

Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum

Was sind Auslöser und Ursachen von Schulverweigerung, Schulangst, Schulausschlüssen und ähnlichem bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum?

Erste exemplarische Ergebnisse eines Forschungsprojekts

Von Isabella Sasso und Prof. Dr. Teresa Sansour



Einleitung – Worum geht es?

Die Schule hat den Auftrag, Kindern und Jugendlichen zentrale Werte und Fähigkeiten für das Leben in der Gesellschaft zu vermitteln und sie in ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung zu unterstützen (Pellegrini, 2007). Insofern bedeutet die Abwesenheit von der Schule nicht nur eine Gefahr für den Bildungserfolg, sondern vor allem auch für die emotionale und soziale Entwicklung und bildet ein Risiko für alle Formen psychischer Erkrankungen (Lenzen et al., 2013; Melvin et al., 2019). Insbesondere Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben ein höheres Risiko, Fehlzeiten zu entwickeln (Lereya et al., 2022). Autistische Kinder, die zudem interaktive Schwierigkeiten haben, sind gefährdeter die Schule zu vermeiden oder sogar disziplinarisch von ihr ausgeschlossen zu werden (DfE, 2019).

Trotz der erheblichen Auswirkungen und Risiken von Schulabsentismus jeglicher Art ist Forschung zu den zugrundeliegenden Ursachen für schulische Abwesenheiten bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum rar (Totsika et al., 2020),

was sich auch in fehlenden Interventionsmaßnahmen, fehlenden Ansprechpartner:innen für Schüler:innen und Eltern sowie einer insgesamt mangelnden Versorgungslandschaft widerspiegelt. Eltern, die versuchen eine passende Beschulung für ihr Kind zu finden, fühlen sich häufig alleingelassen und gleichzeitig unter Druck, da ein Ruhen der Schulpflicht die Ausnahme bleibt.

Um diesen Missständen zu begegnen, beschäftigt sich das Forschungsprojekt der Universität Oldenburg, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, mit den Gründen und Ursachen von Schulabsentismus bei Schüler:innen im Autismus Spektrum. Angesiedelt ist das Projekt im Promotionskolleg **SPARK**, bei dem sich insgesamt acht Forschungsprojekte mit der Sicherung der schulischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsrisiken beschäftigen.

Schulabsentismus – Was bedeutet das?

Sowohl rein begrifflich als auch bildungspolitisch hat der Begriff Schulabsentismus eine wichtige Bedeutung, die nicht einheitlich

erfasst und definiert wird (Heyne et al., 2019). Durch die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Definitionen entsteht ein Mangel an Vergleichbarkeit von Studien und kann in der Praxis zu Missverständnissen sowie nicht passgenauen Interventionen führen.

In Deutschland wird bei Schulabsentismus von einer Prävalenz zwischen 5 % und 10 % ausgegangen (Knollmann et al., 2010). Unterschiedliche internationale Studien zeigen, dass die Schulabsentismus-Raten bei autistischen Kindern und Jugendlichen in etwa bei 40–53 % liegen (Munkhaugen et al., 2019). Schulabsentismus wird als übergeordneter Begriff gewählt, da dieser mit seiner Neutralität die Frage nach Gründen, Ursachen und Auslösern für die Abwesenheit zulässt (Schmitz & Ulmann, 2003) und allgemein das Fernbleiben vom Unterricht und der Schule bezeichnet (Ricking, 2009). Bei der Unterscheidung unterschiedlicher Kategorien von Schulabsentismus kann nach Heyne et al. (2019) unterschieden werden, zwischen:

Schulverweigerung als Nichtteilnahme an der Schule aufgrund von emotionalen Belastungen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch, bei dem die Eltern über die Nichtteilnahme informiert sind und sich angemessen bemühen, den Schulbesuch des Kindes zu gewährleisten.

Schulentzug, bei dem die Abwesenheit von der Schule im Wissen der Eltern beziehungsweise durch ein aktives Zurückhalten entsteht.

Schulabschluss als Fernbleiben von der Schule initiiert durch die Schule (z. B. als Disziplinarmaßnahme).

Schulschwänzen bedeutet die Abwesenheit von der Schule ohne Erlaubnis der Schule oder der Eltern mit Bemühungen, das Schwänzen zu verbergen.

Differenziert werden kann zudem der **Unterrichtsabsentismus**. Die Schüler:innen halten sich dabei zwar nicht im Unterricht auf,

verbleiben jedoch auf dem Schulgelände. Diese Absentismusform schließt auch kurzweilige Unterrichtsausschlüsse seitens der Lehrer:innen ein. Auch passive Schulverweigerung im Sinne eines inneren Rückzugs vom Unterrichtsgeschehen bis hin zur Resignation oder sozialen Isolation fallen unter Unterrichtsabsentismus (Ricking & Albers, 2019). Auch Überschneidungen zwischen den Kategorien und Mischformen sind möglich (Lenzen et al., 2013).

Autismus und Schule – Eine Herausforderung?

Durch die Besonderheiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation von Menschen im Autismus Spektrum kommt es häufig zu Missverständnissen im zwischenmenschlichen Kontakt, die im schulischen Alltag zu Konflikten mit Peers und Lehrer:innen führen können (Theunissen, 2014). Auch die Hyper- und Hyposensitivität gegenüber sensorischen Reizen, die alle Sinnesbereiche betrifft (WHO, 2022) resultiert in Schwierigkeiten beim Schulbesuch. Die damit verbundenen Herausforderungen beginnen im Alltag bereits vor dem Schulbesuch, beim Wahrnehmen unterschiedlicher Temperaturen, der Haptik der Kleidung, den Geräuschen anderer Kinder (Huber, 2020). Von autistischen Kindern und Jugendlichen wird oftmals eine enorme Anpassungsleistung gefordert, die in Kombination mit den sonstigen Anforderungen zu einer permanenten Überforderung führen und in Vermeidung oder Verweigerung resultieren kann (Huber, 2020).

Die häufigste Form von Schulabsentismus bei autistischen Kindern und Jugendlichen in bisher durchgeführten Untersuchungen ist Schulverweigerung (Adams, 2021; Totsika et al., 2020). Munkhaugen et al. (2017) fand heraus, dass diese Form der Abwesenheit bei autistischen Schüler:innen häufiger und länger auftritt als bei ihren nicht-autistischen Peers.

Wie bisherige internationale Studienergebnisse zeigen, lassen sich bisher identifizierte Risikofaktoren für Schulabsentismus nicht oder nur bedingt auf die Zielgruppe der autistischen Schüler:innen übertragen (Totsika et al., 2020). Beispielsweise konnte kein Zusammenhang zwischen Schulverweigerung und demografischen

Merkmale (z.B.: höchster Bildungsabschluss der Eltern, Beruf des Vaters) oder der medizinischen Vorgeschichte gefunden werden. Auch Munkhaugen et al. (2017) untersuchten unter anderem soziodemografische Aspekte (wie z. B.: Wohnen in einem städtischen Gebiet, Miete, niedrige Bildung der Mutter) und familiäre Faktoren (z. B.: Leben mit einem Elternteil, Krankheit anderer Familienmitglieder) sowie individuelle Faktoren (z. B.: Komorbiditäten). Von diesen Faktoren war nur die Erkrankung anderer Familienmitglieder signifikant mit der Schulverweigerung verbunden.

Ein wesentlicher Faktor, der bei autistischen Schüler:innen zu schulabsentem Verhalten beitragen kann, ist die Diagnose selbst. Diese führte in einer Studie von O'Hagan et al. (2022) zu dem Gefühl anders zu sein als andere, wenn die Diagnose nicht hinreichend erklärt wurde. Auch eine zu spät gestellte Diagnose kann zu Schulabsentismus beitragen (Preece & Howley, 2018).

Im Zusammenhang von Schulabsentismus und Autismus ist der am häufigsten untersuchte Einfluss Bullying. Der Einfluss des Bullying ist zum Teil größer als der Einfluss autismusbedingter Schwierigkeiten (Bitsika et al., 2020). Insgesamt können negative schulische Erfahrungen zu Schulabsentismus führen (Truman et al., 2021). Diese Erfahrungen sind häufig ausgelöst durch fehlendes Wissen über Autismus seitens der Lehrkräfte und folglich wenig Verständnis für autismusbedingte Besonderheiten (Mattson, 2022).

An den durchgeführten internationalen Studien zeigt sich deutlich, dass sich die Einflüsse auf Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum von denen nicht-autistischer Schüler:innen unterscheiden. Es besteht vor allem im deutschsprachigen Raum ein großer Forschungsbedarf hinsichtlich der Einflüsse, Ursachen und Gründe. Auffallend ist außerdem, dass auch international nur vereinzelte Studien vorliegen, bei denen die Kinder und Jugendlichen selbst befragt werden. Das vorgestellte Forschungsvorhaben stellt aus diesem Grund die Perspektive der Kinder und Jugendlichen selbst in den Fokus.

Gründe und Ursachen – aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

Im Folgenden werden exemplarische Ergebnisse aus einzelnen Interviewausschnitten der noch laufenden Studie vorgestellt.

Zu Beginn des Interviews mit Leonie (*Name geändert*) betonte diese, dass der Begriff „Schulverweigerung“, der mit ihr in Verbindung gebracht wird, nicht passend sei, da sie durchaus zur Schule gehen und lernen wolle, was sie mehrfach betonte. Leonie erzählt, dass sie der Schulbesuch erhebliche Kraft und Anstrengung gekostet habe, was ihr erst auffiel, als sie diese im Rahmen des Lockdowns nicht mehr aufbringen musste und stattdessen von zu Hause lernen konnte. Die Notwendigkeit eines Schulbesuchs und die Konsequenzen der langen Fehlzeiten scheinen Leonie deutlich bewusst. Dennoch wird in dem Interview deutlich, dass sie Unterstützung bei der Bewältigung des Schulbesuchs benötigt, die bisher ausbleibt:

„Ich fühle mich eigentlich vom ganzen System im Stich gelassen, weil, also auch seitdem ich nicht mehr zur Schule gehe, werden ich und meine Eltern eigentlich von einer Anlaufstelle zur nächsten geschickt, weil sich einfach keiner für uns irgendwie zuständig fühlt. Und das Jugendamt und so, eigentlich macht jeder Druck, dass ich in die Schule gehen soll, weil es nämlich nicht gut ist, wenn ich lange nicht in die Schule gehe. Aber uns, also mir, hilft halt keiner. Also mir und meinen Eltern hilft da irgendwie keiner weiter. Und meine Mutter telefoniert eigentlich auch schon seit vier Monaten hin und her. Und wir waren auch beim Gesundheitsamt und so. Und es ist eigentlich viel passiert, aber im Endeffekt dann irgendwie gar nichts, weil ich immer noch zu Hause sitze und die Schule meldet sich bei uns eigentlich gar nicht mehr. Ich habe auch keine Aufgaben von der Schule gekriegt und so. Und eigentlich, also es macht mich ein bisschen wütend, dass ich eigentlich zur Schule gehen will. Und ich will. Also ich will wirklich zur Schule, aber irgendwie lassen sie uns halt allein. Und eigentlich kommt nur der Druck von außen, aber sonst halt nichts. Und ich wünschte, das wäre anders.“



Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem empfundenen Druck, die Schulpflicht zu erfüllen einerseits und der fehlenden Unterstützung bei der Realisierung einer Beschulung andererseits. Leonie zeigt nicht nur auf, dass hier eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und Möglichkeiten der Realisierung herrscht, sondern benennt außerdem, worum es bei der Unterstützung genau gehen muss:

„Ich finde, die Probleme von Schülern sollten viel ernster genommen werden. Und ich finde also, man bekommt in der Schule eigentlich kaum Hilfe. Und ich finde, das sollte auch geändert werden. Und ich finde... Also ich habe das Gefühl, es wird erwartet, dass man zur Schule geht, sich irgendwie ins Klassenzimmer setzt, dem Lehrer zuhört, die Aufgaben macht, gute Noten schreibt. Und irgendwie, also irgendwie habe ich das Gefühl, man wird da irgendwie wie so ein Roboter behandelt. Und in der Schule gehen die halt kaum auf die Bedürfnisse der Schüler ein.“

Leonie äußert hier eine weitere Diskrepanz in den Erwartungen. Aus ihrer Sicht wird von Schüler:innen gefordert, sich an das schulische System anzupassen, dabei bleibt ein Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden allerdings aus.

In beiden Ausschnitten zeigt sich, dass Leonie sich zwischen zwei Optionen wiederfindet: Entweder sie passt sich an die Lernumgebung an oder sie kann nicht beschult werden. Eine Anpassung geht dabei mit einer erhöhten Anstrengung einher, sowie mit dem Handeln entgegen der eigenen Bedürfnisse, was das Lernen wiederum beeinträchtigt. Im Kontext ihrer schulischen Erfahrungen berichtet Leonie von „Ängsten“, die schon in der Grundschule zu „Bauschmerzen“ geführt haben. Leonie berichtet von Druck, Stress, Schwierigkeiten in sozialen Situationen, Mobbing und ausbleibender Unterstützung sowie dem Gefühl, nicht ernst genommen zu werden. Erst mit dem Wegfall dieser Belastungen, berichtet sie, bemerkte Leonie, „dass es auch anders sein kann, dass dieser ganze Druck auch weg sein kann“.

Auch Feline (*Name geändert*) erzählt von einem schulischen Alltag, der von enormen Anstrengungen, Anpassungsleistungen sowie unerfüllten Bedürfnissen geprägt war:

„Ich bin in die Schule gegangen, saß dort, hab nix gesehen, nix gehört, hatte ein bisschen Kopfwahl, hab demnach auch nicht wirklich viel geschafft, musste das Ganze dann als Hausaufgabe nachholen und hatte dann auch nicht viel Zeit. Und dann saß ich halt da und, ja, theoretisch hätte ich das alles vermutlich schnell verstanden. Also fällt mir oft auf, ich versteh manchmal schneller, aber ich also in der Theorie bin ich manchmal schneller, in der Praxis bin ich aber fast immer viel langsamer. Und dann war halt... Ja, dann bin ich halt nach Hause gegangen, dann habe ich mich erstmal eine Stunde hingesetzt und in die Luft geguckt. Dann haben wir versucht, das nachzuholen, was wir nachholen mussten. Und dann hab ich ja dann war eigentlich der Tag schon mehr oder weniger fertig.“

Die schulische Umgebung, die sie benötigt hätte, um erfolgreich zu lernen, kann sie ebenso klar benennen:

„vor allem eben mehr Ruhe und ich glaub auch, dass ich irgendwie halt ne Atmosphäre, wo ich mich hätte trauen können zu sagen, wenn es mir zu viel ist. Und nicht immer so tun, als wäre nichts und dann zu Hause zusammenklappen.“

Feline greift hier den von Leonie angesprochenen Aspekt des ‚ernst genommen werden‘ auf. Sie wünscht sich eine Atmosphäre, in der sie ihre Überforderung ansprechen kann. Dass sie trotz dieses Zustandes weiterhin zur Schule gegangen ist, begründet sie folgendermaßen:

„Also erstens haben ja Mama und Papa gesagt, ich muss in die Schule. [...] Und zweitens wollte ich ja selber lernen und habe eigentlich keine andere Möglichkeit gesehen zu lernen.“

Hier zeigen sich erneut einerseits die vorhandenen Bemühungen und der Druck der Eltern sowie andererseits die Lernmotivation der Jugendlichen.

Im Interview mit Ella (Name geändert) wird sehr deutlich, dass sich auch hier ein junger Mensch bemüht hat, unter für sie herausfordernden Bedingungen, zu lernen bis die Anstrengung zu groß war. Sie bringt, ähnlich wie Feline, den Aspekt der sensorischen Reizüberflutung ein:

- *„Wenn die alle so laut geschrien und geredet haben, dann war das wie eine riesige Welle aus Lautstärke, die das Zentrum meines Gehirns völlig überfordert hat und gereizt. So, dass ich im Unterricht schnell hochgegangen bin.“*

Diese sensorische Überforderung resultierte im schulischen Kontext in Ausbrüchen, die jedoch Ella zufolge von den Lehrkräften nicht mit der Lautstärke und der sensorischen Belastung in Verbindung gebracht wurden. Ella berichtet, dass sie trotzdem mit „einem Drittel der Lehrer“ gut ausgekommen sei und die Beschulung an diesen Stellen funktioniert habe. Sie begründet dies folgendermaßen:

„Es ist eigentlich das, wenn der Lehrer will, dann schafft er das. Wenn sie sich darüber informieren wollen, wenn sie das schaffen wollen, wenn sie mich durchbringen wollen, dann würden sie das schaffen.“

Ella zeigt deutlich die Notwendigkeit auf, dass sich die Lehrkräfte über Autismus informieren. In diesem Fall wäre die Information, dass eine Reizüberflutung durch die Lautstärke zu Ausbrüchen führen kann, hilfreich gewesen. Sie unterstellt einem Teil der Lehrkräfte eine fehlende Bereitschaft, sich Informationen zu Autismus zu beschaffen, was bei ihr zu Frustration führt. Sie bringt den großen Willen und die Anstrengungsbereitschaft auf, sich diesen Situationen auszusetzen, um zu lernen, während einige Lehrkräfte, so Ella, den Willen, sich mit besonderen Bedarfen auseinanderzusetzen nicht aufbringen, woran ihre Beschulung letztendlich scheitert.

Auch in Ellas Ausführungen wird die Motivation zu lernen, deutlich:

„Ich habe zu Hause eigentlich nichts gemacht. Ich habe nichts gemacht. Ich habe immer gehofft, dass ich wieder zur Schule kann. Ich wollte ja was lernen. Ich wollte nicht nichts lernen.“

„Ich wusste, ich packe es da nicht mehr, aber ich wollte auch etwas lernen. Ich habe immer gehofft, dass wir irgendwie eine Lösung finden.“

Ausblick – Wie geht es weiter?

Die Beispiele zeigen eindrücklich, dass nicht nur die Abwesenheit von der Schule, wie einleitend dargestellt, ein Risiko für psychische Erkrankungen und die allgemeine emotionale und soziale Entwicklung bildet, sondern auch der Schulbesuch ein erhebliches Risiko für die Gesundheit darstellt, wenn Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden und der Schulbesuch dementsprechend dauerhaft psychischen Stress verursacht.



Die Beispiele verdeutlichen, dass sich eine Einordnung in die verschiedenen Formen von Schulabsentismus als schwierig erweist. In den dargestellten Fällen liegt kein Zurückhalten durch die Eltern vor. Auch eine Schulverweigerung erscheint nicht gänzlich zutreffend, da sich die Jugendlichen trotz der Belastungen, die sie durch den schulischen Alltag erlebt haben, zunächst weiterhin dem Schulbesuch ausgesetzt haben.

Deutlich ist die Aussage der Jugendlichen „Ich will lernen“, die klar darauf hinweist, dass der Wunsch zu lernen trotz der belastenden schulischen Erfahrungen besteht. Die Schilderungen der drei ausgewählten Interviewpartnerinnen machen auch deutlich, dass sie und ihre Familien in Bezug auf die Herausforderungen des Schulbesuchs aktuell kaum Hilfe erfahren.

Um dem Wunsch und dem Recht der Kinder und Jugendlichen auf Bildung zu entsprechen, sollte die Forderung der Heranwachsenden beachtet werden, in ihren Bedürfnissen und Bedarfen ernst genommen zu werden. An den Interviews zeigt sich außerdem, dass ein Gespräch mit den Kindern und Jugendlichen richtig und wichtig ist und sie häufig auf die Frage, was sie benötigen eine Antwort haben.

Im Sinne der Familien und vor allem der autistischen Schüler:innen ist hier ein Umdenken und ein Wechsel der Blickrichtung hin zur Unterstützung beim Erreichen des bestmöglichen Bildungserfolges auf einem individuellen Weg dringend erforderlich.

Eine Teilnahme an der Studie ist weiterhin möglich. Für mehr Informationen melden Sie sich per Mail bei Isabella Sasso: isabella.sasso@uni-oldenburg.de

Literatur

- Adams, D. (2021). Child and Parental Mental Health as Correlates of School Non-Attendance and School Refusal in Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3353–3365. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-5>
- Bitsika, V., Heyne, D. A., & Sharpley, C. F. (2020). Is Bullying Associated with Emerging School Refusal in Autistic Boys? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(4), 1081–1092. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04610-4>
- Department for Education. (2019). Pupil Absence in Schools in England: 2017 to 2018. National Statistics. London: Department for Education.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34.
- Huber, M. (2020). Asperger-Syndrom Im Schulalltag – eine professionelle und autobiographische Sicht. S. Springmann-Preis (Hrsg.), Notsignale aus dem Klassenzimmer (2. Aufl., 39–52). Brill.
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J., Hebebrand, J. (2010). Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. *Deutsches Ärzteblatt*, 2, 74–80.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentsch, A., Kaess, M., Parzer, P. Carli, V., Wassermann, D., Resch, F., & Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenzen von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 570–582.
- Lereya, S. T., Cattani, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (2022). 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.
- Mattson, J. G., Bottini, S. B., Buchanan, K. A., Jarbou, M., & Won, D. (2022). Examination of School Absenteeism Among Preschool and Elementary School Autistic Students. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(3), 331–339. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00263-9>