

Schulabsentismus ist ein äußerst komplexes Phänomen. Alleine die sprachliche Ausdrucksvielfalt zeigt die Vielseitigkeit des Phänomens auf (siehe Glossar). Das Zusammenspiel unterschiedlicher Wirkfaktoren ist von Person zu Person verschiedenartig ausgeprägt.

Die im Folgenden genannten Wirkfaktoren können sowohl störungsauslösenden als auch aufrechterhaltenden Charakter für den/die betroffene/n Schüler/in haben. Die nun dargestellten familiären, schulischen, sozialen und personenbezogenen Wirkfaktoren werden zwar separat dargestellt, treten aber in der Realität in vielfältigen Kombinationen auf.

Dieser Hinweis ist extrem wichtig: Immer wieder entstehen durch mediale vereinfachende Darstellungen singulärer Forschungsergebnisse stereotypisierende Eindrücke. Es gibt nicht das typische Kind oder den/die typische Jugendliche/n, die schulabstinentes Verhalten zeigen. Die meisten Studien zeigen keine kausalen Wirkungsgefüge auf, sondern korrelative Zusammenhänge von oft kleiner Größe und können nicht verallgemeinert werden. Auch wenn zum Beispiel Zusammenhänge zwischen elterlichem Verhalten und Schulabsentismus auffindbar sind, weiß niemand, was hier Ursache und Wirkung ist und ob es einfache Ursache-Wirkungsgefüge gibt; und es gibt auch immer die vielen Kinder und Jugendlichen, deren Eltern untypisch sind.

Das folgende Kapitel zeigt zwar nun im Sinne eines Forschungsüberblicks, die Vielfalt der Befunde auf; leider beschäftigen sich die Studien aber überwiegend nur mit wenigen Variablen, so dass häufig die komplexen Zusammenhänge, die für Subgruppen von schulabstinenten Kindern und Jugendlichen erkennbar wären, nicht dargestellt werden können. Das Ziel dieses Kapitels ist dann erreicht, wenn die Leser/innen nach seiner/ihrer Lektüre einen Eindruck gewonnen haben, welche Faktoren eine Rolle spielen können und dass die Zusammenhänge zwischen den bekannten Faktoren und möglicherweise noch unbekannten Faktoren individuell sehr unterschiedlich gestaltet sein können.

Als weitere Einschränkung für eine verallgemeinernde Lesart des Phänomens Schulabsentismus ist ebenfalls zu bedenken, dass die folgenden Studien überwiegend im europäischen und nordamerikanischen Sprachraum durchgeführt wurden. Es gibt allerdings gegenwärtig ebenfalls recht interessante Forschung zu dem Phänomen des hikimori, die möglicherweise mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen in Japan zusammenhängen, also in einem historischen und ökonomischen Kontext zu betrachten sind:

These events have created a new syndrome among Japanese youth, called hikimori, in which adolescents refuse to attend school or get a job and live a hermitlike existence in their bedroom. (Kagan 2012, S. 242).

Hikimori scheint nicht nur in Japan zu existieren, sondern auch als Phänomen in (Süd)Korea beschreibbar zu sein (Kato et al. 2012), und zwar insbesondere in urbanen Gebieten (Misra et al. 2011). Viele der existierenden Studien lassen oft den ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext, in dem schulabstinentes Verhalten auftritt, unbeachtet. Die Lektüre des nun folgenden Kapitels liefert also zahlreiche Puzzelsteinchen, aber nicht das zusammengelegte Bild.

---

## **2.1 Familiäre Wirkfaktoren**

### **2.1.1 Die Schulbiographie der Eltern und Geschwister**

In einigen Studien werden Zusammenhänge zwischen dem Schulabsentismus der Eltern und ihrer Kinder gefunden (Last und Strauss 1990; Robins et al. 1979), d. h. die Wahrscheinlichkeit von schulabsentem Verhalten ist bei diesen Kindern erhöht. Weitere Studien beschreiben intrafamiliäre Häufungen von Schulabsentismus, insbesondere bei Geschwistern (Walter et al. 2008).

### **2.1.2 Psychische Erkrankungen der Eltern**

Psychische Erkrankungen eines Elternteiles oder gar beider Eltern können die schulische Entwicklung des Kindes ungünstig beeinflussen (Döpfner und Walter 2006; Hersov 1985).

So haben Eltern schulabsenter und schulphobischer Kinder wahrscheinlicher selbst eine Angststörung (Walter et al. 2008; King und Bernstein 2001; Martin et al. 1999) und fungieren darüber als ängstliche Modelle beim Kind. Das ängstliche

und abhängige Verhalten des Kindes wird über die Angst der Eltern verstärkt. Es fällt besonders Kindern, die trennungsängstlich sind, schwer ihre Umgebung zu explorieren und sich autonom zu entwickeln. Aufgrund mangelnder Exploration und wenig sozialen Anreizen außerhalb der Familie entwickeln sich wahrscheinlicher inkompetentes Sozialverhalten und soziale Unsicherheiten, insbesondere in neuen Situationen. Die Kinder erleben sich selbst als sozial ungeübt und wenig selbstwirksam. Erfahren trennungsängstliche Kinder negative Rückmeldung durch Gleichaltrige oder andere relevante Bezugspersonen erleben sie wahrscheinlicher Situationen außerhalb des geschützten familiären Systems als bedrohlich. Um weiteren negativen und frustrationsbesetzten Situationen vorzubeugen, vermeiden sie unbewusst spezifische Situationen. Das Vermeidungsverhalten gegenüber neuen Situationen und Personen wird so verfestigt (Döpfner und Walter 2006).

### 2.1.3 Elterliche Erziehungsstile

Ebenso ungünstig können sich bestimmte Erziehungsstile auf die Schulbiographie des Kindes auswirken. Ein extrem forderndes elterliches Verhalten, gepaart mit wenigen Freiräumen, kann den Schulverlauf negativ beeinflussen. Weitere ungünstige Faktoren sind Verhaltensweisen, die auf eine Schonhaltung des Kindes abzielen. Für einen regelmäßigen Schulbesuch ist es ebenfalls kontraproduktiv, wenn Eltern die Wertschätzung und Anerkennung gegenüber den Kindern von Schulleistungen abhängig machen (Strittmatter 1987).

Ein autoritärer Erziehungsstil, der durch Sanktionen aufrecht erhalten wird, kann Schulangst begünstigen. Für schulschwänzende Kinder wird vermehrt ein übermäßig-ablehnender und autoritärer Erziehungsstil identifiziert, während elterliche Überbehütung vornehmlich in Kombination mit einer Schulphobie auftritt (Carr 1999; Döpfner und Walter 2006; Dunkake 2010; Hersov 1960, 1985; Lempp 1987; Mutzeck et al. 2004; Röcker 1987).

Neben entlastenden Entschuldigungsschreiben kann auch die unbeabsichtigte Verstärkung des schulabsenten Verhaltens durch angenehme und lustbetonte Aktivitäten wie Fernsehen und die Erlaubnis für Computerspiele die Initiierung und die Genese von Schulabsentismus mit beeinflussen. Über diese Annehmlichkeiten erfahren die Kinder und Jugendlichen unmittelbare Entlastung (Carr 1999; Döpfner und Walter 2006; Ihle et al. 2003).

Elterliche Verhaltensweisen hängen also vielfach mit schulabsentem Verhalten zusammen: Es ist allerdings bislang noch nicht eindeutig belegt, wie die Kausalitäten verlaufen. Es könnte auch sein, dass es zusätzliche Ursachen sowohl für das elterliche Verhalten als auch für das schulabsente Verhalten gibt. Eine Befragung

von Schüler/innen und Auszubildenden aus Brandenburg ergab zum Beispiel, dass solche Schüler/innen, die häufig einzelne Eckstunden oder häufig tageweise unentschuldig fehlen, angeben, weniger Zusammenhalt in ihrer Familie zu erleben und weniger elterliche Unterstützung zu erfahren, im Vergleich zu Schülern/innen mit einem regelmäßigen Schulbesuch (Dietrich und Freytag 1997). Korrelationen zwischen inkonsistentem Erziehungsstil, insbesondere einer niedrigen Elternkontrolle und Schulschwänzen konstatierten Wilmers et al. (2002) in ihrer Untersuchung. Dieser Befund belegt jedoch nicht, dass das elterliche Verhalten kausal verantwortlich für das schulabsente Verhalten des Kindes und Jugendlichen ist.

### **2.1.4 Eltern-Kind-Beziehung**

Auch die Beziehungsqualität wird in Hinblick auf innerfamiliäre Merkmale teilweise mit untersucht. So resümiert Tyerman (1958), dass schulabsente Kinder im Vergleich zu Schülern/innen ohne Schulbesuchsprobleme eine schwächere emotionale Bindung zu ihren Eltern haben. Zudem zeigen die Eltern ein geringes Interesse am Wohlergehen ihres Kindes im Vergleich zur Kontrollgruppe. Eltern schulängstlicher Kinder haben Ängste, dass ihr Kind nicht hinreichend gute Schulleistungen erbringt. Das Kind reagiert mit Schulangst und verweigert den Schulbesuch, um diesem Druck auszuweichen (Lempp 1987). Hohe elterliche Leistungsansprüche können begünstigende Faktoren sein (Carr 1999; Ihle et al. 2003; Walter et al. 2008). Schwänzende Schüler/innen berichten im Vergleich zu nicht-schwänzenden Schülern/innen wesentlich häufiger über Konflikte mit ihren Eltern (Gaupp und Braun 2006).

### **2.1.5 Trennung der Eltern**

Bernstein und Borchardt untersuchten 134 Familien mit schulvermeidenden Kindern und fanden heraus, dass Familien mit nur einem Elternteil im Vergleich zur allgemeinen Population überrepräsentiert waren (Bernstein und Borchardt 1996). In einer klinischen Studie von Knollmann et al. (2010) lag der Anteil der Kinder, deren Eltern getrennt waren, bei 60,5 %. Im Vergleich zu einer repräsentativen Vergleichstichprobe mit 19 % Scheidungskindern war die Quote signifikant erhöht (Egger et al. 2003; vgl. Knollmann et al. 2009). Dunkake (2010) resümiert:

Konträr zu den bisher widersprüchlichen Resultaten sind die Ergebnisse bezüglich des Einflusses der elterlichen Trennung – bis auf wenige Ausnahmen – relativ einheitlich: Eine Trennung der Eltern begünstigt das Schulschwänzen. Dieser Zusammenhang gilt auf internationaler und nationaler Ebene. (Dunkake 2010, S. 99).

## 2.2 Schulische Wirkfaktoren

Neben der Familie als sozialem Bezugssystem ist gerade die Schule ein relevanter Lebensbereich für heranwachsende Kinder und Jugendliche. Dort verbringen diese im Regelfall die meiste Zeit am Tag. Die Schule kann maßgeblich dazu beitragen, mit wie viel Freude oder auch Leid Kinder und Jugendliche dem täglichen Schulbesuch gegenüber stehen.

Der aktuellen Forschungsliteratur zufolge sind zentrale schulische Einflüsse das (1) Klassenklima, (2) Zugehörigkeitsgefühl, (3) Schüler-Lehrer/Schüler-Schüler-Interaktion sowie (4) die Reaktionen der Lehrer/innen.

### 2.2.1 Klassenklima und Zugehörigkeitsgefühl

Das Klassenklima hängt mit Schulabsentismus zusammen. Klassenklima umfasst das individuelle Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und Klasse und beschreibt das Ausmaß, in dem sich der Schüler sozial und schulisch unterstützt fühlt. Das Ausmaß an Zugehörigkeit lässt sich daran messen, inwieweit die Schüler/innen sich sicher, akzeptiert, wertgeschätzt und respektiert fühlen (Brookmeyer et al. 2006; Steins 2008; Schulze 2009; Tücke 2005; Wagner et al. 2008).

Schüler/innen, die in die Klassengemeinschaft gut integriert sind, haben eher eine positive Einstellung gegenüber der Schule (Michel 2006; Sälzer 2010; Schulze 2009), während Schüler/innen, die lange Zeit nicht mehr in der Schule waren, der Gruppe der Klassenkameraden/innen nicht mehr angehören, womit wichtige Bezugspersonen zum sozialen Austausch wegfallen. Je nach sozialer Bezugsgruppe, kann auch Gegenteiliges der Fall sein. So können offensichtliche Regelverstöße wie morgendliches Zuspätkommen, Reinrufen in die Klasse oder Beleidigungen anderer unter Jugendlichen zur Beliebtheit beitragen (Stamm 2007).

Hinzu kommt, dass Schülerinnen im Kindes- und Jugendalter ein starkes Gerechtigkeitsdenken internalisiert haben. Eine Ungerechtigkeit empfinden sie darin, dass der Mitschüler, statt wie sie schulrelevante Dinge zu bearbeiten, zu Hause bleiben darf. Außerdem erhöht sich mit jedem Tag des Fernbleibens die Wahrscheinlichkeit, dass der schulabsente Schüler mit seiner Rückkehr in die Schule mit unangenehmen Fragen konfrontiert wird und die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft erschwert wird. Psychisch erkrankte Schüler/innen und Schüler mit Schulabsentismus, die durch unsere studentischen Reintegrationshilfen begleitet wurden, haben in Hinblick auf die Reaktionen von Seiten der Lehrer/innen und Mitschüler/innen ihre Bedenken und Ängste geäußert. Die Furcht vor unangenehmen Reaktionen durch Lehrer/innen oder Mitschüler/innen war insbesondere am ersten Schulreintegrationstag besonders stark ausgeprägt (Weber 2011). Dieses

subjektive Empfinden unserer Schüler/innen wird durch eine Untersuchung von Knollmann et al. (2009) objektiviert.

Demnach ist ein Großteil der untersuchten psychiatrisierten Schüler/innen schlecht sozial integriert. Wie in den bisherigen Darstellungen über Lena Entrup und Markus Berger ersichtlich wurde, resultiert aus langen schulischen Fehlzeiten häufig Kontaktrückzug zu Mitschülern/innen bis hin zur sozialen Isolation (vgl. auch Ricking et al. 2006; Schulze und Wittrock 2001).

### **2.2.2 Schulische und außerschulische soziale Wirkfaktoren**

Peers gewinnen im Jugendalter an Bedeutung; besonders zur Überprüfung der eigenen Einstellungen und Wertesysteme übernimmt die Peergroup wichtige Funktionen (Steins 2005, 2007, 2008; Weber 2011). Auf die Gruppe der Gleichaltrigen oder Gleichgestellten nehmen junge Heranwachsende am ehesten Bezug (Festinger 1954). Deswegen können Peers auch für schulabsentes Verhalten eine Rolle spielen (Stamm 2007; Wagner et al. 2008), auch wenn es hierzu erstaunlich wenige Untersuchungen gibt (Atkinson et al. 2000). So haben beispielsweise Schüler/innen mit hohen schulischen Fehlzeiten eher Kontakt untereinander als mit schulisch erfolgreicher Mitschülern/innen (Reid 2002). Sind im Rahmen der Bezugsgruppe schulaversive Einstellungen und Verhaltensweisen sozial erwünscht, wird das schulische Fernbleiben eher unterstützt (Mutzeck 2005). Das eigene schulabsente Verhalten wird durch die Peergroup legitimiert und aufrechterhalten oder sogar als etwas ausgesprochen Positives heraus gestellt (Ricking et al. 2009).

### **2.2.3 Schüler/innen-Lehrer/innen und Schüler/innen-Schüler/innen-Interaktion**

Schüler/innen reagieren entmutigt auf unfreundliche und abgewandte Lehrer/innen. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Schülern/innen und ihren Lehrpersonen kann erfolgreiches Lernen stark unterstützen (Hattie 2009). Schüler/innen sollten sich von ihren Lehrern/innen ernst genommen fühlen und deren Handeln als verlässlich erleben (Rankl 1994; Tücke 2005). Lehrer/innen haben vielfältige Möglichkeiten, ihren Schülern/innen Zuversicht und Vertrauen zu schenken. Ein vertrauensvolles Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis kann Ängste reduzieren. Eine positive Atmosphäre zwischen den Schülern/innen stellt eine ebensolche Grundlage dar, in der Schule bestehende Ängste abzubauen (Rankl 1994). Zur Relevanz der Beziehungen der Schüler/innen untereinander stellt Tücke fest, dass ein

gutes vertrauensvolles Verhältnis eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist (Tücke 2005).

Carr (1999) untersuchte mehrere auf die Interaktion bezogene Faktoren in Zusammenhang mit Schulabsentismus: Mobbing durch Mitschüler/innen, Schikane durch Lehrer/innen, gefährliche Situationen auf dem Schulweg, hohe Leistungsansprüche vermittelt durch die Schule. Schüler/innen, die in regelmäßigen Abständen Beschimpfungen und Spott durch Mitschüler/innen ausgesetzt sind, reagieren wahrscheinlich mit Angst und Trauer und ziehen sich aus der Klassengemeinschaft zurück.

### 2.2.4 Handlungsoptionen von Lehrerinnen und Lehrern

Grundsätzlich haben Lehrer/innen die Möglichkeit Abwesenheit vom Unterricht zu bestrafen und auf die Anwesenheit positiv zu reagieren. Konsequenzen positiver oder negativer Art sind lernpsychologisch am wirksamsten, wenn sie unmittelbar auf das gezeigte Verhalten folgen. Das macht eine unmittelbare Reaktion auf schulisches Fernbleiben unabdingbar. Lerntheoretisch ist die Verstärkung der Anwesenheit der Bestrafung von Abwesenheit überlegen (Birman und Natriello 1978).

Trotz dieser Befunde sieht die Realität an deutschen Schulen häufig anders aus. Warzecha (2001) stellte im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen in Hamburger Förderschulen fest, dass Förderschullehrer/innen am häufigsten negative Konsequenzen (80 %) als Sanktionsmittel einsetzten. Ein konstruktives Gespräch in Konfliktsituationen fand nur in 20 % der beobachteten Fälle statt. Gerade in Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Schulangst wären positive Verstärker wichtige pädagogische Einzelmaßnahmen, um schulängstliche Kinder zu stabilisieren (Rankl 1994). Im Rahmen positiver Verstärkerprozesse sollte Lob an konkretem Verhalten festgemacht werden, so dass der/die Schüler/in Bezüge zwischen eigenen Handlungen und den Konsequenzen herstellen und erfahren kann. Unterstützend sind funktionierende Sanktionssysteme auf schulweiter Ebene (Steins und Welling 2010).

Auch wenn es einer Lehrperson gelingt Leistungsfähigkeit zu fördern und dem/der Schüler/in Erfolgserlebnisse erfahrbar zu machen, begünstigt dies wahrscheinlich die Motivation am Schulbesuch (Ricking und Neukäter 1998). Als konkrete Beispiele zur praktischen Umsetzung empfehlen Rosenberg et al. (1997) die Schüler zu loben und attraktive Aufgaben in der Klasse oder Schule (Schulhofgestaltung, Schülerzeitung, Schulfeste etc.) als Verstärker einzusetzen (siehe auch Ricking und Neukäter 1998). Darüber hinaus kann jedem/r Schüler/in signalisiert werden, dass sein/ihr Schulbesuch wichtig ist und von den Lehrer/innen wertgeschätzt wird.

Schulängste können durch ungewisse und undurchschaubare Situationen ausgelöst werden. Transparenz kann hier zur Angstminderung beitragen. Demnach sollten Anforderungen, Bewertungen und Sanktionen nicht unangekündigt und unbegründet vom Lehrpersonal verändert werden (Rankl 1994). Ein strukturierter und transparenter Unterrichtsablauf kann insbesondere schulängstlichen Kindern und Jugendlichen ein Gefühl von Sicherheit vermitteln (Tücke 2005). Demnach kann beispielsweise die Formulierung klarer Unterrichtsziele und eines verbindlichen Stundenablaufes, insbesondere für schulängstliche Kinder, entlastend sein (Tücke 2005).

Es ist bekannt, dass negative Selbstzuschreibungen und bestimmte Attributionsmuster als sich selbst erfüllende Prophezeiungen wirken können (Rosenthal und Jacobson 1963). So kann ein Nichterscheinen des/der Schülers/in im Unterricht von der Lehrperson als persönlicher Angriff wahrgenommen werden und mit negativen Persönlichkeitsmerkmalen wie Faulheit assoziiert werden (Mutzeck et al. 2004). Ein solches Schülerbild erschwert ein aktives Handeln der Lehrer/innen, denn Eigenschaften wie Faulheit lassen auf internale und stabile Ursachenerklärungen schließen, legen eine Absicht nahe und erzeugen so eher Ärger als die Motivation, den/die Schüler/in zu unterstützen (Steins und Weiner 1999). Aktives Verhalten von Lehrern/innen, das dem Kind Interesse an seinem Wohlergehen signalisiert, kann Schulabsentismus verhindern bzw. abbrechen. Eine Studie von Sheldon und Epstein (2002) zeigte beispielsweise, dass Hausbesuche von Lehrern/innen eine erfolgreiche Methode war, für die Rückkehr des Schülers/der Schülerin in die Schule zu sorgen.

## **2.2.5 Personenzentrierte Wirkfaktoren**

### **2.2.5.1 Irrationale Grundüberzeugungen**

Schulabsentismus wird von außen häufig als Fehlverhalten wahrgenommen und als nicht zielführend bewertet. Für die Betroffenen selbst hat Schulabsentismus und haben die damit verbundenen Konsequenzen jedoch eine innere Logik.

So ist auch Schulvermeidung nicht nur ein subjektiv sinnvoller Handlungsprozess, sondern oft sogar ein Lebensbewältigungsprozess, der allerdings nach außen unlogisch und kontraproduktiv erscheint. (Mutzeck 2005, S. 7).

Schüler/innen mit hohen schulischen Fehlzeiten geben in Befragungen an, Probleme mit Lehrern und/oder Langeweile im Unterricht zu haben. Manche von ihnen haben eine allgemeine Abneigung gegenüber der Schule. Für Schüler/innen, die in



schulischen Lerninhalten keine Alltagsbezüge feststellen, besteht die Gefahr, dass die Schule als nicht alltagstauglich, sinnlos und überflüssig bewertet wird.

Auch können sehr hohe schulische Leistungsansprüche an sich selbst den Verlauf einer Schulvermeidung begünstigen (Döpfner und Walter 2006). Unrealistische Leistungsansprüche, gekoppelt mit wenig Selbstvertrauen und geringer Selbstwirksamkeit können schulabsentes Verhalten verstärken. Über die Selbsteinschätzung ängstlicher Kinder schreibt Kolm (2004):

Ängstliche Menschen besitzen also die Tendenz zu einer überwiegend negativen Selbsteinschätzung. Dies kann als Ausdrucksform einer zu gering entwickelten Ichstärke, eines negativ entwickelten Selbstbewusstseins, interpretiert werden. Sie erleben die Umwelt als stark bedrohend, Misserfolge schreiben sie häufig ihrer eigenen Unzulänglichkeit zu als objektiv ungünstigen Umweltkonstellationen. (Kolm 2004, S. 804).

### 2.2.5.2 Negative Erfahrungen

Stamm (2007) weist auf den Zusammenhang negativer Erfahrungen mit der schulischen Biographie von Kindern und Jugendlichen hin. Reagiert ein/e Schüler/in mit Schulabsentismus, können zu bestehenden sozialen Problemen Leistungsprobleme hinzutreten. Je länger das schulische Fernbleiben anhält, desto schwieriger wird es, gute Noten zu erzielen. Das wiederum schafft Misserfolgserlebnisse und negative Erfahrungen (Ricking 2003). Darüber hinaus wird lieber mit Freunden/innen die Zeit verbracht, die ebenfalls die Schule nicht besuchen (Schreiber-Kittl und Schröpfer 2002; Wagner et al. 2004).

Schüler/innen, die wiederholt über einen längeren Zeitraum schulische Misserfolge haben, entwickeln eine immer geringere Lernmotivation. Außerdem sind solche Erfahrungen schulischen Misserfolgs ungünstig für das Selbstkonzept, insbesondere dann, wenn ein relevanter Teil der Selbstdefinition eines/r Schülers/in die Schule ausmacht. Um den negativen Erfahrungen zu umgehen, handeln die Schüler/innen auf eine für sie sinnvolle Art, indem sie spezifische Situationen (Prüfungen, einzelne Schulfächer, gesamte Schultage) vermeiden mit dem übergeordneten Ziel den Selbstwert zu schützen (vgl. Mutzeck 2005; Mutzeck et al. 2004). Ist das Leistungsselbstkonzept der schulabsenten Schüler/innen dagegen stabil, bleiben sie möglicherweise nur gelegentlich der Schule fern (Stamm et al. 2009).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass negative Erfahrungen in einem sozialen Bereich durch positive Erfahrungen in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können. Wenn beispielsweise die Familie negative Erfahrungen mit der Schule nicht kompensieren kann oder diese durch eine konfliktreiche oder ablehnende Eltern-Kind-Beziehung noch verstärkt werden (Mutzeck et al. 2004), liegt es nahe, dass Kinder mit wiederholten negativen Erfahrungen sich unbewusst

Personen mit ähnlichen Erfahrungen suchen, um ihr Wohlbefinden zu steigern (Dunkake 2010). Der Anschluss und die Zugehörigkeit zur Peergroup kann helfen negative Erfahrungen zu kompensieren, wirkt sich jedoch, je nach Norm der Gruppe, nicht gezwungenermaßen förderlich auf einen Schulbesuch aus.

### **2.2.5.3 Selbstwirksamkeitserwartungen**

Die Selbsteinschätzung, wie gut man mit eigenen Kompetenzen ein Verhalten organisieren und ausführen kann, insbesondere in neuen, unvorhersehbaren, schwierigen und stressreichen Situationen, wird als Selbstwirksamkeit bezeichnet (Fuchs und Schwarzer 1994). Selbstwirksamkeitserwartungen hängen mit der Entstehung und Manifestation von Schulabsentismus zusammen und stellen somit einen Risikofaktor dar. Ricking (2003) stellt in dem Zusammenhang fest, dass schulabsente Schüler/innen im Vergleich zu anderen Mitschülern/innen ohne Schulprobleme ein geringer ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept haben. Ein ohnehin bestehendes negatives Selbstkonzept kann durch schulische Misserfolge noch manifestiert werden (Warzecha 2001).

Die Ursachen von Schulabsentismus sind also vielfältig. In den seltensten Fällen wird eine einzige kausal wirkende Ursache zu ermitteln sein. Die Komplexität des Ursachengefüges ist dem Umstand geschuldet, dass Schulabsentismus wiederum neue Probleme hervor bringt, die entweder zu neuen Problemen führen und/oder alte Probleme verstärken und verändern können. Für die relevanten erwachsenen Bezugspersonen ist es daher wichtig, nicht mit vorgefertigten Schemata betroffenen Schülern/innen zu begegnen, sondern sich bewusst zu sein, dass hinter Schulabsentismus sehr individuell gestaltete Problematiken stehen. Es geht darum diese zu verstehen und passende Lösungen zu entwickeln. Das geht nur in einer sensiblen Auseinandersetzung mit den betroffenen Schülern/innen.

Daher ist ein Überblick über die Korrelate von Schulabsentismus ein zweischneidiges Schwert. Oft tauchen korrelative Befunde in der öffentlichen Meinung als kausale Zusammenhänge wieder auf. Korrelative Zusammenhänge sagen lediglich etwas über wahrscheinliches gleichzeitiges Auftreten verschiedener Ereignisse voraus; niemand kann mit Sicherheit sagen, welche Ursachen welchen Wirkungen zugrundeliegen.

Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration  
bei Schulabsentismus

Konzepte - Begründungen - Materialien

Steins, G.; Weber, P.A.; Welling, V.

2014, XXIII, 242 S. 31 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03425-2