



UNIVERSITÄT
LEIPZIG



Ergebnisbericht der Fragebogenstudie 2025

Projekt: **Schulbesuch und Schulabbruch in Schleswig-Holstein (SANSCHO)**

Leitung: Prof. Dr. Heinrich Ricking & Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen
(Universität Leipzig) (Europa-Universität Flensburg)

Prof. Dr. Marie-Christine Vierbuchen & Florian Koch (Europa-Universität Flensburg) & Team-SANSCHO

Die wichtigsten Erkenntnisse auf einem Blick:

Worum geht es?

- Die Sanscho-Studie untersucht schulisches Wohlbefinden und Schulbesuchsprobleme in Schleswig-Holstein. Im Fokus stehen dabei insbesondere schulische Variablen, aber auch individuelle und familiäre Schutz- und Risikofaktoren werden genauer betrachtet.
- Insgesamt nahmen **5.500 Schülerinnen und Schüler** sowie **513 Lehrkräfte** an der Sanscho-Studie teil. Die **Auswahl der teilnehmenden Schulen** erfolgte systematisch und mit dem Ziel, eine für Schleswig-Holstein möglichst repräsentative Stichprobe zu generieren.

Wer ist betroffen?

- Besonders von Schulbesuchsproblemen betroffen sind **Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen, Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Lernen, Schülerinnen und Schüler an Schulen mit hohem Sozialindex** sowie **Lernende, die beim Geschlecht „unentschieden“** angaben. Diese Gruppen von Lernenden mit erhöhten Fehlzeiten zeigen gleichzeitig auch niedrigere Werte in den meisten Aspekten des schulischen Wohlbefindens.
- Mit **zunehmendem Alter steigen auch die Fehlzeiten**. Am stärksten ausgeprägt sind die Schulbesuchsprobleme in der 11. Klasse.
- Besonders von Schulbesuchsproblemen betroffen sind Lernende an **Gemeinschaftsschulen** sowie in **AVSH-Klassen der Berufsbildenden Schulen**. Wesentlich besser ist die Lage an den Gymnasien.

Was hilft?

- In der Sanscho-Studie wird zwischen allgemeinen selbstberichteten Fehlzeiten, Schulvermeidung (der Schule aufgrund von Angst fernbleiben) und Schulschwänzen (der Schule aufgrund von Ablehnung und/oder lustbetonten Aktivität außerhalb fernbleiben) unterschieden. Insgesamt scheint die Schulvermeidung häufiger der Grund von hohen Fehlzeiten als das Schulschwänzen zu sein.
- Es sind **verschiedene Variablen auf Schulebene wirksam**. Schulklima spielt bei Schulvermeidung eine größere Rolle, die Unterstützung durch Lehrkräfte und Monitoring bei Schulschwänzen.
- Es gibt leichte Unterschiede je nach Schulform und individuellen sowie sozialen Bedingungen – grundsätzlich treten jedoch die Schulzugehörigkeit und das Sicherheitsgefühl als die wichtigsten Schutzfaktoren gegen Schulbesuchsprobleme hervor.
- Die **wichtigsten Risikofaktoren für Schulabsentismus** sind emotionale Probleme und Verhaltensprobleme. Schulzugehörigkeit und Sicherheitsgefühl treten auch hier als Schutzfaktoren auf.

Wie ist die Perspektive der Lehrkräfte?

- Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung bestätigen die Erkenntnisse aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler: **Angst und Vermeidung werden auch von den Lehrkräften als Ursache für Schulbesuchsprobleme benannt.**
- Im Einklang mit den Daten aus der Befragung der Lernenden zur Häufigkeit des Fehlens in der Schule gaben Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und in den AVSH-Klassen der Berufsbildenden Schulen an, sich **häufiger mit Schulabsentismus zu beschäftigen**. Weniger häufig wird die Beschäftigung mit dem Thema am Gymnasium wahrgenommen.
- Die durch die **Beschäftigung mit Schulabsentismus entstehende Belastung** wird an Gemeinschaftsschulen höher als an anderen Schulformen eingeschätzt. Am wenigsten belastet fühlen sich Lehrkräfte am Gymnasium. Lehrkräfte in den AVSH-Klassen der Berufsbildenden Klassen drücken weniger Belastung aus, obgleich sie sich viel mit Schulabsentismus beschäftigen.
- Als **der belastendste Faktor** wird der Aufwand ausgewiesen, der durch die Kommunikation mit den Eltern entsteht. Generell werden **Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler** als mittelmäßig gut erreichbar wahrgenommen und es wird beobachtet, dass Eltern eher selten auf die Schule zukommen, um nach Lösungen zu fragen.
- Auch das aktive **Zurückhalten durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte** wird gelegentlich beobachtet.

Inhalt

1. Einleitung & Fundierung.....	1
2. Was wurde wie umgesetzt?	4
3. Perspektive der Schülerinnen und Schüler	5
3.1 Wer hat an der Studie teilgenommen?	5
3.2 Wer ist betroffen?	6
3.2.1 Geschlecht	6
3.2.2 Lernende mit Verhaltensproblemen	8
3.2.3 Unterstützungsbedarf Lernen und Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung	8
3.3 Welche schulischen Variablen spielen eine Rolle?.....	10
3.3.1 Schulform	10
3.3.2 Klassenstufe.....	11
3.3.3 Sozialindex.....	12
3.4 Was sind schulische Schutzfaktoren bei Schulbesuchsproblemen?	13
3.4.1 Schutzfaktoren nach Schulform	14
3.4.2 Schutzfaktoren bei ungünstigem Sozialindex.....	16
3.4.3 Schutzfaktoren bei Lernenden mit Verhaltensproblemen.....	16
3.4.4 Schutzfaktoren bei Schülerinnen und Schülern mit dem Unterstützungsbedarf Lernen	16
3.4.5 Vergleich schulischer Schutzfaktoren mit anderen Einflussgrößen für Schulabsentismus..	17
4. Perspektive der Lehrkräfte	18
4.1 Wer hat an der Studie teilgenommen?	18
4.2 Strukturen für den Umgang mit Schulabsentismus.....	19
4.3 Qualifizierung zum Thema Schulabsentismus.....	19
4.3 Beschäftigung mit Schulabsentismus	20
4.4 Empfundene Belastung	21
4.5 Wahrnehmung zur Rolle der Eltern.....	22
Literatur.....	23

1. Einleitung & Fundierung

Deutschlandweit sind ca. 11,4% der Schülerinnen und Schüler von Schulabsentismus betroffen (Feldhaus et. al, 2025). Folgen können das Herausfallen aus dem Schulsystem (Dropout), das Verfehlen eines Schulabschlusses und Probleme in der beruflichen Qualifizierung sein mit je weiteren Folgen finanzieller, gesellschaftlicher, psychosozialer sowie gesundheitlicher Art.

Doch was genau ist Schulabsentismus? Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren in der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums einhergehend mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation, einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration sowie dem Bedarf einer interdisziplinären Prävention und Intervention (Ricking & Hagen, 2016). Auch wenn die Definition von illegitimen Fehlzeiten spricht, ist doch klar, dass sowohl entschuldigte als auch unentschuldigte Fehlzeiten relevant für die Entwicklung sind und in manchen Untersuchungen nicht mehr getrennt betrachtet werden – jeder Schultag ist bedeutsam! Der Schulbesuch gilt als Grundlage für die Potenzialentfaltung junger Menschen, insbesondere für die sozial-emotionale Entwicklung, die schulische Laufbahn und die gesellschaftliche Teilhabe (Kearney et al., 2022). In diesem Zusammenhang wird oft synonym zu Schulabsentismus auch der Begriff der Schulbesuchsprobleme verwendet, der Schulbesuchsschwierigkeiten verschiedener Art umfasst, also ebenfalls ein Sammelbegriff ist.

Schulabsentismus entsteht in einem komplexen und multifaktoriellen Bedingungsgefüge und gilt als „Red Flag“ für diverse Entwicklungsrisiken. Risikofaktoren für Schulabsentismus können dabei auf individueller Ebene (z.B. geringe kognitive Leistungsfähigkeit, Lernschwierigkeiten, psychiatrische Symptome oder antisoziales Verhalten), auf familiärer Ebene (z.B. geringer sozioökonomischer Status der Familie, geringe elterliche Bildung und geringe elterliche Unterstützung), im Freundeskreis oder in der schulischen Lernumgebung liegen (Gubbels et al., 2019).

Schülerinnen und Schüler bringen ggf. ungünstige Bildungsvoraussetzungen mit, die zwar pädagogisch bearbeitet werden – auf deren Ursache Schule selbst aber kaum Einfluss nehmen kann. Ganz anders steht es mit der Gestaltung der schulischen Lernumgebung. Hier besteht ein wesentlicher Handlungsspielraum zur Prävention von und Intervention bei Schulbesuchsproblemen. Auch wenn sich schulische Faktoren verhältnismäßig weniger stark auswirken als Variablen auf individueller und familiärer Ebene (Speck & Stauvermann, 2025; Gubbels et al., 2019) hat eine sichere schulische Lernumgebung ein wichtiges Potenzial, vor Schulbesuchsproblemen zu schützen und individuellen sowie familiären Risikofaktoren entgegenzuwirken.

SANSCHO (Schulbesuch und Schulabbruch in Schleswig-Holstein) ist ein Forschungsprojekt in der Kooperation der Universitäten Flensburg und Leipzig und nimmt vor allem die schützenden Aspekte der schulischen Umwelt genauer in den Blick, z.B. verschiedene Dimensionen des schulischen Wohlbefindens (Schulzugehörigkeit, Sicherheitsgefühl, Soziale Integration, wahrgenommene Unterstützung durch Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler, Schulischer Optimismus). Gleichzeitig werden auch individuelle (Resilienz, Emotionale Schwierigkeiten und Verhaltensprobleme) und familiäre Faktoren (sozioökonomischer Status, wahrgenommene elterliche Unterstützung) sowie selbst eingeschätzte Fehlzeiten und Schulbesuchsprobleme erhoben. Ziel der groß angelegten Untersuchung ist die Erhebung der aktuellen Situation von Schulbesuch und Schulbesuchsproblemen in Schleswig-Holstein und zu differenzieren, welche Gruppen von Lernenden besonders betroffen, bzw. welche Einflussfaktoren besonders bedeutsam sind. Zugleich gilt es aufzudecken, welche

schulischen Wirkfaktoren in Bezug auf welche Schülergruppen eine präventive und schützende Funktion entfalten können. Die vorliegenden Ergebnisse dienen als erste Orientierung, um Schulentwicklung anzustoßen und Haltekraft an Schulen weiter zu entwickeln. Begleitend wurde zudem eine Lehrkräfte-Befragung durchgeführt, um die Erkenntnisse aus der Schüler-Befragung zu komplementieren und mit einer zusätzlichen Perspektive anzureichern. In diesem Zusammenhang wurden verschiedene Dimensionen erfasst, die den schulischen Umgang mit Absentismus betreffen (Beschäftigung, Qualifizierung, Belastungen). Zudem wurden auch Einstellungen sowie Erfahrungen mit dem elterlichen Umgang mit Schulabsentismus erhoben.

Der vorliegende Bericht versteht sich als eine Rückmeldung an die Schulen, die an der Erhebung teilgenommen haben (Vielen Dank!!! Wir wissen Ihre Beteiligung wirklich sehr zu schätzen!), eine Rückmeldung an das Ministerium SH, welches diese Erhebung finanziell und organisatorisch unterstützt, sowie ein hoffentlich interessanter Bericht für auch weitere Schulen und Praxiseinrichtungen, sowohl in Schleswig-Holstein, als auch darüber hinaus. Dieser Bericht darf ausdrücklich weitergereicht werden. Bei Fragen wenden Sie sich bitte an unser Projektteam (marie-christine.vierbuchen@uni-flensburg.de oder florian.koch@uni-flensburg.de).

Die Hintergründe von Schulbesuchsproblemen können sehr unterschiedlich sein und jeweils verschiedene pädagogische Maßnahmen erfordern, daher ist es wichtig zwischen den verschiedenen Ausprägungsformen von Schulabsentismus zu differenzieren. Eine gängige Einteilung unterscheidet zwischen Schulschwänzen, Angstbedingtem Meidungsverhalten und Zurückhalten durch die Eltern/ Erziehungsberechtigten (Abb. 1).

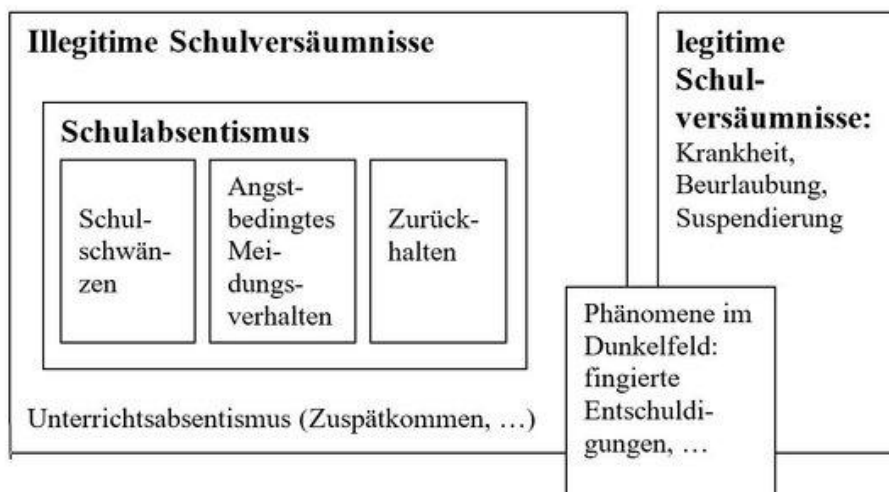


Abb. 1: Formen von Schulabsentismus (Ricking, 2023)

Unter **Schulschwänzen** fallen dabei eher externale Verhaltensmuster, bei denen Schülerinnen und Schüler den Unterricht, die Lehrkräfte oder die Schule als Ganzes ablehnen und deswegen dem Unterricht fernbleiben, einzelne Stunden schwänzen oder zu spät kommen. Der Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und dem Scheitern an schulischen Anforderungen ist hoch.

Angstbedingtes Meidungsverhalten (synonym auch Schulvermeidung) ist mit internalen Schwierigkeiten, die Schule zu besuchen aufgrund von a) Schulangst: Angst vor der Schule, Lehrkräften,

sozialen oder Leistungssituationen oder b) Schulphobie: z.B. Trennungsangst oder Angst, dass zu Hause etwas geschieht, während man in der Schule ist, verbunden. Hier können physische Symptome wie Kopf-, Bauchschmerzen, Schlafstörungen und Übelkeit eine Rolle spielen.

Das **Zurückhalten durch Eltern/ Erziehungsberechtigte** ist anders gelagert, denn hierbei geht der Impuls von den Erziehungsberechtigten aus. Es handelt sich um eine bewusste Schulpflichtverletzung und kann ganz unterschiedliche Gründe haben. Kindeswohlgefährdung kann in diesem Kontext ein relevanter Aspekt sein.

Ein weiteres Phänomen sind die sogenannten „**Young Carers**“, also Kinder und Jugendliche mit Pflegeverantwortung, die die Schule nicht besuchen können, da sie zu Hause unterstützen, versorgen und Verantwortung übernehmen (müssen). Hier findet sich ein Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen von Eltern.

Wichtig ist im Blick zu haben, dass diese Einteilung in Formen und darauf ausgerichtete Prävention und Intervention sehr hilfreich ist, aber es natürlich auch Mischformen gibt.

Auch wenn das Bedingungsgeflecht der Einflussfaktoren auf den Schulbesuch und damit verbundener Schwierigkeiten individuell und komplex ist – und Gründe eben auch außerhalb von Schule liegen – kann mit gezielten Präventionsmaßnahmen das Schulbesuchsverhalten unterstützt, und auf Schulebene ein früher Beitrag dazu geleistet werden, Wohlbefinden und ein hohes Sicherheitsgefühl für alle Beteiligten zu fördern. Wirkfaktoren auf den verschiedenen Ebenen des Systems finden sich in Abbildung 2.

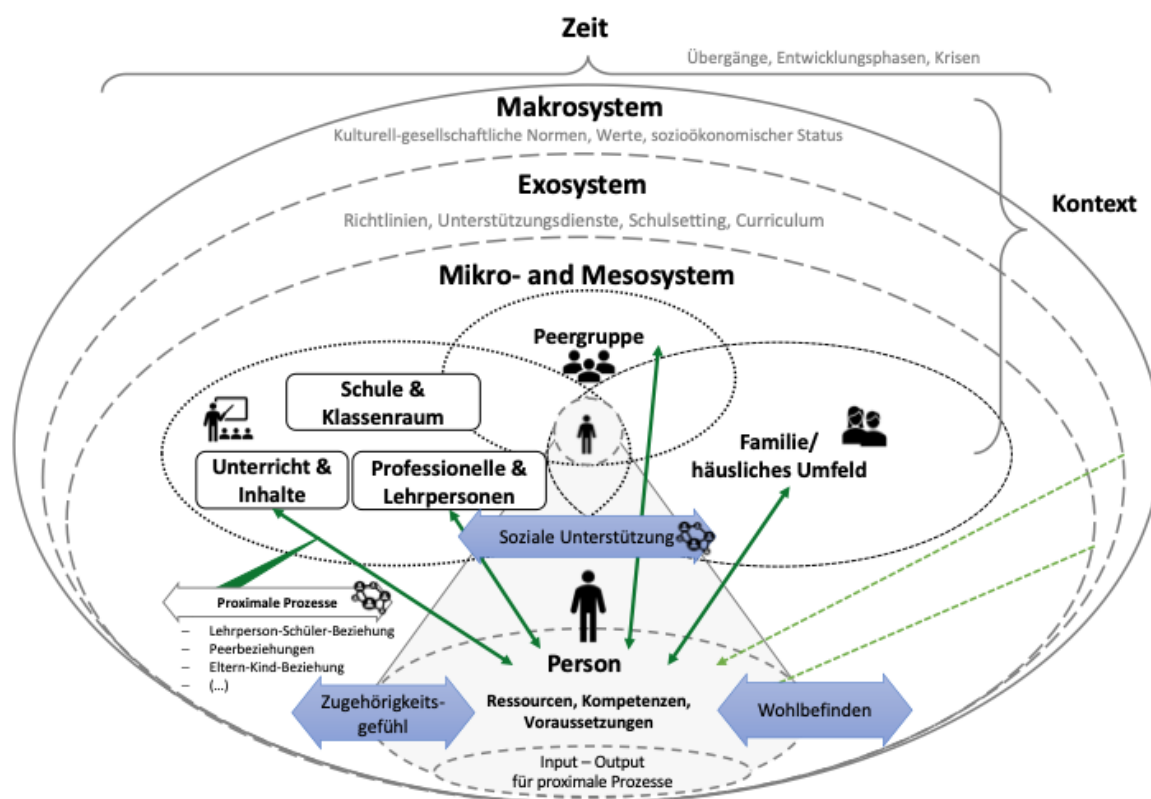


Abb. 2: Der resilienzbasierte humanökologische Rahmen von Schulbesuch (Quelle: deutsche Übersetzung; Enderle, 2025)

Ein Schlüsselkonzept dabei ist das schulische Wohlbefinden. Hascher (2003) beschreibt das Wohlbefinden in der Schule als eine Erfahrungsqualität, die durch die Dominanz positiver Gefühle und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext im Vergleich zu negativen Gefühlen und Kognitionen gegenüber dem Schulleben gekennzeichnet ist.

Schulisches Wohlbefinden stellt einen mehrstufigen Schutzprozess da, der emotionale, akademische und soziale Komponenten im schulischen Umfeld miteinander verbindet. Die erhobenen Dimensionen der Sanscho-Studie sind auf den oben abgebildeten Rahmen ausgerichtet.

2. Was wurde wie umgesetzt?

Die Sanscho-Studie besteht aus insgesamt fünf Modulen ([Link zur Projekt-Website der Europa-Universität Flensburg](#)). Im hier vorliegenden Bericht geht es um einen Teil des zweiten Moduls, die quantitative Erhebung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. Die Erhebungen fanden pseudonymisiert anhand eines persönlichen Codes statt. So können Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gemeinsam einer Schule zugeordnet werden – um welche Schule es sich genau handelt, ist jedoch nicht ersichtlich. Die Erhebung wurde von der Ethikkommission der Europa-Universität Flensburg genehmigt sowie vom Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur bewilligt und gefördert.

Die breit angelegte digitale Befragung fand an insgesamt 53 Schulen im Frühjahr 2025 statt, dabei wurden die Schulformen Grundschule, Gemeinschaftsschule mit und ohne Oberstufe, Gymnasium, Förderzentrum sowie die AVSH-Lehrgänge von Berufsbildenden Schulen berücksichtigt. Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu generieren, wurden die teilnehmenden Schulen so ausgewählt, dass in folgenden Kriterien ein ausgeglichenes Verhältnis bestand: dokumentierte Fehlzeiten „kritisch“ vs. „unkritisch“, verschiedene Stufen des Sozialindex, Schulen aus allen Regionen des Landes mit ähnlichen Anteilen ländlicher und städtischer Einzugsgebiete.

Die Fragebögen bestanden vornehmlich aus bereits etablierten Skalen, punktuell wurden spezifisch für das Erkenntnisinteresse der Erhebung neue Items und Skalen konzipiert. An dieser Stelle sollen in Kürze wichtige Konstrukte definiert werden, um die Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse zu erleichtern. Ein wesentlicher Wirkfaktor im Kontext von Schulbesuchsproblemen ist die **Schulzugehörigkeit**. Diese bezeichnet das Gefühl einer Person, sich als akzeptiertes und wertgeschätztes Mitglied ihrer Schule zu erleben. Die im Fragebogen verwendete Skala beinhaltet Items zu Anbindung an Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Aspekte des **Wohlbefindens** und des **Sicherheitsgefühls**. Das Sicherheitsgefühl ist das subjektive Empfinden, vor körperlichen oder emotionalen Gefahren geschützt zu sein. Die Skala in der Befragung bildet Gewalterfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern ab und umfasst offenes und verdeckt aggressives Verhalten. **Soziale Integration** bedeutet die in der Selbsteinschätzung als erfolgreich wahrgenommene Eingliederung einer Person in eine Gemeinschaft, in der sie aktiv teilnimmt und soziale Beziehungen aufbaut. In dieser Skala wird in der Sanscho-Studie nach der Anbindung an die Klassengemeinschaft gefragt. Weitere bedeutsame erfragte Konstrukte sind die **Resilienz** sowie die **wahrgenommene Unterstützung** durch Lehrkräfte (emotional und akademisch), durch Mitschülerinnen und Mitschüler und durch die Eltern/ Erziehungsberechtigten.

3. Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Zuerst werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der Befragung der Lernenden berichtet. Nach einer Darstellung der Stichprobe folgt die Analyse nach individuellen und schulischen Risikofaktoren sowie die Untersuchung auf Schutzfaktoren.

3.1 Wer hat an der Studie teilgenommen?

Insgesamt haben 5.500 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilgenommen. Sie verteilten sich wie folgt auf die Schulformen:

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe auf die Schulformen

	n (%)
Grundschule	n = 304 (5.6%)
Förderzentrum	n = 188 (3.4%)
Gemeinschaftsschule m. Oberstufe	n = 468 (8.5%)
Gemeinschaftsschule o. Oberstufe	n = 507 (9.2%)
Gymnasium	n = 3378 (61.4%)
Berufsbildende Schule (AVSH)	n = 655 (11.9%)

Die Auflistung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums deutlich überrepräsentiert sind: Der Anteil liegt bei 3378 und macht damit insgesamt 61.4 % der gesamten Stichprobe aus. Diese Datenlage ermöglicht einerseits besonders aufschlussreiche Ergebnisse für die Situation an Gymnasien in Schleswig-Holstein, andererseits besteht damit auch eine deutliche Verzerrung zugunsten einer bestimmten Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Bei Analysen, die die gesamte Stichprobe betreffen, muss dieser Umstand mitgedacht werden. Im weiteren Verlauf wird deswegen häufig nach Schulform differenziert ausgewertet.

Obwohl die vorliegende Stichprobe keine Repräsentativität beanspruchen kann, konnte dennoch für alle Schulformen eine zufriedenstellende Teilstichprobe von Schülerinnen und Schülern generiert werden, die statistisch belastbare Aussagen für die verschiedenen institutionellen Bedingungen erlaubt. Eine wertvolle Ergänzung sind dabei die Daten aus den Förderzentren Geistige Entwicklung und den AVSH-Klassen der Berufsbildenden Schulen, da diese in großen Befragungen i.d.R. kaum berücksichtigt werden.

Die Befragung richtete sich an die Jahrgangsstufen 4, 6, 7, 8, 10 und 11. Diese Auswahl ist evidenzbasiert und berücksichtigt entwicklungspsychologische und schulorganisatorische Aspekte. In der endgültigen Stichprobe finden sich vereinzelt auch Lernende aus der 3., 5. und 9., 12. und 13. Klasse.

Tab. 2: Verteilung der Stichprobe auf die Klassenstufen

	n (%)
3. Klasse	n = 1 (0.02%)
4. Klasse	n = 328 (5%)
5. Klasse	n = 26 (0.5%)
6. Klasse	n = 1203 (21.9%)
7. Klasse	n = 917 (16.7%)
8. Klasse	n = 798 (14.5%)
9. Klasse	n = 129 (16.4%)
10. Klasse	n = 901 (16.4%)
11. Klasse	n = 669 (12.2%)
12. Klasse	n = 24 (0.4%)
13. Klasse	n = 9 (0.2%)

Eine Besonderheit der Befragung war die Berücksichtigung und Erhebung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Aufgrund der ausgewählten Förderzentren ist dabei besonders die Gruppe der Lernenden mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vertreten. Auch eine beachtliche Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit den Unterstützungsbedarfen Lernen und Sprache konnte erreicht werden.

Tab. 3: Sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe

	n (%)
Keine Angabe	n = 188 (3.4%)
Ohne Unterstützungsbedarf	n = 4944 (89.9%)
Lernen	n = 98 (1.8%)
Sprache	n = 43 (0.8%)
Geistige Entwicklung	n = 178 (3.2%)
Emotionale und soziale Entwicklung	n = 3 (0.1%)
Körperliche und motorische Entwicklung	n = 14 (0.3%)
Hören	n = 12 (0.2%)
Sehen	n = 7 (0.1%)
Autismus Spektrum	n = 10 (0.2%)

Überraschend ist der geringe Anteil der Lernenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, dessen Prävalenz eigentlich wesentlich höher ist. Um dennoch Aussagen über Schülerinnen und Schüler zu machen, die unter den Voraussetzungen von Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung die Schulen besuchen, wurde anhand der Werte aus dem international etablierten SDQ-Fragebogen (*Strengths and Difficulties Questionnaire*, Goodman, 1997) eine Subgruppe von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im sozialen Bereich gebildet. Die auf diese Weise generierte Untergruppe umfasst 290 Lernende.

Tab. 4: Verhaltensprobleme (Conduct Problems, SDQ-S)

Mit Auffälligkeiten	n = 290 (7.6%)
Ohne Auffälligkeiten	n = 3525 (92.4%)

3.2 Wer ist betroffen?

In diesem Teil des Berichts werden Gruppen von Lernenden genauer betrachtet, die in der Sanscho-Stichprobe besonders von Schulbesuchsproblemen betroffen sind. Die Angaben der Schülerinnen und Schülern zu ihren Fehlzeiten werden zudem anschließend mit ihren Aussagen zu verschiedenen Dimensionen schulischen Wohlbefindens in Verbindung gesetzt.

3.2.1 Geschlecht

Der Einfluss der Variable Geschlecht auf das Schulbesuchsverhalten ist komplex und es bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Risikofaktoren, welche wiederum Schulbesuchsprobleme begünstigen können (Gubbels et al., 2019). Die Befragung innerhalb der Sanscho-Studie ergab, dass die allgemeinen selbstberichteten Fehlzeiten von Jungen und Mädchen keinen signifikanten Unterschied aufweisen. Um mehr Informationen zu den Fehlzeiten zu erhalten, wurde zudem auch erfragt, wie oft Schülerinnen und Schüler aus bestimmten Gründen gefehlt haben. Dabei wurde nach zwei zentralen Begründungsmustern im Zusammenhang mit Fehlzeiten gefragt: Schulvermeidung aufgrund emotionaler Schwierigkeiten („...weil ich in der Schule traurig bin oder mich unglücklich fühle“; „...weil ich Angst habe oder mich vor etwas fürchte“) und Schulschwänzen („...weil

wir dort etwas machen, das ich langweilig finde“, „...weil ich mich mit Freunden verabrede“). Es zeigt sich, dass Mädchen häufiger angeben, aus Angst der Schule fernzubleiben und damit eher zur Schulvermeidung tendieren als zum lustbetonten Schulschwänzen. Bei den Jungen sind Schulvermeidung und Schulschwänzen gleich verbreitet. Andere bekannte Aspekte wie medizinische Gründe oder die Zurückhaltung der Familie wurden an dieser Stelle nicht erfasst – es wird dennoch deutlich, dass die Hintergründe von Fehlzeiten durchaus unterschiedlich gelagert sind. Insgesamt ist hervorzuheben, dass emotionsbezogene Schulbesuchsprobleme ein bedeutsamerer Faktor als das Schwänzen im Kontext der Erklärung von Fehlzeiten sind.

Tab. 5: Schulbesuchsprobleme nach Geschlecht

	Allgemeine Fehlzeiten		Schulvermeidung		Schulschwänzen	
	M	SD	M	SD	M	SD
Mädchen	2.01	1.19	1.47	0.71	1.22	0.45
Jungen	2.01	1.17	1.34	0.57	1.36	0.61
Unentschieden	2.60	1.49	2.05	1.08	1.68	0.99

M = Mittelwert (Durchschnittlicher Wert der Gruppe), SD = Standardabweichung (Streuungsmaß; Durchschnitt davon, wie weit einzelne Werte innerhalb der Gruppe vom gemeinsamen Mittelwert entfernt liegen), Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Ebenfalls in der Untersuchung erreicht wurden 67 Lernende, die beim Geschlecht „unentschieden“ angaben. Besonders diese Gruppe ist verhältnismäßig stark von Schulbesuchsproblemen betroffen – ein Ergebnis, das an bisherige internationale Befunde anknüpft (Burton et al., 2014). Die Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten schulischen Wohlbefindens deuten den Hintergrund des Absentismus-Risikos dieser Gruppe an: Personen, die „unentschieden“ beim Geschlecht angaben, haben ein deutlich geringeres Gefühl der Sicherheit, der Schulzugehörigkeit und der Sozialen Integration. Der besonders hohe Wert bei der Schulvermeidung, also dem Fehlen aufgrund von Angst, untermauert diesen Befund. Auch die Mädchen haben ein signifikant geringeres Gefühl der Sozialen Integration und der Sicherheit als die Jungen, was sich ebenfalls in einem höheren Wert bei der Schulvermeidung niederschlägt. Angemerkt werden muss zudem, dass die Werte der Standardabweichung (SD) bei Personen, die „unentschieden“ angaben, in allen Domänen des schulischen Wohlbefindens wesentlich höher sind, als bei Jungen bzw. Mädchen. Dies deutet auf eine große Heterogenität innerhalb dieser Gruppe hin.

Tab. 6: Schulisches Wohlbefinden nach Geschlecht

	Mädchen		Jungen		Unentschieden	
	M	SD	M	SD	M	SD
Schulzugehörigkeit	3.18	0.53	3.16	0.55	2.52	0.74
Soziale Integration	3.29	0.64	3.39	0.63	2.83	0.76
Sicherheitsgefühl	3.64	0.43	3.53	0.49	3.15	0.82
Unterstützung Mitschüler	3.97	0.73	4.00	0.74	3.16	1.07
Emotionale Unterstützung Lehrkräfte	2.76	0.63	2.79	0.72	2.01	0.71
Akademische Unterstützung Lehrkräfte	2.78	0.55	2.81	0.62	2.36	0.68
Schuloptimismus*	3.49	0.84	3.64	0.86	2.54	1.05
Schulverbundenheit*	4.14	0.88	3.88	0.91	3.33	1.23

*erst ab Klasse 7 erhoben. Skala von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

3.2.2 Lernende mit Verhaltensproblemen

International gilt mittlerweile als gut abgesichert, dass insbesondere Lernende mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schulbesuchsproblemen betroffen sind (Lereya et al., 2023). Da in der Befragung selbst für nur wenig Personen der diagnostizierte sonderpädagogische Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung angegeben wurde, musste stattdessen anhand der international viel eingesetzten SDQ-Skala (Strength and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997) zu Verhaltensauffälligkeiten ermittelt werden, welche Lernenden in diesem Bereich ihrer Entwicklung von besonderen Herausforderungen betroffen sind. Ab einem Schwellenwert von 5 zählen Lernende zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Anpassungsschwierigkeiten im Verhalten, basierend auf den deutschen Normen des SDQ-S (Schülerversion; Becker et al., 2018). Für die Stichprobe der Sanscho-Untersuchung betrifft dies 290 Schülerinnen und Schüler.

Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Verhaltensprobleme ist diese Gruppe nach eigenen Angaben deutlich mehr von allgemeinen Fehlzeiten betroffen. Auch das Schwänzen und die Schulvermeidung treten wesentlich häufiger auf als bei den Schülerinnen und Schülern ohne Verhaltensauffälligkeit. Ein interessanter Befund ist an dieser Stelle, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensprobleme genauso häufig Schwänzen wie sie der Schule aus Angst fernbleiben. Schulangst ist also auch für diese Gruppe ein relevantes Problem. Dies bestätigen zudem die Angaben zu den verschiedenen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens, bei denen diese Gruppe der Lernenden ebenfalls stets eine geringere Ausprägung angab.

Tab. 7: Schulbesuchsprobleme bei Lernenden mit Verhaltensproblemen

	Allgemeine Fehlzeiten		Schulvermeidung		Schulschwänzen	
	M	SD	M	SD	M	SD
unauffällig	2.15	1.20	1.41	0.65	1.30	0.53
auffällig	2.57	1.44	1.93	0.92	1.90	0.84

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Tab. 8: Schulisches Wohlbefinden bei Lernenden mit Verhaltensproblemen

	unauffällig		auffällig	
	M	SD	M	SD
Schulzugehörigkeit	3.13	0.53	2.74	0.62
Soziale Integration	3.35	0.62	3.00	0.73
Sicherheitsgefühl	3.66	0.41	3.13	0.74
Unterstützung Mitschüler	4.00	0.75	3.57	0.98
Emotionale Unterstützung Lehrkräfte	2.80	0.65	2.36	0.80
Akademische Unterstützung Lehrkräfte	2.81	0.57	2.49	0.71
Schuloptimismus*	3.59	0.84	3.14	1.02
Schulverbundenheit*	4.04	0.90	3.64	1.03

*erst ab Klasse 7. Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

3.2.3 Unterstützungsbedarf Lernen und Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung

Auch Beeinträchtigungen des Lernens gelten international als gut abgesicherter Risikofaktor für Schulbesuchsprobleme (Lereya et al., 2023). In der Stichprobe befinden sich 98 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und 178 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Tab. 9: Schulbesuchsprobleme bei Lernenden mit dem Unterstützungsbedarf Lernen und dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung

	Allgemeine Fehlzeiten		Schulvermeidung		Schulschwänzen	
	M	SD	M	SD	M	SD
Lernen	2.25	1.46	1.73	0.77	1.69	0.74
Geistige Entwicklung	1.89	1.16	1.30	0.56	1.30	0.59
Ohne Unterstützungsbedarf	2.00	1.16	1.41	0.65	1.27	0.53

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Hinsichtlich der allgemeinen Fehlzeiten unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen nicht von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Förderschwerpunkt. Einen erheblichen Unterschied gibt es jedoch bei der Betrachtung der angegebenen Gründe für die Fehlzeiten: Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Lernen schwänzen häufiger und fehlen zudem öfter aufgrund von Schulangst. Widersprüchlich zum berichteten Grund der Schulangst ist jedoch, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Lernen nicht in den verschiedenen Domänen des schulischen Wohlbefindens von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf unterscheiden. Dies ist allerdings positiv zu werten: Es gelingt insgesamt gut, diese Schülerinnen und Schüler trotz ihrer Herausforderungen im Lernen gut in die Schulgemeinschaft zu integrieren und ein Gefühl des Unterstützt-Werdens und des Wohlbefindens herzustellen.

Tab. 10: Mittelwerte des schulischen Wohlbefindens nach Unterstützungsbedarfen

	Lernen		Geistige Entwicklung		Ohne Unterstützungsbedarf	
	M	SD	M	SD	M	SD
Schulzugehörigkeit	3.04	0.58	3.40	0.61	3.15	0.54
Soziale Integration	3.20	0.68	3.12	0.70	3.34	0.63
Sicherheitsgefühl	4.48	0.56	3.47	0.50	3.60	0.46
Unterstützung Mitschüler	3.98	0.78	4.41	0.64	4.03	0.73
Emotionale Unterstützung Lehrkräfte	2.97	0.73	3.54	0.59	2.84	0.69
Akademische Unterstützung Lehrkräfte	2.96	0.70	3.50	0.63	2.89	0.61

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Die Werte der selbstberichteten Fehlzeiten bei Lernenden an Förderzentren für Geistige Entwicklung müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Viele der Teilnehmenden füllten den Fragebogen mit Unterstützung studentischer Projektmitarbeitender aus, was zu sozialen Erwünschtheitseffekten führen könnte. Gleichzeitig können individuell und organisatorisch höchst unterschiedliche Bedingungen (z.B. nicht alleine zur Schule kommen, Abholservices) den Vergleich mit Lernenden ohne Unterstützungsbedarf erschweren. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung sind also insgesamt nur vorsichtig zu interpretieren. Als bedeutsam einzuschätzen sind trotz allem z.B. die Informationen bezüglich des schulischen Wohlbefindens und der wahrgenommenen Unterstützung. Im Vergleich zur Gruppe ohne Förderschwerpunkt fühlen sich Lernende an Förderzentren für Geistige Entwicklung durchschnittlich genauso gut aufgehoben. Die Werte für die wahrgenommene Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrkräfte liegen sogar weit oberhalb jener der Vergleichsgruppe.

3.3 Welche schulischen Variablen spielen eine Rolle?

Neben den individuellen Risikofaktoren spielen auch strukturelle Aspekte auf Schulebene eine Rolle. Im Folgenden wird deshalb die Situation der Schulbesuchsprobleme aufgeschlüsselt nach Schulform, Klassenstufe und Sozialindex betrachtet. Der in der Forschung oft genannte Effekt der Schulgröße (große Schulen sind häufiger von ungünstigem Schulbesuchsverhalten betroffen) konnte in der Sanscho-Stichprobe nicht nachgewiesen werden, weshalb nicht separat auf die Variable der Schulgröße eingegangen wird.

3.3.1 Schulform

Hinsichtlich der Schulformen zeigen sich leichte Unterschiede im Schulbesuchsverhalten. Besonders belastet mit Blick auf die allgemeinen Fehlzeiten sind die AVSH-Klassen der Berufsbildenden Schulen, hier liegen die selbstberichteten Fehlzeiten der Lernenden weit über jenen der anderen Schulformen. Dies spiegelt sich auch in erhöhten Werten bei der Schulvermeidung und dem Schulschwänzen, die miteinander vergleichbar sind. Die Werte der allgemeinen Fehlzeiten an der Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe, der Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, der Förderschule und des Gymnasiums unterscheiden sich kaum. Ein wenig differenzierter wird das Bild jedoch mit Blick auf die Schulvermeidung und das Schulschwänzen: Bei den Gemeinschaftsschulen und den Förderzentren liegen die Werte für die Schulvermeidung und das Schulschwänzen nahe beieinander, beim Gymnasium dominiert hingegen die Schulvermeidung. Dies könnte mit den eher leistungsorientierten Erwartungen am Gymnasium und einem evtl. daraus resultierenden selbstwahrgenommenem Druck in Verbindung gebracht werden, der in der Skala zur Schulvermeidung abgebildet wird („Wie oft hast in den letzten drei Monaten gefehlt, weil du Angst hattest, dich in der Schule zu blamieren?/weil du dort unangenehme Situationen vermeiden wolltest?“).

Tab. 11: Schulbesuchsprobleme nach Schulform

	Allgemeine Fehlzeiten		Schulvermeidung		Schulschwänzen	
	M	SD	M	SD	M	SD
Förderzentrum	1.95	1.24	1.37	0.68	1.38	0.71
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe	1.98	1.17	1.44	0.63	1.34	0.59
Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe	2.07	1.24	1.52	0.72	1.47	0.70
Gymnasium	1.91	1.06	1.35	0.62	1.18	0.40
Berufsbildende Schule (AVSH)	2.81	1.48	1.67	0.79	1.69	0.73
Grundschule	1.59	0.68	1.42	0.61	1.24	0.50

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Die Unterstützungsbedingungen scheinen besonders gut am Förderzentrum zu sein, hier sind die Werte für die Unterstützung durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie durch Lehrkräfte am höchsten. Auch das Unterstützungserleben an den Grundschulen ist wesentlich stärker ausgeprägt als an den Sekundarschulen.

Tab. 12: Wahrgenommene Unterstützung nach Schulform

	Durch Mitschülerinnen und Mitschüler		Emotional durch Lehrkräfte		Akademisch durch Lehrkräfte	
	M	SD	M	SD	M	SD
Förderzentrum	4.37	0.76	3.50	0.67	3.45	0.71
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe	3.93	0.77	2.92	0.70	2.95	0.63
Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe	3.87	0.80	2.82	0.74	2.88	0.67
Gymnasium	4.07	0.69	2.79	0.67	2.85	0.56
Berufsbildende Schule (AVSH)	3.87	0.85	2.96	0.73	2.90	0.75
Grundschule	4.24	0.67	3.29	0.67	3.38	0.56

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Hinsichtlich der Aspekte des Schulklimas (Schulzugehörigkeit, Soziale Integration und Sicherheitsgefühl) ergibt sich ein komplexes Bild bei den unterschiedlichen Komponenten. An der Berufsbildenden Schule (AVSH) ist das Gefühl der Schulzugehörigkeit und der Sozialen Integration am schwächsten ausgeprägt, dafür ist aber das Sicherheitsgefühl stark. Umgekehrt ist es bei der Grundschule: Im Vergleich ist das Sicherheitsgefühl niedrig, d.h. die Lernenden erfahren mehr Gewalt durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Werte für die Schulzugehörigkeit und die Soziale Integration sind jedoch verhältnismäßig hoch. Insgesamt gut schneidet das Gymnasium ab, während die Bedingungen an der Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe grundsätzlich weniger günstig sind.

Tab. 13: Wahrgenommenes Schulklima nach Schulform

	Schulzugehörigkeit		Soziale Integration		Sicherheitsgefühl	
	M	SD	M	SD	M	SD
Förderzentrum	3.37	0.69	3.17	0.75	3.43	0.58
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe	3.11	0.56	3.27	0.68	3.56	0.47
Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe	2.95	0.60	3.22	0.69	3.44	0.53
Gymnasium	3.21	0.50	3.40	0.60	3.63	0.24
Berufsbildende Schule (AVSH)	3.01	0.63	3.14	0.68	3.68	0.49
Grundschule	3.35	0.48	3.36	0.62	3.41	0.48

Skalen von 1-4 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

3.3.2 Klassenstufe

Als erste Variable soll die Klassenstufe genauer betrachtet werden. Die Daten der Sanscho-Studie zeigen, dass grundsätzlich mit zunehmendem Alter die selbstberichteten Fehlzeiten kontinuierlich steigen. Die höchsten Werte gaben jeweils Schülerinnen und Schüler der AVSH Klassen an, dies gilt sowohl für die allgemeinen Fehlzeiten, die Schulvermeidung und das Schulschwänzen. Ansonsten sind die Schulbesuchsprobleme am stärksten in der 11. Klasse ausgeprägt, gefolgt von der 10. Klasse. Ein weiterer interessanter Befund ist, dass der Wert für die Schulvermeidung bereits in der vierten Klasse so hoch ist wie später erst in der 10. Klasse wieder.

Tab. 14: Schulbesuchsprobleme nach Klassenstufe

	Allgemeine Fehlzeiten		Schulvermeidung		Schulschwänzen	
	M	SD	M	SD	M	SD
4. Klasse	1.63	1.03	1.43	0.61	1.24	0.51
6. Klasse	1.62	0.91	1.30	0.54	1.14	0.36
7. Klasse	1.76	1.02	1.37	0.65	1.25	0.54
8. Klasse	1.97	1.10	1.36	0.62	1.25	0.53
10. Klasse	2.21	1.17	1.44	0.68	1.30	0.50
11. Klasse	2.38	1.20	1.47	0.71	1.29	0.49
AVSH	2.85	1.45	1.67	0.77	1.70	0.75

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

3.3.3 Sozialindex

Ein wesentlicher Einflussfaktor für Bildungsbenachteiligung ist die sozialstrukturelle Lage eines Stadtteils. Deshalb wurde der Sozialindex als Kriterium zur Auswahl der teilnehmenden Schulen herangezogen. Auf Basis dieses Modells wurde den Schulen in Schleswig-Holstein von Schröpfer und Jeworutzki (2024) ein Wert auf einer neunstufigen Skala zugeordnet (1 = weniger herausforderndes Umfeld, 9 = sehr herausforderndes Umfeld; vgl. Schleswig-Holstein, 2025). Dabei wurden ausschließlich allgemeinbildende Schulen in die Berechnung einbezogen. Förderzentren und Berufsbildende Schulen blieben unberücksichtigt.

Die Berechnung des Indexes stützt sich auf folgende Indikatoren:

- Anteil der Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache
- Anteil der Schülerinnen und Schüler mit eigenem Zuzug aus dem Ausland
- Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (LSE)
- Anteil der Kinder- und Jugendarmut (Sozialraumindikator)

In der Stichprobe der Sanscho-Studie sind 53 Schulen enthalten. Um einen ersten Einblick für den Einfluss der soziostrukturellen Lage einer Schule zu erhalten, werden nun Schulen mit einem besonders niedrigen Sozialindex von 1 und 2 (wenig herausforderndes Umfeld, 11 Schulen) mit jenen mit einem hohen Sozialindex von 7 bis 9 (sehr herausforderndes Umfeld, 9 Schulen) miteinander verglichen.

Ein Blick auf den sozioökonomischen Status validiert die Einteilung in die beiden Gruppen. Lernende an Schulen mit einem niedrigen Sozialindex sind im Schnitt deutlich bessergestellt als Lernende an Schulen mit hohem Sozialindex. Mit einem Mittelwert beim sozioökonomischen Status (im Fragebogen erhoben) von nur $M=1,14$ liegt diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern auch deutlich unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe von $M=3,03$. Angemerkt werden muss an dieser Stelle aber, dass die Standardabweichung (SD) mit 2.51 sehr hoch ist – dies weist auf eine große Streuung der Daten hin, und bedeutet, dass viele Schülerinnen und Schüler an Schulen mit hohem Sozialindex weit unter bzw. über dem durchschnittlichen Wert im sozioökonomischen Status liegen. Auch bei Schulen mit niedrigem Sozialindex ist die SD mit 2.04 sehr hoch. Insgesamt liegt also im Durchschnitt ein deutlicher Unterschied im sozioökonomischen Status in Abhängigkeit vom Sozialindex vor, innerhalb der Gruppen ist die Streuung aber breit und es lernen Schülerinnen und Schüler aus sehr verschiedenen sozialen Hintergründen gemeinsam an einer Schule.

Tab. 15: Familiäre Merkmale nach Sozialindex

	Sozioökonomischer Status		Elterliche Unterstützung	
	M	SD	M	SD
Niedriger Sozialindex	3.99	2.04	2.99	0.90
Hoher Sozialindex	1.14	2.51	3.09	0.86

Höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Im Kontrast dazu besteht interessanterweise kaum ein Unterschied zwischen der wahrgenommenen Unterstützung zuhause („Meine Eltern fragen mich, was ich gerade in der Schule lerne.“, „Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache.“). Dies schließt sich an die Beobachtung von Feldhaus und Rau (2025) an, dass mehr Ressourcen zuhause nicht direkt bedeuten, dass auch mehr Ressourcen in Form von Aufmerksamkeit und Unterstützung in die Bildung der Kinder fließen.

Hinsichtlich der Fehlzeiten zeigt sich, dass Lernende an Schulen im belasteten Umfeld im Allgemeinen häufiger fehlen. Interessanterweise sind die Werte für die spezifische Form des Schulschwänzens gleich. Ein Unterschied besteht aber hinsichtlich der Schulvermeidung, wo die Schulen mit niedrigem Sozialindex besser abschneiden. Denkbar wäre, dass das schulische Umfeld an Schulen in herausfordernder Lage aufgrund der adversativen Umstände weniger günstig ist.

Tab. 16: Schulbesuchsprobleme nach Sozialindex

	Allgemeine Fehlzeiten		Schulvermeidung		Schulschwänzen	
	M	SD	M	SD	M	SD
Niedriger Sozialindex	1.89	1.04	1.35	0.61	1.18	0.41
Hoher Sozialindex	2.14	1.31	1.54	0.74	1.41	0.62

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

Diese Vermutung bestätigt sich auch mit Blick auf die Skalen des schulischen Wohlbefindens, welches an Schulen in herausfordernder Lage stets niedriger ist, abgesehen von der akademischen Unterstützung durch Lehrkräfte.

Tab. 17: Schulisches Wohlbefinden nach Sozialindex

	Niedriger Sozialindex		Hoher Sozialindex	
	M	SD	M	SD
Schulzugehörigkeit	3.21	0.51	3.02	0.57
Soziale Integration	3.40	0.60	3.23	0.68
Sicherheitsgefühl	3.62	0.43	3.50	0.49
Unterstützung (Mitschüler)	4.08	0.71	3.93	0.73
Emotionale Unterstützung (Lehrkräfte)	2.81	0.68	2.79	0.78
Akademische Unterstützung (Lehrkräfte)	2.86	0.57	2.95	0.68

Skalen von 1-4 bzw. 1-5 – höhere Werte bedeuten eine stärkere Ausprägung des Konstrukts.

3.4 Was sind schulische Schutzfaktoren bei Schulbesuchsproblemen?

Im letzten Teil der Schülerinnen- und Schüler-Perspektive sollen nun die Ergebnisse der Faktoren berichtet werden, die auf Schulebene eine präventive Wirkung auf Schulvermeidung und Schulschwänzen entfalten können. Dafür wurde über sogenannte Regressionsmodelle überprüft, wie stark der Einfluss einzelner Schutzfaktoren auf die berichteten Fehlzeiten ist. Hier entstehen wertvolle Möglichkeiten der Prävention für die Schulentwicklung.

Es ist anzunehmen, dass für unterschiedliche schulische Konstellationen jeweils andere Schutzfaktoren besonders wirksam sind. Deshalb folgt nun eine Auswertung nach Schulform. Außerdem werden separate Auswertungen für die Gruppen der Lernenden präsentiert, für die im vorherigen Abschnitt ein erhöhtes Risiko für Schulbesuchsprobleme ermittelt wurde – Schülerinnen und Schüler an Schulen mit hohem Sozialindex, mit Unterstützungsbedarf Lernen und mit Auffälligkeiten im Verhalten nach der SDQ-Skala.

Das verwendete statistische Verfahren der Regressionsanalyse erlaubt es, den Zusammenhang zwischen den berichteten Fehlzeiten und den Variablen auf schulischer Ebene zu untersuchen. Dazu wird überprüft, ob ein Anstieg in einem schulischen Faktor mit einer Verringerung der Schulbesuchsprobleme einhergeht. Senkt die starke Ausprägung eines schulischen Faktors bei vielen Lernenden ganz wesentlich die Ausprägung der Schulbesuchsprobleme, kann dieser als ein Schutzfaktor vor Schulabsentismus gelten, und sollte Gegenstand von präventiven Maßnahmen werden.

Die statistisch signifikanten Schutzfaktoren werden in den nachfolgenden Darstellungen immer nach der Stärke ihres Effekts absteigend geordnet. Um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern, wird die Stärke des Effekts mit folgenden Symbolen verdeutlicht:

- = großer Effekt
- = mittlerer Effekt
- = kleiner Effekt

3.4.1 Schutzfaktoren nach Schulform

Ein zentraler Befund der Sanscho-Studie ist, dass für die verschiedenen Formen der Schulbesuchsprobleme verschiedene Konstellationen von Schutzfaktoren wirksam sein können. Dabei existieren leichte Unterschiede je nach Schulform.

Insgesamt liegt das größte präventive Potenzial bei der Schulzugehörigkeit und dem Sicherheitsgefühl. Erhöhen sich diese Faktoren, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende schwänzen oder die Schule angstbedingt meiden. Umgekehrt bedeutet dies, dass Lernende mit geringen Werten in Sicherheitsgefühl und Schulzugehörigkeit tendenziell eher von Schulbesuchsproblemen betroffen sind.

Tab. 18: Schulische Schutzfaktoren nach Schulform

Gymnasium	
Schulvermeidung	Schulschwänzen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulzugehörigkeit● 2. Soziale Integration● 3. Sicherheitsgefühl● 4. Akademische Unterstützung● 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sicherheitsgefühl ● 2. Emotionale Unterstützung ● 3. Akademische Unterstützung ● 4. Schulzugehörigkeit ● 5. Soziale Integration ●
Gemeinschaftsschule	
Schulvermeidung	Schulschwänzen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sicherheitsgefühl●●● 2. Schulzugehörigkeit● 3. Soziale Integration● 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulzugehörigkeit● 2. Sicherheitsgefühl● 3. Unterstützung Mitschüler●
Berufsbildende Schule (AVSH)	
Schulvermeidung	Schulschwänzen
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sicherheitsgefühl●● 2. Schulzugehörigkeit● 3. Soziale Integration● 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sicherheitsgefühl● 2. Emotionale Unterstützung● 3. Monitoring durch Lehrkräfte● 4. Schulzugehörigkeit●

Grundschule	
Schulvermeidung 1. Sicherheitsgefühl●● 2. Schulzugehörigkeit● 3. Soziale Integration●	Schulschwänzen 1. Sicherheitsgefühl● 2. Emotionale Unterstützung● 3. Monitoring● 4. Schulzugehörigkeit●
Förderzentrum Geistige Entwicklung	
Schulvermeidung 1. Sicherheitsgefühl● 2. Schulzugehörigkeit●	Schulschwänzen 1. Schulzugehörigkeit● 2. Sicherheitsgefühl●

Für die Schulvermeidung zeigt sich über die verschiedenen Schulformen hinweg recht deutlich, dass das Sicherheitsgefühl, die Schulzugehörigkeit und die Soziale Integration einen wichtigen Einfluss darstellen. Bei den Schülerinnen und Schülern am Gymnasium kommt die akademische Unterstützung durch die Lehrkraft hinzu. Sicherheitsgefühl, Schulzugehörigkeit und Soziale Integration sind Dimensionen des Schulklimas und des schulischen Wohlbefindens. Es überrascht wenig, dass eine Verbesserung des Wohlbefindens in der schulischen Umwelt auch mit einem geringeren Risiko der Schulvermeidung einhergeht, welche sich ja in der Angst vor Schule begründet. Gleichzeitig wird ein besonderer Handlungsspielraum deutlich: Das Ansetzen an diesen globalen Aspekten des Schulklimas kann sehr niedrigschwellig gegen Schulbesuchsprobleme helfen und für alle an Schule beteiligten Personen präventiv und entwicklungsunterstützend wirken.

Im Gegensatz zur Schulvermeidung ist der insgesamt Einfluss der schulischen Schutzfaktoren bei Schulschwänzen geringer. Dies lässt sich theoretisch damit begründen, dass besonders beim Schwänzen auch außerschulische Faktoren eine wichtige Rolle spielen. So werden Lernende von sogenannten Pull-Faktoren, z.B. Computerspielen oder Treffen von Freunden, der Schule „entzogen“ und somit zum Fehlen verleitet (Ricking, 2023). Dennoch sind auch auf schulischer Ebene einige Schutzfaktoren gegen das Schulschwänzen wirksam. Wieder sind Schulzugehörigkeit und Sicherheitsgefühl die wichtigsten Variablen; die Soziale Integration hat diesmal hingegen keine Wirkung. Ein weiterer Unterschied zur Schulvermeidung besteht darin, dass auch emotionale Unterstützung eine besondere Rolle einnimmt und an drei Schulformen der zweitwichtigste Faktor ist. Hier geht es um die wahrgenommene wertschätzende Zuwendung der Lehrkraft („Ich glaube, meine Lehrkräfte mögen mich“, „Ich habe das Gefühl, dass meine Lehrkräfte an mich glauben“ etc.). Interessanterweise ist vor allem die emotionale Unterstützung statistisch signifikant, während die akademische Unterstützung nur am Gymnasium einen Unterschied macht. Neben den allgemeinen Aspekten schulischen Wohlbefindens und des Schulklimas ist für das Vermeiden des Schulschwänzens also eine gute Anbindung an die Lehrkräfte wichtig. Dass einzelne Vertrauenspersonen in diesem Zusammenhang extrem hilfreich sind, schließt nahtlos an bisherige Forschung an (Filipello et al., 2019).

Als weiterer Faktor wird noch das Monitoring durch die Lehrkräfte genannt. Nur am Gymnasium scheint das Monitoring keine Wirkung auf das Schulschwänzen zu haben, für die anderen Schulformen kann ein Effekt nachgewiesen werden. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich um einen kleinen Effekt im Vergleich zu den anderen Faktoren handelt und nur gegen Schulschwänzen wirksam ist – nicht aber gegen die angstbedingte Schulvermeidung. Die Stichprobe in Schleswig-Holstein stützt damit nur in Teilen bisherige Forschung, die für das Monitoring eine stark reduzierende Wirkung auf Fehlzeiten konstatiert (Sälzer et al., 2024).

3.4.2 Schutzfaktoren bei ungünstigem Sozialindex

Die Analysen zum Sozialindex in Abschnitt 3.3.3 haben gezeigt, dass Lernende an Schulen mit hohem Sozialindex – und damit in herausfordernder Lage – häufiger aus Angst der Schule fernbleiben und von einem schlechteren schulischen Wohlbefinden berichten als Schülerinnen und Schüler an besser gestellten Standorten mit einem geringen Sozialindex. Es ist möglich, dass schulische Schutzfaktoren in einem belasteten Umfeld anders wirken, und somit einige pädagogische Aspekte und Maßnahmen eine besondere Rolle in diesem spezifischen Kontext einnehmen, deshalb soll auch diese Gruppe von Lernenden genauer betrachtet werden.

Tab. 19: Schulische Schutzfaktoren bei ungünstigem Sozialindex (7-9)

Schulvermeidung	Schulschwänzen
1. Schulzugehörigkeit●	1. Schulzugehörigkeit●
2. Sicherheitsgefühl ●	2. Sicherheitsgefühl ●
3. Soziale Integration ●	3. Monitoring●

Die Analyse zeigt ein ähnliches Bild wie für die einzelnen Schulformen. Grundsätzlich kommt der Schulzugehörigkeit die wichtigste Rolle zu, diese wirkt an deutlich belasteten Schulen anscheinend besonders stark. Für die Schulvermeidung sind insgesamt wieder die globalen Aspekte des Schulklimas (Schulzugehörigkeit, Sicherheitsgefühl, Soziale Integration) ausschlaggebend; für das Schulschwänzen entfaltet das Monitoring einen wesentlichen Effekt. Die Analyse nach Schulformen hat gezeigt, dass ein Vorhandensein von Monitoring-Maßnahmen nicht in allen Kontexten wirksam zu sein scheint. Besonders an Schulen in herausfordernder Lage könnte Monitoring aber einen besonderen Effekt erzielen.

3.4.3 Schutzfaktoren bei Lernenden mit Verhaltensproblemen

Da in Abschnitt 3.2.2 deutlich wurde, dass Lernende mit Verhaltensproblemen mit höherer Wahrscheinlichkeit von Schulbesuchsproblemen betroffen sind, soll im Folgenden nun auch für diese Gruppe die Konstellation schulischer Schutzfaktoren genauer betrachtet werden.

Tab. 20: Schulische Schutzfaktoren bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen

Schulvermeidung	Schulschwänzen
1. Sicherheitsgefühl●	1. Schulzugehörigkeit●
2. Schulzugehörigkeit●	2. Sicherheitsgefühl●

Grundsätzlich fällt auf, dass wenige Schutzfaktoren für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern statistisch signifikant werden, d.h. einen nachweisbaren Effekt entfalten. Ressourcen wie die Unterstützung durch Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler oder auch das Monitoring haben keinen Einfluss, was ein durchaus interessanter Befund ist. Positiv anzumerken ist jedoch, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen ebenfalls stark von jenen Aspekten profitieren, die insgesamt für die gesamte Stichprobe die stärksten Schutzeffekte entfalten: die Schulzugehörigkeit und das Sicherheitsgefühl.

3.4.4 Schutzfaktoren bei Schülerinnen und Schülern mit dem Unterstützungsbedarf Lernen

Nun wird auf die Schülerinnen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen genauer eingegangen. Die Sanscho-Befragung hat ergeben, dass für diese Gruppe ein erhöhtes Risiko von Schulbesuchsproblemen besteht. Betrachtet man genauer die schulischen Schutzfaktoren, so zeigt

sich, dass auch hier weniger Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Schulvermeidung bzw. das Schulschwänzen haben: Für die Schulvermeidung ist nur das Sicherheitsgefühl relevant; interessanterweise hat die Schulzugehörigkeit dieses Mal keine Auswirkungen. Beim Schulschwänzen taucht ein weiterer Aspekt auf, der für die meisten Gruppen und Schulformen keine nachweisbare Rolle spielt und deshalb als spezifischer Schutzfaktor für den Unterstützungsbedarf Lernen interpretiert werden kann: Die akademische Unterstützung. Diese Skala enthält Items wie „Unsere Lehrkräfte sind gut darin, die ganze Klasse zu unterrichten“ oder „Wenn wir selbstständig arbeiten, sind die Lehrkräfte gut darin zu erklären, was wir machen sollen“ und zielt damit auf Unterrichtsqualität und didaktische Kompetenzen der Lehrkräfte ab. Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Lernen fällt dieser Aspekt besonders ins Gewicht. Findet Lernen unter erschwerten Bedingungen statt, ist guter Unterricht ein relevanter Schutzfaktor, um Schulschwänzen vorzubeugen.

Tab. 21: Schulische Schutzfaktoren bei Schülern mit dem Unterstützungsbedarf Lernen

Schulvermeidung	Schulschwänzen
1. Sicherheitsgefühl●	1. Akademischer Support●
2. Schulzugehörigkeit●	2. Schulzugehörigkeit●

3.4.5 Vergleich schulischer Schutzfaktoren mit anderen Einflussgrößen für Schulabsentismus

Viele Gründe für Absentismus liegen außerhalb des direkten Einflussvermögens von Schule. So konnte beispielweise in einigen Studien gezeigt werden, dass ein niedriger sozioökonomischer Status als wichtiger Risikofaktor gilt (Dunkake, 2010; Gubbels et al. 2019). Auch die Unterstützung der schulischen Lernaktivitäten durch die Eltern spielt als weiterer familiärer Faktor eine Rolle. Denn eine bessere wirtschaftliche Stellung bedeutet keinesfalls, dass auch automatisch mehr Ressourcen konkret für die schulischen Aktivitäten aufgewandt werden (Feldhaus & Rau, 2025). Eine dominante Stellung im Bedingungsgefüge nehmen zudem individuelle Merkmale ein, etwa wie die emotionale Belastung oder Verhaltensschwierigkeiten.

Es stellt sich die Frage, inwiefern positive schulische Bedingungen ungünstige familiäre und sozio-emotionale Dispositionen ausgleichen können. Wenn schulische Schutzfaktoren auch neben den wichtigen, in der Forschung bekannten außerschulischen Faktoren einen relativ großen Einfluss auf die Schulvermeidung bzw. auf das Schulschwänzen behalten, kann davon ausgegangen werden, dass auf der Schulebene großes Potenzial besteht, Schulbesuchsproblemen entgegenzuwirken bzw. diese vorzubeugen – auch bei individuell belasteten Lernenden. Umgekehrt können ungünstige Schulfaktoren zusätzlich zu bereits bestehenden Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit von Schulbesuchsproblemen weiter erhöhen. Deshalb werden nun die wichtigsten schulischen Schutzfaktoren der Sanscho-Studie, Schulzugehörigkeit und Sicherheitsgefühl, für die gesamte Stichprobe mit individuellen und familiären Einflussfaktoren verglichen.

Tab. 22: Vergleich schulischer, familiärer und individueller Schutz- und Risikofaktoren

Schulvermeidung	Schulschwänzen
1. Emotionale Auffälligkeiten ●●●	1. Verhaltensauffälligkeiten ●●
2. Schulzugehörigkeit ●	2. Schulzugehörigkeit●
3. Sicherheitsgefühl ●	3. Sozioökonomischer Status●
4. Sozioökonomischer Status ●	4. Emotionale Auffälligkeiten ●
5. Verhaltensprobleme ●	5. Sicherheitsgefühl ●
	6. Elterliche Unterstützung ●

Der mit Abstand wichtigste Prädiktor für die Schulvermeidung sind die emotionalen Auffälligkeiten. Die Skala dazu stammt aus dem SDQ-Fragebogen und beinhaltet Items wie „Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen“ und „Ich mache mir häufig Sorgen“. Beim Schulschwänzen hingegen sind die Verhaltensauffälligkeiten der wichtigste Einflussfaktor – ebenfalls eine Skala aus dem SDQ-Fragebogen (z.B. „Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung“, „Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will“. Der Befund verdeutlicht, dass neben familiären und schulischen Faktoren letztendlich doch ungünstige sozio-emotionale Dispositionen stark ins Gewicht fallen, und dass unterschiedlichen Arten von Schulbesuchsproblemen verschiedene Schwierigkeiten auf individueller Ebene zugrunde liegen. Dabei sind internalisierende Schwierigkeiten vornehmlich mit Schulvermeidung, also besonders die Angst vor dem Schulbesuch assoziiert, externalisierendes Verhalten eher mit Schulschwänzen. Es existiert hier jedoch keine klare Trennung und beide Formen können durchaus gemeinsam bei Schülerinnen und Schülern existieren.

Die Analyse zeigt außerdem, dass die stärksten schulischen Schutzfaktoren, Schulzugehörigkeit und Sicherheitsgefühl, einen vergleichbaren Einfluss wie die individuellen und familiären Prädiktoren haben. Insgesamt scheint also die Verbesserung des Schulklimas und des allgemeinen schulischen Wohlbefindens eine ganz wesentliche Stellschraube der Prävention und Intervention bei Schulbesuchsverhalten zu sein. Der Befund ist insgesamt wenig überraschend, gewinnt aber durch die vorliegende Analyse noch einmal deutlich an Relevanz für Deutschland und Schleswig-Holstein. Neben anderen erprobten Maßnahmen (Monitoring, Check In – Check Out, Check & Connect, vgl. Heppen et al., 2023) sollten vor allem in diese Aspekte Anstrengungen der Schulentwicklung fließen (vgl. Melvin et al., 2025).

4. Perspektive der Lehrkräfte

Parallel zu den Lernenden wurde auch die Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte anhand eines digitalen Fragebogens erfasst. Im Folgenden werden die Erkenntnisse dieser Befragung dargestellt und mit den Analysen aus der Befragung der Lernenden in Beziehung gesetzt. Der Lehrkräftefragebogen beinhaltete Skalen zum **Schulklima**, dem **schulischen Umgang mit Schulabsentismus**, **Maßnahmen** für Verspätung und unentschuldigtem Fehlen, **Selbstwirksamkeit** sowie die **Einstellungen zur Schulabwesenheit**.

4.1 Wer hat an der Studie teilgenommen?

Insgesamt nahmen 513 Personen an der Befragung teil. Es waren deutlich mehr Frauen (67.6%) als Männer (32.2%) vertreten; eine Person gab beim Geschlecht „divers“ an. Der größte Anteil der Teilnehmenden liegt in der Altersspanne von 40 bis 49 Jahren, gefolgt von den Kolleginnen und Kollegen im Alter von 50 bis 59 und im Alter von 30 bis 39 Jahren.

Tab. 23: Zusammensetzung der Stichprobe

	n (%)
Geschlecht	weiblich n = 347 (67.6%)
	männlich n = 165 (32.2%)
	divers n = 1 (0.2%)
Alter	20-29 n = 32 (6.2%)
	30-39 n = 120 (23.4%)
	40-49 n = 165 (32.2%)
	50-59 n = 144 (28.1%)
	Über 60 = 52 (10.1%)

Schulform	Grundschule n = 100 (19.5%) Förderzentrum n = 68 (13.3%) Gemeinschaftsschule m. Oberstufe n = 54 (10.5%) Gemeinschaftsschule o. Oberstufe n = 86 (16.8%) Gymnasium n = 139 (27.1%) Berufsbildende Schule (AVSH) n = 66 (12.9%)
-----------	---

Wie auch bei der Befragung der Lernenden ist das Gymnasium am stärksten repräsentiert. Insgesamt liegen alle Schulformen jedoch relativ nah beieinander; von der gleichen Verzerrung zugunsten des Gymnasiums muss nicht ausgegangen werden. Für alle Schulformen liegen genug Fälle vor, um auf dieser Basis statistisch belastbare Aussagen zu machen.

4.2 Strukturen für den Umgang mit Schulabsentismus an der Schule

Wie schätzen Lehrkräfte den Umgang mit Absentismus an den Schulen ein? 56 Prozent der Lehrkräfte gab an, dass es an ihrer Schule eine Ansprechperson für das Thema gibt. Wesentlich höher ist der Anteil der Personen, die von einem innerschulisch abgestimmten Vorgehen berichten (fast 80 Prozent). Trotz dieses Umstandes geben verhältnismäßig wenige Lehrkräfte an, zum Umgang mit Schulabsentismus im Kollegium geschult zu werden. Dieser Aspekt wird im nächsten Abschnitt zur Qualifizierung weiterverfolgt.

Tab. 24: Umsetzung an der Schule

	n (%)
Es gibt bei uns an der Schule eine:n Ansprechpartner:in für Schulabsentismus.	Ja n = 272 (56.1%) Nein n = 104 (21.4%) Kann ich nicht beurteilen n = 109 (22.5%)
Wir haben ein innerschulisch abgestimmtes Vorgehen zum Umgang mit Schulabsentismus.	Ja n = 379 (78.1%) Nein n = 44 (8.6%) Kann ich nicht beurteilen n = 25 (12.1%)
Das Kollegium wird bei uns an der Schule im Umgang mit Schulabsentismus geschult.	Ja n = 188 (38.8%) Nein n = 195 (40.2%) Kann ich nicht beurteilen n = 102 (21.0%)

4.3 Qualifizierung zum Thema Schulabsentismus

Um mehr über die Qualifizierung der Lehrkräfte hinsichtlich des Umgangs mit Schulbesuchsproblemen zu erfahren, wurde nach der Auseinandersetzung mit dem Thema Schulabsentismus im Zuge von Aus-, Fort- und Weiterbildung gefragt. Insgesamt war dies nach eigenen Einschätzungen bisher bei den wenigsten Personen Gegenstand. In der Ausbildung behandelte nur 15.6 Prozent der Personen entsprechende Inhalte; ein wenig mehr Befragte kamen in Fort- und Weiterbildungen damit in Kontakt.

Tab. 25: Qualifizierung zum Thema Schulabsentismus

	n (%)
Inwiefern wurde das Thema Schulabsentismus während Ihrer Ausbildung (z. B. Studium, Referendariat) behandelt?	Gar nicht n = 409 (84.3%) In einzelnen Modulen n = 69 (14.2%) In mehreren Veranstaltungen n = 7 (1.4%)
Haben Sie im Rahmen von Fort- oder Weiterbildungen Inhalte zum Thema Schulabsentismus behandelt?	Gar nicht n = 351 (72.5%) In einzelnen Modulen/Kursen n = 108 (22.3%) In mehreren Veranstaltungen n = 25 (5.2%)

Im Folgenden (Abschnitt 4.3) wird sich zeigen, dass viele Lehrkräfte in ihrer Arbeit häufig mit Schulabsentismus zu tun haben und zudem Belastungen diesbezüglich empfinden – das Thema ist in der Praxis also höchst relevant. Es besteht somit ein deutlicher Handlungsbedarf im Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung. Das Thema Schulabsentismus sollte stärker in der Ausbildung von Lehrkräften verankert werden.

4.3 Beschäftigung mit Schulabsentismus

Um einen Eindruck von der Relevanz des Themenfelds in der täglichen Arbeit an Schulen zu bekommen, wurde nach der Häufigkeit der Beschäftigung mit Schulabsentismus gefragt. Interessanterweise gehen die Aussagen hier weit auseinander: 16.5% der Personen geben an, überhaupt nicht von dem Thema tangiert zu sein, wohingegen sich 11.5% mehrmals die Woche und 8.7% fast täglich mit Schulabsentismus beschäftigen. Die Mehrheit der Lehrkräfte hat mindestens einmal im Jahr bis mindestens einmal im Monat mit Absentismus zu tun.

Tab. 26: Häufigkeit der Beschäftigung mit Schulabsentismus

	n (%)
Nie	n = 71 (16.5%)
Mind. 1-2 mal im Jahr	n = 158 (32.6%)
Mind. 1-2 mal im Monat	n = 149 (30.7%)
Mind. 1-2 mal in der Woche	n = 56 (11.5%)
fast täglich	n = 42 (8.7%)

Es zeigt sich allerdings, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Beschäftigung und der Einstellung zur pädagogischen Relevanz zum Thema Schulabsentismus gibt. Die Einstellung zu Schulabsentismus wurde mittels einer Skala erhoben, die nach einer konstruktiven und offenen pädagogischen Haltungen gegenüber dem Phänomen Schulabsentismus fragt und einen Eindruck ermöglicht, wie ernst das Thema genommen wird und welche Verantwortlichkeit eingeschätzt wird („Wenn ein/e Schüler*in nicht kommen möchte, ist das seine/ihre Entscheidung“, „Es ist mir sehr wichtig, dass alle Schüler*innen regelmäßig anwesend sind“, „Im Schulalltag ist es oft chaotisch und ich kann nicht immer die Anwesenheit der Schüler*innen kontrollieren“). Lehrkräfte, die sich wenig mit Schulabsentismus beschäftigen, tun dies also nicht, weil ihnen das Thema weniger wichtig ist.

Diese Annahme wird durch die Verteilung der Beschäftigungshäufigkeit nach Schulformen gestützt: Am Gymnasium beschäftigen sich Lehrkräfte deutlich weniger mit Schulabsentismus, wohingegen Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und an der Berufsbildenden Schule (AVSH) verhältnismäßig oft mit dem Phänomen konfrontiert sind. Die statistische Überprüfung ergibt, dass ein klarer Zusammenhang zwischen der Schulform und der Beschäftigungshäufigkeit mit Schulabsentismus besteht. Die Ergebnisse der Lehrkräfte-Befragung stimmen somit mit den Ergebnissen aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler überein: Besonders die Gemeinschaftsschulen und die AVSH-Klassen der Berufsbildenden Schulen sind von Schulbesuchsproblemen belastet.

Tab. 27: Kreuztabelle zur Beschäftigungshäufigkeit nach Schulform (Werte sind Anzahlen)

	Nie	1-2 Jahr	1-2 Monat	1-2 Woche	Fast täglich	Gesamt
Förderzentrum	13	25	14	7	4	63
Gemeinschaftsschule m. Oberstufe	2	11	26	8	5	52
Gemeinschaftsschule o. Oberstufe	7	16	29	14	13	79
Gymnasium	33	64	28	4	3	132
Berufsbildende Schule (AVSH)	3	9	23	17	10	62
Grundschule	22	33	29	6	7	97
Gesamt	80	158	149	56	42	485

4.4 Empfundene Belastung

Die empfundene Belastung wurde mittels sechs Items erfasst, die zu einem Summenscore zusammengerechnet werden. Die folgende Tabelle zeigt den Mittelwert für die empfundene Belastung über alle Items hinweg. Zusätzlich ist die Formulierung der einzelnen Items abgebildet und wie stark diesen jeweils zugestimmt wurde. Es geht hervor, dass besonders Item 2 und damit der Aufwand um die Elternkommunikation als besonders belastend wahrgenommen wird. Insgesamt wird die Belastung, die durch den administrativen Aufwand entsteht (Item 1 und Item 2), als schwerwiegender als die emotionale Belastung (Item 3 und Item 4) eingeschätzt.

Tab. 28: Belastungseinschätzung der Lehrkräfte

	M	SD
Mittelwert der Skala „Belastung“	3.21	0.85
Item 1: Ich bewerte den administrativen Aufwand, den ich betreiben muss, um das Fernbleiben von der Schule zu erfassen und zu dokumentieren als ...	3.28	1.15
Item 2: Ich bewerte den administrativen Aufwand, den ich betreiben muss, um das Fernbleiben von der Schule mit den Eltern zu kommunizieren als ...	3.40	1.13
Item 3: Die emotionale Belastung, wenn ein Schüler häufig fehlt oder nicht zur Schule kommt, ist ...	2.93	1.09
Item 4: Wenn ich das Gefühl habe, dass die Abwesenheiten eines Schülers negative Auswirkungen auf dessen Lernfortschritt haben, ist die emotionale Belastung ...	3.29	1.01

Antwortmöglichkeiten: 1=sehr gering, 2=gering, 3=hoch, 4=sehr hoch

Betrachtet man spezifischer die Unterschiede im Belastungserleben nach Schulform, zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede. Die empfundene Belastung an der Gemeinschaftsschule mit Oberstufe ist am höchsten, dicht gefolgt von der Gemeinschaftsschule ohne Oberstufe und der Grundschule. In Übereinstimmung mit den Daten aus der Befragung der Schülerinnen und Schüler ist die Belastung am Gymnasium mit Abstand am geringsten.

Tab. 29: Belastungseinschätzung der Lehrkräfte getrennt nach Schulform

	M	SD
Förderzentrum	3.05	0.84
Gemeinschaftsschule m. Oberstufe	3.54	0.81
Gemeinschaftsschule o. Oberstufe	3.49	0.80
Gymnasium	2.94	0.88
Berufsbildende Schule (AVSH)	3.19	0.80
Grundschule	3.29	0.82

Antwortmöglichkeiten: 1=sehr gering, 2=gering, 3=hoch, 4=sehr hoch

Ein interessanter Kontrast besteht allerdings bei der Berufsbildenden Schule (AVSH): Obwohl Schülerinnen und Schüler im AVSH von besonders häufigen Fehlzeiten berichten (vgl. Abschnitt 3.3.1) und gleichzeitig Lehrkräfte der Berufsbildenden Schule auch angeben, verhältnismäßig häufig mit der Problematik zu tun zu haben (vgl. Abschnitt 4.3), fällt das Belastungserleben dieser Lehrkräfte im Vergleich zu Lehrkräften an anderen Schulformen eher gering aus. Ohne Frage dürften hier auch Aspekte wie die eigentlich umgesetzten Maßnahmen und der Sozialindex eine Rolle spielen.

4.5 Wahrnehmung zur Rolle der Eltern

Zuletzt werden nun noch einige der Items zu den Eltern deskriptiv dargestellt, um einen Einblick in die Lehrkräfteeinschätzung der Rolle der Eltern in Bezug auf Schulbesuchsprobleme zu bekommen. Hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft der Eltern zeigt sich aus der Perspektive der Lehrkräfte ein durchwachsenes Bild: Eltern von Kindern mit häufigen Fehlzeiten werden im Schnitt als mittelmäßig gut erreichbar wahrgenommen (bei einem Mittelwert von 3.64; ein Wert von 4 steht für eher häufig), kommen tendenziell aber selten aktiv auf die Schule zu, um gemeinsame Lösungen zu entwickeln. Dass die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten teilweise als schwierig erlebt wird, deutet sich bereits in Abschnitt 4.4 an, wo die Kommunikation der Fehlzeiten an die Eltern als stark belastender Aspekt im Umgang mit Schulabsentismus benannt wird.

Tab. 30: Kooperationsbereitschaft der Eltern

	M	SD
Item 1: Eltern von Kindern mit häufigen Fehlzeiten sind erreichbar.	3.64	1.19
Item 2: Eltern kommen aktiv auf die Schule zu, um nach Lösungen für die wiederholte Abwesenheit ihres Kindes zu fragen.	2.30	1.03

Antwortmöglichkeiten: 1=nie, 2=selten, 3=eher selten, 4=eher häufig, 5=häufig, 6=sehr häufig

Abschließend wird nun noch auf die Ursachen von Schulbesuchsproblemen eingegangen. Im Modell von Ricking (2023) wird zwischen angstbedingter Schulvermeidung, Schulschwänzen und dem Zurückhalten durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte unterschieden. Die Schulvermeidung wurde bereits in Abschnitt 3 zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler behandelt: Sie kommt tendenziell häufiger vor als das durch Ablehnung von Schule charakterisierte Schulschwänzen. Die Daten aus der Lehrkräftebefragung ermöglichen zwar keinen Vergleich zwischen diesen beiden Formen von Schulabsentismus, belegen aber dennoch, dass Angstproblematiken recht weit verbreitet scheinen und oft als den Schulbesuchsproblemen zugrunde liegend eingeschätzt werden (Item 1 und Item 2). Über das Zurückhalten durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte wurden die Schülerinnen und Schüler selbst nicht befragt, die Werte in Item 3 offenbaren allerdings, dass Lehrkräfte auch diese Form des Schulabsentismus gelegentlich antreffen.

Tab. 31: Eingeschätzte Elternberichte zu Ursachen für Schulbesuchsprobleme

	M	SD
Item 1: Eltern berichten von psychischen und psychosomatischen Gründen als Hauptgrund für das Fernbleiben ihres Kindes von der Schule.	3.89	1.36
Item 2: Eltern berichten von schulischen Problemen (z.B. Lehrkräfte, andere Kinder) als Hauptgrund für das Fernbleiben ihres Kindes von der Schule.	3.04	1.22
Item 3: Eltern halten ihre Kinder ohne medizinischen Grund oder andere nachvollziehbare Gründe von der Schule fern.	3.03	1.18

Antwortmöglichkeiten: 1=nie, 2=selten, 3=eher selten, 4=eher häufig, 5=häufig, 6=sehr häufig

Literatur

- Becker, A., Wang, B., Kunze, B., Otto, C., Schlack, R., Hölling, H., Ravens-Sieberer, U., Klasen, F., Rogge, J., Isensee, C., Rothenberger, A. & Bella Study Group, T. (2018). Normative Data of the Self-Report Version of the German Strengths and Difficulties Questionnaire in an Epidemiological Setting. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(6), 523–533. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000589>
- Burton, C., Marshal, M. & Chisolm, D. (2014). School absenteeism and mental health among sexual minority youth and heterosexual youth. *Journal of School Psychology*, 52, 37–47.
- Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92298-0>
- Enderle, C. (2025). “So That You Can Feel Well”: Perspectives of Students with Social, Emotional and Behavioral Difficulties on Factors that Support School Attendance. *School Mental Health*, 17(3), 935–956. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09764-z>
- Feldhaus, M. & Rau, M. (2025). Schulabsentismus aus einer familiensoziologischen Perspektive: Ein Überblick über empirische Befunde, theoretische Zugänge und offene Fragen. In K. Speck & H. Ricking (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus* (S. 59–80). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S. & Sorrenti, L. (2019). School Refusal and Absenteeism: Perception of Teacher Behaviors, Psychological Basic Needs, and Academic Achievement. *Front. Psychol.* 10:1471. doi: 10.3389/fpsyg.2019.0147
- Feldhaus, M., Rau, M., Ricking, H. & Sälzer, C. (2025). Schulabsentismus aus einer humanökologischen Perspektive – aktuelle Analysen mit PISA 2022. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28, 781–804. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01292-5>
- Gubbels, J., van der Put, C. E. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>.
- Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O’Cummings, M., Christenson, S., & Pohl, A. (2018). Efficacy of the Check & Connect Mentoring Program for At-Risk General Education High School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 56–82. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1318990>
- Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M. & González, C. (2023). School attendance problems and absenteeism as early warning signals: review and implications for health-based protocols and school-based practices. *Frontiers in Education*, 8, Artikel 1253595. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1253595>
- Lereya, S. T., Cattan, S., Yoon, Y., Gilbert, R. & Deighton, J. (2023). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059631>

- Melvin, G., McKay-Brown, Heyne, D., & Cameron, L. (2025). *Interventions to promote school attendance and address student absence: Rapid literature review*. Australian Education Research Organisation (AERO). <https://www.edresearch.edu.au/research/research-reports/interventions-promote-school-attendance-and-address-student-absence>
- Speck, K. & Stauvermann, L. (2025). Multiprofessionelle Kooperation im Umgang mit Schulabsentismus: Sozialpädagogische Perspektiven, Erklärungsansätze, empirische Befunde und Empfehlungen. In K. Speck & H. Ricking (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation und Schulabsentismus* (S. 81–103). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Intervention*. Verlag W. Kohlhammer.
- Ricking, H. (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen*. Kohlhammer.
- Sälzer, C., Ricking, H., & Feldhaus, M. (2024). Addressing School Absenteeism Through Monitoring: A Review of Evidence-Based Educational Policies and Practices. *Education Sciences*, 14, 1365. <https://doi.org/10.3390/educsci14121365>.
- Schräpler, J.-P & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen*. 10.46586/rub.zefir.213.186 / ISBN: 97839460441

Quellen der im Fragebogen eingesetzten Skalen

- Beese, C., Scholz, L. A., Jentsch, A. Jusufi, D. & Schwippert, K. (2022). *TIMSS 2019. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. DOI: 10.25656/01:25828
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research - SCAND J EDUC RES*, 54, 519–533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B. & Spiel, C. (2023). Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being—A Validation Study. *School Mental Health*, 15, 611–626. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18, 221–240.
- Mang, J., Seidel, L., Schiepe-Tiska, A., Tupac-Yupanqui, A., Ziernwald, L., Doroganova, A., Weis, M., Diedrich, J., Heine, J.-H., González Rodríguez, E. & Reiss, K. (2021). *PISA 2018 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann. DOI: 10.25656/01:23923
- Przibilla, B., Enderle, E., Casale, G., Scheer, D., Platte, A., Melzer, C. & Leidig, T. (2025). Psychometric Properties of the German Student-Specific Teacher Self-Efficacy Scale (SS-TSES-G). *European Journal of Education*, 60:e12879.
- Schaufelberger, R., Kleinkorres, R., Becher, L., Ludewig, U., Lorenz, R. & McElvany, N. (2024). *IGLU 2021. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. DOI: 10.25656/01:30762; 10.31244/9783830998990
- Torsheim, T., Samdal, O., Rasmussen, M., Freeman, J., Griebler, R., & Dür, W. (2010). Cross-National Measurement Invariance of the Teacher and Classmate Support Scale. *Social Indicators Research*, 105, 145–160. doi: 10.1007/s11205-010-9770-9
- Torsheim, T. *HBSC Family Affluence Scale Coding Guidance (V1)*. HBSC Methods Note 1. HBSC data Management Centre, University of Bergen, Bergen.
- Venetz, M., & Zurbriggen, C. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI)“ von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99–113.