

<http://hdl.handle.net/20.500.11780/3743>

Erstveröffentlichung bei Vandenhoeck & Ruprecht (<http://www.v-r.de/de/>)

Autor(en): Walitza, Susanne; Melfsen, Siebke; Casa, André Della;
Schneller, Lena

Titel: Schulverweigerung und Schulabbruch: Eine
Standortbestimmung unter Berücksichtigung von Perspektiven
aus der Schweiz

Erscheinungsjahr: 2013

In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2013, 62
(8), 550-569

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt

Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)
Universitätsring 15
54296 Trier
Telefon: +49 (0)651 201-2877
Fax: +49 (0)651 201-2071
info@zpid.de

ÜBERSICHTSARBEITEN

Schulverweigerung und Schulabbruch: Eine Standortbestimmung unter Berücksichtigung von Perspektiven aus der Schweiz

Susanne Walitza, Siebke Melfsen, André Della Casa und Lena Schneller

Summary

School Refusal and Dropping out of School: Positioning Regarding a Swiss Perspective

This article deals with refusal to attend school and dropping out of school from the point of view of child and adolescent psychiatry and psychology, in German speaking countries and from the perspective of Swiss schools and their administrative bodies. General epidemiological data on refusal to attend school show that approximately 5 % of children and adolescents are likely to try to avoid attending school at some point. There is very little data available on the frequency of school drop-out. In the past two years (2011 and 2012), approximately 2 % of all patients seen for the first time at the department of Child and Adolescent Psychiatry, University Zurich, were referred because of failure to attend school, making this phenomenon one of the most common reasons for referral in child and adolescent psychiatry. After a discussion of the epidemiology, symptomatology, causes and its risk factors, the article presents examples drawn from practice and guidelines for intervention in cases of refusal to attend school, and discusses ways of preventing school drop-out from the point of view of schools, hospitals and bodies such as educational psychology services in Switzerland.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 62/2013, 550-569

Keywords

school refusal – school drop-out – absenteeism from school – Switzerland

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit den Themen der Schulverweigerung und Schulabbruch aus kinder- und jugendpsychiatrischer und -psychologischer Sicht sowie aus Sicht der Schule und Schulpflege im deutschsprachigen Raum und in der Schweiz. Die allgemeine Epidemiologie zur Schulverweigerung zeigt, dass mit ca. 5 % Kindern und Jugendlichen zu rechnen ist, die zu irgendeinem Zeitpunkt schulverweigerndes Verhalten aufweisen. Es liegen mit wenigen

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 62: 550 – 569 (2013), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2013

Ausnahmen kaum Angaben zur Frequenz von Schulabbrüchen vor. In der kinder- und jugendpsychiatrischen Universitätsklinik Zürich kamen in den letzten zwei Jahren (2011 und 2012) ca. 2 % aller Erstanmeldungen aufgrund von Schulverweigerung zustande. Damit ist die Schulverweigerung eine der häufigen Vorstellungsgründe in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Der Artikel beschreibt neben der Epidemiologie, Symptomatik, Ursache und Risikofaktoren von Schulverweigerung und Schulabbruch. Er schließt mit praxisbezogenen Beispielen und Anleitungen zur Intervention bei Schulverweigerung und zur Prävention von Schulabbrüchen aus Sicht der Schulen, Klinik und der Institutionen wie z. B. Schulpsychologischer Dienste in der Schweiz.

Schlagwörter

Schulverweigerung – Schulabbruch – Schulabsentismus – Schweiz

1 Hintergrund

In der Schweiz wird die Problematik der Schulverweigerung und des Schulabbruchs in der breiteren Öffentlichkeit noch nicht so umfassend thematisiert wie zum Beispiel im angelsächsischen Raum oder im Rahmen der Europa 2020-Strategie in der europäischen Union. Die Erfahrungen aus der Praxis zeigen allerdings, dass insbesondere die Schulverweigerung in der Schweiz einer der häufigen Vorstellungsgründe in der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist.

Nach Kearney und Silverman (1996) steht in der Definition der Schulverweigerung im Vordergrund, dass die Weigerung die Schule zu besuchen oder das Unvermögen einen Schulalltag zu absolvieren vom betroffenen Kind selbst ausgeht. Das Nichterscheinen in der Schule wird auch als Schulvermeidung oder Schulabsentismus bezeichnet. Es handelt sich jedoch nicht um eine diagnostische Entität, ihr liegen vielfältige Ursachen zugrunde, die unterschieden werden müssen. Schulumüdigkeit und Schulschwänzen, die bereits in der Grundschule beginnen können und sich zunehmend verfestigen, können des Weiteren Vorläufer des Schulabbruchs sein (Stamm, Ruckdäschel, Templer, 2009). Der Höhepunkt der Schulverweigerung wird zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr erreicht (Schreiber-Kittl u. Schröpfer, 2002).

Ein Schulabbruch wird definiert als Abbruch der Schule vor Vollendung der Schulpflicht und des Abschlusses. Nach Stamm, Holzinger-Neulinger, Suter und Stroezel (2011) ist Schulabbruch ein komplexes Phänomen, das nicht monokausal erklärt werden kann. Dabei handelt es sich um einen längeren Prozess (Übersicht bei Stamm et al., 2011), an dem verschiedene Personen und Faktoren beteiligt sind. Der Begriff des Schulabbruchs wird allerdings nicht einheitlich gehandhabt. Die Europäische Union definiert z. B. den Begriff Schulabbruch sehr weit, indem als Schulabbrecher gilt, wer „die Aus- oder Weiterbildung nach Durchlaufen der Sekundarstufe I oder davor beendet“ (Empfehlung des Europäischen Rates vom 28. Juni 2011). Für Stamm,

Holzinger-Neulinger und Suter (2012) umfasst der Begriff „Schulabbrecher“ auch Jugendliche, die während der obligatorischen Schulzeit die Schule wechseln oder ein Time-out nehmen, eine Definition die über die eigentliche Bedeutung eines Abbruchs deutlich hinausgeht.

In der Schweiz werden Schulabbrecher bis jetzt von keinem Kanton systematisch erfasst. Dementsprechend fehlt in der Schweiz nicht nur eine klare Definition des Schulabbruchs, es fehlen auch konkrete Zahlen. Studien vermuten in der Schweiz rund 5.000 Schulabbrüche pro Jahr (Stamm et al., 2012). Damit wäre die Quote der Schulabbrüche im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in der Schweiz eher niedrig.

2 Ursachen von Schulverweigerung und Schulabbruch

Die Ursachen einer Schulverweigerung oder eines Schulabbruchs unterscheiden sich in der Schweiz kaum von den Ursachen in anderen, insbesondere europäischen Ländern. Folgende Störungen können ursächlich zur Schulverweigerung führen: Angststörungen wie die Schulphobie, Schulangst und auch soziale Ängste sowie oppositionelle Störungen oder Störungen des Sozialverhaltens, die in Schulschwänzen resultieren. Die folgende Zusammenstellung der Ursachen entspricht einer Standortbestimmung und Begriffsdefinition im deutschsprachigen Raum allgemein.

2.1 Trennungsangst

Liegt einer Schulverweigerung die Angst vor der Trennung von den Bezugspersonen und nicht die Angst vor der Schule zugrunde, wird leider auch die missverständliche Bezeichnung „Schulphobie“ verwendet. Trennungen von den wichtigsten Bezugspersonen verursachen große Angst, können kaum ertragen werden und führen zur zunehmenden Vermeidung (s. z. B. Schneider u. In-Albon, 2004). Die Kinder fürchten dabei, dass den Eltern oder ihnen selbst etwas zustoßen könnte. Typische Situationen sind der Kindergarten- und Schulbesuch oder auch die Einschlafsituation. Können diese Situationen nicht vermieden werden, zeigen die Kinder typische Angstsymptome bis hin zu Panikattacken, aber auch aggressives, gereiztes Verhalten. Bauch- und Kopfschmerzen führen häufig zu somatischen Abklärungen. Solche Symptome reduzieren sich, wenn die Situation wie z. B. der Schulbesuch vermieden werden konnte (Schneider u. In-Albon, 2004). Die Trennungsangststörung zeigt mit etwa durchschnittlich acht Jahren einen vergleichsweise frühen Beginn (Compton, Nelson, March, 2000; Schermer, 1982). Die Trennungsangst ist auch schon früher, vor allem bei der Einschulung die häufigste Ursache für Schulverweigerung (Schermer, 1982). Außerdem ist die Trennungsangst zusammen mit anderen Faktoren beim Übergang zu anderen Schultypen häufig zu beobachten. Dies ist in der Schweiz ca. zwei Jahre später als z. B. in Deutschland der Fall. Ein dritter Häufigkeitsgipfel tritt in der Adoleszenz auf (Ihle, Jahnke, Esser, 2003).

2.2 Schulangst

Schulangste beziehen sich unmittelbar auf die Situation in der Schule. Dabei spielen Leistungs- und Versagensängste eine Rolle, Ängste vor den Lehrpersonen oder vor den Mitschülern, Mobbing und Gewalterlebnissen im schulischen Kontext (Czeschlik, 2008).

Angst vor Schulversagen: Die Furcht in vielen sozialen Situationen kann zur Leistungsminderung und Erschöpfung führen (Toren et al., 2000). Bei anspruchsvollen Aufgaben schränkt auch eine leichte Angst schon die Leistungsfähigkeit ein (Zeidner, 1998). Auch hoher Leistungsdruck und hohe Ambitionen können Schulversagen erzeugen. Dies ist in der Schweiz vor allem in den letzten zwei Jahren der Primarschule der Fall, wenn die Schüler sich auf die Aufnahmeprüfung zum Gymnasium vorbereiten. Heute ist die professionelle Begleitung der Vorbereitung auf diese Prüfung in der Schweiz die Regel und nicht mehr die Ausnahme. Der eigene Druck und die Erwartungen der Familie, dass das Kind das Langzeitgymnasium besuchen kann, werden als relevanter Risikofaktor eingestuft. In der Tat gibt es zwar zahlreiche Möglichkeiten zum Quereinstieg (wie das Kurzzeitgymnasium), die Anzahl der Langzeitgymnasiasten in der Schweiz ist jedoch mit ca. 10 % deutlich geringer als z. B. in Deutschland. Der Druck ist also gerade in dem beschriebenen Alterssegment sehr hoch, durch das zeitlich begrenzte Nadelöhr zu kommen. Ängstliche Menschen interpretieren Misserfolge vermehrt als eigene Unfähigkeit, Erfolg hingegen als zufallsbedingt. Der Teufelskreis ängstlicher Menschen besteht nach jedem weiteren Misserfolg im zunehmenden Abbau des Selbstwertgefühls, was die Angst verstärkt und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, auch bei weiteren Leistungsnachweisen zu versagen (Winkel, 1979).

Angst vor Lehrern und Lehrpersonen: Üblicherweise ist die erste Lehrerin oder der erste Lehrer bei den Schülern sehr beliebt. Für die Lehrerin oder den Lehrer sind Kinder bereit, sich neuen Regeln unterzuordnen. Eigentlich wohlmeinende Kritik, z. B. wenn ein Kind sich nicht meldet oder nichts vorlesen möchte, kann schnell von ängstlichen Kindern missgedeutet werden. Wird Kritik mit Herabsetzung verbunden, so kann das zur Entwicklung von Schulangst beitragen, kann Versagensängste auslösen oder verstärken. Kränkendes Verhalten vor der Klasse und Herabsetzung führen zu einem Klima, das Schulangst auslösen kann, statt Schutz zu bieten (Melfsen u. Walitza, 2013).

Nicht übersehen werden darf, dass die Aufgaben, die ein Lehrer zu erfüllen hat, vielfältig sind: Seiner Vorbildfunktion gerecht werden, Gerechtigkeit zeigen, etwa in der Leistungsmessung und den Bewertungsrichtlinien, für eine transparente Stoffvermittlung und klare Aufgabenstellungen sorgen, Durchsetzungsfähigkeit, ohne autoritär zu sein, bei den Sorgen und Nöten der Schüler zuhören, die Mitarbeit im Unterricht unterstützen und der Elternmitarbeit positiv gegenüberstehen. Mit diesen Faktoren kann ein Umfeld geschaffen werden, in dem Lernen Freude machen kann. (Melfsen u. Walitza, 2013). Mit der Integrativen Förderung, d. h. der Integration aller Schüler mit und ohne speziellen Förderbedarf in eine Klasse, und der damit zusammenhängenden größeren Heterogenität einer Klasse, sind die Anforderungen

an die Lehrpersonen gestiegen. Sie werden zwar durch weitere Personen wie z. B. Logopäden, Heilpädagogen oder Psychomotoriktherapeuten unterstützt, man hat allerdings noch zu wenig Erfahrungen aus der Praxis, um den tatsächlichen Bedarf an zusätzlich spezialisierten Personal zu definieren. Die Umsetzung und der tatsächliche Bedarf an zusätzlichen spezialisierten Personal kann nur schwer definiert werden. Die komplexeren Strukturen und breit gemischten Klassen bieten nun noch mehr Raum für die Ausgrenzung innerhalb der Gruppen, wie sie beim Mobbing zu beobachten ist.

Angst vor Mitschülern und Mobbing: Bei Mobbing wird ein Schüler wiederholt und über längere Zeit von einem oder mehreren anderen Schüler(n) schikaniert (Olweus, 2006). Während gewöhnliche Konflikte wieder vergehen, wiederholt sich bei Mobbing eine Feindseligkeit mit System und über einen langen Zeitraum. Mobbing wird als ein sich entwickelnder Prozess verstanden (Landesinstitut für Schule und Medien, 2008) und wird ermöglicht durch die, die wegschauen und nicht einschreiten. Das Mobbingopfer gerät in die Isolation und beginnt den Schulbesuch oder schon den Schulweg zu meiden oder zu verweigern. Kopfschmerzen, Magenschmerzen, Schlafstörungen sind zu beobachten. Nach früheren Studien haben etwa 20 % der Schülerinnen und Schüler Mobbing erlebt (Kochenderfer u. Ladd, 1996). Besonders häufig ist Schüler-Mobbing zwischen der 6. und 10. Klasse (Hanewinkel u. Knaack, 1997). Die Mobber stammen sehr häufig aus der eigenen Klasse des Betroffenen (50 %). Obwohl jedes Kind Mobbing-Opfer werden kann, scheint es auch Eigenschaften zu geben, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen. Einige Studien zeigen, dass die Opfer ängstlicher, unsicherer und mutloser sind (Olweus, 1993; Alsaker, 1993). Aus der Sicht der Täter sind Mobbing-Opfer oftmals Kinder oder Jugendliche, die ängstlich sind, ein geringes Selbstwertgefühl haben, sich ungeschickt verhalten, auffällig oder andersartig aussehen sowie eine geringe Frustrationsgrenze zeigen. Auch auffälliges Rückzugsverhalten und soziale Absonderung können mit Ablehnung und Unbeliebtheit verbunden sein (Stöckli, 1997). Nach Olweus (2006) signalisieren die Mobbing-Opfer, dass sie sich nicht wehren, wenn sie angegriffen würden. Als Faktoren, die in der Schule Aggression fördern, werden z. B. diskutiert: Lieblose Klassenzimmer und Schulbauten, zu große Klassen, negatives Lehrer-Schüler-Verhältnis, schulisches Versagen, gewaltbereite Kindergruppen, gewaltverherrlichende Filme und Computerspiele. Nicht nur die Schule und der Unterricht, sondern auch der Schulweg und die Schulpause, also Situationen, in denen die Kinder sich selbst überlassen sind, können Risikosituation sein und zu Angst und Schulverweigerung bei den betroffenen Kindern führen. Auch in der Schweiz hat Mobbing eine hohe Prävalenz. Sticca und Kollegen befragten 835 Jugendliche im Alter von zwölf bis fünfzehn Jahren hinsichtlich der Bedeutung alter und neuer Mobbingformen wie digitales und Cybermobbing im Schulalltag (Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013). Die Studie kam zum Schluss, dass Mobbing mit verbaler, sozialer und auch physischer Gewalt unter den Schülern deutlich häufiger als Cybermobbing vorkommt. Die Bedrohlichkeit des digitalen Mobbings, insbesondere

in Bezug auf seine Öffentlichkeit und die Anonymität der Täter, wird jedoch im Vergleich mit anderen Mobbingformen als sehr hoch eingestuft (Sticca u. Perren, 2013; Dooley, Pyzalski, Cross, 2009).

Schulangst aufgrund sozialer Angst und sozialer Phobie: Nach Leitenberg (1990) wird soziale Angst definiert als Furcht zu versagen, sich lächerlich zu machen oder durch ungeschicktes Verhalten gedemütigt zu werden. Nach den diagnostischen Kriterien des DSM-IV handelt es sich bei der sozialen Phobie um eine ausgeprägte und anhaltende Angst vor einer oder mehreren sozialen oder Leistungssituationen, in denen die Person mit unbekannten Personen konfrontiert ist oder von anderen Personen beurteilt werden könnte. Der Betroffene befürchtet, ein Verhalten oder Angstsymptome zu zeigen, das demütigend oder peinlich sein könnte (APA, 2000). Einen Platz in der sozialen Gemeinschaft zu finden, der Umgang mit Mitschülern und Autoritätspersonen wie Lehrern, aber auch die Pausensituationen konfrontieren das Kind fortwährend mit seinen Ängsten. Der Freizeitbereich lässt sich in der Regel sehr viel stärker der sozialen Angst unterordnen. Da subklinische soziale Angst weit verbreitet ist, besteht jedoch die Gefahr der Bagatellisierung einer sozialen Angststörung. Anzeichen einer sozialen Phobie im Kindesalter sind zum Beispiel ein Abfall in den Schulleistungen, Schulverweigerung, Vermeidung von altersangemessenen sozialen Aktivitäten, Trotzreaktionen und Wutanfälle, körperliche Beschwerden oder fehlende Reaktionen in sozialen Situationen (s. auch Melfsen u. Warnke, 2009).

Prüfungsangst ist eine Angst, die sich auf die Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit bezieht. Prüfungsangst wird im DSM-IV (APA, 2000) als Soziale Phobie klassifiziert und tritt häufig zusammen mit anderen sozialen Ängsten auf. Sie macht sich zunehmend auch bei jüngeren Kindern bemerkbar. Rückzugs- und Vermeidungsverhalten hinsichtlich des Schulbesuchs können Folge einer Prüfungsangst sein. Ist diese Angst sehr ausgeprägt, so beeinträchtigt sie die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden des Kindes. Nur dann ist sie als psychisches Störungsbild zu diagnostizieren (Melfsen u. Walitz, 2013).

2.3 Schulschwänzen

Dem Schulschwänzen liegt keine Angst oder andere emotionale Belastung zugrunde, sondern vor allem eine Schulunlust oder Disziplinlosigkeit. Der Schulalltag wird als lästig erlebt und zugunsten anderer Aktivitäten vermieden (Jans u. Warnke, 2004). Hauptkriterium des dissozialen Schulschwänzens ist das Fernbleiben vom Schulunterricht ohne Wissen der Eltern. Schulunlust kann sich zum Beispiel durch Zu-Spät-Kommen, Fehlen zu bestimmten Unterrichtsstunden, erschwerten Entschuldigungen oder Unterschriften fälschen zeigen. Provokationen im Unterricht, die ein Klima der Konfrontation erzeugen, sodass der Lehrer intervenieren muss, sind ebenfalls symptomatisch. Schulmüdigkeit kann eine Form der Schulverweigerung sein. Vorübergehende Schulunlust und gelegentliches Schwänzen einzelner Unterrichtsfächer

zeigen sich häufig im Entwicklungsprozess von Jugendlichen, die Grenzen austesten. Massives Schulschwänzen hingegen ist Ausdruck von sozialen oder psychischen Problemen, deren Bewältigung dem Schüler allein nicht mehr gelingt (Wolke, 2008). Schulschwänzen als schwerwiegende Regelverstöße können im Rahmen einer so genannten „Störung des Sozialverhaltens“ einer Schulabsenz auftreten.

In der Folge können Schulausbildung und der Übergang ins Erwerbsleben gefährdet werden. In kriminalpräventiver Hinsicht erhöht sich die Gefahr abweichenden Verhaltens. Das Fernbleiben von der Schule schafft Gelegenheitsstrukturen für delinquentes Verhalten. Ungefähr ein Drittel der Schüler, die die Schulpflicht verletzten, zeigten gelegentlich kriminelles Verhalten (Wolke, 2008).

3 Prädiktoren für Schulabbrüche

Über die schon genannten Ursachen für Schulverweigerung hinaus wurden für Schulabbruch folgende Prädiktoren diskutiert: männliches Geschlecht, Leistungsmerkmale, Motivation, Brüche in der Schullaufbahn, problematisches und dissoziales Verhalten, niedriger Bildungsstatus der Eltern und Migration (s. z. B. Europ. Parlament, Ausschuss für Kultur und Bildung, 2011; Hickman, Bartholomey, Mathwig, Heinrich, 2008; Janosz, Le Blanc, Boulerice, Tremblay, 2000; Alexander, Entwisle, Kabbani, 2001). Stamm et al. (2009, 2011, 2012) beschreiben in ihren Untersuchungen zu Schulverweigerung verschiedene Typen von Schulabbrechern wie z. B. Aussenseiter, Schulversager, Schulumüde, gemobbte Kinder, familiär Belastete und Rebellen sowie den Einfluss der familiären Belastung. Ihre Längsschnittuntersuchung, in die 3.756 Datensätze Schweizer Kinder und Jugendlicher einbezogen werden konnten, ergibt ein kontroverses Bild nicht nur für das Geschlecht, sondern auch für den sozioökonomischen Status und die Brüche in der Schullaufbahn. Entgegen der Erwartung zeigten in der Schweizer Studie Mädchen häufiger Schulabbrüche, die wichtigsten Prädiktoren waren Klassenwiederholung, abweichendes delinquentes Verhalten und Schulschwänzen. Die Schulabbrecher zeigten keine Unterschiede in der sozialen Herkunft. Bei Schulausschluss überwogen in der Schweiz wie erwartet Knaben. Wie schon erwähnt war die vorangegangene Schulverweigerung der wichtigste Prädiktor, gefolgt von aggressivem Verhalten (Mettauer u. Szaday, 2005).

3.1 Familie als Risikofaktor und als Ressource

Wenn die Eltern selbst unter sozialen Ängsten und unter Bewertungsängsten leiden, können Reaktionen der Eltern die Entwicklung von Schulangst bei sozial ängstlichen Kindern verstärken. Ängste der Eltern vor dem Urteil insbesondere von Lehrpersonen führen nicht selten dazu, dass sie auch von ihrem Kind fordern, alles perfekt zu machen, dass sie Leistungsdruck aufbauen, um schulisches Versagen zu vermeiden. Und die Kinder reagieren oftmals mit dem Wunsch, es den Eltern recht

zu machen, ihnen eine Freude zu bereiten, und versuchen, die Anforderungen zu erfüllen. Zeitgleich erlernen sie ein Unbehagen gegenüber diesen sozialen Situationen, denn die Eltern zeigen dem Kind in ihrer Funktion als Vorbild, dass Bewertungsängste das Leben bestimmen (können). Überbehütung, bei der die Sorge vermittelt wird, dass das Kind die Schulsituationen nicht allein zu bewältigen vermag, kann schädlich sein. Das Kind sollte stattdessen spüren, dass die Erwachsenen den selbstständigen Umgang mit seiner Angst fördern und es ihm zutrauen. Genauso problematisch sind negative Rückmeldungen oder Strafen aufgrund schlechter Leistungen: Bei Abwertung des Kindes oder gar Strafen für schlechte Leistungen kann sich eine Angst vor den Reaktionen der Eltern entwickeln. Das Erbringen von Leistung in der Schule muss erlernt werden und sollte von den Erwachsenen mit Geduld unterstützt werden.

4 Epidemiologie von Schulverweigerung und Schulabbruch

4.1 Epidemiologische Befunde

Man geht davon aus, dass in der Schweiz durchschnittlich etwa 5 % aller Schülerinnen und Schüler Schulverweigerung aus verschiedenen Ursachen zeigen (Egger et al., 2003; King u. Bernstein, 2001; Stamm, 2007). Etwa die Hälfte aller schulabsenten Schüler leidet unter psychischen Störungen (Egger et al., 2003; Steinhäuser, 2006). Angststörungen (Trennungsangst/Schulphobie, Schulangst, soziale Angst/soziale Phobie) sind mit einer Häufigkeit von bis zu 10 % die häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter überhaupt (Merikangas et al., 2010) und liegen sehr häufig einer Schulverweigerung zugrunde. Wie oben erwähnt, kann in der Schweiz eine Schulverweigerung als letzte und schärfste Maßnahme (ultima ratio) zu einem Schulausschluss führen (s. dazu auch Mettauer u. Szaday, 2005; Albisser, 2006). Eine Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden ergab, dass man von rund fünf Schulausschlüssen pro 1.000 Schülerinnen und Schüler ausgehen kann (Mettauer u. Szaday, 2005). Als häufigste Auslöser wurden dabei aktive und passive Schulverweigerung genannt. 32,8 % aller Fälle zeigten aktiven Schulabsentismus mit Schulschwänzen und unregelmässigen Schulbesuchen und bei 22,4 % der Fälle wurde Schulmüdigkeit mit Desinteresse am Stoff und fehlende Motivation (passive Schulverweigerung) genannt (Mettauer u. Szaday, 2005). Auch für Schulabbrüche ist Schulverweigerung ein wesentlicher Prädiktor (s. auch Epstein u. Sheldon, 2002; Stamm et al., 2012). In einer schweizerischen Längsschnittstudie (Stamm et al., 2011) zeigten sich Schulabbrüche von der Schulform unabhängig. Entgegen der Ansicht, dass mehr männliche Jugendliche betroffen seien, gab es mehr weibliche Schulabbrecher (56 %), männliche Jugendliche werden dafür häufiger von der Schule ausgeschlossen (Mettauer u. Szaday, 2005; Hascher, Knauss, Hersberger, 2004; s. auch Osler u. Hill, 1999). Bei gelegentlichem Schwänzen gibt es zwischen Jugendlichen ohne Schulabbruch (30

%) und Schulabbrechern (36 %) keine großen Unterschiede (Stamm et al., 2012). Hingegen kommt massives Schwänzen (mehr als fünf Tage pro Schuljahr) lediglich bei 5 % der Jugendlichen ohne Schulabbruch vor, bei Schulabbrechern gaben über 40 % an, die Schule häufig geschwänzt zu haben (Stamm et al., 2012). Hinzu kommt, dass über die Hälfte der Schulabbrecher mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben (Stamm et al., 2011, 2012).

4.2 Schulverweigerung einer Inanspruchnahmepopulation im Kanton Zürich

2,1 % aller Patienten (Jahresbericht 2011 und 2012), die an unserer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie (Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst des Kantons Zürich, Universitätsklinik Zürich) behandelt wurden, wurden primär aufgrund von schulverweigerndem Verhalten, Absentismus, Schulangst, Schulphobie oder Schulschwänzen für eine ambulante oder stationäre Behandlung angemeldet (75,6 % davon für eine ambulante, 7,6 % für eine teilstationäre und 16,8 % für eine stationäre Behandlung). Mit 54,2 % Knabenanteil zeigte sich in unserer Klinik insgesamt keine Geschlechterdominanz für schulverweigerndes Verhalten. Auch die Begabung oder eine potenzielle Überforderung spielte keine besondere Rolle in dieser Patientengruppe (14 % hatten eine hohe oder sehr hohe Intelligenz, 73,3 % waren durchschnittlich intelligent und 4,6 % hatten eine leichte Intelligenzminderung). Diese Ergebnisse erstauen, hätte man doch zu einem beachtlicheren Teil auch eine Überforderung erwarten dürfen. Unter Berücksichtigung des Umstands, dass bei den genannten Patienten die Schulverweigerung primärer Anmeldegrund war, kann man davon ausgehen, dass das Vorkommen von Schulverweigerung als Begleitsymptom noch um ein Vielfaches häufiger auftritt.

5 Prävention, Intervention und Therapie

5.1 Rechtliche Grundlagen in der Schweiz

Die Bundesverfassung der Schweiz garantiert in Art. 19 jedem Kind das Recht auf einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht, gleichzeitig sieht das Recht ein Schulobligatorium vor (s. z. B. § 3 Volksschulgesetz des Kantons Zürich; Art. 45 - Art. 48 Volksschulgesetz des Kantons St. Gallen). Rechtlich gesehen dürfte es daher einen Abbruch der Schule vor Vollendung der Schulpflicht nicht geben. Die Schulpflicht (Unterrichtspflicht) dauert je nach Kanton neun oder elf Jahre und gilt für alle Kinder, die sich im jeweiligen Kanton aufhalten. Die unterschiedliche Dauer der Schulpflicht gründet darauf, dass der Kindergartenbesuch nicht in allen Kantonen zur obligatorischen Schulpflicht gehört. Die Schulpflicht kann nicht nur durch den Besuch an einer öffentlichen Schule, sondern auch durch eine anerkannte Privatschule oder Privatunterricht erfüllt werden (s. z. B. § 2 Volksschulver-

ordnung des Kantons Zürich; § 4 Schulgesetz des Kanton Aargau). Ist ein Schüler krank oder kann er aus anderen, unvorhersehbaren Gründen nicht am Unterricht teilnehmen, müssen die Eltern unverzüglich die Schule informieren. Darüber hinaus haben die Eltern die Möglichkeit, bei vorhersehbaren Absenzen ein Gesuch um Dispensation zu stellen. In einigen Kantonen ist es zudem möglich, Tage oder Halbtage ohne Vorliegen von Dispensionsgründen fernzubleiben (so genannte Jokertage). Abwesenheiten, die über diese Dispensionsmöglichkeiten hinausgehen, gelten als unentschuldigte Absenzen, die je nach Kanton unterschiedliche Sanktionen nach sich ziehen können. In der Regel beschränkt sich die Sanktion auf eine bloße Ermahnung, reichen solche oder weitere Maßnahmen nicht aus, können in vielen Kantonen die Erziehungsberechtigten mit einer Geldbuße bestraft werden.

Bei schweren disziplinarischen Verfehlungen, z. B. bei fortwährender Schulverweigerung, ist als ultima ratio ein vorübergehender Ausschluss vom obligatorischen Unterricht möglich, die Maximaldauer dieser vorübergehende Maßnahme hängt von der kantonalen Gesetzgebung ab (zwischen 5 Tagen bis zu 12 Wochen; gemäß Bundesgericht sind 12 Wochen „im oberen Bereich des Vertretbaren“, BGE 129 I 12, s. auch Kettiger u. Schwander, 2003; Hascher et al., 2004). Hauptziele eines solchen vorübergehenden Schulausschlusses sind die Beruhigung der Situation sowie die Suche nach geeigneten Lösungen für den betroffenen Schüler (Rückkehr in die Klasse, Integration in eine andere schulische Einrichtung). Oft ist es Aufgabe der Eltern, die Zeit während des vorübergehenden Ausschlusses zu organisieren, die Schulbehörden können die Eltern dabei unterstützen und überprüfen, ob die Betreuung und Beschäftigung sichergestellt ist (Hascher et al., 2004; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2006). In vielen Kantonen können Schüler zudem vom Unterricht definitiv ausgeschlossen werden, zumeist erst im letzten obligatorischen Schuljahr und verbunden mit der Anordnung von notwendigen Begleitmaßnahmen und/oder einer Meldung an die für Kinderschutzzmaßnahmen zuständige Behörde (s. z. B. § 52 Volksschulgesetz des Kantons Zürich). Auch kann in einigen Kantonen ein Schüler auf Antrag der Eltern im letzten obligatorischen Schuljahr aus der Schulpflicht entlassen werden, wenn eine außerschulische Beschäftigung gewährleistet ist.

5.2 Prävention und Therapie im Schulalltag

Da Schulverweigerung und Schulabbrüche unterschiedliche, meist kumulative Ursachen haben, gibt es keine allgemein gültigen Präventions- und Interventionsmaßnahmen (Stamm et al., 2012). Lehrpersonen, Eltern und weitere Beteiligte müssen vielmehr geeignete Maßnahmen für den konkreten Einzelfall finden. Sowohl Schulvermeidung wie auch Schulabbrüche sind keine plötzlichen Ereignisse (Stamm et al., 2012). Vielmehr sind sie die Folge eines längeren Entwicklungsprozesses (Alexander et al., 2001; Stamm et al., 2011, 2012; Hickman et al., 2008).

Um Schulverweigerung vorzubeugen ist es daher wichtig, bereits bei frühen Anzeichen zu reagieren. Einige Kantone haben dazu für Eltern und Lehrpersonen Informa-

tionsbroschüren oder Anleitungen zusammengestellt, die auf verschiedene Formen der Schulverweigerung eingehen und Problemlösungen exemplarisch darstellen (s. dazu ausführlicher Abschnitt 6). Solche Anleitungen unterstützen die Sensibilisierung der Eltern auf mögliche frühe Anzeichen und können damit zur Prävention von Schulverweigerung und Schulabbrüchen beitragen. Darüber hinaus bieten sie auch den oft aus Laien zusammengesetzten Schulbehörden wertvolle fachliche Hilfestellung für den Umgang mit dem Phänomen Schulverweigerung.

Im Schulalltag kann die Schulsozialarbeit als niederschwellige Beratungsstelle für Schülerinnen und Schüler wichtige Präventionsarbeit leisten (Baier, 2008). Mehren sich allerdings die Anzeichen von schulabsentem Verhalten, ist es wichtig, dass die Lehrpersonen und Eltern, allenfalls unter Beizug der Schulleitung und/oder der Schulsozialarbeit miteinander in Kontakt treten, um die Situation und mögliche Maßnahmen zu besprechen. Es kann durchaus sinnvoll sein, bereits in einem frühen Stadium zusätzlich den Schulpsychologischen Dienst beratend einzubeziehen. Da der Schulpsychologische Dienst nicht Teil der Schule ist, haben die beratenden Psychologen ausreichende Distanz, um alle Parteien gleichwertig zu behandeln („Allparteilichkeit“, Inäbnit u. Rom, 2008). Leider zeigt sich in der Praxis, dass Eltern im Umgang mit Lehrpersonen und insbesondere dem Schulpsychologischen Dienst oftmals Hemmungen haben, offen über die Probleme ihres Kindes zu sprechen. Unter anderem verbirgt sich dahinter oft die Angst, dass das Kind aufgrund dieses Gesprächs in der Schule Nachteile erfahren könnte (Notiz in den Akten, Einfluss auf Schulnoten), aber auch Angst vor Schuldzuweisung oder Ausgrenzung des Kindes. Ausdrücke wie Schulpsychologie, sonderpädagogische Maßnahmen oder Sonderschulung führen insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund und geringen Sprachkenntnissen zu großer Verunsicherung. Es ist oft nicht einfach, den Eltern zu zeigen, dass sowohl die Beteiligten der Schule wie auch der Schulpsychologische Dienst dem Kind helfen möchten, die bestmögliche Förderung für das Kind im Blick haben und mittels Gesprächen eine geeignete Lösung für das Kind gesucht werden soll. Die Mitarbeit der Eltern ist bei der Umsetzung von Maßnahmen von zentraler Bedeutung. Es ist daher äußerst wichtig, dass die Schulen ein Vertrauensverhältnis schaffen und mögliche Missverständnisse wie die oben genannten verhindern oder beheben können. Die Praxis zeigt allerdings auch, dass ein Einbezug des Schulpsychologischen Dienstes für Eltern oft eine angenehmere Lösung ist als die Inanspruchnahme eines Familien- oder Kinderpsychotherapeuten. Gemäß Inäbnit und Rom (2008) können so Familien eingebunden werden, die sonst keine professionelle Hilfestellung suchen würden (Inäbnit u. Rom, 2008).

Die Maßnahmen in der Praxis sind sehr unterschiedlich und reichen von Gesprächen und Vereinbarungen mit dem betroffenen Schüler und/oder den Eltern oder Unterstützung durch integrative Förderung bis hin zur Sonderschulung oder einem vorübergehenden Ausschluss. Das Hauptziel aller Maßnahmen ist die Rückkehr in die reguläre Schule, sei dies in die Herkunftsklasse oder in eine andere Regelklasse. Nur wenn eine solche Rückkehr nicht möglich ist, sollen angepasste Anschlusslösungen wie Sonderschulung oder Ausschulung und Berufseinstieg in Erwägung gezogen wer-

den. Selbst bei einer Sonderschulung ist es angebracht, periodisch die Möglichkeit einer Rückkehr in die reguläre Schule zu überprüfen.

Kommen sonderpädagogische Maßnahmen als mögliche Lösung in Betracht, muss in jedem Fall zunächst ein schulisches Standortgespräch durchgeführt werden (Eckhardt-Steffen, Keller, Züllig, 2010). Bestehen Uneinigkeit oder Unklarheiten über die geeigneten Fördermaßnahmen oder kommt eine Sonderschulung in Betracht, muss zwingend eine schulpsychologische Abklärung vorgenommen werden. In diesen Fällen kann eine schulpsychologische Abklärung von der Schulbehörde „auch gegen den Willen der Eltern angeordnet werden“ (§38 Volksschulgesetz des Kantons Zürich).

In einigen Fällen kann es aus schweizerischer Sicht angebracht sein, das Kind zum Schutz vorübergehend aus dem Unterricht zu nehmen und Einzelunterricht oder ein anderweitiges Time-out anzubieten (Albisser, 2006). In dieser Zeit können dann gezielte Lösungen gesucht oder die Reintegration vorbereitet werden. Eine mögliche sonderpädagogische Maßnahmen insbesondere bei psychischen Problemen ist eine schulisch indizierte Psychotherapie. Die Therapie soll dem Schüler helfen, sich in einem schulischen und familiären Umfeld angepasst zu entwickeln (Eckhardt-Steffen et al., 2010). Bei Mobbingvorfällen kann zusätzlich eine Klassenintervention angebracht sein. Ebenfalls Erfolg gezeigt haben Querversetzungen innerhalb einer Gemeinde, in eine Schule einer anderen Gemeinde oder eine Zuweisung in eine Kleinklasse. Scheint eine Versetzung aufgrund der Probleme des Kindes wenig aussichtsreich, ist eine Sonderschulung, entweder als integrierte Sonderschulung in der Regelklasse oder in einer externen Schule (öffentlich oder privat) in Erwägung zu ziehen. Bei familiären Problemen kann neben Maßnahmen für den betroffenen Schüler auch eine sozialpädagogische Familienbegleitung zu einer Verbesserung der Situation führen.

In schweren Fällen muss die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde beigezogen werden (§51 Volksschulgesetz des Kantons Zürich). In äußerst dringlichen Fällen könnte die Schulbehörde sogar selbst vorsorgliche Maßnahmen (z. B. Heimeinweisung) unter Mitteilung an die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde treffen.

5.3 Aspekte der Prävention und frühe Therapie aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht

Dieser Abschnitt stellt nur einige Aspekte der Prävention und Behandlung aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht dar (s. auch Walter, Hautmann, Lehmkuhl, Döpfner, 2013).

Je jünger die Kinder bei Therapiebeginn sind, umso besser ist die Prognose (Lehmkuhl, 2003). Bis zu drei Viertel aller ehemaligen schulverweigernden Kinder weisen im weiteren Verlauf psychische Störungen auf wie z. B. Somatisierungsstörungen. Außerdem besteht die Gefahr, dass sie weiterhin eine erhöhte Selbstunsicherheit aufweisen, unter mangelnder Autonomie leiden und sich eine mangelnde soziale Integration zeigt. Zu den Folgeproblemen der Schulangst zählen Schulvermeidung und dadurch bedingte Leistungs- sowie sozial-emotionale Probleme (Kearney, 2001; Schreiber-Kittl

u. Schröpfer, 2002). Auch ein erhöhtes Risiko die Schule abzuberechnen (Epstein u. Sheldon, 2002; Mettauer u. Szaday, 2005), psychische Probleme in der Adoleszenz (Buitelaar, van Anel, Duyx, van Strien, 1994) ebenso wie im Erwachsenenalter (McCune u. Hynes, 2005) bestehen. Die Eltern beginnen, an ihrer eigenen Fähigkeit zu zweifeln, die Rückkehr ihres Kindes zur Schule zu erreichen (King, Ollendick, Tonge, 1995). Konflikte sind in diesen Familien vorprogrammiert (Kearney u. Bensaheb, 2006).

Vor der Behandlung steht immer die ausführliche Diagnostik, die die verschiedenen Ebenen, wie die Untersuchung von psychischen Ursachen, Teilleistungsstörungen, Intelligenz, somatische Ursachen und familiäre Umstände erfasst (MAS Klassifikation; Remschmidt, Schmidt, Poustka, 2006). Störungsspezifisch können Fragebögen wie die „school refusal assessment scale“ (SRAS-R) zur Erfassung der Motivation und Kontextvariablen von schulverweigernden Verhalten (Kearney, 2002; deutschsprachig Titze u. Pauli, 2012, noch unveröffentlicht) eingesetzt werden. Bei allen Formen der Schulverweigerung ist sofortiges Handeln notwendig, Schulabsenzen müssen so kurz wie möglich gehalten werden. Dies ist Konsens nicht nur in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, sondern auch in der Schulpsychologie und Schulpädagogik. Je nach zugrunde liegender Störung oder Ursache stehen auch spezifische therapeutische Elemente in der Behandlung der Schulverweigerung im Vordergrund. Bei der Trennungsangst sind nach Schneider und In-Albon (2004) Psychoedukation, Veränderung der Bewertung von Angstausslösern und der Abbau von Vermeidungsverhalten zentral. Die Eltern sollten lernen, ihren Kindern und sich selbst etwas zuzutrauen. Bei Schulangst sollte neben der Suche nach auslösenden Bedingungen, Ressourcen orientiert gearbeitet werden. Es gilt zu entdecken, was Freude macht und wo man Stärken hat, um so auch das Selbstwertgefühl, das bei den Kindern oftmals in einem *circulus vitiosus* immer weiter beeinträchtigt wird, zu stärken. Ziel ist es, dass das Kind sich mehr zutraut und wagt, Risiken einzugehen, auch mal zu versagen, und schwierige Situationen leichter bewältigt (Melfsen u. Walitza 2013). Unterstützend können Entspannungstechniken in fast jedem Alter eingesetzt werden. Auch die Vermittlung von Lernstrategien kann das Selbstwertgefühl und die Effektivität des Lernens verbessern. Wichtig ist in jedem Fall auch der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zur Lehrperson, die Reduktion des Leistungsdrucks und die Entwicklung angemessener Lernziele, welche dem Kind Erfolgserlebnisse vermitteln können. Der Schüler soll sich auch bei Misserfolgen vom Lehrer akzeptiert fühlen. Die Eltern müssen lernen, das individuelle Tempo eines jeden Kindes zu achten, Rückschritte zu akzeptieren oder auch einen Stillstand bei den Leistungen. Bei Schuleschwänzen ist die Beratung der Eltern meist nur in Grenzen erfolgversprechend.

6 Konkrete Beispiele aus der Schweiz zur Prävention und Intervention

Im Folgenden werden ein Präventionsprogramm gegen Schulabbruch und zwei Interventionsmöglichkeiten bei Schulverweigerung vorgestellt, die in verschiedenen Kantonen oder in Studien in der Schweiz Anwendung fanden oder eingesetzt

werden. So genannte Wegleitungen (Anleitungen/Leitfäden) liefern zum Teil sehr konkrete Strategien vor für Schulen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler. Der Detaillierungsgrad ist unterschiedlich, bis hin zu exakten Angaben, wie viel Stunden Einzelunterricht möglich ist. Die Beispiele sind als Anregungen gedacht, einen transparenten und wünschenswerterweise systematischen und trotzdem individualisierten Umgang mit Schulverweigerung und Schulabbruch zu etablieren.

6.1 Präventionsprogramm gegen Schulabbruch „Stop-Drop“ (Stamm et al., 2011)

Das Programm wurde im Rahmen der schon beschriebenen Längsschnittstudie zum Schulabbruch entwickelt. Ziel des Programms ist es, Lehrpersonen, Fachstellen und Schulbehörden aber auch Eltern eine Hilfestellung bei der Prävention von Schulabbrüchen zu bieten. Das Programm basiert auf vier Säulen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Säule I: Diagnostik von Schuldistanzierung und potenzieller Schulausstieg: In der Diagnostik werden Schulschwänzen, Klassenwiederholungen, mangelnde Schulleistungen und problematisches Verhalten Gleichaltriger systematisch als Kernelemente erfasst. Das entspricht einer systematischen „Diagnostik“, um die Ausprägung und Art des Problemverhaltens genau zu erkennen. Die Betroffenen sollen, wenn die Risikofaktoren erfasst wurden, gefördert oder unterstützt werden. Im Rahmen dieser ersten Säule empfehlen Stamm et al. den Aufbau von Datenerfassungssystemen für Jugendliche mit Ausstiegsrisiko.

Säule II: Auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Maßnahmen: Den Jugendlichen mit einem erhöhten Risiko sollen Mentoren an die Seite gestellt werden, die sie unterstützen, ihnen aber auch als positives Vorbild dienen. Es soll Angebote zur integrativen Individualförderung geben und Resilienzfaktoren sollen mithilfe von Verhaltens- und Trainingsprogrammen, z. B. zur Selbstregulation und Selbstwirksamkeit, verbessert werden.

Säule III: Auf die Schule ausgerichtete Maßnahmen: Die Haltekraft der Schule soll unterstützt werden, wichtig sind dabei z. B. ein sozialintegratives Klima, gemeinsam geteilte Verantwortung, verlässlich eingehaltene Regeln. Der Schüler soll erfahren, dass die Integration jedes Schülers gewollt ist. Die Schulen werden motiviert, Kooperationen und Netzwerke mit Eltern, Verantwortungsträgern zu implementieren. Neben effektiver Lernförderung soll eine stärkere Integration der Berufswelt in die Schule erfolgen und die Schüler sollten beim Übergang in die Berufswelt begleitet werden.

Säule IV: Vorschulische Förder- und Integrationsarbeit: Eine Prävention gegen Schulabbruch und Schulverweigerung ist sinnvoll. Vorschulprogramme sollen nicht nur auf den Erwerb schulvorbereitender Kompetenzen zielen, sondern auch auf soziale und integrative Kompetenzen, um Isolation, Anpassungs- und Rückzugsverhalten zu vermeiden.

6.2 Informationsbroschüren aus dem Bildungsdepartement, Amt für Volksschulen und Sport Kanton Schwyz, Abteilung Schulpsychologie: „Hilfe, mein Kind will nicht zur Schule“

Hauptziel der Informationsbroschüre ist es, Eltern und Lehrpersonen einen Einblick über das Thema zu verschaffen und sie für das Phänomen der Schulverweigerung zu sensibilisieren. Dazu werden nach zwei Fallbeispielen zunächst die drei verschiedenen Formen von Schulverweigerung, Schuleschwänzen, Schulangst und Schulphobie kurz erklärt. Im Anschluss werden Problemlösungen exemplarisch vorgestellt. Als Grundhaltung wird empfohlen, „das Kind zu verstehen suchen, das Verhalten jedoch nicht zu akzeptieren“. Neben der Haltung „Null Toleranz gegenüber Schulverweigerung“ sei das Ziel ein lückenloser Schulbesuch. Im Speziellen wird darauf eingegangen, dass, anders als beim Schuleschwänzen, wo auch die Schule selbst stark gefordert ist, bei Schulphobie vor allem die Eltern bei der Lösung des Problems gefragt sind. So sei es wichtig, dass die Eltern ihre eigenen Haltungen, Erwartungen und Einstellungen gegenüber dem Kind und der Schule überprüfen und eigene Ängste nicht auf das Kind übertragen. Zudem sollen Selbstständigkeit und Autonomie des Kindes gestärkt werden. Schulangst soll gemeinsam von Eltern und Lehrern angegangen werden. Dabei sei besonderen Wert auf ein Beziehungsklima in der Schule und Familie zu legen, das auf Wertschätzung, Kooperation und Gleichwertigkeit basiert. Der Erziehungsstil soll Respekt und Achtung vermitteln. Die Leistungserwartungen sollen den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen. Zum Abschluss verweist die Broschüre auf Beratungsstellen sowie auch weiterführende Literatur.

6.3 Wegleitung zum Vorgehen bei Verweigerung des Schulbesuchs, Amt für Volksschule und Sport, Kanton Graubünden 2010

Weiter als die oben skizzierte Informationsbroschüre geht die Wegleitung des Kantons Graubünden. Neben der Aufklärung soll sie als Grundlage für die Lösungsfindung dienen. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen folgen konkrete Handlungsleitlinien. Zuerst sollte der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern erfolgen, bei Verfestigung der Schulverweigerung sollten die Lehrpersonen dies innerhalb weniger Tage dem Schulrat oder der Schulleitung melden. Ab diesem Zeitpunkt trage die Schulleitung als entscheidende Instanz die Verantwortung. Die Wegleitung empfiehlt, dass die Schulleitung in einem nächsten Schritt alle Beteiligten zum „runden Tisch“ einlädt. Als mögliche Themen werden die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnis der Situation, das Verstehen der Motive des Kindes oder die Analyse von bisherigen Lösungsversuchen und möglichen Maßnahmen erwähnt.

Bezüglich Maßnahmen haben pädagogische und psychologische vor disziplinarischen Vorrang. Es wird empfohlen, im Zweifelsfall die Kinder- und Jugendpsychiatrie zur Beratung zu konsultieren. Es soll darauf geachtet werden, dass die In-

terventionen nicht vom Ziel der Reintegration abgekoppelt werden. Regelmäßige Rückmeldung zwischen Ärzten, Therapeuten und Lehrpersonen seien erforderlich, auch die Ankopplung an die Klasse und Schule soll erhalten bleiben, während therapeutischer Prozesse weitergeführt werden. Die Integration soll nicht zusätzlich durch ein auflaufendes Stoffdefizit gefährdet werden.

Zur Aufrechterhaltung des schulischen Bezugs werden z. B. Schülerpatenschaften und der Aufbau von Briefkontakten empfohlen. Unterstützend seien auch Hausbesuche von Schülern und Lehrer sowie regelmäßige Hausaufgabenrituale und Lernhilfen. In diesen Bereich fallen jedoch auch Klärung einer Unter- oder Überforderung sowie die Notwendigkeit des Wechsels einer Klassen- oder Schuleinteilung. Nur wenn andere Maßnahmen nicht greifen, wird in der Wegleitung die Einleitung eines individuellen Hausunterrichts empfohlen. Bei psychischen Ursachen kann der Kanton Graubünden einen individuellen Hausunterricht im Umfang von bis zu zehn Lektionen pro Woche finanzieren. Die Wegleitung beschreibt das Vorgehen einer Antragstellung für einen individuellen Hausunterricht. Es wird klar darauf hingewiesen, dass auch bei einem individuellen Hausunterricht die Reintegration nach wie vor das Ziel bleibe. Wie auch die Informationsbroschüre, schließt die Wegleitung mit einigen wichtigen Kontaktadressen.

Literatur

- Albisser, A. (2006). Was geht, wenn nichts mehr geht? *Bildung Schweiz*, I/2006, 23-24.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Kabbani, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Alsaker, F. (1993). Bully/victim problems in day-care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- APA – American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders. DSM-IV-TR. 4th rev. ed.* Washington DC: American Psychiatric Association.
- Baier, F. (2008). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier, S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 87-120). Bern: Haupt.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2006). Merkblatt Schulpflicht, Disziplinarmaßnahmen und Elternpflichten. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Link zur Publikation: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulrecht_finanzen/schulrecht.html.
- Buitelaar, J. K., van Anel, H., Duyx, J. H., van Strien, D. C. (1994). Depressive and anxiety disorders in adolescence: A follow-up study of adolescents with school refusal. *Acta Paedopsychiatrica*, 56, 249-253.
- Compton, S. N., Nelson, A. H., March, J. S. (2000). Social phobia and separation anxiety-symptoms in community and clinical samples of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1040-1046.

- Czeschlik, T. (2008). Umgang mit ängstlichen Schülern. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2. überarb. Aufl., S. 343-360). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217, 182-188.
- Eckhardt-Steffen, R., Keller, G., Züllig, F. (2010). *Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Egger, H. L., Costello, E. J., Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Europäisches Parlament, Ausschuss für Kultur und Bildung (2011). Bericht über die Bekämpfung des Schulabbruchs (2011/2088(INI)). A7-0363/2011 (18. Oktober 2011). Link zur Publikation: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0363+0+DOC+XML+V0//DE>
- Hanewinkel, R., Knaack, R. (1997). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie in der Schule (IPTS).
- Hascher, T., Knauss, C., Hersberger, K. (2004). Retrospektive Evaluation der Massnahme „Unterrichtsausschluss gemäss Art. 28 VSG“. Bern: Universität Bern. Link zur Publikation: <http://edudoc.ch/record/26226/files/?ln=en>
- Hickman, G. P., Bartholomey, M., Mathwig, J., Heinrich, R. S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102, 3-14.
- Ihle, W., Jahnke, D., Esser, G. (2003). Kognitiv-behaviorale Behandlungsansätze nicht dissozialer Schulverweigerung. *Schulphobie und Schulangst. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 409-424.
- Inäbnit, M., Rom, T. (2008). Schulpsychologie. In F. Baier, S. Schnurr (Hrsg.) *Schulische und schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 121-148). Bern: Haupt.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171-190.
- Jans, T., Warnke, A. (2004). Schulverweigerung. *Monatszeitschrift Kinderheilkunde*, 152, 1302-1312.
- Kanton Graubünden, Amt für Volksschule und Sport (2010). *Wegleitung zum Vorgehen bei Verweigerung des Schulbesuchs*. Chur: Kanton Graubünden, Amt für Volksschule und Sport. Link zur Publikation: http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/wegleitung_schulverweigerung_de.pdf
- Kanton Schwyz, Bildungsdepartement, Amt für Volksschulen und Sport Kanton, Abteilung Schulpsychologie (2009). *Hilfe, mein Kind will nicht zur Schule*. Schwyz: Abteilung Schulpsychologie. Link zur Publikation: http://www.sz.ch/documents/hilfe_mein_kind_will_nicht_zur_schule_gehen.pdf
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235-245.
- Kearney, C. A., Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 76, 3-7.
- Kearney, C. A., Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339-354.
- Kettiger, D., Schwander, M. (2003). Disziplinarischer Schulausschluss im Kanton Bern – Nachlese zu einem Bundesgerichtsurteil, Jusletter vom 27. Januar 2003. Link zur Publikation: <http://www.kettiger.ch/portal/images/pdf/Schulausschluss-Jusletter.pdf>
- King, N. J., Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 197-205.
- King, N. J., Ollendick, T. H., Tonge, B. J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston: Allyn & BaconKing.
- Kochenderfer, B. J., Ladd, G. W. (1996). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Landesinstitut für Schule und Medien. Berlin Brandenburg (2008). *Berliner Anti-Mobbing Fibel. Was tun wenn*. Berlin: LISUM. Link zur Publikation: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gewaltpraevention/pdf/BB-BE_Anti-Mobbing-Fibel.pdf
- Lehmkuhl, U. (2003). *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leitenberg, H. (1990). *Handbook of social and evaluation anxiety*. New York: Plenum Press.
- McCune, N., Hynes, J. (2005). 10 year follow up of children with school refusal. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 22, 56-58.
- Melfsen, S., Walitza, S. (2013). *Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Weinheim: Beltz.
- Melfsen, S., Warnke, A. (2009). Soziale Phobie. In S. Schneider, J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter* (S. 531-553). Heidelberg: Springer.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 980-989.
- Mettauer, B., Szaday, C. (2005). *Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden zum Thema Schulausschluss. Bericht der Ergebnisse*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Link zur Publikation: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1.html
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground. The role of victimization. In C. H. Hart (Hrsg.), *Children on Playgrounds* (S. 85-128). Albany: State University of New York Press.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Osler, A., Hill, J. (1999). Exclusion from School and Racial Equality: An examination of government proposals in the light of recent research evidence. *Cambridge Journal of Education*, 29, 33-62.

- Remschmidt, H., Schmidt, M., Poustka, F. (2006). Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO (5. Aufl.). Bern: Huber.
- Schermer, F. J. (1982). Michael geht nicht zur Schule. In D. H. Rost (Hrsg.), *Erziehungspsychologie für die Grundschule* (S. 285-301). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Schneider, S., In-Albon, T. (2004). Störung mit Trennungsangst. In S. Schneider (Hrsg.), *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung* (S. 105-132). Berlin: Springer.
- Schreiber-Kittl, M., Schröpfer, H. (2002). Abgeschrieben. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2007). Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 1, 15-36.
- Stamm, M., Holzinger-Neulinger, M., Suter, P. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M., Holzinger-Neulinger, M., Suter, P., Stroezel, H. (2011). Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz. Schlussbericht zu Handen der Gebert Rüf Stiftung, Universität Fribourg.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F. (2009). Facetten des Schuleschwänzens. Empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 107-122.
- Steinhausen, H.-C. (Hrsg.) (2006). *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sticca, F., Perren, S. (2013). Is Cyberbullying Worse than Traditional Bullying? Examining the Differential Roles of Medium, Publicity, and Anonymity for the Perceived Severity of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 739-750.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., Perren, S. (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 52-67.
- Stöckli, G. (1997). Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertungen in sozialen Beziehungen. Weinheim: juvena.
- Titze, K., Pauli, D. (2012). *Deutschsprachige Version der School Refusal Assessment Scale*. Zürich: Zentrum für Kinder- und Jugendpsychiatrie (unveröffentlicht).
- Toren, P., Sadeh, M., Eldar, S., Koren, S., Weizman, R., Laor, N. (2000). Neurocognitive correlates of anxiety disorders in children: A preliminary report. *Journal of Anxiety Disorders*, 14, 239-247.
- Walter, D., Hautmann, C., Lehmkuhl, G., Döpfner, M. (2013). Langzeitstabilität nach stationärer Verhaltenstherapie bei Jugendlichen mit ängstlich-depressivem Schulabsentismus. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, ...
- Winkel, R. (1979). *Angst in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Bewältigungsmöglichkeiten schulischer und sozialer Ängste*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wolke, A. (2008). Wenn Schüler nicht mehr in die Schule gehen. Expertise aus psychologischer, psychiatrischer und kriminologischer Sicht. *AJSFORUM*, 2-3, 4-6.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. med. Dipl.-Psych. Susanne Walitza, Ärztliche Direktorin, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Universitätsklinik Zürich, Neumünsterallee 9, CH-8032 Zürich; E-Mail: susanne.walitza@kjpdzh.ch

Susanne Walitza, Siebke Melfsen, André Della Casa und Lena Schneller, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Universitätsklinik Zürich, Schweiz