

Disziplinierende Logiken in der Adressierung von Eltern im Kontext von Schulabsentismus

Die pädagogischen Praktiken im Alltag von Schule stehen seit geraumer Zeit im Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. Untersucht werden dabei immer auch soziale Ordnungen, die sich in Schule machtvoll (re-)produzieren. In neueren Studien wird dabei der empirische Blick gerade auch im Horizont einer »Transformation von Schule« (Berdelmann et al. 2019) entwickelt. Dabei erweist sich die Diagnose einer »Öffnung von Schule« (Holtappels 2003) als vielfach rezipierte Figur, die als Marker der Veränderung herangezogen wird. Als entscheidend für eine Veränderung von Schule gilt, dass weitere pädagogische Akteur:innen in Form sozialpädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe Einzug halten in ein bislang vornehmlich monoprofessionell organisiertes schulisches Setting (vgl. Kunze 2016). Gerade die Schulsozialarbeit ist hier vorzugsweise zu nennen. Schule ist somit zunehmend nicht nur ein schulpädagogischer, sondern auch sozialpädagogischer Ort (vgl. Großhoff/Sauerwein 2021). Mit der bereits benannten Öffnung von Schule gerät dazuhin die familiäre Dimension des kindlichen Alltags vermehrt in den Blick von Lehr- und Fachkräften. So werden lebensweltliche Bezüge für Schule als relevant markiert. Diese Relevanz bildet sich auch in Hinblick auf Schulabsentismus ab und wird unter der Perspektive eines »elternbedingten Schulabsentismus« (Albers/Ricking 2018) in neuerer Zeit verhandelt, der zugleich zum Gegenstand des vorliegenden Beitrags erhoben wird. Insofern wird der Blick auf Eltern im Kontext von Schulabsentismus gerichtet. Dabei wird das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in den Blick genommen, das angesichts der Hervorbringung disziplinierender wie machtvoller Adressierungen der beteiligten Akteur:innen im Zusammenhang mit dem Phänomen Schulabsentismus in besonderer Weise herausgefordert ist. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sind dabei disziplinierende Logiken von besonderem Interesse, die in Hinblick auf eine Adressierung von Eltern in kooperativen Arrangements aus Schule und Jugendhilfe entsprechend fokussiert werden sollen.

Im Folgenden werden wir zunächst das Verhältnis von Schule, Schulabsentismus und Eltern näher diskutieren und dabei gerade auch die rechtlichen Dimensionen mit einbeziehen. Die Schulpflicht zeigt sich hier als strukturierender wie regulierender Bezugspunkt, gerade auch für eine sozialpädagogische Handlungspraxis im Kontext von Schulsozialarbeit, die sich in jüngerer Zeit nicht mehr ausschließlich an Kinder

im schulischen Feld, sondern vermehrt auch an Eltern richtet. Es folgt anschließend eine machtanalytische Perspektivierung in Hinblick auf das Verhältnis von Schule, Jugendhilfe und Eltern schulabsenter Kinder. Danach wird anhand eines Interviews mit einer Schulsozialarbeiterin rekonstruiert, welche disziplinierenden Logiken das Feld konstituieren und in Adressierungen von Eltern zum Vorschein kommen. Auch wenn sich hier auf die Adressierung von Eltern konzentriert wird, so deutet sich an, dass auch die Schulsozialarbeiterin Disziplinierungen erlebt, die sich im Horizont der Schulpflicht für das eigene Handeln ergeben. Der Beitrag schließt mit einem knappen Fazit, in dem wesentliche Erkenntnisse der Analyse erneut aufgegriffen und kritisch reflektiert werden.

1 Schule, Schulabsentismus und Elternschaft

Die Bezeichnung Schulabsentismus hält seit den 2000er Jahren vermehrt Einzug in schulpädagogische und sozialpädagogische Debatten. Von Schulabsentismus ist dann die Rede, wenn Kinder und Jugendliche der Schule wiederholt ohne legitime Begründung fernbleiben (vgl. Bollweg 2020). Schulabsentismus als Begriff ist dabei keineswegs unstrittig, gilt aber im Vergleich zu anderen Begriffen als theoretisch-analytisch fundiert (vgl. Sälzer 2010: 14). Schulverweigerung, Schulvermeidung oder Schulschwänzen finden als Konzepte im Fachdiskurs ebenfalls Verwendung, jedoch wird kritisiert, dass ihnen eine Bewertung eingelagert sei und ein Fernbleiben von der Schule als aktive Handlung beziehungsweise Entscheidung von Schüler:innen nahegelegt sowie eine Abweichung von der Norm des Schulbesuchs zum Ausgangspunkt erhoben werde. Demgegenüber könne dem Begriff Schulabsentismus ein theoretisch-analytischer Gehalt zuerkannt werden, jedoch wird auch daran Kritik geübt (vgl. Bernhard 2017; Richter/Schweitzer/Wittfeld 2023). Denn der Begriff Schulabsentismus stehe in der Gefahr einer individualisierenden Überantwortung von sozialen Problemen, die ein Fernbleiben von der Schule beförderten, zu perpetuieren. Demgegenüber brauche es mit Blick auf die Verwendung des Begriffs Schulabsentismus eine kritisch-reflexive Perspektivierung gesellschaftstheoretisch zu verortender Zusammenhänge. Demnach ist Schulabsentismus zuvorderst Ausdruck von strukturell bedingten Ausschlüssen und unzureichend gewährleisteten Bildungszugängen im schulischen Feld (vgl. Richter/Schweitzer/Wittfeld 2023).

Für den Bereich der empirischen Forschung lässt sich konstatieren, dass Schulabsentismus bislang wenig zum Gegenstand erhoben wird, gerade auch in Hinblick auf Elternschaft (vgl. im Überblick z.B. Ricking/Speck 2018). Dass dazuhin bereits Eltern mit schulabsenten Kindern aus dem Primarbereich vermehrt von Politik, Fachpraxis sowie auch Fachwissenschaft in den Blick genommen werden, ist erst in jüngerer Zeit

festzustellen. Eltern geraten vor allem dann in den Fokus, wenn in ihrem (Nicht-)Agieren der Grund für den Schulabsentismus ihrer Kinder gesehen wird. In der Forschung wird hier von »elternbedingte[m] Schulabsentismus« (Albers/Ricking 2018: 9) oder »Zurückhalten [durch die Eltern]« (Ricking/Speck 2018: 2) gesprochen. Von elterlicher Zurückhaltung ließe sich dann sprechen, wenn eine besonders enge Eltern-Kind-Beziehung bestehe und das Kind etwa aus ›Überbehütung‹ nicht zur Schule geschickt werde. Oder auch, wenn Kinder jüngere Geschwister versorgen oder aber ihre Eltern im Alltag unterstützten (z.B. bei Pflegebedürftigkeit und Arztbesuchen etc.). Ebenso wird von einem elternbedingten Schulabsentismus gesprochen, wenn Eltern ihre Kinder aus ideologischen Gründen nicht in die Schule schickten, da der Schulbesuch von ihnen als inakzeptabler Eingriff des Staates erlebt werde (vgl. Böder 2022).

Im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Perspektive auf Eltern und Schulabsentismus erweist sich der Blick auf die gegenwärtige Gesetzgebung als bedeutsam, gerade auch in Hinblick auf die dort verankerte Schulpflicht und elterliche Verantwortung. So gilt die in den Landesgesetzen geregelte Schulpflicht (bspw. § 34 SchulG NRW) als einer der weitreichendsten Eingriffe in das Elternrecht auf Pflege und Erziehung ihrer Kinder (§ 6 GG). Die Schulpflicht besagt, dass alle Kinder vom sechsten bis zum achtzehnten Lebensjahr eine Schule unter staatlicher Aufsicht besuchen müssen (§ 7 GG). Damit besteht in Deutschland eine Präsenzschulpflicht (vgl. Kreitz-Sandberg/Fredriksson 2023). Vom Gesetzgeber werden primär die Eltern dazu verpflichtet den Schulbesuch ihrer Kinder sicherzustellen (bspw. § 41 SchulG NRW). Dies beginnt bereits im Vorschulalter mit der obligatorischen Teilnahme an Sprachtests und Einschulungsuntersuchungen zur Ermittlung der sogenannten Schulfähigkeit. Nur in wenigen Ausnahmefällen, wie dem Besuch eines Sprachkurses oder dem Mutterschutz, ruht die Schulpflicht (vgl. § 41 SchulG NRW). Sie ruht auch dann, wenn »nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung [Kinder] nicht gefördert werden können« (ebd.).

Nun lässt sich trotz der gesetzlich verankerten Schulpflicht empirisch nachzeichnen, dass Kinder und Jugendliche der Schule fernbleiben. In den meisten Fällen ist das Fehlen aufgrund einer medizinischen Diagnose entschuldigt, zum Beispiel im Angesicht einer chronischen Erkrankung sowie psychischen oder physischen Beeinträchtigung, sodass die Abwesenheit des Kindes von der Schule beziehungsweise dem Schulamt formal legitimiert ist. In den anderen Fällen, in denen Kinder und Jugendliche der Schule wiederholt ohne legitime Begründung fernbleiben, wird von Schulabsentismus gesprochen (vgl. Bollweg 2020). In rechtlicher Hinsicht wird Schulabsentismus dann als eine Ordnungswidrigkeit der Eltern gefasst. Die Schule ist gesetzlich angehalten, auf die Eltern pädagogisch einzuwirken, um den Schulbesuch zu sichern. Kommen

die beteiligten professionellen Akteur:innen zu der Einschätzung, dass die pädagogischen Maßnahmen die Eltern nicht in hinreichender Weise erreichen und keine Änderung erfolgt, können Ordnungsmaßnahmen erlassen werden, wie das Verhängen von Bußgeldern und/oder die zwangsweise Zuführung von Kindern und Jugendlichen zur Schule. Das Jugendamt ist von den beabsichtigten Maßnahmen zu informieren (§41 SchulG NRW).

In der Bearbeitung von Schulabsentismus ist an dieser Stelle das Jugendamt im schulischen Feld involviert. Schulabsentismus wird dabei nicht selten im Zusammenhang mit einer Verantwortung von Schule für Kinderschutz verhandelt. Lehrkräfte und auch pädagogisches Personal an Schulen sind nach §42 SchulG dazu verpflichtet, bei möglichen Anzeichen von Kindeswohlgefährdung tätig zu werden. Sie haben nach der Einführung des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) einen Anspruch auf Beratung durch eine im Kinderschutz spezifisch qualifizierte sog. »insofern erfahrene Fachkraft« (§8a&b SGBVIII). Auch die Vernetzung im Kinderschutz unter Leitungs-, Lehr- und weiteren Fachkräften sowie die Entwicklung von Schutzkonzepten sind inzwischen von Schulen zu erbringen, um das Kindeswohl sicherzustellen. Einen direkten Zusammenhang zwischen Kindeswohlgefährdung und Elternverantwortung zeigt sich im §1666 BGB, in dem die »gerichtlichen Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls« geregelt sind. Hier wird als eine Maßnahme unter Absatz 3 das Gebot für Eltern genannt, für die Einhaltung der Schulpflicht zu sorgen. Die aktuelle Rechtsprechung dazu, ob Schulabsentismus allein bereits eine Kindeswohlgefährdung darstellt, fällt nicht eindeutig aus. Festzustellen ist gleichwohl, dass von Jugendämtern Schulabsentismus als Indikator für eine Kindeswohlgefährdung herangezogen wird (vgl. Kindler et al. 2006). Von Seiten der Schule wird Schulabsentismus ebenso nicht selten als Grundlage genommen, um eine sogenannten »§8a-Meldung« zu tätigen, auch dann, wenn es ansonsten keine Hinweise auf eine unzureichende Versorgung des Kindes gibt (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund einer erhöhten Aufmerksamkeit für Schulabsentismus – gerade auch in der Bildungspolitik – wurden in den letzten Jahren regionale und überregionale Verfahrenskataloge in Städten und Kommunen im Umgang mit Schulabsentismus implementiert. Sie sind als Handlungsleitfäden angelegt, die in Teilen Stufenpläne der Bearbeitung von Schulabsentismus umfassen. Dabei sollen sie die lokale Praxis möglichst vereinheitlichen, die Vernetzung von Akteur:innen befördern und insgesamt die Zahl der schulabsenten Kinder und Jugendlichen im besten Fall reduzieren. Mit den sich zunehmend an Schulen etablierenden multiprofessionellen Kooperationsstrukturen zeigt sich, dass sowohl Lehrkräfte als auch sozialpädagogische Fachkräfte in die Bearbeitung von Schulabsentismus deutlich sichtbar involviert sind. Sie sind

angehalten, die Einhaltung der Schulpflicht zu sichern, wenngleich mit verschiedenen Zuständigkeiten. Die Adressierung von Eltern scheint ein wesentlicher Bezugspunkt in der Bearbeitung von Schulabsentismus zu sein, der empirisch bislang weitgehend unterbelichtet bleibt. Bei diesem Desiderat setzt die explorative Studie an, die diesem Beitrag zugrunde liegt.

2 Machtanalytische Perspektivierung in der Adressierung von Eltern schulabsenter Kinder

Für eine Rekonstruktion disziplinierender Logiken in der Adressierung von Eltern, so wie sie in dem vorliegenden Beitrag vollzogen werden soll, wird sich einer machtanalytischen Perspektive im Anschluss an Foucault (1978) bedient, die in erziehungswissenschaftliche Forschungen bereits vor längerer Zeit Einzug gehalten hat. Demnach lässt sich »Schule als Dispositiv der Macht« (Pongratz 1990) fassen, in dem entlang von Selbst- und Fremdführung Subjekte geformt, kontrolliert und normiert werden. Dies geschieht durch Techniken der Disziplinierung, die zeitliche, räumliche und normierende Dimensionen implizieren (vgl. Foucault 1978). Auch die hier interessierende, gesetzlich verankerte Schulpflicht als solche bringt Disziplinierungen und Zurichtungen der Subjekte im schulischen Feld hervor. In diesem Sinne steht Schulabsentismus im Zeichen eines foucaultschen Begriffs der Disziplinarmacht (vgl. Foucault 1976). Hertel (2023) konkretisiert schulische Subjektivierungen in ihrer Machtförmigkeit und formuliert,

»dass auch Schulabsentismus als ein Ausdruck machtvoller Subjektivierungen verstanden werden muss, die sich in und durch Schule vollziehen. Der Absentismus ist aus dieser Perspektive als ein Sich-Entziehen aus schulischen Machtstrukturen versteh- und erforschbar. Und das ›absente Subjekt‹ wäre dann als eines zu denken, das zuallererst durch und in schulischen Strukturen und Praktiken hervorgebracht wird.« (ebd.: 78).

Ebenso formt die schulische Disziplinarmacht die durch die schulische Gesetzgebung und die pädagogischen Anrufungen adressierten Eltern schulabsenter Kinder, die sich gleichwohl keineswegs allein auf Schulabsentismus beschränkt, sondern sich umfassender beschreiben lässt. Denn wie bereits dargestellt zeigt sich gegenwärtig eine breite Bezugnahme auf Eltern in Schule, die Dynamiken in Richtung einer ermächtigenden, aber zugleich auch disziplinierenden Anrufung von Eltern hervorbringt. So zeigt sich der Bezug auf Eltern in aktuellen Programmen wie das einer »Erziehungs- und Bildungspartnerschaft« (kritisch: Betz 2015), das in jüngerer Zeit im Kontext pädagogischer Institutionen prominent

verhandelt wird. Diesem Konzept, mit dem sich eine Verschiebung von der ›Elternarbeit‹ zu einer ›Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‹ andeutet, stellt prinzipiell eine veränderte Positionierung von Eltern in Aussicht und insofern auch unterschiedliche Beziehungsentwürfe, indem sie etwa die Möglichkeit zu Begegnungen auf ›Augenhöhe‹ eröffne (vgl. Kil-lus/Paseka 2021). Fokussiert wird in diesem Zusammenhang gleichwohl ein Befördern elterlicher ›Erziehungs- und Bildungskompetenz‹, um auf diese Weise eine möglichst ›optimale‹ Förderung des Kindes im Zeichen vornehmlich schulischer Belange zu entfalten. Diese Adressierung von Eltern scheint allgegenwärtig und wird offenbar von Schule und auch von Kinder- und Jugendhilfe perpetuiert (vgl. King et al. 2021; Röcke 2021; Fegter et al. 2015). Zwar wird mit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein egalitäres Verhältnis von Schule und Eltern suggeriert. Jedoch wird über die Hinwendung der Schule zu den Eltern gerade auch eine subjektivierende, d.h. disziplinierende Anrufung entfaltet, in der Eltern für und durch das Schuldispositiv funktionalisiert werden, um auf diese Weise den Schulbesuch des Kindes zu sichern.

3 Empirische Erkundungen zu Schulabsentismus: Disziplinierende Logiken im Kontext eines kooperativ organisierten schulischen Geschehens

Im Rahmen einer explorativen Studie zu Schulabsentismus wurde in zwei Städten in Nordrhein-Westfalen geforscht.¹ Das Interesse lag zunächst auf dem multiprofessionellen Kooperationsgeschehen von Schule und Jugendhilfe in der Bearbeitung von Schulabsentismus. Ausgangspunkt der Erhebung waren dabei jeweils durch ein Modellprojekt neu aufgelegte kommunale Beratungsstrukturen, die mehrere Schulen im Primarbereich (inkl. Schulleitung, Lehrkräfte und Schulsozialarbeit, Jugendamt, Schulpsychologie, schulmedizinischer Dienst und Schulamt) umfassten. Das Sample bilden derzeit fünfzehn Expert:inneninterviews aus den genannten Arbeitsfeldern. Zusätzlich wurden Interviews mit ehemals schulabsenten Jugendlichen und deren Eltern geführt. Ausgewertet wurden die Interviews in der methodologischen Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2014) mit der dokumentarischen Methode (vgl. ebd.; auch Nohl 2017). Dieses Vorgehen

1 Die explorative Studie steht im Kontext einer wissenschaftlichen Begleitung zu einem Modellprojekt der Bezirksregierung Münster, an dem drei Kommunen in NRW beteiligt sind. Die qualitative Studie wird von Martina Richter und Meike Wittfeld verantwortet. Die Datenerhebung erfolgte u.a. zusammen mit Studierenden im Lehramt in 2023 und 2024.

macht es möglich, die Orientierungen der Fachkräfte zu rekonstruieren. Dabei wird sowohl die inhaltliche Ebene erfasst als auch der Modus in dem gesprochen wird. Dieses Vorgehen eignet sich für die Rekonstruktion von Adressierungen durch Fachkräfte besonders, weil so auch vor-reflexives, habitualisiertes und implizites Wissen mit seiner Verankerung in den konjunktiven Erfahrungen und der Standortgebundenheit der Akteur:innen rekonstruiert werden kann. Im Zuge der Auswertung wurde entsprechend rekonstruiert, dass und wie in den Äußerungen der Lehr- und Fachkräfte die Rolle von Eltern zum Thema und dabei durch die Akteur:innen konstruiert wurde.

Für die hier dargestellte Analyse sollen Passagen aus einem Interview mit einer Schulsozialarbeiterin herangezogen werden, die die Adressierung von Eltern schulabsenter Kinder fokussieren. Schulsozialarbeit gilt als die »bislang intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule« (Bolay/Iser 2016: 142) und folgt der Zielsetzung, »sozialpädagogische Angebote [...] am Ort Schule« bereitzustellen (vgl. § 13a SGB VIII). Während Schulsozialarbeit vor allem für die Begleitung von Kindern im schulischen Alltag zuständig ist, zeigt sich in jüngerer Zeit, dass sich ihre Angebote gerade auch an Eltern richten, um etwa Beratung und Unterstützung anzubieten (vgl. Disler 2024). Dabei zeigt sich aber auch, dass Schulsozialarbeit disziplinierende Logiken des schulischen Feldes mit hervorbringt, die sich in Richtung von Eltern und Kindern entfalten (vgl. etwa Kloha 2018).

Die interviewte Schulsozialarbeiterin Andrea Kaiser² ist angestellt an einer Hauptschule in einer mittelgroßen Stadt in Nordrhein-Westfalen. Sie arbeitet bereits seit einigen Jahren in Vollzeit an dieser Schule. Im Folgenden werden die Orientierungen von Andrea Kaiser in Bezug auf Schulabsentismus und Eltern beziehungsweise elterliches Handeln zur Darstellung gebracht. Die Rekonstruktionen gliedern sich in zwei Abschnitte. Während im ersten Abschnitt grundlegende Perspektiven auf Schulabsentismus in den Blick kommen, wird in dem zweiten Abschnitt ein sog. Stufenplan als spezifisches Instrument im Umgang mit Schulabsentismus thematisiert, der auf Ebene der Kommune eingesetzt und von Andrea Kaiser aufgerufen wird.

3.1 Adressierungen von Eltern schulabsenter Kinder im Kontext von Schulsozialarbeit

Zu Beginn des Interviews mit Andrea Kaiser werden zunächst Begründungszusammenhänge von Schulabsentismus entlang der nachfolgenden Kategorisierungen aufgerufen. Benannt werden von ihr »Schulangst«,

2 Namen und Orte sind pseudonymisiert.

»Schulphobie«, »Zurückhaltung« und »Schwänzen« (Z. 90ff.). Dabei sind ihre Formulierungen wortgleich mit Kategorien, wie sie in der Fachliteratur und in kommunalen Handlungsleitfäden für Schulabsentismus genutzt werden. So positioniert sich Andrea Kaiser als kenntnisreich in Bezug auf das zur Rede stehende Phänomen Schulabsentismus. Im Weiteren formuliert sie als handlungsleitende Prämisse für ihr fachliches Handeln »zu gucken, wie kann man gesund bleiben in der Schule« (Z. 93f.). Damit benennt sie die psychische Gesundheit von Kindern als zu vermittelnde Perspektive in Richtung Eltern. Demnach gehört der von Eltern sicherzustellende Schulbesuch unabdingbar zu einer »gesunden Erziehung«:

Und ich glaube generell, wenn man so weiß es gibt ja auch sowas wie Zurückhalten, also, dass Erziehungsberechtigte irgendwie die Kinder zuhause lassen, aus was für Gründen auch immer, dass man da natürlich auch mit den Kindern ins Gespräch kommt. Was ist überhaupt gesunde Erziehung? – so richtig oder falsch gibt es ja nicht. Aber es gibt ein paar Sachen, die sind einfach in Deutschland nicht okay so und ich finde da schon die Rechte, die Kinder und so was finde ich schon so ein bisschen die Vorstufe an sich, über das direkt zu reden, machen wir ja, Tatsache, wenn es so weit ist, dass das Verfahren startet. (A.K. Z. 96–103)

In dieser Passage wird das elterliche Handeln als Grund für den Schulabsentismus aufgerufen und zugleich die Notwendigkeit markiert, die Kinder über eine »gesunde Erziehung« aufzuklären. Eine Kategorisierung von Erziehung in »richtig« oder »falsch« stellt Andrea Kaiser dabei in Frage. Mit der Dimension »gesund« hält gleichwohl eine subtile Pathologisierung begrifflich Einzug, die potenziell eine medizinisch-therapeutische Behandlungsbedürftigkeit markiert. Hier wird eine Problemanzeige formuliert, deren Bearbeitung außerhalb von Schule zu verorten sei und insofern die Eltern adressiert. Das elterliche Handeln im Sinne eines Zurückhaltens von der Schule erweise sich als ungesund für Kinder und ihre Entwicklung. Andrea Kaiser sieht dabei die Aufklärung von Kindern im Falle einer Abwesenheit von Schule als ihre Aufgabe an. Es wird auf die Eigenverantwortung des Kindes Bezug genommen. Die Schule stellt sich an die Seite der Kinder und tendenziell in Opposition zu den Eltern. Elterliche Zurückhaltung wird als absichtsvolles Handeln gerahmt. Mit der Rede von den »Erziehungsberechtigten« werden die Eltern auffallend deutlich in ihrer rechtlichen Positionierung aufgerufen, wonach sie das Recht auf Bildung von Kindern und ihren Schulbesuch sicherzustellen haben. Es scheint, dass damit zuvorderst eine rechtliche Rationalität von Seiten der Schulsozialarbeiterin eingeführt wird und im Weiteren auch die eigenen eher formalisierten Verfahrensschritte im Umgang mit Schulabsentismus und die damit einhergehende Intervention legitimiert werden. Der Dialog mit den Kindern über ihre Rechte scheint als

Vorstufe im Zuge eines einzuleitenden mehrstufigen Verfahrens in der Bearbeitung von Schulabsentismus zu dienen. Dieses Verfahren in Form eines Stufenplans wird im Weiteren nochmals dezidiert aufgegriffen.

Andrea Kaiser greift im Anschluss an die oben dargestellte Sequenz dann explizit die Schulpflicht als Bezugsfolie auf, die von Seiten der Institution gewährleistet werden müsse. Als Gegenhorizont zur elterlichen Zurückhaltung dient ihr in der Analyse die Einordnung des »Schulschwänzen[s]«:

Ganz oft ist bei uns Schwänzen. Na also wirkliches, typisches ›Ich hab einfach keinen Bock auf Schule‹ und dann herauszufinden ›Warum hast du eigentlich keinen Bock?‹, das ist ja so ein bisschen so das Schwierige daran. Rauszufinden, was kann man dagegen machen, wie kann man dir helfen. So, weil es ist nun mal so, es gibt eine Schulpflicht, wir müssen da hinterher. Das ist schon ein bisschen schwierig, finde ich, in Gesprächen. Aber ich finde, glaube ich, wichtig an sich zu erklären, mit den Schülern oder Projekte aufzubauen, dass man gerne zur Schule geht, dass es keinen Grund gibt, nicht gerne hier zu sein. (A.K. Z. 110–117)

Während den Eltern für das Zurückhalten zuvor »Gründe«, also tendenziell eine bewusste Entscheidung zugeschrieben wurde, zeige sich das Schulschwänzen als Praxis von Schüler:innen, die von der Fachkraft als weniger absichtsvoll ausgelegt wird. Während sie die Kinder im Fall der elterlichen Zurückhaltung eher aufklärerisch belehrend adressiert, erfolgt beim Schulschwänzen die Adressierung der Schüler:innen im Modus des Verstehens (»Warum hast du eigentlich keinen Bock?«). Als Ansatzpunkt benennt sie, dass der Schulbesuch für die Kinder als sinnstiftend vermittelt werden müsse. Es zeigt sich hier eine Orientierung am Kind, das gleichwohl als vulnerabel gezeichnet wird. Die Möglichkeit, Schulabsentismus als widerständige Praxis von Kindern im schulischen Feld zu fassen, wird augenscheinlich nicht in Betracht gezogen. Protegierend übernimmt Andrea Kaiser demgegenüber die Problemdefinition und plant notwendige Schritte der Intervention, die sowohl beim Kind ansetzen (Reflexion und Bearbeitung von Gründen) als auch bei einer veränderten Ausgestaltung von Schule (Projekte initiieren und Durchbrechen regulärer schulischer Formate). Dabei bewegen sich die zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen innerhalb des Bezugsrahmens der »Schulpflicht«: »es ist nun mal so«. Die Schulpflicht wird als unhintergehbare, rechtliche Ordnung und der Schulbesuch als kulturell normative Setzung verstanden oder anders gesagt als »Beschulungsnormativ« (vgl. Böder 2022) verbindlich gesetzt. Interessant ist an dieser Stelle, dass, obwohl die Eltern benannt werden, sie nicht direkt, sondern nur über die Kinder adressiert werden.

Im Weiteren kommt Andrea Kaiser erneut auf die Eltern zu sprechen, die vermittelt über ihr erzieherisches Handeln Schulabsentismus

beförderten. In dieser Erzählung findet sich eine deutliche Adressierung von Eltern als hilfebedürftig. Die folgende Sequenz zeigt diese Perspektive exemplarisch:

Ich habe das Gefühl, dass einige Erziehungsberechtigte halt ein bisschen Hilfe benötigen, einfach im Umgang so, dass denen das schwer fällt irgendwie konstant zu bleiben. [...] wir hatten mal einen Schüler, wo die Mutter, also wo das daran lag, dass er nicht zur Schule gekommen ist, weil er bis 3:00 Uhr morgens irgendwie gezockt hat. So und dann war er natürlich müde. Sein Wecker [...] war dann da, aber er hatte den halt ausgestellt, weil ›Ich bin müde. Warum soll ich zur Schule gehen?‹ So ›keine Lust‹. Die Mama war dann halt da, hatte Schwierigkeiten dann hinterher zu sein, weil sie selber einfach so im Erziehungsstil einfach Schwierigkeiten hatte, da zu sagen ›Pass mal auf, so nicht‹ oder halt ›ich nehme dir dann die Konsole weg‹ oder wie Sorge ich dafür? Und sie hat dann so einen Tag oder so die Konsole weggenommen und sobald das Kind dann gesagt hat, so: ›Ja Mama ich war in der Schule‹ dann wurde der wieder belohnt direkt. Und da haben wir gemerkt, okay, da gibt es auch Erziehungsberechtigte, die brauchen einfach da mehr Unterstützung. Und das bieten wir auch immer in Gesprächen an, [...] dass wir dann sagen, vielleicht hilft denen auch die Angebote des Jugendamtes, also des ASD, so was wie Hilfe zur Erziehung, dass dann die Eltern einfach gestärkt werden. (A.K. Z. 197–212)

Andrea Kaiser macht in dieser Sequenz die eigene Erwartungshaltung an die Mutter deutlich, wonach das Handeln des Schülers stärker sanktioniert werden müsse. Die Mutter habe dafür Sorge zu tragen, dass das Kind früher schlafen gehe. Die Konklusion der Sequenz verallgemeinert das Vorgehen in solchen Fällen, in denen Erziehungsschwierigkeiten bei den Eltern gesehen werden. Es werden den Eltern Gespräche angeboten, in denen auf Leistungen des Jugendamts, speziell des ASD (Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes), und eine mögliche Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung verwiesen wird. Deutlich wird, dass die Eltern für die Schulfähigkeit ihres Kindes in die Verantwortung genommen werden. Sie müssten die Rahmenbedingungen für den Schulbesuch schaffen. Die Orientierung der Fachkraft ist am gesunden, ausgeschlafenen Kind ausgerichtet als Voraussetzung für den erfolgreichen Schulbesuch. Werden diese Rahmenbedingungen nicht sichergestellt, steht dies im Zusammenhang mit dem elterlichen »Erziehungsstil«, der sich aus ihrer Sicht als zu inkonsequent und einseitig belohnend darstelle. Mit Bezug auf den Erziehungsstil geht es demnach offensichtlich nicht um eine einmalige Eskapade, sondern vielmehr um eine umfängliche Erziehungsunfähigkeit. Diese ist so umfassend, dass die Fachkraft das Kindeswohl in Gefahr sieht und den ASD hinzuzieht, um das Einsetzen von Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung prüfen zu lassen. Mit der Empfehlung von Hilfen zur Erziehung kommt es zu einer neuen Qualität in

der Adressierung von Eltern angesichts einer möglichen Kindeswohlgefährdung. Neben dieser unterstützenden Perspektive wird mit dem Einschalten des Jugendamts zugleich auch dessen Kontrollfunktion aktiviert. Erwartet wird eine Mitarbeit der Eltern im Sinne des Jugendamts, anderenfalls drohen Sanktionen bis hin zur Inobhutnahme des Kindes. Die oben abgedruckte Sequenz geht wie folgt weiter:

Viele Eltern nehmen das nicht an, die sagen das möchten wir gar nicht. Einige nehmen das dann an und die Tatsache ändert dann auch was. Dass man dann eher etwas, sobald die Erziehungsfragen gestärkt sind, im Umgang einfach mit den Kindern, dass dann nicht alles so ein bisschen durchgeht, sage ich jetzt mal. (A.K. Z. 212–216)

Deutlich wird, dass die Unterstützung durch das Jugendamt aus Sicht der Fachkraft von Eltern oftmals abgelehnt werde. Hier wird eine Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Schule beziehungsweise der Schulsozialarbeit und Eltern hinsichtlich ihrer Erziehungsfähigkeit deutlich. Andrea Kaiser sieht die Einschätzung von Seiten der Institution Schule in Hinblick auf eine Unterstützungsbedürftigkeit der Eltern bestätigt, dass sich durch die Jugendhilfeintervention, wenn sie denn angenommen werden würde, die elterliche Praxis potenziell verändern und die Erziehungsfähigkeit gefördert werden könne.

3.2 Stufenpläne als formalisierte Verfahrensweise im alltagspraktischen Umgang mit Eltern

Die Implementation von Verfahrenskatalogen und hier insbesondere von Stufenplänen im alltagspraktischen Umgang mit Schulabsentismus bildet sich in zahlreichen nordrhein-westfälischen Kommunen ab. Mit dem Stufenplan, der auch in der von uns beforschten Kommune zum Einsatz kommt, zeigt sich eine formalisierte Verfahrensweise bei Schulabsentismus für die Schulen. An die Lehr- und Fachkräfte wird eine Ausrichtung an diesen Verfahrensweisen herangetragen. Die Schulsozialarbeiterin Andrea Kaiser berichtet im Zuge des Interviews, dass im Alltag ihrer Schule hauptsächlich zwei Erscheinungsformen im Bereich Schulabsentismus zu identifizieren sind, die entlang von formalisierten Schritten bearbeitet werden: elterliche Zurückhaltung einerseits und Schulschwänzen andererseits. Geäußert werden im Interview dann im Weiteren verschiedene Maßnahmen der Bearbeitung von Schulabsentismus, die in dem Stufenplan greifen und die unter machtanalytischen Gesichtspunkten als Techniken des Disziplinierens gefasst werden können: Ab dem ersten Brief an die Eltern mit der Information über das schulabsente Verhalten des Kindes wird eine ärztliche Attest-Pflicht ausgesprochen. Weiter werden Eltern schriftlich zu Beratungsgesprächen eingeladen. Es findet

bei fortgesetzter Abwesenheit ein Einbezug des Jugendamtes statt und ggf. erfolgt eine Meldung von Kindeswohlgefährdung. Möglich werden auch ein Bußgeldbescheid an die Eltern und/oder die Zuführung von Schüler:innen durch die Polizei und ggf. weitere Ordnungsmaßnahmen. Deutlich wird, dass hier für die Durchsetzung der normativen Ordnung disziplinierende Praktiken vorgesehen sind, die hier in einem Dispositiv unterschiedlicher Institutionen (d.h. Staat, Medizin, Pädagogik) hervorgebracht werden. In allen Stufen sind vornehmlich die Eltern, aber auch altersabhängig die Kinder, Adressat:innen disziplinierender Logiken. Exemplarisch soll dies nachfolgend an einer Fallbeschreibung von Andrea Kaiser aus dem Interview deutlich gemacht werden, in der sie eine Schülerin des neunten Jahrgangs und deren Mutter in den Fokus rückt:

Ich glaube zu der Zeit war sie in der neunten Klasse, meine ich, war aber schon sitzengeblieben und hatte dann auch gar keine Lust mehr und hat auch gesagt, sie will eigentlich arbeiten, hat in den Gesprächen immer, sage ich mal uns gesagt ja, sie wird das schaffen, sie kommt jetzt auch und Hilfe wurde aber nicht angenommen. Auch die Erziehungsberechtigten, die haben wir, das ist so ein Fall, wo wir, glaube ich, ich weiß nicht, der Mutter dreimal das Angebot gemacht haben mit dem Gespräch, sie immer wieder nicht gekommen ist. Wir dann Telefongespräche machen mussten. (A.K. Z. 249–255)

Andrea Kaiser geht es demnach um eine Schülerin der neunten Klasse, die der Schule fernbleibt. Die Schülerin habe ein Schuljahr wiederholt und formuliere den Wunsch, von der Schule abgehen zu dürfen, um eine Arbeit aufzunehmen. Beratungs- und Unterstützungsangebote würde sie nicht annehmen. Auch die Mutter nehme Gesprächsangebote nicht wahr. Die Gründe für den Schulabsentismus der Schülerin scheinen laut Schulsozialarbeiterin offensichtlich. Ebenfalls wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin die Mutter in der Verantwortung sieht, die Schulpflicht (mit) durchzusetzen. Hierfür erwartet sie, dass die Mutter für Gespräche in die Schule kommt und sich auf diese Weise für die Bildung ihrer Tochter engagiert. In diesem Fall werden zunächst sowohl das Kind als auch die Mutter pädagogisch adressiert und durch sanfte Führung mittels Gesprächen wird versucht, sie zur Wiederaufnahme des Schulbesuchs zu bewegen und insofern einem herrschenden Beschulungsnormativ (vgl. Böder 2022) Rechnung zu tragen. Diese sanfte Disziplinierung scheitert jedoch, so dass weiterführende, schärfere Disziplinierungen in diesem Fall umgesetzt werden.

Andrea Kaiser berichtet, dass und wie nachfolgende Schritte im Stufenplan zur Anwendung kommen. Dabei wird ein Bußgeldverfahren gegen die Eltern eingeleitet und die Fachkraft entwickelt im Gespräch Argumente der Legitimation dieser Interventionen, die sich im Wesentlichen auf die Einhaltung formaler Verfahrensschritte im Horizont der Schulpflicht als normativem Bezugspunkt fokussieren:

Letztendlich müssen wir das immer so handhaben und dann war das irgendwann mal so, dass wir halt Bußgeld hatten. Wir hatten auch Bußgeld mehrmals. Ich weiß gar nicht, zwei, drei Mal, ja und auch immer gemacht und dann irgendwann wurde auch gesagt, das läuft irgendwie nicht, da ändert sich nichts. Und dann haben wir halt das Ordnungsamt gerufen, die sie auch abgeholt haben, die auch vorher extra gesagt haben, es gibt auch eine Sprachbarriere. Jemand hat zum Übersetzen, auch für die Mutter, dass sie das versteht an der Tür und die wurde dann wirklich aus dem Bett da halt rausgeholt ne, also, die war dann auch hier, haben wir auch vor Ort noch mal in der Schule nochmal ein Gespräch geführt. Ja gut, dann ich glaub wirklich nicht mal eine Stunde, kam sie zu mir, hat gesagt sie hat Kopfschmerzen, sie müsste nach Hause [...] Ja gut, am nächsten Tag war sie dann wieder nicht da, ne. Also das war so ein Fall, wo wir alles durchgegangen sind, mehrmals und das nichts gebracht hat, meiner Meinung nach. (A.K. Z. 257–270)

Den zuvor formulierten Gesprächsangeboten wird ein vorgeschriebener Handlungsablauf des Stufenplans gegenübergestellt. Dieser gilt aus der Perspektive der Fachkraft offensichtlich als nahezu unumstößlich: »letztendlich müssen wir das immer so handhaben«. Andrea Kaiser erlebt sich in der Abfolge der disziplinierenden Maßnahmen augenscheinlich als wenig einflussmächtig. Die Bußgelder werden in der Erzählung fast zu etwas Äußerlichem, das mehr oder weniger ohne ihr Zutun zur Anwendung kommt. Dabei können Bußgelder nur im Zusammenspiel aus Schule und Schulamt verhängt werden. In dieser Situation scheint kein Kontakt zu den Erziehungsberechtigten zu bestehen, an die sich die Bußgelder schlussendlich richten. Die Adressierung verbleibt vornehmlich auf einer formal disziplinierenden Ebene des Stufenplans, während sozialpädagogische und damit fachlich begründete Interventionen nicht explizit werden. Nach den gescheiterten Bußgeldverfahren erfolgt der nächste Schritt im Stufenplan unter Beteiligung der Schulsozialarbeiterin: »Und dann haben wir halt das Ordnungsamt gerufen«. Die Formulierung »halt« kann hier so gelesen werden, dass die Unwirksamkeit des Bußgeldes diese Maßnahme evoziert hat. Der Interventionsplan scheint Stufe für Stufe abgearbeitet zu werden. Während Andrea Kaiser zu Beginn des Falls auf sozialpädagogische, subjekt- und entwicklungsorientierte Wissensbestände rekurriert, scheinen diese Bezüge im Verlauf durch punitive Ordnungsmaßnahmen abgelöst zu werden, um die Schulpflicht durchzusetzen. Während an dieser Stelle des Interviews zuvorderst die Notwendigkeit disziplinierender Maßnahmen betont wird, zeigen sich im weiteren Verlauf dann wiederum Passagen, in denen die Schulsozialarbeiterin deutlicher mit der herausfordernden Situation ringt:

Das war so ein bisschen frustrierend, weil wenn man dann selber alles macht ne und ich mein das Vorgehen, so wie's ist, ich bin ja nicht die

Einziges, das das hier aufgestellt hat, das ist so, ich muss mich dran halten und es bringt irgendwie nichts und ich mein wir haben ja auch vorher eine Meldung ans Jugendamt gemacht ne, weil die Erziehungsberechtigte da ja auch nicht hinterhergekommen ist und auch das, ne. Also auch die Gespräche mit dem Jugendamt, es hat alles nichts gebracht. Aber es war auch nie so, ich sag mal, wenn man das so nach rot, gelb, grün einstufen würde, vom Jugendamt, es war jetzt nicht rot, dieses das Kind jetzt aus der Familie ziehen, sondern es war noch alles legitim. Ähm dann waren dem Jugendamt die Hände gebunden, uns irgendwann die Hände gebunden. (A.K. Z. 279–288)

In der Rückschau bewertet Andrea Kaiser den Prozess als »frustrierend«. Trotz ihres Einsatzes entlang des Stufenplans gelingt es ihr nicht eine Verhaltensänderung bei der Schülerin zu bewirken. Sie scheint fast erstaunt darüber, dass auch diese zweite Stufe der Maßnahmen nicht greift. Ebenso hat auch die Anrufung des Jugendamtes in seiner Wächterfunktion aus Sicht der Schulsozialarbeiterin wenig Erfolg: »es bringt irgendwie nichts«. Weder die pädagogischen noch die formalrechtlichen Maßnahmen greifen. Es scheint, allen Akteur:innen, sowohl im Jugendamt als auch in der Schule, seien in diesem Fall »die Hände gebunden«. Andrea Kaiser ringt um eine angemessene Adressierung, sowohl in Richtung der Eltern als auch in Richtung der Schülerin. Ihr Ringen erweist sich jedoch als wenig wirksam im Hinblick auf eine Rückführung in die Schule.

Während offensichtlich die Schulsozialarbeiterin die fehlende Durchsetzung der Schulpflicht durch die Eltern als Gefahr für das Kindeswohl einstuft, weicht hier die Einschätzung des Jugendamtes ab, das in diesem Fall keine Notwendigkeit sieht, die elterliche Sorge einzuschränken. Bemerkenswert ist, dass sich die Schulsozialarbeiterin in ihren Äußerungen an der schulischen Logik der Durchsetzung der Schulpflicht orientiert, gegenüber etwa einer deutlicheren Ausrichtung an der Perspektive der Schülerin. Auch zeigt sich eine Diskrepanz zu der fachlichen Einschätzung der sozialpädagogischen Fachkräfte im Jugendamt in Hinblick auf eine bereits benannte Kindeswohlgefährdung.

Es erfolgt im Weiteren die Erzählung von Andrea Kaiser darüber, wie der Fall zum Abschluss gebracht wurde:

Am Ende haben wir uns dann dafür entschieden, dass sie nach Klasse neun aufs Berufskolleg geht. Wir haben sie dann angebunden und Tatsache, mit Absprache der Schulsozialarbeit @am Berufskolleg@, scheint es da zu funktionieren. [...] Es war vielleicht Glück, dass sie ihre zehn Jahre voll hatte und das wir sie zum Berufskolleg schicken konnten. Ich weiß nicht was wäre, wenn mir das jetzt in der Siebten oder Achten passieren würde. Also wenn ich merke, da greift gar nichts. (A.K. Z. 271–291)

Die Intervention, die nun eine Veränderung herbeiführt, ist nicht im Studienplan vorgesehen, sondern schließt an dem Wunsch der Schülerin an, einen Beruf zu erlernen. Alle sanften wie repressiven Maßnahmen gegen die Eltern und die Schülerin scheinen ins Leere zu laufen. Schülerin wie Eltern scheinen sich den disziplinierenden Maßnahmen gegenüber widerständig zu zeigen und finden Wege sich der Adressierung mit einer gewissen Beharrlichkeit zu entziehen. Durch den Wechsel an das Berufskolleg eröffnet sich eine stärkere Nähe zur Erwerbsarbeit und eine Problemlösung scheint zu gelingen. Der Ausgang in diesem Fall wird von Andrea Kaiser als »Glück« beschrieben. Nur dadurch, dass die Vollzeiterschulpflicht bei der Schülerin erfüllt ist, konnte ein Perspektivwechsel erfolgen und Schule wird in Form des Berufskollegs akzeptiert.

Nachdem die pädagogischen Angebote fallengelassen und durch stärker repressiv ausgerichtete Maßnahmen von außerschulischen Instanzen ersetzt wurden, die gleichwohl ins Leere gelaufen sind, wird schlussendlich ihrem Anliegen einer Berufsorientierung innerhalb des Rahmens der formalen Bildung entsprochen. Nicht zuletzt aufgrund der Beharrlichkeit und Widerständigkeit der Schülerin wird eine für sie biografisch-sinnstiftenden Lösung gefunden.

4 Fazit

Mit ihrer Öffnung erweist sich Schule zunehmend als Ort, an dem neben Lehrkräften vornehmlich auch sozialpädagogische Fachkräfte agieren. Zugleich führt diese Öffnung offensichtlich auch zu einer deutlicheren Adressierung von Eltern. Diese Adressierung von Eltern im schulischen Feld wird auch im Kontext von Schulabsentismus relevant, nämlich gerade dann, wenn von einem sog. elternbedingten Schulabsentismus die Rede ist.

Anhand eines Fallbeispiels konnte in dem vorliegenden Beitrag gezeigt werden, wie Disziplinierungen im schulischen Feld hervorgebracht werden und in Richtung von Eltern eine Wirkmächtigkeit entfalten, wenn gleich auch die Widerständigkeiten der Akteur:innen im Datenmaterial zur Sprache kommen und Spuren hinterlassen. Es zeigt sich, dass Eltern in ihrer Erziehungsfähigkeit in den Blick kommen und insofern das Fernbleiben von Schule ihnen individuell überantwortet wird. Die Bearbeitung von Schulabsentismus lässt sich unter einer Perspektive der Responsibilisierung von Eltern fassen, die im Horizont einer in Aussicht gestellten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft prozessiert wird. Eltern werden zwar vordergründig als Partner:innen adressiert, letztlich aber im Schatten egalitärer Rhetoriken für die Disziplinierung des (potentiell) absenten Subjekts (d.h. des Kindes) augenscheinlich funktionalisiert.

Die Schulpflicht erweist sich bei der Disziplinierung als wiederkehrender Bezugspunkt auch von Schulsozialarbeit, die die Adressierung von Eltern in Hinblick auf ihre (vermeintlichen) Erziehungsversäumnisse anzutreiben scheint. Kommunal entwickelte, formalisierte Stufenpläne werden als zentrales Instrument herangezogen um zu Kindern, Jugendlichen und Eltern durchzudringen. Im hier dargestellten Fall gelingt dies durch das standardisierte Verfahren ganz offensichtlich nicht. Vielmehr verweist die Fachkraft auf die Schwierigkeiten und das Scheitern des standardisierten Vorgehens.

Im Horizont eines Beschulungsnormativs (vgl. Böder 2022) werden von der Fachkraft rechtliche Vorgaben im schulischen Feld aufgerufen. Denn wenn Kinder sich der Schule entziehen beziehungsweise Eltern nicht dafür Sorge tragen (können), dass das eigene Kind in die Schule geht, handeln sie entgegen der Gesetzeslage in Bezug auf Rechte und Pflichten von Eltern. Dieser rechtlichen Grundbedingung sieht sich die Schulsozialarbeit gegenüber, und sie bedingt widersprüchliche Handlungsanforderungen in der sozialpädagogischen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Eltern. Die sichtbar werdende Orientierung an rechtlichen Regularien scheint in dem vorliegenden Fall sozialpädagogisches Handeln deutlich zu strukturieren und Disziplinierungen in Richtung Eltern hervorzubringen. Fachlich fundiertes Fallverstehen scheint dann deutlich überformt zu werden von schulischen Logiken. Das der Schulsozialarbeit innewohnende Potenzial einer sozialpädagogischen Reflexion von Schule im Interesse von Kindern, Jugendlichen und Eltern wird damit in den Hintergrund gedrängt (vgl. auch Bettmer/Cleppien 2006).

Literatur

- Albers, Viviane/Heinrich Ricking (2018): »Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik ›Zurückhalten‹ im Kontext von Schulabsentismus«, in: Heinrich Ricking/Karsten Speck (Hg.), *Schulabsentismus und Eltern*, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Berdelmann, Kathrin/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.) (2019): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, Armin (2017): »Vorwort«, in: Erik Weckel/Meike Grams (Hg.), *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 12–15.
- Bettmer, Frank/Georg Cleppien (2006): »Soziale und biografische Risiken benachteiligter Jugendlicher: Das Zusammenspiel der Erziehungsaufträge von Jugendhilfe und Schule«, in: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.), *»Risikobiografien«. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung*

- und Förderprojekten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–140.
- Betz, Tanja (2015): *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bolay, Eberhard/Angelika Iser (2016): »Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit«, in: Klaus Grunwald/Hans Thiersch (Hg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* (3., völlig überarb. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.
- Bollweg, Petra (2020): »Schulabsentismus«, in: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Hans-Uwe Otto/Thomas Coelen (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 403–419.
- Böder, Tim (2022): *Entschulung als Tabuüberschreitung: Eine rekonstruktive Studie zu Begründungen familialer Entschulungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Disler, Stephanie (2024): »Es ist gut, dass wir uns updaten«. Die interaktive Adressierung von Eltern in der Schulsozialarbeit«, *Sozial Extra* (48), S. 424–428, DOI: 10.1007/s12054-024-00741-5
- Fegter, Susann/Catrin Heite/Johanna Mierendorff/Martina Richter (Hg.) (2015): *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit (neue praxis Sonderheft)*, Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graßhoff, Gunther/Markus Sauerwein (2021): »Schule und Sozialpädagogik«, in: Tina Hascher/Till-Sebastian Idel/Helsper Werner (Hg.), *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 599–613
- Hertel, Thorsten (2023): »Schule, Macht und Absentismus«, *Sozial Extra* (47), DOI: 10.1007/s12054-023-00580-w, S. 74–78.
- Holtapps, Heinz Günter (2003): »Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform«, in: Stefan Appel/Harald Ludwig/Ulrich Rother/Georg Rutz (Hg.), *Neue Chancen für die Bildung. Jahrbuch Ganztagschule 2004*, Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 164–187.
- Killus, Dagmar/Angelika Paseka (2021): »Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld«, *Die Deutsche Schule* Jg. 113 (2021/3), DOI: 0.25656/01:23436, S. 253–266.
- Kindler, Heinz/Susanne Lillig/Herbert Blüml/Thomas Meysen/Annegret Werner (Hg.) (2006): *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*, München: DJI.
- King, Vera/Benigna Gerisch/Hartmut Rosa (Hg.) (2021): *Lost in Perfection*.

- Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kloha, Johannes (2018): *Die Fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit: Rekonstruktionen Zentraler Prozesse und Problemstellungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kreitz-Sandberg, Susanne/Ulf Fredriksson (2023): »Comparative Perspectives on School Attendance, Absenteeism, and Preventive Measures in Europe and Beyond«, *European Education* 55 (55/3-4), DOI: 10.1080/10564934.2023.2281394, S. 137-147.
- Kunze, Katharina (2016): »Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Empirische und theoretische Überlegungen zu einer Polarisierungstendenz«, in: Till-Sebastian Idel/Fabian Dietrich/Katharina Kunze/Kerstin Rabenstein/Anna Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261-277.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pongratz, Ludwig A. (1990): »Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault«, in: ders.: *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*, S. 140-158, <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439> (Zugriff: 09.12.2025)
- Ricking, Heinrich/Karsten Speck (2018): »Einleitung«, in: ders. (Hg.), *Schulabsentismus und Eltern*, Wiesbaden: Springer VS, 1-7.
- Richter, Martina/Helmuth Schweitzer/Meike Wittfeld (2023): »Schulabsentismus im Zeichen gesellschaftlicher Strukturen«, *Sozial Extra* (47/2), DOI: 10.1007/s12054-023-00584-6, S. 56-58.
- Röcke, Anja (2021): *Soziologie der Selbstoptimierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sälzer, Christine (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*, Wiesbaden: Springer VS