie sollten dabei als erste Ansprechperson für die SuS bereitstehen, wenn diese Unterstützung brauchen. Weiter sollten pädagogische Fachkräfte darum bemüht sein, ein *positives Schul- und Klassenklima* für die Schüler*innen zu gestalten. Damit dieses Klima für die Schülerschaft geschaffen werden kann, müssen Verhaltensregeln und auch Verbote aufgestellt werden, die sich gegen psychische und körperliche Gewalten untereinander richten. Genauso gilt es für das Verhältnis zwischen LuL und Schüler*innen *Beschwerden der Schüler*innen ernst- und wahrzunehmen*. Das kann z.B. durch Beschwerdemöglichkeiten anhand von schriftlichen Formularen oder E-Mailportalen geschaffen werden. Weiter sollte es den SuS ermöglicht werden, mit Lehrpersonen *über ihre Ängste reden* zu können und Themen wie *Mobbing und Angst* in das Unterrichtsgeschehen durch z.B. Schul- und Klassenprojekte zu etablieren, damit sich Betroffene und Nichtbetroffene mit der Thematik auseinandersetzen. Die Kinder und Jugendlichen werden ermutigt, über negative Geschehnisse und Belastungssituationen zu sprechen. Die erwähnten Handlungsansätze von Ricking zeigen, dass der Erfolg von Interventionen bei Schüler*innen mit Ängsten stark im Zusammenhang damit stehen, wie die Lehrer-Schüler-Beziehung, das Schul- und Klassenklima und der Unterricht gestaltet wird.

5 Prävention und Intervention von Schulabsentismus durch die Schulsozialarbeit

Zwar lässt sich von dem eingangs erläuterten Auftrag und den damit verbundenen Gesetzen der Schulsozialarbeit erkennen, dass viele Aspekte mit Thematiken des Schulabsentismus zusammenhängen und sich widerspiegeln, allerdings gibt es keine konkreten gesetzlichen Vorgaben, aus denen entnommen werden kann, wie genau die Kooperation zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen erfolgen soll. Aus diesem Grund ist es erforderlich, ein abgestimmtes Handlungskonzept zwischen den beiden Professionen an den Schulen zu etablieren, insbesondere an Schulen, bei denen Schulabsentismus vermehrt auftritt. Es sollte somit stark auf Kooperation und fachliche Abstimmung gesetzt werden.

Grundlage für jegliche erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Schulpersonal und den Fachkräften der SSA, u.a. zur Prävention und Intervention, ist die gemeinsame und wechselseitige Absprache zur Aufgabenverteilung und Maßnahmenergreifung (vgl. Thimm 2015, S. 122).

In den vorherigen Kapiteln wurde erwähnt, dass für die Umsetzung und Planung von präventiven und interventiven Aufgaben die Haltung der Lehrer*innen eine bedeutende Rolle einnimmt. Hier kommt auch bei den Schulsozialarbeiter*innen die Vermutung auf, dass wenn diese unter einem geringen Kenntnisstand zum Schulabsentismus verfügen, sie selbst wahrscheinlich manche Aufgaben nicht ihrem Tätigkeitsfeld zuordnen. Ein unzureichender Kenntnisstand könnte z.B. dazu führen, dass die SSA's ihre Angebote nicht auf Thematiken und Faktoren, die mit Schulabsentismus zusammenhängen, abstimmen oder erst gar keine Angebote dazu aufstellen. Wie auch bei den LuL kommt die Vermutung auf, dass Schulsozialarbeitende die Schüler*innen weniger über spezifische Unterstützungsangebote der Schule oder eigenveranlasste Angebote informieren, desto weniger sie sich selbst mit der Thematik Schulabsentismus auseinandergesetzt haben. Das kann hier ebenfalls damit zusammenhängen, dass keine konkreten Fortbildungen angeboten werden, die als erstes durch die Schulleitung oder eine*n ausgewählte*n Expert*in an der Schule vermittelt werden sollten. Auch wurde zuvor erwähnt, dass das Problem Schulabsentismus in Konferenzen thematisiert werden sollte. Dabei müssten besonders die Schulleitung, die Lehrer*innen und die Schulsozialarbeiter*innen involviert sein. Findet kein fachlicher Austausch statt, liegt hier die Vermutung nahe, dass höchstwahrscheinlich kein abgestimmtes Handlungs- und Kooperationskonzept an der Schule vorzufinden sein wird und eine genaue Aufgabenverteilung bzw. Zuständigkeit für die jeweilige Profession gar nicht oder nur zum Teil ersichtlich wird.

Allgemeine Förderoptionen im Rahmen der Schulsozialarbeit hat Ricking aufgeführt. Es erscheint fast unmöglich, Prävention und Intervention zu differenzieren, da meist beides gleichzeitig bedient wird. Die Fachkräfte sollen an der Schule dazu beitragen, einen guten und geschützten Raum für junge Menschen zu bieten, in dem sich eine wohlfindliche Schulgemeinschaft bilden kann. Sie sind angehalten, sich mit externen unterstützenden Diensten zu vernetzen und zu kooperieren, sowie hürdenlose Beratungen von Schüler*innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten zu ermöglichen und von sich anzubieten. Des Weiteren ist eine Mitgestaltung der Pause, z.B. durch förderliche Spiele oder Cafés, sinnvoll. Die Mitwirkung im Rahmen des Hilfeplanprozesses und Unterstützung bei Interventionsmaßnahmen, wie Hausbesuche oder Aufsuchen von bekannten Orten, ist ein weiterer Aspekt, genauso wie die bedarfsorientierte Förderung von einzelnen SuS, etwa in Krisen oder Risikofällen. Außerdem angebracht ist eine Projektgestaltung mit sozialem Schwerpunkt für Klassen bzw. Gruppen, etwa zu aktuellen Themen wie Mobbing, Ängste oder Schulschwänzen. Kurse und Angebote, die die sozialen Kompetenzen und die Umgangsweisen miteinander fördern, sind besonders sinnvoll für heranwachsende Menschen, deren Persönlichkeit und Strategien noch ausreifen. Die Teilnahme an und Mitwirkung in klassen- oder fachinternen Sitzungen, Konferenzen oder Gesprächen ist eine weitere Option, genau wie Konfliktregelungen/ Streitschlichtungen oder Kriseninterventionen in akuten Situationen, um die Persönlichkeit zu stärken und Unterstützung zu bieten (vgl. Ricking 2014, S. 48).

In den Jahren 1998 bis 2003 fanden rund 60 geförderte Schulsozialarbeitsprojekte in Sachsen-Anhalt statt (vgl. Speck & Olk 2012, S. 176). Speck und Olk haben hierzu aus der Begleitforschung diverse Abschlussberichte und -befragungen der Projekte aus dem Jahre 2002 ausgewertet, die zwar nicht primär mit Schulabsentismus in Verbindung standen, allerdings durch Analysen die Gewinnung von zahlreichen Erkenntnissen zum Schulabsentismus ermöglichen. Deren Ziel war es herauszufinden, welchen Umfang Schulabsentismus im Land Sachsen-Anhalt zum Erhebungszeitpunkt aufzuweisen hatte und welche individuelle, familiäre, schulische und Freizeitmerkmale nachgewiesen werden können (siehe Kapitel 7.2 Studien zur Motivlage von Schüler*innen der Schule fernbleiben zu wollen). Zudem sollte durch die Auswertung der Daten ersichtlich werden, welchen Beitrag Schulsozialarbeit beim Thema Schulabsentismus leisten kann (vgl. ebd., S. 177 f.).

Durch die empirischen Auswertungen konnten Handlungsansätze für die SSA im Zusammenhang mit Schulabsentismus für die Individualebene und die Gruppen- bzw. Klassenebene abgeleitet werden. Auf der Individualebene soll die Schulsozialarbeit in Kooperation mit den Lehrkräften mithilfe abgestimmter Dokumentationssysteme

und zugehöriger Diagnostik die Früherkennung von Risikoverhalten im Hinblick auf Warnsignale und Fehlzeiten ermöglichen. Zudem soll die Schulsozialarbeit eine enge, professionelle Beziehung auf wertschätzender Basis mit den Schüler*innen aufbauen und dabei positive Anreize, Erfolgserlebnisse gekoppelt mit Rückmeldungen schaffen. Weiter ist es empfehlenswert, dass sie Angebote aufstellen, durch die die Selbstwirksamkeit der SuS gefördert werden kann. Gegenüber der Individual-ebene zielen Handlungen auf der Gruppen- bzw. Klassenebene darauf ab, ein soziales und lernförderndes Klima an der Schule zu schaffen. Die Schulsozialarbeit sollte Angebote für die Schulklassen etablieren, die die Möglichkeit bieten, die sozialen Kompetenzen der SuS zu erweitern. Zudem sollte laut Speck und Olk ein niedrigschwelliges Beratungsangebot zur Konfliktlösung angeboten und die Lehrer-Schüler-Beziehung gestärkt werden. Hierbei gilt es auch die Lehrkräfte im Umgang mit den Schüler*innen und in Bezug auf der Wichtigkeit von Schulleistungen zu sensibilisieren. Zentrale Aufgabe der SSA ist es, zum einen mit Lehrpersonal und externen Diensten zu kooperieren, die Unterstützung beim Schulabsentismus leisten können und zum anderen die Zusammenarbeit mit den Eltern zu intensivieren und diese auf Angebote zu verweisen (vgl. Speck & Olk 2012, S. 186 f.).

6 Zwischenfazit

Nachfolgend werden die zentralen Erkenntnisse aus dem theoretischen Hintergrund noch einmal komprimiert aufgezählt bzw. wiedergegeben.

Bisher wird ersichtlich, dass Schulabsentismus ein komplexes und facettenreiches Konstrukt ist, das sich durch viele verschiedene Komponenten äußert, die meistens nicht für sich alleine stehen und sich gegenseitig beeinflussen können. Es gilt besonders im Schulalltag individuelle und schulische Komponenten der SuS zu berücksichtigen, sowie Wirkungen von ungünstigen Peers und Zusammenhänge aus den jeweiligen familiären Milieus zu erkennen, die oft verdeckt sind.

Es kann davon ausgegangen werden, dass an jeder Schule mehr oder weniger Schüler*innen mit schulabsentem Verhalten vorzufinden sind. Das Thema ist also höchst relevant und muss Beachtung im Alltag finden. An Schulen, je nach Standort und Schulform variabel ausgeprägt, sind viele verschiedene Persönlichkeiten, Altersgruppen und Kulturen vertreten. Hier erscheint es gängig, dass es zu alltäglichen Konflikten kommen wird, was zu Lasten der Schulgemeinschaft führen kann. Ein zentraler Punkt, der den Schulbesuch beeinflusst, ist das Wohlbefinden im Schul- und Klassenkontext. Wichtig ist deshalb u.a. die positive Gestaltung der Schumatmosphäre und der Beziehungsebene zwischen allen Akteur*innen. Primär verantwortlich hierfür erscheinen die Lehrer*innen, sekundär die Schulleitungen und Schulsozialarbeiten.

Um schulabsentem Verhalten von Schüler*innen vorzubeugen, zu erkennen und korrekt begegnen zu können, ist eine fachliche Kompetenz dringend erforderlich. Das Wissen um die Risikofaktoren, die schulabsentes Verhalten begünstigen bzw. hervorrufen, sowie die jeweiligen Erscheinungsformen müssen bekannt und verinnerlicht sein. Gleiches gilt auch beim Verständnis von aktiver und passiver Schulverweigerung, von Unterrichtsabsentismus, sowie der Schwere bzw. der Intensität. Je nach dem Ausmaß der Schulverweigerung muss fachgerecht und zügig gehandelt werden, um weitere negativ behaftete Folgewirkungen abzumildern. Neben den theoretischen Kenntnissen ist die Haltung des Lehrpersonals ausschlaggebend für mögliche präventive und interventive Ansätze. Folglich ergibt sich hieraus eine professionelle Handlungsfähigkeit, die jede Lehrkraft aufweisen sollte. Grundlegend sollten Lehrer*innen das Thema Schulabsentismus anerkennen, präventive und interventive Maßnahmen auch ihrem Aufgabenfeld zuordnen und sich regelmäßig über die Thematik informieren. Sie müssen in der Lage sein, Beziehungen zu den Schüler*innen positiv gestalten zu können, soziale Regeln für alle aufzustellen und sie durch teilweise abgegebene Verantwortung in den Schulprozess miteinzubeziehen. Jede*r Schüler*in sollte klar vermittelt werden, gleichermaßen wichtig zu sein und das Gefühl bekommen, dass ihre individuellen Probleme beachtet werden. Zudem gilt es den Unterricht lebensweltorientiert zu gestalten, Selbsttätigkeit zu fördern, Ideen der SuS zu berücksichtigen und zu implementieren und Partizipation stets zu fördern. Es gilt eine Schulkultur zu schaffen, die gegen Konflikte gerichtet ist und u.a. besonders von den LuL wahrgenommen und behandelt wird. Nicht zu unterschätzen ist die Schulleitung, die durch ihre Vorbildfunktion und persönliche Motivation die Schulabsentismusthematik beeinflusst bzw. stoppt oder vorantreibt.

Zur Unterstützung des Schulsystems und der dort tätigen Personen wurde die Schulsozialarbeit als Instanz zwischen Jugendhilfe und Schule etabliert. Meist zeigen sich Lehrpersonen mit sozialen Problemen der SuS überfordert oder erkennen diese erst gar nicht. Das liegt u.a. an der Ausbildung, in der weniger auf soziale Problemkonstellationen und Handlungsmöglichkeiten eingegangen wird, sondern hierbei vielmehr die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht. Diesbezüglich zeigen sich Lehrer*innen bereits mit der Wissensvermittlung stark ausgelastet. Ein weiterer Faktor ist die zeitliche Auslastung und der aktuelle Mangel an Lehrkräften. Es ist schlicht zu wenig Zeit, sich intensiv mit Schüler*innen befassen zu können. Damit individuelle Problemkonstrukte und soziale Benachteiligungen von SuS aufgefangen werden können, u.a. auch eine lebensweltliche Umwelt aufgebaut wird, unterstützt die SSA in kooperativer Form das Lehrpersonal und die Schule als Ganzes. Ein wichtiger Faktor ist auch, die Lehrkräfte im Umgang mit den Schüler*innen zu sensibilisieren, damit

SuS gerne zur Schule kommen. Nicht nur in der Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und der SSA, sondern mit der gesamten Schule gilt es, ein einheitliches Konzept zu implementieren, aus dem hervorgeht, wie die jeweilige Profession oder andere Instanzen bei Problemen der SuS zu handeln haben. Dabei ist wichtig, Zuständigkeiten zu klären und die verschiedenen Professionen anzuerkennen bzw. zu verstehen. Beispielhaft sollte ersichtlich sein, wer für welche präventiven und interventiven Maßnahmen zuständig ist, ab welcher Problemkonstellation SuS zur SSA geschickt werden und wer zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufnimmt. Die Schulsozialarbeitenden arbeiten vertraulich und intensiv mit Schüler*innen zusammen und unterstützen diese bei Problemlösungen. Für ein adäquates Schulabsentismuskonzept ist nicht nur die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften und SSA´s eine Voraussetzung, sondern auch die Rahmenbedingungen, wie z.B. räumliche und personelle Ausstattung. Insbesondere bei der SSA besteht Handlungsbedarf.

Insgesamt erscheint es grundlegend, die Schule als Ganzes für das Thema Schulabsentismus zu sensibilisieren, um Aufmerksamkeit und ein Problembewusstsein bei allen Parteien zu schaffen.

7 Forschungsstand Schulabsentismus

7.1 Häufigkeit von Fehlzeiten nach Geschlecht, Alter und Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland

Es liegen zwar international und auch in Deutschland vereinzelte Studien zur Schulverweigerung vor, allerdings weisen diese nur im sehr geringen Maße repräsentative Zahlen auf (vgl. Walter & Döpfner 2020, S. 4). Dass bisher keine aussagekräftigen Daten vorliegen, kann u.a. daran festgemacht werden, dass Schulabsentismus durch jeweils andere Merkmale zu definieren ist und dementsprechend unterschiedliche Erhebungsverfahren für eine Datenerhebung genutzt werden (vgl. Rotthaus 2019, S. 119). Weiter fehlt es in Deutschland an einer bundesweit festgemachten und einheitlichen Anwesenheitsquote, die von allen Schulen angestrebt werden sollte. In vielen englischsprachigen Ländern gibt bereits es eine festgelegte Anwesenheitsquote von 95% bis 96% (vgl. Albers et al. 2018, S. 277). Zudem gilt die kontinuierliche Erfassung und der Ausbau von digitalen Dokumentationssystemen zur Erfassung von Fehlzeiten in Deutschland weiterhin als verbesserungsbedürftig und ausbaufähig. Bezüglich des digitalen Monitorings gibt es an Schulen bisher nur vereinzelte Modellkonstellationen (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 51). Eine bekannte Studie ist die der Bertelsmann-Stiftung und Hertie-Stiftung aus dem Jahre 2002. Diese kamen zu dem Ergebnis, dass eine halbe Millionen Schüler*innen regelmäßig nicht am Unterricht

teilgenommen haben, was ungefähr einen Anteil von 5% aller SuS in Deutschland ausmacht (vgl. Buhse & Fileccia 2003, S. 8). In der Wissenschaft kann bisher zusammenfassend festgehalten werden, dass je nach Altersgruppe, Schultyp und Region ungefähr 5% bis 10% der Schüler*innen den Schulbesuch regelmäßig verweigern (vgl. Walter & Döpfner 2020, S. 6). Auch stimmt die Forschung überein, dass 4% bis 5% der Fehlzeiten durch Krankheiten, Beurlaubungen oder anderen legitimen Gründen erfolgen (vgl. Ricking & Albers 2019, S. 30).

Im Weiteren wird nur auf deutsche Studien eingegangen, da sich das deutsche Schulsystem stark von denen auf internationaler Ebene unterscheidet. Zu den Fehlzeiten und der Geschlechterverteilung gibt es bisher einige regionale Erhebungen.

Im Jahre 1999 hat das Max-Planck-Institut für internationales und ausländisches Strafrecht, stammend aus Freiburg, eine Erhebung an Kölner Schulen durchgeführt, die u.a. die Häufigkeit von Fehlzeiten der Kölner Schüler*innen aufzeigen konnte (vgl. Wager et al. 2004, S. 457 f.). Insgesamt wurden 1824 Schüler*innen der Jahrgangsstufe acht bis zehn aus Sonder-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien auf die Häufigkeit von Fehlzeiten nach der jeweiligen Schulform und Geschlecht untersucht. Dabei wurde mit Hilfe von Fragebögen gearbeitet. Etwa 6,9% aller SuS besuchten eine Sonderschule, 24,8% eine Hauptschule, 20,6% eine Realschule und 47,8% das Gymnasium (vgl. Wagner et al. 2004, S. 467 f.). Die Ergebnisse zeigen, dass 35,2% der Kölner Schüler*innen überhaupt schon einmal die Schule geschwänzt haben. Die Jungen hatten mit 37,7% gegenüber den Mädchen mit 32,8% eine fünf Prozent erhöhte Tendenz schon einmal geschwänzt zu haben. Insgesamt zählten 7,9% aller Schüler*innen der Klasse acht bis zehn der unterschiedlichen Schulformen zu den Schulverweigernden. Weiter zeige die Untersuchung, dass zwischen dem 13. und 17. Lebensjahr eine steigende Tendenz für schulverweigerndes Verhalten auftritt. Die Hauptschüler*innen schwänzten mit 14,5% am häufigsten, gefolgt von SuS der Sonderschule mit 12,8%, der Realschule mit 6,1% und des Gymnasiums mit 4,7% (vgl. ebd., S. 473 f.).

Weiter hat Weiß durch seine Sekundaranalyse 12 unterschiedliche Datensätze verschiedener Studien aus den Jahren 1971 bis 2005 auf die Schwänzhäufigkeit von SuS in Verbindung mit ihrem Geschlecht, Schulform und Klassenzugehörigkeit, sowie dem Aspekt des Migrationshintergrundes und der Klassenwiederholung ausgewertet (vgl. Weiß 2007, S. 37 f.). Untersucht wurden Schüler*innen der Sekundarbereiche I und II aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen, sowie SuS aus dem Gymnasium (vgl. ebd., S. 40). Weiß kam zu dem Ergebnis, dass kein einheitlicher Mittelwert für die Schulschwänzquote gebildet werden kann. Das lag daran, da die Fehlquoten in den Studien zu unterschiedlich waren, die Herleitung eines Wertes demnach

irreführend gewesen wäre und es zudem unterschiedlicher Erhebungs-, Mess- und Operationalisierungsverfahren gegeben hat. Aus diesem Grund verweist Weiß auch darauf, dass keine genaueren Aussagen getroffen werden können und dass Informationen, wie die der Bertelsmann-Stiftung und Hertie-Stiftung, zurückhaltend betrachtet werden sollten. In Bezug auf die Fehlzeiten der Klassenstufen zeigen die Auswertung der jeweiligen Datensätze der Studien auf, dass Schüler*innen der Klassenstufen acht und neun am häufigsten der Schule fernbleiben und ab höheren Klassenstufen eine rückläufige Tendenz zu beobachten ist. Auch wird durch die Auswertung der Datensätze ersichtlich, dass Jungen nicht öfter als Mädchen schwänzten. Die Ergebnisse haben darauf hingewiesen, dass Hauptschüler*innen ein größeres Risiko zum Schwänzen aufweisen als Schüler*innen aus Realschulen und Gymnasien. Bei Gesamtschüler*innen verhielt es sich so ähnlich wie bei den Hauptschüler*innen. Die Analyse verdeutlicht auch, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Schule nicht häufiger als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund schwänzen würden. Weiter zeigen die Daten, dass besonders Klassenwiederholungen das Risiko steigern würden, die Schule schwänzen zu wollen (vgl. ebd., S. 48-53).

Eine weitere interessante und aktuellere Erhebung hat Lenzen und seine Mitarbeitenden im Jahr 2011 durchgeführt. Sie untersuchten in einer schriftlichen Befragung anhand von Fragebögen 2713 Schüler*innen aus Haupt- und Realschulen und Gymnasien, auf die Häufigkeit von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlzeiten. Aufgrund unzureichender Angaben einiger SuS, wurden schließlich 2619 Bögen ausgewertet. Bei der Befragung handelte es sich um eine Interventionsstudie zur Prävention von Schulfehlzeiten stammend aus dem *WE-STAY Projekt*. Dabei nahmen Schüler*innen aus der Klassenstufe 8 und 9 von insgesamt 6 Gymnasien, 5 Realschulen und 14 Hauptschulen aus dem Rhein-Neckar-Kreis und der Stadt Heidelberg teil. Vertreten waren 28,67% als Hauptschüler*innen, 33,37% als Realschüler*innen und 37,96% als Gymnasiast*innen. Die teilnehmenden SuS waren zwischen 11 und 19 Jahren alt, der Mittelwert betrug 14 Jahre. Der Schüleranteil der Stichprobe betrug 49,35% und der Schülerinnenanteil 50,65% (vgl. Lenzen et al. 2013, S. 571-574). Bei der Auswertung der ganzen unentschuldigten Fehltage ergab sich nach der jeweiligen Schulart und dem zugehörigen Geschlecht folgendes Ergebnis. Insgesamt gaben alle Schüler*innen mit 16,7% an, im Monat 1 bis 4 Tage und 4,1% mehr als 4 Tage in der Schule unentschuldigt gefehlt zu haben. Bei 1 bis 4 Tagen war das Verhältnis zwischen den Realschülern und Realschülerinnen 22,12% zu 16,85%, den Gymnasiasten und Gymnasiastinnen 7,58% zu 8,3% und bei den Hauptschüler*innen 26,98% (Jungen) zu 22,80% (Mädchen), welche die höchste Tendenz aufgewiesen haben. Bei einer unentschuldigten Zeit von 5 oder mehr Tagen, fehlten gegenüber

den anderen Schulformen auch hier die Hauptschüler*innen am häufigsten. Die Stichprobe zeigt auch, dass bei den Mädchen und Jungen keine großen Abweichungen in den unterschiedlichen Schulformen vorzufinden sind. Allerdings gibt es je nach Schulformen unterschiedlich starke Ausprägungen (vgl. Lenzen et al. 2013, S. 575).

Bei der Auswertung der ganzen entschuldigten Fehltage ergab sich nach der jeweiligen Schulart und dem zugehörigen Geschlecht folgendes Ergebnis. Insgesamt gaben 53,5% der Schüler*innen an, durchschnittlich 2 bis 10 Tage im Monat entschuldigt zu fehlen und 6,1% mehr als 10 Tage durch Angabe einer Entschuldigung. Bei den entschuldigten Fehltagen lagen in geringer Form signifikante Geschlechtsunterschiede vor. Insgesamt zeigt sich je nach Schulform, dass die Mädchen öfter entschuldigt sind als die Jungen. Bei den Hauptschüler*innen zeigt sich bei 2 bis 10 Fehltagen ein Verhältnis von 59,16% (Jungen) zu 66,76% (Mädchen) und bei mehr als 10 Tagen von 7,18% zu 8,79%. Die Realschüler*innen wiederum bei 2 bis 10 Tagen 52,37% (Jungen) zu 59,65% (Mädchen) und mehr Tagen von 7% zu 7,32%. Gymnasiast*innen wiesen in beiden Kategorien deutlich geringere Wert auf (vgl. ebd., S. 576).

Folgendes kann festgehalten werden: Trotz einer geringen Datenlage kann entnommen werden, dass schulabsentes Verhalten, welches zur Schulverweigerung führt, innerhalb aller Schultypen vorgefunden werden kann. Die erläuterten Studien zeigen, dass die Häufigkeit und Intensität des Schwänzens der SuS je nach Schulform stärker voneinander abweichen. Mit steigendem Alter wird auch häufiger geschwänzt. Das Höchstmaß ist in der 8. und 9. Klassenstufe festzustellen. Auswertungen, wie die von Weiß, verdeutlichen, dass ab der 10. Klasse rückläufige Tendenzen zu beobachten sind. Insgesamt schwänzen Mädchen nicht öfter als Jungen. Die Mädchen weisen im geringen Maße öfter eine legitime Entschuldigung auf. Aus allen Schulformen wiesen die Hauptschüler*innen die größte Schulverweigerungstendenz auf.

Obwohl bereits in der Wissenschaft vereinzelte Datensätze zur Schulverweigerung vorliegen, sollte erwähnt werden, dass die bisher vorliegenden Zahlen Schwankungen in der Abhängigkeit der zu überprüfenden Kohorten und der Basis festgelegter Kriterien, besonders im Hinblick auf die Abwesenheitsdauer, aufweisen. Aus diesem Grund ist es schwierig, die Zahlen verschiedener Studien miteinander zu vergleichen und Zusammenhänge herauszuarbeiten (vgl. Walter & Döpfner 2020, S. 6).

7.2 Studien zur Motivlage von Schüler*innen der Schule fernbleiben zu wollen

Gegenüber den Motiven, der Schule fernbleiben zu wollen, erwähnen Ricking und Dunkake (2017, S. 47), dass es nur wenige Studien gibt, die Anhaltspunkte liefern. Im Folgenden werden neuere Studien vorgestellt, aus denen Anhaltspunkte für Motive einer Schulverweigerung hervorgegangen sind. Aufgrund von u.a. kulturellen und schulsystematischen Unterschieden werden, außer einer Studie aus der Deutschschweiz, nur nationale Studien aus Deutschland berücksichtigt. Durch die gleiche Sprache und vielen (grundlegenden) Gemeinsamkeiten mit dem deutschen Schulsystem wird die schweizerische Studie als Ausnahme aufgeführt. Erwähnt werden sollte auch, dass es sich erschwert hat, Studien zu finden, die sich nur auf bestimmte einzelne Motive konkret fokussierten.

In den Jahren 1998 bis 2003 wurden durch das Kultusministerium und das Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales, ca. 60 Projekte der Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt an unterschiedlichen Schulen gefördert. Betroffen waren rund 70 Grund-, Gesamt-, Sekundar-, Sonder- und Berufsschulen, sowie Gymnasien. Ausgehend der Begleitforschung des Landesprogrammes sollte im Auftrag der Ministerien herausgefunden werden, wie sich die Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule in den verschiedenen Projekten der SSA im Bundesland Sachsen-Anhalt entwickelten. Zudem wurden auch Daten der Schüler*innen zum Thema Schulabsentismus erhoben, die aber nicht den Hauptfokus der Erhebung darstellten, jedoch zahlreiche Informationen für die Motive aufweisen konnten (vgl. Speck & Olk 2012, S. 176 f.). Karsten Speck und Thomas Olk haben die Daten der Abschlussbefragung aus dem Jahre 2002 der wissenschaftlichen Begleitforschung analysiert und sind der Frage nachgegangen, wie sich das Problem Schulabsentismus im Land Sachsen-Anhalt zum Erhebungszeitpunkt in 2002 darstellt. Es liegen Daten von 2432 Schüler*innen der Klasse 7 bis 12 zum Thema Schulabsentismus im Bereich individueller, familiärer, schulischer und freizeittlicher Merkmale bereit. Allerdings fokussierten sie sich bei ihrer Analyse und ihren Berechnungen mehr auf die Sekundarschulen, da hier präzisere Ergebnisse zu den Merkmalen aufgezeigt werden konnten und sie Faktoren, die sich auf Schulform und Alter beziehen, ausschließen wollten. In Anbetracht der Sekundarschüler*innen, lagen dabei insgesamt Daten von 1332 Befragten der Klassen 7 bis 10 vor. Die Auswertungen weisen u.a. aussagekräftige Daten zu Merkmalen der familiären Wohnsituation, dem Familien- und Klassenklima und der Lehrer-Schüler-Beziehung auf. Da bereits Erkenntnisse zwischen Jungen und Mädchen und deren Fehlzeiten vorliegen, wird aus dieser Studie eher auf die Ergebnisse der aufgezählten Merkmale eingegangen (vgl. Speck & Olk 2012, S. 177 f.).

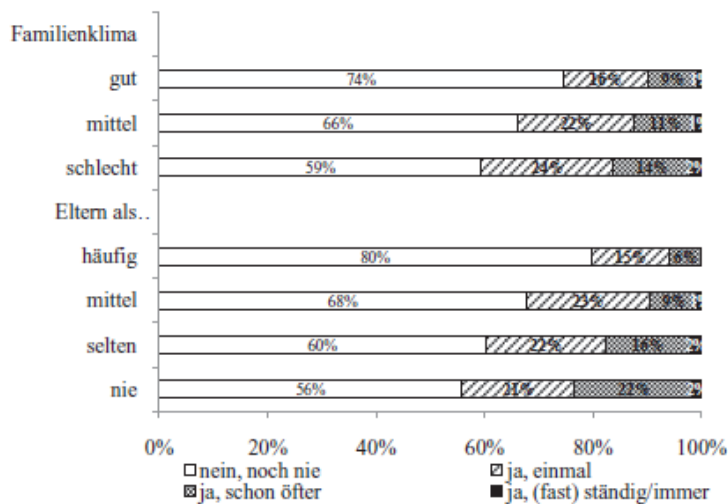


Abbildung 4: Schulschwänzen und Familienmerkmale (Speck & Olk 2012, S. 181)

In Anbetracht der Abbildung 4 zeigen die Daten von Speck und Olk, dass es einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Schulschwänzen und dem Familienklima gibt. Dieses begünstigte die Fehlzeiten der Schüler*innen, umso schlechter es ausgeprägt gewesen ist. Weiter verweisen sie darauf, dass fehlende Unterstützung der Erziehungsberechtigten bei Problemen und Sorgen der SuS dazu führte, dass sie der Schule öfter fernbleiben. Weiter wird u.a. auch deutlich, dass es keine signifikanten Hinweise zwischen dem Bildungsstand und dem ausgeübten Beruf der Eltern und den Fehlzeiten der SuS in Anbetracht eines bestimmten Schichtmilieus gegeben hat. Zur Wohnsituation verwiesen sie darauf, dass besonders die SuS gefährdet sind, bei denen die Eltern alleinerziehend waren. Die Tendenz bei den Vätern war etwas höher als bei den Müttern (vgl. Speck & Olk 2012, S. 180 f.).

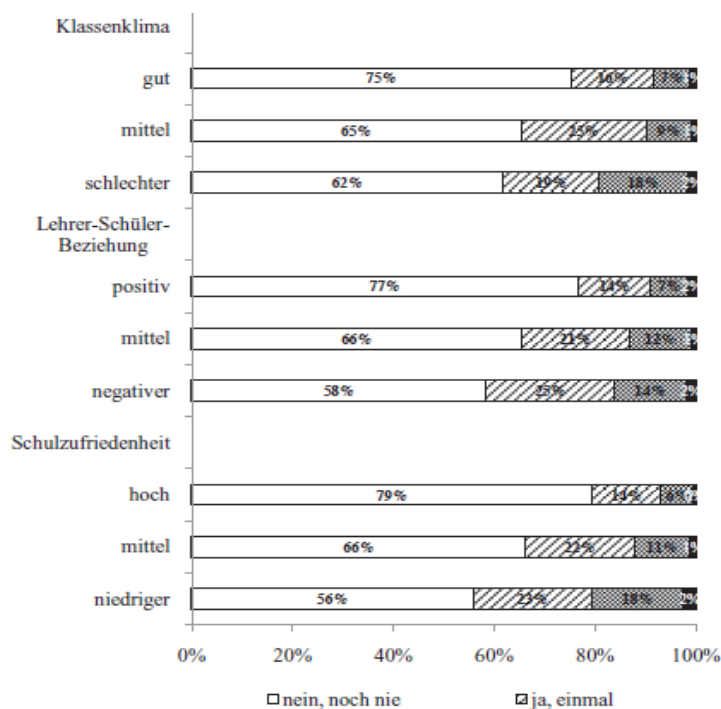


Abbildung 5: Schulschwänzen und einrichtungsbezogene Schulmerkmale (Speck & Olk 2012, S. 183)

Weiter erwähnten Speck und Olk (2012, S. 182 f.), dass es Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber dem Klassenklima, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Schulzufriedenheit (siehe Abb. 5) gegeben hat. Hierzu führen sie aus, dass umso schlechter die SuS diese Aspekte jeweils einstufen, diese häufiger schon mindestens einmal oder öfter die Schule geschwänzt haben. Andere Autor*innen wie z.B. Steins, Weber und Welling (2013, S. 43) erwähnen verstärkt, dass das allgemeine Schulklima und das Klassenklima, sowie Interaktionen zwischen SuS und LuL sehr aktuelle, relevante schulische Einflussfaktoren darstellen. Besonders bei der Lehrer-Schüler-Beziehung nennen viele Autor*innen wie z.B. Schreiber-Kittel und Schröpfer (2002, S. 144 f.), dass zahlreiche Expert*innen dazu plädieren, dass diese Beziehung eine Rolle bei der Entstehung von Schulabsentismus einnimmt.

Bei der Literaturrecherche konnten auch andere Studien zu Auswirkungen des Schul- und Klassenklima aufgefunden werden, diese waren aber sehr veraltet und nur schwierig in den heutigen, modernen gesellschaftlichen Kontext (u.a. vermehrte Migration) einzuordnen. Studien wie z.B. die von Speck und Olk oder die aus der Deutschschweiz konnten neuere und aktuelle Indizien liefern.

Im Jahre 2006 fand in der Schweiz eine Erhebung durch die Universität Fribourg statt, die u.a. der Frage nachgegangen ist, aus welchen Gründen die SuS der Schule fernbleiben bzw. welche Motive dazu führen. Das durchgeführte Projekt trug den Namen *Schulabsentismus in der Schweiz - ein Phänomen und seine Folgen* (vgl. Stamm et al. 2009, S. 13 f.). Der Umfrage lagen Daten von 3668 Schüler*innen vor, die auf die Klassenstufe 7 bis 9 verteilt waren, davon beteiligte Schulen mit erweitertem Niveau und grundlegenden Niveau (vgl. Stamm et al. 2009, S. 45 f.). Befragt wurden die SuS u.a. zum Miteinander und dem Verhältnis von Rivalitäten bei Schwänzenden und Nicht-Schwänzenden in der Klasse, Einschätzungen zum allgemeinen Schul- und Klassenklima, die Beziehung zu den LuL, dabei auch die Strenge dieser und Leistungsdruck (vgl. ebd., S. 45-49.) In den Auswertungen der Studie konnten u.a. starke Indizien für Zusammenhänge bei den Fehlzeiten der SuS in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und dem Schul- und Klassenklima festgestellt werden. Erkennbar ist, dass weniger als ein Drittel der Schwänzer*innen ihre Beziehung zu den LuL als positiv betrachten, wogegen es bei Nicht-Schwänzer*innen mehr als zwei Drittel gewesen sind. Auch betrachten nur knapp ein Drittel der schwänzenden SuS das Schulklima als angemessen, wogegen es bei Nicht-Schwänzenden knapp zwei Drittel gewesen sind. Auch in der Klassengemeinschaft zeigte sich, dass 39% der Massivschwänzenden die Rivalitäten in der eigenen Klasse als hoch einstufen, wogegen es bei Nichtschwänzenden nur 20% sind (vgl. Stamm et al. 2009, S. 81-83).

Im Jahre 2010 hat die Jugendhilfe, die Beschäftigungsförderung und das Schulamt Krefeld an der Universität Köln und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg angefragt, ob eine schriftliche Befragung zum Schulabsentismus durchgeführt werden kann. Es nahmen vier Krefelder Hauptschulen mit jeweils drei Klassen teil, dabei die Schulen, die hohe Fehlzeiten zu verzeichnen hatten. Bei den geplanten Untersuchungen bestand das Interesse u.a. darin, herauszufinden, welche Ursachen dazu führen, dass die SuS der Schule fernbleiben. Von insgesamt 284 Schüler*innen haben 245 der Klassen 6 bis 9 teilgenommen. Abgefragte Themen waren u.a. Schulleistungen, die Lehrer-Schüler-Beziehung, Beziehungen zu Mitschüler*innen, familiäre und freizeitliche Aspekte, sowie Auffälligkeiten in der Delinquenz. Insgesamt stammen 43 Schüler*innen aus der 6. Klasse, 36 aus der 7. Klasse, 63 aus der 8. Klasse und 103 aus der 9. Klasse (vgl. Ricking & Dunkake 2017, S. 38 f.).

Rang	Motiv
1.	Ich ausschlafen wollte/verschlafen hatte (50,8%)
2.	Ich niedergeschlagen und in schlechter Stimmung war (47,1%)
3.	Ich mich mit Freunden verabredet hatte (29,4%)
4.	Meine Freunde das auch gemacht haben (28,8%)
5.	Ich einfach keinen anderen Menschen sehen wollte (25,0%)
6.	Ich die Hausaufgaben nicht gemacht hatte (20,8%)
	Ich mit dem Lehrer/der Lehrerin nicht zurecht kam (20,8%)
8.	Ich eine Klassenarbeit nicht mitschreiben wollte (11,5%)
9.	Sonstiges („keine Lust“, „Null Bock“) (9,6%)
10.	Ich von Mitschüler gehänselt/geärgert wurde (7,6%)
	Ich von anderen Mitschülern mit Gewalt bedroht wurde (6,0%)
12:	Ich zu Hause mithelfen musste (5,7%)
	Mir die Schule zu schwierig war (5,7%)
14.	Meine Eltern das so wollten (1,9%)
	Ich für meine Familie Geld verdienen musste/arbeiten gehen musste (1,9%)

Rang 6, 10,12, 14 sind jeweils doppelt belegt.

Abbildung 6: Rangfolge der Motive des Schulabsentismus (Ricking & Dunkake 2017, S. 49)

Auch wenn die Teilnehmer*innenzahl der SuS insgesamt gering ausgefallen ist und Studien normalerweise größere Stichproben beinhalten, zeigte die Umfrage eine relativ deutliche Tendenz auf, aus welchen Gründen sie der Schule ferngeblieben sind. Die Hauptmotive können der Abbildung 6 entnommen werden.

Die Studie konnte gerade bei der Lehrer-Schüler-Beziehung einige Indizien herausstellen, dass zwischen kurz- und längerfristigen Fehlzeiten oder Verspätungen der SuS und dem Erziehungsstil der jeweiligen Lehrperson ein Zusammenhang bestehen könnte. Umso eher die Lehrer*innen einen strengen Erziehungsstil praktizierten, umso häufiger blieben die Schüler*innen dem Schulunterricht unentschuldigt fern

oder verspäteten sich vermehrt. Zumal zeigte sich auch, dass ein streng-gleichgültiger und ein streng-respektiver Erziehungsstil im Zusammenhang mit passiver Schulverweigerung stehen, wogegen ein unterstützender Erziehungsstil zu weniger passiven schulverweigerndem Verhalten geführt hatte (vgl. ebd., S. 53 f.). Gegenüber familiären Merkmalen deuten die Ergebnisse der Krefelder Studie Indizien an, dass besondere Risikofaktoren ein geringer sozioökonomischer Status und geringes kulturelles Kapital der Familie und Trennungen der Eltern darstellen können, welche die Schulverweigerung begünstigen (vgl. ebd., 2017, S. 96-98). Weiter erwähnen Ricking und Dunkake (2017, S. 55), dass andere Studien Hinweise darauf liefern konnten, dass Trennungen von den Eltern, Gewalt in der Familie und fehlende Beaufsichtigung durch Eltern im Zusammenhang mit schulschwänzenden Verhaltensweisen von Schüler*innen stehen könnten.

Im Juni 2016 fand eine explorative Pilotstudie statt, welche die Häufigkeit auftretender Schulverweigerungsmotive untersuchte, die mit Schulschwänzen, angstbedingter Schulverweigerung und dem Zurückhalten durch die Eltern zusammenhängten. Beteiligt waren 872 Schüler*innen, die an drei unterschiedlichen niedersächsischen Sekundarschulen schriftlich mit vorgegeben Motiven befragt worden sind, warum sie der Schule fernbleiben. Die Ergebnisse der Studie besagen, dass 75% im vergangenen Schuljahr unberechtigt fehlten, wovon 66% angegeben haben, gelegentlich aus bestimmten Gründen die Schule zu schwänzen. Jede*r dritte Schüler*in fehlt zwischen durch aus angstbedingten Motiven und 40% manchmal aus Elterngründen (vgl. Rogge & Koglin 2018, S. 49). Die SuS, die zu den Schulschwänzenden zählten, gaben u.a. folgende Motive an: 39% *Müdigkeit*, 38,3% *Schulunlust*, 34,2% *langweiligen Unterricht*, 18,8% *Hobbys nachgehen*, 18,6% *schlechte Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft*, 17,7% *zu wenig Beachtung durch die Lehrkraft*, 16,8% *Lehrer*in fehlt selbst*, 13,6% *Unterricht macht keinen Sinn* und 8,4% *Lehrer*in ist egal, ob ich da bin* (vgl. ebd., S. 57). Bei angstbedingtem Fehlen gaben die SuS u.a. an: 15% *zu schwierige Hausaufgaben*, 13,2% *Lehrkraft mag mich nicht*, 12,9% *Unterricht zu anspruchsvoll*, 12,2% *Prüfungsverweigerung*, 8,4% *Opfer von Mobbing* und 4,1% *Angst vor Lehrpersonen* (vgl. ebd., S. 58). Bei den elternbedingten Zusammenhängen ist angegeben worden: 6,6% *Eltern gehen nicht zur Arbeit*, 2,3% *Eltern erachten Schule als unwichtig* und 2% *Eltern möchten nicht, dass an bestimmten Unterrichtsfächern teilgenommen wird* (vgl. ebd., S. 60).

Wie der Forschungsstand verdeutlicht, weisen bereits zahlreiche Studien vereinzelte Indizien dafür auf, dass sich Zusammenhänge zwischen den Fehlzeiten der SuS und Motiven, wie z.B. die *Lehrer-Schüler-Beziehung*, dem *Schul- und Klassenklima*, *Mobbing*, der *Schulzufriedenheit*, *Klassenwiederholungen* und der *Unterrichtsqualität*,

vermuten lassen. Immer wieder erwähnte familiäre Faktoren sind das *Familienklima* und *fehlende elterliche Unterstützung* in verschiedenen Kontexten, das *Erziehungsverhältnis*, sowie *Trennungen durch die Eltern*. Zu dem *sozioökonomischen Status* und *kulturellen Kapital der Familie* bestehen geteilte Meinungen. *Gewalt in der Familie* und *fehlende Beaufsichtigung* sind weitere relevante Aspekte. Insgesamt erscheint die Studienlage noch als recht unübersichtlich und verbesserungsbedürftig und Studienergebnisse als Teil wenig repräsentativ. Viele Zusammenhänge lassen sich daher weiterhin nur vermuten und bedürfen der Nachforschung.

Besonders zeigen Forschungen gegenüber der Form des Zurückhaltens durch elternbedingte Handlungen nur unvollständige oder im Ansatz untersuchte Merkmale auf. Es sind keine Studien aufzufinden, die sich ausschließlich auf das Zurückhalten durch elternbedingte Handlungen beziehen (vgl. Albers & Ricking 2018, S. 10). Forschungen im Bereich des Zurückhaltens sind eher selten (vgl. Ricking & Hagen 2016, S. 43). Um tiefgründigere Informationen zu erhalten, würde es sich bei künftigen Forschungen anbieten, vermehrt einzelne Merkmale zu analysieren. Auch die aufgezeigten Studien zeigen primär nur Teilaspekte verschiedener, zu untersuchender Merkmale auf. Die genannten schulischen und familiären Bedingungsfaktoren in den Studien decken sich teils mit den fachlichen Annahmen des theoretischen Hintergrunds.

7.3 Forschungserkenntnisse zum Lehrpersonal

Der Forschungsstand hinsichtlich der Lehrpersonen zum Thema Schulabsentismus ist als äußerst lückenhaft und gering zu betrachten. Es ist sehr wenig erforscht worden, welche Auswirkungen ein geringer Kenntnisstand auf die Haltung und verschiedene Aspekte der professionellen Handlungsfähigkeit hat. In Fachliteraturen gibt es einige Erkenntnisse und Empfehlungen, wie sich Lehrkräfte präventiv und interventiv bei Schulabsentismus verhalten sollen. Jedoch gibt es keine auffindbaren Evaluationen, die sich konkret und umfangreich auf Schulabsentismus beziehen. Es existieren diverse Studien, die sich allgemein mit der Unterrichtsqualität und Klassenführung befassen, aber kaum die Aspekte von Schulabsentismus berücksichtigen. Diese hier ausführlich und in Mehrzahl aufzuführen erscheint nicht sinnvoll, da es nur Teilaspekte sind, die Rückschlüsse zulassen und Zusammenhänge deutlich machen.

Ein Beispiel hierfür stellt die Lehr-Lern Studie SALVE aus den Jahren 2001 bis 2002 dar, bei der es thematisch um die Motivationsmerkmale und Leistungsentwicklung von Schüler*innen im Fach Mathematik geht (vgl. Hosenfeld, Helmke & Schrader 2002, S. 65-82). Es stellte sich u.a. heraus, dass Lehrkräfte die Unterforderung von Schüler*innen im Unterricht deutlich anders wahrnehmen, als SuS sie selbst angeben (vgl. ebd., S. 77 f.). Hieraus lässt sich grundsätzlich entnehmen, dass Lehrpersonen

bestimmte Faktoren und Verhaltensweisen stark anders interpretieren, was in Bezug auf Schulabsentismus eine erhebliche Rolle spielt.

Durch die lückenhafte Forschungslage wird sich an Erkenntnissen bzw. Meinungen von Expert*innen orientiert. Es zeigen sich Zusammenhänge bei der Handlungsfähigkeit der Lehrer*innen im Handlungsbereich der Prävention und Intervention. Der theoretische Hintergrund verdeutlichte zuvor, dass ein Handlungsbereich der LuL darauf abzielt, präventive sowie interventive Aspekte und Handlungen, die mit Schulabsentismus zusammenhängen, fachgerecht umzusetzen. Genannte präventive Aspekte sind z.B. die Haltung und Vorbildfunktion, die Klassenführung, die Unterrichtsqualität, die Gestaltung eines lernfördernden Klimas, der Lehrer-Schüler-Beziehung, das Schul- und Klassenklima, sowie die Kooperation mit den Eltern, die eine wichtige Rolle dabei einnehmen, die Schüler*innen an der Schule zu binden. Im Sinne der Handlungsfähigkeit zeigten die zuvor erwähnten Studien u.a., dass die Haltung der LuL im Zusammenhang mit den Motiven der SuS stehen könnten. Es wird z.B. ersichtlich, dass die Schüler*innen öfter fehlten, da die Lehrer*innen selbst auch öfter gefehlt haben oder es ihnen egal gewesen ist, ob die jeweilige Person da ist oder nicht. Zudem fühlten sich einige SuS nicht von den LuL beachtet oder hatten Angst vor denen. Im Zusammenhang dessen lässt sich erkennen, dass Fehlzeiten höchstwahrscheinlich nicht von den Lehrkräften wahrgenommen werden, keiner Fallklärung nachgegangen wird und einige Lehrer*innen sich dessen nicht bewusst sind oder evtl. ein Gleichgültigkeitsgefühl der Thematik entgegenbringen. Aus diesem Grund lassen die Annahmen vermuten, dass die LuL höchstwahrscheinlich einen schlechten Kenntnisstand zum Schulabsentismus aufweisen, weil präventive und interventive Handlungsansätze nicht berücksichtigt werden, was wiederum in einer schwach ausgeprägten Handlungsfähigkeit resultiert. Bemerkbar macht sich das u.a. dadurch, dass die angegebenen Motive der SuS erkennen lassen, dass keine wirklichen präventiven und interventiven Maßnahmen von den Lehrpersonen berücksichtigt und umgesetzt worden sind. Ansonsten wären bestimmte Motivlagen, wie z.B. die Lehrer-Schüler-Beziehung und Unterrichtsqualität, wahrscheinlich besser ausgefallen. Auch Ricking (2014, S. 82) erwähnt, dass die Forschung darüber einstimmt, dass SuS öfter in der Schule fehlen, wenn LuL Anwesenheiten nur vereinzelt kontrollieren, Abwesenheiten nicht beachten, nicht nachgehen und Konsequenzen ausbleiben. Auch hier kommt die Vermutung der gering ausgeprägten Handlungsfähigkeit auf. Hierbei stellt sich zudem die Frage, ob bei den Lehrer*innen in den Studien überhaupt ein abgestimmtes Handlungskonzept an der Schule vorgelegen hat und sie präventive und interventive Aufgaben ihrem Aufgabenbereich zuordneten.

Es ist der Literatur und Forschung zu entnehmen, dass schulabsentes Verhalten auch durchaus bei den Lehrkräften vorkommen kann. Dies wird wahrscheinlich weniger offensichtlich bemerkt als bei Schüler*innen, da es sich in verdeckten Verhaltensweisen und Abwesenheiten widerspiegelt. Hierzu erwähnen Kastirke und Jennessen (2006, S.103-116), das Lehrpersonal u.a. aufgrund der Schumatmosphäre, Kommunikationsstruktur, persönlichen Gründen (z.B. Überforderung, Lustlosigkeit, Arbeitserleichterung) ihr Pensum reduzieren, früher in den Ruhestand übergehen bzw. den Unterricht oder die Schule meiden. Die Faktoren sind vergleichbar individuell und umfangreich wie bei den SuS, auch lassen sich bei Betrachtung der Ergebnisse parallelen feststellen. Hierzu wurde aber in Bezug auf schulabsentes Verhalten durch Lehrkräfte kaum geforscht (vgl. ebd., S. 103). Dieses Phänomen des Schulabsentismus bei Lehrenden und Lernenden ist spannend, findet in dieser Arbeit jedoch keine Berücksichtigung.

7.4 Forschungserkenntnisse zur Schulsozialarbeit

Der Forschungsstand weist für die Schulsozialarbeit eine immer weiter steigende Bedeutung gegenüber der Thematik des Schulabsentismus auf. Allerdings gibt es weiterhin Forschungsdefizite und -lücken, etwa in der gemeinsamen Kooperation mit den Lehrer*innen und dem Wirkungsbeitrag der SSA. In der Forschung wird ersichtlich, dass sich die Wirkung und Nützlichkeit zum Schulabsentismus durch die Schulsozialarbeit in erster Linie durch ihre generellen Präventions- und Interventionsmaßnahmen, sowie ihren kooperativen Handlungen äußert, also durch allgemeine Ergebnisse zum Nutzen der SSA (vgl. Olk & Speck 2012, S. 176).

Thimm erwähnte 2009, dass zu der Zeit wenige umfassende und frühgreifende Handlungsansätze bei Schulabsentismus in Deutschland existieren. Die Entwicklungen und Evaluationen von Interventionskonzepten an Schulen finden selten statt. Es ist nicht erforscht, welche Maßnahmen konkret wirken und ob diese überhaupt Nutzen bringen (vgl. Thimm 2009, S. 319).

In Anbracht der Entwicklung der Schulsozialarbeit und der Wahrnehmung des Schulabsentismus haben wahrscheinlich sehr viele Schulen mittlerweile unterschiedlich ausgeprägte Präventions- und Interventionskonzepte zum Schulabsentismus, jedoch liegen weiterhin kaum repräsentative Erfolgserhebungen vor, und wenn sind diese besonders schwierig vergleichbar. Dies liegt u.a. an der Komplexität der Faktoren für Schulabsentismus (siehe Kapitel 1) und den Erhebungsverfahren (siehe Kapitel 7.1). Aus den zuvor erläuterten Studien zur Begleitforschung (siehe Kapitel 5 und 7.2) der Schulsozialarbeitsprojekte konnten Handlungsansätze zum Schulabsentismus für die Schulsozialarbeit herausgestellt werden. Diese Ergebnisse zeigen nicht, ob eine

Maßnahme der SSA wirkungsvoll ist, jedoch wird deutlich, dass bestimmte Handlungen präventiv und/ oder interventiv auf Schüler*innen einwirken können.

Allgemeine Ergebnisse und Wirkungen von Schulsozialarbeit sind demnach heranzuziehen. Diese sind allerdings eher aus Evaluationen verschiedener Landesprogrammen oder regional- bzw. schulbezogener Schulsozialarbeit ersichtlich (vgl. Speck 2022, S. 123; 130). In einer seiner aktuelleren Werke führt Speck ausführlich aus, wie sich die Evaluationen zusammensetzen und welche Ergebnisse und Rückschlüsse gezogen werden können. Daraus lässt sich zusammenfassen, dass die Schulsozialarbeit ein wichtiger, hilfreicher und essenzieller Bestandteil an Schulen ist. Dieser bietet viele positive Facetten, hat aber durchaus Verbesserungspotenzial (vgl. ebd., S. 123-132). Insgesamt sind, u.a. aus Kostengründen, hauptsächlich Selbsteinschätzungen durch Auftragsforschungen veranlasst worden, selten Längsschnittstudien oder Kontrollgruppen. Auch sind eher allgemeine Aspekte wie Zufriedenheit, Bekanntheit, Inanspruchnahme etc. festzustellen. Gezielte Überprüfungen von Programmzielen, Effizienz oder Analysen zu (Neben-)Wirkungen sind kaum enthalten (vgl. ebd., S. 130). In älteren Untersuchungen und Wirkungsstudien lässt sich ebenfalls ein überwiegend positives Ergebnis zur SSA herausstellen (vgl. ebd., S. 130-132). Hier ist beispielhaft die Untersuchung von Fischer, Haffner, Parzer und Resch zu erwähnen, die 2008 ihren Abschlussbericht zum Modellprojekt Schulsozialarbeit in Heidelberg veröffentlichten. Sie stellten in ihrer Längsschnittstudie fest, dass sich durch die Schulsozialarbeit das Schulklima über die Jahre verbesserte und Fehlzeiten, sowie längere Unterrichtsausfälle der SuS reduziert hatten (vgl. ebd., S. 131 f.). In der deutschsprachigen Schweiz wurde über sechs Jahre bis 2002 die Wirkung von Schulsozialarbeit untersucht. Zentrales Ergebnis war, dass die SSA dort systemisch korrekt ansetzt und Unterstützungen frühzeitig greifen und erfolgen kann. Sie verbessert die direkten Lebensbedingungen der Schüler*innen, wirkt unterstützend für das Schulsystem und ermöglicht eine Optimierung des Hilfesystems. In 13 von 17 mehrjährig untersuchten Fällen gelang eine Verbesserung, bei den übrigen vier war die Situation unverändert. Dies spricht für die erfolgreiche Wirkung der Schulsozialarbeit (vgl. Baier 2008, S. 107). Hierzu hat Baier in seinem Kapitel eine Tabelle mit 24 Wirkungsstudien aus verschiedenen Jahren zur SSA aufgeführt. Viele der genannten Studien stellten positive Resultate in Bezug auf Schulabsentismus und deren Faktoren heraus, exemplarisch können vier Studien genannt werden. In der Studie von Reid und Bailey-Dempsey aus 1994 konnte ein positiver Effekt auf Schulleistungen und Schulbesuch festgestellt werden, in der von Pritchard und Williams aus 2001 positive Auswirkungen auf die Verminderung von Schulabsenzen und Erhöhung von Schulakzeptanz. Des Weiteren sind in den beiden Forschungen von Olk,

Bathke und Speck bzw. Hartnuß aus 2003 und 2000 deutlich positive Auswirkungen auf das Schulklima und die sozialen Beziehungen in der Klasse, sowie die schulische Umwelt festgestellt worden (vgl. ebd., S. 108 f.).

Die positive Wirkung von Schulsozialarbeit wird auch in einem Bericht aus Berlin von 2011 deutlich. Hier sind verschiedene Projekte und Maßnahmen der Berliner Jugendsozialarbeit an Schulen nach fünf Jahren bilanziert worden. Start des SSA-Programms war 2006 an 20 Schulen, es wuchs bis 2011 auf 188 Schulen. Allgemeine Ziele waren insbesondere die Unterstützung benachteiligter Schüler*innen, Förderung der Lernatmosphäre und -motivation, sowie der Persönlichkeit, Verringerung von schuldistanziertem Verhalten, Verbesserung der Erziehungs- und Familiensituation und Integration der Schule in das soziale Umfeld (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2011, S. 5). Das Gesamtfazit ist, dass die SSA ab 2012 deutlich weiter ausgebaut werden soll, da durchweg positive Resultate wahrzunehmen sind (vgl. ebd., S 3). Besonders genannt werden kann das Schulverweigerungsprojekt *Komm an!*, welches primär für den 7. Jahrgang etabliert wurde. Ziel ist die Unterstützung von SuS mit schulabsentem Verhalten zur (aktiven) Wiederkehrung in den Unterricht und Sicherung des Schulerfolgs und Klassenplatzes. Es sind positive Ergebnisse, etwa durch Vermittlung in Schulersatzprogramme oder Festigung der Schüler*innen im Schulalltag, erzielt worden. Das Projekt soll definitiv fortgesetzt werden (vgl. ebd., S 12 f.). Weitere Projekte zur Förderung der Sozial- und Konfliktlösungskompetenz, zum sozialen Lernen und Miteinander und zur Verringerung von Schuldistanzverhalten wiesen ebenfalls viele positive Ergebnisse auf (vgl. ebd., S. 16 f.; 32 f.; 34 f.).

In Anbetracht der Ausführungen kann demnach fazitiert werden, dass die Schulsozialarbeit erhebliche positive Wirkungen auf die Schulgemeinschaft hat, den Schulalltag nützlich mitgestaltet, sowie Individualunterstützungen bieten. Mit Fokus auf Schulabsentismus wird festgestellt, dass auch hier ein großes Potenzial zur Prävention und Intervention besteht, z.B. in Form von Minderung der Risiken und Faktoren. Grundlegend dafür ist stets die (konzeptionelle) Zusammenarbeit aller Beteiligten.

8 Zentrale Forschungsfrage, perspektivisch zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung

8.1 Forschungsziele, Forschungsfrage und Hypothesendefinition

Da wie bereits in den vorherigen Kapiteln erwähnt und durch die Literaturrecherche und besonders im Forschungsstand ersichtlich geworden ist, gibt es in der Forschung bisher keine einheitlichen Erhebungs- und Messverfahren zum Schulabsentismus und dieser wird in Untersuchungen durch jeweils andere Merkmale definiert und

behandelt. Regionale Erhebungen liegen vor, sind aber verschieden aufgebaut und wenig bis kaum repräsentativ. Aus diesem Grund können Studien und Annahmen aus Fachliteraturen in Bezug auf individuelle, schulische und familiäre Faktoren nur schwer in Relation gesetzt werden. Allerdings weisen manche Untersuchungen erste Indizien für Gründe und Motive auf, der Schule fernzubleiben, die es weiter zu untersuchen gilt. Um einen Beitrag für die Forschung zu leisten, geht die vorliegende wissenschaftliche Arbeit dem zentralen Ziel nach, herauszufinden, wie sich Schulabsentismus an einer ausgewählten Hauptschule in Nordrhein-Westfalen aus unterschiedlichen Perspektiven darstellt. Hierbei ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*Wie stellt sich das Problem Schulabsentismus an einer ausgewählten Hauptschule in Nordrhein-Westfalen aus den Perspektiven der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen dar?*

Ausgehend der Forschungsfrage werden die Perspektiven der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen getrennt voneinander untersucht. In Anbetracht des zentralen Ziels ist es, insbesondere relevante Aspekte und Problemkonstellationen zum Schulabsentismus innerhalb der jeweiligen Parteien unter Berücksichtigung des Schulkontextes und des Verhältnisses zueinander zu untersuchen. Um das Ziel erreichen und die Forschungsfrage beantworten zu können, sind mehrere, konkretere Teilfragen nötig:

- 1) Wie stellen sich bei den Schüler*innen die Schulabsentismuswahrnehmung und -problemdarstellung, insbesondere die Fehlzeiten in Bezug auf Häufigkeit und Umfang, sowie spezifische Faktoren, wie Schul- und Familienklima, Individualität und LuL-Verhältnis, dar?*
- 2) Wie stellt sich bei den Lehrer*innen der allgemeine Kenntnisstand zum Schulabsentismus mit Prävention und Intervention, u.a. mittels Fokussierung auf Haltung und fachliche Kompetenz, Fortbildung, Problem- und Schulwahrnehmung, Alltagshandhabung, Verhältnis zu SuS und Kooperationsverhalten zu SSA/ Eltern, dar?*
- 3) Wie stellen sich bei den Schulsozialarbeiter*innen der allgemeine Kenntnisstand zum Schulabsentismus, insbesondere im Hinblick auf Haltung, Fachlichkeit, Angebotswahrnehmung, Kooperationsverhalten u.a. zu Eltern, Lehrkräften und externen Fachpersonen, Professionsdifferenzen, und deren präventive und interventive Maßnahmen, dar?*

Um herauszufinden, wie sich die jeweiligen Perspektiven der drei Gruppen darstellen, werden zum Teil verschiedene, aber auch gleiche Aspekte zum Thema Schulabsentismus befragt, aus denen ersichtlich werden soll, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen sind und wie das Grundverständnis ausgeprägt ist. Aspekte, die

bei jeder Gruppe untersucht werden, sind z.B. wie die Schüler*innen Schulschwänzen und die Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen Schulabsentismus für sich definieren, dass Schulklima wahrgenommen wird oder welche Gründe für das Fernbleiben der Schule vorliegen bzw. vermutet werden. Im Verlauf werden, neben einigen allgemeinen Aspekten zum Schulabsentismus, wissenschaftliche Hypothesen aufgestellt, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Es werden für jede Gruppe Hypothesen mit dazugehörigen Null-Hypothesen aufgestellt, die je nach späterem Ergebnis bestätigt oder nicht bestätigt werden. Unter einer Hypothese ist folgendes zu verstehen:

Eine **Hypothese** [Hervorhebung im Original] ist eine Zusammenhangsvermutung, die Richtung und/oder auch Stärke des Zusammenwirkens von mindestens zwei Merkmalen (Variablen) angibt. Klassisch sind so genannte **Wenn-dann-Hypothesen** [Hervorhebung im Original] und auch **Je-desto-Hypothesen** [Hervorhebung im Original]. Beispiele: Wenn ein männlicher Jugendlicher mit elterlicher Gewalterfahrung einer traditionellen Familie mit Migrationshintergrund entstammt, dann wendet er eher Gewalt an als andere Jugendliche ohne diese beiden Merkmale. Oder: Je höher der formale Bildungsgrad von Frauen, desto höher ihr Alter bei Erstheirat. (Schaffer 2014, S. 35)

In Anbetracht der uneinheitlichen Forschungsweisen orientiert sich die Hypothesenbildung und die Untersuchung allgemeiner Aspekte zum Schulabsentismus an den Erkenntnissen der zuvor erwähnten Expertenmeinungen verschiedener Autor*innen (u.a. Ricking, Thimm, Dunkake) aus dem theoretischen Hintergrund und dem vorgestellten Forschungsstand bzw. den Studien. Im Folgenden werden zu untersuchende Aspekte für die Schüler*innen, die Lehrer*innen und die Schulsozialarbeiter*innen erläutert und auf die Hypothesenbildung für die alle drei Gruppen eingegangen.

8.2 Zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung bei den Schüler*innen

Um das Ziel zu erreichen, die Perspektive der Schüler*innen darzustellen und zu untersuchen, werden einige Aspekte abgefragt. Ein Aspekt ist die Häufigkeit der Schulbesuchsverweigerung innerhalb einer Woche oder mehr unter Betrachtung der meistgeschwänzten Unterrichtsfächer, sowie die Vorlage einer legitimierten Entschuldigung bei Fehlzeiten unter Berücksichtigung der darüber informierten Personen. Es soll im späteren Verlauf der Arbeit zudem ersichtlich werden, welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bei Jungen und Mädchen zu erkennen sind und inwieweit sich das Alter auf die Fehlzeiten ausgewirkt hat. Weiter wird untersucht, wie die Schüler*innen Schulschwänzen für sich definieren, inwieweit sie über Unterstützungsangebote an der Schule Bescheid wissen und wer sie darüber informiert. Weiter sollen die SuS anhand zahlreicher vorgegebener Motive wählen, welche vorrangig zum

Fernbleiben der Schule geführt haben. Außerdem sollen die Schüler*innen angeben, ob und ggf. wo sie ihre individuellen Probleme sehen. Bei einem angegebenen Problem können sie ihre Einschätzung dazu abgeben, inwieweit es dazu führt, dass sie dem Unterricht fernbleiben.

Nach Meinungen der u.a. erwähnten Expert*innen und Studien, konnten einige Indizien dazu aufgezeigt werden, dass Fehlzeiten von SuS im Zusammenhang mit der Lehrer-Schüler-Beziehung stehen können. Aus diesem Grund wird diese Beziehung untersucht, um herauszufinden, wie die Schüler*innen diese für sich wahrnehmen und inwieweit diese Fehlzeiten begünstigen kann. Die Hypothese hierzu lautet:

*H₁: Je schlechter die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) ausgeprägt ist, umso häufiger bleiben Schüler*innen der Schule fern (AV).*

*H₀ zu H₁: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV)*

Um die Hypothese 1 bei den Schüler*innen zu untersuchen, können diese unter verschiedenen Motiven, u.a. mit Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, wählen, die für sie dazu führen der Schule fernzubleiben. Hierbei gibt es Motive wie z.B. die *Angst vor einer Lehrkraft* oder der *respektlose Umgang durch eine Lehrkraft*. Um die Hypothese weiter zu untersuchen, sollen die SuS angeben, inwieweit diese einschätzen, dass die Lehrer*innen Verständnis für ihre Probleme im Schulunterricht haben und sie dabei unterstützen. Zudem sollen sie ihre allgemeine Beziehung zu den meisten LuL einstufen und auch angeben, inwieweit sie sich fair oder unfair behandelt fühlen. Des Weiteren sollen sie auch angeben, wie respektvoll die meisten Lehrkräfte mit ihnen sprechen. Die Aspekte werden im späteren Verlauf mit den Fehlzeiten der Schüler*innen gegenübergestellt und untersucht, ob es Zusammenhänge gibt.

Neben Motiven zur Lehrer-Schüler-Beziehung konnten durch Meinungen der Experten und Studien, u.a. die analysierte Begleitforschung von Speck und Olk und die Schweizer Studie, Indizien dazu geliefert werden, dass die Fehlzeiten von SuS im Zusammenhang mit dem allgemeinen Schul- und Klassenklima stehen können. Deshalb werden auch diese Aspekte untersucht. Die aufgestellte Hypothese lautet:

*H₂: Je schlechter das Schul- und Klassenklima von Schüler*innen wahrgenommen wird (UV), umso häufiger fehlen Schüler*innen (AV).*

*H₀ zu H₂: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem von Schüler*innen wahrgenommenen schlechten Schul- und Klassenklima (UV) und ihren Fehlzeiten (AV).*

Um die Hypothese 2 zu untersuchen, können die Schüler*innen aus den Motiven wählen, die zum Fernbleiben der Schule führen, dass sie z.B. aufgrund eines schlechten allgemeinen Schul- und Klassenklimas fehlen. In Bezug zur Hypothese und im Zuge des allgemeinen Schulklimas wird bei den SuS untersucht, ob sie dieses eher freundlich oder unfreundlich einstufen. Außerdem sollen sie durch vorgegebene Antworten den Umgang in ihrer Klassengemeinschaft angeben und ihre Einschätzung abgeben, wie das allgemeine Klassenklima ist. Weiter wird untersucht, ob sie aufgrund des Schul- und Klassenklimas schon mal in der Schule gefehlt haben. Die zu untersuchenden Aspekte werden im späteren Verlauf der Arbeit u.a. mit den Fehlzeiten der SuS gegenübergestellt, um mögliche Zusammenhänge feststellen zu können.

Des Weiteren konnte der Forschungsstand Indizien für die Vermutung aufbringen, dass familiäre Bedingungsfaktoren, wie ein ungünstiges Familienklima und fehlende schulische Unterstützung durch die Eltern, im Zusammenhang mit den Fehlzeiten der Schüler*innen stehen könnten. Folglich wird der Annahme nachgegangen und dahingehend untersucht. Dementsprechend wird folgende Hypothese aufgestellt:

*H₃: Nachteilige Bedingungsfaktoren, wie ein ungünstiges familiäres Klima und eine fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) führen dazu, dass Schüler*innen häufiger in der Schule fehlen (AV).*

*H₀ zu H₃: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen einem ungünstigen familiären Klima, fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Um die Hypothese 3 zu untersuchen, werden die Schüler*innen zu unterschiedlichen familiären Aspekten befragt, unter denen sie wählen können. Die gewählten Aspekte beziehen sich auf das familiäre Klima der SuS. Hierbei werden die Schüler*innen z.B. dazu befragt, ob bei ihnen zu Hause öfters gestritten wird oder sie von einem Elternteil manchmal angeschrien werden. Falls ein Grund vorliegt, sollen die SuS angeben, ob sie aufgrund des gewählten Aspekts schon einmal in der Schule gefehlt haben. Die Aspekte werden auch mit den allgemeinen Fehlzeiten gegenübergestellt. Weiter sollen die Schüler*innen ihre Einschätzung abgeben, wie häufig sie von ihren Eltern bei schulischen Problemen unterstützt werden, wenn sie diese nach Hilfe fragen und ob sie aufgrund unzureichender Unterstützung durch die Eltern manchmal in der Schule gefehlt haben. Auch dies wird mit den Fehlzeiten verglichen. Um die Hypothese beantworten zu können, werden zudem die Lehrer*innen (siehe Folgekapitel 8.3) dazu befragt, ob es bereits Fälle von SuS gab, die aufgrund eines ungünstigen Familienklimas und fehlender schulischer Unterstützung in der Schule fehlten.

8.3 Zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung bei den Lehrer*innen

Ausgehend der Perspektive der Lehrer*innen wird untersucht, wie diese ihre Fehlzeiten dokumentieren und welche Merkmale genau erfasst werden. Weiter sollen sie ihre Einschätzung abgeben, wie sie ihren persönlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus einstufen. In Verbindung dessen wird untersucht, ob Themen wie Schulabsentismus in Konferenzen thematisiert werden und ob und von wem Fortbildungsmöglichkeiten zu diesem Themenkomplex angeboten und vermittelt werden. Weiter wird gefragt, wie die Lehrpersonen Schulabsentismus für sich definieren und ab wann Schüler*innen für sie als absent gelten.

Durch die Theorie und insbesondere durch Rückschlüsse aus den vorgestellten Studienergebnissen wurde zum Teil ersichtlich bzw. konnte die Vermutung abgeleitet werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Haltung und dem Umgang präventiver und interventiver Aspekte von Lehrkräften in Verbindung mit der Ausprägung ihres Kenntnisstandes zum Schulabsentismus geben könnte. So konnte auch ersichtlich werden, dass Lehrer*innen, die einen geringen Kenntnisstand zum Schulabsentismus aufweisen, aufgrund ihrer Haltung schneller dazu neigen könnten, SuS nicht so häufig oder gar nicht über Unterstützungsangebote zu informieren. Aussagekräftige Studien konnten bei der Literaturrecherche zu dieser Thematik nicht gefunden werden. Deshalb besteht das Forschungsinteresse darin, herauszufinden, ob es hierbei einen Zusammenhang gibt. In Anbetracht dessen wird folgende wissenschaftliche Hypothese mit dazugehöriger Nullhypothese aufgestellt:

*H₄: Je höher der Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Lehrkräften über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

H₀ zu H₄: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit von Informationen über Unterstützungsangebote durch Lehrkräfte (AV).

Zur Hypothese 4 wird untersucht, welche Unterstützungsangebote die Lehrer*innen an ihrer Schule selbst kennen und wie sie einschätzen, wer ihrer Meinung nach primär für die Weitergabe von Informationen von Unterstützungsangeboten für die Schüler*innen zuständig ist. Zudem werden sie dazu befragt, wie oft sie selbst ihre SuS über Unterstützungsangebote informieren. Weiter sollen sie auch angeben, ob es mehr Unterstützungsangebote durch die Schulsozialarbeit geben sollte. Im späteren Verlauf der Arbeit werden die aufgezeigten Aspekte mit dem angegebenen Kenntnisstand des Schulabsentismus der Lehrkräfte verglichen und Rückschlüsse gehalten.

Neben der Hypothese sollen die Lehrer*innen ihre Einschätzung abgeben, aus welchen Gründen die Schüler*innen der Schule fernbleiben. Dabei bekommen sie die gleichen Motive zur Auswahl wie die SuS. Auch sollen die LuL angegeben, wie sie das allgemeine Schulklima einstufen und ihre Vermutung äußern, wie die Schüler*innen den Umgang in der Klasse wahrnehmen. Weiter sollen die Lehrpersonen einschätzen, inwieweit die Schüler*innen sich von ihnen unterstützt und im Umgang wertgeschätzt fühlen. Die Einschätzung zum respektvollen Umgang und der Unterstützung wird mit denen der SuS gegenübergestellt. Außerdem sollen die Lehrkräfte angeben, ob ein abgestimmtes Handlungskonzept zwischen ihnen und der Schulsozialarbeit vorliegt und ob es in der Zusammenarbeit, sowie der Abstimmung von Angeboten bisher Probleme gab.

Weiter zeigen die theoretischen Informationen auf, welche Handlungsbereiche den Lehrer*innen in der Thematik des Schulabsentismus zugeordnet werden und hierbei die Handlungsfähigkeit verortet wird. In Anbetracht der Handlungsfähigkeit konnte durch aktuelle Annahmen aufgezeigt und geschlussfolgert werden, dass diese im Zusammenhang mit dem Kenntnisstand zum Schulabsentismus stehen könnte. Dabei wurde z.B. darauf eingegangen, dass Lehrkräfte mit einem geringen Kenntnisstand dazu neigen könnten, eine unprofessionelle Haltung einzunehmen und in diesem Zusammenhang präventive und interventive Aufgabenbereiche nicht ihrem Tätigkeitsfeld zuzuordnen, nicht fachgerecht oder gar nicht intervenieren oder keine förderliche Unterrichtsqualität gewährleisten. Das sind nur einige von vielen Aspekten, die mit der Handlungsfähigkeit zusammenhängen. Weiter konnten trotz umfangreicher Recherche keine Studien gefunden werden, die sich rein auf die Handlungsfähigkeit konzentrieren. Zumindest ist aber durch den theoretischen Hintergrund und den Forschungsstand ersichtlich geworden, dass Schüler*innen eine Reihe von Motiven aufweisen, die in Verbindung mit Lehrpersonen stehen, die Schule zu meiden. Sie fehlen z.B. öfter in der Schule, wenn LuL Anwesenheiten nur vereinzelt kontrollieren, Fehlen nicht beachten, nicht nachgegangen wird und Konsequenzen ausbleiben. Diese Aspekte stehen alle in Verbindung mit der Handlungsfähigkeit. Wiederum die Handlungsfähigkeit könnte im Zusammenhang mit dem Kenntnisstand der Lehrer*innen zum Schulabsentismus stehen. Da viele Indizien die Vermutung aufkommen lassen, dass die Handlungsfähigkeit einen zentralen Punkt in der Thematik des Schulabsentismus einnimmt, wird diese untersucht. Es wird folgende Hypothese formuliert:

*H₅: Je niedriger der Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus bei Lehrkräften ist (UV), umso geringer ist die Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

*H₀ zu H₅: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand einer Lehrkraft zum Schulabsentismus (UV) und der Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

Zur Hypothese 5 wird bei den Lehrer*innen untersucht, wer ihrer Meinung nach für die konkrete Umsetzung von präventiven und interventiven Maßnahmen an der Schule hauptsächlich verantwortlich scheint. Zudem sollen sie einschätzen, ob sie interventive und präventive Aufgaben, neben der Wissensvermittlung, zu ihrem Aufgabenbereich zählen. Um die Handlungsfähigkeit weiter zu untersuchen, werden die Lehrkräfte gefragt, wen sie im Verdachtsfall informieren und inwieweit sie Schüler*innen zur Schulsozialarbeit vermitteln. Weiter wird mit Blick auf Intervention gefragt, wie LuL sich verhalten, wenn einer ihrer SuS vereinzelte Tage oder mehrere Tage ohne Rückmeldung fehlt. Außerdem soll ersichtlich werden, wie die Lehrer*innen mit den Erziehungsberechtigten der Schüler*innen kooperieren und ob ihnen selbst schon Fälle von SuS bekannt sind, die primär aufgrund eines ungünstigen familiären Klimas und fehlender schulischer Unterstützung fehlten. Im Sinne der Handlungsfähigkeit wird untersucht, inwieweit es die Lehrpersonen zulassen, dass ihre Schüler*innen eigene Ideen in den Unterricht einbringen können und wie dieser gestaltet wird. All die erwähnten Aspekte, die sich auf die Handlungsfähigkeit beziehen, werden später mit dem Kenntnisstand der LuL zum Schulabsentismus gegenübergestellt, damit weitere Rückschlüsse bei der Beantwortung der Hypothese gehalten werden können.

8.4 Zu untersuchende Aspekte und Hypothesenbildung bei den Schulsozialarbeiter*innen

Ausgehend der Perspektive der Schulsozialarbeit*innen wird zuerst untersucht, wie sie ihren Kenntnisstand zum Schulabsentismus einschätzen und Schulabsentismus für sich definieren. Genau wie die Lehrer*innen werden auch die Schulsozialarbeiter*innen dazu befragt, ob und von wem Fortbildungsmöglichkeiten zur Thematik des Schulabsentismus für sie angeboten werden und ob das Thema in Konferenzen thematisiert wird. Gegenüber dem Kenntnisstand und den Auswirkungen zeigt der Forschungsstand zuvor, dass das Thema Schulabsentismus bei der Profession der Schulsozialarbeit noch zahlreiche Forschungslücken aufweist. Aus diesem Grund kommt bei der SSA's, genau wie bei den LuL, die Vermutung auf, dass diese die Schüler*innen weniger über Unterstützungsangebote informieren, wenn diese einen geringen Kenntnisstand zum Schulabsentismus aufweisen. Deshalb wird für die Schulsozialarbeitenden folgende Hypothese mit Nullhypothese aufgestellt:

*H₆: Je höher der Kenntnisstand der Schulsozialarbeiter*innen zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Schulsozialarbeitenden über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

*H₀ zu H₆: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Schulsozialarbeitenden zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit, wie oft Schüler*innen durch sie informiert werden (AV).*

Zur Hypothese 6 werden die Fachkräfte der SSA dazu befragt, über welche Unterstützungsangebote sie an ihrer Schule informiert sind und wer ihrer Meinung nach die Schüler*innen primär über diese informiert. Weiter sollen sie angeben, wie häufig sie selbst die SuS auf Unterstützungsangebote hinweisen. Die aufgezeigten Aspekte werden mit dem Kenntnisstand zum Schulabsentismus gegenübergestellt.

Neben der Hypothese wird in Erfahrung gebracht, welche Angebote zur Unterstützung die SSA's selbst regelmäßig zum Schulabsentismus anbieten, sowie welche allgemeinen Angebote, Projekte oder Maßnahmen von ihnen ausgehend angeboten werden. Es wird bei den Schulsozialarbeiter*innen untersucht, welche Motive sie bei den Schüler*innen vermuten, die zum Fernbleiben der Schule führen und wie sie das allgemeine Schulklima einschätzen. Diese beiden Aspekte werden mit denen der SuS und LuL verglichen. Weiter wird gefragt, ob es laut den SSA-Fachkräften ein abgestimmtes Handlungskonzept und ein abgestimmtes Dokumentationssystem zwischen den Lehrkräften und ihnen gibt und wer für sie für die Umsetzung von präventiven und interventiven Maßnahmen primär zuständig ist. Gegenüber präventiven und interventiven Maßnahmen soll die SSA auch ihre Einschätzung abgeben, inwieweit sie zustimmen, dass diese Aspekte zum Hauptaufgabenbereich ihrer Profession gehören. Es wird auch untersucht, ob Abstimmungsprobleme zwischen den beiden Professionen vorzufinden sind. Ein weiterer Aspekt, der untersucht wird, ist die Häufigkeit der Vermittlung von Schüler*innen durch die Lehrpersonen zur Schulsozialarbeit. Dabei sollen die Schulsozialarbeitenden die Vermittlungshäufigkeit einschätzen. Weiter soll sie angeben, für wie relevant sie es halten, den Fehlgründen und damit verbundenen Fehlzeiten vermittelter SuS nachzugehen, die sich auf mehrere Tage oder wenige Wochen erstrecken. Zudem soll ersichtlich werden, inwieweit die Schulsozialarbeiter*innen mit den Erziehungsberechtigten kommunizieren.

Der Theorie und dem Forschungsstand kann entnommen werden, dass die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit in Bezug auf Schulabsentismus die Kooperationsfähigkeit und Vernetzung zu Lehrer*innen, außenstehenden Diensten und den Erziehungsberechtigten ist. Des Weiteren wird die stetig steigende Bedeutung der SSA gegenüber der Thematik des Schulabsentismus erwähnt, jedoch zeigen sich

weiterhin Forschungsdefizite gegenüber den Handlungsmöglichkeiten und Grenzen einer gemeinsamen Kooperation mit LuL in der Thematik des Schulabsentismus. Trotz intensiver Literaturrecherche konnten keine konkreten, fachlichen Vermutungen oder Annahmen von Expert*innen oder Ergebnisse von Studien dazu gefunden werden, dass je intensiver die Schulsozialarbeiter*innen mit Lehrer*innen oder anderen Diensten in Bezug auf Schulabsentismus kooperieren, auch präventive und interventive Angebote bedarfsgerechter ausfallen könnten. Aufgrund der allgemeinen Erkenntnisse zur SSA lässt sich jedoch vermuten, dass bei intensiver Kooperation mit den Lehrkräften und Vernetzung zu Fachkräften anderer Dienste die Maßnahmen bedarfsorientierter gegenüber Prävention und Intervention ausfallen könnten. Im Zusammenhang dessen wird nachgeforscht und die folgende Hypothese aufgestellt:

*H₇: Je intensiver Schulsozialarbeiter*innen die Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen gestalten (UV), umso bedarfsorientierter werden die präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).*

H₀ zu H₇: Es gibt bei Schulsozialarbeitenden keinen Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen (UV) und der Bedarfsorientierung präventiver und interventiver Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).

Zur Hypothese 7 wird per Einschätzung untersucht, inwieweit die Schulsozialarbeiter*innen von der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bisher profitieren konnten, um ihre präventiven und interventiven Maßnahmen bedarfsorientierter für Schulverweigernde auszubauen. Des Weiteren wird geforscht, wie häufig und mit welchen externen Stellen kooperiert wird. Zudem sollen die SSA's beurteilen, inwieweit ein Kooperationsprofit durch die externen Stellen erzielt werden konnte, um persönliche präventive und interventive Angebote bedarfsorientierter für Schulverweigernde auszubauen. Auch wird gefragt, ob ein Profit durch bisherige Kooperationen mit externen Stellen erzielt werden konnte, um Schwerpunktangebote im Bereich der Selbstwirksamkeit, Sozialkompetenz und Konfliktlösung bedarfsorientierter auszubauen.

9 Methodik

9.1 Wahl der Methodik, Zielgruppen und Stichprobenauswahl

Wie bereits erwähnt, wurde eine Hauptschule² in Nordrhein-Westfalen ausgewählt, aus der hervorging, dass dort ein umfangreiches Problem mit schulabsenten Schüler*innen besteht, dass die Schule laut eigener Aussage nur schwer unter Kontrolle

² Aus Datenschutz- und Anonymisierungsgründen wird der Name und Ort der Schule nicht genannt.

bekommt. Zuvor wurde an der gewählten Hauptschule ein Treffen mit der Schulleitung und dem Team der Schulsozialarbeiter*innen vereinbart, dass aus sechs sozialpädagogischen Fachkräften besteht. Damit der Schulleiter einen genaueren Überblick über die Situation an seiner Schule bekommen kann, wurde von den zwei Studierenden, die diese Arbeit verfassten, das Angebot gemacht, eine statistische Erhebung durchzuführen. Der Schulleiter stimmte dem Prozedere zu.

Als Forschungsmethode wird in dieser Arbeit der quantitative Ansatz in Verbindung mit der deduktiven Forschung und als Forschungsinstrument Fragebögen gewählt, die je an die jeweilige Gruppe gerichtet sind. Bevor weiter auf die Stichprobenauswahl, die Zielgruppen und die Art der Studie eingegangen wird, sollte allerdings erst erwähnt werden, was allgemein unter einer Forschungsmethode, deduktiver Forschung und dem gewählten quantitativen Ansatz zu verstehen ist.

Unter einer Forschungsmethode wird die Wahl des wissenschaftlichen Vorgehens verstanden, die zur Gewinnung neuer Erkenntnisse für die Wissenschaft benötigt wird. Kennzeichnend für eine Methode ist der durchgeplante, durchdachte, zielgerichtete und systematische Ablauf. Beim quantitativen Ansatz geht es darum, zusammenhängende Konstellationen u.a. Merkmale, die durch Zahlen bestimmt werden, auf objektiver und übersichtlicher Ebene darzustellen und zu beschreiben. Zudem auch konforme Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge ausfindig zu machen und es ermöglichen, nachprüfbar und nachvollziehbare Messungsergebnisse zu erzeugen. Der quantitative Ansatz kennzeichnet sich durch die Wahl der Stichprobe, der Erhebung des Datenmaterials, welche u.a. aus einer oder mehreren Zielgruppen gewonnen wird, sowie der Auswertung und der Analyse der Daten. Diese Methode wird u.a. dafür verwendet, um aufgestellte Hypothesen zu überprüfen. Weiter ist der quantitative Ansatz danach bestrebt, im großen Umfang Fallzahlen zu erheben, damit gewonnene Ergebnisse repräsentativer werden (vgl. Hug & Poscheschnik 2015, S. 110-112). Im Zusammenhang der gewählten Methode orientiert sich diese Forschung an der deduktiven Vorgehensweise. Unter deduktiv wird ein theoretischer Zusammenhang verstanden, der entwickelt worden ist, als Hypothese formuliert wird und anschließend an der Wirklichkeit bzw. anhand seines empirisch gewonnenen Datenmaterials überprüft wird (vgl. Stegmann & Schwab 2012, S. 34). Einfach gesagt werden mit Hilfe von Literaturen und Studien verschiedene Annahmen entwickelt, die sich dann durch eine Erhebung und Auswertung von empirischen Daten widerlegen bzw. bestätigen lassen.

Das generelle Ziel einer Stichprobe ist es, eine bestimmte Datenmenge zu erlangen, die zu Teilen aus der Grundgesamtheit stammt und als repräsentativ angesehen werden kann. Hierdurch soll es ermöglicht werden, Rückschlüsse, Behauptungen und

bisherige Erkenntnisse in die Grundpopulation einzuordnen. Um einen gewissen Teil der Population zu untersuchen, gibt es unterschiedliche Stichprobenarten (vgl. ebd., S. 67). In der vorliegenden Arbeit wird die Klumpenstichprobe verwendet.

Oft zeigen sich bei der Stichprobenwahl Probleme darin, dass die Grundgesamtheit nicht eingegrenzt werden kann und vollständige Daten dieser nicht zugänglich sind. Um dieses Problem zu umgehen, wird auf die Klumpenstichprobe zurückgegriffen. Hierbei wird der Personenkreis auf Klumpen eines Merkmals reduziert und eingeteilt, welche z.B. ein Gebiet, einen Bezirk oder auch einen anderen Rahmen darstellen können. In dem gewählten Rahmen können alle oder auch nur ausgewählte Personen befragt werden, Voraussetzung ist allerdings, dass jede Person jeweils nur einem bestimmten Klumpen zugeordnet werden kann (vgl. ebd., S. 68). Beispielhaft kann statt eines Bezirkes auch eine große Schule als Rahmen betrachtet werden, welche die Grundgesamtheit aller Klumpen darstellt. Die Elemente der Klumpen der Grundgesamtheit der Schule stellen wiederum alle Schüler*innen dar. Bei dieser Stichprobe werden nicht einzelne Schüler*innen herangezogen, sondern ganze Schulklassen ausgewählt, welche die Klumpen darstellen, die zur Datenerhebung herangezogen werden. In dieser Forschung war es so, dass vier bis fünf Schulklassen eines Jahrganges verfügbar waren. Es sind dann jedoch zwei Klassen eines Jahrgangs stellvertretend für alle zur Befragung des gesamten Klassenverbandes ausgewählt worden. In allen Klassen sind Schüler*innen mit schulabsentem Verhalten, ausgewählt wurden allerdings die beiden Klassen, bei denen die Quote höher ist.

Die Zielgruppen der Stichprobe beinhalten Hauptschüler*innen aus zwei jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufe 7, 8 und 9 [n=125], das gesamte Lehrkollegium [n=55] und das Team der Schulsozialarbeiter*innen [n=6]. Die Schüler*innen der Klasse 7 bis 9 waren zwischen 12 und 16 Jahren alt, der Mittelwert betrug 14,28 Jahre, somit ≈ 14 Jahre. Dass die genannten Klassenstufen befragt werden, hat unterschiedliche Gründe. Zum einen verdeutlicht der Forschungsstand, dass hier am intensivsten der Schulbesuch verweigert wird und schulabsente Verhaltensmuster bei Schüler*innen zu beobachten sind. Zum anderen bestätigten die Schulleitung und die SSA's, dass in diesen Klassenstufen große Probleme zu beobachten sind.

Je nach Konstellation und dem Forschungsvorhaben gelten Erhebungen als groß und repräsentativ, wenn diese Daten von 1300 bis 3500 Teilnehmer*innen aufweisen (vgl. Volker 2011, S. 27). Die Befragung kann trotz geringerer Teilnehmendenzahl durchgeführt werden, da diese eine Teilmenge der Gesamtpopulation darstellen.

Die gewählte Studie stellt eine Querschnittsstudie dar. Eine Querschnittsstudie ist dadurch gekennzeichnet, dass Daten zu einem einmalig ausgewählten Moment aufgenommen werden (vgl. Schaffer 2014, S. 66). Die Fragebögen der schriftlichen

Befragung dieser Studie wurden einmalig pro Person ausgefüllt, die Ergebnisse stellen somit eine Momentaufnahme dar.

Im Rahmen der Forschung müssen Gütekriterien eingehalten werden. Mit *Objektivität* ist gemeint, dass keine beeinflussenden Verzerrungen durch die durchführenden Personen oder dem Erhebungsinstrument zugelassen werden, die eine Ergebnisverfälschung hervorrufen könnten. Zudem muss die Datenauswertung objektiv erfolgen. Die Einhaltung des Gütekriteriums der *Reliabilität* wiederum ist dann erfüllt, wenn zeitlich wiederholte Messungen unter gleichen Bedingungen zu gleichen zuverlässigen Ergebnissen führen. Das Gütekriterium der *Generalisierbarkeit* meint, inwieweit die Ergebnisse von Messungen repräsentativ sind, sodass Rückschlüsse auf bisherige Erkenntnisse und die Grundgesamtheit getroffen werden können. Schlussendlich gibt es noch die *Validität*. Hierbei geht es darum, das zu messen, was durch die Forschung angestrebt wird, wirklich messen zu wollen. Dies sorgt für eine Verallgemeinerbarkeit bzw. Interpretierbarkeit (vgl. Töpfer 2010, S. 231 f.).

9.2 Entwicklung der Fragebögen

Um die drei Fragebögen entwickeln zu können, wurde sich zuerst an unterschiedlichen fachlichen Annahmen zum Schulabsentismus unterschiedlicher Autor*innen orientiert. Für die Entwicklung haben die fachlichen Annahmen von Heinrich Ricking, Karlheinz Thimm und Imke Dunkake, sowie Karsten Speck eine zentrale Rolle eingenommen, die in Fachliteraturen zum Schulabsentismus immer wieder vermehrt vertreten sind und zitiert werden. Außerdem wurde sich für die Fragenerstellung ansatzweise an bereits durchgeführten ähnlichen Studien, die teils von den gerade genannten Expert*innen in deren Literaturen aufgegriffen werden, orientiert. Weiter wurden die erwähnten Studien mit den fachlichen Annahmen zum Schulabsentismus verglichen und daraus Hypothesen, insbesondere für SuS, formuliert, die es zu untersuchen gilt. Um die Forschungsfrage mit dazugehörigen Hypothesen und die aufgezeigten Aspekte, die in Kapitel 8 zur Hypothesenbildung für die Gruppen der Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen erläutert wurden, beantworten zu können, wurde pro Gruppe ein eigener Fragebogen mit dem Programm *GrafStat* erstellt. Die Fragebögen beinhalten, ausgehend der Fragen und Items, zum Teil gleiche Variablen, die untersucht und miteinander verglichen werden, aber auch zum Teil spezifische Variablen, die für die Beantwortung der jeweiligen Hypothesen dienen.

Nachdem der Fragebogen der ersten Version für die Schüler*innen im Juli 2022 fertiggestellt worden ist, wurde eine kleine Pilotstudie zur Überprüfung arrangiert. Hierzu sollten ursprünglich 30 wahllos verschiedenste Kinder und Jugendliche im Rahmen einer Ferienfreizeit der katholischen Kirchengemeinde den Fragebogen ausfüllen,

damit Missverständnisse und Probleme herausgefunden werden können und der Fragebogen ggf. entsprechend angepasst werden kann. Leider konnte der Termin nicht stattfinden, da die Ferienfreizeit nach drei Tagen aufgrund eines Coronaausbruchs abgebrochen werden musste. Es ließen sich jedoch im Nachhinein fünf Personen im Rahmen einer Veranstaltung befragen. Drei kleine Anmerkungen sind in die Weiterentwicklung eingeflossen. Im weiteren Prozess ist der Fragebogen teils ergänzt worden, weshalb sich eine zweite Version ergab. Dieser aktuelle Stand sollte vor der offiziellen Erhebung Mitte September 2022 nochmals überprüft werden. Hierzu sind Ende August neun Kinder und Jugendliche im Rahmen einer wöchentlichen Gruppenstunde der Kirchengemeinde aufgesucht worden. Diese nahmen gerne an der Testbefragung teil. Dabei gab es vier Anmerkungen, wie z.B. übersehene Tippfehler und unverständliche Begriffe. Insgesamt kamen die Proband*innen gut zurecht. Anmerkung: das Alter der Testpersonen und der tatsächlich befragten Personen der Forschung stimmten nur teilweise überein. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass etwa ein 11-jähriger Junge eines Gymnasiums den Fragebogen genauso versteht, wie ein 15-jähriger Junge einer Hauptschule. Demnach konnten aus der Pilotstudie nutzbare Erkenntnisse gewonnen und der Test als sinnvoll erachtet werden.

Der Fragebogen für die Lehrer*innen ist nach der Fertigstellung an je einem befreundeten Lehrer (Berufsschule und Gymnasium) der Durchführenden zur Durchsicht weitergeleitet worden. Hier kamen einige nützliche Hinweise zur Formulierung und Grammatik. Insgesamt war der Fragebogen für die beiden Lehrer sehr gut verständlich.

Lediglich zur Kontrolle der Grammatik ist der Fragebogen der Schulsozialarbeiter*innen ebenfalls an die befreundeten Lehrer geschickt worden. Hier war die Rückmeldung positiv, wenige Tipps und Hinweise wurden umgesetzt.

9.3 Aufbau der Fragebögen

Bevor auf den Aufbau der Fragebögen eingegangen wird, sollte kurz erläutert werden, welche Fragetypen diese beinhalten können und wie diese zu verstehen sind. In der Regel stehen für einen Fragebogen drei Frageformen zur Verfügung. Offene Fragen, bei denen individuell und frei geantwortet werden kann, geschlossene Fragen, die alle Antwortmöglichkeiten zulassen, aber nur eine Antwort gewählt werden kann und halboffene Fragen, die auch alle Antwortmöglichkeiten zulassen, hierbei jedoch mehrere Antworten gewählt werden können und ergänzend eine individuelle Antwort, oft z.B. unter dem Begriff *Sonstiges* ergänzend aufzeigen (vgl. Schaffer 2014, S. 134). Da sich die folgenden drei Fragebögen u.a. auch auf Einstellungen und zum Teil auf subjektive Einschätzungen konzentrieren und dabei auf unterschiedliche Aspekte

beziehen, wurden auch Ordinalskalen eingebaut und verwendet (vgl. Stegmann & Schwab 2012, S. 61).

Dies ist ein Beispiel für eine Ordinalskala als Antwortmöglichkeit auf eine Frage:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stimme voll und ganz zu	Stimme zu	Teils/teils	Stimme eher nicht zu	Stimme über- haupt nicht zu

Abbildung 7: Ordinalskala (Stegmann & Schwab 2012, S. 61)

Der Fragebogen für die Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen beinhaltet jeweils ein Titelblatt und Folgeseiten, auf denen unterschiedliche Frageblöcke zu finden sind, die sich in abgestimmte Fragen und Items unterteilen. Auf der jeweiligen Titelseite werden die Gruppen im Anredetext zuerst begrüßt, die Durchführenden stellen sich vor und informieren darüber, dass es sich um eine schriftliche Befragung zum Thema Schulverweigerung bzw. Schulabsentismus handelt. Im Zwischentext wird jeweils auf den Ablauf der Umfrage eingegangen. Dabei wird erwähnt, wie viele Fragen jeder Fragebogen beinhaltet und welche Zeit die Beantwortung der Fragen circa in Anspruch nehmen wird. Zudem wird erwähnt, dass es unterschiedliche Fragetypen gibt. Dabei wird erklärt, dass es eine offene Frage gibt, bei der es keine vorgegebene Antwortmöglichkeit gibt und hier frei geantwortet werden kann. Es wurde jeweils nur eine offene Frage in alle drei Fragebögen eingebaut, u.a. weil die Beantwortung offener Frage gerade für Kinder und Jugendliche oft sehr anspruchsvoll erscheinen. In allen Fragebögen wurde hauptsächlich mit geschlossenen und halboffenen Fragen gearbeitet, weil die Beantwortung der meisten solcher Fragen wesentlich unkomplizierter sind und die Auswertung der Daten vereinfachen. Die Schüler*innen wurden darüber informiert, dass es Fragen mit einer und mehreren Antwortmöglichkeiten gibt. Bei einer Antwortmöglichkeit wurde hinter jeder Frage *1 Antwort ankreuzen* und bei Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten *Mehrere Antworten sind möglich* als Information hinterlegt. Bei den Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen wurde für geschlossene Fragen nichts vermerkt, weil offensichtlich nur eine Antwort angekreuzt werden muss. Bei den halboffenen Fragen gab es den Vermerk *Mehrfachantworten sind möglich*. Die SuS wurden zusätzlich darauf hingewiesen, dass die verantwortlichen Personen der Erhebung anwesend sind und bei Verständnisproblemen gerne nach Unterstützung angefragt werden kann. Am Schluss des Zwischentextes wird den Teilnehmer*innen viel Spaß gewünscht und ein Dank für die Teilnahme ausgesprochen. Danach folgt die Datenschutzerklärung. Hier wird nochmal genauer erwähnt, dass die Erhebung anonymisiert und auf freiwilliger Basis ist und diese jederzeit abgebrochen werden könnte. Zudem wurden die drei Gruppe darauf hingewiesen, dass mit der Abgabe des Fragebogens bestätigt wird, dass die

Erklärung zum Datenschutz gelesen wurde. Für Rückfragen wurden unten links auf dem Titelblatt noch die Kontaktdaten der verantwortlichen Personen angegeben.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass jeder Fragebogen verschiedene Frageblöcke beinhaltet, die aus jeweils anderen Fragen mit dazugehörigen Items bestehen. Jeder Frageblock untersucht unterschiedliche Variablen, die ausgehend der dazugehörigen Frage erstellt wurden. Die Variablen untersuchen die in Kapitel 8 erwähnten, allgemeine Aspekte, wie z.B. Fehlzeiten von SuS oder spezifische Aspekte, die sich auf die aufgestellten Hypothesen konzentrieren. Im späteren Verlauf werden verschiedene Variablen gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten zu untersuchen und Rückschlüsse halten zu können.

Im nächsten Kapitel wird auf die zugewiesenen Variablen der jeweiligen Frageblöcke eingegangen, bzw. die Operationalisierung dargestellt. Bei der Operationalisierung werden aufgestellte Variablen zu Oberkategorien zugeordnet. Bei der Operationalisierung von Zahlen werden meist Messungen, Skalierungen oder auch in speziellen Fällen Indexbildungen verwendet. Es geht somit darum, zu verdeutlichen, wie aus einer Forschungsfrage eine konkrete Untersuchungsumsetzung gestaltet wird (vgl. Stegmann & Schwab 2012, S. 73). Im Folgenden wird veranschaulicht, welche Variablen genau dazu dienen, allgemeine Aspekte und Aspekte der Hypothesen der drei Gruppen zu untersuchen. Dabei wurden zur vereinfachten Ansicht Tabellen erstellt. In den Frageblöcken werden die nummerierten Variablen aufgezeigt, sowie Fragen und Beispielitems, aus denen sich die Variablen gebildet haben.

9.3.1 Aufbau des Fragebogens der Schüler*innen

Der Schüler*innenfragebogen besteht insgesamt aus dem zuvor erwähnten Titelblatt und drei Folgeseiten, die mit 25 Fragen und dazugehörigen Items bestückt sind. Für die Beantwortung der Fragen wurden circa 20 Minuten eingeplant. Die nachfolgende Tabelle stellt einen übersichtlichen Aufbau des Fragebogens der Schüler*innen gegenüber verwendeten Variablen, Fragenstellungen und Items dar:

Tabelle 1: Zu untersuchende Variablen auf der Ebene der Schüler*innen

Frageblock 1:			
Persönliche Daten, Definition von Schulschwänzen, geschwänzte Fehlzeiten, legitime Entschuldigungen und kontaktierte Personen			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
1	Geschlecht	Wie ist dein Geschlecht?	männl., weibl., divers
2	Alter	Wie alt bist du?	_____ (Alter in Jahren)
3	Klassenzugehörigkeit	Zu welcher Klasse gehörst du?	Klasse 7b, Klasse 7e, Klasse 8b, ...
4	Definition Schulschwänzen	Was verstehst du unter Schulschwänzen?	_____ (freie Antwort)

5	Häufigkeit des Schwänzens	Wie oft schwänzt du den Schulunterricht?	vereinzelte Schulstunden, einen Tag in der Woche, zwei Tage in der Woche, ...
6	Häufigkeit des Schwänzens nach Fächern	In welchen Fächern schwänzt du besonders häufig?	Deutsch, Mathe, Englisch, ... trifft nicht auf mich zu
7	Häufigkeit legitimer Entschuldigungen bei Fehlzeiten	Wie oft hast du eine richtige Entschuldigung, wenn du im Unterricht fehlst?	Ordinalskala: nie, selten, manchmal, oft, immer
8	Benachrichtigung bei Entschuldigten/Beurlaubungen	Wem sagst du Bescheid, wenn du vom Unterricht entschuldigst oder beurlaubt bist?	meine Eltern, dem Lehrer/ der Lehrerin, ... niemanden
Frageblock 2: Gründe für Schulversäumnisse, individuelle Probleme, Lehrer-Schüler-Beziehung			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
9	Motive für Schulversäumnisse	Aus welchen Gründen fehlst du in der Schule oder im Unterricht?	zu anstrengender Unterricht, die Lehrkraft redet nicht respektvoll mit mir, ...
10	Individuelle Schüler/innenprobleme	Wo siehst du deine eigenen Probleme im Schulunterricht?	ich habe Probleme mit der Sprache, ich kann mich nicht gut und lange konzentrieren,...
11	Häufigkeit von Fehlzeiten aufgrund individueller Probleme	Wie häufig führen die Probleme aus Frage 10 dazu, dass du im Unterricht fehlst?	Ordinalskala: sehr häufig, oft, manchmal, ...
12	Einschätzung inwieweit Lehrkräfte Verständnis bei Schüler/innenprobleme im Unterricht haben	Haben deine Lehrkräfte im Unterricht Verständnis für deine Probleme und unterstützen dich?	Ordinalskala: ja, immer/ ja, meistens/ ...
13	Einschätzung des persönlichen Umgangs durch Lehrer/innen	Wie schätzt du den Umgang der meisten Lehrkräfte dir gegenüber ein?	die Noten, die ich bekomme, sind oft unfair/ meine Bemühungen werden anerkannt/ ...
14	Einschätzung respektvoller Kommunikation durch Lehrer/innen	Wie respektvoll reden die Lehrkräfte mit dir?	Ordinalskala: sehr, einigermaßen, wenig, gar nicht
15	Einschätzung allgemeine Lehrer-Schüler-Beziehung	Wie ist das Verhältnis zwischen dir und den meisten Lehrkräften?	Ordinalskala: gut/positiv, mittelmäßig, ...
Frageblock 3: Familiäres Klima und schulische Unterstützung			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
16	Merkmale Familienklima	Trifft einer der folgenden Aussagen auf deine Eltern zu?	sie streiten öfters, sie sind geschieden, ...
17	Abwesenheit durch genannte Merkmale zum Familienklima	Führt mindestens einer der Gründe aus Frage 16 dazu, dass du in der Schule fehlst?	ja, nein
18	Häufigkeit der Unterstützung bei Problemen durch die Eltern	Wie häufig helfen dir deine Eltern, wenn du Probleme in der Schule hast und nach Unterstützung fragst?	Ordinalskala: sehr häufig, oft, manchmal, selten, gar nicht
19	Abwesenheit aufgrund fehlender elterlicher Unterstützung bei Schulproblemen	Fehlst du manchmal in der Schule, weil es dir an schulischer Unterstützung durch deine Eltern fehlt?	ja, nein, weiß ich nicht

Frageblock 4: Bekanntheit und Bekanntgabe von Unterstützungsangeboten			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
20	Bekanntheit Unterstützungsangebote	Kennst du welche der folgenden Angebote in deiner Schule?	Angebote der Schulsozialarbeit, Lernbüros,...
21	Bekanntgabe von Informationen über Angebote	Wer informiert dich über Angebote in deiner Schule?	die Lehrerinnen und Lehrer, Schulsozialarbeiter/in, ...
Frageblock 5: Allgemeines Schul- und Klassenklima			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
22	Einschätzung allgemeines Schulklima	Wie ist die allgemeine Stimmung an deiner Schule?	freundlich und motivierend, eher freundlich...
23	Umgang innerhalb der Klassengemeinschaft	Welche Aussage trifft deiner Meinung nach auf deine Klassengemeinschaft zu?	in der Klasse gibt es häufig Streitigkeiten, ...
24	Einschätzung Klassenklima	Wie empfindest du das Klassenklima/deine Klassengemeinschaft?	gut/positiv, mittelmäßig, schlecht/negativ
25	Abwesenheit aufgrund des Schul- oder Klassenklimas	Hast du aufgrund des Schul- oder Klassenklimas schon in der Schule gefehlt?	ja, nein, weiß ich nicht

Angewendete Variablen zur Beantwortung der Hypothesen 1 bis 3:

Hypothese 1:

H_1 : *Je schlechter die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) ausgeprägt ist, umso häufiger bleiben Schüler*innen der Schule fern (AV).*

H_0 zu H_1 : *Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Um AV und UV in der Hypothese 1 zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen 12, 13, 14, und 15 aus dem Frageblock 2 des Schüler*innenfragebogens verwendet und mit den Fehlzeiten der SuS gegenübergestellt. Zudem wird ergänzend Variable 9 aus dem Frageblock 2 für die Beantwortung herangezogen.

Hypothese 2:

H_2 : *Je schlechter das Schul- und Klassenklima von Schüler*innen wahrgenommen wird (UV), umso häufiger fehlen Schüler*innen (AV).*

H_0 zu H_2 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem von Schüler*innen wahrgenommenen schlechten Schul- und Klassenklima (UV) und ihren Fehlzeiten (AV).*

Um AV und UV in der Hypothese 2 zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen Nr. 22, 23, 24 und 25 aus dem Frageblock 5 des SuS-Fragebogens zusammen mit den Fehlzeiten der SuS verwendet. Als Zusatz wird die Variable Nr. 9 aus dem Frageblock 2 genutzt, um eventuell zutreffende Motive aufzuzeigen.

Hypothese 3:

H₃: *Nachteilige Bedingungsfaktoren, wie ein ungünstiges familiäres Klima und eine fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) führen dazu, dass Schüler*innen häufiger in der Schule fehlen (AV).*

H₀ zu H₃: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen einem ungünstigen familiären Klima, fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Um AV und UV in der Hypothese 3 zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen Nr. 16, 17, 18 und 19 aus dem Frageblock 3 des Schüler*innenfragebogens, sowie die Nr. 5 und 9 aus dem Block 1 und 2 verwendet. Außerdem die Variable/ Frage 28 aus dem Lehrer*innenfragebogen.

9.3.2 Aufbau des Fragebogens der Lehrer*innen

Der Lehrer*innenfragebogen besteht insgesamt aus dem zuvor erwähnten Titelblatt und vier Folgeseiten, die mit 30 Fragen und dazugehörigen Items bestückt sind. Für die Beantwortung der Fragen wurden circa 20 Minuten eingeplant. Im Folgenden wird ein übersichtlicher Aufbau des Fragebogens gegenüber verwendeten Variablen, Fragenstellungen und Items aufgezeigt:

Tabelle 2: Zu untersuchende Variablen auf der Ebene der Lehrer*innen

Frageblock 1: Persönliche Daten, Fehlzeiterfassung			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
1	Geschlecht	Geschlecht	männlich, weiblich, divers
2	Zu unterrichtende Klassen	In welchen der folgenden Klassen unterrichten Sie?	Klasse 7b, Klasse 7e, Klasse 8b
3	Erfassung von Fehlzeiten	Wie erfassen Sie Schüler/innen, die nicht am Unterricht teilnehmen?	handschriftlich durch z.B. ein Klassenbuch, ein spezifisches elektronisches Erfassungssystem
4	Erfasste Aspekte bei Fehlzeiten	Ausgehend von Frage 3, welche Informationen und Daten erfassen Sie?	Verspätungen, entschuldigte Fehlzeiten, unentschuldigte Fehlzeiten, ...
Frageblock 2: Kenntnisstand und Verständnis von Schulabsentismus, Thematisierung im Schulkontext			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
5	Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus	Wie schätzen Sie Ihren fachlichen Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus ein?	Ordinalskala: sehr hoch, hoch, mittelmäßig, gering, sehr gering
6	Definition Schulabsentismus	Wie definieren Sie Schulabsentismus?	_____ (freie Antwort)
7	Einstufung schulabsentes Verhalten	Ab wann gilt ein/e Schüler/in für Sie als schulabsent?	betroffene Schüler/innen zeigen keine Motivation bei der Unterrichts-beteiligung, ...

8	Austausch in Konferenzen/Dienstgesprächen	Wird das Thema Schulabsentismus regelmäßig in Konferenzen und Dienstgesprächen thematisiert?	ja, nein, weiß ich nicht
9	Vermittlung von Informations-, Aus- und Fortbildungsangeboten	Werden Aus- und Fortbildungsangebote oder Informationsveranstaltungen zum Schulabsentismus für die Lehrkräfte angeboten?	ja, vermittelt durch die Schulleitung, ja, vermittelt durch die Schulsozialarbeit, ...
Frageblock 3:			
Einschätzungen zu Verweigerungsmotiven, zum Schul- & Klassenklima, zur Lehrer-Schüler-Beziehung			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
10	Einschätzung der Motivgründe von Schüler/innen	Welche der folgenden Gründe könnten Ihrer Meinung nach am ehesten dafür sorgen, dass Schüler/innen den Schulbesuch verweigern?	die Schülerin/ der Schüler hat Angst vor der Lehrkraft,
11	Einschätzung allgemeines Schulklima	Wie schätzen Sie das allgemeine Schulklima an Ihrer Schule ein?	freundlich und motivierend, eher freundlich, ...
12	Einschätzung Umgang innerhalb der Klassengemeinschaft	Was glauben Sie, wie die meisten Schüler/innen Ihrer Klasse den Umgang untereinander einschätzen?	es wird sich oft untereinander gestritten, ...
13	Einschätzung inwieweit Lehrkräfte Verständnis bei Schüler/innenproblemen im Unterricht haben	Was schätzen Sie, wie sich Schüler/innen bei ihren Problemen von den Lehrkräften im Unterricht unterstützt und verstanden fühlen?	Ordinalskala: immer, meistens, manchmal, selten, gar nicht
14	Einschätzung respektvolle Kommunikation durch Lehrkräfte	Was denken Sie, wie respektvoll behandelt fühlen sich die Schüler/innen in der Kommunikation mit den Lehrkräften?	Ordinalskala: sehr, einigermaßen, wenig, gar nicht
Frageblock 4:			
Bekanntheit + Bekannt- und Weitergabe von Unterstützungsangeboten, Angebotserweiterung durch SSA			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
15	Bekanntheit Unterstützungsangebote	Welche der folgenden (Unterstützungs-)Angebote sind Ihnen an Ihrer Schule bekannt?	Lernbüros, Lerncoaching, Angebote der Schulsozialarbeit, ...
16	Bekanntgabe von Informationen über Angebote	Wer informiert primär die Schüler/innen über Unterstützungsangebote an Ihrer Schule?	die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Schulsozialarbeit, ...
17	Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten	Wie häufig informieren Sie Ihre Schüler/innen über (Unterstützungs-)Angebote?	Ordinalskala: immer, manchmal, selten, sehr selten, gar nicht
18	Tendenz zur Angebotserweiterung durch die Schulsozialarbeit	Sollte es Ihrer Meinung nach mehr Unterstützungsangebote durch die Schulsozialarbeit geben (u.a. um Lehrkräfte zu entlasten)?	ja, nein, weiß ich nicht
Frageblock 5:			
Konzepte, Kooperationen und Professionsverständnis der Schulsozialarbeit, Haltung/ Zuständigkeit/ Anwendung von Maßnahmen, Bekanntheit familiärer Bedingungsfaktoren			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
19	Zuständigkeit Präventions- und Interventionsmaßnahmen	Wer ist Ihrer Meinung nach für die konkrete Umsetzung von präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung an Ihrer Schule verantwortlich?	die Schulleitung, die Schulsozialarbeit, das Lehrpersonal, ...

20	Einschätzung Zuständigkeit des Lehrpersonals für präventive und interven-tive Maßnahmen	Inwieweit stimmen Sie zu, dass präventive und interventive Maß-nahmen gegen Schulabsentis-mus, neben der Wissensvermitt-lung, zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft gehört?	Ordinalskala: stimme voll zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu
21	Abgestimmtes Konzept	Gibt es in Bezug auf Schulabsentismus ein abgestimmtes Handlungskonzept zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit?	ja, nein, ich weiß nicht
22	Einschätzung Abstimmungprobleme aufgrund mangelnder Professionskenntnis	Wie häufig gibt es Ihrer Meinung nach Probleme in Ihrer Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeiter/innen und in der Abstimmung von Angeboten, weil Sie deren Profession missverstehen und nicht ausreichend über deren Tätigkeitsfeld informiert sind?	Ordinalskala: sehr häufig, häufig, manchmal, selten, gar nicht
23	Bereitschaft Fallklärung nach kurzer Fehlzeit	Für wie relevant halten Sie es, Fehlzeiten von Schüler/innen und den Gründen dafür nachzugehen, auch wenn diese nur einen Tag oder ein Unterrichtsfach fehlen?	Ordinalskala: sehr relevant, eher relevant, eher nicht relevant, gar nicht relevant
24	Informationsweitergabe bei Verdachtsfällen	Bei einem Verdachtsfall von Schulabsentismus in Ihrer Klasse, wen informieren Sie bzw. an wen melden Sie Ihren Verdacht?	Schulleitung, Klassenleitung, Schulsozialarbeiter/innen, ...
25	Häufigkeit der Vermittlung zur Schulsozialarbeit	Wie häufig vermitteln Sie Schüler/innen zu Fachkräften der Schulsozialarbeit, wenn diese schulabsentes Verhalten zeigen?	Ordinalskala: sehr häufig, häufig, manchmal, selten, gar nicht
26	Interventive Ansätze bei Fehlzeiten ohne Rückmeldung	Wie verhalten Sie sich, wenn einer Ihrer Schüler/innen vereinzelte Tage oder mehrere Tage ohne Rückmeldung fehlt?	telefonisch Kontakt herstellen, Hausaufgaben übersenden, ...
27	Kooperationsumfang mit Eltern	Inwieweit kooperieren und kommunizieren Sie mit den Erziehungsberechtigten/ Eltern der Schüler/innen?	ich halte regelmäßig Kontakt/Rücksprache, ich biete Sprechstunden an, ...
28	Ungünstiges Familienklima/ fehlende Unterstützung als Hauptgrund oder Begleitfaktor	Wenn Sie an frühere und aktuell Fälle denken: War der Hauptgrund oder ein Begleitfaktor für schulabsentes Verhalten häufig ein ungünstiges familiäres Klima und/oder fehlende schulische Unterstützung durch die Eltern? Ungünstige Faktoren sind z.B. Alleinerziehende, Krankheit, Streitigkeiten, Drogen/ Alkohol...	ja, nein, weiß ich nicht
29	Einbringung von Ideen durch die Schüler/innen	Inwieweit lassen Sie es zu, dass die Schüler/innen ihre eigenen Ideen für die Unterrichtsgestaltung einbringen können, um Unterrichtsziele erreichen zu können?	Ordinalskala: immer, manchmal, eher selten, gar nicht
30	Unterrichtsgestaltung	Wie gestalten Sie Ihren Unterricht in der Regel?	wenig Frontalunterricht, viel Frontalunterricht, interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung, ...

Angewendete Variablen zur Beantwortung der Hypothesen 4 und 5 der Lehrer*innen:

Hypothese 4:

*H₄: Je höher der Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Lehrkräften über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

H₀ zu H₄: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit von Informationen über Unterstützungsangebote durch Lehrkräfte (AV).

Um AV und UV in der Hypothese 4 zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen Nr. 15, 16, 17 und 18 aus dem Frageblock 4 des LuL-Fragebogens verwendet. Die aufgezeigten Variablen werden im späteren Verlauf mit dem Kenntnisstand zum Schulabsentismus (Variable 5) gegenübergestellt.

Hypothese 5:

*H₅: Je niedriger der Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus bei Lehrkräften ist (UV), umso geringer ist die Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

*H₀ zu H₅: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand einer Lehrkraft zum Schulabsentismus (UV) und der Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

Vorab sei zu erwähnen, dass die Beantwortung dieser Hypothese sehr umfassend ist, weshalb es viele Variablen voraussetzt und ein Gesamtbild der Umfrage benötigt. Um AV und UV in der Hypothese 5 zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen Nr. 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29 und 30 aus dem Frageblock 5 des Lehrer*innenfragebogens verwendet. Außerdem die Variable Nr. 17 des Block 4. Auch hier werden die genannten Variablen später mit dem Kenntnisstand zum Schulabsentismus verknüpft.

9.3.3 Aufbau des Fragebogens der Schulsozialarbeiter*innen

Der Schulsozialarbeiter*innenfragebogen besteht aus dem zuvor erwähnten Titelblatt und drei Folgeseiten, die mit 25 Fragen und dazugehörigen Items bestückt sind. Für die Beantwortung der Fragen sind circa 20 Minuten vorgesehen. Es folgt ein übersichtlicher Aufbau des Fragebogens der Schulsozialarbeitenden gegenüber verwendeten Variablen, Fragenstellungen und Items:

Tabelle 3: Zu untersuchende Variablen auf der Ebene der Schulsozialarbeiter*innen

Frageblock 1: Persönliche Daten, Kenntnisstand & Verständnis von Schulabsentismus + Thematisierung im Schulkontext			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
1	Geschlecht	Geschlecht	männl., weibl., divers
2	Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus	Wie schätzen Sie Ihren fachlichen Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus ein?	Ordinalskala: sehr hoch, hoch, mittelmäßig, gering, ...
3	Definition Schulabsentismus	Wie definieren Sie Schulabsentismus?	_____ (freie Antwort)
4	Austausch in Konferenzen/ Dienstgesprächen	Wird das Thema Schulabsentismus regelmäßig in Konferenzen und Dienstgesprächen thematisiert?	ja, nein, weiß ich nicht
5	Vermittlung von Informations-, Aus- und Fortbildungsangeboten	Werden Aus- und Fortbildungsangebote oder Informationsveranstaltungen zum Schulabsentismus für die Schulsozialarbeiter/innen angeboten?	ja, vermittelt durch die Schulleitung, ja vermittelt durch die Schulsozialarbeit selbst, ...
Frageblock 2: Einschätzungen zu Verweigerungsmotiven und zum Schulklima			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
6	Einschätzung der Motivgründe von Schüler/innen	Welche der folgenden Gründe könnten Ihrer Meinung nach am ehesten dafür sorgen, dass Schüler/innen den Schulbesuch verweigern?	die Schülerin/ der Schüler hat Angst vor der Lehrkraft, ...
7	Einschätzung allgemeines Schulklima	Wie schätzen Sie das allgemeine Schulklima an Ihrer Schule ein?	freundlich und motivierend, eher freundlich, ...
Frageblock 3: Bekanntheit + Bekannt- und Weitergabe von Unterstützungsangeboten, Angebotsspektrum der SSA			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
8	Bekanntheit Unterstützungsangebote	Welche der folgenden (Unterstützungs-)Angebote sind Ihnen an Ihrer Schule bekannt?	Lernbüros, Lerncoaching, Gesprächsraum, ...
9	Bekanntgabe von Informationen über Angebote	Wer informiert primär die Schüler/innen über Unterstützungsangebote an Ihrer Schule?	die Lehrkräfte, die Schulsozialarbeit, die Schulleitung, ...
10	Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten	Wie häufig informieren Sie Schüler/innen über (Unterstützungs-)Angebote?	Ordinalskala: immer, manchmal, selten, sehr selten, ...
11	Regelmäßige Angebote der SSA zum Schulabsentismus	Welche Unterstützungs- bzw. Hilfsangebote zum Schulabsentismus bieten Sie regelmäßig in der Schule an?	_____ (freie Antwort)
12	Allgemeine Angebote/ Maßnahmen/ Projekte durch die SSA	Welche allgemeinen Maßnahmen, Projekte und Angebote gibt es durch Sie in der Schule (z.B. Förderung des Schulklimas)?	_____ (freie Antwort)
Frageblock 4: Handlungs- und Dokumentationskonzept, Zuständigkeit von Maßnahmen			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
13	Abgestimmtes Konzept	Gibt es in Bezug auf Schulabsentismus ein abgestimmtes Handlungskonzept zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit?	ja, nein, weiß ich nicht

14	Zuständigkeit Präventions- und Interventionsmaßnahmen	Wer ist Ihrer Meinung nach für die konkrete Umsetzung von präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung an Ihrer Schule verantwortlich?	die Schulleitung, die Schulsozialarbeit, die Lehrkraft, außerschulische Dienste ..., weiß ich nicht
15	Einschätzung Zuständigkeit der Schulsozialarbeitenden für präventive und interventive Maßnahmen	Inwieweit stimmen Sie zu, dass präventive und interventive Maßnahmen gegen Schulabsentismus zum Hauptaufgabenbereich der Schulsozialarbeiter/innen gehört?	Ordinalskala: stimme voll zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu, stimme gar nicht zu
16	Vorhandensein eines abgestimmten Dokumentationssystems	Gibt es ein abgestimmtes Dokumentationssystem bei Fehlzeiten von Schüler/innen zwischen den Lehrkräften und den Schulsozialarbeiter/innen?	ja, nein, weiß nicht
Frageblock 5: Zusammenarbeit mit Lehrpersonal, Vermittlung von SuS zur SSA, Haltung bei Fehlzeiten, Kooperationsumfang, Angebotsausbau durch Lehrkräfte und externe Stellen			
Nr.	Aufgestellte Variablen	Frage	Beispielitem
17	Abstimmungsprobleme aufgrund mangelnder Professionskenntnis	Wie häufig gibt es Ihrer Meinung nach Probleme in Ihrer Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und in der Abstimmung von Angeboten, weil diese Ihre Profession missverstehen und nicht ausreichend über ihr Tätigkeitsfeld informiert sind?	Ordinalskala: sehr häufig, häufig, manchmal, selten, gar nicht
18	Häufigkeit der Vermittlung zur Schulsozialarbeit	Wie häufig vermitteln Lehrer/innen ihre Schüler/innen zu Ihnen, wenn diese verstärktes schulabsentes Verhalten zeigen?	Ordinalskala: sehr häufig, häufig, manchmal, selten, gar nicht
19	Bereitschaft Fallklärung nach kurzer Fehlzeit	Für wie relevant halten Sie es, Fehlzeiten von zu Ihnen vermittelten Schüler/innen und den Gründen dafür nachzugehen, wenn diese mehrere Tage oder wenige Wochen fehlen?	Ordinalskala: sehr relevant, eher relevant, eher nicht relevant, gar nicht relevant
20	Einschätzung Kooperationsprofit mit Lehrkräften für bedarfsorientierteren Angebotsausbau	Inwieweit konnten Sie durch die Kooperation mit Lehrkräften profitieren, um Ihre persönlichen präventiven und interventiven Maßnahmen bedarfsorientierter für Schulverweigernde auszubauen?	Ordinalskala: sehr, vermehrt, mäßig, kaum, gar nicht
21	Kooperationsumfang mit Eltern	Inwieweit kooperieren und kommunizieren Sie mit den Erziehungsberechtigten/ Eltern der Schüler/innen mit schulabsentem Verhalten?	ich halte regelmäßig Kontakt/Rücksprache, ich biete Sprechstunden an, ...
22	Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen	Wie häufig kooperieren Sie mit externen Stellen und Partner/innen in Bezug auf Schulabsentismus?	Ordinalskala: Sehr häufig, häufig, manchmal, selten, nie
23	Kooperationspartner/innen und Netzwerke	Mit welchen Institutionen, Personen und Stellen kooperieren und vernetzen Sie sich in Ihrer täglichen Arbeit?	Jugendamt/ ASD, Eltern und Verwandte, schulpсихологischer Dienst, Vereine ..., ...
24	Einschätzung Kooperationsprofit mit Externen für bedarfsorientierteren Angebotsausbau	Inwieweit konnten Sie durch die Kooperationen und Vernetzungen mit externen Stellen/ Institutionen profitieren, um Ihre persönlichen präventiven und interventiven Maßnahmen bedarfsorientierter für Schulverweigernde auszubauen?	Ordinalskala: sehr, vermehrt, mäßig, kaum, gar nicht

25	Kooperationsprofit durch Externe für Ausbau von Schwerpunktangeboten	Konnten durch (bisherige) Kooperationen mit externen Stellen eins der folgenden Angebote mit Schwerpunktfokus für Ihre Arbeit bedarfsorientierter ausgebaut werden?	ja, Angebote mit Schwerpunkt zur Stärkung der Selbstwirksamkeit, ...
----	----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Angewendete Variablen zur Beantwortung der Hypothesen 6 und 7:

Hypothese 6:

*H₆: Je höher der Kenntnisstand der Schulsozialarbeiter*innen zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Schulsozialarbeitenden über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

*H₀ zu H₆: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Schulsozialarbeitenden zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit, wie oft Schüler*innen durch sie informiert werden (AV).*

Um AV und UV in der Hypothese zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen Nr. 8, 9 und 10 aus dem Frageblock 3 des SSA-Fragebogens verwendet. Die erwähnten Variablen werden im Verlauf mit dem Kenntnisstand zum Schulabsentismus (Variable 2) gegenübergestellt.

Hypothese 7:

*H₇: Je intensiver Schulsozialarbeiter*innen die Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen gestalten (UV), umso bedarfsorientierter werden die präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).*

H₀ zu H₇: Es gibt bei Schulsozialarbeitenden keinen Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen (UV) und der Bedarfsorientierung präventiver und interventiver Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).

Um AV und UV in der Hypothese zu untersuchen, werden die aufgezeigten Variablen Nr. 20, 22, 23, 24 und 25 aus dem Frageblock 5 des Fragebogens der SSA verwendet. Ergänzend können die Variablen Nr. 13 und 16 aus Frageblock 4 als weitere Indizien hinzugezogen werden.

9.4 Durchführung der Erhebung

Die Erhebungsdurchführung hat damit begonnen, dass im Mai 2022 ein Gesprächstermin in der Schule mit dem Schulleiter und dem Team der Schulsozialarbeit stattfand. Hier wurde das Einverständnis zur Durchführung einer quantitativen Erhebung eingeholt und gegenseitige Erwartungen, sowie der grobe Ablauf kommuniziert. Nach der Erstellung der drei Fragebögen gab es einen weiteren Termin, um die Fragebögen

vorzustellen und Formalitäten zur Durchführung, insbesondere den zeitlichen Ablauf und die zu befragenden Klassen, zu klären. Auf Wunsch der stellv. Schulleiterin wurde eine weitere Frage in den Fragebogen der SuS aufgenommen. Als direkte Ansprechperson für Absprachen galt dann einer der Schulsozialarbeiter.

Die Befragung der Schüler*innen startete am 13. September 2022 mit vier weiteren Terminen bis Ende September. Ein letzter Termin zum Abschluss fand am 24. Oktober statt. Durch die vielen Termine an verschiedenen Wochentagen gelang es, auch einige fehlende Schüler*innen nachträglich zu befragen. Die Befragung fand in Kleingruppen mit drei bis vier SuS in separaten Räumlichkeiten statt. Auf Anraten des Schulsozialarbeiters wurden Süßigkeiten für die Teilnehmenden mitgebracht, da es sich, aus deren Erfahrung, im Schulalltag als hilfreich erweist und einen Dank signalisiert. Die Erhebung begann stets mit einer Vorstellung der verantwortlichen Personen und einer knappen Ansprache zum Vorhaben und Ablauf im Klassenverband. In den Kleingruppen sind die Formalitäten, u.a. Anonymität, Freiwilligkeit und wahrheitsgemäße Angaben, nochmal erläutert worden, sowie Hilfe und Unterstützung bei Verständnisfragen angeboten worden. Bereits nach zwei Kleingruppen stellte sich heraus, dass drei bis vier Begriffe und zwei Fragen für einige Teilnehmende unverständlich waren. Hier wurde sofort für die darauffolgenden Gruppen reagiert, indem die Begriffe zu Beginn kurz erklärt worden sind. Bei Schwierigkeiten oder Unverständnis fragten die Schüler*innen nach. Die Frage wurde dann anders formuliert bzw. Begriffe erklärt. Insgesamt verlief die Erhebung größtenteils reibungslos und strukturiert (kleine Störfaktoren, Anpassungen und Reaktionen, siehe Kapitel 11.3 Reflexion des methodischen Vorgehens). Um Störeinflüsse zu verhindern, sowie Anonymität und Privatsphäre zu gewährleisten, wurde der Sitzabstand zwischen den SuS im Vorhinein vergrößert, damit niemand die Antworten ausspähen könnte. Die Durchführenden teilten sich wechselnd auf, indem beispielweise einer von beiden eine Beantwortung von Einzelfragen übernahm und der andere eine umfassendere Assistenz bei sprachschwachen Kindern und Jugendlichen übernahm. Gleiches galt für die Vor- und Nachbereitung: einer begleitete die Gruppe zurück und holte eine weitere, der andere sammelte die ausgefüllten Fragebögen ein und legte neue Bögen und Stifte bereit. Die teilnehmenden SuS erhielten nach dem Ausfüllen, was etwa 15 Minuten in Anspruch nahm, einen Dank, konnten sich Süßigkeiten aussuchen und durften, wenn gewünscht, den ausgegebenen Stift behalten. Die Gruppe wechselte dann.

Die Fragebögen der Lehrer*innen wurden am 13.09. in deren jeweiligen, eigenen Ablagefächern in der Schule eingelegt, sodass sichergestellt war, dass jede Lehrkraft einen Bogen erhielt. Auf die Teilnahme wurde mittels eines internen Kommunikationskanals hingewiesen. Die Fragebögen wurden mit einer Abgabefrist Ende

September versehen, die bis Mitte Oktober, über die Herbstferien hinaus, verlängert worden ist. Nach Fristverstreichung wurden die ausgefüllten Exemplare durch den Schulsozialarbeiter an die Durchführenden übergeben.

Die Schulsozialarbeiter*innen erhielten ihren Fragebogen im Rahmen einer Dienstbesprechung. Diese wurden beim Abschlusstermin im Oktober übergeben.

Im späteren Verlauf erfolgte die Eingabe der erhobenen Daten in das Programm *GrafStat*, damit die Grundauswertung und Ergebnisdarstellungen erfolgen konnten.

10 Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenerhebung

10.1 Ergebnisse zur Befragung der Schüler*innen

Zuvor wird darauf hingewiesen, dass alle Ergebnisse auf eine Stelle nach dem Komma auf- bzw. abgerundet wurden, damit diese besser dargestellt werden können. Insgesamt haben 115 Schüler*innen von n= 125 geplanten einen Fragebogen ausgefüllt. Somit konnten in dieser Stichprobe von 100% aller zu befragenden SuS 92% erreicht werden. Ein geringer Teil hat vereinzelt Fragen ausgelassen. Von den 115 schriftlich befragten SuS, gaben 71 (61,7%) an, ein Schüler und 41 (35,7%) eine Schülerin zu sein, sowie 2 Personen (1,7%), die sich als divers zuordnen und eine Person (0,9%), die keine Angabe gemacht hat. Die SuS sind zwischen 12 und 16 Jahre alt, der Mittelwert beträgt 14,28 \approx 14 Jahre.

Auflistung der Häufigkeit von Fehlzeiten der SuS nach Geschlecht

Die SuS konnten bei ihren geschwänzten Fehlzeiten zwischen der Kategorie: *vereinzelte Schulstunden in der Woche; einen Tag in der Woche; zwei Tage oder mehr in der Woche; eine Woche oder mehr* und *gar nicht* wählen. Insgesamt schwänzten 73 (63,5%) der Schüler*innen *gar nicht* die Schule, 18 (15,7%) *einen Tag in der Woche*, 11 (9,6%) *vereinzelte Stunden*, 9 (7,8%) *zwei Tage oder mehr in der Woche* und 2 (1,7%) *eine Woche oder darüber hinaus*. Des Weiteren haben 2 Person (1,7%) keine Angaben zu den Fehlzeiten gemacht.

Bei einem männlichen Schüleranteil von n= 71 (100%) schwänzten 8 (11,3%) Schüler *vereinzelte Schulstunden in der Woche*, 12 (16,9%) *einen Tag in der Woche*, 3 (4,2%) *zwei Tage oder mehr*, 2 (2,8%) *eine Woche oder mehr* und 45 (63,4%) *gar nicht*. Ein Schüler (1,4%) hatte keine Antwort abgegeben.

Bei einem weiblichen Schülerinnenanteil von n= 41 (100%), zeigt sich, dass 3 (7,3%) Schülerinnen *vereinzelte Stunden* schwänzten, 6 (14,6%) einen *ganzen Tag in der Woche* und 6 (14,6%) *zwei Tage oder mehr in der Woche*. Von den 41 Schülerinnen fehlen 25 (61%) *gar nicht* in der Schule. Eine Schülerin (2,4%) tätigte keine Angabe.

Auflistung der Häufigkeit von Fehlzeiten nach Klassenstufen

Um eine Übersicht über die Fehlzeiten nach Klassenstufen zu schaffen, werden Parallelklassen zusammenaddiert und folglich präsentiert.

In der Klassenstufe 7 hatten von 37 Schüler*innen 4 (10,8%) *vereinzelte Schulstunden in der Woche*, 6 (16,2%) einen *ganzen Tag* und 5 (13,5%) *zwei Tage oder mehr in der Woche* geschwänzt. Niemand gab an, *eine Woche oder mehr* geschwänzt zu haben. Zudem schwänzten 21 SuS (56,8%) der siebten Klassenstufe *gar nicht* den Unterricht. Eine Person (2,7%) tätigte keine Angaben.

In der Klassenstufe 8 schwänzten von 38 Schüler*innen insgesamt 2 (5,3%) *vereinzelte Schulstunden in der Woche*, 5 (13,2%) mindestens *einen Tag* und 2 (5,3%) mindestens *zwei Tage oder mehr* in der Woche. Auch in dieser Stufe schwänzte niemand eine *ganze Woche oder darüber hinaus* und 28 (73,7%) *gar nicht*. Es fehlt die Angabe zum Schwänzverhalten einer Person (2,6%).

In der Klassenstufe 9 hatten von 40 Schüler*innen insgesamt 5 (12,5%) *vereinzelte Schulstunden in der Woche* geschwänzt. Weiter gaben 7 (17,5%) an, *einen Tag in der Woche* und 2 (5%) *zwei Tage oder mehr in der Woche* zu schwänzen. Anders als bei der Klassenstufe 7 und 8 schwänzten in der Klassenstufe 9 zwei (5%) *eine Woche oder darüber hinaus*. Des Weiteren schwänzten 24 SuS (60%) *gar nicht*.

Auflistung der Häufigkeit legitimer Entschuldigungen/ kontaktierte Personen

Die Häufigkeit der Einreichung einer legitimen Entschuldigung der SuS wird unter dem Maßstab 71= 100% Jungenanteil, 41= 100% Mädchenanteil für die Kategorie: *immer; oft; manchmal; selten* und *nie* dargestellt.

Es wiesen 22 (31%) aller Schüler *immer*, 21 (29,6%) *oft*, 15 (21,1%) *manchmal*, 8 (11,3%) *selten* und 5 (7%) *nie* eine legitime Entschuldigung auf.

Von den Schülerinnen hatten 11 (26,8%) *immer* eine legitime Entschuldigung, 12 (29,3%) *oft*, 12 (29,3%) *manchmal*, 4 (9,8%) *selten* und 2 (4,9%) *nie*.

Bei der Frage, wer bei Fehlzeiten informiert wurde, konnten die SuS Mehrfachantworten abgeben. Insgesamt nutzten sie 191 Antwortmöglichkeiten. Dabei gaben 73 SuS (63,5%) die *Lehrer*innen*, 64 (55,7%) *meine Eltern*, 28 (24,3%) *Freunden*innen*, 11 *Mitschüler*innen* (9,5%), 6 die *Schulsozialarbeit* (5,2%) und 9 (7,8%) *niemanden* an.

Auflistung zu individuellen Problemen und Häufigkeit von Fehlzeiten aufgrund dieser

Bei den individuellen Problemen konnten Mehrfachantworten durch die Schüler*innen erfolgen. Dabei haben 113 SuS geantwortet und zusammengerechnet 132 Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Bei den individuellen Problemen wiesen insgesamt 49 (42,6%) *Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht* auf, wiederum 20 (17,4%)

Probleme in der Sprache und dem Lesevermögen, 7 (6%) eine *geringe Frustrationstoleranz* und 6 (5,2%) *Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen mit anderen Mitschüler*innen*. Zudem kreuzten 3 (2,6%) Probleme durch eine *seelische Erkrankung* an. Insgesamt hatten 47 (40,9%) der SuS angegeben, *keine individuellen Probleme* zu haben. Von 2 (1,7%) SuS war keine Angabe zu verzeichnen.

Aufgrund dieser individuellen Probleme fehlten 4 SuS (3,5%) *sehr häufig*, 6 (5,2%) *oft*, 31 (27%) *manchmal*, 15 (13%) *selten* und 56 (48,7%) *gar nicht*. Lediglich 3 (2,6%) übersprangen diese Frage.

Definitionen der SuS zum Schulschwänzen

Die meisten Schüler*innen definierten Schulschwänzen als *schulfrei; bewusstes fehlen; fehlen in der Schule aufgrund von Krankheiten* und dass diese *keine Lust/ Bock auf die Schule haben*. Die gesamten Definitionen sind im Anhang hinterlegt.

Auflistung der Bekanntheit von Unterstützungsangeboten, Bekanntgabe von Informationen

Bei der Bekanntheit von Angeboten wählten die SuS durch Mehrfachantworten insgesamt 281 Antworten aus. Hierbei zeigte sich, dass 70 SuS (60,9%) das Angebot *Gesprächsraum*, 66 (57,4%) *Lerncoachings*, 57 (49,6%) *Lernbüros*, 49 (42,6%) *Aktivitätsraum*, 27 (23,5%) *Angebote der Schulsozialarbeit* und 12 (10,4%) *Beratungsraum durch Lehrer*innen*³ kannten. Auch machten 9 SuS (7,8%) keine Angaben.

Weiter konnten die SuS bei der Bekanntgabe von Informationen von Angeboten an der Schule Mehrfachantworten abgeben. Dabei wurden 147 Antworten registriert. Insgesamt kreuzten 85 SuS (73,9%) die *LuL*, 37 (32,2%) *Freunde/Mitschüler*innen*, 9 (7,8%) die *Schulsozialarbeit*, 4 (3,5%) die *Schulleitung*, 4 (3,5%) *Sonstiges* (Plakate, Internet), hätte/n sie informiert, an. Lediglich 8 (7%) wurden durch *niemanden* informiert. Auch wurde von 5 SuS (4,4%) keine Antwort vermerkt.

*Auflistung der Schüler*innenmotive*

Alle Schüler*innen kreuzten Motive an, der Schule fernzubleiben. Hierbei waren Mehrfachwahlen möglich. Insgesamt sind 210 Antworten zu verzeichnen. Dabei vermerkten 91 (79,1%) SuS *krankheitsbedingte Gründe*, 33 (28,7%) *zu langweiligen* und 17 (14,7%) *zu anstrengenden Unterricht*, 12 (10,4%) *die Lehrkraft ist zu streng* und 11 (9,5%), dass *ihre Freunde auch schwänzen* würden. Weitere 7 (6%) *die Lehrkraft redet nicht respektvoll mit mir* und 6 (5,2%) *die Lehrkraft beachtet die persönlichen Probleme zu wenig*. Auch gaben je 5 (4,3%) an, dass ihr *Klassenklima* und ihre *Schulnoten schlecht* gewesen sind.

³ Der Beratungsraum durch Lehrkräfte wird im Verlauf nicht weiter beachtet, da sich im Forschungsprozess herausstellte, dass der Beratungsraum meist gleichzeitig als Lerncoaching verstanden wird.

Auflistung der Ergebnisse zur Hypothese 1

H₁: *Je schlechter die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) ausgeprägt ist, umso häufiger bleiben Schüler*innen der Schule fern (AV).*

H₀ zu H₁: *Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Für die Beantwortung der Hypothese sind die Variablen Nr. 12 (Einschätzung inwieweit Lehrkräfte Verständnis bei Schüler*innenprobleme im Unterricht haben), 13 (Einschätzung des persönlichen Umgangs durch Lehrer*innen), 14 (Einschätzung respektvoller Kommunikation durch Lehrer*innen), 15 (Einschätzung allgemeine Lehrer-Schüler-Beziehung), 5 (Häufigkeit des Schwänzens) und die zuvor aufgezeigte Variable 9 (Motive für Schulversäumnisse) relevant.

Die Schüler*innen konnten angeben, wie sie den Umgang mit den Lehrpersonen einschätzen. Dabei wurden Antworten vorgegeben und eine Mehrfachwahl war möglich. Insgesamt wählten 106 SuS zusammen 149 Antworten aus dem Item aus. Dabei hatten 48 SuS (41,7%) angegeben, es wird *immer freundlich mit ihnen kommuniziert und wenig bestraft*, 14 (12,2%) *sie werden mehr beschimpft und bestraft als andere*, 34 (29,6%) *immer faire Noten zu bekommen*, 20 (17,4%) *die Noten, die sie bekommen, sind meistens unfair* und 7 (6%), dass *trotz ihrer Bemühungen, die LuL immer etwas zu meckern haben*.

Tabelle 4: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung zu ihrer Beziehung zu den meisten Lehrer*innen [n=115]

Häufigkeit des Schwänzens	Einschätzung allgemeine Lehrer-Schüler-Beziehung				Summe
	gut/ positiv	mittelmäßig	schlecht/ negativ	ohne Antwort	
vereinzelte Schulstunden in der Woche	8	3	0	0	11
einen Tag in der Woche	10	7	1	0	18
zwei Tage oder mehr in der Woche	3	3	2	1	9
eine Woche oder mehr	2	0	0	0	2
gar nicht	51	19	1	2	73
ohne Antwort	1	0	0	1	2
Summe	75	32	4	4	115

Die Tabelle 4 besteht aus dem Datensatz 5, links dargestellt, zur Einschätzung der Schüler*innen zu ihren geschwänzten Zeiten in einer Woche und darüber hinaus und 15, der Einschätzung der SuS über die allgemeine Beziehung zu den LuL, rechts zu sehen. Bei den geschwänzten Zeiten sind deutlich *vereinzelt Stunden*, gefolgt von *einen Tag in der Woche* vertreten, die Hälfte schwänzte *gar nicht*. Insgesamt gaben 75 SuS (65,2%) an, eine *positive Beziehung* zu den meisten LuL zu haben und 32 (27,8%) eine *mittelmäßige*. Bei der *positiven Beziehung* schwänzten die SuS im

Verhältnis umgerechnet zu 68% gar nicht, wobei es bei einer *mittelmäßigen* nur 59,4% sind.

Tabelle 5: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung, inwieweit LuL Verständnis für ihre Probleme im Unterricht haben und sie unterstützen [n=115]

Häufigkeit des Schwänzens	Einschätzung inwieweit Lehrkräfte Verständnis bei Schüler/innenprobleme im Unterricht haben						Summe
	ja, immer	ja, meistens	ja, manchmal	ja, selten	nein, nie	ohne Antwort	
vereinzelte Schulstunden in der Woche	2	2	3	3	1	0	11
einen Tag in der Woche	4	5	3	3	2	1	18
zwei Tage oder mehr in der Woche	0	3	3	3	0	0	9
eine Woche oder mehr	0	0	2	0	0	0	2
gar nicht	14	22	21	6	9	1	73
ohne Antwort	0	1	0	0	0	1	2
Summe	20	33	32	15	12	3	115

In der Tabelle 5 wird der Datensatz 5, die Häufigkeit des Schwänzens der Schüler*innen, gegenüber dem Datensatz 12, die Einschätzung der SuS, inwieweit die LuL im Unterricht bei ihren Problemen Verständnis zeigen und sie unterstützen, veranschaulicht. Der Großteil der SuS gab an, sich *meistens* oder *manchmal* von den Lehrkräften verstanden und im Unterricht unterstützt zu fühlen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass nur ein kleinerer Teil *immer* oder *selten* Unterstützung wahrnahmen. Auf das jeweilige Verhältnis jeder Kategorie umgerechnet, schwänzten die SuS am häufigsten bei *seltener* Unterstützung und am wenigsten bei der Kategorie *nie*, knapp gefolgt von *meistens*, *immer* und *manchmal*.

Tabelle 6: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung, inwieweit LuL respektvoll mit ihnen kommunizieren [n=115]

Häufigkeit des Schwänzens	Einschätzung respektvoller Kommunikation durch Lehrer/innen					Summe
	sehr	einigermaßen	wenig	gar nicht	ohne Antwort	
vereinzelte Schulstunden in der Woche	3	5	1	2	0	11
einen Tag in der Woche	7	8	2	1	0	18
zwei Tage oder mehr in der Woche	2	2	4	1	0	9
eine Woche oder mehr	2	0	0	0	0	2
gar nicht	38	28	3	4	0	73
ohne Antwort	1	0	0	0	1	2
Summe	53	43	10	8	1	115

Tabelle 6 veranschaulicht den Datensatz 5, Häufigkeit des Schwänzens der SuS in einer Woche und darüber hinaus, gegenüber dem Satz 14, die Einschätzung der SuS, inwieweit die LuL respektvoll mit ihnen kommunizieren. Knapp die Hälfte der SuS gab an, dass mit ihnen *sehr respektvoll* kommuniziert wird, ein Drittel *einigermaßen* und knapp unter ein Zehntel *wenig*. Zu erkennen ist, dass sie am häufigsten *einen Tag in der Woche* und *vereinzelte Schulstunden* schwänzten. Dabei schwänzten sie im Verhältnis umgerechnet am wenigsten bei einer *sehr guten* Kommunikation und am häufigsten bei einer Kommunikation, die als *einigermaßen respektvoll* eingestuft wurde.

Auflistung der Ergebnisse zur Hypothese 2

H₂: *Je schlechter das Schul- und Klassenklima von Schüler*innen wahrgenommen wird (UV), umso häufiger fehlen Schüler*innen (AV).*

H₀ zu H₂: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem von Schüler*innen wahrgenommenen schlechten Schul- und Klassenklima (UV) und ihren Fehlzeiten (AV).*

Zur Untersuchung der Hypothese werden die Variablen Nr. 22 (Einschätzung allgemeines Schulklima), 23 (Umgang innerhalb der Klassengemeinschaft), 24 (Einschätzung Klassenklima), 25 (Abwesenheit aufgrund des Schul- oder Klassenklimas), 5 (Häufigkeit des Schwänzens) und 9 (Motive für Schulversäumnisse) herangezogen.

Tabelle 7: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung zum allgemeinen Schulklima [n=115]

Einschätzung allgemeines Schulklima	Häufigkeit des Schwänzens						Summe
	vereinzelte Schulstunden in der Woche	einen Tag in der Woche	zwei Tage oder mehr in der Woche	eine Woche oder mehr	gar nicht	ohne Antwort	
freundlich und motivierend	2	6	3	2	22	1	36
eher freundlich	1	5	1	0	14	0	21
manchmal freundlich und bedrückend zu gleich	6	4	2	0	26	0	38
eher bedrückend	1	2	0	0	5	0	8
unfreundlich und lustlos	1	1	3	0	5	0	10
ohne Antwort	0	0	0	0	1	1	2
Summe	11	18	9	2	73	2	115

Die Tabelle 7 zeigt wieder den Datensatz 5, Häufigkeit der geschwänzten Zeiten der Schüler*innen in einer Woche und darüber hinaus, gegenüber dem Datensatz 22, der Einschätzung der SuS zum allgemeinen Schulklima. Alle haben eine Antwort gegeben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass knapp ein Drittel der SuS das Schulklima als *freundlich* und *manchmal freundlich*, sowie knapp ein Viertel als *eher freundlich* und knapp unter ein Zehntel als *eher bedrückend* und *unfreundlich* wahrgenommen hatten. Mit umgerechnet 68,4% schwänzten die SuS am wenigsten, wenn das Klima *manchmal freundlich* gewesen ist, gefolgt von *eher freundlich* mit 66,7% und *freundlich* 61,1%. Auf das jeweilige Verhältnis umgerechnet, schwänzten die Schüler*innen allerdings am häufigsten, wenn diese das Schulklima als *unfreundlich und lustlos* bewerteten.

Tabelle 8: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber ihrer Einschätzung zum Klassenklima [n=115]

Häufigkeit des Schwänzens	Einschätzung Klassenklima				Summe
	gut/ positiv	mittelmäßig schlecht/ negativ	ohne Antwort		
vereinzelte Schulstunden in der Woche	5	6	0	0	11
einen Tag in der Woche	7	9	2	0	18
zwei Tage oder mehr in der Woche	3	3	3	0	9
eine Woche oder mehr	2	0	0	0	2
gar nicht	33	32	8	0	73
ohne Antwort	1	0	0	1	2
Summe	51	50	13	1	115

Aus der Tabelle 8 ist der Datensatz 5, Häufigkeit von geschwänzten Fehlzeiten der Schüler*innen gegenüber dem Satz 24, der Einschätzung zum Klassenklima, zu sehen. Von den SuS hatten jeweils mehr als ein Drittel angegeben, dass das eigene Klassenklima als *positiv* bzw. *mittelmäßig* wahrgenommen wird. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass umgerechnet bei einer *positiven Einschätzung* 64,7% nicht schwänzten, bei einer *mittelmäßigen* 64% und bei einer *schlechten* 61,5%. Die schwere von längeren Fehlzeiten ist in allen drei Kategorien, auf das jeweilige Verhältnis gesehen, ungefähr gleich stark ausgeprägt.

Weiter zeigt die Auswertung, dass bei der Frage 25, ob Schüler*innen bereits wegen des Schul- oder Klassenklimas in der Schule schwänzten, von 115 SuS insgesamt 21 (18,2%) mit *ja*, 79 (68,7%) mit *nein* und 14 (12,2%) mit *weiß ich nicht* geantwortet hatten. Eine Person (0,9%) tätigte hierzu keine Angaben.

Auflistung der Ergebnisse zur Hypothese 3

H_3 : *Nachteilige Bedingungsfaktoren, wie ein ungünstiges familiäres Klima und eine fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) führen dazu, dass Schüler*innen häufiger in der Schule fehlen (AV).*

H_0 zu H_3 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen einem ungünstigen familiären Klima, fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Zur Beantwortung der Hypothese werden die Variablen Nr. 5 (Häufigkeit des Schwänzens), 16 (Merkmale Familienklima), 17 (Abwesenheit durch genannte Merkmale zum Familienklima), 18 (Häufigkeit der Unterstützung bei Problemen durch die Eltern), 19 (Abwesenheit aufgrund fehlender elterlicher Unterstützung bei Schulproblemen) und ergänzend Nr. 9 (Motive für Schulversäumnisse) genutzt. Außerdem wird zur Hypothesenbeantwortung die Variable 28 (Ungünstiges Familienklima/ fehlende Unterstützung als Hauptgrund oder Begleitfaktor) aus dem Lehrer*innenfragebogen herangezogen.

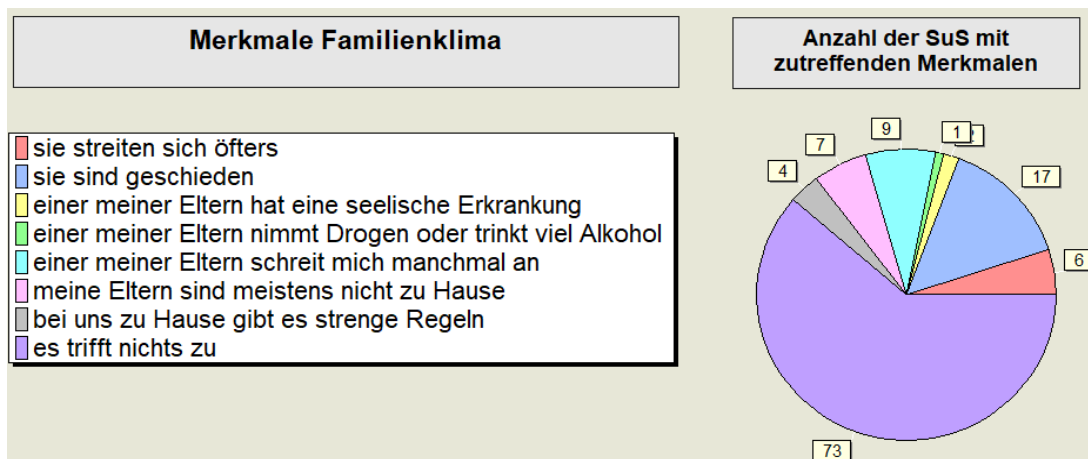


Abbildung 8: Angaben der SuS, welche vorgegebenen Familienmerkmale auf ihre familiäre Situation zutreffen [n=115]

Der Abbildung 8 lässt sich folgendes entnehmen. Bei Frage 16 konnten Schüler*innen Mehrfachantworten aus verschiedenen Merkmalen auswählen, die auf ihre Familien zutreffen. Dabei haben 113 SuS 119 Antworten angekreuzt. Die Abbildung verdeutlicht, dass bei etwa zwei Drittel der Schüler*innen keine Merkmale zutreffen. Zwei der meistgenannten Familienmerkmale sind, dass *ihre Eltern geschieden sind* und *ihre Eltern schreien sie manchmal an*.

Tabelle 9: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber der Abwesenheit der SuS, aufgrund genannter Merkmale zum Familienklima [n=115]

Häufigkeit des Schwänzens	Abwesenheit aufgrund von genannter Merkmale zum Familienklima			Summe
	ja	nein	ohne Antwort	
vereinzelte Schulstunden in der Woche	1	10	0	11
einen Tag in der Woche	3	15	0	18
zwei Tage oder mehr in der Woche	0	9	0	9
eine Woche oder mehr	0	2	0	2
gar nicht	2	69	2	73
ohne Antwort	0	2	0	2
Summe	6	107	2	115

In der Tabelle 9 wird der Datensatz 5, der Häufigkeit des Schwänzens der SuS in einer Woche und darüber hinaus, mit dem Datensatz 17, der Abwesenheit aufgrund von Familienmerkmalen, gegenübergestellt. Der Tabelle kann entnommen werden, dass nur ein sehr kleiner Teil der Schüler*innen durch familiäre Merkmale in der Schule gefehlt hatte, Verhältnis 5,2% zu 93%. Die Tendenz der geschwänzten Zeiten der SuS ohne zutreffende familiäre Merkmale ist bei der Variable Häufigkeit des Schwänzens in allen Kategorien höher ausgefallen. Auch weisen die SuS, die aufgrund familiärer Merkmale in der Schule fehlen, nur schwache Ausprägungen in der Intensität auf.

Tabelle 10: Häufigkeit des Schwänzens der SuS gegenüber der Häufigkeit der Unterstützung durch die Eltern [n=115]

Häufigkeit des Schwänzens	Häufigkeit der Unterstützung bei Problemen durch die Eltern					Summe
	sehr häufig	oft	manchmal	selten	ohne Antwort	
vereinzelte Schulstunden in der Woche	3	5	2	0	1	11
einen Tag in der Woche	8	6	1	1	2	18
zwei Tage oder mehr in der Woche	1	6	1	0	1	9
eine Woche oder mehr	1	0	0	0	1	2
gar nicht	41	15	8	3	6	73
ohne Antwort	2	0	0	0	0	2
Summe	56	32	12	4	11	115

Die Tabelle 10 zeigt den Datensatz der Variable 5, die Häufigkeit des Schwänzens und den Satz der Variable 18, die Häufigkeit der Unterstützung bei schulischen Problemen der SuS durch ihre Eltern. Hierbei lassen die Ergebnisse erkennen, dass knapp die Hälfte der SuS *sehr häufig*, fast ein Drittel *oft* und knapp ein Zehntel sich *manchmal* von ihren Eltern unterstützt fühlten. Umgerechnet haben die SuS bei *sehr häufiger Unterstützung* am wenigsten in der Schule geschwänzt, gefolgt von Unterstützung, die *manchmal* und *oft* erfolgte.

Übergreifend wird hier, um die Hypothesenbeantwortung zu ergänzen, bereits erwähnt, dass die Lehrer*innen ihre Einschätzung abgeben sollten, ob das Familienklima oder fehlende schulische Unterstützung durch die Eltern bisher Primäre- oder Begleitfaktoren von Fehlzeiten der Schüler*innen darstellten. Von 22 LuL haben insgesamt 19 (86,4%) mit *ja*, 2 (9,1%) mit *nein* und 1 LuL (4,5%) nicht geantwortet.

10.2 Ergebnisse zur Befragung der Lehrer*innen

Von allen 55 möglichen zu befragenden Lehrer*innen haben n= 22 an der Befragung teilgenommen. Es sind 8 LuL (36,4%) männlich und 14 (63,6%) weiblich. Die Teilnahmequote betrug 40%.

Auflistung zur Fehlzeitenerfassung und dokumentierten Kriterien

Bei der Frage 3, wie die Lehrkräfte Fehlzeiten erfassen, haben diese die Möglichkeit gehabt, Mehrfachantworten anzugeben. Dabei haben 22 LuL insgesamt 28 Antworten angekreuzt. Hier gaben 21 (95,5%) an, dass sie für Fehlzeiten ein *spezielles elektronisches Erfassungssystem* nutzen, 4 (18,2%) *handschriftlich* arbeiten und 2 (9,1%) *Programme am PC*, wie z.B. Excel oder Word, verwenden.

Bei der Frage 4, welche Kriterien von den LuL bei Fehlzeiten der SuS erfasst werden, haben diese alle insgesamt 99 Wahlmöglichkeiten angekreuzt. Es hatten 22 LuL *Ver-spätungen* angegeben, je 21 (95,5%) *entschuldigte Fehlzeiten* und *Vor- und Nachname der Person*, 19 (86,4%) *unentschuldigte Fehlzeiten* und 13 (59,1%) *Grund des Schulversäumnisses*.

Auflistung zur Einschätzung des fachlichen Kenntnisstands der LuL zum Schulabsentismus
Von 22 Lehrpersonen haben 21 (95,5%) eine Angabe zu ihrem Kenntnisstand zum Schulabsentismus gemacht. Bei *hoch* sind es 6 (27,3%), bei *mittelmäßig* 12 (54,6%) und bei *gering* 3 (13,7%). Es gibt keine Angaben bei *sehr hoch* und *sehr gering*.

Definitionen der LuL zum Schulabsentismus

Alle Definitionen sind in der Grundauswertung zum Nachlesen hinterlegt. Einige beispielhafte Definitionen sind: *Wegbleiben aus der Schule aufgrund verschiedener Gründe; blau machen/ bewusstes unentschuldigtes Fehlen (ohne Wissen der Eltern); Kinder die unentschuldig fehlen; nicht in die Schule gehen; Fernbleiben der SuS von der Schule.*

Auflistung zum Schulabsentismusaustausch in Konferenzen/ Dienstgesprächen und Vermittlung von Informations-, Aus- und Fortbildungsangeboten

Auf die Frage, ob es regelmäßigen Austausch über Schulabsentismus in Konferenzen und Gesprächen gibt, haben von 22 Lehrpersonen 17 (77,3%) mit *ja* zugestimmt, 4 (18,2%) mit *nein* und eine Person (4,6%) mit *weiß ich nicht* geantwortet.

Zur Frage, ob und von wem Informations-, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden, sind 30 Mehrfachantworten von 21 (95,5%) LuL zu verzeichnen. Es gibt 11 (50%) zustimmende Nennungen bei *Vermittlung durch Schulleitung*, je 6 (27,3%) *bei Vermittlung durch Schulsozialarbeit* und *externe Partner*innen* und 3 (13,6%) *bei Vermittlung durch fachlich anerkannte*n Expert*in*. Zudem gab es 4 (18,2%) *Verneinungen*.

Auflistung zum Handlungskonzept zwischen LuL und SSA´s / zu Kooperationsproblemen aufgrund Professionsmissverständnissen

Zum Vorhandensein eines abgestimmten Handlungskonzeptes zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden antworteten 16 (72,7%) LuL mit *ja* und 6 (27,3%) mit *weiß ich nicht*.

Zur Frage, wie häufig es aus Lehrer*innensicht Probleme in Zusammenarbeit und Abstimmung von Angeboten zwischen ihnen und Schulsozialarbeiter*innen aufgrund Missverständnissen und mangelndem Wissen zum Tätigkeitsfeld der Profession SSA gibt, sind 21 (95,6%) Antworten zu verbuchen. Dabei gaben 10 (45,5%) LuL *selten*, 5 (22,7%) *gar nicht*, 4 (18,2%) *manchmal* und je 1 (4,6%) *häufig* und *sehr häufig* an.

Auflistung der Einstufung, ab wann SuS für die LuL als schulabsent gelten

Bei der Frage, welche Verhaltensweisen von Schüler*innen für die Lehrkräfte als schulabsent gelten, haben alle 22 LuL eine oder mehrere Antworten abgegeben, somit 72 Nennungen. Die häufigste Nennung mit 17 (77,3%) ist, dass SuS *regelmäßig zu spät zum Unterricht* kommen. Jeweils 12 (54,6%) Antworten sind bei der *fehlenden*

Motivation im Unterricht und unter *Sonstiges*, mit freier Antwort in der Grundausswertung einsehbar, zu verzeichnen. Weiter gaben 9 (40,9%) den Grund *regelmäßige Unterrichtsstörung* und 6 (27,3%) die *fehlende Beteiligung am Unterrichtsgeschehen* an.

Auflistung der Einschätzung der LuL zu Motivgründen zur Schulverweigerung / zum allgemeinen Schulklima / zum Umgang der SuS innerhalb der Klasse / zur Unterstützung und des Verständnisses / zur respektvollen Kommunikation der LuL aus SuS-Sichtweise

Bei der Frage, welche Motivgründe die Lehrer*innen bei Schüler*innen zur Schulverweigerung vermuten, gibt es 183 Mehrfachantworten von 22 LuL. Die beiden häufigsten vermuteten Motive mit 20 (90,9%) und 19 (86,4%) Angaben betreffen die Eltern, nämlich die *negative elterliche Einstellung gegenüber der Schulwichtigkeit* und die *fehlende Unterstützung durch Eltern*. Mit 15 (68,2%) und 14 (63,6%), dass SuS *aufgrund fehlender Freund*innen ebenfalls fehlen* und die *schlechten Schulnoten und Demotivierung* dadurch. Jeweils 11 (50%) nennen das *negative allgemeine Schulklima* und das *Auslachen/ Ärgern von Mitschüler*innen im Unterricht*. Bei drei Gründen gibt es je 10 (45,5%) Nennungen, diese betreffen die *empfundene langweilige Unterrichtsgestaltung*, die *Prüfungsangst eines SuS*, sowie den *geringschätzenden Umgangston durch LuL*. Jeweils 9 (40,9%) Kreuze lassen sich bei *negativem Klassenklima*, *Angst vor der Lehrkraft* und *Nichtbeachtung individueller Probleme* registrieren. Weitere Gründe sind in der Grundausswertung nachlesbar.

Zur Frage der Einschätzung des allgemeinen Schulklimas gibt es 22 Antworten. Diese verteilen sich auf 5 (22,7%) zu *freundlich und motivierend*, 9 (40,9%) zu *eher freundlich*, 6 (27,3%) zu *manchmal freundlich und bedrückend zugleich* und 2 (9,1%) zu *eher bedrückend*.

Zur Einschätzung des aus Schüler*innensicht gesehenen Umgangs unter den Schüler*innen innerhalb der Klassengemeinschaft gibt es 43 Mehrfachantworten von 22 Lehrkräften. Zu den drei Meistgenannten zählen *sie arbeiten eher miteinander* mit 12 (54,6%) Antworten und *oft Streitigkeiten untereinander* und *manche SuS machen andere öfters schlecht um besser dazustehen* mit je 9 (40,9%) Antworten.

In Frage 13 sollen die LuL einschätzen, inwieweit Schüler*innen wohl Verständnis und Unterstützung bei ihren Problemen im Unterricht durch Lehrkräfte erfahren. Hier verteilen sich 22 Antworten auf *meistens* mit 12 (54,5%) und *manchmal* mit 10 (45,5%). Die Zuordnungen *immer*, *selten* und *gar nicht* sind nicht genannt.

Außerdem soll die respektvolle Kommunikation ausgehend der Lehrpersonen aus Schüler*innensicht eingeschätzt werden. Von 22 Nennungen bei vier Antwortmöglichkeiten sind 5 (22,7%) bei *sehr*, 16 (72,7%) bei *einigermaßen*, 1 bei *wenig* (4,6%) und keine bei *gar nicht* zu verzeichnen.

Ergebnisse der Variablen zur Hypothese 4

H₄: *Je höher der Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Lehrkräften über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

H₀ zu H₄: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit von Informationen über Unterstützungsangebote durch Lehrkräfte (AV).*

Zur Beantwortung der Hypothese dienen die Variablen Nr. 5 (Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus), 15 (Bekanntheit Unterstützungsangebote), 16 (Bekanntgabe von Informationen über Angebote), 17 (Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten) und 18 (Tendenz zur Angebotserweiterung durch die Schulsozialarbeit).

Im Zusammenhang der Variable 15 zeigt sich, dass den befragten Lehrer*innen zu 100% die *Angebote der Schulsozialarbeit, Lernbüros, Lerncoaching* und *Gesprächsraum* bekannt sind. Der *Aktivitätsraum* zu 95,5%.

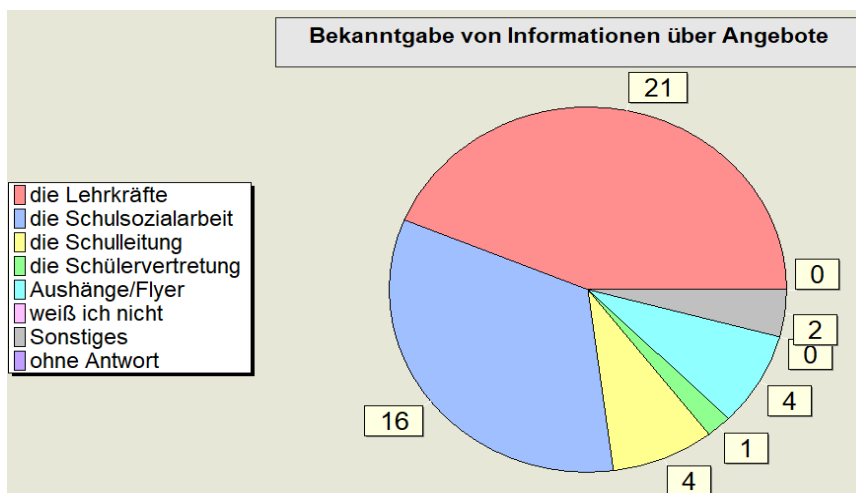


Abbildung 9: Einschätzung der LuL, wer SuS über Unterstützungsangebote informiert [n=22]

Die Abbildung 9 zu Variable 16 mit Mehrfachnennungen zeigt, dass 21 von 22 Lehrer*innen der Auffassung sind, dass Schüler*innen primär von ihnen und in zweiter Instanz von Schulsozialarbeiter*innen über Angebote informiert werden. Weitere Informationsquellen sind wenig genannt.

Tabelle 11: Einschätzung LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der Häufigkeit von Informationsweitergaben zu Angeboten [n=22]

Einschätzung fachlicher Kenntnisstand zum Schulabsentismus	Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten						Summe
	immer	manchmal	selten	sehr selten	gar nicht	ohne Antwort	
sehr hoch	0	0	0	0	0	0	0
hoch	2	4	0	0	0	0	6
mittelmäßig	2	10	0	0	0	0	12
gering	1	0	2	0	0	0	3
sehr gering	0	0	0	0	0	0	0
ohne Antwort	0	1	0	0	0	0	1
Summe	5	15	2	0	0	0	22

Diese Tabelle besteht aus dem Datensatz 5 zur Einschätzung der Lehrkräfte zu deren fachlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus auf der linken Seite und dem Datensatz 17 zur Häufigkeit der Weitergabe von Informationen zu Unterstützungsangeboten durch Lehrpersonen auf der rechten Seite. Die meisten Antworten sind bei *hohem* und *mittelmäßigem fachlichem Kenntnisstand* zu verzeichnen, sowie deutlich bei *manchmaliger Informationsweitergabe* von Angeboten. Es sticht hervor, dass viele Lehrkräfte, die ihren Kenntnisstand als *mittelmäßig* einstufen, die Informationen *manchmal* an ihre Schüler*innen weitergeben. Von drei Lehrer*innen mit *geringem* Kenntnisstand geben zwei die Informationen nur *selten* weiter.

Bei der Variable 18 zeigt sich eine deutliche Tendenz, ob das Unterstützungsangebot der Schulsozialarbeit aus Lehrer*innensicht erweitert werden sollte, etwa zu deren Entlastung. Hier stimmen 14 (63,6%) LuL mit *ja*, 5 (22,7%) mit *nein* und 3 (13,6%) mit *weiß ich nicht*.

Ergebnisse der Variablen zur Hypothese 5

H₅: *Je niedriger der Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus bei Lehrkräften ist (UV), umso geringer ist die Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

H₀ zu H₅: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand einer Lehrkraft zum Schulabsentismus (UV) und der Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

Für die Beantwortung der Hypothese relevant sind die Variablen Nr. 5 (Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus), 17 (Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten), 19 (Zuständigkeit Präventions- und Interventionsmaßnahmen), 20 (Einschätzung Zuständigkeit des Lehrpersonals für präventive und interventive Maßnahmen), 23 (Bereitschaft Fallklärung nach kurzer Fehlzeit), 24 (Informationsweitergabe bei Verdachtsfällen), 25 (Häufigkeit der Vermittlung zur

Schulsozialarbeit), 26 (Interventive Ansätze bei Fehlzeiten ohne Rückmeldung), 27 (Kooperationsumfang mit Eltern), 29 (Einbringung von Ideen durch die Schüler/innen) und 30 (Unterrichtsgestaltung).

Die Variable 17 ist für diese Hypothese ebenfalls relevant, ist aber bereits auf der Seite zuvor erörtert worden.

Auf die Frage 19, wer für die konkrete Umsetzung von Maßnahmen zur Schulverweigerung verantwortlich ist, gibt es 65 Mehrfachantworten von 22 LuL. Mit 21 (95,5%) Antworten ist die *Schulsozialarbeit* genannt, danach folgt das *Lehrpersonal* mit 18 (81,8%), die *Schulleitung* mit 14 (63,6%) und die *außerschulischen Dienste* mit 12 (54,6%) Nennungen.

Tabelle 12: Einschätzung der LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der eingeschätzten eigenen Zuständigkeit für präventive und interventive Maßnahmen [n=22]

Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus	Einschätzung Zuständigkeit des Lehrpersonals für präventive und interventive Maßnahmen					Summe
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	ohne Antwort	
sehr hoch	0	0	0	0	0	0
hoch	3	2	1	0	0	6
mittelmäßig	7	4	1	0	0	12
gering	1	2	0	0	0	3
sehr gering	0	0	0	0	0	0
ohne Antwort	1	0	0	0	0	1
Summe	12	8	2	0	0	22

In der gezeigten Tabelle ist links der Datensatz 5 zur Einschätzung der Lehrkräfte zu deren fachlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus und rechts der Datensatz 20 zur Einschätzung der Zuständigkeit von LuL für präventive und interventive Maßnahmen aufgeführt. Hier haben z.B. von 12 Lehrkräften, die ihren fachlichen Kenntnisstand als *mittelmäßig* einschätzen, 7 *voll zugestimmt*, dass Maßnahmen gegen Schulabsentismus zu ihrem Aufgabenbereich gehören. Während 2 von 3 LuL mit *geringem* Kenntnisstand *eher zustimmen*. Es sind je eine Lehrperson mit *hohem* und *mittelmäßigem* Kenntnisstand, die *eher nicht zustimmen*, festzustellen.

Tabelle 13: Einschätzung der LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber deren Bereitschaft zur Fallklärung von SuS, die nur kurze Fehlzeiten aufweisen [n=22]

Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus	Bereitschaft Fallklärung nach kurzer Fehlzeit					Summe
	sehr relevant	eher relevant	eher nicht relevant	gar nicht relevant	ohne Antwort	
sehr hoch	0	0	0	0	0	0
hoch	3	2	1	0	0	6
mittelmäßig	7	4	1	0	0	12
gering	1	2	0	0	0	3
sehr gering	0	0	0	0	0	0
ohne Antwort	0	1	0	0	0	1
Summe	11	9	2	0	0	22

Der Tabelle 13 ist erneut der Datensatz 5 zur Einschätzung des eigenen fachlichen Kenntnisstands links gegenüber dem Datensatz 23 zur Relevanz der Aufklärung von Fehlgründen und kurzen Fehlzeiten rechts zu entnehmen. Es ist erkennbar, dass 20 Lehrer*innen, unabhängig vom fachlichen Kenntnisstand, es für insgesamt *relevant* halten, Fehlzeiten und den Gründen dafür, auch bei kurzen oder stundenweisen Fehlzeiten, nachzugehen. Lediglich 2 LuL halten es für *eher nicht relevant*.

Nach der Informationsweitergabe bzw. Meldung eines persönlichen Verdachtsfalls von Schulabsentismus an welche Stelle/ Person ist in Frage 24 gefragt worden. Hier gab es 78 Mehrfachnennungen von allen befragten Lehrpersonen zu registrieren. Konkret fallen 20 (90,9%) Nennungen auf die *Schulsozialarbeitenden*, 18 (81,8%) auf die *betreffenden Eltern*, 15 (68,2%) auf die *Schulleitung* und 13 (59,1%) bzw. 7 (31,8%) auf die *Lehrkräfte der Klasse* bzw. die *Klassenleitungen*. Zudem gibt es 3 (13,7%) schriftl. Eigenantworten zum *Jahrgangsteam* und eine (4,6%) bei *niemanden*.

Variable 25 untersucht die Häufigkeit, mit der Schüler*innen mit schulabsentem Verhalten von Lehrkräften zur Schulsozialarbeit vermittelt werden. Hier haben 21 von 22 Lehrpersonen geantwortet. Es sind je 8 (36,4%) Angaben bei *häufig* und *manchmal*, sowie 5 (22,7%) bei *sehr häufig* zu ermitteln.

In Frage 26 wird nach dem Verhalten der Lehrkräfte gefragt, wenn ein*e Schüler*in vereinzelte oder mehrere Tage ohne Rückmeldung fehlt. Hier sind 98 Mehrfachantworten von 22 Lehrer*innen zu registrieren. Jeweils 21 (95,5%) gaben an, *telefonisch Kontakt* herzustellen und *Kontakt mit der Schulsozialarbeit* aufzunehmen, sowie 18 (81,8%) statten einen *Hausbesuch* ab. Weitere 13 (59,1%) leiten *Sanktionen* ein, 9 (40,9%) bestellen in *schweren Fällen einen Abholdienst* und 8 (36,4%) treffen *schriftliche Vereinbarungen mit SuS*. Lediglich 2 (9,1%) gaben an, ihre *Leistungsanforderungen zu senken* und je eine (4,6%) *übersenden Hausaufgaben* und richten *schriftliche Beschwerdemöglichkeiten* ein.

Um Kooperationsumfang, -ausgestaltung und Kommunikation allgemein mit den Erziehungsberechtigten geht es in Variable 27. Hier sind 76 Mehrfachantworten von allen befragten Lehrkräften gegeben worden. Konkret sind 20 (90,9%) Angaben bei *informieren über Fehl- und schulabsentes Verhalten*, 17 (77,3%) bei *Hausbesuchen in begründeten Fällen*, je 12 (54,6%) bei *regelmäßigen Kontakt/ Rücksprache halten* und *hinweisen auf externe Unterstützung* und 9 (40,9%) bei *informieren stets über aktuelle schulinterne Themen* zu verzeichnen. Des Weiteren sind 5 (22,7%) LuL bereit, *zusätzliche Sprechstunden* anzubieten.

Tabelle 14: Einschätzung der LuL zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der Möglichkeit zur Unterrichtsmitgestaltung mittels Ideen durch SuS [n=22]

Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus	Einbringung von Ideen durch die Schüler/innen					Summe
	immer	manchmal	eher selten	gar nicht	ohne Antwort	
sehr hoch	0	0	0	0	0	0
hoch	3	3	0	0	0	6
mittelmäßig	2	7	2	0	1	12
gering	0	3	0	0	0	3
sehr gering	0	0	0	0	0	0
ohne Antwort	0	1	0	0	0	1
Summe	5	14	2	0	1	22

Diese Tabelle stellt wieder den Datensatz 5 zur Einschätzung des fachlichen Kenntnisstands der Lehrpersonen und den Datensatz 29 zur Einbringungsakzeptanz von Ideen und Mitgestaltung durch Schüler*innen gegenüber. Es ist festzustellen, dass 14 Lehrkräfte mit unterschiedlichem Kenntnisstand die Ideen und Mitgestaltung von Schüler*innen für ihren Unterricht *manchmal* zulassen, 5 von ihnen sogar *immer*. Gerade einmal 2 LuL mit mittelmäßigem Kenntnisstand lassen dies *eher selten* zu.

Die Frage 30 zur Unterrichtsgestaltung brachte 83 Mehrfachantworten von allen Lehrkräften. Hier ist mit 20 (90,9%) Angaben jeweils die *interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung* und die *Behandlung von Inhalten die für das reale Leben der SuS nützlich sind*, zu nennen. Es folgen mit 17 (77,3%) Antworten die *selbstständige Erarbeitung der Lerninhalte*, wie etwa in Gruppenarbeiten, sowie mit 12 (54,6%) die *Mitgestaltungsmöglichkeit durch und Wunschberücksichtigung von SuS*. Lediglich eine (4,6%) Antwort gab es bei *viel Frontalunterricht* zu verzeichnen.

10.3 Ergebnisse zur Befragung der Schulsozialarbeiter*innen

Von 6 möglichen Schulsozialarbeitenden haben alle [n= 6] an der Befragung teilgenommen. Von denen haben sich 4 (66,7%) dem männlichen und 2 (33,3%) dem weiblichen Geschlecht zugeordnet.

Auflistung Einschätzung fachlicher Kenntnisstand der SSA´s zum Schulabsentismus

Alle 6 Schulsozialarbeiter*innen haben eine Angabe zu ihrem Kenntnisstand zum Schulabsentismus gemacht. Bei *hoch* sind 2 (33,3%) und bei *mittelmäßig* 4 (66,7%) Zuordnungen. Es gibt keine Angaben bei *sehr hoch*, *gering* und *sehr gering*.

Definitionen der SSA´s zum Schulabsentismus

Es sind vier Definitionen verschriftlicht worden. Diese sind *passive und/ oder aktive Schulverweigerung, Schulumüde, Schulschwänzen, Abwesenheit sowohl physisch als auch seelische; Unterscheidung zwischen aktiven und passiven Schulabsentismus - die Problemlagen liegen oft nicht im schulischen Umfeld; dauerhaftes oder regelmäßiges Fehlen in der Schule ohne diagnostizierten, medizinischen oder psychosozialen Grund und SuS erscheint regelmäßig nicht entschuldigt zum Unterricht.*

Auflistung zum Schulabsentismusaustausch in Konferenzen/ Dienstgesprächen und Vermittlung von Informations-, Aus- und Fortbildungsangeboten

Zur Frage, ob Schulabsentismus regelmäßig in Konferenzen und Gesprächen thematisiert wird, haben alle 6 Fachkräfte mit *ja* zugestimmt.

Bei der Frage, ob und von wem Informations-, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden, gibt es 11 Mehrfachantworten von 6 SSA´s zu verzeichnen. Es sind je 4 (66,7%) zustimmende Nennungen bei *Vermittlung durch Schulleitung* und *Vermittlung durch externe Partner*innen*, sowie 2 (33,3%) bei *Vermittlung durch Schulsozialarbeit* und eine *Verneinung* (16,7%).

Auflistung der Einschätzung der SSA´s zu Motivgründen zur Schulverweigerung / zum allgemeinen Schulklima

Bei der Frage, welche Motivgründe die Schulsozialarbeiter*innen bei Schüler*innen zur Schulverweigerung vermuten, gibt es 61 Mehrfachantworten von 6 Personen. Alle Motive sind mindestens zweimal genannt. Die häufigsten, vermuteten Motive von je 5 (83,3%) Fachkräften sind, dass *SuS gemeinsam mit ihren Freund*innen fehlen, im Unterricht ausgelacht bzw. geärgert werden, die negative elterliche Einstellung gegenüber der Schulwichtigkeit* und *die fehlende Unterstützung durch Eltern*. Je 4 (66,7%) Antworten sind bei der *anstrengenden und langweiligen Unterrichtsgestaltung*, sowie der *Unterrichtsverweigerung aufgrund religiöser Gründe der Familie* zu registrieren.

Zur Einschätzung des allgemeinen Schulklimas gibt es 6 Antworten. Diese verteilen sich auf 4 (66,7%) Antworten zu *eher freundlich* und je eine Antwort (16,7%) zu *freundlich und motivierend* und *manchmal freundlich und bedrückend zugleich*.

Auflistung zum Handlungskonzept und zur Fehlzeitendokumentation zwischen SSA´s und LuL / Umsetzungsverantwortlichkeit bei Maßnahmen zur Schulverweigerung / Hauptaufgabenbereich der SSA > Schulabsentismus / zu Kooperationsproblemen aufgrund Missverständnissen

Zum Vorhandensein eines abgestimmten Handlungskonzeptes zum Schulabsentismus zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden antworten 5 (83,3%) Schulsozialarbeiter*innen mit *ja* und 1 (16,7%) mit *nein*.

Zudem ist das Vorhandensein eines abgestimmten Dokumentationssystems zu Fehlzeiten von SuS zwischen Lehrkräften und SSA´s erfragt worden. Es sind 4 (66,7%) Stimmen mit *ja* und je eine (16,7%) mit *nein* und *weiß ich nicht* festzustellen.

In einer nächsten Frage geht es darum, wer für die konkrete Umsetzung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen aus deren Sicht zuständig ist. Die 21 Mehrfachantworten der 6 Fachkräfte verteilen sich wie folgt: je 6 (100%) haben die *Schulsozialarbeit* und die *Lehrkräfte* genannt, 5 (83,3%) wählten *außerschulische Dienste in Kooperation* und 4 (66,7%) gaben die *Schulleitung* an. Es schließt sich die Frage an, inwieweit die Fachkräfte zustimmen, dass Prävention und Intervention von Schulabsentismus zum Hauptaufgabenbereich ihrer Arbeit zählen. Es stimmen 4 (66,7%) *eher zu* und je eine (16,7%) *voll zu* und *eher nicht zu*.

Zur Frage, wie häufig es aus Schulsozialarbeiter*innensicht Probleme in der Zusammenarbeit und Abstimmung von Angeboten zwischen ihnen und Lehrpersonen aufgrund Missverständnissen und mangelndem Wissen der Lehrkräfte zum Tätigkeitsfeld der Profession SSA gibt, sind 6 (100%) Antworten zu verbuchen. Dabei geben 3 (50%) Fachkräfte *manchmal* und je eine (16,7%) *häufig*, *selten* und *gar nicht* an.

Auflistung der regelmäßigen Angebote zum Schulabsentismus und der allgemeinen Angebote/ Maßnahmen/ Projekte

Bei der Variable 11 wird nach regelmäßigen Unterstützungs- und Hilfsangeboten zum Schulabsentismus, die von der Schulsozialarbeit ausgehen, anhand freier Antwortfelder gefragt. Hier wurden 5 Antworten gegeben, in denen *Gespräche mit Eltern* und *Schüler*innen* immer genannt wurden. Außerdem je 2 Antworten zu *Hausbesuchen* und *Nutzung von externen Beratungsstellen/ Hilfsangeboten*, sowie zu *Kompetenztrainings* und *Alltagsausgleichsangeboten*.

In der nächsten Frage sollen allgemeine Angebote, Maßnahmen und Projekte, die durch die SSA im Schulalltag stattfinden, verschriftlicht werden. Hier sind 6 Antworten eingegangen. Es gibt 2 Antworten zum *Aktivitäts- und Gesprächsraum* und zu

Ausflügen, sowie zu *Unterstützung/ Begleitung von SuS*. Des Weiteren gibt es Angaben zu *Gruppen- und Einzelangeboten, Arbeitsgruppen* und *genereller Mitgestaltung*.

Ergebnisse der Variablen zur Hypothese 6

H₆: *Je höher der Kenntnisstand der Schulsozialarbeiter*innen zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Schulsozialarbeitenden über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

H₀ zu H₆: *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Schulsozialarbeitenden zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit, wie oft Schüler*innen durch sie informiert werden (AV).*

Für die Beantwortung der Hypothese sind die Variablen Nr. 2 (Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus), 8 (Bekanntheit Unterstützungsangebote), 9 (Bekanntgabe von Informationen über Angebote) und 10 (Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten) relevant.

Zur Variable 8, die eine Mehrfachnennung ermöglicht, sollte die Bekanntheit der aufgezählten Unterstützungsangebote angegeben werden. Es sind alle Aspekte einstimmig mit je 6 (100%) Stimmen gewählt worden (*Angebote durch die Schulsozialarbeit, Lernbüros, Lerncoaching, Gesprächsraum und Aktivitätsraum*).

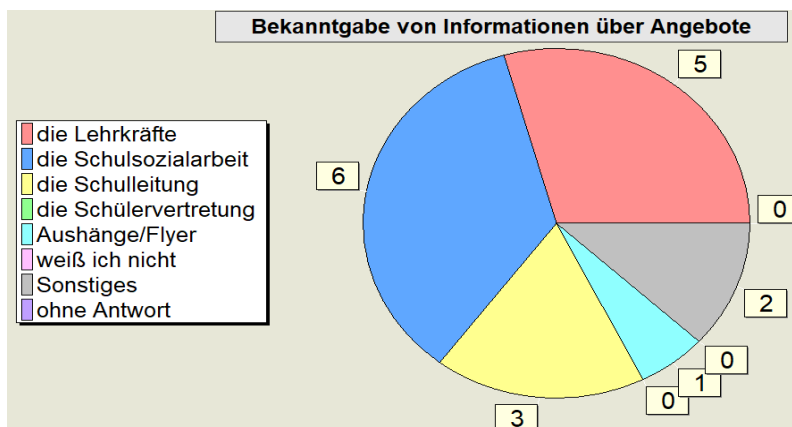


Abbildung 10: Einschätzung der SSA´s, wer SuS über Unterstützungsangebote informiert [n=6]

Die vorherige Abbildung zu Variable 9 mit Mehrfachnennungen verdeutlicht, dass 6 von 6 Schulsozialarbeiter*innen der Meinung sind, dass Schüler*innen primär von ihnen und in zweiter Instanz von Lehrer*innen über Unterstützungsangebote der Schule informiert werden.

Tabelle 15: Einschätzung SSA's zum fachlichen Kenntnisstand gegenüber der Häufigkeit von Informationsweitergaben zu Angeboten [n=6]

Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus	Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten					Summe
	immer	manchmal	selten	sehr selten	gar nicht	
sehr hoch	0	0	0	0	0	0
hoch	2	0	0	0	0	2
mittelmäßig	3	1	0	0	0	4
gering	0	0	0	0	0	0
sehr gering	0	0	0	0	0	0
Summe	5	1	0	0	0	6

Diese Tabelle besteht aus dem Datensatz 2 zur Einschätzung der Schulsozialarbeiter*innen zu deren fachlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus auf der linken Seite und dem Datensatz 10 zur Häufigkeit der Weitergabe von Informationen zu Unterstützungsangeboten durch die SSA's auf der rechten Seite. Es sticht hervor, dass 5 von 6 Fachkräften, unabhängig des Kenntnisstands, die Informationen an Schüler*innen *immer* weitergeben. Lediglich eine Fachkraft mit *mittelmäßigem Kenntnisstand* nur *manchmal*.

Ergebnisse der Variablen zur Hypothese 7

*H₇: Je intensiver Schulsozialarbeiter*innen die Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen gestalten (UV), umso bedarfsorientierter werden die präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).*

H₀ zu H₇: Es gibt bei Schulsozialarbeitenden keinen Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen (UV) und der Bedarfsorientierung präventiver und interventiver Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).

Für die Beantwortung der Hypothese sind die Variablen Nr. 20 (Einschätzung Kooperationsprofit mit Lehrkräften für bedarfsorientierteren Angebotsausbau), 22 (Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen), 23 (Kooperationspartner/innen und Netzwerke), 24 (Einschätzung Kooperationsprofit mit Externen für bedarfsorientierteren Angebotsausbau) und 25 (Kooperationsprofit durch Externe für Ausbau von Schwerpunktangeboten) relevant. Ergänzend können die bereits dargestellten Variablen Nr. 13 (Abgestimmtes Konzept) und 16 (Vorhandensein eines abgestimmten Dokumentationssystems) als weitere Indizien hinzugezogen werden. Zudem ermöglicht die Variable 21 (Kooperationsumfang mit Eltern) einen Überblick des Kooperationsverhältnisses zu den Erziehungsberechtigten, welches ergänzende Angaben zur Bedarfsorientierung erlaubt.

Die Variable 23 haben alle Fachkräfte mit 36 Mehrfachwahlen beantwortet. Hier wurde nach der Kooperation und Vernetzung mit externen Personen, Stellen und Institutionen in der täglichen Arbeit gefragt. Es gab 6 (100%) Antworten *bei Jugendamt/ ASD*, je 5 (83,3%) bei *Beratungsstellen, Jugendhilfe und -einrichtungen*, und *Eltern/ Verwandte*. Je 4 (66,7%) Nennungen bei *schulpsychologischer Dienst* und *andere Schulsozialarbeiter/innen*. Bei *Familienhilfe und -einrichtungen* sind 3 (50%) und bei *Netzwerk Schulsozialarbeit X-Stadt⁴* sind 2 (33,3%) zu verzeichnen.

Zur Variable 20 sind 6 Antworten geben worden. Es ist gefragt, inwieweit die SSA's durch die Kooperation mit LuL profitieren, um Maßnahmen zum Schulabsentismus bedarfsorientierter auszubauen. Hier gaben 2 (33,3%) Fachkräfte *sehr an*, 3 (50%) *vermehrt* und eine (16,7%) *kaum an*.

Tabelle 16: Kooperationshäufigkeit mit Externen gegenüber der SSA's-Einschätzung des Profits derer für bedarfsorientierte Maßnahmen [n=6]

Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen	Einschätzung Kooperationsprofit mit Externen für bedarfsorientierteren Angebotsausbau					Summe
	sehr vermehrt	mäßig	kaum	gar nicht		
sehr häufig	1	0	0	0	0	1
häufig	0	1	1	1	0	3
manchmal	0	0	1	0	0	1
selten	0	0	0	0	0	0
nie	0	0	0	0	1	1
Summe	1	1	2	1	1	6

Die vorliegende Tabelle besteht aus dem Datensatz 22 zur Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen links und dem Datensatz 24 zur Einschätzung der SSA's zum Kooperationsprofits mit Externen für einen bedarfsorientierteren Angebotsausbau rechts. Die Hälfte der Fachkräfte kooperiert *häufig* mit externen Stellen und profitiert dadurch *vermehrt*, *mäßig* und *kaum*. Auffällig sind zwei Extreme: *sehr häufige* Kooperation mit *sehr hohem* Profit und *keine* Kooperation mit folglich *keinerlei* Profit.

Tabelle 17: Kooperationsprofit durch Externe für Schwerpunktangebotsausbau gegenüber der Kooperationshäufigkeit Externer [n=6]

Kooperationsprofit durch Externe für Ausbau von Schwerpunktangeboten	Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen					Summe
	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	nie	
ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit	0	1	0	0	0	1
ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Stärkung der Sozialkompetenzen	1	2	0	0	0	3
ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Konfliktlösung	0	1	0	0	0	1
nein	0	1	1	0	1	3
Summe	1	5	1	0	1	8

⁴ Aufgrund des Datenschutzes und der Anonymisierung wurde die genannte Stadt entfernt.

Tabelle 17 besteht aus dem Datensatz 22 zur Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen rechts (Einfachwahl) und dem Datensatz 25 zum Kooperationsprofit durch Externe zum Schwerpunktangebotsausbau (Mehrfachwahl) links. Es ist ein 50:50 Verhältnis zu erkennen. Von den Fachkräften haben 3 *häufig* kooperiert (siehe auch Tabelle 11) und in mindestens einem Schwerpunktbereich zum Maßnahmenausbau dadurch profitiert, während 3 *keinen* Profit für sich erzielten, obwohl 2 von ihnen *häufig* bzw. *manchmal* kooperieren.

Ein Indiz für bedarfsorientierte Maßnahmen kann das Kooperationsverhalten zu den Eltern der Schüler*innen liefern. Bei guter Kooperation mit denen ist anzunehmen, dass die Maßnahmen für SuS jeweils zielgerichteter und passender sind. In Variable 21 zum Kooperationsumfang sind 34 Mehrfachnennungen von allen SSA's zu verzeichnen. Jeweils 6 (100%) Antworten sind bei *Hausbesuchen in begründeten Fällen* und *Hinweis auf externe Unterstützungsangebote*, 5 (83,3%) Personen wirken bei einer *externen Hilfeplanerstellung* mit, je 4 (66,7%) halten *regelmäßig Rücksprache/Kontakt, bieten Sprechstunden an* und *informieren Eltern über Fehl- und schulabsentees Verhalten*. Des Weiteren unterstützen 3 (50%) bei *internen Hilfeplanstellungen*.

11 Diskussion

11.1 Diskussionsaufbau

In den Teilkapiteln 11.1.1 bis 11.1.3 werden die zuvor aufgezeigten Ergebnisse für jede Gruppe interpretiert, in die Literatur eingeordnet und anschließend logisch beurteilt, damit die Hypothesen beantwortet werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Kapitelteil 11.2 auf die zuvor erläuterten Teilfragen jeder Gruppe übertragen, um schlussendlich die Forschungsfrage zu beantworten. Diese lautete:

*Wie stellt sich das Problem Schulabsentismus an einer ausgewählten Hauptschule in Nordrhein-Westfalen aus den Perspektiven der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen dar?*

Das übergeordnete Ziel der Arbeit war es, relevante Aspekte und Problemkonstellationen zum Schulabsentismus innerhalb der jeweiligen Parteien, unter Berücksichtigung des Schulkontextes und des Verhältnisses zueinander, zu untersuchen.

11.1.1 Interpretation, Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse der Schüler*innen

Aus den Ergebnissen der SuS kann folgendes im Hinblick auf die Fehlzeiten interpretiert werden. Insgesamt schwänzten die Jungen nicht öfter als die Mädchen, das Verhältnis ist mit 63,4% zu 61% relativ ausgeglichen. Leichte Unterschiede zeigen sich

wiederum in der Intensität des Schwänzens. Die Mädchen schwänzten dreimal öfter mehrere Tage in der Woche als die Jungen, diese dagegen mehr als doppelt so oft vereinzelte Schulstunden. Die restlichen Parameter sind relativ ausgeglichen. Weiter lassen die Ergebnisse erkennen, dass Schüler*innen der 7. Klasse insgesamt am häufigsten schwänzten. Von diesen schwänzten nur 56,8% gar nicht, knapp gefolgt von SuS der 9. Klassenstufe mit 60% und mit größerem Abstand SuS der 8. Klasse mit 73,7%. Auffällig ist, dass Beteiligte der 7. Klasse öfter mehrere Tage in der Woche schwänzten als SuS aus der 8. und 9. Klasse, wiederum SuS aus der 9. intensive längere Zeiten von einer Woche und darüber hinaus. Auch schwänzten SuS der 7. und 9. Stufe im gleichen Maße vereinzelte Schulstunden, dabei jedoch doppelt so oft wie die der 8. Klasse. Die restlichen Parameter sind bei allen Stufen ähnlich.

Zuvor zeigte der Forschungsstand anhand der Erhebung des Max-Planck-Instituts für internationales Strafrecht durch eine Erhebung in Kölner Schulen, sowie die Sekundaranalyse von Weiß, dass Jungen nicht öfter als Mädchen schwänzen und Schüler*innen mit steigendem Alter bzw. in der 8. und 9. Stufe am häufigsten schwänzen (vgl. Wagner et al. 2004, S. 473 f.; Weiß 2007, S. 48-53). Die Ergebnisse stimmen mit dem Forschungsstand insoweit überein, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen schwänzen, jedoch zeigt sich nicht, dass SuS der 8. und 9. Klasse häufiger schwänzen als SuS aus der 7. Klassenstufe. Diese wiesen insgesamt eine eindeutig höhere Tendenz auf. Die Aussage, dass mit steigendem Alter auch die Schüler*innen mehr schwänzen, trifft bei dieser Erhebung nicht zu.

Bei der Häufigkeit legitim entschuldigter Fehlzeiten gab es zwischen Jungen und Mädchen kaum signifikante Unterschiede festzustellen. Jungen und Mädchen wiesen in der Kategorie *immer* ein Verhältnis von 31% zu 26,8% und in der Kategorie *oft* ein Verhältnis von 29,6% zu 29,3% eine legitime Entschuldigung auf. Das Verhältnis bei *keiner* Einreichung ist ebenfalls ausgeglichen.

Die Auswertungen der umfangreichen Interventionsstudie zur Prävention von Schulfehlzeiten durch Lenzen und seine Mitarbeitenden aus dem Jahre 2011, kam zu dem Ergebnis, dass bei SuS, die aus unterschiedlichen Schulformen stammen, die Mädchen im geringen Maße öfter eine legitime Entschuldigung aufweisen als Jungen (vgl. Lenzen et al. 2013, S. 576). Die Ergebnisse dieser Forschung weichen nur leicht von den Annahmen dieser Studie ab. Sie zeigen, dass das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen ausgeglichen ist. Es lässt sich festhalten, dass es keinen Unterschied im Geschlecht und der Häufigkeit der Einreichung einer legitimen Entschuldigung bei Fehlzeiten gibt. Weiter konnte ersichtlich werden, dass bei Fehlzeiten die Lehrer*innen mit 63,5% und die Eltern mit 55,7% informiert werden. Der Informationsfluss zu den LuL scheint verbesserungsbedürftig, fraglich sind die Gründe dafür.

Gegenüber dem Verständnis von Schulschwänzen zeigt der Großteil der Schüler*innen, dass dieser etwas darunter assoziieren kann. Zu erwähnen ist auch, dass die Ergebnisse darauf hindeuteten, dass zahlreiche SuS von individuellen Problemen betroffen sind, mitunter häufig Konzentrations-, Sprach- und Leseprobleme, die zum Schwänzen führen. In Bezug auf die Ergebnisse zu den Unterstützungsangeboten lässt sich interpretieren, dass die SuS unzureichend informiert sind, besonders im Hinblick der Schulsozialarbeit. In Anbetracht der Informationsweitergabe von Angeboten wird ersichtlich, dass die Schüler*innen am häufigsten von den Lehrer*innen mit 73,9% und Mitschüler*innen mit 32,2% informiert werden, wobei es bei der Schulsozialarbeit gerade einmal 7,8% sind. Hieraus lässt sich schließen, dass der Informationsfluss erweitert werden muss, damit Unterstützungsmaßnahmen, u.a. die der SSA, an die SuS herangetragen und von denen wahrgenommen werden.

Beantwortung der Hypothese 1

*H₁: Je schlechter die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) ausgeprägt ist, umso häufiger bleiben Schüler*innen der Schule fern (AV).*

*H₀ zu H₁: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Den Ergebnissen kann entnommen werden, dass Motive, die mit der Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhängen und zum Fernbleiben der Schule führen, auch von den SuS angegeben worden sind, jedoch nicht als Hauptmotiv. In Bezug auf diese Beziehungsebene wurde am häufigsten *die Lehrkraft ist zu streng* (10,4%) gewählt, gefolgt von *die Lehrkraft redet nicht respektvoll mit mir* (6,1%) und *sie berücksichtigt persönliche Probleme nicht* (5,2%). Die Ergebnisse bzw. die Wahl des Motivs zur Lehrer-Schüler-Beziehung decken sich ungefähr im Verhältnis mit denen vieler Studien u.a. der hier vorgestellten. In einigen Studien fallen die Werte auch etwas höher aus.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass knapp Zweidrittel aller SuS eine *positive* und fast ein Drittel eine *mittelmäßige Beziehung* zu den meisten Lehrer*innen aufweisen. Bei einer positiven Beziehung fehlten die SuS zu 68% und bei einer mittelmäßigen zu 59,4% nicht. Das bedeutet, dass die SuS bei einer positiven Beziehung im geringen Maße weniger schwänzten. Die Ergebnisse decken sich im Verhältnis zum Teil mit den Auswertungen von Speck und Olk und anderen vorgestellten Studien (vgl. Speck & Olk 2012, S. 182 f.). Festhalten lässt sich, dass umso positiver die Beziehung zu den SuS gestaltet wird, diese auch weniger schwänzten werden. Bezüglich der untersuchten Schule weist ein bedeutsamer Teil der befragten Schüler*innen nur ein

mittelmäßiges Beziehungsverhältnis auf. Hier sollte eine Verbesserung angestrebt werden.

Weiter kann den Ergebnissen entnommen werden, dass sich die SuS *meistens* mit 28,7% und *manchmal* mit 27,8% im Unterricht verstanden und unterstützt fühlen, gefolgt von *immer* mit 17,4% und *selten* 13%, sowie *nie* mit 10,4%. Auf jede Kategorie umgerechnet, schwänzten die SuS am wenigsten, wenn diese *nie* Unterstützung und Verständnis wahrnahmen, knapp gefolgt von denen, die *immer* und *meistens* welche gesehen haben. Hier zeigt sich, dass die Ergebnisse keine Rückschlüsse zulassen, da zwei Extreme gegenüberstehen.

Knapp die Hälfte der Schüler*innen empfinden die Kommunikation mit den Lehrkräften *als sehr respektvoll* und ein Drittel eher als *einigermaßen*. Auf das Verhältnis der jeweiligen Kategorie umgerechnet, fehlten die SuS zu 71,7% gar nicht bei einer *sehr respektvollen Kommunikation*, zu 65,2% bei einer *mittelmäßigen*, sowie 30% bei einer *weniger respektvollen*. Hier zeigen die Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen dem Maß respektvoller Kommunikation und den Fehlzeiten der SuS. Es lässt sich erkennen, dass umso respektvoller die regelmäßige Kommunikation zwischen den LuL und den SuS ausfällt, diese weniger schwänzen werden.

Die Erkenntnisse decken sich auch mit der Forschung. Eine Studie, die z.B. durch ihre Ergebnisse Zusammenhänge zeigen konnte, war die Krefelder Studie aus dem Jahre 2010. SuS schwänzten u.a. weniger, wenn Lehrpersonen einen weniger strengen Erziehungsstil angewandt haben (vgl. Ricking & Dunkake 2017, S. 52-54).

Die Ergebnisse und Auswertungen verdeutlichen, dass SuS weniger Schwänzverhalten bei einer *positiven Beziehung* und *respektvoller Kommunikation* durch die Lehrer*innen zeigen. Inwieweit *fehlende Unterstützung und Verständnis* Auswirkungen haben können, konnte nicht festgestellt werden. Die meisten Annahmen decken sich mit dem Forschungsstand. Insgesamt tendieren die Ergebnisse und Auswertungen mehr dahin, dass sich die Hypothese H_1 bestätigen und die Hypothese H_0 von H_1 nicht bestätigen lassen.

Beantwortung der Hypothese 2

H_2 : *Je schlechter das Schul- und Klassenklima von Schüler*innen wahrgenommen wird (UV), umso häufiger fehlen Schüler*innen (AV).*

H_0 zu H_2 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem von Schüler*innen wahrgenommenen schlechten Schul- und Klassenklima (UV) und ihren Fehlzeiten (AV).*

Im Hinblick auf das allgemeine Schulklima zeigen die Auswertungen, dass ein Drittel der Schüler*innen dieses als *freundlich und motivierend*, ein Viertel als eher

freundlich, ein Drittel als *manchmal freundlich und bedrückend zugleich*, sowie ein geringer Rest *eher als bedrückend* oder *unfreundlich und lustlos* wahrgenommen haben. Die Aufzählung bedeutet, dass die Hälfte der SuS das allgemeine Klima eher als recht positiv empfinden und die andere Hälfte eher als mittelmäßig oder schlechter. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Schüler*innen in den ersten vier Kategorien umgerechnet ungefähr gleich oft nicht schwänzen, unabhängig davon, wie sie das Schulklima angegeben haben. Dabei skaliert die Tendenz am höchsten bei der Kategorie, dass das Klima als *manchmal freundlich und bedrückend zu gleich*, also mittelmäßig wahrgenommen wurde. Am häufigsten fehlten die SuS auf das jeweilige Verhältnis jeder Kategorie umgerechnet, wenn diese ein *unfreundliches und lustloses* Klima angegeben haben. Zum allgemeinen Schulklima kann jedoch nur schwer eine Aussage getroffen werden, da lediglich 10 von 115 SuS dieses als sehr schlecht eingestuft haben und selbst bei der zweitschlechtesten Kategorie genauso wenig geschwänzt wurde, wie bei weiter obenliegenden Kategorien. Insgesamt lassen sich zum allgemeinen Schulklima keine Zusammenhänge und Rückschlüsse zwischen dem Schwänzverhalten und dem Maß, wie dieses wahrgenommen wird, erkennen. Des Weiteren gaben die SuS ihre Einschätzung zum eigenen Klassenklima ab. Insgesamt empfanden 44,4% der SuS ihres als *positiv*, 43,5% als *mittelmäßig* und 11,3% als *negativ*. Auf das jeweilige Verhältnis der Kategorie umgerechnet, fehlten 64,7% der SuS nicht bei einem guten Klima, 64% bei einem mittleren und 61,5% bei einem schlechten. Der Bedeutung der Ergebnisse ist zu entnehmen, dass es keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf das Schwänzverhalten der SuS gibt, unabhängig davon, ob das Klassenklima eher positiv oder negativ gestaltet gewesen ist. Die Ergebnisse weichen vom Forschungsstand ab. Expertenmeinungen wie z.B. die von Steins, Weber und Welling (2013, S. 43) zeigen, dass das Schul- und Klassenklima relevante Bedingungsfaktoren darstellen. Diese Annahme wird in der allgemeinen Forschung immer mehr bekräftigt. Einige Studien stützen diese. Hierbei können z.B. die Ergebnisse der Schweizer Studie oder die Auswertungen von Speck und Olk erwähnt werden. Dort zeigte sich jeweils, dass ein positiveres Schul- und Klassenklima dazu führt, dass die SuS weniger schwänzen (vgl. Speck & Olk 2012, S. 182 f.). Zu erwähnen ist, dass die Ergebnisse auch verdeutlicht haben, dass bereits 18,2% der Schüler*innen aufgrund des allgemeinen Schul- und Klassenklimas schon einmal geschwänzt haben, allerdings auch keine Übereinstimmungen mit den anderen befragten Aspekten festgestellt worden sind. Zudem gab nur ein sehr geringer Teil diese beiden als Motive an.

Die Ergebnisse zum allgemeinen Schulklima erscheinen als unzureichend, um eine Aussage zu treffen. Bei dem Klassenklima konnte zumindest festgestellt werden,

dass die SuS nicht mehr schwänzten, umso schlechter dieses ausgeprägt gewesen ist. Die Auswertungen lassen die Tendenz erkennen, dass eher die Hypothese H_2 nicht und die Hypothese H_0 zu H_2 bestätigt werden kann. Erkennen lässt sich, dass an der Schule höchstwahrscheinlich kein großes Problem aufgrund eines zu schlechten Klimas bestehen könnte.

Beantwortung der Hypothese 3

H_3 : *Nachteilige Bedingungsfaktoren, wie ein ungünstiges familiäres Klima und eine fehlende Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) führen dazu, dass Schüler*innen häufiger in der Schule fehlen (AV).*

H_0 zu H_3 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen einem ungünstigen familiären Klima, fehlender Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen (UV) und der Häufigkeit von Fehlzeiten bei Schüler*innen (AV).*

Familiäre vorgegebene Motive, die zum Fernbleiben der Schule führen, wurden von den Schüler*innen kaum angegeben. Am häufigsten genannt ist mit 3,5% das *Fernbleiben aus religiösen Gründen*. Weiter verdeutlichen die Auswertungen, dass knapp Zweidrittel aller SuS keine der vorgegebenen familiären Merkmale zum Familienklima aufweisen, die auf ihr Familienleben zurückzuführen sind. Am häufigsten wurde das Merkmal genannt, dass die *Eltern geschieden* sind oder *einer der Eltern das eigene Kind manchmal anschreien*. Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Schwänzverhalten der SuS festgestellt werden, wenn diese angegeben haben, aufgrund eines Merkmals bereits gefehlt zu haben. Das wird dadurch ersichtlich, dass die SuS wesentlich häufiger Fehlzeiten aufgewiesen haben, wenn diese nicht von familiären Problemen betroffen sind. Dabei war es ein Verhältnis von mehr als Zweidrittel. Die Annahme deckt sich nicht mit dem Forschungsstand. Hierbei sind z.B. Speck und Olk zur Annahme gekommen, dass SuS bei einem jeweils positiveren Familienklima auch weniger die Schule schwänzen (vgl. Speck und Olk 2012, S. 181 f.). In den Literaturen teilen viele Expert*innen die Meinungen von Speck und Olk. Weiter kann den Ergebnissen entnommen werden, dass die Hälfte der SuS sich *häufig* und ein Drittel *oft*, sowie ein Viertel *manchmal* von ihren Eltern unterstützt fühlten. Umgerechnet fehlten diese im gleichen Verhältnis am wenigsten bei sehr häufiger Unterstützung oder bei der, die manchmal gegeben wurde, wiederum wesentlich häufiger, wenn diese oft gegeben ist. Aus diesen Informationen lassen sich keine Erkenntnisse gewinnen, da zum Teil zwei Extreme gegenüberstehen, die keine Rückschlüsse zulassen. Die Ergebnisse stimmen nicht mit den bisherigen Ergebnissen der Forschung überein. Es gibt gegenteilige Ergebnisse (vgl. ebd., S. 181 f.). Zudem muss erwähnt werden, dass gerade einmal nur 4 SuS angegeben haben, bereits

aufgrund fehlender Unterstützung in der Schule geschwänzt zu haben. Zwar sahen insgesamt 86,4% der Lehrer*innen das Familienklima oder fehlende Unterstützung durch die Eltern als einen Primär- oder Begleitfaktor, allerdings kann diese Information nicht verwendet werden, da im Laufe der Forschung festgestellt wurde, dass es für eine konkrete Auswertung keinen Sinn ergibt, nach einem Begleitfaktor und Primärfaktor zugleich zu fragen. Vielmehr hätte etwa nur nach der Annahme des Primärfaktors gefragt werden sollen.

Die Auswertungen veranschaulichen, dass nur unzureichende Erkenntnisse zur Hypothese H_3 erzielt werden konnten und viele Annahmen nicht mit dem Forschungsstand übereinstimmen. Aus diesem Grund wird hier die Hypothese H_3 nicht bestätigt und die Hypothese H_0 zu H_3 bestätigt. Es gilt, weitere Forschungen zu veranlassen.

11.1.2 Interpretation, Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse der Lehrer*innen

Aus den Ergebnissen der Lehrer*innenbefragung lassen sich Inhalte interpretieren, beurteilen, einordnen und die aufgestellten Hypothesen beantworten.

Beantwortung der Hypothese 4

*H₄: Je höher der Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Lehrkräften über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

H₀ zu H₄: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Lehrkräften zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit von Informationen über Unterstützungsangebote durch Lehrkräfte (AV).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lehrkräfte sehr gut und umfassend über die Unterstützungsangebote an der Schule informiert sind. Primär informieren sie die Schüler*innen hierüber (21 von 22 LuL), sowie die Schulsozialarbeit als zweite Informationsquelle (16 von 22 LuL). Dies lässt auf eine Etablierung der Schulsozialarbeit und der gegenseitigen Bekanntheit der jeweiligen Unterstützungen schließen.

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen würde eine Unterstützungsangebotserweiterung der SSA zu deren Entlastung begrüßen. Hieraus lässt sich schließen, dass die LuL mit dem Thema Schulabsentismus häufig konfrontiert scheinen und sie hier deshalb viel Zeit und Kraft investieren müssen.

Zum fachlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus lässt sich sagen, dass die meisten Lehrkräfte (rund 55%) einen mittelmäßigen Kenntnisstand aufweisen. Die meisten gaben an, dass es Fortbildungsangebote in diesem Bereich gibt.

Des Weiteren wird bei der Häufigkeit der Informationsweitergabe von Unterstützungsangeboten an SuS deutlich, dass 68% der Lehrkräfte diese *manchmal* tätigen. Es geben von 6 LuL mit hohem Kenntnisstand ein Drittel diese Informationen *immer* weiter, zwei Drittel *manchmal*. Während von 12 LuL mit mittelmäßigem Kenntnisstand 16,7% die Infos *immer* weitergeben. Von 3 LuL mit geringem Kenntnisstand geben 2 eine *seltene* Weitergabe an. Scheinbar ist die Informationsweitergabe bei einem geringen und mittelmäßigen Kenntnisstand tendenziell niedriger ausgeprägt. Es stellt sich die Frage, wieso die Lehrkräfte die entsprechenden Informationen nicht immer weitergeben. Es kann nicht an der mangelnden Bekanntheit liegen. Möglicherweise wird keine Notwendigkeit bzw. der Zusammenhang von Angeboten und Schulabsentismus gesehen.

Ein Vergleich bzw. eine Einordnung der Ergebnisse mit anderen Studien lässt sich nicht vornehmen, da keine geeigneten Studien aufzufinden waren.

Insgesamt lässt sich die Tendenz erkennen, dass die Hypothese H_4 zu bestätigen und die Hypothese H_0 zu H_4 nicht zu bestätigen ist.

Beantwortung der Hypothese 5

H_5 : *Je niedriger der Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus bei Lehrkräften ist (UV), umso geringer ist die Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

H_0 zu H_5 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand einer Lehrkraft zum Schulabsentismus (UV) und der Ausprägung der persönlichen, professionellen Handlungsfähigkeit bei Schulabsentismus von Schüler*innen (AV).*

Der Auswertung lässt sich entnehmen, dass die konkrete Umsetzung von Maßnahmen zur Schulverweigerung bei der Schulsozialarbeit (21 von 22 LuL) und bei den Lehrkräften (18 von 22 LuL) liegt. Hieraus lässt sich schließen, dass beide Professionen gleich wichtig und verantwortlich für präventive und interventive Maßnahmen sind. Bei Frage 20 ist nach der Zuständigkeit der Lehrkräfte für Maßnahmen gefragt worden. Hier haben ca. 90% *voll* oder *eher zugestimmt*. In Verbindung mit dem fachlichen Kenntnisstand sind keine Auffälligkeiten festzustellen. Es wird deutlich, dass die Lehrpersonen sich ihrer Verantwortung bewusst sind.

In der nächsten Frage sollte die Relevanz angegeben werden, Fehlzeiten von einem Tag oder einzelnen Stunden und den Gründen dafür nachzugehen. Hier halten es 20 LuL mit unterschiedlich ausgeprägtem Kenntnisstand für insgesamt relevant. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Kenntnisstand und diesen Antworten feststellen. Entsprechend hat der Kenntnisstand auf die Bereitschaft zur Fallklärung keine einwirkende Bedeutung.

Bei einem Verdachtsfall von Schulverweigerung informieren ca. 90% der LuL die Schulsozialarbeit und ca. 81% die Eltern. Daraus wird ersichtlich, dass ein gutes Kooperationsverhältnis mit der SSA herrschen und gute Kommunikation mit Eltern stattfinden wird. Demgegenüber vermitteln 13 von 21 Lehrkräften ihre Schüler*innen mit schulabsentem Verhalten *häufig* bzw. *sehr häufig* zur Schulsozialarbeit. Die anderen 8 nur *manchmal*. Diese stellen in Anbetracht des guten Kooperationsverhältnisses einen recht großen Anteil dar. Mögliche Gründe sind vielleicht die persönliche Haltung bzw. Einschätzung als unnötig, nicht gravierend genug oder zu übertrieben.

Wenn ein*e Schüler*in ohne Rückmeldung fehlt, rufen 95% der LuL bei den Eltern an bzw. nehmen Kontakt mit SSA's auf. Auch Sanktionen oder andere Maßnahmen werden ergriffen. Daraus lässt sich ableiten, dass Fehlzeiten nicht unbeachtet bleiben und das Lehrpersonal eine Klärung wünscht.

Auch die Frage 27 zeigt, dass die LuL insgesamt gut und umfangreich mit den Eltern kommunizieren und kooperieren. Häufig genannt sind *informieren über Fehl- und schulabsentes Verhalten, Hausbesuche* und *Rücksprache halten*.

Es wurde außerdem nach der Einbringung von Ideen und Mitgestaltung von SuS gefragt. Hier haben 14 Lehrer*innen *manchmal* und 5 *immer* angegeben. Auffällig ist die hohe Zahl bei *manchmal*. In Anbetracht des Kenntnisstands Schulabsentismus und der Antwort manchmal sind es 7 von 12 des mittelmäßigen, 3 von 6 des hohen und 3 von 3 des geringen Kenntnisstands. Es lässt sich demnach sagen, dass der Kenntnisstand, konkret das Wissen um die ansprechende und förderliche Unterrichtsgestaltung, ein Faktor für die Einbringungsakzeptanz darstellt. Tendenziell heißt es: je höher der Kenntnisstand, desto höher auch die Mitgestaltungsberücksichtigung.

Die nachfolgende Frage zeigt auffallend positive Ergebnisse. Hier wurde z.B. zu ca. 90% eine interaktive und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung von lebenswichtigen Inhalten genannt. Auch die selbstständige Erarbeitung von Lerninhalten mit ca. 77%, sowie die Mitgestaltung durch SuS mit ca. 54% zeigen hohe Zustimmung. Hieraus kann geschlossen werden, dass den Lehrer*innen die Kriterien für eine ansprechende und anwesenheitsfördernde Unterrichtsgestaltung überwiegend bewusst sind und sie danach verfahren. Dies deckt sich eher nicht mit den Ergebnissen der vorherigen Frage.

Eine Forschungsstandeinordnung kann auch hier nicht erfolgen. Es zeigt sich jedoch, dass sich Standards bei vielen Lehrkräften gegenüber Schulabsentismus im Hinblick auf Handlungsbereitschaft und Handlungskompetenzen, wie in den Kapiteln 2.2 (Relevanz der fachlichen Handlungsfähigkeit von Lehrenden) und 7.3 (Forschungserkenntnisse zum Lehrpersonal) beschrieben, erkennen lassen. Die Ergebnisse decken sich u.a. mit den Erkenntnissen und Darstellungen von Ricking, Thimm und Kastirke.

In Anbetracht der vielen Ergebnisse lässt sich die Hypothese H_5 nicht eindeutig beantworten. Es gibt vereinzelte Ergebnisse, die die These stützen, wiederum aber auch Ergebnisse, die insgesamt keinen konkreten Zusammenhang erkennen lassen. Für eine eindeutige Beantwortung der Hypothese sind zu wenige und ähnliche, teils widersprüchliche Antworten zu verzeichnen. Zudem ist zu beachten, dass das Problem in der Schule bereits oft thematisiert worden und bekannt ist, es gibt Verfahrensabläufe. Es konnte keine genaue Gegenüberstellung zwischen hohem und niedrigem Kenntnisstand erfolgen.

Aus objektiver Sicht auf die Ergebnisse lässt sich die Hypothese H_5 nicht bestätigen, die Hypothese H_0 zu H_5 kann eher bestätigt werden. Aus fachlicher und theoretischer Sicht ist dies jedoch nicht nachvollziehbar.

11.1.3 Interpretation, Einordnung und Beurteilung der Ergebnisse der Schulsozialarbeiter*innen

Die Ergebnisse zur Befragung der Schulsozialarbeiter*innen ermöglichen die Auseinandersetzung mit erforschten Inhalten und die Beantwortung der Hypothesen.

Beantwortung der Hypothese 6

H_6 : *Je höher der Kenntnisstand der Schulsozialarbeiter*innen zum Thema Schulabsentismus (UV), umso häufiger werden Schüler*innen von den Schulsozialarbeitenden über Unterstützungsangebote informiert (AV).*

H_0 zu H_6 : *Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand von Schulsozialarbeitenden zum Thema Schulabsentismus (UV) und der Häufigkeit, wie oft Schüler*innen durch sie informiert werden (AV).*

Aus den Ergebnissen der jeweiligen Fragen lässt sich entnehmen, dass die Schulsozialarbeiter*innen sehr gut und umfassend über die Unterstützungsangebote an der Schule informiert sind. Alle Befragten kennen alle aufgezählten Angebote, was für eine gute Etablierung und Zusammenarbeit sprechen kann. Des Weiteren sehen sie sich einstimmig dafür verantwortlich, SuS auf solche Angebote aufmerksam zu machen, was eine klare fachliche Haltung signalisiert. Sie sind aber auch mit 5 von 6 Stimmen der Meinung, dass Lehrkräfte ebenso auf Unterstützungsangebote hinweisen sollen, wodurch die Kooperation und gemeinsame Zielverfolgung, das Wohl der Schüler*innen, deutlich wird. In einer weiteren Frage ging es um die Häufigkeit der Informationsweitergaben von Angeboten an die SuS. Hier war festzustellen, dass 5 von 6 Fachkräften die Informationen *immer* weitergeben. Dies war unabhängig des fachlichen Kenntnisstands zu betrachten. Demnach resultiert daraus, dass die

Kommunikation und der Austausch mit den Schüler*innen sehr gut funktioniert. Sie scheinen eine gute Bindung zu haben und im Alltagsgeschehen optimal etabliert zu sein.

Insgesamt kann in Anbetracht der Angaben gesagt werden, dass die Hypothese H_6 in diesem Fall nicht bestätigt werden kann. Es ist demnach die Hypothese H_0 zu H_6 eindeutig zu bestätigen. Es konnte kein Zusammenhang zwischen dem fachlichen Kenntnisstand zum Schulabsentismus und der Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten festgestellt werden. Vermutlich lässt sich dies auf die lückenlose Bekanntheit der Angebote und der persönlichen, professionellen Haltung gegenüber den Schüler*innen, unabhängig des Kenntnisstands, zurückführen.

Beantwortung der Hypothese 7

*H₇: Je intensiver Schulsozialarbeiter*innen die Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen gestalten (UV), umso bedarfsorientierter werden die präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).*

H₀ zu H₇: Es gibt bei Schulsozialarbeitenden keinen Zusammenhang zwischen der Intensität der Kooperation mit Lehrkräften und Vernetzungen zu Fachkräften anderer Stellen (UV) und der Bedarfsorientierung präventiver und interventiver Maßnahmen zur Schulverweigerung (AV).

Aus den Ergebnissen der Variablen, die sich dieser Hypothese zuordnen lassen, zeigt sich, dass bei Frage 23 eine hohe Kooperation und Vernetzung zu externen Stellen/ Personen erfolgt. Es sind viele Nennungen bei *Jugendamt, Beratungsstellen, Eltern/ Verwandten* und *Jugendhilfe bzw. -einrichtungen* zu verzeichnen. Auch ist mehrmals die *Familienhilfe* und das *Netzwerk Schulsozialarbeit X-Stadt* genannt. Daraus kann verstanden werden, dass die Fachkräfte um einen regelmäßigen und umfassenden Austausch bemüht sind und Möglichkeiten zur Unterstützung der SuS wahrnehmen. In einer weiteren Frage, bei der es um den Profit durch die Kooperation mit Lehrkräften zur bedarfsorientieren Maßnahmenschaffung geht, sind Ergebnisse im deutlich positiven Bereich festzustellen. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden positive Resultate für die tägliche Fallarbeit erbracht werden. Durch konkrete Angaben und Informationen können die SSA´s ihre Angebote darauf abzielen.

Die gleiche Frage gab es mit externen Stellen, anstelle der LuL. Hierzu sehen die Aussagen anders aus, die Angaben liegen eher im Mittelfeld, also bei mäßigem Profit. In Anbetracht der Kooperationshäufigkeit, die überwiegend im häufigen Bereich liegt, kann man vermuten, dass die Basis der Zusammenarbeit auf anderen Aspekten

beruht oder die Erkenntnisse nicht für die alltäglichen Angebote mit SuS zu nutzen sind. Es scheint keinen Bezug zwischen Häufigkeit und Angebotsausbau zu geben. Diese Annahme lässt sich durch die nächste Frage eher nicht bestätigen. Hier ist nach dem Kooperationsprofit durch Externe zum Ausbau von drei Schwerpunktangeboten gefragt worden. Hier haben 3 Fachkräfte keinen Profit erzielen können, wiederum 3, die häufig oder sehr häufig kooperieren, schon. Vermutlich kann dies auf den Arbeitsbereich einer Fachkraft zurückgeführt werden oder die Zusammenarbeit ist, wie zuvor, nicht förderlich für den Angebotsausbau. Deutlich wird aber, dass häufigere Kooperation auch zu einem Profit führt.

Eine ergänzende Einschätzung zur Hypothesenbeantwortung ermöglichen die Fragen zum Kooperationsverhalten mit den Eltern, zum abgestimmten Handlungskonzept zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden und Dokumentationssystem von Fehlzeiten. Bei der Kooperation mit den Eltern sind viele Antworten zur Unterstützung, wie Hausbesuche, Sprechstunden, Vermittlung zu externen Hilfen etc. aufgeführt. Dies zeigt, dass die Fachkräfte sich bemühen, den Eltern adäquate und umfassende Unterstützung zu bieten und größtmögliche Kommunikation ermöglichen. Des Weiteren geben 5 von 6 SSA's an, dass es ein abgestimmtes Konzept zum Schulabsentismus zwischen ihnen und den LuL gibt, sowie 4 von 6 bejahen das Vorhandensein eines untereinander abgestimmten Dokumentationssystems bei Fehlzeiten der SuS. Daraus kann eindeutig festgestellt werden, dass hier eine gute Absprache und Zusammenarbeit erfolgt. Auf Grundlage von Ereignissen und Feststellungen werden vermutlich passende, allbekannte und einheitliche Maßnahmen eingeleitet.

Unter Betrachtung aller Ergebnisse und Ausführungen lässt sich die Hypothese H_7 bestätigen und die H_0 zu H_7 nicht bestätigen. Es ist kein offensichtlicher Zusammenhang zwischen der Kooperationshäufigkeit und des Profits dadurch für Angebote ersichtlich, jedoch ist festzustellen, dass insgesamt durch die umfangreiche, intensive Kooperation und Kommunikation mit verschiedenen Akteur*innen eine bedarfsorientierte Maßnahmengestaltung ermöglicht wird. Durch das Abstimmen der Maßnahmen aufeinander, die einheitliche Vorgehensweise und die Einholung von Hintergrundwissen wird eine für die jeweiligen SuS angepasste und zugeschnittene Hilfe ermöglicht.

11.2 Beantwortung der Forschungsfrage mit Gesamtbetrachtung

In diesem Kapitel wird die Forschungsfrage unter Berücksichtigung der jeweiligen Erkenntnisse in Bezug auf die nötigen Teilfragen beantwortet. Es erfolgt zudem ein Auszug von gegenübergestellten Ergebnissen aus gleichgestellten Fragen der Personengruppen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit beinhaltet die Darstellung der allgemeinen Schulabsentissituation mit einer Analyse des Ist-Zustandes an der Schule auf Grundlage von Fachliteraturen. Diese Forschungsfrage lautete:

*Wie stellt sich das Problem Schulabsentismus an einer ausgewählten Hauptschule in Nordrhein-Westfalen aus den Perspektiven der Schüler*innen, der Lehrer*innen und der Schulsozialarbeiter*innen dar?*

Für den Forschungsprozess waren Teilfragen zu den jeweiligen Perspektiven nötig, um die Situation gruppenzentriert in allen Facetten analysieren zu können. Die Teilfragen sollen die Probleme und Zusammenhänge, sowie die wahrgenommene und tatsächliche Situation der Parteien untersuchen. Diese Erkenntnisse sind im vorherigen Kapitel und zu Beginn dieses aufgeführt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden zentrale und problembehaftete Inhalte der Teilfragen herangezogen.

*1) Wie stellen sich bei den Schüler*innen die Schulabsentismuswahrnehmung und -problemdarstellung, insbesondere die Fehlzeiten in Bezug auf Häufigkeit und Umfang, sowie spezifische Faktoren, wie Schul- und Familienklima, Individualität und LuL-Verhältnis, dar?*

*2) Wie stellt sich bei den Lehrer*innen der allgemeine Kenntnisstand zum Schulabsentismus mit Prävention und Intervention, u.a. mittels Fokussierung auf Haltung und fachliche Kompetenz, Fortbildung, Problem- und Schulwahrnehmung, Alltagshandhabung, Verhältnis zu SuS und Kooperationsverhalten zu SSA/ Eltern, dar?*

*3) Wie stellen sich bei den Schulsozialarbeiter*innen der allgemeine Kenntnisstand zum Schulabsentismus, insbesondere im Hinblick auf Haltung, Fachlichkeit, Angebotswahrnehmung, Kooperationsverhalten u.a. zu Eltern, Lehrkräften und externen Fachpersonen, Professionsdifferenzen, und deren präventive und interventive Maßnahmen, dar?*

In Bezug auf Teilfrage 1 zu den Schüler*innen sind keine geschlechterspezifischen Unterschiede in der Häufigkeit der Fehlzeiten festzustellen. Den Angaben zufolge scheinen viele SuS sich unter dem Thema Schulschwänzen etwas vorstellen zu können und nehmen es wahr. Eine Herausforderung stellen die individuellen Probleme der SuS dar, von denen mehr als die Hälfte betroffen sind und knapp auch die Hälfte in unterschiedlichen Häufigkeits- und Intensitätsstadien der Schule immer wieder fernbleiben. Besonders bei der Konzentrationsaufrechterhaltung und dem Sprach- und Leseverständnis zeigen sie große Probleme.

Teilaspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung stellen weitere Probleme dar. Diese wurde zwar nicht als Hauptmotiv von den SuS angegeben, allerdings stellte sich jedoch heraus, dass diese öfter fehlten, umso negativer die allgemeine Beziehung und der respektvolle Umgang eingestuft wurden. Bei etwa ein Drittel der Befragten konnte dies herausgefunden werden. Es scheint ein umfangreicheres Problem in der Lehrer-

Schüler-Beziehung zu bestehen. Den Schüler*innen ist dies wahrscheinlich nicht immer bewusst bzw. können sie den Grund nicht explizit nennen.

Die SuS zeigten keine großen Auffälligkeiten zwischen der Häufigkeit ihrer Fehlzeiten und familiären Bedingungsfaktoren, besonders in der Hinsicht zum Familienklima und fehlender elterlicher Unterstützung. Ebenso auch nicht beim Schul- und Klassenklima, bei dem Wirkungszusammenhänge in der Literatur und anderen Studien vermehrt erwähnt werden. Ein weiteres Problem aus Sicht der SuS stellt die unzureichende Kommunikation von Unterstützungsangeboten dar. Ihren Angaben zufolge bemängeln ein Viertel die Informationsweitergabe durch Lehrer*innen an SuS. Die Weitergabe durch die SSA´s kann als unzureichend eingestuft werden. Nur wenige Schüler*innen kennen laut eigenen Angaben das Angebot der SSA und werden von diesen informiert. Grundsätzlich wissen sie mangelhaft über schulinterne Angebote Bescheid.

Zur Teilfrage 2 lässt sich ausführen, dass der fachliche Kenntnisstand der Lehrkräfte zum Schulabsentismus knapp überwiegend im mittelmäßigen Bereich liegt. Eine Informationsweitergabe von Angeboten an Schüler*innen erfolgt bei rund zwei Drittel der LuL nur manchmal. Erkennbar ist, dass bei einem (unter-)durchschnittlichen Kenntnisstand weniger informiert wird. Die Mehrheit der LuL würde eine Angebotserweiterung durch die Schulsozialarbeit begrüßen, was für eine stärkere tägliche Belastung sprechen kann. Den Lehrkräften sind die Unterstützungen durch die SSA an der Schule bekannt, jedoch werden Schüler*innen mit schulabsentem Verhaltensweisen nicht stets an die Fachkräfte vermittelt, was auf eine nachteilige persönliche Einstellung deutet. Die Akzeptanz der LuL von Ideeneinbringungen und Mitgestaltung des Unterrichts durch SuS erweist sich als eher unzureichend, was zur deren Demotivierung führen kann. In Relation mit dem fachlichen Kenntnisstand zeigt sich, dass die Akzeptanz bei den Lehrkräften sinkt, umso geringer auch deren Kenntnisstand ist. Es zeigt sich aus Perspektive der Lehrer*innen, dass viele den Grund des Schulversäumnisses nicht ins Dokumentationssystem aufnehmen. Dadurch ist eine nachvollziehbare (Früh-)Erkennung und Belegung von schulabsentem Verhalten deutlich erschwert. Viele LuL sind, in Anbetracht deren Aussagen, über die passive Schulverweigerung ungenügend informiert, da typische Verhaltensweisen nicht als schulabsente Verhaltensmuster betrachtet bzw. erkannt werden. Nicht allen Lehrpersonen sind Fortbildungsmöglichkeiten bekannt und sie empfinden die Thematisierung von Schulabsentismus in Gesprächen und Konferenzen als unregelmäßig. Etwa ein Viertel der Befragten sind der Meinung, dass es Probleme in der Kooperation mit ihnen und den Schulsozialarbeiter*innen gibt. Insgesamt herrscht aber wohl ein positives Kooperationsverhältnis.

Die Teilfrage 3 kann wie folgt inhaltlich beantwortet werden. Der fachliche Kenntnisstand zum Schulabsentismus wird von den meisten Schulsozialarbeiter*innen nur als mittelmäßig eingestuft, obwohl die Thematik umfangreich ist und den Schulalltag deutlich beherrscht. Unabhängig vom angegebenen Kenntnisstand zeigen sich überwiegend positive Ergebnisse in Anbetracht der untersuchten Faktoren. Die SSA´s sind als Team besonders stark in ihrer Kooperation zu internen und externen Akteur*innen und der Beziehungsgestaltungen zu den Schüler*innen, verbunden mit Hilfestellungen, sowie der alltäglichen Arbeit zur Förderung des Schullebens und der Harmonie. Des Weiteren bieten sie einige Angebote und Aktionen im Schulalltag an, die sich auch präventiv bzw. interventiv auf Schulabsentismus, insbesondere den Bedingungsfaktoren, auswirken.

Vereinzelte Probleme stellen sich in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, dem Ausbau von gezielten Angeboten zum Schulabsentismus und der Vernetzung zu Fachstellen dar. Dies ist zum Teil u.a. auf den Charakter und die (fachliche) Haltung einzelner Fachkräfte zurückzuführen, wie in den Ergebnissen erkennbar ist.

Aus den Ergebnissen, den Interpretationen und Beurteilungen wird deutlich, dass es zwischen den drei Personengruppen ähnliche und gegenteilige Ansichten auf gleichgestellte Fragen gibt. Die folgenden Ausführungen sind nur einige dieser Fragen.

Eine der gleichen, etwas angepassten, Fragestellungen bezog sich auf die Motive von Schüler*innen, die Schule zu versäumen bzw. zu verweigern. Die SuS gaben als Hauptmotive für Schulverweigerung unterrichtliche, lehrer*innenabhängige und freundschaftsbezogene Gründe an, während die Lehrpersonen elterliche, freundschaftsbezogene und schulnotenabhängige Gründe angeben. Die SSA´s sehen elterliche, freundschaftsbezogene, mobbingcharakterisierte und unterrichtliche Gründe an. Somit gaben alle freundschaftsbezogene Gründe an, jedoch scheinen sich die Schüler*innen und die Schulsozialarbeitenden in deren Annahmen eher zu decken, als die der Lehrer*innen.

Eine weitere Frage war, ob und wie häufig Lehrkräfte Verständnis bei Problemen von Schüler*innen haben. Die SuS sehen es ziemlich durchwachsen, jedoch vermehrt im positiven Bereich. Die Lehrkräfte schätzen ihr Verständnis recht hoch ein. Des Weiteren schätzen die LuL die respektvolle Kommunikation durch Lehrkräfte im positiven Bereich ein, die SuS ebenfalls durchwachsen, aber deutlich höher im positiven Bereich. Diese beiden Aussagen decken sich größtenteils zwischen beiden Gruppen, aber die mehreren negativen Einschätzungen seitens der Schüler*innen sind nicht als unbedeutend zu werten.

Zudem ist gefragt worden, ob es Probleme in der Abstimmung von Angeboten und der Kooperation gibt, weil Lehrkräfte die Profession Schulsozialarbeit missverstehen

oder unzureichend über deren Tätigkeit informiert sind. Beide Parteien sollten ihre Einschätzung geben. Die SSA's schätzen die Problemquote höher ein, als die LuL. Insgesamt sehen beide Parteien überwiegend kaum Probleme, es sind jedoch Kooperationsdifferenzen festzustellen.

Alle drei Parteien haben auf die Frage des Schulklimas dieses als überwiegend positiv angesehen. Die SuS jedoch haben auch einige negative Stimmen abgegeben.

Festzustellen ist, dass deutliche Unterschiede in der Ansicht zwischen Schüler*innen und Lehrkräften bei den Motivgründen zur Schulverweigerung vorliegen.

11.3 Reflexion des methodischen Vorgehens

Im Rahmen der empirischen Forschung wurde sich für die anonyme Befragung mittels Fragebögen als Erhebungsinstrument entschieden. Andere Methoden, wie etwa Interviews, kamen nicht in Frage. Gründe hier sind beispielsweise Wahrung der Anonymität, um Beeinflussung auszuschließen und ungehemmte, wahrheitsgemäße Antworten zu erzielen, sowie Zeitmanagement, da schriftliche Befragung deutlich mehr Ergebnisse innerhalb kürzerer Zeit liefern. Es gelingt so, konkrete Zahlen innerhalb eines überschaubaren Zeitraums zu erheben, die umfangreiche Aussagen ermöglichen. Die Befragten in dieser Forschung stellten eine Teilmenge der Gesamtpopulation dar. Für repräsentativere Ergebnisse müssten weitere Erhebungen erfolgen und deutlich mehr Personen befragt werden.

Im Hinblick auf Fragekonstellationen ist bei sehr persönlichen Fragen, wie etwa der familiäre Kontext, der Eindruck entstanden, dass trotz der Anonymität eine gewisse Hemmung bei den befragten Kindern und Jugendlichen zu vernehmen war. Ein grundlegendes Problem waren zudem bestimmte Wörter/ Begriffe im Fragebogen der Schüler*innen, die unverständlich waren. Trotz akribischer Überlegungen zur Wortwahl und einer Testbefragung mit Kindern war dies nicht zu vermeiden. Es waren Begriffe wie männlich/ weiblich/ divers und Schul- bzw. Klassenklima. Hierauf wurde reagiert, indem Begriffe erklärt und schwierige Fragen anders formuliert bzw. erläutert wurden. Der Fragebogen erschien im Nachhinein betrachtet etwas zu umfangreich für die Zielgruppe, es war bei einigen SuS eine gewisse Erschöpfung bzw. Müdigkeit zu vernehmen. Einige wenige Schüler*innen störten die Befragung durch Kommentare oder lautes Vorlesen. Es stellten jedoch keine größeren Komplikationen dar. Niemand hatte die Befragung abgebrochen und alle haben bestmöglich versucht teilzunehmen. Der Fragebogen war so gering wie möglich gehalten worden, eine Reduzierung war den Forschenden nicht möglich, ohne einzelne Motive oder Faktoren zu vernachlässigen. Insgesamt hatte sich die Erhebungsmethode als richtige Wahl herausgestellt und ist recht unproblematisch verlaufen. Herausforderungen gab es etwa

in der Organisation der Durchführung, wie Räumlichkeitenfindung, zeitliche Absprache mit Lehrkräften, Pendelei zur Schule etc. Insgesamt ist dies als erfolgreich zu verzeichnen. Es konnte auf eine hervorragende Unterstützung durch den Schulsozialarbeiter Herr M. zurückgeblendet werden. Er war maßgeblicher Ansprechpartner und Kommunikationsschnittstelle. Im Vorhinein gab er den Tipp, die Befragung mit einer kleinen Belohnung in Form von Süßigkeiten zu beenden, da die Schüler*innen so ein Gefühl von Erfolg erleben und eine Befragung so generell als positives Ereignis in Erinnerung bleibt. Zudem sei es an der Schule durchaus üblich so zu handeln.

Während der Durchführung stellte sich heraus, dass bei den Unterstützungsangeboten der Beratungsraum identisch zum Lerncoaching verstanden wurde und gleichzusetzen ist. Deshalb ist diese Antwortmöglichkeit im Nachgang ignoriert und für die Bewertung unbeachtet worden.

Es gab vereinzelt Feedback von Lehrpersonen, sowohl Lob als auch kleine Verbesserungsvorschläge. Eine unglückliche Formulierung ist im Lehrer*innenfragebogen angemerkt worden. Hier war es nicht sinnvoll, in Frage 28 gleichzeitig nach Primär- und Sekundärfaktor zu fragen. Hier hätte entweder nur nach dem Primärfaktor gefragt werden sollen oder es hätten zwei Fragen getrennt formuliert werden müssen. Zudem kam den Studierenden im Laufe der Erhebung die Erkenntnis, dass es eventuell besser gewesen wäre, weniger Merkmale konkreter und ausführlicher abzufragen, anstatt viele Merkmale grob zu behandeln.

Im Prozess der Ergebnisauswertung konnte festgestellt werden, dass die Darstellung der Ergebnisse mittels GrafStat nur recht einseitig erfolgen konnte, es gab kaum geeignete Möglichkeiten, den Ergebnisteil dieser Arbeit sinnvoll und übersichtlich zu gestalten. Deshalb ist neben Fließtext meistens die Kreuztabelle, der Vergleich zweier Merkmale, gewählt worden. Eventuell bieten andere Programme weitere bzw. bessere Möglichkeiten.

Insgesamt war die Erstellung der jeweiligen Fragebögen als komplex und anspruchsvoll zu bezeichnen. Es erfolgte eine umfangreiche Recherche zur Thematik mit Orientierung an bereits ähnlichen Fragebögen aus anderen Studien. Die Abstimmung der Bögen der jeweiligen Zielgruppe aufeinander und das Formulieren der Fragen kann als fordernd charakterisiert werden. Gründe waren etwa die unterschiedlichen Operationalisierungen und wenigen Überschneidungen, sowie die sprachliche Anpassung. Gesamtbetrachtend sind die Fragebögen als gelungen anzusehen.

Eine generelle Herausforderung war die grundsätzliche Befragung der absenten Schüler*innen, da diese häufig nicht da und schwer erreichbar waren. Durch mehrere anberaumte Befragungstermine war dies jedoch zu rund 90% gelungen.

12 Fazit

Bereits in den Vorgesprächen zur angedachten Forschung wurde deutlich, dass die Schule ein umfassendes Problem mit Schulabsentismus aufweist. Das Thema ist dort brandaktuell und fordert von allen viel Aufmerksamkeit im Alltag ein. Dies bestätigte sich auch im Prozess der Fragebogenerhebung, den Gesprächen mit dortigen Fachkräften und den anschließenden Ergebnissen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung und der damit verbundenen Forschungsfrage war es, durch den quantitativ gewählten Ansatz eine Analyse der Schulsituation in Bezug auf Schulabsentismus aus den Perspektiven der Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen durchzuführen, um einen Ist-Stand mit Fokus auf positive und negative Gegebenheiten zu beleuchten. Zur Aufgliederung des Ist-Stands wurden vor allem Probleme, Ansichten und Faktoren auf Grundlage von Fachliteraturen und Studien abgefragt.

Das Ziel ist definitiv erreicht worden. Es ist ein umfangreicher Gesamtüberblick über die Situation vor Ort entstanden, es konnten positive und negative Aspekte herausgefunden werden. In Anbetracht dessen lässt sich zudem die Forschungsfrage beantworten.

Grundsätzlich positive Punkte, die trotzdem Verbesserungspotenzial aufweisen, sind das Schulklima, das Verständnis und die Präsenz von Schulabsentismus bzw. Schulschwänzen aller Parteien, die hohe Einsatzbereitschaft vieler Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen zur Prävention/ Intervention und Elternkommunikation, die Vernetzung/ Kooperation und Personalstärke der SSA, sowie deren Etablierung und Anerkennung im Schulkontext.

Negative Punkte, mit großem Verbesserungspotenzial, hingegen sind der mittelmäßige fachliche Kenntnisstand der Lehrkräfte und Schulsozialarbeitenden zum Schulabsentismus, der teils unsensible Umgang von LuL mit schulabsentem oder individuell problembehafteten SuS bzw. Teilaspekte der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Weiter die mangelnde Informationsweitergabe an SuS, die unzureichende Bekanntheit von Unterstützungsangeboten bei SuS, die teils uneinheitliche/ sporadische Kooperation zwischen Lehrpersonal und SSA's, das geringere Vorhandensein von (Schwerpunkt-)Angeboten, sowie die teilweise unglückliche Haltung in Verbindung mit einer für Schüler*innen eingeschränkte mitbestimmende Unterrichtsgestaltung.

Die herausgefundenen Aspekte finden sich im Forschungsstand, insbesondere in Fachliteraturen und Studien, wieder, stimmen aber nur teilweise überein. Zusammenhänge zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und Fehlzeiten, sowie den unentschuldigtem Fehlzeiten, unabhängig von Geschlecht, decken sich.

Annahmen, die eher nicht übereinstimmen, sind steigende Fehlzeiten in Abhängigkeit vom steigenden Alter, vermehrte entschuldigte Fehlzeiten bei Mädchen gegenüber Jungen, häufigeres Schwänzen aufgrund Einflüsse des Familienlebens und fehlender Unterstützung durch Eltern, sowie höhere Fehlzeiten durch schlechtes Schul- und Klassenklima.

Eine Einordnung der Erkenntnisse zu den Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen konnte nicht erfolgen, da kein konkreter Forschungsstand aufzufinden war. Es sind jedoch Zusammenhänge zwischen Fachliteraturen, die etwa Handlungsgrundlagen und Qualitäts-/ Erfolgskriterien ausführen, und der tatsächlichen, vorgefundenen Situation deutlich erkennbar, wie die Ergebnisse präsentieren.

Eine Erklärung, wieso einige Ergebnisse nicht mit den Annahmen übereinstimmen, können beispielsweise Unterschiede in der Region, des Wohnbezirks, der Schulform und der aktuellen Situation in der Gesellschaft sein. Es ist naheliegend, dass eine Forschung in 2022 an einer Hauptschule in einem Brennpunktviertel in NRW andere Ergebnisse aufweist, als z.B. eine Studie, die vor 15 Jahren in einem anderen Bundesland an einer Realschule mit gut-situierten Umfeld durchgeführt worden ist.

Die Befunde der Forschung haben eine Relevanz für die Lehrkräfte und die Soziale Arbeit, da sie einen Gesamtüberblick über die Situation an der Schule geschaffen haben. Es werden Zusammenhänge zwischen schulabsentem Verhaltensweisen und vorangegangenen Situationen erkennbar, Auswirkungen von inkorrekten Haltungen und unqualifizierten Handlungen sind sichtbar, sowie die Wichtigkeit von abgestimmten Handlungskonzepten und jeglichen Kooperationen, übergreifenden Vernetzungen und einem ganzheitlichen Blick werden deutlich. Des Weiteren ermöglichen die Ergebnisse eine Aufarbeitung bestimmter Inhalte, eine Verbesserung einzelner Faktoren und die tiefgründige Weiterforschung an problemlastigen Aspekten. Es besteht für Lehrkräfte und Fachkräfte der SoA die Möglichkeit, Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus zu verbessern und damit präventiv tätig zu werden, sowie an geeigneten Stellen Interventionen zu vollziehen.

Die durchgeführte Forschung hat zudem einen allgemeinen Nutzen für Schulen, Schulsozialarbeitenden, Lehr- und Leitungskräften, sowie weiteren Fachpersonen. Diese können etwa bestimmte Aspekte und Inhalte übernehmen und auf deren Schulkontext anwenden. Es schafft eine Arbeitsgrundlage für ähnliche Erhebungen. Des Weiteren trägt die Erhebung mit ihren breit gefächerten Inhalten zum Erkenntnisgewinn des lückenhaften Forschungsgebietes bei. Einige umfangreiche Studien sind teilweise schon viele Jahre her, weshalb nun aktuelle Ergebnisse zur Aktualisierung des Forschungsbereiches eingeholt werden konnten. Auch wäre es möglich, die Ergebnisse mit Aspekten bzw. Teilauszügen aus früheren Studien zu vergleichen.

Ein erwähnenswerter Faktor, der die Forschung hemmte und Ergebnisse einschränkte, war die mangelhafte Teilnahme der Lehrer*innen an der Befragung. Insgesamt haben etwas weniger als 50% der Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt abgegeben. Langzeitkranke oder Personen in Elternzeit sind nicht mitgezählt. Hierüber sind die Studierenden sehr enttäuscht und verwundert, es ist nicht nachvollziehbar. Die Fragebögen sind in jedes persönliche Fach der Lehrpersonen eingelegt worden mit einer Abgabefrist von etwas mehr als zwei Wochen. Diese Frist ist über die Herbstferien hinaus bis zum Abschlusstermin verlängert worden. Zudem sind zwei Nachrichten mit Bitte um Teilnahme und Erinnerung der Abgabe über die interne Kommunikationsplattform durch den Schulsozialarbeiter erfolgt. Die Befragungszeit der Lehrkräfte betrug dann insgesamt fast sechs Wochen. Was sind die Gründe für die geringe Teilnahmequote? Ein zeitlicher Faktor kann ausgeschlossen werden. Eventuell hatten die Lehrkräfte keine Lust teilzunehmen bzw. sich damit auseinanderzusetzen, fanden die Thematik uninteressant oder belanglos oder hatten kein Interesse an einer von Studierenden durchgeführten Forschung. Es kann auch einfach ein Haltungsproblem bei vielen LuL zum Schulabsentismus vorliegen. Was auch immer die Gründe gewesen sind, es hat die Analyse der Lehrer*innensicht und deren Ergebnisse deutlich eingeschränkt und blockiert.

Ausgehend der Ergebnisse und Auswertungen lassen sich erste Handlungsempfehlungen für die untersuchte Schule aussprechen und Anhaltspunkte nennen, die einer Verbesserung bedürfen.

Grundlegend sollten das Lehrpersonal und die Fachkräfte der Sozialen Arbeit ein abgestimmtes, allgemeingültiges Handlungs- und Dokumentationskonzept verwenden. Zu einem großen Teil ist das bereits umgesetzt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass alle Akteur*innen das Konzept anerkennen, verinnerlichen und einheitlich umsetzen. Des Weiteren sollten beide Parteien darum bemüht sein, ihren Kenntnisstand zum Schulabsentismus zu vertiefen und zu verbessern. Dieser ist bereits im guten Mittelfeld gelegen, jedoch fehlt scheinbar teilweise ein Bewusstsein für schulabsentes Verhalten und den dafür typischen Bedingungsfaktoren. Gleichzeitig wird damit auch eine Verbesserung im alltäglichen Umgang erreicht. Hierfür ist bestenfalls eine klare, offensive Haltung einzunehmen. Es scheint Haltungsprobleme zu geben, wie aus den Ergebnissen und der Teilnahmequote der LuL gedeutet werden kann. Insbesondere viele Lehrpersonen sollten ihre Haltung reflektieren. Angebracht sind in diesem Zusammenhang Fortbildungsangebote in Form einer fachkundigen Person, die an der Schule eingestellt oder ausgebildet wird, sowie durch Fachvorträge oder Seminare. Eine Möglichkeit wäre zudem ein gemeinsamer Fortbildungstag mit Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen. Das Wohlbefinden aller Personen, in

besonderer Weise das der Schüler*innen, stellt einen der Hauptfaktoren für Schulabsentismus dar. Deshalb sollten die LuL einen sensibleren Umgang mit den SuS pflegen und berücksichtigen, welches Verhalten für eine gute Lernatmosphäre und Beziehung nötig ist. Hier sind z.B. Hilfestellungen und Gespräche möglich. Außerdem sollte allen Mitarbeiter*innen der Schule die Aktualität und der Umfang von Schulabsentismus bewusst sein. Das Kooperationsverhältnis und der Umgang zwischen Lehrkräften und SSA´s ist gut ausgeprägt, kann aber noch verbessert werden, indem beide über die jeweiligen Aufgabenbereiche der anderen Partei Bescheid wissen. Des Weiteren wäre es sinnvoll, sämtliche Informationen und Angebote für die SuS deutlich präsenter zu machen, etwa in Form von Aushängen (Infotafel) oder Minifyern, sowie diese stets und regelmäßig zu kommunizieren.

Die Schulsozialarbeit könnte eine noch intensivere Kooperation mit externen Stellen, Fachkräften anderer Schulen etc. anstreben. Hieraus könnten sich weitere Angebote mit Schwerpunktfokus, etwa zu Sozialkompetenzen, zur Selbstwirksamkeit und Konfliktlösung, ergeben. Eine konkrete Maßnahme wäre die Etablierung einer *Stunde 0* in der Sporthalle, bei der u.a. durch körperliche Anstrengungen wechselseitige Erfahrungen mit anderen Personen gemacht werden können. Dieses Projekt *Ringens und Raufens* gibt es an der Wilhelm-Busch-Realschule Dortmund, welches die Studierenden im Rahmen eines Seminars, kennenlernten.

Ein wichtiger Blickpunkt ist die eigene, persönliche Reflexion der beiden Studierenden zum Forschungs-, Erhebungs- und Schreibprozess. Die Thematik und der Ort Schule ist für sie sehr interessant und ansprechend, weshalb insgesamt eine hohe Motivation für die Erarbeitung gegeben war. Beide Persönlichkeiten haben sich durch Stärken und Schwächen gewinnbringend ergänzt. Beispielsweise konnte der eine verstärkt das Konzept und die Entwicklung vorantreiben, während der andere seine Stärken in der praktischen Umsetzung der Erhebung aufwies. Das Arbeitsverhältnis war fair ausgeglichen und die (Termin-)Absprachen erfolgten regelmäßig und objektiv. Es war stets möglich, Treffen für gemeinsame Erarbeitungen einzurichten.

Eine Herausforderung stellten die gemeinsame Abstimmung von Inhalten der Forschung und Kapiteln der Arbeit dar. Durch den Umfang des Themas und der Uneinheitlichkeit in der Fachliteratur sind beide gelegentlich an ihre Grenzen gestoßen. Zwei Beispiele sind etwa die Erstellung und Abstimmung der drei Fragebögen und die Aufarbeitung des Forschungsstands bzw. des theoretischen Inhalts. Es gab Momente der Verzweiflung, die zum Stocken der Forschung führten, weil die Komplexität für Undurchsichtigkeit oder Verunsicherung sorgte.

Insgesamt haben beide Studierenden äußerst viel Energie und Zeit investiert, um das Thema Schulabsentismus mit der einhergehenden Forschung nach bestem Wissen und Gewissen durchzuführen und zu verschriftlichen.

Die Forschung zeigte, dass Schulabsentismus ein sehr komplexes und schwer erkennbares Konstrukt darstellt. Es erfordert, neben einem hohen Zeitaufwand, viel Fachkenntnisse und Fingerspitzengefühl. Für zukünftige Forschungen in Deutschland wäre es hilfreich, wenn sich allgemeingültige und einheitliche Standards und Definitionen in Fachtermini herausbilden, die für die gesamte BRD gelten. Diese ermöglichen eine vereinfachte Erhebung, Auswertung und Vergleichbarkeit von Ergebnissen. Zudem würde es dem Thema eine klare Struktur verleihen, die einfacher nachzuvollziehen und anzueignen ist.

Für ähnliche Forschungen wäre es interessant, nur Schüler*innen mit schulabsentem Verhalten zu befragen, um detailliertere Ergebnisse zu erzielen. Durch so eine starke Selektion und aufgrund von Fehlzeiten ist dies wohl nur schwierig umsetzbar. Auf der anderen Seite ist für eine umfangreiche Schulanalyse die Befragung aller Schüler*innen sämtlicher Jahrgänge und Klassen angebracht. Dies ist mit erheblichem Zeitaufwand und einer Masse an Auswertungen verbunden.

Die Ergebnisse deuten darauf, dass Schulabsentismus immer aktuell sein wird und die Gefahr einer Intensivierung und Vergrößerung besteht. Deshalb sind die zielgerichtete Prävention und frühzeitige Intervention unerlässlich, die jedoch von Lehrpersonen niemals alleine ausgestaltet werden kann. Ein Faktor ist der generelle, aktuelle Mangel an Lehrer*innen. Die Schulsozialarbeit als Fachinstanz ist eine große Unterstützung, die Ausweitung dieser und der Stellenausbau sind wichtig.

Diverse Probleme und Veränderungen in der Welt und Gesellschaft, mit Auswirkungen auf die Bevölkerung Deutschlands, die sich u.a. bei den Schüler*innen bemerkbar machen, nehmen zu. Es erscheint logisch, dass dann der Fokus auf die Schule in den Hintergrund rückt, die Prioritäten liegen woanders, schulabsentes Verhalten entsteht. Schulabsentismus wird auch zukünftig ein relevantes Thema bleiben, das sich nie gänzlich auflösen, aber reduzieren lässt.

Literaturverzeichnis

- Albers, Viviane, Tijs Bolz und Manfred Wittrock (2018): Monitoring als Element eines Rahmenkonzepts für den Umgang mit (elternbedingten) Schulabsentismus. Eine Prämisse für effektives pädagogisches Handeln, in: Heinrich Ricking und Karsten Speck (Hrsg.), *Eltern und Schulabsentismus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-288.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, [online] <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [16.03.2023].
- Baier, Florian (2008): Schulsozialarbeit. Wirkung von Schulsozialarbeit, in: Florian Baier und Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag, S. 106-112.
- Bolz, Tijs (2017): Ohne Beziehung keine Erziehung, in: *Grundschule*, Heft 1/2017, S. 14-18.
- Buhse, Heike und Marco Fileccia (2003): Nix wie weg – Risikofaktor Schwänzen, in: *forum schule*, Heft 1/2003, S. 8-10.
- Claßen, Albert und Karin Nießen (2015): *Was tun bei Schulverweigerung? Motive erkennen- Schüler erreichen und zurückholen*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016): Fachtagung Soziale Arbeit, Berlin, [online] https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf [16.03.2023].
- Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2015): Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen. Band 3, Berlin: DRK-Service, [online] https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/reader_schulsozialarbeit_2015_web.pdf [16.03.2023].
- Drilling, Matthias (2009): *Schulsozialarbeit- Antworten auf veränderte Lebenslagen*, 4. Auflage, Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag.
- Dunkake, Imke (2010): *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckert, Dieter und Herbert Bassarak (2021): Der neue § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit – Fortschritt für die Kinder- und Jugendhilfe? Veröffentlichter Fachartikel auf awo.org vom 17.11.21, [online] https://awo.de/sites/default/files/2021-11/Eckert_Bassarak_der%20neue%20C2%A7%2013a%20SGB%20VIII%20Schulsozialarbeit_1.pdf [16.03.2023].
- Galuske, Michael (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 10. Auflage, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Gold, Isabella (2016): Erfordernis ganzheitlicher interdisziplinärer Handlungsansätze – Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe, in: Christian A. Rexroth und Thomas Lustig (Hrsg.), *Schulvermeidung. Frühzeitig-interdisziplinär-gesamtgesellschaftlich*, Göttingen: V & R Unipress, S. 95-112.

- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 4. Auflage, Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Hoegg, Günther (2021): *SchulRecht! Aus der Praxis - für die Praxis*, 6. Auflage, Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Holz, Gerda (2019): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche, in: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, Jg. 50, Nr. 3/2019, S. 4-17.
- Hosenfeld, Ingmar, Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader (2002): Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, S. 65-82.
- Hug, Theo und Gerald Poscheschnik (2015): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*, 2. Auflage, Wien: Verlag Huter & Roth KG.
- Hurrelmann, Klaus (2017): Armut bei Kindern und Jugendlichen. Welche politischen Schritte sind notwendig, um die Krise in den nächsten zehn Jahren zu überwinden? Stadt Braunschweig, Festakt 2017, [online] https://www.braunschweig.de/leben/soziales/kinderarmut/06.12.2017_Hurrelmann_Armut_von_Kindern.pdf [16.03.2023].
- Kastirke, Nicole und Sven Jennessen (2006): „Frau Bösen-Sell kommt bis zu den Sommerferien nicht mehr – krank, lustlos, überfordert?“ Schuldistanzierte Lehrkräfte, ein Phänomen in der Schulabsentismusforschung, in: Cortina Gentner und Martin Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*, Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 103-117.
- Kilb, Rainer (2009): Methodisches Arbeiten als Teilaspekt professionellen Arbeitens, in Rainer Kilb und Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*, S. 25-29. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Köhler, Sina-Mareen (2016): Die sozialisationstheoretische Perspektive. Der Wandel der Peers- und Freundschaftsbeziehungen im Lebenslauf, in: Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger und Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 89-119.
- Leidig, Tatjana und Thomas Hennemann (2015): Einen sicheren Ort schaffen. Mit proaktivem Classroom Management Krisen vorbeugen, in: *Praxis Fördern - Zeitschrift für Psychologie*, Heft 4/2015, S. 34-40.
- Lenzen, Christoph, Gloria Fischer, Anika Jentzsch, Michael Kaess, Peter Parzer, Vladimir Carli, Danuta Wasserman, Franz Resch und Romuald Brunner (2013): Schulabsentismus in Deutschland - Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Jg. 62, Heft 8/2013, S. 570-582.
- Lütgenau, Bernd (2004): Peer- Involvement als präventive und interventive Strategien um Unterrichtsabsentismus zu begegnen - mögliche Formen und theoretische Begründung, in: Birgit Herz, Kirsten Pühr und Heinrich Ricking (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus - Wege zurück in die Schule*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 255-272.
- Maucher, Tobias (2008): *Schulabsentismus - Anlässe, Bedingungen, Hintergründe. Eine empirische Untersuchung*, Hamburg: Diplomica Verlag.

- MaßArbeit kAöR (2021): Übergangsmanagement Schule – Beruf, Handlungsfeld Schulabsentismus. Handreichung für Schulen zum Umgang mit Schulabsentismus, 4. Auflage, Osnabrück April 2021, [online] https://www.landkreis-osnabrueck.de/sites/default/files/2021-06/handreichung-schulabsentismus-2021_-web_barrierefrei.pdf [16.03.2023].
- Melfsen, Siebke und Susanne Walitza (2013): *Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*, Weinheim/ Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michel, Andrea und Elke Schreiber (2006): Prävention von Schulmüdigkeit und Reintegration von Schulverweigerern, in: *RdJB, Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*, Jg. 54, Heft 1/2006, S. 79-93.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018): Klassenführung. Eine Handreichung für Lehrer*innen und Lehrer in Baden-Württemberg, Dezember 2018, [online] https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202018/2018%2012%2005_Handreichung%20Klassenfuehrung.pdf [16.03.2023].
- Müller, Burkhard (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit - Methoden und Arbeitsprinzipien, in Birger Hartnuß und Stephan Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*, Berlin: Lambertus, S. 222-237.
- Oswald, Hans (2008): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger, in: Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*, 7. Auflage, Weinheim: Beltz-Verlag, S. 321-332.
- Pitsch, Hans-Jürgen (2013): *Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter*, Band 7, 3. Auflage, Oberhausen: Athena-Verlag.
- Pötter, Nicole (2018): *Schulsozialarbeit*, 2. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Reuter, Lutz R und Margarete Menz (2011): Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger und Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft* 3, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 137-152.
- Reutlinger, Christian und Antje Sommer (2011): Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule, in: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*, 2. Auflage, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 369-372.
- Ricking, Heinrich (2003): *Schulabsentismus als Forschungsstand*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Ricking, Heinrich (2014): *Schulabsentismus*, Berlin: Cornelsen Schulverlag.
- Ricking, Heinrich, Karlheinz Thimm und Nicole Kastirke (2004): Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus, in: Birgit Herz, Kirsten Puhr und Heinrich Ricking (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus - Wege zurück in die Schule*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 241-253.

- Ricking, Heinrich, Nicole Kastirke und Karlheinz Thimm (2006): Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und Möglichkeiten der Beeinflussung, in: Cortina Gentner und Martin Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulumüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*, Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 119-140.
- Ricking, Heinrich, Gisela Schulze und Manfred Wittrock (2009): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze – Intervention*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricking, Heinrich und Tobias Hagen (2016): *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen - Diagnostik – Prävention*, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Ricking, Heinrich und Imke Dunkake (2017): *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden. Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen*, Hohengehren: Schneiderverlag.
- Ricking, Heinrich und Viviane Albers (2019): *Schulabsentismus. Intervention und Prävention*, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Rogge, Jana und Ute Koglin (2018): Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. Eine explorative Studie zu den Auftrittshäufigkeiten von Schulabsentismusformen in niedersächsischen Sekundarschulen, in: Heinrich Ricking und Karsten Speck (Hrsg.), *Eltern und Schulabsentismus*, Wiesbaden: Springer VS, S. 49-70.
- Rotthaus, Wilhelm (2019): *Schulprobleme und Schulabsentismus*, Band 15, Heidelberg: Karl-Auer-Systeme Verlag.
- Sälzer, Christine (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaffer, Hanne (2014): *Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung*, 3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Schreiber-Kittl, Maria und Haiko Schröpfer (2002): *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*, Übergänge in Arbeit - Band 2, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schreiner, Günter (1973): *Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas*, Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schulze, Gisela (2008): Der Feldtheoretische Ansatz nach Kurt Lewin, in: Monika A. Vernooij und Manfred Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*, 2. Auflage, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 173-198.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2011): Bildung für Berlin. Chancen für alle. 5 Jahre Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen, [online] https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulkultur/kooperation_schule_jugendhilfe/kooperationen_in_der_praxis/jugendsozialarbeit/2011_Chancen_fuer_alle_jugendsozialarbeit.pdf [16.03.2023].
- Speck, Karsten (2009): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*, 2. Auflage, München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten (2014): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*, 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Speck, Karsten (2020): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*, 4. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten (2022): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*, 5. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten und Thomas Olk (2012): Schulabsentismus und Schulsozialarbeit. Diskurse, Empirische Befunde und Ansätze, in: Heinrich Ricking und Gisela Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 174-190.
- Stamm, Margrit, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer und Michael Niederhauer (2009): *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stegmann, Michel und Jürgen E. Schwab (2012): *Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit. Ein Arbeits- und Studienbuch*, Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Steins, Gisela, Pia Anna Weber und Verena Welling (2013): *Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulverweigerung, Konzepte- Begründungen- Materialien*, Wiesbaden: Verlag Springer VS.
- Stüwe, Gerd, Nicole Ermel und Stephanie Haupt (2015): *Lehrbuch Schulsozialarbeit*, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Stüwe, Gerd, Nicole Ermel und Stephanie Haupt (2017): *Lehrbuch Schulsozialarbeit*, 2. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz (2000): *Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*, Münster: Votum Verlag GmbH.
- Thimm, Karlheinz (2007): Handlungshilfen für Lehrkräfte zum pädagogischen Umgang mit Schulschwänzer/innen in der Sekundarstufe I, [online]: https://www.kobranet.de/wp-content/uploads/Handlungshilfe_fuer_Lehrkraefte_Sek._I_neu.pdf [16.03.2023].
- Thimm, Karlheinz (2015): *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion-Forschung-Praxisimpulse*, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz (2009): Schuldistanzierung, in: Angelika Henschel, Rolf Krüger, Christof Schmitt und Waldemar Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-332.
- Thimm, Karlheinz (2017): Schulabsentismus - Erklärungsmodelle und Handlungsstrategien, in: Erich Hollenstein und Frank Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität*, Grundlagen der Sozialen Arbeit - Band 29, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151-166.
- Toman, Hans (2007): *Classroom-Management. Praxishilfen für das Classroom-Management*, Basiswissen Grundschule - Band 25, Bartmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Töpfer, Armin (2010): *Erfolgreich Forschen. Ein Leitfaden für Bachelor-, Master-Studierenden und Doktoranden*, 2. Auflage, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

- Volker, Müller-Benedict (2011): *Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften. Eine leicht verständliche, anwendungsorientierte Einführung in das sozialwissenschaftlich notwendige statistische Wissen*, 5. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Wissenschaften.
- Wagner, Michael, Imke Dunkake und Bernd Weiß (2004): Schulverweigerung. Empirische Analyse zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 56, Heft 3/2004, S. 457-489.
- Walter, Daniel und Manfred Döpfner (2020): *Schulvermeidung*. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie Band 29, Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, Bernd (2007): Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundaranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien, in: Michael Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analyse zum Einfluss von Familien, Schule und Freundeskreis*, Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- Winkel, Rainer (1979): *Angst in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste*, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wittrock, Manfred und Heinrich Ricking (2016): Lebensproblemzentrierung und Unterrichtsgestaltung, in: Andreas Mether, Kerstin Popp, Barbara Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht - Förderung - Intervention*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 84-94.
- Wohlgemuth, Katja (2009): *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

Fragebogen der Schüler*innen

Schüler/innenbefragung zum Thema Schulverweigerung

Liebe Schülerinnen und Schüler,

wir sind Sven Walter und Alexander Block von der Fachhochschule Dortmund und schreiben momentan unsere Abschlussarbeit. Die folgende Umfrage untersucht, wie es dazu kommt, dass manche von euch in der Schule fehlen und was dabei eure persönlichen Gründe sein können. Durch eure freiwillige Teilnahme helft ihr uns neue Erkenntnisse zu gewinnen, wie ihr weiter und besser unterstützt werden könnt.

Ablauf der Umfrage:

Die Beantwortung der Fragen dauert ungefähr 20 Minuten. Es sind 25 Fragen auf 3 Seiten. Für die Auswertung ist es wichtig, dass du auf jede Frage antwortest. Wichtig ist, dass deine Antworten wahr sind und du nicht lügst.

Einige Fragen bieten dir nur eine Antwortmöglichkeit an, das erkennst du daran, dass hinter der Frage steht: 1 Antwort ankreuzen. Wenn eine oder mehrere Antworten angekreuzt werden können, steht hinter der Frage: Mehrere Antworten sind möglich.

Bei der Frage 4 sollst du eine eigene, freie Antwort aufschreiben.

Wir wünschen euch allen viel Spaß bei der Umfrage und sind auf eure Antworten gespannt!
Vielen Dank schon vorab für eure Teilnahme!

Bei Verständnisproblemen und anderen Fragen unterstützen wir dich persönlich gerne!

Datenschutz:

Deine Teilnahme ist freiwillig, geheim und kann jederzeit abgebrochen werden.

Wenn du an der Befragung teilnehmen möchtest, werden deine Angaben für die Durchführung der Studie streng geheim gespeichert. Die Fragebögen und Daten werden nach einer gesetzlichen Zeit gelöscht.

Da kein Name auf dem Zettel steht, ist es nicht möglich, herauszufinden, wer von euch die Antworten gegeben hat.

Mit der Abgabe des Fragebogens bestätigst du, dass das alles so für dich in Ordnung ist und du mitmachen möchtest.

Verantwortliche Kontaktpersonen:

Sven Walter & Alexander Block

Fachhochschule Dortmund

FB Angewandte Sozialwissenschaften

Emil-Figge-Str. 44

44227 Dortmund

sven.walter001@stud.fh-dortmund.de

alexander.block002@stud.fh-dortmund.de

Schüler/innenbefragung zum Thema Schulverweigerung Seite 2

Frageblock 1

1. Wie ist dein Geschlecht?

- männlich weiblich divers

2. Wie alt bist du?

_____ (Alter in Jahren)

3. Zu welcher Klasse gehörst du?

- Klasse 7b Klasse 8b Klasse 9b
 Klasse 7e Klasse 8e Klasse 9d

4. Was verstehst du unter Schulschwänzen? (freie Antwort eintragen)

5. Wie oft schwänzt du den Schulunterricht? (1 Antwort ankreuzen)

- vereinzelte Schulstunden in der Woche eine Woche oder mehr
 einen Tag in der Woche gar nicht
 zwei Tage oder mehr in der Woche

6. In welchen Fächern schwänzt du besonders häufig? (Mehrere Antworten sind möglich)

- | | | |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> D - Deutsch | <input type="checkbox"/> CH - Chemie | <input type="checkbox"/> KU - Kunst |
| <input type="checkbox"/> M - Mathematik | <input type="checkbox"/> PH - Physik | <input type="checkbox"/> TX - Textil |
| <input type="checkbox"/> E - Englisch | <input type="checkbox"/> AT - Arbeitslehre Technik | <input type="checkbox"/> LK - Lebenskunde |
| <input type="checkbox"/> EK - Erdkunde | <input type="checkbox"/> AH - Arbeitslehre Hauswirtschaft | <input type="checkbox"/> INF - Informatik |
| <input type="checkbox"/> GP - Geschichte | <input type="checkbox"/> AW - Arbeitslehre Wirtschaft | <input type="checkbox"/> trifft bei mir nicht zu |
| <input type="checkbox"/> POL - Politik | <input type="checkbox"/> SP - Sport | |
| <input type="checkbox"/> BIO - Biologie | <input type="checkbox"/> MU - Musik | |

7. Wie oft hast du eine richtige Entschuldigung, wenn du im Unterricht fehlst? (1 Antwort ankreuzen)

- nie selten manchmal oft immer

8. Wem sagst du Bescheid, wenn du vom Unterricht entschuldigt oder beurlaubt bist? (Mehrere Antworten sind möglich)

- meine Eltern Mitschülerinnen/ Mitschülern
 dem Lehrer/ der Lehrerin dem Schulsozialarbeiter/ der Schulsozialarbeiterin
 Freundinnen/ Freunden niemanden

Schüler/innenbefragung zum Thema Schulverweigerung Seite 3

Frageblock 2

9. Aus welchen Gründen fehlst du in der Schule oder im Unterricht? (Mehrere Antworten sind möglich)

- zu anstrengender Unterricht
- zu langweiliger Unterricht
- weil meine Schulnoten schlecht sind
- weil ich Prüfungsangst habe
- die Lehrkraft ist zu streng
- die Lehrkraft hat zu hohe Anforderungen
- die Lehrkraft beachtet meine Probleme nicht
- die Lehrkraft redet nicht respektvoll mit mir
- weil ich vor der Lehrkraft Angst habe
- meine Freunde schwänzen auch
- weil ich im Unterricht geärgert oder ausgelacht werde
- weil unser Klassenklima schlecht ist
- weil unser allgemeines Schulklima schlecht ist
- weil ich Angst habe die Anforderungen der Lehrkraft nicht erfüllen zu können
- ich bin allgemein nicht gerne mit vielen Schülern im Raum
- ich möchte nicht von meinen Eltern getrennt sein
- aus religiösen Gründen meiner Familie
- weil meine Eltern sagen, Schule ist nicht so wichtig
- weil es mir an Unterstützung durch meine Eltern fehlt
- weil ich wirklich krank bin oder einen Arzttermin habe

10. Wo siehst du deine eigenen Probleme im Schulunterricht? (Mehrere Antworten sind möglich)

- ich habe Probleme mit der Sprache und Lesen
- ich kann mich nicht gut und lange konzentrieren
- ich habe Probleme auf Mitschüler zuzugehen
- ich bin schnell gefrustet
- ich habe eine seelische Krankheit (z.B. Depressionen, ADHS)
- ich habe eine körperliche Beeinträchtigung (z.B. Sehprobleme, Hörprobleme, Behinderung)
- ich habe keine Probleme

11. Wie häufig führen die Probleme aus Frage 10 dazu, dass du im Unterricht fehlst? (1 Antwort ankreuzen)

- sehr häufig oft manchmal selten gar nicht

12. Haben deine Lehrkräfte im Unterricht Verständnis für deine Probleme und unterstützen dich? (1 Antwort ankreuzen)

- ja, immer ja, meistens ja, manchmal ja, selten nein, nie

13. Wie schätzt du den Umgang der meisten Lehrkräfte dir gegenüber ein? (Mehrere Antworten sind möglich)

- die Noten, die ich bekomme, sind oft unfair
- ich werde mehr beschimpft und bestraft als andere in der Klasse
- egal wie ich mich bemühe, es gibt immer etwas zu meckern
- die Noten, die ich bekomme sind meistens fair
- es wird mit mir immer freundlich gesprochen und selten bestraft
- meine Bemühungen werden anerkannt

14. Wie respektvoll reden die Lehrkräfte mit dir? (1 Antwort ankreuzen)

- sehr einigermaßen wenig gar nicht

15. Wie ist das Verhältnis zwischen dir und den meisten Lehrkräften? (1 Antwort ankreuzen)

- gut/ positiv mittelmäßig schlecht/ negativ

Schüler/innenbefragung zum Thema Schulverweigerung Seite 4

Frageblock 3

16. Trifft eine der folgenden Aussagen auf deine Eltern zu? (Mehrere Antworten sind möglich)

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sie streiten sich öfters | <input type="checkbox"/> einer meiner Eltern schreit mich manchmal an |
| <input type="checkbox"/> sie sind geschieden | <input type="checkbox"/> meine Eltern sind meistens nicht zu Hause |
| <input type="checkbox"/> einer meiner Eltern hat eine seelische Erkrankung | <input type="checkbox"/> bei uns zu Hause gibt es strenge Regeln |
| <input type="checkbox"/> einer meiner Eltern nimmt Drogen oder trinkt viel Alkohol | <input type="checkbox"/> es trifft nichts zu |

17. Führt mindestens einer der Gründe aus Frage 16 dazu, dass du in der Schule fehlst? (1 Antwort ankreuzen)

- ja nein

18. Wie häufig helfen dir deine Eltern, wenn du Probleme in der Schule hast und nach Unterstützung fragst? (1 Antwort ankreuzen)

- sehr häufig oft manchmal selten gar nicht

19. Fehlst du manchmal in der Schule, weil es dir an schulischer Unterstützung durch deine Eltern fehlt? (1 Antwort ankreuzen)

- ja nein weiß ich nicht

Frageblock 4

20. Kennst du welche der folgenden Angebote in deiner Schule? (Mehrere Antworten sind möglich)

- | | |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Angebote der Schulsozialarbeit | <input type="checkbox"/> Gesprächsraum |
| <input type="checkbox"/> Lernbüros | <input type="checkbox"/> Aktivitätsraum |
| <input type="checkbox"/> Lerncoaching | <input type="checkbox"/> Beratungsraum durch Lehrerinnen und Lehrer |

21. Wer informiert dich über Angebote in deiner Schule? (Mehrere Antworten sind möglich)

- | | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> die Lehrerinnen und Lehrer | <input type="checkbox"/> Schulleitung | <input type="checkbox"/> niemand |
| <input type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter/in | <input type="checkbox"/> Freunde und Mitschüler/innen | <input type="checkbox"/> Sonstiges (Plakate, Internet) |

Frageblock 5

22. Wie ist die allgemeine Stimmung an deiner Schule? (1 Antwort ankreuzen)

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> freundlich und motivierend | <input type="checkbox"/> eher bedrückend |
| <input type="checkbox"/> eher freundlich | <input type="checkbox"/> unfreundlich und lustlos |
| <input type="checkbox"/> manchmal freundlich und bedrückend zu gleich | |

23. Welche Aussage trifft deiner Meinung nach auf deine Klassengemeinschaft zu? (Mehrere Antworten sind möglich)

- in der Klasse gibt es häufig Streitigkeiten
 in der Klasse gibt es selten Streit
 wir arbeiten in der Klasse eher miteinander
 wir arbeiten in der Klasse eher gegeneinander
 bei Fehlern oder schlechten Noten lachen einige Mitschüler/innen die Person aus
 bei Fehlern oder schlechten Noten wird die Person nicht ausgelacht
 einige Mitschüler/innen machen andere schlecht, um besser darzustehen
 bei uns wird niemand schlecht gemacht, um besser darzustehen

24. Wie empfindest du das Klassenklima/deine Klassengemeinschaft? (1 Antwort ankreuzen)

- gut/ positiv mittelmäßig schlecht/ negativ

25. Hast du aufgrund des Schul- oder Klassenklimas schon in der Schule gefehlt? (1 Antwort ankreuzen)

- ja nein weiß ich nicht

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Fragebogen der Lehrer*innen

Befragung zu Schulabsentismus

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

im Rahmen unserer Bachelorarbeit sind wir, Sven Walter und Alexander Block, an Ihrer Schule tätig. Die folgende Umfrage untersucht, wie sich das Problem Schulabsentismus aus Ihrer Sicht konkret an Ihrer Schule darstellt.

Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 20 Minuten. Für die Auswertung ist es wichtig, dass Sie möglichst auf jede Frage antworten. Hierbei gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Seien Sie bitte ehrlich, damit ein echtes und brauchbares Ergebnis entsteht.

Ablauf der Umfrage:

Auf der nächsten Seite beginnt die Umfrage. Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 30 Fragen auf 4 Seiten. Die Fragen, welche mit freien Linien versehen sind, bieten Platz für individuelle Antworten. Die Fragen ermöglichen nur eine Antwortmöglichkeit, ist dem mal nicht so, so steht hinter der Frage in Klammern die Information „Mehrfachnennung möglich“. Hierbei können Sie eine oder mehrere Antworten ankreuzen. Es gibt zusätzlich auch noch Fragen, bei denen Sie eine Antwort ausschreiben können, solche Fragen sind durch den Begriff „Sonstiges“ gekennzeichnet.

> Den Fragebogen bitte spätestens bis zum 27.09.2022 um 10 Uhr in das Fach der Schulsozialarbeit einwerfen! <

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Umfrage und hoffen auf ein aufschlussreiches Ergebnis!
Vielen Dank schon vorab für Ihre Teilnahme!

Datenschutz:

Wenn Sie an der Befragung teilnehmen möchten, werden Ihre Angaben für die Durchführung der Studie streng vertraulich behandelt und nur für diesen Zweck gespeichert. Alle Daten werden nach Ablauf der gesetzlichen Fristen unwiderruflich gelöscht. Ihre Teilnahme ist freiwillig, anonym und kann jederzeit abgebrochen werden. Unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben zum Datenschutz, werden Ihre anonymen Angaben gemeinsam mit den Angaben der anderen Teilnehmenden gruppenstatistisch ausgewertet und in Fachpublikation veröffentlicht. Es ist nicht möglich, Angaben nachträglich einzelnen Personen zuzuordnen. Aus diesem Grund können Ihre Angaben auch nicht nach Abgabe des Fragebogens gelöscht werden.

Mit der Abgabe des Fragebogens bestätigen Sie, dass Sie die Erklärung zum Datenschutz gelesen haben und mit der Teilnahme an der Studie einverstanden sind.

Verantwortliche Kontaktpersonen:

Sven Walter & Alexander Block
Fachhochschule Dortmund
FB Angewandte Sozialwissenschaften
Emil-Figge-Str. 44
44227 Dortmund
sven.walter001@stud.fh-dortmund.de
alexander.block002@stud.fh-dortmund.de

Befragung zu Schulabsentismus Seite 2

Frageblock 1

1. Geschlecht

- männlich weiblich divers

2. In welchen der folgenden Klassen unterrichten Sie? (Mehrfachnennung möglich)

- Klasse 7b Klasse 8b Klasse 9b keine der genannten
 Klasse 7e Klasse 8e Klasse 9d

3. Wie erfassen Sie Schüler/innen, die nicht am Unterricht teilnehmen? (Mehrfachnennung möglich)

- handschriftlich durch z.B. ein Klassenbuch, „Fehlliste“
 tabellarisch am PC, z.B. Excel, Word
 ein spezielles elektronisches Erfassungssystem für Fehlzeiten (Monitoring, z.B. digitales Klassenbuch)
 gar nicht
 Sonstiges

4. Ausgehend von Frage 3, welche Informationen und Daten erfassen Sie? (Mehrfachnennung möglich)

- Vor- und Nachname der Person entschuldigte Fehlzeiten Grund des Schulversäumnisses
 Verspätungen unentschuldigte Fehlzeiten Sonstiges

Frageblock 2

5. Wie schätzen Sie Ihren fachlichen Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus ein?

- sehr hoch hoch mittelmäßig gering sehr gering

6. Wie definieren Sie Schulabsentismus?

7. Ab wann gilt ein/e Schüler/in für Sie als schulabsent? (Mehrfachnennung möglich)

- betroffene Schüler/innen zeigen keine Motivation bei der Unterrichtsbeteiligung
 betroffene Schüler/innen zeigen eine unregelmäßige Motivation bei der Unterrichtsbeteiligung
 betroffene Schüler/innen beteiligen sich fast nie am Unterricht
 betroffene Schüler/innen beteiligen sich nie am Unterricht
 betroffene Schüler/innen stören den Unterricht regelmäßig
 betroffene Schüler/innen stören den Unterricht manchmal
 betroffene Schüler/innen kommen regelmäßig zu spät in den Unterricht
 betroffene Schüler/innen kommen manchmal zu spät in den Unterricht
 Sonstiges

8. Wird das Thema Schulabsentismus regelmäßig in Konferenzen und Dienstgesprächen thematisiert?

- ja nein weiß ich nicht

9. Werden Aus- und Fortbildungsangebote oder Informationsveranstaltungen zum Schulabsentismus für die Lehrkräfte angeboten?

- ja, vermittelt durch die Schulleitung
 ja, vermittelt durch die Schulsozialarbeit
 ja, vermittelt durch eine/n fachlich anerkannte/n Expert/in des Kollegiums
 ja, vermittelt durch externe Partner/innen
 nein, es werden keine Maßnahmen angeboten

Befragung zu Schulabsentismus Seite 3

Frageblock 3

10. Welche der folgenden Gründe könnten Ihrer Meinung nach am ehesten dafür sorgen, dass Schüler/innen den Schulbesuch verweigern? (Mehrfachnennung möglich)

- die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu anstrengend
- die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu langweilig
- die Schülerin/ der Schüler hat zu schlechte Schulnoten und fühlt sich demotiviert
- die Schülerin/ der Schüler hat Prüfungsangst
- die Schülerin/ der Schüler findet einige Lehrkräfte zu streng
- die Schülerin/ der Schüler findet die Leistungsanforderungen der Lehrkraft zu hoch
- die Schülerin/ der Schüler findet sich zu wenig von den Lehrkräften bachtet, wenn sie über ihre individuellen Probleme mitteilen
- die Schülerin/ der Schüler findet den Umgangston der Lehrkräfte nicht wertschätzend genug
- die Schülerin/ der Schüler hat Angst vor der Lehrkraft
- die Schülerin/ der Schüler fehlt, weil die Freundinnen und Freunde auch fehlen
- die Schülerin/ der Schüler wird im Unterricht von Mitschüler/innen ausgelacht oder geärgert
- die Schülerin/ der Schüler empfindet das Klassenklima negativ
- die Schülerin/ der Schüler empfindet das allgemeine Schulklima negativ
- die Schülerin/ der Schüler hat Angst davor, den Anforderungen der Lehrkraft nicht gerecht zu werden
- die Schülerin/ der Schüler ist allgemein nicht gerne unter Menschen
- die Schülerin/ der Schüler ist nicht gerne von seinen Eltern getrennt
- die Schülerin/ der Schüler darf aus religiösen Gründen der Familie nicht am Unterricht teilnehmen
- die Eltern vermitteln dem eigenen Kind, Schule ist nicht so wichtig
- der Schülerin/ dem Schüler fehlt es an Unterstützung durch die Eltern

11. Wie schätzen Sie das allgemeine Schulklima an Ihrer Schule ein?

- freundlich und motivierend
- eher freundlich
- manchmal freundlich und bedrückend zu gleich
- eher bedrückend
- unfreundlich und lustlos

12. Was glauben Sie, wie die meisten Schüler/innen Ihrer Klasse den Umgang untereinander einschätzen? (Mehrfachnennung möglich)

- es wird sich oft untereinander gestritten
- es gibt selten Streitigkeiten in der Klasse
- es wird eher miteinander gearbeitet
- es wird eher gegeneinander gearbeitet
- bei Fehlern und schlechten Noten wird jemand schnell ausgelacht
- manche Schüler/innen machen andere oftmals schlecht, um besser darzustehen
- unter den Schüler/innen wird nie jemand schlecht gemacht um besser dazustehen

13. Was schätzen Sie, wie häufig sich Schüler/innen bei ihren Problemen von den Lehrkräften im Unterricht unterstützt und verstanden fühlen?

- immer
- meistens
- manchmal
- selten
- gar nicht

14. Was denken Sie, wie respektvoll behandelt fühlen sich die Schüler/innen in der Kommunikation mit den Lehrkräften?

- sehr
- einigermaßen
- wenig
- gar nicht

Frageblock 4

15. Welche der folgenden (Unterstützungs-)Angebote sind Ihnen an Ihrer Schule bekannt? (Mehrfachnennung möglich)

- Angebote durch die Schulsozialarbeit
- Lernbüros
- Lerncoaching
- Gesprächsraum
- Aktivitätsraum
- Beratungsraum durch eine Lehrkraft
- Sonstiges

Befragung zu Schulabsentismus Seite 4

16. Wer informiert primär die Schüler/innen über Unterstützungsangebote an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)

- die Lehrkräfte
 die Schulsozialarbeit
- die Schulleitung
 die Schülervertretung
- Aushänge/Flyer
 weiß ich nicht
- Sonstiges

17. Wie häufig informieren Sie Ihre Schüler/innen über (Unterstützungs-)Angebote?

- immer manchmal selten sehr selten gar nicht

18. Sollte es Ihrer Meinung nach mehr Unterstützungsangebote durch die Schulsozialarbeit geben (u.a. um Lehrkräfte zu entlasten)?

- ja nein weiß ich nicht

Frageblock 5

19. Wer ist Ihrer Meinung nach für die konkrete Umsetzung von präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung an Ihrer Schule verantwortlich? (Mehrfachnennung möglich)

- die Schulleitung
 die Schulsozialarbeit
 das Lehrpersonal
- außerschulische Dienste, mit denen kooperiert wird
 weiß ich nicht

20. Inwieweit stimmen Sie zu, dass präventive und interventive Maßnahmen gegen Schulabsentismus, neben der Wissensvermittlung, zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft gehört?

- stimme voll zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme gar nicht zu

21. Gibt es in Bezug auf Schulabsentismus ein abgestimmtes Handlungskonzept zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit?

- ja nein weiß ich nicht

22. Wie häufig gibt es Ihrer Meinung nach Probleme in Ihrer Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeiter/innen und in der Abstimmung von Angeboten, weil Sie deren Profession missverstehen und nicht ausreichend über deren Tätigkeitsfeld informiert sind?

- sehr häufig häufig manchmal selten gar nicht

23. Für wie relevant halten Sie es, Fehlzeiten von Schüler/innen und den Gründen dafür nachzugehen, auch wenn diese nur einen Tag oder ein Unterrichtsfach fehlen?

- sehr relevant eher relevant eher nicht relevant gar nicht relevant

24. Bei einem Verdachtsfall von Schulabsentismus in Ihrer Klasse, wen informieren Sie bzw. an wen melden Sie Ihren Verdacht? (Mehrfachnennung möglich)

- Schulleitung
 (stellv.) Klassenleitung
- Lehrkräften der Klasse
 Schulsozialarbeiter/innen
- betreffende Eltern
 niemanden
- Sonstiges

25. Wie häufig vermitteln Sie Schüler/innen zu Fachkräften der Schulsozialarbeit, wenn diese schulabsentes Verhalten zeigen?

- sehr häufig häufig manchmal selten gar nicht

Befragung zu Schulabsentismus Seite 5

26. Wie verhalten Sie sich, wenn einer Ihrer Schüler/innen vereinzelte Tage oder mehrere Tage ohne Rückmeldung fehlt? (Mehrfachnennung möglich)

- ein Hausbesuch wird abgestattet
- ggf. an Treffpunkten aufsuchen, wie z.B. bekannte Cliquenorte, Jugendclubs usw.
- Leistungsanforderungen werden gesenkt (Motivation steigern)
- telefonisch Kontakt herstellen
- Beschwerdemöglichkeiten werden eingerichtet (z.B. durch E-Mail, Forum, schriftliche Formulare)
- Übersendung von Hausaufgaben
- In schweren Fällen Abholdienst bestellen
- Sanktionierungen einleiten
- schriftliche Vereinbarungen mit den Schüler/innen treffen, z.B. durch einen Vertrag
- Kontakt mit der Schulsozialarbeit wird aufgenommen
- Sonstiges:

27. Inwieweit kooperieren und kommunizieren Sie mit den Erziehungsberechtigten/Eltern der Schüler/innen? (Mehrfachnennung möglich)

- ich halte regelmäßig Kontakt/Rücksprache
- ich biete zusätzliche Sprechstunden an
- in begründeten Fällen mache ich Hausbesuche
- ich informiere stets über aktuelle schulinterne Themen (z.B. Veranstaltungen, Elternsprechtag)
- auf externe Unterstützung hinweisen (z.B. Familienhilfe)
- ich informiere über Fehl- und schulabsentes Verhalten
- Sonstiges:

28. Wenn Sie an frühere und aktuelle Fälle denken: War der Hauptgrund oder ein Begleitfaktor für schulabsentes Verhalten häufig ein ungünstiges familiäres Klima und/oder fehlende schulische Unterstützung durch die Eltern? Ungünstig Faktoren sind z.B. Alleinerziehende, Krankheit, Streitigkeiten, Drogen/Alkohol...

- ja nein weiß ich nicht

29. Inwieweit lassen Sie zu, dass die Schüler/innen ihre eigenen Ideen für die Unterrichtsgestaltung einbringen können, um Unterrichtsziele erreichen zu können?

- immer manchmal eher selten gar nicht

30. Wie gestalten Sie Ihren Unterricht in der Regel? (Mehrfachnennung möglich)

- wenig Frontalunterricht
- viel Frontalunterricht
- interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung
- selbstständige Erarbeitung der Lerneinhalte (z.B. in Gruppen)
- Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler/innen (Ideen und Wünsche berücksichtigen)
- mit Inhalten, die für das reale Leben der Schüler/innen einen Nutzen hat

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen der Schulsozialarbeiter*innen

Befragung zu Schulabsentismus

Sehr geehrte Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter,

im Rahmen unserer Bachelorarbeit sind wir, Sven Walter und Alexander Block, an Ihrer Schule tätig. Die folgende Umfrage untersucht, wie sich das Problem Schulabsentismus aus Ihrer Sicht konkret an Ihrer Schule darstellt.

Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 20 Minuten. Für die Auswertung ist es wichtig, dass Sie möglichst auf jede Frage antworten. Hierbei gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Seien Sie bitte ehrlich, damit ein echtes und brauchbares Ergebnis entsteht.

Ablauf der Umfrage:

Auf der nächsten Seite beginnt die Umfrage. Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 25 Fragen auf 3 Seiten. Die Fragen, welche mit freien Linien versehen sind, bieten Platz für individuelle Antworten. Die Fragen ermöglichen nur eine Antwortmöglichkeit, ist dem mal nicht so, so steht hinter der Frage in Klammern die Information „Mehrfachnennung möglich“. Hierbei können Sie eine oder mehrere Antworten ankreuzen. Es gibt zusätzlich auch noch Fragen, bei denen Sie eine Antwort ausschreiben können, solche Fragen sind durch den Begriff „Sonstiges“ gekennzeichnet.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Umfrage und hoffen auf ein aufschlussreiches Ergebnis!
Vielen Dank schon vorab für Ihre Teilnahme!

Datenschutz:

Wenn Sie an der Befragung teilnehmen möchten, werden Ihre Angaben für die Durchführung der Studie streng vertraulich behandelt und nur für diesen Zweck gespeichert. Alle Daten werden nach Ablauf der gesetzlichen Fristen unwiderruflich gelöscht. Ihre Teilnahme ist freiwillig, anonym und kann jederzeit abgebrochen werden. Unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben zum Datenschutz, werden Ihre anonymen Angaben gemeinsam mit den Angaben der anderen Teilnehmenden gruppenstatistisch ausgewertet und in Fachpublikation veröffentlicht. Es ist nicht möglich, Angaben nachträglich einzelnen Personen zuzuordnen. Aus diesem Grund können Ihre Angaben auch nicht nach Abgabe des Fragebogens gelöscht werden.

Mit der Abgabe des Fragebogens bestätigen Sie, dass Sie die Erklärung zum Datenschutz gelesen haben und mit der Teilnahme an der Studie einverstanden sind.

Verantwortliche Kontaktpersonen:

Sven Walter & Alexander Block
Fachhochschule Dortmund
FB Angewandte Sozialwissenschaften
Emil-Figge-Str. 44
44227 Dortmund
sven.walter001@stud.fh-dortmund.de
alexander.block002@stud.fh-dortmund.de

Befragung zu Schulabsentismus Seite 2

Frageblock 1

1. Geschlecht

- männlich weiblich divers

2. Wie schätzen Sie Ihren fachlichen Kenntnisstand zum Thema Schulabsentismus ein?

- sehr hoch hoch mittelmäßig gering sehr gering

3. Wie definieren Sie Schulabsentismus?

4. Wird das Thema Schulabsentismus regelmäßig in Konferenzen und Dienstgesprächen thematisiert?

- ja nein weiß ich nicht

5. Werden Aus- und Fortbildungsangebote oder Informationsveranstaltungen zum Schulabsentismus für die Schulsozialarbeiter/innen angeboten?

- ja, vermittelt durch die Schulleitung
 ja, vermittelt durch die Schulsozialarbeit selbst
 ja, vermittelt durch eine/n fachlich anerkannten Expert/in des Kollegiums
 ja, vermittelt durch externe Partner/innen
 nein, es werden keine Maßnahmen angeboten

Frageblock 2

6. Welche der folgenden Gründe könnten Ihrer Meinung nach am ehesten dafür sorgen, dass Schüler/innen den Schulbesuch verweigern? (Mehrfachnennungen möglich)

- die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu anstrengend
 die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu langweilig
 die Schülerin/ der Schüler hat zu schlechte Schulnoten und fühlt sich demotiviert
 die Schülerin/ der Schüler hat Prüfungsangst
 die Schülerin/ der Schüler findet einige Lehrkräfte zu streng
 die Schülerin/ der Schüler findet die Leistungsanforderungen der Lehrkraft zu hoch
 die Schülerin/ der Schüler findet sich zu wenig von den Lehrkräften bachtet, wenn sie/ er über ihre/ seine individuellen Probleme mitteilen
 die Schülerin/ der Schüler findet den Umgangston der Lehrkräfte nicht wertschätzend genug
 die Schülerin/ der Schüler hat Angst vor der Lehrkraft
 die Schülerin/ der Schüler fehlt, weil die Freundinnen und Freunde auch fehlen
 die Schülerin/ der Schüler wird im Unterricht von Mitschüler/innen ausgelacht oder geärgert
 die Schülerin/ der Schüler empfindet das Klassenklima negativ
 die Schülerin/ der Schüler empfindet das allgemeine Schulklima negativ
 die Schülerin/ der Schüler hat Angst davor, den Anforderungen der Lehrkraft nicht gerecht zu werden
 die Schülerin/ der Schüler ist allgemein nicht gerne unter Menschen
 die Schülerin/ der Schüler ist nicht gerne von seinen Eltern getrennt
 die Schülerin/ der Schüler darf aus religiösen Gründen der Familie nicht am Unterricht teilnehmen
 die Eltern dem eigenen Kind vermitteln, Schule ist nicht so wichtig
 der Schülerin/ dem Schüler fehlt es an Unterstützung durch die Eltern

7. Wie schätzen Sie das allgemeine Schulklima an Ihrer Schule ein?

- freundlich und motivierend eher bedrückend
 eher freundlich unfreundlich und lustlos
 manchmal freundlich und bedrückend zu gleich

Befragung zu Schulabsentismus Seite 3

Frageblock 3

8. Welche der folgenden (Unterstützungs-)Angebote sind Ihnen an Ihrer Schule bekannt? (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Angebote durch die Schulsozialarbeit | <input type="checkbox"/> Gesprächsraum | <input type="checkbox"/> Sonstige <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Lernbüros | <input type="checkbox"/> Aktivitätsraum | |
| <input type="checkbox"/> Lerncoaching | <input type="checkbox"/> Beratungsraum durch eine Lehrkraft | |

9. Wer informiert primär die Schüler/innen über Unterstützungsangebote an Ihrer Schule? (Mehrfachnennung möglich)

- | | | | |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> die Lehrkräfte | <input type="checkbox"/> die Schulleitung | <input type="checkbox"/> Aushänge/Flyer | <input type="checkbox"/> Sonstiges <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> die Schulsozialarbeit | <input type="checkbox"/> die Schülervertretung | <input type="checkbox"/> weiß ich nicht | |

10. Wie häufig informieren Sie Schüler/innen über (Unterstützungs-)Angebote?

- immer manchmal selten sehr selten gar nicht

11. Welche Unterstützungs- bzw. Hilfsangebote zum Schulabsentismus bieten Sie regelmäßig in der Schule an?

12. Welche allgemeinen Maßnahmen, Projekte und Angebote gibt es durch Sie in der Schule (z.B. Förderung des Schulklimas)? (Kurz und knapp erläutert)

Frageblock 4

13. Gibt es in Bezug auf Schulabsentismus ein abgestimmtes Handlungskonzept zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit?

- ja nein weiß ich nicht

14. Wer ist Ihrer Meinung nach für die konkrete Umsetzung von präventiven und interventiven Maßnahmen zur Schulverweigerung an Ihrer Schule verantwortlich? (Mehrfachnennung möglich)

- | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> die Schulleitung | <input type="checkbox"/> außerschulische Dienste, mit denen kooperiert wird |
| <input type="checkbox"/> die Schulsozialarbeit | <input type="checkbox"/> weiß ich nicht |
| <input type="checkbox"/> die Lehrkraft | |

15. Inwieweit stimmen Sie zu, dass präventive und interventive Maßnahmen gegen Schulabsentismus zum Hauptaufgabenbereich der Schulsozialarbeiter/innen gehört?

- stimme voll zu stimme eher zu stimme eher nicht zu stimme gar nicht zu

16. Gibt es ein abgestimmtes Dokumentationssystem bei Fehlzeiten von Schüler/innen zwischen den Lehrkräften und den Schulsozialarbeiter/innen? (Mehrfachnennung möglich)

- ja nein weiß ich nicht

Frageblock 5

17. Wie häufig gibt es Ihrer Meinung nach Probleme in Ihrer Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und in der Abstimmung von Angeboten, weil diese Ihre Profession missverstehen und nicht ausreichend über Ihr Tätigkeitsfeld informiert sind?

- sehr häufig häufig manchmal selten gar nicht

Befragung zu Schulabsentismus Seite 4

18. Wie häufig vermitteln Lehrer/innen ihre Schüler/innen zu Ihnen, wenn diese verstärktes schulabsentes Verhalten zeigen?

- sehr häufig häufig manchmal selten gar nicht

19. Für wie relevant halten Sie es, Fehlzeiten von zu Ihnen vermittelten Schüler/innen und den Gründen dafür nachzugehen, wenn diese mehrere Tage oder wenige Wochen fehlen?

- Sehr relevant Eher relevant eher nicht relevant gar nicht relevant

20. Inwieweit konnten Sie durch die Kooperation mit Lehrkräften profitieren, um Ihre persönlichen präventiven und interventiven Maßnahmen bedarfsorientierter für Schulverweigernde auszubauen?

- sehr vermehrt mäßig kaum gar nicht

21. Inwieweit kooperieren und kommunizieren Sie mit den Erziehungsberechtigten/Eltern der Schüler/innen mit schulabsentem Verhalten? (Mehrfachnennung möglich)

- ich halte regelmäßig Kontakt/Rücksprache
- ich biete Sprechstunden an (z.B. allgemeiner Austausch, Krisenintervention)
- ich wirke bei einer externen Hilfeplanerstellung mit (z.B. Familie-<->Jugendamt)
- ich unterstütze bei einer schulinternen Hilfeplanerstellung
- ich mache (in begründeten Fällen) Hausbesuche
- ich informiere stets über aktuelle schulinterne Themen (z.B. Veranstaltungen, Elternsprechtag)
- ich weise auf externe Unterstützung hin (z.B. Familienhilfe, Elterntraining)
- ich informiere über Fehl- und schulabsentes Verhalten
- Sonstiges

22. Wie häufig kooperieren Sie mit externen Stellen und Partner/innen in Bezug auf Schulabsentismus?

- sehr häufig häufig manchmal selten nie

23. Mit welchen Institutionen, Personen und Stellen kooperieren und vernetzen Sie sich in Ihrer täglichen Arbeit? (Mehrfachnennung möglich)

- Beratungsstellen (z.B. Schulabsentismus, Drogen, Erziehung)
- Jugendamt / ASD
- Jugendhilfe und Jugendeinrichtungen
- Familienhilfe und Familienhilfeeinrichtungen
- schulpсихологischer Dienst
- Netzwerk von Schulsozialarbeit in
- mit anderen (Schul-)sozialarbeiter/innen
- übergreifendes Netzwerk der Schulsozialarbeit (z.B. LAG Schulsozialarbeit NRW)
- Eltern und Verwandte
- Vereine (Fußball, Handball usw.)
- Sonstige

24. Inwieweit konnten Sie durch die Kooperationen und Vernetzungen mit externen Stellen/ Institutionen profitieren, um Ihre persönlichen präventiven und interventiven Maßnahmen bedarfsorientierter für Schulverweigernde auszubauen?

- sehr vermehrt mäßig kaum gar nicht

25. Konnten durch (bisherige) Kooperationen mit externen Stellen eins der folgenden Angebote mit Schwerpunktfokus für Ihre Arbeit bedarfsorientierter ausgebaut werden? (Mehrfachnennung möglich)

- ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit
- ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Stärkung der Sozialkompetenzen
- ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Konfliktlösung
- nein

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Grundausswertung der Schüler*innen

Grundausswertung Schüler/innenbefragung: Schulabsentismus

1) Geschlecht

männlich	71	(61,74%)
weiblich	41	(35,65%)
divers	2	(1,74%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
Summe	115	

2) Alter

Antworten	115	
12 Jahre	3	(2,60%)
13 Jahre	28	(24,40%)
14 Jahre	30	(26,10%)
15 Jahre	42	(36,50%)
16 Jahre	12	(10,40%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Minimum	12	
Maximum	16	
Mittelwert	14,28	

3) Klassenzugehörigkeit

Klasse 7b	20	(17,39%)
Klasse 7e	17	(14,78%)
Klasse 8b	18	(15,65%)
Klasse 8e	20	(17,39%)
Klasse 9b	18	(15,65%)
Klasse 9d	22	(19,13%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	115	

4) Definition Schulschwänzen

- <1/1> ich verstehe da drunter das man nicht zum Unterricht kommt, das man sich cool fühlt
- <2/2> kein Bock zu Schule gehen
- <3/3> das man nicht zu Schule kommt
- <5/5> ich denk das die Schulschwänzen ist was nicht gut weil man brauch die Schule für sein Leben
- <7/7> Schwänzen ist nicht gut weil man schlechte Noten bekommt
- <9/9> Schwänzen keine Lehrer sehen die ich hasse
- <10/10> das man nicht zu Schule kommt und draußen Spaß haben
- <11/11> schulfrei
- <12/12> schulfrei
- <13/13> schulfrei
- <14/14> das man nicht zu Schule geht, freie Stunden
- <16/16> freie Stunden, und keine Zukunft
- <18/18> bewusstes fehlen
- <19/19> Unterricht fehlen und nicht zu Hause sein oder nicht krank sein
- <20/20> das die Schüler kein Bock auf Schule haben
- <21/21> schwänzen ist wenn man nicht zur Schule geht

<22/22> unter Schulschwänzen verstehe ich das es Schule gibt aber man nicht in die Schule geht sondern woanders

<23/23> das man so tut als wäre man krank oder hat einfach kein Bock auf Schule

<24/24> es bedeutet für mich eine freie Stunde wo man was anderes macht außer lernen

<25/25> unter Schulschwänzen verstehe ich, dass man extra nicht zu Schule kommt um nicht im Unterricht mitzumachen weil es z.B. langweilig ist

<26/26> nicht zur Schule gehen

<27/27> ich verstehe es nicht warum die Schule schwänzen

<28/28> kein Bock auf Unterricht oder keine Freunde haben

<29/29> halt das ist eigentlich unnötig so weil Schule wichtig ist für mein Abschluss

<30/30> das man so kommt aber nicht in Unterricht teilnimmt, das man draußen so bleibt

<32/32> Schulschwänzen heißt für mich man will nicht zu Schule kommen

<33/33> nicht zur Schule gehen, oft fehlen

<36/36> das man keine Lust hat auf den Unterricht

<37/37> die Person hat kein Bock auf Schule

<39/39> Ich verstehe das ist wenn man nicht zu Schule kommt ohne Bescheid zu sagen zu eine Lehrer/in oder deine Eltern

<41/41> Das man nicht zu Schule geht

<43/43> also Schulschwänzen ist wenn man kein Bock hat auf Schule

<44/44> das die Kinder keine Lust auf Schule haben

<47/47> ich verstehe unter Schulschwänzen wenn man null Bock auf Schule hat

<48/48> ich schwänze nicht ok also ich weiß nicht wie das ist

<49/49> darunter verstehe ich das, Schüler keine Lust auf die Schule haben und deswegen nicht kommen

<50/50> wenn man nicht zu Schule kommt

<53/53> nicht zur Schule kommen wenn man es kann

<54/54> das man nicht zur Schule will also z.B. keine Lust hat oder so

<55/55> kein Bock auf Schule

<57/57> das man nicht zur Schule geht obwohl man gesund ist

<58/58> kein Bock auf Schule

<59/59> man kommt zu der Stunde oder Stunden nicht hin die man nicht mag

<60/60> das Leute den Unterricht nicht mag, das die nicht da sind

<62/62> das eine der kein Bock zu Schule gehen will dann schwänzt er/sie

<63/63> Ich denke, das liegt an den Leuten, die keine Lust haben, in den Unterricht zu gehen, es liegt an den Lehrern und daran, was wir jeden Tag tun werden, was praktisch dasselbe ist, und sie machen uns zu Papageien (übersetzt aus dem Spanischen)

<68/68> das die Kinder schwänzen den Unterricht weil sie kein Lust haben auf Unterricht

<70/70> bewusst nicht in die Schule gehen

<71/71> ich schwänze nicht

<72/72> weil ich keine Bock zum Schule hatte

<73/73> nicht zur Schule kommen

<74/74> kein Bock zu Schule kommen

<75/75> nicht zur Schule gehen weil es kein Bock haben

<76/76> Schulschwänzen ist wenn man zwei oder mehr Stunden nicht einfach zur Schule kommt

<77/77> ich weiß nicht unter Schulschwänzen

<79/79> es gibt Leute die kein Bock auf Schule haben

<80/80> Sachen nicht dabei haben, kein Bock auf Lehrer

<81/81> nicht zur Schule kommen ohne Entschuldigung

<82/82> ich verstehe auf Schulschwänzen die Schüler hat einfach kein Bock zu Schule kommen oder bleiben

<83/83> das man keine Lust auf Schule hat

<84/84> nicht zur Schule gehen

<87/87> keine Schule! Freiheit

<88/88> das man nicht zu Schule geht wegen Stress

<89/89> die die kein Bock haben dann schwänzen die oder die haben kein Bock zu Schule zu gehen

<90/90> woanders gehen anstatt zur Schule

<92/92> nicht zur Schule gehen obwohl man nicht krank ist

<93/93> so das man Schule hat aber nicht gehen will
 <94/94> das man nicht krank ist und nicht zur Schule kommen
 <95/95> also das man die Schule schwänzt oder man hat kein Bock
 <96/96> das man nicht zur Schule geht und sagt das man zum Beispiel krank ist oder so
 <98/98> keine Ahnung
 <102/102> Ich hab noch nicht geschwänzt aber manchmal will ich das machen weil es gabs manche Lehrer die nicht so nett mit die Schüler sind oder wenn ich nicht meine Hausaufgabe gemacht hab sind die immer streng mit uns
 <105/105> das man keine Lust auf Schule hat und lieber zu Hause bleibt
 <107/107> nicht in der Schule gehen obwohl man muss
 <108/108> das man nicht zu Schule geht das man kein Bock hat oder einfach keine Lust hat zu Schule zu gehen
 <109/109> Schulschwänzen heißt das man raus ist obwohl man Unterricht hat
 <110/110> wenn du nicht zu Schule kommst
 <111/111> man ist halt nicht in der Schule wenn die Schule angefangen hat
 <112/112> das man nicht zu Schule kommen
 <113/113> Das man nicht in der Schule geht
 <114/114> Nicht zu Schule zu gehen und beim Unterricht teilnehmen
 <115/115> Nicht in die Schule gehen ohne das die Lehrer es wissen

5) Häufigkeit des Schwänzens

vereinzelte Schulstunden in der Woche	11	(9,57%)
einen Tag in der Woche	18	(15,65%)
zwei Tage oder mehr in der Woche	9	(7,83%)
eine Woche oder mehr	2	(1,74%)
gar nicht	73	(63,48%)
ohne Antwort	2	(1,74%)
Summe	115	

6) Häufigkeit des Schwänzens nach Fächern

D - Deutsch	12	(10,43%)
M - Mathematik	18	(15,65%)
E - Englisch	9	(7,83%)
EK - Erdkunde	3	(2,61%)
GP - Geschichte	2	(1,74%)
POL - Politik	3	(2,61%)
BIO - Biologie	5	(4,35%)
CH - Chemie	13	(11,30%)
PH - Physik	16	(13,91%)
AT - Arbeitslehre Technik	1	(0,87%)
AH - Arbeitslehre Hauswirtschaft	1	(0,87%)
AW - Arbeitslehre Wirtschaft	0	(0,00%)
SP - Sport	6	(5,22%)
MU - Musik	0	(0,00%)
KU - Kunst	3	(2,61%)
TX - Textil	0	(0,00%)
LK - Lebenskunde	1	(0,87%)
INF - Informatik	0	(0,00%)
trifft bei mir nicht zu	74	(64,35%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	167	
geantwortet haben	114	

7) Häufigkeit legitimer Entschuldigungen bei Fehlzeiten

nie	7	(6,09%)
selten	12	(10,43%)
manchmal	27	(23,48%)
oft	33	(28,70%)
immer	36	(31,30%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	115	
Mittelwert	3,69	
Median	4	

8) Benachrichtigung bei Entschuldigungen/Beurlaubungen

meine Eltern	64	(55,65%)
dem Lehrer/ der Lehrerin	73	(63,48%)
Freundinnen/ Freunden	28	(24,35%)
Mitschülerinnen/ Mitschülern	11	(9,57%)
dem Schulsozialarbeiter/ der Schulsozialarbeiterin	6	(5,22%)
niemanden	9	(7,83%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	191	
geantwortet haben	115	

9) Motive für Schulversäumnisse

zu anstrengender Unterricht	17	(14,78%)
zu langweiliger Unterricht	33	(28,70%)
weil meine Schulnoten schlecht sind	5	(4,35%)
weil ich Prüfungsangst habe	4	(3,48%)
die Lehrkraft ist zu streng	12	(10,43%)
die Lehrkraft hat zu hohe Anforderungen	3	(2,61%)
die Lehrkraft beachtet meine Probleme nicht	6	(5,22%)
die Lehrkraft redet nicht respektvoll mit mir	7	(6,09%)
weil ich vor der Lehrkraft Angst habe	0	(0,00%)
meine Freunde schwänzen auch	11	(9,57%)
weil ich im Unterricht geärgert oder ausgelacht werde	3	(2,61%)
weil unser Klassenklima schlecht ist	5	(4,35%)
weil unser allgemeines Schulklima schlecht ist	2	(1,74%)
weil ich Angst habe die Anforderungen der Lehrkraft nicht erfüllen zu können	3	(2,61%)
ich bin allgemein nicht gerne mit vielen Schülern im Raum	3	(2,61%)
ich möchte nicht von meinen Eltern getrennt sein	1	(0,87%)
aus religiösen Gründen meiner Familie	4	(3,48%)
weil meine Eltern sagen, Schule ist nicht so wichtig	0	(0,00%)
weil es mir an Unterstützung durch meine Eltern fehlt	0	(0,00%)
weil ich wirklich krank bin oder einen Arzttermin habe	91	(79,13%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	210	
geantwortet haben	115	

10) Individuelle Schüler/innenprobleme

ich habe Probleme mit der Sprache und Lesen	20	(17,39%)
ich kann mich nicht gut und lange konzentrieren	49	(42,61%)
ich habe Probleme auf Mitschüler zuzugehen	6	(5,22%)
ich bin schnell gefrustet	7	(6,09%)
ich habe eine seelische Krankheit (z.B. Depressionen ADHS)	3	(2,61%)
ich habe eine körperliche Beeinträchtigung (z.B. Sehprobleme, Hörprobleme, Behinderung)	0	(0,00%)
ich habe keine Probleme	47	(40,87%)
ohne Antwort	2	(1,74%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	132	
geantwortet haben	113	

11) Häufigkeit von Fehlzeiten aufgrund individueller Probleme

sehr häufig	4	(3,48%)
oft	6	(5,22%)
manchmal	31	(26,96%)
selten	15	(13,04%)
gar nicht	56	(48,70%)
ohne Antwort	3	(2,61%)
<hr/>		
Summe	115	
Mittelwert	4,01	
Median	4	

12) Einschätzung inwieweit Lehrkräfte Verständnis bei Schüler/innenprobleme im Unterricht haben

ja, immer	20	(17,39%)
ja, meistens	33	(28,70%)
ja, manchmal	32	(27,83%)
ja, selten	15	(13,04%)
nein, nie	12	(10,43%)
ohne Antwort	3	(2,61%)
<hr/>		
Summe	115	

13) Einschätzung des persönlichen Umgangs durch Lehrer/innen

die Noten, die ich bekomme, sind oft unfair	20	(17,39%)
ich werde mehr beschimpft und bestraft als andere in der Klasse	14	(12,17%)
egal wie ich mich bemühe, es gibt immer etwas zu meckern	7	(6,09%)
die Noten, die ich bekomme sind meistens fair	34	(29,57%)
es wird mit mir immer freundlich gesprochen und selten bestraft	48	(41,74%)
meine Bemühungen werden anerkannt	26	(22,61%)
ohne Antwort	9	(7,83%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	149	
geantwortet haben	106	

14) Einschätzung respektvoller Kommunikation durch Lehrer/innen

sehr	53	(46,09%)
einigermaßen	43	(37,39%)
wenig	10	(8,70%)
gar nicht	8	(6,96%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
<hr/>		
Summe	115	
Mittelwert	1,76	
Median	2	

15) Einschätzung allgemeine Lehrer-Schüler-Beziehung

gut/ positiv	75	(65,22%)
mittelmäßig	32	(27,83%)
schlecht/ negativ	4	(3,48%)
ohne Antwort	4	(3,48%)
<hr/>		
Summe	115	
Mittelwert	1,36	
Median	1	

16) Merkmale Familienklima

sie streiten sich öfters	6	(5,22%)
sie sind geschieden	17	(14,78%)
einer meiner Eltern hat eine seelische Erkrankung	2	(1,74%)
einer meiner Eltern nimmt Drogen oder trinkt viel Alkohol	1	(0,87%)
einer meiner Eltern schreit mich manchmal an	9	(7,83%)
meine Eltern sind meistens nicht zu Hause	7	(6,09%)
bei uns zu Hause gibt es strenge Regeln	4	(3,48%)
es trifft nichts zu	73	(63,48%)
ohne Antwort	2	(1,74%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	119	113

17) Abwesenheit durch genannte Merkmale zum Familienklima

ja	6	(5,22%)
nein	107	(93,04%)
ohne Antwort	2	(1,74%)
<hr/>		
Summe	115	

18) Häufigkeit der Unterstützung bei Problemen durch die Eltern

sehr häufig	56	(48,70%)
oft	32	(27,83%)
manchmal	12	(10,43%)
selten	4	(3,48%)
gar nicht	10	(8,70%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
<hr/>		
Summe	115	
Mittelwert	1,95	
Median	2	

19) Abwesenheit aufgrund fehlender elterlicher Unterstützung bei Schulproblemen

ja	4	(3,48%)
nein	88	(76,52%)
weiß ich nicht	22	(19,13%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
Summe	115	

20) Bekanntheit Unterstützungsangebote

Angebote der Schulsozialarbeit	27	(23,48%)
Lernbüros	57	(49,57%)
Lerncoaching	66	(57,39%)
Gesprächsraum	70	(60,87%)
Aktivitätsraum	49	(42,61%)
Beratungsraum durch Lehrerinnen und Lehrer	12	(10,43%)
ohne Antwort	9	(7,83%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	281 106	

21) Bekanntgabe von Informationen über Angebote

die Lehrerinnen und Lehrer	85	(73,91%)
Schulsozialarbeiter/in	9	(7,83%)
Schulleitung	4	(3,48%)
Freunde und Mitschüler/innen	37	(32,17%)
niemand	8	(6,96%)
Sonstiges (Plakate, Internet)	4	(3,48%)
ohne Antwort	5	(4,35%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	147 110	

22) Einschätzung allgemeines Schulklima

freundlich und motivierend	36	(31,30%)
eher freundlich	21	(18,26%)
manchmal freundlich und bedrückend zu gleich	38	(33,04%)
eher bedrückend	8	(6,96%)
unfreundlich und lustlos	10	(8,70%)
ohne Antwort	2	(1,74%)
Summe	115	
Mittelwert	2,42	
Median	2	

23) Umgang innerhalb der Klassengemeinschaft

in der Klasse gibt es häufig Streitigkeiten	25	(21,74%)
in der Klasse gibt es selten Streit	33	(28,70%)
wir arbeiten in der Klasse eher miteinander	48	(41,74%)
wir arbeiten in der Klasse eher gegeneinander	11	(9,57%)
bei Fehlern oder schlechten Noten lachen einige Mitschüler/innen die Person aus	21	(18,26%)
bei Fehlern oder schlechten Noten wird die Person nicht ausgelacht	29	(25,22%)
einige Mitschüler/innen machen andere schlecht, um besser dazustehen	15	(13,04%)
bei uns wird niemand schlecht gemacht, um besser dazustehen	43	(37,39%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	225	
	114	

24) Einschätzung Klassenklima

gut/ positiv	51	(44,35%)
mittelmäßig	50	(43,48%)
schlecht/ negativ	13	(11,30%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
<hr/>		
Summe	115	
Mittelwert	-0,33	
Median	0	

25) Abwesenheit aufgrund des Schul- oder Klassenklimas

ja	21	(18,26%)
nein	79	(68,70%)
weiß ich nicht	14	(12,17%)
ohne Antwort	1	(0,87%)
<hr/>		
Summe	115	

Grundauswertung der Lehrer*innen

Grundauswertung Lehrer/innenbefragung: Schulabsentismus

1) Geschlecht

männlich	8	(36,36%)
weiblich	14	(63,64%)
divers	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	22	

2) Zu unterrichtende Klassen

Klasse 7b	5	(22,73%)
Klasse 7e	2	(9,09%)
Klasse 8b	3	(13,64%)
Klasse 8e	3	(13,64%)
Klasse 9b	5	(22,73%)
Klasse 9d	4	(18,18%)
keine der genannten	10	(45,45%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	32	22

3) Erfassung von Fehlzeiten

handschriftlich durch z.B. ein Klassenbuch, „Fehlliste“	4	(18,18%)
tabellarisch am PC, z.B. Excel, Word	2	(9,09%)
ein spezielles elektronisches Erfassungssystem für Fehlzeiten (Monitoring, z.B. digitales Klassenbuch)	21	(95,45%)
gar nicht	0	(0,00%)
Sonstiges	1	(4,55%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	28	22

<2/2> Edupage/ digitales Klassenbuch

4) Erfasste Aspekte bei Fehlzeiten

Vor- und Nachname der Person	21	(95,45%)
Verspätungen	22	(100,00%)
entschuldigte Fehlzeiten	21	(95,45%)
unentschuldigte Fehlzeiten	19	(86,36%)
Grund des Schulversäumnisses	13	(59,09%)
Sonstiges	3	(13,64%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	99	22

- <2/2> Suspendierungen oder Versäumnisse aufgrund von anderen schulischen Aktionen wie z.B. Waldolympiade
- <8/7> von wem/ durch wen entschuldigt
- <22/21> Entlassung / S

5) Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus

sehr hoch	0	(0,00%)
hoch	6	(27,27%)
mittelmäßig	12	(54,55%)
gering	3	(13,64%)
sehr gering	0	(0,00%)
ohne Antwort	1	(4,55%)
<hr/>		
Summe	22	
Mittelwert	2,86	
Median	3	

6) Definition Schulabsentismus

- <1/1> Wegbleiben aus der Schule aus verschiedensten Gründen
- <2/2> "blau machen"; bewusstes, unentschuldigtes Fehlen (ohne Wissen der Eltern) und ohne gesundheitliche Gründe und ohne ärztliches Attest
- <3/2> Schulabsentismus = Fernbleiben von der Schule ohne Grund (z.B. Erkrankung, körperliche Anwesenheit gleichzeitig geistig abwesend)
- <4/3> Abwesenheit, unterschiedliche Gründe auf familiärer, psychischer Ebene
- <5/4> Kinder, die unentschuldig fehlen
- <6/5> Das häufige oder dauerhafte oder zu bestimmten Zeiten Fehlen von Schüler/innen mit oder ohne Einverständnis der Erziehungsberechtigten oder nicht aktiv sein
- <7/6> unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht - Kinder müssen am Schulunterricht teilnehmen, weil es eine Schulpflicht gibt
- <8/7> Schulabsentismus ist das vorsätzliche Fernbleiben vom Unterricht über einen längeren Zeitraum (aber auch das "bläuen" einzelner Stunden)
- <10/9> wöchentliche Fehlzeiten ohne Entschuldigungen
keine Motivation
- <11/10> das häufige Fehlen im Regelunterricht bei dem die Absicht besteht absichtlich die Schule zu meiden
- <12/11> Fernbleiben der Schule, Nichtteilnahme an schulischen Aktivitäten
- <13/12> nicht in die Schule gehen wollen
- <14/13> Schulschwänzen, fremdgesteuertes Fernbleiben, Angstinduziertes Schulvermeidungsverhalten
- <15/14> Fernbleiben von SuS in der Schule
- <16/15> Schüler, die im Unterricht nicht anwesend sind, insbesondere wenn dies nicht gelegentlich (z.B. wegen Krankheit) geschieht, sondern auffällig häufig oder stets, sowie körperlich anwesend, aber mit Gedanken nicht im Unterrichtsgeschehen bzw. bewusste Verweigerung oder gezielte Störung im Unterricht
- <17/16> Schulumüdigkeit
Kinder, die die Schule meiden aus verschiedenen Gründen
- <18/17> veränderte Gewohnheiten (antrainiertes Verhalten) lösen das Fernbleiben der Schule aus
- <19/18> Dauerfehlen, aber auch sehr hohe Fehlzeiten (am Stück, tagesweise)
- <20/19> Regelmäßiges unentschuldigtes Fehlen
- <21/20> Übermäßiges unentschuldigtes Fehlen, Schulablehnung, Schule wird als sinnlos betrachtet

7) Einstufung schulabsentes Verhalten

betroffene Schüler/innen zeigen keine Motivation bei der Unterrichtsbeteiligung	12	(54,55%)
betroffene Schüler/innen zeigen eine unregelmäßige Motivation bei der Unterrichtsbeteiligung	3	(13,64%)
betroffene Schüler/innen beteiligen sich fast nie am Unterricht	6	(27,27%)
betroffene Schüler/innen beteiligen sich nie am Unterricht	10	(45,45%)
betroffene Schüler/innen stören den Unterricht regelmäßig	9	(40,91%)
betroffene Schüler/innen stören den Unterricht manchmal	1	(4,55%)
betroffene Schüler/innen kommen regelmäßig zu spät in den Unterricht	17	(77,27%)
betroffene Schüler/innen kommen manchmal zu spät in den Unterricht	2	(9,09%)
Sonstiges ohne Antwort	12	(54,55%)
	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	72	
geantwortet haben	22	

- <2/2> Fehlt (häufig) unentschuldigt an Randstunden oder ganze Tage
- <5/4> Schüler/in ist nicht da
- <7/6> Kinder sind häufig nicht in der Schule ohne triftigen Grund
- <10/9> Fehlzeiten
- <11/10> SuS erscheinen nicht zum Unterricht
- <12/11> Bleiben zu Hause
- <13/12> kommen gar nicht in die Schule
- <16/15> SuS schwänzen mindestens 1-2x pro Woche regelmäßig
- <17/16> SuS kommen gar nicht zum Unterricht
- <20/19> Betroffene SuS kommen nicht in den Unterricht
- <21/20> fehlt ohne Begründung
- <22/21> SuS sind nicht erreichbar/ Karteileichen/ Dauerschwänzer

8) Austausch in Konferenzen/ Dienstgesprächen

ja	17	(77,27%)
nein	4	(18,18%)
weiß ich nicht	1	(4,55%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	22	

9) Vermittlung von Informations-, Aus- und Fortbildungsangeboten

ja, vermittelt durch die Schulleitung	11	(50,00%)
ja, vermittelt durch die Schulsozialarbeit	6	(27,27%)
ja, vermittelt durch eine/n fachlich anerkannte/n Expert	3	(13,64%)
ja, vermittelt durch externe Partner/innen	6	(27,27%)
nein, es werden keine Maßnahmen angeboten	4	(18,18%)
ohne Antwort	1	(4,55%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	30	
geantwortet haben	21	

10) Einschätzung der Motivgründe von Schüler/innen

die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu anstrengend	7	(31,82%)
die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung langweilig	10	(45,45%)
die Schülerin/ der Schüler hat zu schlechte Schulnoten und fühlt sich demotiviert	14	(63,64%)
die Schülerin/ der Schüler hat Prüfungsangst	10	(45,45%)
die Schülerin/ der Schüler findet einige Lehrkräfte zu streng	7	(31,82%)
die Schülerin/ der Schüler findet die Leistungsanforderungen der Lehrkraft zu hoch	4	(18,18%)
die Schülerin/ der Schüler findet sich zu wenig von den Lehrkräften beachtet, wenn sie über ihre individuellen Probleme mitteilen	9	(40,91%)
die Schülerin/ der Schüler findet den Umgangston der Lehrkräfte nicht wertschätzend genug	10	(45,45%)
die Schülerin/ der Schüler hat Angst vor der Lehrkraft	9	(40,91%)
die Schülerin/ der Schüler fehlt, weil die Freundinnen und Freunde auch fehlen	15	(68,18%)
die Schülerin/ der Schüler wird im Unterricht von Mitschüler/innen ausgelacht oder geärgert	11	(50,00%)
die Schülerin/ der Schüler empfindet das Klassenklima negativ	9	(40,91%)
die Schülerin/ der Schüler empfindet das allgemeine Schulklima negativ	11	(50,00%)
die Schülerin/ der Schüler hat Angst davor, den Anforderungen der Lehrkraft nicht gerecht zu werden	5	(22,73%)
die Schülerin/ der Schüler ist allgemein nicht gerne unter Menschen	5	(22,73%)
die Schülerin/ der Schüler ist nicht gerne von seinen Eltern getrennt	2	(9,09%)
die Schülerin/ der Schüler darf aus religiösen Gründen der Familie nicht am Unterricht teilnehmen	6	(27,27%)
die Eltern vermitteln dem eigenen Kind, Schule ist nicht so wichtig	20	(90,91%)
der Schülerin/ dem Schüler fehlt es an Unterstützung durch die Eltern	19	(86,36%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
	<hr/>	
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	183	
geantwortet haben	22	

11) Einschätzung allgemeines Schulklima

freundlich und motivierend	5	(22,73%)
eher freundlich	9	(40,91%)
manchmal freundlich und bedrückend zu gleich	6	(27,27%)
eher bedrückend	2	(9,09%)
unfreundlich und lustlos	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
	<hr/>	
Summe	22	

12) Einschätzung Umgang innerhalb der Klassengemeinschaft

es wird sich oft untereinander gestritten	9	(40,91%)
es gibt selten Streitigkeiten in der Klasse	5	(22,73%)
es wird eher miteinander gearbeitet	12	(54,55%)
es wird eher gegeneinander gearbeitet	3	(13,64%)
bei Fehlern und schlechten Noten wird jemand schnell ausgelacht	4	(18,18%)
manche Schüler/innen machen andere öfters schlecht, um besser darzustehen	9	(40,91%)
unter den Schüler/innen wird nie jemand schlecht gemacht um besser darzustehen	1	(4,55%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben		43 22

13) Einschätzung inwieweit Lehrkräfte Verständnis bei Schüler/innenproblemen im Unterricht haben

immer	0	(0,00%)
meistens	12	(54,55%)
manchmal	10	(45,45%)
selten	0	(0,00%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	22	
Mittelwert	2,45	
Median	2	

14) Einschätzung respektvolle Kommunikation durch Lehrkräfte

sehr	5	(22,73%)
einigermaßen	16	(72,73%)
wenig	1	(4,55%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	22	
Mittelwert	1,82	
Median	2	

15) Bekanntheit Unterstützungsangebote

Angebote durch die Schulsozialarbeit	22	(100,00%)
Lernbüros	22	(100,00%)
Lerncoaching	22	(100,00%)
Gesprächsraum	22	(100,00%)
Aktivitätsraum	21	(95,45%)
Beratungsraum durch eine Lehrkraft	6	(27,27%)
Sonstiges	4	(18,18%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben		119 22

- <2/2> Ansprechpartner(in), Klassenlehrer(in)
- <4/3> Psychomotorik
- <8/7> Eltern-Kind-Beratungstage
- <16/15> spontane Gespräche bei Bedarf zwischen Lehrkraft und SuS

16) Bekanntgabe von Informationen über Angebote

die Lehrkräfte	21	(95,45%)
die Schulsozialarbeit	16	(72,73%)
die Schulleitung	4	(18,18%)
die Schülervertretung	1	(4,55%)
Aushänge/Flyer	4	(18,18%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
Sonstiges	2	(9,09%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	48	
geantwortet haben	22	
<2/2> Klassenlehrer(in)		
<22/21> externe MA		

17) Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten

immer	5	(22,73%)
manchmal	15	(68,18%)
selten	2	(9,09%)
sehr selten	0	(0,00%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	22	
Mittelwert	1,86	
Median	2	

18) Tendenz zur Angebotserweiterung durch die Schulsozialarbeit

ja	14	(63,64%)
nein	5	(22,73%)
weiß ich nicht	3	(13,64%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	22	

19) Zuständigkeit Präventions- und Interventionsmaßnahmen

die Schulleitung	14	(63,64%)
die Schulsozialarbeit	21	(95,45%)
das Lehrpersonal	18	(81,82%)
außerschulische Dienste, mit denen kooperiert wird	12	(54,55%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	65	
geantwortet haben	22	

20) Einschätzung Zuständigkeit des Lehrpersonals für präventive und interventive Maßnahmen

stimme voll zu	12	(54,55%)
stimme eher zu	8	(36,36%)
stimme eher nicht zu	2	(9,09%)
stimme gar nicht zu	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	22	
Mittelwert	1,55	
Median	1	

21) Abgestimmtes Konzept

ja	16	(72,73%)
nein	0	(0,00%)
weiß ich nicht	6	(27,27%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	22	

22) Einschätzung Abstimmungsprobleme aufgrund mangelnder Professionskenntnis

sehr häufig	1	(4,55%)
häufig	1	(4,55%)
manchmal	4	(18,18%)
selten	10	(45,45%)
gar nicht	5	(22,73%)
ohne Antwort	1	(4,55%)
Summe	22	
Mittelwert	3,81	
Median	4	

23) Bereitschaft Fallklärung nach kurzer Fehlzeit

sehr relevant	11	(50,00%)
eher relevant	9	(40,91%)
eher nicht relevant	2	(9,09%)
gar nicht relevant	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	22	
Mittelwert	1,59	
Median	1	

24) Informationsweitergabe bei Verdachtsfällen

Schulleitung	15	(68,18%)
(stellv.) Klassenleitung	7	(31,82%)
Lehrkräften der Klasse	13	(59,09%)
Schulsozialarbeiter/innen	20	(90,91%)
betreffende Eltern	18	(81,82%)
niemanden	1	(4,55%)
Sonstiges	4	(18,18%)

ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	78	22
<2/2> mit dem/der Schüler(in) selbst reden!		
<8/7> dem ganzen Jahrgangsstufenteam in der Teamsitzung		
<18/17> Team		
<22/21> Jahrgangsteam		

25) Häufigkeit der Vermittlung zur Schulsozialarbeit

sehr häufig	5	(22,73%)
häufig	8	(36,36%)
manchmal	8	(36,36%)
selten	0	(0,00%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	1	(4,55%)
<hr/>		
Summe	22	
Mittelwert	2,14	
Median	2	

26) Interventive Ansätze bei Fehlzeiten ohne Rückmeldung

ein Hausbesuch wird abgestattet	18	(81,82%)
ggf. an Treffpunkten aufsuchen, wie z.B. bekannte Cliquenorte, Jugendclubs usw.	0	(0,00%)
Leistungsanforderungen werden gesenkt (Motivation steigern)	2	(9,09%)
telefonisch Kontakt herstellen	21	(95,45%)
Beschwerdemöglichkeiten werden eingerichtet (z.B. durch E-Mail, Forum, schriftliche Formulare)	1	(4,55%)
Übersendung von Hausaufgaben	1	(4,55%)
In schweren Fällen Abholdienst bestellen	9	(40,91%)
Sanktionierungen einleiten	13	(59,09%)
schriftliche Vereinbarungen mit den Schüler/innen treffen, z.B. durch einen Vertrag	8	(36,36%)
Kontakt mit der Schulsozialarbeit wird aufgenommen	21	(95,45%)
Sonstiges	4	(18,18%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	98	22

- <2/2> Ansprache mit der Schulsozialarbeit und dann befolgen des "Ablaufplan Schulabsentismus"
- <8/7> wir haben einen Ablaufplan "Schulabsentismus"
- <11/10> Kontakt mit Erziehungsberechtigten und Klassenleitung suchen
- <16/15> Klassenleitung + Schulsozialarbeit + Team besprechen individuelle Lösungen

27) Kooperationsumfang mit Eltern

ich halte regelmäßig Kontakt/Rücksprache	12	(54,55%)
ich biete zusätzliche Sprechstunden an	5	(22,73%)
in begründeten Fällen mache ich Hausbesuche	17	(77,27%)
ich informiere stets über aktuelle schulinterne Themen (z.B. Veranstaltungen, Elternsprechtag)	9	(40,91%)
auf externe Unterstützung hinweisen (z.B. Familienhilfe)	12	(54,55%)
ich informiere über Fehl- und schulabsentes Verhalten	20	(90,91%)
Sonstiges	1	(4,55%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	76	22
<16/15> das macht Klassenleitung oder Schulsozialarbeit		

28) Ungünstiges Familienklima/ fehlende Unterstützung als Hauptgrund oder Begleitfaktor

ja	19	(86,36%)
nein	2	(9,09%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	1	(4,55%)
<hr/>		
Summe	22	

29) Einbringung von Ideen durch die Schüler/innen

immer	5	(22,73%)
manchmal	14	(63,64%)
eher selten	2	(9,09%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	1	(4,55%)
<hr/>		
Summe	22	
Mittelwert	1,86	
Median	2	

30) Unterrichtsgestaltung

wenig Frontalunterricht	13	(59,09%)
viel Frontalunterricht	1	(4,55%)
interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung	20	(90,91%)
selbstständige Erarbeitung der Lerninhalte (z.B. in Gruppen)	17	(77,27%)
Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler/innen (Ideen und Wünsche berücksichtigen)	12	(54,55%)
mit Inhalten, die für das reale Leben der Schüler/innen einen Nutzen hat	20	(90,91%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	83	22

Grundauswertung der Schulsozialarbeiter*innen

Grundauswertung Schulsozialarbeiter/innenbefragung: Schulabsentismus

1) Geschlecht

männlich	4	(66,67%)
weiblich	2	(33,33%)
divers	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	

2) Einschätzung fachlicher Kenntnisstand Schulabsentismus

sehr hoch	0	(0,00%)
hoch	2	(33,33%)
mittelmäßig	4	(66,67%)
gering	0	(0,00%)
sehr gering	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	
Mittelwert	2,67	
Median	3	

3) Definition Schulabsentismus

<1/1> Passive und/ oder aktive Schulverweigerung, Schulumüde, Schulschwänzen, Abwesenheit sowohl physisch als auch seelische

<4/4> Unterscheidung zwischen aktiven und passiven Schulabsentismus

Die Problemlagen liegen oft nicht im schulischen Umfeld

<5/5> dauerhaftes oder regelmäßiges Fehlen in der Schule ohne diagnostizierten, medizinischen oder psychosozialen Grund

<6/6> SuS erscheint regelmäßig nicht entschuldigt zum Unterricht

4) Austausch in Konferenzen/Dienstgesprächen

ja	6	(100,00%)
nein	0	(0,00%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	

5) Vermittlung von Informations-, Aus- und Fortbildungsangeboten

ja, vermittelt durch die Schulleitung	4 (66,67%)
ja, vermittelt durch die Schulsozialarbeit selbst	2 (33,33%)
ja, vermittelt durch eine/n fachlich anerkannten Expert/in des Kollegiums	0 (0,00%)
ja, vermittelt durch externe Partner/innen	4 (66,67%)
nein, es werden keine Maßnahmen angeboten	1 (16,67%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
<hr/>	
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	11
geantwortet haben	6

6) Einschätzung der Motivgründe von Schüler/innen

die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu anstrengend	4 (66,67%)
die Schülerin/ der Schüler findet die Unterrichtsgestaltung zu langweilig	4 (66,67%)
die Schülerin/ der Schüler hat zu schlechte Schulnoten und fühlt sich demotiviert	3 (50,00%)
die Schülerin/ der Schüler hat Prüfungsangst	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler findet einige Lehrkräfte zu streng	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler findet die Leistungsanforderungen der Lehrkraft zu hoch	3 (50,00%)
die Schülerin/ der Schüler findet sich zu wenig von den Lehrkräften beachtet, wenn sie/er über ihre/seine individuellen Probleme mitteilen	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler findet den Umgangston der Lehrkräfte nicht wertschätzend genug	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler hat Angst vor der Lehrkraft	3 (50,00%)
die Schülerin/ der Schüler fehlt, weil die Freundinnen und Freunde auch fehlen	5 (83,33%)
die Schülerin/ der Schüler wird im Unterricht von Mitschüler/innen ausgelacht oder geärgert	5 (83,33%)
die Schülerin/ der Schüler empfindet das Klassenklima negativ	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler empfindet das allgemeine Schulklima negativ	3 (50,00%)
die Schülerin/ der Schüler hat Angst davor, den Anforderungen der Lehrkraft nicht gerecht zu werden	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler ist allgemein nicht gerne unter Menschen	2 (33,33%)
die Schülerin/ der Schüler ist nicht gerne von seinen Eltern getrennt	3 (50,00%)
die Schülerin/ der Schüler darf aus religiösen Gründen der Familie nicht am Unterricht teilnehmen	4 (66,67%)
die Eltern dem eigenen Kind vermitteln, Schule ist nicht so wichtig	5 (83,33%)
der Schülerin/ dem Schüler fehlt es an Unterstützung durch die Eltern	5 (83,33%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
<hr/>	
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	61
geantwortet haben	6

7) Einschätzung allgemeines Schulklima

freundlich und motivierend	1	(16,67%)
eher freundlich	4	(66,67%)
manchmal freundlich und bedrückend zu gleich	1	(16,67%)
eher bedrückend	0	(0,00%)
unfreundlich und lustlos	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	6	

8) Bekanntheit Unterstützungsangebote

Angebote durch die Schulsozialarbeit	6	(100,00%)
Lernbüros	6	(100,00%)
Lerncoaching	6	(100,00%)
Gesprächsraum	6	(100,00%)
Aktivitätsraum	6	(100,00%)
Beratungsraum durch eine Lehrkraft	1	(16,67%)
Sonstige	2	(33,33%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	33	
geantwortet haben	6	

<1/1> Psychomotorikraum
<4/4> Schülervertretung SV

9) Bekanntgabe von Informationen über Angebote

die Lehrkräfte	5	(83,33%)
die Schulsozialarbeit	6	(100,00%)
die Schulleitung	3	(50,00%)
die Schülervertretung	0	(0,00%)
Aushänge/Flyer	1	(16,67%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
Sonstiges	2	(33,33%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	17	
geantwortet haben	6	

<3/3> Intranet
<5/5> Berufseinstiegsbegleiter

10) Häufigkeit der Informationsweitergabe von Angeboten

immer	5	(83,33%)
manchmal	1	(16,67%)
selten	0	(0,00%)
sehr selten	0	(0,00%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	6	
Mittelwert	1,17	
Median	1	

11) Regelmäßige Angebote der SSA zum Schulabsentismus

- <1/1> Elterngespräche, Schülergespräche, Hausbesuche, Soziales Kompetenztraining, Time-Out Bereich
- <2/2> Schülergespräche, Elterngespräche, weiterleiten an Beratungsstellen
- <4/4> niedrigschwellige Gesprächsangebote Schulsozialarbeit/ Schulleitung
- Verbindliche Gespräche im Rahmen des Kinderschutzkonzepts
- <5/5> Präventiv: Beratungsgespräche, Alltagsausgleiche durch z.B. Sport oder Musik
- Akut: Beratungsstellen, Schulersatzmaßnahmen, Schulpsychologische Beratungsstelle
- <6/6> Gespräche/ Hausbesuche

12) Allgemeine Angebote/ Maßnahmen/ Projekte durch die SSA

- <1/1> Ablaufplan, Handlungsrichtlinien bei Fehlen der Schüler/innen
- <2/2> Gruppenangebote in der Klasse, Einzelangebote, Unterstützung SuS, Ausflüge und Klassenfahrten
- <3/3> generelle Gestaltung der Schule, AGs im schulischen Kontext
- <4/4> Außerunterrichtliche Lernorte, Ausflüge
- <5/5> Time-Out Bereich (Aktivitätsraum/ Gesprächsraum), Begleitung
- <6/6> Aktivitätsraum, Gesprächsraum, Schulsozialarbeit, Lerncoaching

13) Abgestimmtes Konzept

ja	5	(83,33%)
nein	1	(16,67%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Summe	6	

14) Zuständigkeit Präventions- und Interventionsmaßnahmen

die Schulleitung	4	(66,67%)
die Schulsozialarbeit	6	(100,00%)
die Lehrkraft	6	(100,00%)
außerschulische Dienste, mit denen kooperiert wird	5	(83,33%)
weiß ich nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	21	
geantwortet haben	6	

15) Einschätzung Zuständigkeit der Schulsozialarbeitenden für präventive und interventive Maßnahmen

stimme voll zu	1	(16,67%)
stimme eher zu	4	(66,67%)
stimme eher nicht zu	1	(16,67%)
stimme gar nicht zu	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	
Mittelwert	2	
Median	2	

16) Vorhandensein eines abgestimmten Dokumentationssystems

ja	4	(66,67%)
nein	1	(16,67%)
weiß ich nicht	1	(16,67%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	

17) Abstimmungsprobleme aufgrund mangelnder Professionskenntnis

sehr häufig	0	(0,00%)
häufig	1	(16,67%)
manchmal	3	(50,00%)
selten	1	(16,67%)
gar nicht	1	(16,67%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	
Mittelwert	3,33	
Median	3	

18) Häufigkeit der Vermittlung zur Schulsozialarbeit

sehr häufig	0	(0,00%)
häufig	3	(50,00%)
manchmal	3	(50,00%)
selten	0	(0,00%)
gar nicht	0	(0,00%)
ohne Antwort	0	(0,00%)
Summe	6	
Mittelwert	2,5	
Median	2	

19) Bereitschaft Fallklärung nach kurzer Fehlzeit

Sehr relevant	6 (100,00%)
Eher relevant	0 (0,00%)
eher nicht relevant	0 (0,00%)
gar nicht relevant	0 (0,00%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
Summe	6
Mittelwert	1
Median	1

20) Einschätzung Kooperationsprofit mit Lehrkräften für bedarfsorientierteren Angebotsausbau

sehr	2 (33,33%)
vermehrt	3 (50,00%)
mäßig	0 (0,00%)
kaum	1 (16,67%)
gar nicht	0 (0,00%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
Summe	6
Mittelwert	2
Median	2

21) Kooperationsumfang mit Eltern

ich halte regelmäßig Kontakt/Rücksprache	4 (66,67%)
ich biete Sprechstunden an (z.B. allgemeiner Austausch, Krisenintervention)	4 (66,67%)
ich wirke bei einer externen Hilfeplanerstellung mit (z.B. Familie <-> Jugendamt)	5 (83,33%)
ich unterstütze bei einer schulinternen Hilfeplanerstellung	3 (50,00%)
ich mache (in begründeten Fällen) Hausbesuche	6 (100,00%)
ich informiere stets über aktuelle schulinterne Themen z.B. Veranstaltungen, Elternsprechtag	0 (0,00%)
ich weise auf externe Unterstützung hin (z.B. Familienhilfe, Elterntraining)	6 (100,00%)
ich informiere über Fehl- und schulabsentes Verhalten	4 (66,67%)
Sonstiges	2 (33,33%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	34 6

<4/4> Kooperation mit dem Kontaktverbund, [REDACTED] GmbH

<5/5> Hinweis auf externe Unterstützung z.B. Schulersatzmaßnahmen

22) Häufigkeit der Kooperation mit externen Stellen

sehr häufig	1 (16,67%)
häufig	3 (50,00%)
manchmal	1 (16,67%)
selten	0 (0,00%)
nie	1 (16,67%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
Summe	6
Mittelwert	2,5
Median	2

23) Kooperationspartner/innen und Netzwerke

Beratungsstellen (z.B. Schulabsentismus, Drogen, Erziehung)	5 (83,33%)
Jugendamt / ASD	6 (100,00%)
Jugendhilfe und Jugendeinrichtungen	5 (83,33%)
Familienhilfe und Familienhilfseinrichtungen	3 (50,00%)
schulpsychologischer Dienst	4 (66,67%)
Netzwerk von Schulsozialarbeit in [REDACTED]	2 (33,33%)
mit anderen (Schul-)sozialarbeiter/innen	4 (66,67%)
übergreifendes Netzwerk der Schulsozialarbeit (z.B. LAG Schulsozialarbeit NRW)	1 (16,67%)
Eltern und Verwandte	5 (83,33%)
Vereine (Fußball, Handball usw.)	1 (16,67%)
Sonstige	0 (0,00%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	36 6

24) Einschätzung Kooperationsprofit mit Externen für bedarfsorientierteren Angebotsausbau

sehr	1 (16,67%)
vermehrt	1 (16,67%)
mäßig	2 (33,33%)
kaum	1 (16,67%)
gar nicht	1 (16,67%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
Summe	6
Mittelwert	3
Median	3

25) Kooperationsprofit durch Externe für Ausbau von Schwerpunktangeboten

ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit	1 (16,67%)
ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Stärkung der Sozialkompetenz	3 (50,00%)

ja, Angebote mit Schwerpunkten zur Konfliktlösung	1 (16,67%)
nein	3 (50,00%)
ohne Antwort	0 (0,00%)
<hr/>	
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!) geantwortet haben	8 6

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und mich keiner fremden Hilfe bedient sowie keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften und anderen Quellen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

20.03.2023, Alexander Block

20.03.2023, Sven Walter